

UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU  
WYDZIAŁ NAUK PEDAGOGICZNYCH

Izabela Kiwak

UWARUNKOWANIA PRZEBIEGU PROCESU RELACJI  
W SZKOLE WYŻSZEJ

Promotor

Dr hab. Piotr Petrykowski, prof. UMK

Toruń 2014

## Spis treści

Wprowadzenie .....	4
Rozdział 1. Szkolnictwo wyższe w perspektywie zmian społecznych .....	11
1.1 Kondycja uczelni wyższych w Polsce – zarys problematyki .....	11
1.2 Edukacja w kręgu przemian bolonizacyjnych.....	38
1.2.1 Geneza i założenia Procesu Bolońskiego .....	38
1.2.2 Próba bilansu.....	46
1.3 Uniwersyteckie tradycje a aktualne trendy: dwa oblicza uniwersytetu .....	54
1.3.1 Tradycja (pre-oblicze uniwersytetu) .....	61
1.3.2 Współczesność (pop-oblicze uniwersytetu).....	66
1.3.3 Idea wspólnotowości czy indywidualizmu? .....	71
1.3.4 W poszukiwaniu trzeciej drogi .....	80
1.4 Środowisko szkoły wyższej .....	82
1.4.1 Akademicki etos i struktura władzy .....	93
Rozdział 2. Podmiotowość jednostki na poziomie szkolnictwa wyższego a nawiązywanie relacji osobowych .....	101
Rozdział 3. Teoretyczne podstawy badań nad komunikowaniem .....	123
3.1. Chaos w definiowaniu komunikacji.....	123
3.2 Komunikacja w ujęciu transmisyjnym .....	132
3.3 Komunikacja w ujęciu konstytutywnym .....	135
3.4 Rodzaje teorii w studiach nad komunikacją.....	139
Kierunek krytyczno - dedukcyjny .....	141
3.6 Źródła teorii komunikacji .....	143
3.7 Komunikacja jako dyscyplina praktyczna.....	148
3.8 Własny porządek terminologiczny .....	151
Komunikacja i komunikowanie się.....	151
Perspektywa międzykulturowa w postrzeganiu komunikacji.....	153
Działania komunikacyjne.....	156
Kompetencje komunikacyjne.....	158
Dialog .....	160
Rozdział 4. Przegląd wybranych teorii w badaniach nad komunikowaniem – obszary znaczące dla edukacji .....	162

4.1 Tradycja socjokulturowa .....	162
4.1.1 Interakcjonizm symboliczny: G. H. Mead, H. Blumer.....	162
4.1.2 Teatralna koncepcja komunikacji E. Goffmana (teoria aktorów społecznych).....	172
4.2 Tradycja krytyczna: T. Adorno, J. Habermas .....	179
4.2.1 Teoria działania komunikacyjnego J. Habermasa .....	179
4.2.2 Teoria społeczna P. Bourdieu i M. Foucaulta .....	189
4.2.3 Teoria systemowa – szkoła Palo Alto .....	200
4.2.4 Teoria krytyczna S. Deetza .....	206
4.2.5 Analiza transakcyjna Erica Berne'a.....	210
Rozdział 5. Uwarunkowania nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej.....	216
5.1 Uwarunkowania społeczne i kulturowe .....	217
5.2 Uwarunkowania przestrzenne i symboliczne.....	228
Rozdział 6. Metodologia badań własnych .....	242
6.1 Kontekst i uzasadnienie problematyki badania .....	242
6.2 Cel badania.....	242
6.3 Pytania i problemy badawcze .....	243
6.4 Zakres badania .....	246
6.4.1 Zakres podmiotowy.....	246
6.4.2 Zakres czasowy badania .....	246
6.4.3 Zakres terytorialny badania .....	246
6.5 Metoda badań.....	246
6.5.1 Wyjaśnienia.....	249
6.5.2 Typ badań.....	250
6.6 Metody analizy i interpretacji danych.....	250
6.7 Dobór próby .....	251
Rozdział 7. Wyniki badań własnych .....	252
7.1 Wyniki badania studentów .....	252
7.1.1 Motywy wyboru studiów oraz zdobywanie umiejętności .....	252
Powody podjęcia studiów przez badanych studentów oraz kryteria wyboru konkretnego kierunku .....	252
Umiejętności, które studenci chcieliby zdobyć w toku studiów .....	254
7.1.2 Nawiązywanie relacji z innymi w ocenie studentów .....	257

Łatwość studentów w nawiązywaniu relacji osobowych.....	257
Preferowane formy nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi .....	259
Sposoby nawiązywania relacji studentów z nauczycielami akademickimi .....	261
Ocena dotychczasowych relacji osobowych z pracownikami dydaktycznymi.....	263
Aktywny udział studentów podczas zajęć – możliwość aktywności intelektualnej .....	264
Potrzeba i znaczenie budowania relacji z nauczycielami akademickimi.....	266
Postawa nauczycieli akademickich wobec nawiązywania relacji ze studentami.....	268
Dostępność i dyspozycyjność pracowników dydaktycznych.....	269
Cechy studenta najbardziej cenione przez nauczycieli akademickich .....	270
Cechy idealnego nauczyciela akademickiego.....	270
7.1.3 Znaczenie pojęcia komunikacji.....	271
Sposoby definiowania komunikacji.....	271
Pojęcie dialogu. Różnice między komunikacją a dialogiem .....	273
Skutki komunikowania się.....	276
7.1.4 Ocena studiów i programu kształcenia – wady, zalety i braki .....	278
Czynniki wpływające na efektywność i jakość procesu kształcenia .....	279
Potrzeba objęcia programem studiów wiedzy z zakresu komunikacji.....	282
Czy studia uczą komunikowania się? .....	285
Kapitał komunikacyjny w zawodzie pedagoga.....	287
Szkoła wyższa jako miejsce nawiązywania relacji z nauczycielami akademickimi.....	291
Zadowolenie ze studiów .....	293
7.1.5 Uwarunkowania w nawiązywaniu relacji osobowych w szkole wyższej.....	295
Czynniki warunkujące nawiązywanie relacji osobowych z nauczycielami akademickimi.....	295
Bariery i nieporozumienia w nawiązywaniu relacji z nauczycielami akademickimi .....	299
7.2 Wyniki badania wybranych uczonych .....	302
7.2.1 Opinie wybranych uczonych na temat nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej .....	302
Rozdział 8. Wnioski z badań .....	305
8.1 Perspektywa studentów .....	305
8.2 Perspektywa uczonych.....	309
Zakończenie.....	312
Bibliografia .....	316



## Wprowadzenie

Poruszana przeze mnie problematyka badawcza dotyczy uwarunkowań przebiegu procesu nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej w dwóch głównych kontekstach. Pierwszym z nich są przeobrażenia edukacji, szczególnie szkolnictwa wyższego pod wpływem szerszych zmian społeczno-kulturowych. Drugi nawiązuje do problemu komunikacji międzyludzkiej, jej teoretyzowania oraz rozumienia. Klamrą, która zamyka oba te wątki jest część empiryczna pracy, w której analizie poddane zostały opinie studentów oraz nauczycieli akademickich na temat budowania relacji osobowych w przestrzeni szkoły wyższej.

Decyzja o wyborze problematyki niniejszej pracy wynikała z osobistego poczucia braku pewnej wspólnotowości akademickiej, zanikania potrzeby budowania relacji osobowych tak studentów, jak i uczonych. Poczucia, że te dwa środowiska (studentów i nauczycieli akademickich) mimo, że koegzystują razem, współzależą od siebie, to działają w izolacji. Aby tym subiektywnym spostrzeżeniom nadać kształt konstruktu badawczego potrzebna była wnikliwa analiza problemu, zbudowanie podstaw teoretycznych i metodologicznych. Odpowiedzi domagały się zatem pytania o czynniki, które mogą warunkować i kształtować nawiązywanie relacji osobowych między studentami a nauczycielami akademickimi w środowisku szkoły wyższej.

Za uzasadnienie wyboru tematyki niniejszej pracy może posłużyć parafraza myśli M. Heideggera, który uważał, że zaczynamy zauważać i rozmyślać nad istotą jakiejś rzeczy dopiero wówczas, gdy nie funkcjonuje ona poprawnie, coś nam w niej przeszkadza, coś nas w niej dziwi, zaskakuje<sup>1</sup>. Obserwacja funkcjonowania środowiska uniwersyteckiego z dwóch perspektyw – jako ucznia i nauczyciela (studia doktoranckie dają taką możliwość) w kontekście nawiązywania relacji osobowych dostarczyła wielu refleksji i zaskakujących doświadczeń.

W obecnych czasach istnieje coraz więcej możliwości kontaktowania się ludzi ze sobą. Rozwój nowych mediów, wciąż bardziej zaawansowane rozwiązania technologiczne umożliwiły przekaz informacji i komunikację bez względu na czas i miejsce, bezzwłocznie i

---

<sup>1</sup> M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 2004, s. 221.

bez konieczności wychodzenia z domu. Paradoksalnie nowe możliwości technologiczne w nawiązywaniu kontaktów (choćby za pomocą komunikatora Skype czy portali społecznościowych i czatów) sprawiły, że obserwujemy zanikanie nawiązywania relacji osobowych. Stało się to na tyle oczywiste, że już niezauważalne. Innymi słowy, paradoks społeczeństwa ponowoczesnego, społeczeństwa informacyjnego polega na tym, że mimo rozwoju zaawansowanych i coraz bardziej atrakcyjnych środków wymiany informacji i nawiązywania kontaktów międzyludzkich zanika ich pierwotna forma – bezpośredniego spotkania z drugim człowiekiem. Można pokusić się również o stwierdzenie, że wraz z modą na zaistnienie i bycie w portalach społecznościowych, w tym w jednym z najbardziej popularnych i cieszących się największym sukcesem komercyjnym jakim jest Facebook, nawiązywanie kontaktów i znajomości przeniosło się właśnie tam, do świata wirtualnego. Zawieranie znajomości i poznawanie ludzi przypomina metodę śnieżnej kuli. Z początkowo małej grupy przyjaciół robi się coraz większa sieć znajomych, niestety często anonimowych, z którymi nie łączy nas nic więcej oprócz tego, że są na „liście” naszych kontaktów. Pozorne znajomości w upozorowanej rzeczywistości. Podkreślić należy, że rozwój nowych mediów, a tym samym nowych zachowań społecznych to tylko jeden z czynników, który wpływać może na budowanie relacji z innymi.

Głównym celem pracy jest próba opisu pewnego fragmentu/wymiaru przestrzeni szkoły wyższej, który nadaje jej sens i bez którego de facto nie mogłaby w ogóle istnieć. To wymiar osobowy. Wymiar, w którym najważniejsze jest obcowanie z drugim człowiekiem i wchodzenie z nim w relacje, dzięki czemu możliwy jest własny rozwój osobowościowy i intelektualny.

Efektom podjętych działań jest niniejsza praca, która składa się z 9 rozdziałów. Pierwszy stanowi wprowadzenie w problematykę szkolnictwa wyższego w Polsce. Odnoszę się w nim do zmian jakie zachodziły w systemie oświaty i funkcjonowania szkolnictwa wyższego od transformacji ustrojowej poprzez wybrane reformy do jego stanu na dzień 1 października 2011 roku. Pragnę w tym miejscu wyraźnie podkreślić, iż celowo i świadomie kończę narrację dotyczącą przeobrażeń w szkolnictwie wyższym – w tym rozdziale – w momencie wprowadzania w Polsce reformy szkolnictwa wyższego (1 października 2011 roku). Przedstawiam wprowadzenie jej założenia oraz wybrane tezy i wątki z toczącej się wokół reformy debaty publicznej i uniwersyteckiej jednak nie formułuję ocen i wniosków.

Przeobrażenia szkolnictwa wyższego są bowiem bardzo dynamiczne, a planowane do wdrożenia zmiany na tyle długofalowe, że efekty będzie można ocenić dopiero w perspektywie czasu.

W rozdziale tym przywołuję także kwestię Procesu Bolońskiego, jego wad i zalet oraz konsekwencji dla edukacji wyższej. Skupiam się ponadto na uniwersytecie jako najstarszym rodzaju uczelni nietechnicznej, pokazując jego tradycyjne i nowoczesne oblicze.

Rozdział ten kończą rozważania dotyczące środowiska akademickiego. W tym sensie próbuję znaleźć uwarunkowania nawiązywania relacji osobowych między uczonymi a studentami w oparciu o teorię przemocy symbolicznej P. Bourdieu wraz z jej nieodłącznymi kategoriami doxy, socjodycei czy habitusu oraz teorię dyskursu M. Foucaulta z kategorią wiedzy – władzy. Analizuję ponadto problem współczesnego znaczenia wspólnoty akademickiej i akademickiego etosu. Rozważania te stanowią bazę dla kluczowych analiz pracy dotyczących komunikacji i nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej.

W rozdziale drugim poruszam problem podmiotowości jednostki w kontekście nawiązywanie relacji osobowych. Wychodzę z założenia, że podmiotowość stanowi jedną z ważniejszych kategorii służących do opisu specyfiki funkcjonowania jednostki ludzkiej w jej społeczno – kulturowym otoczeniu, a orientacja podmiotowa jest niezbędna by aktywnie wpływać na kształt stosunków międzyludzkich i struktury społecznej. Człowiek bowiem współtworzy zdarzenia, inicjuje je i ponosi za nie odpowiedzialność. Innym uzasadnieniem włączenia podmiotowości w nurt rozważań na temat budowania relacji osobowych jest moment rozwojowy, w którym znajduje się przeciętny student w czasie edukacji na poziomie wyższym. Według psychologii rozwojowej oraz koncepcji E. Eriksona<sup>2</sup> jest to taki etap rozwoju człowieka, w którym jego zainteresowania skupione są na rozwoju indywidualnym w kontekście społecznym i związkach z innymi<sup>3</sup>. Młody człowiek poszukuje wówczas trwałych i bliskich związków z innymi ludźmi. Próbuje znaleźć równowagę między potrzebą dynamizacji (intymność) a stabilizacji (izolacja) w kontaktach

---

<sup>2</sup> Zob. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009.

<sup>3</sup> A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2002, s. 133.



z drugim człowiekiem. Musi sprostać zadaniom rozwojowym, które związane są ze znalezieniem własnego miejsca w systemie relacji społecznych po to, by osiągnąć tożsamość osobową i podmiotowość. Procesy te przebiegają właśnie w przestrzeni szkoły wyższej.

Wychodzę od ontologicznej (za I. Kantem) i epistemologicznej (za Kartezjuszem) tradycji ujmowania podmiotowości. Pokazuję jej oświeceniową wizję, a następnie próbę przełamania oświeceniowej formuły podmiotowości i włączania w obszar pedagogicznego dyskursu takiej wizji podmiotu, która wyłania się z dorobku poststrukturalizmu. Odnoszę się zatem do rozumienia podmiotowości z perspektywy pedagogiki krytycznej i przywołuję poglądy m.in. M. Foucaulta, P. Bourdieu, J. Derridy, H. Girouxa czy P. McLarena.

Dynamikę kształtowania się podmiotowości przedstawiam także odwołując się do wspomnianej koncepcji psychospołecznego rozwoju E. Eriksona oraz wcześniejszych, tj. koncepcji J. Piageta ze szczególnym zwróceniem uwagi na mechanizm decentracji oraz do trójstopniowego modelu rozwoju człowieka L. Kohlberga.

Ważniejsze jednak od przywoływania szczegółowo różnych teorii podmiotowości jest zrozumienie ich założeń oraz przydatność tej kategorii dla uchwycenia istoty budowania relacji osobowych. Taki jest cel rozdziału drugiego.

Rozdział trzeci to próba zgłębienia badań nad komunikowaniem. Porządkuję tu zakres teoretyczny komunikacji oraz przedstawiam siedem tradycji teorii komunikacji (socjopsychologiczną, cybernetyczną, retoryczną, semiotyczną, socjokulturową, krytyczną, fenomenologiczną). Opieram się na klasyfikacji R. Creiga<sup>4</sup>, dzięki której możliwe było usystematyzowanie różnych podejść badaczy, a tym samym zrozumienie na czym polegają podobieństwa i różnice między prezentowanymi poglądami. Co jednak istotne, poznanie tych tradycji pozwala na wskazanie pewnych implikacji procesu komunikowania się w nawiązywaniu relacji osobowych w przestrzeni szkoły wyższej.

Dzięki takim podstawom teoretycznym możliwe było pokazanie tych teorii w badaniach nad komunikowaniem, które subiektywnie uznane zostały za znaczące dla

---

<sup>4</sup> Szczegółową koncepcję R. Creiga przedstawił E. Kulczycki w swojej pracy *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań 2012 r.

edukacji i budowania relacji osobowych na jej gruncie, a jednocześnie wciąż w jej obszarze mało wykorzystywane. Analizuję zatem teorię interakcjonizmu społecznego (G. H. Meada, H. Blumera), teorię aktorów społecznych (E. Goffmana), teorię działania komunikacyjnego (J. Habermasa), teorię systemową badaczy z Palo Alto, teorię krytyczną (S. Deetza) oraz analizę transakcyjną (E. Berne'a). Wszystkie one są przedmiotem rozważań w rozdziale czwartym. Kluczowe dla tego rozdziału było ukazanie w jaki sposób – w świetle wybranych (różnych) teorii komunikowania społecznego - mogą być rozpatrywane uwarunkowania nawiązywania relacji osobowych między studentami a nauczycielami akademickimi.

O czynnikach i uwarunkowaniach nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej stanowi rozdział piąty. Koncentruję tu uwagę głównie na uwarunkowaniach społeczno - kulturowych oraz przestrzenno - symbolicznych. Podejmuję próbę wyodrębnienia wśród nich całej gamy elementów, które mogą kształtować interakcje edukacyjne. W związku z tym wracam do zagadnień poruszanych w pierwszym rozdziale pracy dotyczących funkcjonowania i kondycji szkolnictwa wyższego w Polsce. W tym sensie, za czynniki, które mogą wpływać na formowanie się relacji w środowisku akademickim uznaję m.in. brak spójnej i klarownej wizji kształcenia na poziomie wyższym, przeobrażenia uniwersyteckiej misji, ciągły bałagan i niezdarność w uporządkowaniu funkcjonowania uczelni wyższych, komercjalizację edukacji i proces jej urynkowienia, a także rozłam relacji mistrz - uczeń. W ścisłym znaczeniu odnoszę się do hierarchizacji środowiska akademickiego i dystansu (do) władzy (postawa, stosunek wobec władzy). Czynniki te nazywam uwarunkowaniami instytucjonalnymi. Tło całej narracji stanowi edukacja międzykulturowa. Przedstawiam zależności jakie zachodzą między kulturą a komunikowaniem odwołując się do poglądów E. T. Halla oraz G. Hofstede'a. Jednocześnie nadaję innego znaczenia edukacji międzykulturowej traktując ją jako spotkanie osób pochodzących nie tylko z innych kultur, ale posiadających odmienny, własny światopogląd, historię, biografię, doświadczenia, idee, wartości, a będących z tej samej kultury czy społeczności. Tym samym komunikacja społeczna nabiera cech międzykulturowości. Wśród uwarunkowań społeczno - kulturowych akcentuję również procesy globalizacji, rozwój nowych technologii i ogólne konsekwencje kultury masowej.

Uwarunkowania przestrzenno – symboliczne dzielę na dwie grupy. Te, które odnoszą się do fizycznego odczuwania przestrzeni (wymiary dystansów społecznych E.T. Halla) i jej

architektonicznego kształtu (za A. Nalaskowskim analizuję przestrzenny wymiar szkoły) oraz takie, które nadają przestrzeni interakcji symboliczny charakter. W tym sensie korzystam z poglądów m.in., J. Lacana, Yi-Fu Tuana. Symboliczny wymiar przestrzeni odnosi się głównie do prywatności i intymności człowieka oraz jego wewnętrznego „ja”. Jak twierdzi J. Lacan, symboliczną jest przestrzeń działająca między ludźmi w momencie interakcji, a proces komunikacji międzyludzkiej charakteryzuje się nieredukowalną refleksyjnością, podczas którego „każdy akt komunikacyjny symbolizuje jednocześnie sam fakt komunikacji”<sup>5</sup>.

Osobny fragment poświęcam na uporządkowanie i rozróżnienie terminów *miejsce* i *przestrzeń* oraz pokazuję jakiego znaczenia nabierają one w kontekście rozważań o komunikacji międzyludzkiej i nawiązywaniu relacji osobowych.

Kolejne rozdziały dotyczą metodologii przeprowadzonych badań. W rozdziale szóstym systematyzuję interesującą mnie problematykę badawczą. Szczegółowo opisuję cel, przedmiot i zakres badania, metody zbierania i analizy danych, grupę badawczą i dobór próby do badania.

Rozdział siódmy, w którym przedstawiam wyniki z przeprowadzonych badań, składa się z dwóch podrozdziałów. W pierwszym z nich prezentuję stanowisko badanych studentów, szczegółowo analizując wszystkie kategorie podlegające badaniu w celu wychwycenia tych czynników, które według badanych studentów mogą wpływać na nawiązywanie relacji z nauczycielami akademickimi w przestrzeni szkoły wyższej. O niektóre uwarunkowania pytam wprost, inne są ukryte w pytaniach m.in. o preferowany sposób nawiązywania relacji z innymi i ogólną potrzebę wchodzenia w interakcję z nauczycielami akademickimi; możliwość swobodnego wyrażania swoich poglądów podczas zajęć, atmosferę na zajęciach; ogólne zadowolenie ze studiów; rozumienie czym jest komunikacja i dialog. Interpretacja wypowiedzi badanych pozwoliła na konfrontację tych opinii z wcześniej sygnalizowanymi przeze mnie uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi i przestrzenno – symbolicznymi oraz wyodrębnienie kolejnych, tj. uwarunkowań osobowościowych.

W podrozdziale 7.2 analizie poddaję także wypowiedzi profesorów, którzy byli

---

<sup>5</sup> S. Žižek, *Lacan, Przewodnik Krytyki Polityczne*, Warszawa 2008, s. 25.

gośćmi organizowanych przeze mnie i moją koleżankę Annę Kolę spotkań *Nasi Mistrzowie*. Spotkania te odbywały się na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i wynikały z głębokiej potrzeby obcowania z autorytetami naukowymi, pielęgnowania relacji mistrz- uczeń oraz czerpania od nich wiedzy i pasji tak naukowej, jak i życiowej. Zaznaczyć jednak należy, że badanie pracowników naukowych miało zupełnie inny charakter niż badanie studentów. Wypowiedzi Mistrzów na temat znaczenia komunikacji i kształtowania relacji osobowych w szkole wyższej nie stanowią głównych przesłanek do wnioskowania. Ukazują one natomiast zupełnie inną perspektywę podjętego problemu badawczego.

Konkluzje z badania zawarte są w ostatnim rozdziale. Pokazuję tu dwie optyki patrzenia na problem nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej - studentów i nauczycieli akademickich oraz konfrontuję je ze sobą. Raz jeszcze przyglądam się uwarunkowaniom w budowaniu relacji osobowych, na które zwrócili uwagę badani i poddaję je wnikliwej syntezy w szerszym kontekście obrazu współczesnej edukacji i cywilizacji. Odwołuje się zatem do kultury niezaangażowania, do zaniku kultury uczenia się czy rozłamu relacji mistrz – uczeń. Przyjmuję, że komunikacja jest centralnym elementem życia społecznego, a życie w pluralistycznym społeczeństwie wymaga zmiany postawy z reakcji na interakcję. W związku z tym staram się pokazać możliwe perspektywy zmian i szans na kreowanie kompetencji krytycznego oglądu rzeczywistości i zjawisk społecznych, szans na interakcję i życiodajne spotkanie z drugim człowiekiem nie tylko w przestrzeni szkoły wyższej, ale w różnorodnych przestrzeniach życia codziennego. Komunikacja i edukacja stanowią system naczyń połączonych, naczyń ze sobą nierozzerwalnych i od siebie zależnych. Odpowiedzialność za nabycie wielu kompetencji, w tym kompetencji komunikacyjnej, spoczywa m.in. w rękach edukacji. Bez komunikacji, nawiązywania i kształtowania relacji osobowych nie ma natomiast wychowania, nie ma porozumienia i kreacji wartości.

## Rozdział 1. Szkolnictwo wyższe w perspektywie zmian społecznych

### 1.1 Kondycja uczelni wyższych w Polsce – zarys problematyki

Dyskusje i rozważania dotyczące kondycji szkolnictwa wyższego w Polsce oraz perspektyw jego rozwoju nie wykazują tendencji malejącej w naszym społeczeństwie. Aktualność tematu w dyskursie publicznym, politycznym i naukowym oraz ilość przeprowadzonych w ostatnim czasie konferencji na temat szeroko pojętego funkcjonowania szkolnictwa wyższego pokazuje, że problematyka ta jest niezwykle żywa i prężna. W każdej z tych sfer ścierają się różnorodne stanowiska, teorie, koncepcje i ideologie. Pytania o istotę uniwersytetu, o kształt obecnego jak i przyszłego kształcenia w przestrzeni szkoły wyższej, a szczególnie budowanie i nawiązywanie relacji osobowych w środowisku akademickim, skłoniły mnie do podjęcia próby skonstruowania odpowiednich wniosków.

Obszar szkolnictwa wyższego, od dawna zaanektowany przez środowisko akademickie i polityków, zaczął interesować także liczne grona przedsiębiorców i biznesmenów. Wiąże się to ze skalą przeobrażeń jakie zaszły w szkolnictwie wyższym po 1989 roku oraz z nową rolą, jaką zaczęło odgrywać ono w rozwoju społeczno - gospodarczym oraz modernizacji społeczeństwa polskiego<sup>6</sup>.

Po 1989 roku Polska stanęła wobec podstawowego pytania, które dotyczyło niemal wszystkich dziedzin życia – co dalej? Państwo było zadłużone, gospodarka niedoinwestowana, przemysł okazał się deficytowy, a stan materialny policji i wojska mizerny. W debacie politycznej i społecznej nad rozwiązaniem istotnych dla Polski problemów nie było jednak zgodności. Tworzenie podstaw nowego porządku w państwie wymagało też wysiłku zmierzającego do budowy nowych, innych zasad współżycia społecznego i tworzenia relacji międzyludzkich. Tempo oraz zakres przemian cywilizacyjnych i społecznych niejako wymuszały konieczność przeprowadzenia zmian systemu edukacji, który nie był w stanie zaadaptować się do nowych warunków. Wady systemowe, takie jak np. prymat informacji nad umiejętnościami, kształcenia zbiorowego nad indywidualnym czy długotrwałe i wąsko profilowane kształcenie zawodowe doprowadziły w konsekwencji do „wprowadzenia” na rynek osób nieprzystosowanych i w

---

<sup>6</sup> A. Bajerski, *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku*, Poznań 2009, s. 5.

gruncie rzeczy nie radzących sobie z wymaganiami nowo kreowanej rzeczywistości. Szkoła zaczęła więc ulegać licznym, bardziej lub mniej udanym transformacjom. Niektóre z tych zmian uznać można za pozytywne, z innych natomiast pozostaje wyciągnąć jedynie pozytywne wnioski. Przysporzyły one bowiem niemało problemów, z którymi musiał i wciąż musi się mierzyć obecny system kształcenia i wychowania.

System oświaty w Polsce oraz szkolnictwo różnych typów i poziomów wraz z projektami reform szkolnych, były w II połowie XX wieku przedmiotem ustawicznej, głównie krytycznej oceny. Samo pojęcie „reformy” stało się coraz powszechniej używane od czasów wprowadzenia w 1999 roku tzw. „czterech reform”<sup>7</sup>. O szkole mówiono wówczas, że jest anachroniczna, nazbyt konserwatywna, a nawet szkodliwa. Mimo zdarzających się ambitnych planów przebudowy szkolnictwa polskiego, permanentną potrzebą stała się poprawa jakości jego funkcjonowania oraz jakości kształcenia. Prawdą bowiem jest, że miarą nowoczesności współczesnych społeczeństw jest sprawnie działający system edukacji, który zapewnia swoim członkom odpowiedni poziom wiedzy potrzebny do podejmowania różnorodnych decyzji w różnorodnych sytuacjach życiowych<sup>8</sup>. Za wskaźnik tak rozumianej efektywności systemu edukacyjnego uznaje się głównie jego zdolność do podtrzymywania związków z całokształtem życia społecznego, politycznego i kulturowego<sup>9</sup>.

Pomimo wszelkich wysiłków, o jak najlepszy kształt i jakość edukacji oraz nakładów finansowych (choć wciąż niewystarczających) edukacja w dalszym ciągu nie odpowiada rosnącym potrzebom społecznym, nie zaspokaja oczekiwań jednostek, nie odpowiada także wymaganiom współczesnej demokracji. Mimo, że w ostatnich latach nieustannie podejmuje się szereg prób naprawy tej sytuacji, czego dowodem są m.in. podejmowane reformy, to wciąż okazują się one nieudane i niewystarczające. Czy kiedykolwiek stan oświaty w Polsce osiągnie poziom, z którego będzie zadowolone społeczeństwo, tak rządzący, jak i nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, to pokaże już tylko przyszłość.

---

<sup>7</sup> Program czterech reform został wprowadzony przez rząd Jerzego Buzka i obejmował reformy: oświatową, emerytalną, administracyjną i zdrowotną.

<sup>8</sup> H. Sekuła – Kwaśniewicz, *Reforma edukacji a socjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli* (w:) *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989 roku*, red. K. Szafraniec, W. Winclawski, Toruń 2003, s. 249.

<sup>9</sup> Tamże.

W wyniku transformacji ustrojowej w Polsce, jak już wspomniano, dokonała się rewolucja w zakresie szkolnictwa wyższego, której najostrzejszym wyrazem stał się radykalny wzrost ilości studiujących i szkół wyższych. Nastąpiła równocześnie istotna zmiana struktury studiujących z punktu widzenia obszarów kształcenia, a także ukształtowała się zupełnie nowa przestrzeń edukacyjna będąca konsekwencją powstania nowych ośrodków szkolnictwa wyższego. Jednym słowem, nastąpiła demokratyzacja edukacji wyższej. W kraju dokonały się i dokonują nadal zmiany w zakresie organizacji i programowania studiów, które to przekształcenia są znacznie trudniejsze do rejestracji, a równocześnie mają bardzo istotne znaczenie z punktu widzenia dyskusji o efekcie końcowym procesu kształcenia, czyli absolwencie. Zmienność otoczenia jako konsekwencja takich zjawisk jak globalizacja, czy postępująca elektronizacja gospodarki jest źródłem zmian na rynku pracy, a to powinno być przesłanką zmian w systemie edukacji wyższej<sup>10</sup>. Zmiany w szkolnictwie wyższym dotyczą także nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005. Nowe, całkiem „świeże” na moment pisania tych słów, Prawo o szkolnictwie wyższym weszło w życie z dniem 18 marca 2011 roku. Ponadto Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w październiku 2011 roku rozpoczęło reformę szkolnictwa wyższego w Polsce.

Popyt na wyższe wykształcenie w Polsce po 1989 roku wynikał z dwóch, wspomagających się deficytów: niedoboru wyższego wykształcenia i zbyt niskich zarobków pracowników tego sektora<sup>11</sup>. Zaczynając od drugiej kwestii, źle opłacani pracownicy naukowcy państwowych uczelni ruszyli szturmem na uczelnie prywatne, podejmując pracę na kilku etatach. Jako konsekwencje tego zjawiska, oprócz znacznego wzrostu dotychczasowych zarobków profesury, można wymienić, za Z. Kwiecińskim, nieadekwatność kwalifikacji pracowników naukowych do prowadzonych zajęć, tzn., że zajęcia formalnie wymagające kompetencji (np. habilitacyjnych) prowadzone są przez doktorów. Inne zjawisko, to kierowanie pracami dyplomowymi przez osoby, które nigdy nie

---

<sup>10</sup> M. Ratajczak, *Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce w dobie przemian*, VII Kongres Ekonomistów Polskich, PTE, Warszawa 2007, s. 3.

<sup>11</sup> Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania* (w:) Tropcy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza, Poznań – Olsztyn 2000, s. 126.

wykonały samodzielnej pracy naukowej<sup>12</sup>. Deficyt pierwszy szybko zaczął być łatany dzięki przekonaniu, że uzyskanie dyplomu wyższej uczelni jest niezbędnym warunkiem do znalezienia bardziej atrakcyjnej pracy i podniesienia własnego poziomu życia. Dyplom wyższej uczelni był także wyznacznikiem wyższego prestiżu społecznego. Napływ kandydatów w mury wyższych uczelni miał też związek z falą wyżu demograficznym. Wymienić można jeszcze kilka powodów. Wyższe wykształcenie było dla młodych mężczyzn formą ochronną przed zasadniczą służbą wojskową, a dla młodych kobiet alternatywą dla przyjęcia tradycyjnej roli gospodyni domowej. Elementem napędzania koniunktury edukacyjnej na poziomie wyższym było także, zdaniem Z. Kwiecińskiego, pojawienie się lokalnej oferty, a zatem fizyczna dostępność uczelni. Było to o tyle wygodne, że nie kolidowało z czasem pracy. Ponadto panowało przekonanie o łatwości studiów niestacjonarnych w porównaniu ze stacjonarnymi<sup>13</sup>. Powstawaniu coraz to nowych uczelni prywatnych sprzyjały ponadto dość łatwe regulacje prawne. W wyniku rosnącego popytu na wykształcenie wyższe i lawinowo powstających uczelni zaczęła zacieśniać się wartość zdobytego dyplomu. Dyplom magistra uzyskany w takiej uczelni był formalnie równorzędny ze zdobytym dyplomem na uniwersytecie. Jakość obu dyplomów była natomiast nieporównywalna, tak jak nieporównywalne były zdobyte razem z dyplomem kompetencje. Wybuch aspiracji kształceniowych Polaków po 1989 roku był nie tylko manifestacją indywidualnych praw do edukacji, ale również „aktem zbiorowego protestu przeciw dotychczasowym praktykom reglamentacji dostępu do szkół wyższych”<sup>14</sup>. Część z Polaków kierowała się faktyczną motywacją do osiągnięć i zdobycia wyższego wykształcenia, tym samym możliwością uzyskania awansu zawodowego i wyższej pozycji społecznej. Inni z kolei, podejmując decyzję o studiowaniu, kierowali się motywacją obronną, co wiązało się z lękiem przed wykluczeniem i zepchnięciem na margines formułującego się społeczeństwa konsumpcyjnego<sup>15</sup>.

Opisane wyżej zjawiska stały się przyczynkiem inflacji jakości wyższego

---

<sup>12</sup> Tamże, s. 130.

<sup>13</sup> Tamże, s. 128.

<sup>14</sup> M. Malewski, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, (w:) *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B.D. Gołębiak, Wrocław 2008, s. 96.

<sup>15</sup> Tamże, s. 96-97.



wykształcenia<sup>16</sup>. Powszechność i masowość kształcenia na poziomie wyższym doprowadziła ostatecznie do spadku jego jakości. Spadła też znacznie wartość samego dyplomu, którego merytoryczna wartość nie liczyła się już tak, jak samo jego posiadanie. Doprowadziło to do zjawiska inflacji dyplomów oraz problemu równania w dół (*dumbing down*)<sup>17</sup>. Nakłanianie ludzi do zdobywania wykształcenia i doskonalenia swoich umiejętności spowodowało w konsekwencji taką modyfikację standardów kształcenia, aby pasowały one do osiągnięć uczących się.

Szturm na szkolnictwo wyższe absolwentów szkół średnich może wynikać także z braku alternatywy konkurencyjnej oferty edukacyjnej, m.in. szkolnictwa zawodowego. Jest ono bowiem w fatalnym stanie i nijak odpowiada ono na potrzeby rynku pracy. Przede wszystkim, brak w tym temacie pogłębionej diagnozy, której wyniki byłyby powszechnie dostępne i czytelne dla potencjalnego kandydata. Daleko nam choćby do szwedzkiego czy fińskiego modelu kształcenia zawodowego, który nie uruchamia kierunków nie mających pokrycia z zapotrzebowaniem rynku pracy. Oferta polskich szkół zawodowych jest mało atrakcyjna i nie przyciąga tych, którzy *de facto* chcieliby uczyć się zawodów technicznych czy budowlanych. Od kilkunastu lat w Polsce i Europie problem jakości szkolnictwa wyższego jest tematem żarliwych dysput środowiska akademickiego, politycznego, społecznego i biznesowego<sup>18</sup>.

Niewątpliwie, szkolnictwo wyższe ma ogromny wpływ na osiągnięcie narodowych celów społecznych i gospodarczych oraz na budowę kapitału intelektualnego i społecznego kraju. Jego dwie zasadnicze, funkcje - kształcenie i prowadzenie badań naukowych - mają kluczowe znaczenie dla zdolności dostosowywania się jednostek i społeczności do zmian oraz dla kształtowania przyszłości. Trzecią funkcją, która jest ściśle powiązana z dwoma pierwszymi, jest relacja uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym oraz działalność na jej rzecz. Dzięki temu uczelnia zakorzenia się w społeczności odpowiadając i reagując bezpośrednio na jej potrzeby. Tak czytamy w Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w

---

<sup>16</sup> Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja...*, op., cit., s. 131.

<sup>17</sup> Zob. F. Furedi, *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści*, Warszawa 2008, s. 5.

<sup>18</sup> Szerzej o jakości szkolnictwa wyższego w Polsce i Europie piszę w podrozdziale 2 „Edukacja w kręgu przemian bolonizacyjnych”.

Polsce do 2020 roku<sup>19</sup>. W tych trzech zasadniczych dla szkolnictwa wyższego obszarach dąży się ciągle do podwyższania jakości, która rozumiana jest jako pielęgnowanie tradycyjnych akademickich ideałów, czyli dążenie do doskonałości i poszukiwanie prawdy. Jednak te tradycyjne ideały podlegają nieustannej reinterpretacji wobec zmian otaczającego świata<sup>20</sup>. Czy można zatem sądzić, że są względne bądź nietrwałe? Jeśli przyjąć płynną nowoczesność Z. Baumana za fakt, to nie do końca wiadomo co tak naprawdę obecnie ideały te oznaczają, bo życiu, jak twierdzi Autor, bliższy jest chaos niż porządek<sup>21</sup>.

Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do 2020 roku określa także misję szkół wyższych oraz ważne i odpowiedzialne zadania do spełnienia. Z dokumentu wynika, że najważniejszą misją szkolnictwa wyższego jest przyczynianie się do podwyższania jakości życia Polaków. Osiągnąć to można przez tworzenie, poszerzanie i upowszechnianie wiedzy, kształcenie umiejętności wykorzystywania jej ku pożytkowi indywidualnemu i ogólnemu oraz przez wpływ na podwyższanie jakości usług publicznych. Misją szkolnictwa wyższego jest także nawiązywanie współpracy krajowego środowiska akademickiego z globalną wspólnotą akademicką i intelektualną, a także krajowymi i zagranicznymi przedsiębiorstwami oraz instytucjami publicznymi<sup>22</sup>. Ponadto zakłada się, że osiągnięcia polskich uczonych powinny pozytywnie wpływać na wizerunek Polski na świecie, a uczelnie powinny służyć przełamywaniu barier i uprzedzeń etnicznych oraz budowaniu pozytywnych relacji między ludźmi różnych narodowości, religii i poglądów. Zadania polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego powinny skupiać się na tworzeniu warunków i bodźców pobudzających uczelnie do osiągnięcia wysokiego międzynarodowego poziomu kształcenia i badań, na trosce o studentów, a także na

---

<sup>19</sup> Dokument pn. Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do 2020 roku opracowany został na zlecenie MNiSW przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową w marcu 2010, dostępny jest na stronie MNiSW <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>; dostęp na dzień 25.02.2012 r.

<sup>20</sup> Tamże, str. 43.

<sup>21</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 341.

<sup>22</sup> Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do 2020...op., cit., s. 40, adres internetowy: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>; dostęp na dzień 25.02.2012 r.

budowaniu wartościowych relacji z otoczeniem społecznym, gospodarczym i międzynarodowym<sup>23</sup>. Wydaje się, że przedstawione założenia są bardzo dobrze przemyślane i skrupulatnie opracowane. Brak im jednak ideowego zaplecza. Powstaje wrażenie, że misję szkolnictwa wyższego sprowadzono do produkowania, niczym w zakładach produkcyjnych, jak największej ilości umiejętności przywódczych, konkurencyjności i przedsiębiorczości oraz zapewnienia jak największej ilości wykwalifikowanej siły roboczej. Tymczasem, w toku przeobrażeń współczesności, szkolnictwo wyższe próbuje rekonstruować własną misję. System edukacji stara się reagować na zmiany dokonujące się w różnych sferach życia społecznego, czasem stając się również czynnikiem sprawczym tych zmian. Uznać zatem można, że w sytuacjach zmian społecznych, a takie niemal nieustannie obserwujemy, system edukacji również ulega przeobrażeniom, tym bardziej, że szkoła funkcjonuje w środowisku wewnątrznie zróżnicowanym, w którym różne ugrupowania prowadzą swoistą grę interesów, forsując nierzadko sprzeczne i dość często niejasne programy reformatorskie<sup>24</sup>.

Istnieje wiele teorii zmiany społecznej. Celem moim nie jest ich gruntowne przywoływanie. Dla omawianego tu kontekstu istotne będzie jedynie wyartykułowanie jak może być rozumiana zmiana społeczna. P. Sztompka twierdzi, że zmiana społeczna to różnica jaka powstaje „między stanem systemu społecznego (grupy, organizacji) w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym momencie czasu”<sup>25</sup>. Zmiana społeczna jest zawsze obecna w życiu społecznym, szczególnie w społeczeństwach nowoczesnych. W myśl funkcjonalnej koncepcji zmiany społecznej, powstające w jednym punkcie napięcie wywołane zmianą, powoduje napięcie w sąsiadujących z nim pozostałych elementach systemu<sup>26</sup>. Przypomina to zatem system naczyń połączonych, zależnych od siebie. I tak, na przykład przeobrażenia w sferze gospodarki wpływają na kształt szkolnictwa wyższego, a ono niejako zwrotnie generuje zmiany i wpływa na kierunek rozwoju gospodarki.

---

<sup>23</sup> Tamże, str. 41.

<sup>24</sup> S. Mieszalski, *Trzy pytania o polską szkołę w okresie przemian*, (w:) *Szkoła i pedagogika w dobie przelomu*, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M.S. Szymański, Warszawa 1995, s. 211-212.

<sup>25</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2004, s. 437.

<sup>26</sup> T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972, s. 326.

Dla dalszego wywodu pracy, szczególnie podrozdziałów stricte poświęconych nawiązywaniu relacji osobowych ciekawie przedstawia się także pragmatyczne pojmowanie zmiany społecznej J. Habermasa oraz teoria strukturacji A. Giddensa. W perspektywie habermasowskiej proces zmian prowadzi do wywoływania pewnych postaw i zachowań społecznych. Sama zmiana ma zaś charakter kryzysowy, co oznacza, że zmiana struktur społecznych (pewnych ról społecznych, stosunków społecznych czy pozycji) może pociągać za sobą konieczność dostosowywania się do niej jednostek. Druga perspektywa, której bliższy jest A. Giddens, koncentruje się na dostrzeżeniu źródeł zmiany w zachowaniach i postawach społecznych. Zmiana rozumiana jest tu jako walka rywalizujących narracji społecznych<sup>27</sup>. Czy nie takie sytuacje obserwujemy właśnie w uniwersytetach, szkołach wyższych? Czy nie wiążą się one z procesem komunikacji, nowymi wyzwaniami interakcyjnymi rodzącymi się przed jednostką? Zarysowane tu „pytająco” pola problemowe mają oczywiście swoje konsekwencje. Sformułowano je w dalszej części pracy.

Jak już wspomniano, misję szkolnictwa wyższego dostosowuje się do obecnego kształtu rzeczywistości oraz aktualnych trendów i tendencji wyznaczanych przez wolny rynek i gospodarkę kapitalistyczną. Stawiane cele zmieniają się w czasie. Wydaje się, że co innego było priorytetem szkolnictwa wyższego, np. w latach 80-tych i 90-tych, a co innego jest obecnie. Wzrosła między innymi ambicja młodzieży do podejmowania studiów, nie wspominając o kształceniu na poziomie średnim. Niektóre cele pozostały jednak niezmiennie. Jednym z podstawowych jest oczywiście troska o wysoką jakość kształcenia i prowadzenia badań naukowych. Ma to oczywiście związek z Procesem Bolońskim oraz europejskim wymiarem szkolnictwa wyższego. Warto zauważyć, że misja szkolnictwa wyższego, kierunek jego zmian, głównych celów i podejmowanych działań zależy nie tylko od prowadzonej polityki edukacyjnej ale i od ludzi aktualnie nim zarządzających. Tu jednak istnieje ryzyko rozproszenia celów i braku koherencji w działaniu ze względu na możliwą mnogość pomysłów i wizji akcjonariuszy uwikłanych w rozwój i kształtowanie edukacji na poziomie wyższym. Misja szkolnictwa wyższego uwarunkowana jest zatem tak zmianami zewnętrznymi (społeczno - gospodarczymi, kulturowymi, politycznymi, prawnymi,

---

<sup>27</sup> M. Kwiecińska – Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Toruń, 2004, s. 121.

finansowymi), jak i wewnętrznymi (zarządzanie uczelnią, kadra, program kształcenia, studenci).

Należy w tym miejscu odwołać się do reformy uczelni i kariery akademickiej, która weszła w życie w Polsce 1 października 2011 roku. W swych założeniach miała przede wszystkim unowocześnić system kształcenia, dać więcej swobód i praw studentom, uprościć ścieżkę kariery akademickiej oraz dbać o integrację uczelni z gospodarką i dostosować kształcenie do potrzeb rynku pracy. Zmianom tym towarzyszyć miało zwiększenie nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe, a także wzrost wynagrodzeń dla pracowników uczelni<sup>28</sup>. Korzyści finansowe odczuć mieli także studenci. Brak dodatkowych opłat za egzaminy (poprawkowe, komisyjne, dyplomowe), wydawanie suplementu do dyplomu, bezpłatne studiowanie drugiego kierunku, ulgi komunikacyjne dla wszystkich studentów i doktorantów w wysokości 51% oraz szeroki wachlarz możliwości w uzyskaniu stypendiów (socjalnych, naukowych, ministerialnych) to tylko niektóre propozycje zmian, jakie gwarantowało Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wśród innych założeń znalazły się: wzrost autonomii uczelni, szczególnie w tworzeniu autorskich kierunków studiów i programów kształcenia, powołanie ekspertów, pracodawców i naukowców z dziedziny gospodarki, którzy mają być wsparciem przy tworzeniu nowego modelu kształcenia. Coraz więcej funduszy będzie rozdawanych w ramach konkursów i kierowanych do najlepszych jednostek. Ma to m.in. na celu wyłonienie tzw. Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących (KNOW), które wyróżniać się będą, wśród uczelni europejskich, jakością badań naukowych oraz dydaktyką. Reforma zapewnić miała także łatwiejszą, uproszczoną ścieżkę kariery akademickiej. Dotyczy to zwłaszcza procedur ubiegania się o tytuł doktora habilitowanego, a przy kwalifikacji na studia doktoranckie obowiązywać będzie tryb konkursowy. Nowe zasady kariery akademickiej dotyczą również wprowadzenia procedur konkursowych na wszystkie uczelniane stanowiska i większe otwarcie na naukowców z zagranicy. Ograniczeniu ulegnie wieloletowość kadry dydaktycznej. Pracownicy naukowcy nie będą mogli podejmować dodatkowego zatrudnienia bez zgody rektora, a ich praca naukowo-dydaktyczna poddana będzie obowiązkowej,

---

<sup>28</sup> Zob.: adres internetowy: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/>  
dostęp na dzień 07.11. 2011 r.

skrupulatnej ocenie - pracowników do stopnia doktora habilitowanego co dwa lata, profesorów co cztery lata.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przekonywało, że zakładane zmiany przyczynią się do większej integracji uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym. Uczelnie będą miały możliwość kształcenia studentów na zamówienie pracodawcy bądź przy jego udziale. Nowo powołany Rzecznik Praw Absolwenta ma czuwać nad niwelowaniem barier w dostępie absolwentów do pracy zawodowej, a wprowadzony obowiązek monitorowania losów zawodowych absolwentów pomóc ma w dostosowaniu oferty kształcenia do rynku pracy.

Przeciwników i zwolenników reformy nie brakuje. Jedni uważają, że kondycja polskiego szkolnictwa wyższego nie jest taka zła i wystarczy tylko zwiększyć nakłady finansowe, aby uczelnie poradziły sobie same. Inni uważają, że niedofinansowanie uczelni to nie jedyna bolączka szkolnictwa wyższego. Problemem jest m.in. bardzo niska pozycja polskich uczelni w międzynarodowych rankingach<sup>29</sup> oraz nieprzystawalność uczelni do rynku pracy. Polskie uczelnie są na szarym końcu światowych rankingów przede wszystkim dlatego, że nie posiadają wystarczająco dużego budżetu na badania naukowe. Inny powód to wciąż niski poziom umiejętności polskich naukowców posługiwania się językiem obcym, w związku z tym nie publikują swoich osiągnięć w języku angielskim. Tym samym zamykają sobie drogę do publikowania artykułów, wyników badań w prestiżowych magazynach i czasopismach naukowych. Znajomość prac badawczych polskich uczonych w świecie jest więc znikoma. Szczyty list rankingowych zajmują uniwersytety amerykańskie. Europejskie szkolnictwo wyższe jest wciąż mało konkurencyjne i innowacyjne. Wyjątek mogą stanowić

---

<sup>29</sup> Ranking najlepszych 500 uczelni wyższych świata publikuje co roku szanghajska Uniwersytetu Jiao Tong. W 2011 tylko dwie polskie uczelnie Uniwersytet Warszawski i Jagielloński znalazły się na tej liście, ale dopiero w czwartej setce. Liderem od lat jest amerykański Harvard University. Jedno z najwyższych miejsc zajmuje również brytyjski University of Cambridge. Trzeba jednak zaznaczyć, że kryteria, na których bazuje lista szanghajska są dość niekorzystne dla nauk humanistycznych. Szkoły podzielono wedle 5 obszarów badań: matematyka, fizyka, chemia, komputeroznawstwo, ekonomia z biznesem. Taki zakres badań całkowicie pomija humanistykę. Wśród kryteriów rankingowania uczelni jest też liczba laureatów Nagrody Nobla. Oprócz listy szanghajskiej rankingi uczelni wyższych prowadzą, m.in. QS World University Rankings, Światowy Ranking Uczelni Webometrics. Uczelnie polskie w tych rankingach zajmują także odległe pozycje.

brytyjskie uniwersytety. Nie należy, jak sędzę, brać tego typu rankingów za dobrą lub złą monetę funkcjonowania europejskiego szkolnictwa wyższego. Rankingi te kierują się często kryteriami, które nie przystają do rzeczywistości wielu europejskich państw, w tym na pewno Polski. Kontekst kulturowy, polityczny i społeczny w jakich funkcjonują uczelnie amerykańskie i polskie jest zasadniczo różny.

Zarówno zwolennicy jak i przeciwnicy reformy zgodnie przyznają, że sytuacja szkolnictwa wyższego jest zła, zgubna i szkodliwa, a polskie uczelnie to fabryki bezrobotnych. Sojusznicy dodają, że brak przeprowadzenia reformy spowodowałaby głęboką zapaść całego systemu edukacji w Polsce (niektórzy już są takiego zdania!). Zapewne dopiero za kilkanaście lat okaże się czy wprowadzone zmiany osiągnęły zamierzone cele, a pozycja polskich uczelni w światowych rankingach wzrosła. Okaże się także czy dotychczasowa (nierzadko pozorna) autonomia uczelni, choćby w konstruowaniu programów nauczania (przeładowane minima programowe), zależność finansowa od MNiSW czy fikcyjne konkursy na stanowiska nauczycieli akademickich przestaną taką fikcją właśnie być. Brak od kilkunastu lat jednolitej i klarownej wizji szkolnictwa wyższego w Polsce doprowadziło m.in. to tego, że mamy obecnie 470 uczelni wyższych, w tym aż 338 uczelni niepublicznych<sup>30</sup>, które powstały w wielu regionach Polski, w bardzo krótkim czasie. Szkoły niepubliczne często oprócz „suchej” dydaktyki nie oferują swoim studentom nic więcej. Nie prowadzi się w nich badań naukowych, warsztatów, dyskusji czy spotkań naukowych. Kadra często jest przeźroczyta, tak jak i przeźroczyta jest sama uczelnia. Termin „niepubliczna” szkoła wyższa jest, według Z. Kwiecińskiego, bardzo mylący. W szkołach tych pracuje bowiem większość kadry dydaktycznej uczelni państwowych. Lata 90-te to zdaniem Autora „żywiłowy rozwój rynku edukacyjnego o charakterze podwójnie symbiotycznym: wewnątrz uczelni państwowych i poza nimi, ale wykorzystujący ich kadre”<sup>31</sup>.

Każda ministerialna próba modernizacji szkolnictwa narażona jest z reguły na krytykę, staje się to pewnego rodzaju normą. Każdorazowo pojawiają się głosy dotyczące

---

<sup>30</sup> Dane pochodzą ze strony internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dotyczą roku akademickiego 2010/2011; adres internetowy: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/> dostępny na dzień 20.02.2012 r.

<sup>31</sup> Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne...* op., cit. s. 115.

braku adekwatności zakładanych reformą zmian do potrzeb współczesnego społeczeństwa. Wprowadzane po 1989 roku zmiany, jak twierdzi W. Kwaśniewicz, były często działaniami pozornymi, wprowadzanymi w pośpiechu. Przybierały one raczej formę *quasi*-eksperymentu i uwzględniały głównie wymiar ekonomiczny a nie społeczno-kulturowy<sup>32</sup>. Tak, jak w przypadku poprzednich reform edukacyjnych<sup>33</sup> również w przypadku tej ostatniej – znowelizowanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z 1 października 2011 roku, rozgorzała ogólnonarodowa debata nad kondycją edukacji wyższej.

Na stronach internetowych i w gazetach pojawiały się wówczas dość prześmiewcze nagłówki, które ukazywały bałagan, w jakim znalazły się uczelnie wyższe w Polsce. Dla przykładu można podać kilka haseł „Myślenie ucieka z uniwersytetu”, „Rozwój przez cofanie”, „Koniec akademii”, „Fuszerka w ustawie o szkolnictwie wyższym” etc<sup>34</sup>. Media zapraszały z kolei polityków (m.in. obecną wówczas minister B. Kudrycką), ekspertów ze środowiska akademickiego, studentów i przedsiębiorców do dyskusji na temat reformy<sup>35</sup>. Oprócz gremiów ministerialnych nie słyhać było raczej przychylnych głosów.

Nie tylko szkolnictwo wyższe ulega ustawicznym zmianom. Od przeszło 20 lat przekształceniom ulega cały system oświaty w Polsce. Czy mamy coraz lepszą szkołę? Jak zwykle opinie są podzielone i zależą nie tylko od subiektywnych priorytetów i wyznawanych wartości, ale i dominującej w danym miejscu i czasie ideologii. Pozostaje mieć nadzieję, że czasy uznania Gombrowicza, Kafki czy Dostojewskiego za osoby non grata w kanonie lektur szkolnych już nie wrócą. Dużo zależy od wewnętrznego zarządzania

---

<sup>32</sup> W. Kwaśniewicz, *Planowane zmiany społeczne a procesy żywiołowe (w:) W poszukiwaniu strategii zmian*, red. J. Kubin, Z. Żekoński, Warszawa 1992, s. 38.

<sup>33</sup> Mam tu na myśli pierwszą po 1989 roku, reformę oświaty z 1991 roku, następną z roku 1999, tzw. „Reformę Handkego”, od 2006 roku, kiedy Ministerstwo Edukacji i Nauki zostało zastąpione Ministerstwem Edukacji Narodowej i do życia powołano oddzielne Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, reformy szkolnictwa wyższego, np. w roku 2008 pakiet pięciu projektów ustaw „Budujemy na Wiedzy – Reforma Nauki dla Rozwoju Polski, rok 2009 „Partnerstwo dla Wiedzy”

<sup>34</sup> Przykłady pochodzą z portalu internetowego [www. interia. pl](http://www.interia.pl) oraz z Gazety Wyborczej, z dnia 10.05.2012 r.

<sup>35</sup> Np. program „Tomasz Lis na żywo” w TVP2 z dnia 7.05.2012 roku. Gośćmi programu byli wówczas Barbara Kudrycka, Andrzej Klesyk (prezes PZU), prof. Rafał Ohme (Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej) i Jan Wróbel (publicysta i dyrektor liceum)



szkołą/uczelnią oraz od samych nauczycieli, którzy tworzą klimat szkoły, wpływają na atmosferę nauczania, kształtują postawy uczniów/studentów, a także kreują obraz spostrzegania rzeczywistości. Szkoły, na każdym poziomie nauczania, pozostają w procesie ciągłej konstrukcji. To, jaka będzie szkoła zależy od władz, ale to jakie władze będą rządzić krajem, zależy już tylko od społeczeństwa. W każdej reformie, co trzeba wyraźnie zaznaczyć, jednym z najważniejszych problemów jest taka reorganizacja życia społecznego, której przyjęte rozwiązania nie redukowałyby osobowego wymiaru stosunków międzyludzkich.

Na szkołę wyższą, jako jeden z elementów życia społecznego, można patrzeć z różnych punktów widzenia. Zapewne dlatego interesuje się nią nie tylko pedagogika, ale i inne dyscypliny, np. socjologia, psychologia, prakseologia, teoria zarządzania czy teoria organizacji. W swoich rozważaniach pragnę spojrzeć na szkołę wyższą przede wszystkim oczami pedagoga, włączając w własne analizy głównie perspektywę socjologiczną. W związku z tym warto przyjrzeć się zasadniczym funkcjom społecznym, jakie pełni szkoła we współczesnych społeczeństwach industrialnych czy, jak powiedziałby choćby Z. Bauman, w społeczeństwach informacyjnych.

Według A. Sulejewicza, szkoła wyższa realizuje działania w trzech sferach: rynkowej produkcji usług edukacyjnych, wytwarzania dóbr publicznych (moralnych) oraz produkcji wiedzy<sup>36</sup>. W sferze pierwszej, szkoła wyższa jest przedsiębiorstwem, organizacją biznesową (*business concern*), która po opanowaniu określonej technologii produkuje usługi edukacyjne dla ściśle (co jest wymogiem strategii) określonego segmentu rynkowego. Realizuje jakiś biznesowy interes. W drugiej sferze, szkoła wyższa jest instytucją edukacyjną reprodukcją polityczne funkcjonowanie państwa i społeczeństwa obywatelskiego (interes narodowy, służba społeczna, itp.) Pedagogika jest tu rozumiana społecznie, a poprzez techniki wychowania pokoleń wytwarza spójność systemów wartości, kultury oraz kształtuje postawy obywatelskie. W sferze wiedzy, szkoła realizuje wartości i postulaty metodologiczne w ramach socjologicznie zdefiniowanych warunków istnienia paradygmatu, to znaczy ogólnych ram konceptualnych, nie dających się dokładnie

---

<sup>36</sup> A. Sulejewicz *Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej* (w:) *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Gdańsk 2008, s. 50.

zdefiniować (epistemologiczny sens paradygmatu). Ramy koncepcyjne zawierają podstawowe dla nauki prawa i założenia teoretyczne, sposoby ich stosowania, instrumentarium naukowe, (metafizyczne) prawa kierujące pracą w ramach paradygmatu, ogólne założenia metodologiczne (metodologiczny sens paradygmatu). Naukowiec jest często bezkrytyczny wobec paradygmatu, w ramach którego pracuje. Tylko dzięki temu potrafi skoncentrować wysiłek na formułowaniu i rozwiązywaniu szczegółowych zadań. Tworzy zarazem wspólnotę twórców (socjologiczny sens paradygmatu)<sup>37</sup>.

Funkcjonowanie uczelni wyższej podporządkowane jest owym trzem sferom, czy inaczej logikom instytucjonalnym<sup>38</sup>. Edukację można więc rozumieć jako zestaw działań ludzkich, który jest obecny we wszystkich tych trzech światach, zaś szkoły są konstruktami społecznymi realizującymi w nich swoje indywidualne i kolektywne cele. I tak, szkoła wyższa (w tym uniwersytet) funkcjonuje w sieciach relacji rynku, władzy i wiedzy<sup>39</sup>. Posługując się za Autorem metaforą, można powiedzieć, że szkoła wyższa funkcjonuje w sieciach relacji, nazwanych adekwatnie, pług, miecz i księga<sup>40</sup>. W relacji z rynkiem miarą powodzenia jest wynik finansowy oraz wykształcenie *homo oeconomicus*. Produktem finalnym ma być wykształcenie, zdobyty dyplom. Podmiotami (aktorami) w tej relacji są przede wszystkim producenci i konsumenci. Najważniejsza jest tu wartość wymienna. Ciągłość organizacji i legitymacja jest z kolei miarą powodzenia w sferze władzy. W tym podejściu dominującym modelem człowieka jest *homo politicus*. Bardziej niż wykształcenie liczy się wychowanie i wykształcenie postaw obywatelskich. Dlatego podmiotami w tym wymiarze są: społeczeństwo obywatelskie, grupy społeczne, państwo i instytucje polityczne. Liczą się tu głównie dobra publiczne, a nie prywatne. W ostatniej ze sfer, ważne są przede wszystkim prawda i prostota, a dobra kolektywne cennie są bardziej niż pozostałe. Typowym produktem ma być wiedza naukowa i badania naukowe. Aktorami, którzy mają ów produkt wytworzyć są naukowcy, uczelnie i instytuty naukowe. W sferze wiedzy istotne znaczenie przypisuje się kulturze symbolicznej i procesowi komunikowania.

---

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Autor posługuje się metaforą użytą w tytule książki E. Gellnera, *Plough, Sword, and Book. The Structure of Human History*, Collins Harvill, London 1988.

Przywołane kategorie wydają się niezbędne do prawidłowego i rzetelnego umiejscowienia szkoły wyższej w jej otoczeniu i próby sformułowania społecznej odpowiedzialności uczelni, za którą uważam (obok wielu innych) szeroko pojęte nabycie umiejętności społecznego komunikowania się. Nie chodzi w tym miejscu o to by szkolnictwo wyższe poddawać szczegółowej analizie w perspektywie koncepcji społecznej odpowiedzialności. Warto jednak zaakcentować ten wątek ze względu na elementy koncepcji, które dają się wykorzystać i posłużyć do interpretacji uwarunkowań w nawiązywaniu relacji osobowych w szkole wyższej. System szkolnictwa wyższego składa się z uczelni publicznych i niepublicznych, z których każda posiada własną i zróżnicowaną misję edukacyjną i badawczą, przy zachowaniu względnej autonomii. Niezależnie od tego, każda wizja szkolnictwa wyższego wiąże się z ogromną odpowiedzialnością społeczną.

Twórcą koncepcji społecznej odpowiedzialności jest Andrew Carnegie. Stworzona przez niego, na początku XX wieku, koncepcja, mimo, że dotyczy społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw (biznesu), to doskonale wpisuje się w obecnych czasach w rozważania o szkolnictwie wyższym. Twierdzi się bowiem, że szkoły wyższe to już nie tylko instytucje edukacyjne, ale przedsiębiorstwa, które sprzedają i produkują swoje usługi.

Według rankingu brukselskiego ośrodka „Lisbon Council”<sup>41</sup> Polska zajęła pierwsze miejsce pod względem dostępności uczelni wyższych. Są one otwarte niemal dla wszystkich osób posiadających wykształcenie średnie i maturę. Ta nota bene niczego już dziś nie dowodzi, diagnozuje jedynie umiejętności rozwiązywania konkretnych zadań i testów według klucza, bez informacji o osobowości absolwenta, jego możliwościach, predyspozycjach czy perspektywach rozwoju. Wynik matury nie jest zatem wyznacznikiem twórczego i kreatywnego studiowania. Stąd między innymi brak konkretnych kryteriów w dostępie na studia (głównym kryterium jest limit miejsc). Pierwsze miejsce polskich uczelni we wspomnianym rankingu można więc odczytać pejoratywnie, tym bardziej, że Polska (według tego samego rankingu) pozostaje na szarym końcu jeśli chodzi o efektywność kształcenia i możliwości znalezienia pracy. Niezwykle istotna z tej perspektywy wydaje się refleksja nad współczesną misją szkolnictwa wyższego w Polsce. Obserwujemy bowiem

---

<sup>41</sup> Adres internetowy: <http://www.tvn24.pl/12690,1573690,0,20,polskie-uczelnie-niezapewnia-kariery,wiadomosc.html>, dostęp na dzień 12.02.2012 r..

znaczący spadek liczby studentów rozpoczynających studia (co wiąże się z niżem demograficznym), a uczelnie mają problem z wypełnieniem mniej obleganych kierunków, takich jak choćby fizyka czy chemia. Osoby, które zdecydowały się zdawać te przedmioty na studiach wybierają później głównie uczelnie o profilu technicznym, na których studia kończą się zdobyciem tytułu zawodowego inżyniera, np. politechniki. Uczelnie inwestują zatem w działania marketingowe. Wszystko po to, by zdobyć jak najwięcej klientów - studentów. W działaniach tych zapomina się jednak o priorytetowej jakości. Zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne coraz częściej zabiegają o jakichkolwiek maturzystów, robią wszystko, by przyszły student wybrał właśnie tę, a nie inną uczelnię. Od kilku lat tworzone są coraz to bardziej nośne nazwy specjalności w ramach kierunków studiów, które są zazwyczaj tylko nieczytelnymi hasłami reklamowymi. Przykładem może być oferta edukacyjna m.in. Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie – tu studenci mogą kształcić się w ramach specjalności „Edukacja medialna z infobrokeringiem” czy Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, która na kierunku pedagogika oferuje specjalność pn. „Edukacja komunikacyjno - drogową”. W ramach tej specjalności, w opisie sylwetki absolwenta nie ma ani jednego zdania o zdobyciu kompetencji komunikacyjnych rozumianych społecznie. Sądząc po opisie specjalność ta z pedagogiką ma niewiele wspólnego: „ Ukończenie studiów o tej specjalności daje wszechstronne przygotowanie w zakresie: zarządzania ruchem drogowym i logistycznym systemem transportu drogowego, architektury obiektów komunikacji drogowej oraz infrastruktury transportu drogowego, problematyki zagrożeń dla środowiska naturalnego stwarzanych przez komunikację drogową, transportu ładunków niebezpiecznych, bezpieczeństwa ruchu oraz ratownictwa drogowego (...)”<sup>42</sup>. Prywatne uczelnie przyciągają kandydatów oferując im różnego rodzaju zniżki, raty, a nawet prezenty za wybór uczelni. Można więc dostać, wszystko to, co „na czasie”: laptopy, kamery cyfrowe czy wycieczki zagraniczne<sup>43</sup>. Typowe chwyt marketingowe. Można powiedzieć, że komercjalizacja wiedzy akademickiej pozbawiła ją

---

<sup>42</sup> Adres internetowy: <http://www.gwsh.gda.pl/pl/studia-ii-stopnia-2/edukacja-komunikacyjno-drogowa-1.html>, dostęp na dzień 22.03.2012 r.

<sup>43</sup> Tego typu oferty wysuwały swojego czasu m.in. Warszawska Wyższa Szkoła Ekonomiczna im. E. Wiszniewskiego, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku, Policealne Studium Ratownictwa Medycznego we Wrocławiu

statusu prawdy i mądrości, rozumianych jako wyzwolenie od zewnętrznych wpływów. Wiedza stała się produktem, towarem, który posiada określoną wartość na rynku i który można łatwo sprzedać. Wydajności i efektywność stały się głównymi kryteriami szacowania wartości wiedzy<sup>44</sup>. Ma to swoje bezpośrednie konsekwencje w odniesieniu do współczesnego uniwersytetu. Otóż, sprzedaż wiedzy na rynku oczywiście przynosi środki finansowe, jednak uniwersytet traci wówczas typowy dla przeszłości <<autorytet moralny>>, pozbawiony jest swojego dziedzictwa, rezygnuje ze swoich tradycyjnych wartości i celów stając się w konsekwencji jeszcze jedną rynkową instytucją<sup>45</sup>.

Osobnym problemem jest przyszłość nauk humanistycznych i społecznych. Młodzi ludzie coraz częściej stawiają na specjalizacje, które w przyszłości będą atrakcyjne na rynku pracy i będą dawały duże pieniądze. W świadomości społecznej, nauki humanistyczne i społeczne raczej do takich nie należą. Świadczy o tym chociażby ogłaszana przez MNiSW lista tzw. kierunków zamawianych na poszczególnych uczelniach, które dostają dofinansowanie z budżetu. Na liście kierunków zamawianych na rok akademicki 2011/2012 nie widać humanistycznych. Dominują automatyka i robotyka, budownictwo, chemia, ochrona środowiska fizyka czy informatyka. W roku 2012/2013 ma być podobnie<sup>46</sup>. Strategiczne dla rozwoju polskiej gospodarki są więc kierunki techniczne oraz matematyczno – informatyczne. Młodzi ludzie coraz częściej wybierają zatem uczelnie o profilu technicznym. np. politechniki, uniwersytety przyrodnicze czy ekonomiczne. Z drugiej jednak strony kierunki humanistyczne nie potrzebują dofinansowania, bo w porównaniu do technicznych, wciąż cieszą się dużym zainteresowaniem. Przekaz, który trafia do młodych ludzi wybierających studia jest zatem taki, że to właśnie kierunki techniczne warto studiować bardziej niż humanistyczne, że są bardziej prestiżowe i przyniosą w przyszłości duże profity finansowe, a do tego są częściowo finansowane, więc na pewno muszą być atrakcyjne.

---

<sup>44</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 155-156.

<sup>45</sup> Tamże, s. 157.

<sup>46</sup> Zob. adres internetowy: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/kierunki-zamawiane/kierunki-zamawiane/artykul/200-mln-zl-na-kierunki-zamawiane-w-roku-akademickim-20122013/> oraz <http://www.kierunki-zamawiane.pl/serwis.php?s=2561>, dostęp na dzień 17.03.2012 r.

Fiozof A. Bloom twierdził, że wykształcenie, które nie odpowiada rzeczywistym potrzebom, schlebia tylko próżności nauczyciela<sup>47</sup>. Należy się zatem zastanowić jaka odpowiedzialność spoczywa na uczelniach wyższych, co uczelnie wyższe oferują swoim absolwentom i w jakie kompetencje wyposażają. Nie kwestionując w żaden sposób ważności nauk ścisłych czy kierunków technicznych, warto jednak pomyśleć czy w obliczu starzejącego się społeczeństwa, potrzeb osób starszych i opieki nad nimi, tak łatwo można lekceważyć nauki humanistyczne i społeczne?

Odpowiedzialność uczelni rozumiem w skali mikro i makro. W ujęciu mikro uczelnia ponosi odpowiedzialność za każdego swojego absolwenta. Za to czy został wyposażony w kompetencje, które zakładane są do osiągnięcia w programie poszczególnych przedmiotów i modułów kształcenia oraz za to, czy posiada wystarczającą wiedzę do noszenia tytułu magistra. Odpowiedzialność uczelni w ujęciu makro dotyka przede wszystkim świadomości uczelni w kształtowaniu rynku pracy, przygotowania studentów do rynku pracy i „produkowania” określonej liczny absolwentów. Na uczelni spoczywa także ogromna odpowiedzialność za jakość polskich specjalistów i uczonych. Problemy te wydają się być kluczowe dla rozwoju szkolnictwa wyższego i kształtowania jego odpowiedzialności społecznej. Konsekwencji tych zjawisk jest kilka i są one złożone. Po pierwsze brak elitarności studiów humanistycznych powoduje większą ich dostępność i powszechność, co prowadzić może do obniżenia poziomu wiedzy kandydatów na przyszłych magistrów. Po drugie, upowszechnienie szkolnictwa wyższego powoduje wysyp magistrów, dla których nie ma miejsca na obecnym rynku pracy. Po trzecie obserwujemy obniżenie rangi tytułu magistra i coraz mniejsze jego znaczenia na rynku pracy. Innym słowem, posiadanie tytułu magistra nie jest niczym wyjątkowym i konkurencyjnym na rynku pracy. Ponadto posiadanie dyplomu nie jest tożsame z posiadaniem wiedzy i umiejętności. Młodzi ludzie robią więc wszystko, by zapewnić sobie nie tyle zaplecze intelektualne bogatsze niż ich rówieśnicy, ile kolejny dyplom więcej, który zwiększyłby ich szansę na znalezienie pracy po studiach. Niektórzy studiują więc kilka kierunków, uczą się „modnych” języków (japoński, języki skandynawskie itp.), kończą różnego rodzaju kursy, doskonalą kwalifikacje. Inni natomiast stawiają sobie za cel jedynie zdobycie, kupienie dyplomu dla samego jego

---

<sup>47</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 19.

posiadania, jak najmniejszym wysiłkiem, bez zaangażowania i potrzeby rozwoju. Miejsce na rynku pracy często więc można sobie kupić tak jak kupuje się dyplom bez pokrycia. W myśl kredencjalizmu dyplom nie odzwierciedla potencjału jednostki, a jedynie jej pozycję i „władzę” w dostępie do stanowiska, dochodu czy statusu społecznego. Dyplom jest warunkiem awansu społecznego i zawodowego oraz wyznacznikiem życiowego sukcesu. Zgodnie z tą koncepcją zdobycie dyplomu staje się celem samym w sobie<sup>48</sup>. Ograniczenie ilości kandydatów na studia wydaje się jednak wciąż mało prawdopodobną perspektywą.

Na wyżej postawione problemy można spojrzeć w bardziej bezwzględny sposób. Może to brak pasji i etyki zawodowej wśród pracowników naukowych, ich konformizm, uczelniane układy i zorientowanie głównie na pomnażanie zawartości swoich portfeli doprowadził polskie uczelnie do zapaści? Może to nieróbstwo i bierność studentów oraz koncentracja głównie na zdobycie „papierka” jest przyczyną tak kiepskiej kondycji szkolnictwa wyższego? Oba warianty wydają się bardzo prawdopodobne. Nie można jednak zapomnieć, że tak wśród naukowców, jak i studentów są wybitne jednostki, które odpowiedzialnie podchodzą do swojej roli i oprócz własnych interesów potrafią dostrzec wspólne dobro i wspólny cel. Tak więc zbiorowość akademicką tworzą zarówno tacy, co tylko udają, że studiują albo pracują naukowo oraz tacy, którzy odpowiedzialnie i świadomie kształtują zarówno rozwój własny jak i innych.

Bez wątplenia kondycja szkół wyższych w Polsce zależy od przyszłych studentów. To natomiast jacy studenci będą kształcili się w uczelniach wyższych zależy od edukacji podstawowej i średniej oraz wspomnianego egzaminu dojrzałości. Gimnazjum powinno tak przygotowywać ludzi na studia, aby matura była faktycznym świadectwem dojrzałości potwierdzającym zdolność maturzysty do studiowania. Tymczasem obecny egzamin dojrzałości niewiele mówi o konkretnej wiedzy i predyspozycjach abiturientów. Zadaniem gimnazjum, o czym głosił już W. Humboldt, powinno być przede wszystkim rozwijanie zdolności wyrażania się i formułowania zagadnień, nauka umiejętności gromadzenia i weryfikacji wiedzy oraz umiejętności porównywania ze sobą wyników<sup>49</sup>. Na studia powinni pójść zatem najlepsi. J. K. Thieme twierdzi, że „powszechnie praktykowana wiara w

---

<sup>48</sup> Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 114.

<sup>49</sup> K. Sauerland, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta*, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, 2008, s. 31

egalitaryzm pogrąża wszystkich w miernocie”<sup>50</sup>. Tylko najlepsze uczelnie mogą wykształcić ludzi gotowych kierować krajem i go reformować. Większy zakres konkurencji i autonomii uczelni wyższych, połączony z odpowiedzialnością za wyniki uczelni, pozwoli na różnorodność i „powstanie ośrodków doskonałości zamiast obecnego <<średniactwa>>”<sup>51</sup>.

Innym problemem, na który zwraca uwagę Z. Kwieciński, jest dwustopniowy podział studiów<sup>52</sup>. Zalecenie Komisji Europejskiej i dostosowywanie się do norm światowych, Polska potraktowała niejako najwyższy nakaz bez jakiegokolwiek krytycyzmu. I tak, prawie wszystkie kierunki studiów w Polsce mają dwustopniową strukturę kształcenia. Wyjątkiem są m.in. medycyna, prawo czy psychologia. Licencjat, jako przepustka na studia magisterskie spowodował, że zaniżono poziom na wszystkich stopniach. Według Z. Kwiecińskiego, kształci się przez to pół socjologów, pół pedagogów czy pół filozofów. Obecny system edukacji nie radzi sobie z kształtowaniem ludzi gruntownie wykształconych, rozumiejących korzenie i problemy różnorodności kulturowej, tolerancyjnych i krytycznych zarazem, umiejących elastycznie reagować na zmienność warunków swojego życia, otwartych na spotkanie i dialog zarówno ze swoimi jak i obcymi<sup>53</sup>.

W mury uczelni wdarły się mechanizmy rynkowe i polityka marketingowa. Uczelnie wyższe uczestniczą w walce nie tylko o studentów, ale także o granty, kontrakty i kadre naukową, uczestniczą w walce o pieniądze. D. Antonowicz uważa, że w wyniku racjonalizacji wydatków publicznych oraz pod wpływem nacisków ze strony interesariuszy, uczelnie wyższe przybrały formę bardzo bliską przedsiębiorstwu<sup>54</sup>. W literaturze przedmiotu widoczne są próby interpretacji wybranych aspektów funkcjonowania uczelni wyższych w odniesieniu do wzorów sprawdzonych w innych instytucjach<sup>55</sup>. Umożliwia to przełożenie i

---

<sup>50</sup> J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Warszawa 2009, s. 10.

<sup>51</sup> Tamże, s. 11.

<sup>52</sup> Zob. *Magister to brzmi żenująco*, wywiad z prof. Z. Kwiecińskim w *Gazeta Pomorska*, 20 stycznia 2012 r.

<sup>53</sup> B. D. Gołębnik, Z. Kwieciński z Wprowadzenia (w:) *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B. D. Gołębnik, Wrocław 2008.

<sup>54</sup> D. Antonowicz, *W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 2(24), 2004, s. 59-75.

<sup>55</sup> M. Wójcicka, *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i jego konsekwencje*, (w) *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, red. K. Leja, Gdańsk 2006, s. 15.



wykorzystanie instrumentów i doświadczeń menedżerów przedsiębiorstw prywatnych, które odniosły sukces, na usprawnienie funkcjonowania uczelni wyższych.

Odwołując się do koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu warto skoncentrować się na teorii interesariuszy. Interesariusze mogą mieć wpływ na efektywność działania danej organizacji, w tym wypadku uczelni wyższej. Teoria interesariuszy została po raz pierwszy sformułowana w 1984 r. przez R.E. Freemana w jego dziele *Strategic Management. A Stakeholder Approach* i od ponad dwudziestu lat jest głównym nurtem rozwoju nauk o zarządzaniu<sup>56</sup>. Teoria interesariuszy ma charakter zarządczy. Oznacza to, że nie tylko określa charakter związków między organizacją (uczelnią) a jej interesariuszami (pracownikami i studentami), ale także określa pewne sposoby działania i postępowania, które będą najlepsze dla aktywności przedsiębiorstwa (uczelni). Zarówno interesariusze wpływają na przedsiębiorstwo, jak i przedsiębiorstwo wpływa na interesariuszy. Interesariusze (*stakeholders*) to podmioty, które mają swój udział, prawa lub inne interesy związane z organizacją i jej działalnością. W związku z tym interesariuszami uczelni wyższej, oprócz studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych są także maturzyści, absolwenci, pracodawcy, władza centralna i lokalna, społeczność lokalna, media. A. Paliwoda – Matiolańska uważa, że „społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa to efektywny proces zarządzania przedsiębiorstwem, który przez odpowiadanie na możliwe do zidentyfikowania oczekiwania interesariuszy przedsiębiorstwa przyczynia się do wzrostu jego konkurencyjności, zapewniając mu stabilność i trwały rozwój, jednocześnie kształtuje korzystne warunki dla rozwoju ekonomicznego i społecznego, tworząc zarówno wartość społeczną, jak i ekonomiczną<sup>57</sup>. Tak więc, by uczelnia wyższa była sprawnie i efektywnie zarządzana powinna zwracać uwagę na potrzeby wszystkich swoich interesariuszy i prowadzić z nimi dialog. Koncepcja społecznej odpowiedzialności wymaga bowiem nieustającego procesu budowania trwałych relacji między organizacją a jej interesariuszami. Możliwe to jest tylko wówczas, gdy po pierwsze, proces komunikacji między tymi

---

<sup>56</sup> I. Moško, *Teoria interesariuszy w świetle społecznej odpowiedzialności biznesu*, adres internetowy:

<http://praca.newsweek.pl/hr-human-resources/teoria-interesariuszy-w-swietle-spoecznej-odpowiedzialnosci-biznesu>, dostęp na dzień 13.02.2012 r.

<sup>57</sup> A. Paliwoda - Matiolańska, *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Warszawa 2009, s. 77.

podmiotami będzie w ogóle zachodził oraz po drugie, że będzie świadomy i z pożytkiem dla każdej ze stron. To natomiast wymaga posiadania kompetencji komunikacyjnych i umiejętnego ich wykorzystywania.

Uczelnia może ponosić odpowiedzialność, jeżeli tylko jest w stanie decydować i wpływać na warunki życia. Kluczem jest bowiem możliwość wywierania wpływu. „Odpowiedzialność ponosi ten, kto w danym obszarze jest kompetentny. Podział kompetencji leży u podstaw struktury społecznej. Państwo, społeczeństwo, gospodarka mogą istnieć tylko na podstawie rozdzielenia zakresów kompetencyjnych. A ponieważ zakresy kompetencyjne to tylko inne słowo na zakresy odpowiedzialności – społeczeństwo, gospodarka i państwo, ba dzieje w ogóle, istnieją tam tylko, gdzie istnieje odpowiedzialność”<sup>58</sup>. Można zatem uznać, że uczelnia wywiera wpływ i ponosi odpowiedzialność w zakresie wszystkich jej realnych i potencjalnych funkcji czy kompetencji bez względu na to, czy jest tej odpowiedzialność w pełni świadoma. Zarówno odpowiedzialność uczelni, jak i jednostki będzie miała dwustopniowy charakter. Składają się na nią, wspomniana wyżej odpowiedzialność uniwersalna za dobro ogólne, związana z przyjęciem pewnej postawy szacunku wobec świata i troski o niego, oraz odpowiedzialność konkretna za realizację i konsekwencje poszczególnych działań i zobowiązań.

Proces zarządzania uczelnią wyższą powinien uwzględniać potrzeby swoich interesariuszy: pracowników naukowo-dydaktycznych, administracyjnych i studentów, także tych przyszłych. Do tego potrzebny jest konstruktywny dialog i szansa na spotkanie z drugim człowiekiem. Poza tym także między samymi interesariuszami niezbędne jest budowanie i nawiązywanie relacji, zrozumienie i chęć współpracy dla sprawnego i zadowalającego funkcjonowania uczelni-organizacji.

Zmieniająca się pod wpływem zmian społecznych edukacja, a wraz z nią szkolnictwo wyższe może mieć swoje konsekwencje. Z. Kwieciński przedstawia trzy warianty zmiany relacji edukacji do zmiany społecznej<sup>59</sup>. Jedną z możliwych jest sytuacja, w której edukacja nie nadąża za zmianą, tak w treściach przekazu, formach stosunków

---

<sup>58</sup> B. Picht, *Pojęcie odpowiedzialności* (w:) *Filozofia odpowiedzialności XX wieku: teksty źródłowe*, red. J. Fiłek, Kraków 2004, s. 150.

<sup>59</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, Wrocław 2007, s. 24-25.

wychowawczych, jak i strukturach innowacyjnych, decyzyjnych i regulacyjnych. Inną jest taka, że edukacja adaptuje się do istotnych funkcji edukacji systemu, do jego funkcji „zasady organizującej”, utrwała źródła kryzysu, zaburza procesy rozwoju (poznawczego, moralnego, tożsamości). Trzeci możliwy wariant sprowadza się do hasła *edukacja stymulatorem zmiany*. W obrębie tego wariantu rodzą się ważne i zasadnicze pytania, m.in. o to, jak możliwy jest rozwój do poziomu postkonwencjonalnego, do przewagi rozumu krytyczno – emancypacyjnego nad instrumentalnym do przyszłości? Która z podstawowych trzech funkcji szkoły - rekonstrukcyjna, adaptacyjna, emancypacyjna - przed laty skonstruowanych przez Z. Kwiecińskiego, dominuje obecnie? Odnosi się wrażenie, że wojna paradygmatów teoretycznych gdzieś trwa nadal, choć lawinowo powstały (głównie od lat 90-tych) tzw. szkoły otwarte, koncepcje alternatywne, różnorodne prądy i nurty pedagogiczne. Niezbędna wydaje się, jak mawiał S. Wołoszyn<sup>60</sup>, integracja i reintegracja wiedzy, bowiem jedna pedagogika systematyczna nie jest możliwa. Dominuje pluralizm teorii, idei i koncepcji pedagogicznych. Nie zmienia to jednak faktu, że wielość owych nurtów doprowadziła do kryzysu w polskiej pedagogice. Pisał o tym, m.in. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, T. Hejnicka - Bezwińska, R. Schulz i wielu innych wybitnych uczonych.

Do czego zatem doprowadziły edukację zmiany społeczne, płynna nowoczesność, współczesna kultura gadżetów: ipadów, tabletów i innych wynalazków? Jaka wiedza jest obecnie potrzebna? Jakie kompetencje? Studia nie są już prostym procesem, w trakcie którego można wyposażyć człowieka w ściśle zdefiniowane umiejętności. Gra dyskursów, jakby powiedział M. Foucault, o uprawomocniony obraz rzeczywistości, wciąż trwa<sup>61</sup>. Dezaktualizacja wiedzy generowana przez szybki postęp zmienia dotychczasowe zadania systemu edukacji. Zamiast przekazywać konkretną wiedzę, powinien on wykształcić w młodym człowieku umiejętność trwałego uczenia się i gromadzenia doświadczeń. Mobilność transgraniczna<sup>62</sup> staje się w tym ujęciu niezwykle wartościową, pozwalającą na przełamywanie barier, umożliwiającą otwarcie na świat, inne kultury i ludzi o odmiennych

---

<sup>60</sup> Zob. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998.

<sup>61</sup> Zob. M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 2002.

<sup>62</sup> Por. H. Dybiec, *Mobilność transgraniczna*, BIP nr 139, marzec 2005.

poglądach. Pozwala na swobodny przepływ myśli i idei oraz tolerancję dla różnorodnych przejawów aktywności intelektualnej. Jest również nieodłącznym składnikiem budowania europejskiej tożsamości.

Ambiwalentny stosunek ludzi do rzeczywistości powoduje nieustanną pokusę zastępowania jednej ideologii drugą. Pedagodzy w tym kontekście, jakby powiedział R. Schulz, są antyrefleksyjni i cechuje ich chaos myślowy. Z. Kwieciński proponuje natomiast pięć reakcji pedagogów na sytuację zmiany<sup>63</sup>: Brak reakcji wynikający m.in. z braku kompetencji pedagogicznych, adaptacje zewnętrzne formalne, które tylko pozornie zmieniają istotę edukacji, reakcje uciezkowe przejawiające się ignorancją czy inwersją, idiosynkrazje i kontrowersje, zmierzające do decentralizacji i szkół otwartych oraz próby stworzenia lub rekonstruowania treści adekwatnych do nowych sytuacji.

Zagadnienie ideologii w edukacji jest bardzo złożone i niewątpliwie wiąże się też z obowiązującą w danym momencie polityką oświatową danego państwa oraz jego ideologią polityczną. Przez pojęcie ideologii edukacyjnej rozumiem, za R. Meighanem, zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych i nieformalnych ram edukacji<sup>64</sup>. Cele edukacji można z tej perspektywy ująć w trzech konkurujących perspektywach ideologicznych. T. Szkudlarek pisze o perspektywach: konserwatywnej, liberalnej i socjalistycznej. W perspektywie konserwatywnej edukacja pojmowana jest jako transmisja kultury i przyczynia się do zachowania istniejącego porządku społecznego. Społeczną elitę, która kieruje się racjonalnymi regułami tworzą wykształcone umysły. W tradycji liberalnej edukację rozumie się jako wspieranie indywidualnego rozwoju, a społeczeństwo jest tworem wolnych jednostek. Te z kolei muszą być wychowane do odpowiedzialności, której można się nauczyć w warunkach swobody wyboru wraz ze wszystkimi konsekwencjami. Celem edukacji w ujęciu tradycji socjalistycznej jest zaś poznanie i zmiana (rekonstrukcja) wspólnego świata, prowadząca w stronę ideału sprawiedliwego społeczeństwa<sup>65</sup>. Trzeba wyraźnie podkreślić, że obecnie mamy do czynienia z niezupełnie stabilnym charakterem ideologii oraz z heterogenicznością teorii i

---

<sup>63</sup> Z. Kwieciński, *Tropy - ślady – próby...* op., cit., s. 39.

<sup>64</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, red. Z. Kwieciński Toruń 1993, s. 200.

<sup>65</sup> T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, (w:) *Pytanie o szkołę wyższą...*, op., cit., s. 25.

koncepcji, które wchodzą ze sobą w dialog, albo wzajemnie się wykluczając, albo uzupełniając. W związku z tym nie możemy powiedzieć o jednej, dominującej ideologii. Można natomiast uchwycić kierunek pewnych zmian, w którym edukacja podąża. T. Szkudlarek mówi o „ideologicznym milczeniu” o „jakiejś ideologii”, która zawarta jest w otoczeniu pojęć efektywności, zarządzania, pomiaru osiągnięć, kontroli jakości i akredytacji. Mówi o „ideologii rynkowego (ekonomicznego, nie pedagogicznego) liberalizmu”<sup>66</sup>. Na gruncie polskim, w edukacyjnej debacie ideologia zostaje przesłonięta neutralnie brzmiącymi hasłami nawołującymi do wzrostu efektywności kształcenia, a w debacie politycznej pozycje ideologiczne są w ogóle trudne do zidentyfikowania. W związku z tym ideologia trafia do społeczeństwa głównie innymi kanałami niż zinstytucjonalizowana polityka i formalna edukacja – trafia przez elektroniczne media. T. Szkudlarek komentuje to w sposób następujący: „Edukacja wycofuje się na obszary minimalistycznie pojmowanej racjonalności adaptacyjnej, poddając się ideologii wolnorynkowej. Jest to politycznie możliwe m.in. dzięki temu, że funkcję definiowania wspólnego świata przejęły komercyjne media elektroniczne”<sup>67</sup>.

Pojmowana współcześnie ideologia wychowania to ideologia neoliberalna. Różnica w stosunku do tradycyjnie (pedagogicznie) pojmowanej ideologii wychowania polega na tym, że promowaniem tej pierwszej zajmują się specjaliści od efektywności, a nie aksjologii<sup>68</sup>. Jak dowodzi E. Potulicka, „sama ideologia neoliberalizmu to kameleon, stale zmieniający nazwy i tożsamość”<sup>69</sup>. Reformy edukacji, zgodne z polityką neoliberalizmu, rozwinęły się na świecie w latach 90-tych XX wieku, jednak sama teoria neoliberalna uzyskała nobilitację w świecie nauki wraz z przyznaniem, w latach 70-tych XX wieku, ekonomicznej Nagrody Nobla F. von Hayekowi i M. Friedmanowi<sup>70</sup>. Reformy te rozpoczęły się najpierw w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, potem w innym krajach anglosaskich, aż wreszcie wpłynęły na większość rozwiniętych krajów. Polska

---

<sup>66</sup> Tamże, s. 27.

<sup>67</sup> Tamże, s. 28.

<sup>68</sup> Tamże, s. 34.

<sup>69</sup> E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, (w:) *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010, s. 282.

<sup>70</sup> Tamże, s. 7, 282.

skłoniła się do naśladowania owej polityki w okresie przełomu systemowego. W ramach doktryny neoliberalizmu „minimalizuje się państwo i jego rolę regulacyjną (...), a rynek uznaje się za fenomen stanowiący wszechogarniającą, ogólnie motywującą siłę regulacyjną, maksymalizującą zyski dla wszystkich”<sup>71</sup>. Jakość ludzką wyznacza jakość rynkowa kierująca się zasadą „mam, więc jestem, a jestem tym, co mam, a więc im więcej mam, tym bardziej jestem”<sup>72</sup>. Nie sposób w tym miejscu dokonać dogłębnej charakterystyki neoliberalizmu i jego wpływu na sferę edukacji czy jakości życia jednostek. Założenia tej ideologii będą jednak pojawiały się w niniejszej pracy ukazując jej konsekwencje głównie w wymiarze budowania relacji międzyludzkich.

Polska szkoła i edukacja uwikłana jest w politykę neoliberalizmu i funkcjonuje według jej zasad. Nie ma więc zgodności między racjonalnością pedagogiczną a ekonomiczną. Pojmowanie zaś samego liberalizmu może mieć różne tło. Od *guasi* - rynkowego stylu zarządzania edukacją do indywidualistycznie i progresywnie osadzonej ideologii kształcenia.. Neoliberalizm kieruje się racjonalnością ekonomiczną, stawia na efektywność, kalkuluje i analizuje koszty oraz zyski. Wobec tego jednostki muszą zostać wyposażone w umiejętności, które pozwolą im konkurować i rywalizować na rynku. Masowe oddziaływanie na człowieka ma na celu urobienie go dla potrzeb światowej finansjery i gospodarki”<sup>73</sup>. Alternatywą dla rynkowych reform edukacyjnych, a taką wydaje się być ta ostatnia, może być podejście zwane „instytucjonalnym”<sup>74</sup>. Opiera się ono na bezpośrednim doskonaleniu instytucji edukacyjnych, m.in. poprzez pracę nad ich programami, szkolenie kadry czy wspieranie inicjatyw reformatorskich. Komercjalizacja szkolnictwa wyższego, jak twierdzi Z. Kwieciński, nie sprzyja budowaniu społeczeństwa demokratycznego lecz segregacji społecznej<sup>75</sup>. Opinię tę podziela także E. Potulicka dodając, że rynek edukacyjny jest mechanizmem powiększania nierówności edukacyjnej i

---

<sup>71</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, (w:) Tamże, s. 15-16.

<sup>72</sup> Tamże, s. 18.

<sup>73</sup> Tamże, s. 8

<sup>74</sup> T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka...*, op., cit., s. 43.

<sup>75</sup> Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja...*, op., cit., s. 126.

społecznej<sup>76</sup>. Szkoły wyższe zaś, jako instytucje wolnego rynku, stwarzają ramy dla realizacji egoistycznych interesów jednostek i grup społecznych.

Pedagogika i edukacja potrzebują różnorodnych i alternatywnych sposobów myślenia o nich. Ale potrzebują przede wszystkim mądrych, krytycznych i refleksyjnych pedagogów, którzy w taki właśnie sposób potrafią myśleć i działać, którzy z wielowymiarowości edukacji i rzeczywistości potrafią zrobić właściwy użytek. Szkoła potrzebuje uczonych, którzy posiadają odwagę współuczestnictwa w tworzeniu kultury i demokratycznego państwa, którzy posiadają odwagę „dialogicznych” spotkań z drugim człowiekiem, którzy dają szansę i są otwarci na spotkanie. Szkoła potrzebuje pedagogów refleksyjno-emancypacyjnych, odpowiedzialnych interesariuszy, szanujących ideę podmiotowości jednostki i humanizmu, pedagogów świadomych znaczenia posiadania kompetencji komunikacyjnych i budowania relacji z drugim człowiekiem. Tylko tacy pedagodzy są w stanie sprostać zadaniu kreowania tych kompetencji wśród swoich słuchaczy, studentów, podopiecznych, współpracowników. Szkoła wreszcie potrzebuje edukacji radykalnie humanistycznej, która konsekwentnie służyłaby „zmaksymalizowaniu możliwości ludzi ponad wyznaczone im granice, zastane konwencje, role i ich uzasadnienia”<sup>77</sup>, która służyłaby „osiąganiu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi, negocjowania rozbieżnych interesów, w imię zbiorowej, klasowej i jednostkowej, każdego z nich, emancypacji”<sup>78</sup>.

Polskie uczelnie znalazły się w stanie marazmu i nie najlepszej kondycji intelektualnej. Panaceum na ten stan ma być wprowadzana reforma, która potrzebuje rozsądnej pracy i intelektualnego namysłu ludzi z różnych środowisk. Potrzebna jest równowaga między zjawiskiem powszechności wyższego wykształcenia a wypuszczaniem na rynek młodych, wykształconym bezrobotnych. Kapitał intelektualny jest bowiem czynnikiem wpływającym na rozwój świata, a tym samym na zamożność narodową. Problemy będą się piętrzyć jeśli szkolnictwo wyższe w Polsce wciąż będzie wybierać strategię przetrwania od faktycznej restrukturyzacji i reorganizacji.

---

<sup>76</sup> E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, (w:) *Neoliberalne uwikłania...*, op., cit., s. 104.

<sup>77</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 28-29.

<sup>78</sup> Tamże.

## 1.2 Edukacja w kręgu przemian bolonizacyjnych

### 1.2.1 Geneza i założenia Procesu Bolońskiego

Proces nieustających zmian w szkolnictwie wyższym doczekał się już wielu analiz i opracowań. Troska o wysoką jakość kształcenia wyższego, o perspektywy rozwojowe dydaktyki akademickiej, cele kształcenia, o uwarunkowania doboru treści kształcenia, o instrumentarium pracy pedagogicznej nauczyciela akademickiego jest niczym innym jak ciągłym poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o istotę procesu edukacji akademickiej, kontrolę i efekty tego procesu oraz o jakość edukacji wyższej. Od kilku lat szkolnictwo wyższe w Polsce stanowi sferę nieustających przeobrażeń. Kluczowym elementem wszelkich drgań, ewolucji czy modyfikacji na tym szczeblu kształcenia są na pewno postanowienia i wytyczne Procesu Bolońskiego wraz z procesem tworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej oraz Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Deklaracja Bolońska była reakcją na dwie zmiany w światowym środowisku edukacyjnym. Pierwsza dotyczyła nieefektywnego funkcjonowania modelu europejskiego w porównaniu z modelem amerykańskim i azjatyckim, druga zaś niskiej efektywności narodowych systemów edukacyjnych w Europie. Do narodzin Procesu Bolońskiego przyczyniła się odczuwalna potrzeba wzmocnienia integracji europejskiej poprzez ożywienie i pogłębienie sfer kulturalnej, społecznej, technologicznej i intelektualnej<sup>79</sup>. W 1998 roku minister edukacji Francji Claude Allegre wraz z ministrami edukacji Wielkiej Brytanii, Włoch i Niemiec, podjął próbę utworzenia „Europy Edukacji”<sup>80</sup>. W ten sposób zaczął kiełkować i rozwijać się Proces Boloński, przez wielu uważany za najbardziej efektywną siłę napędową przemian na gruncie szkolnictwa wyższego w Europie. Głównym celem, jaki postawili sobie twórcy Procesu Bolońskiego było ujednoczenie i zharmonizowanie do 2010 roku zróżnicowanych i heterogenicznych pod wieloma

---

<sup>79</sup> Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r., s.1

<sup>80</sup> J. Józwicka, M. Kulwicka, *Geneza i rozwój Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, Dialogi polityczne 9/2008, s. 245



względami europejskich systemów edukacji<sup>81</sup>. Za podstawowy priorytet uznano więc stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Zasięg i skala tych idei szybko rozprzestrzeniły się wśród państw członkowskich Unii Europejskiej.

Twórcom Procesu Bolońskiego i sygnatariuszom Deklaracji Bolońskiej przyświecała więc troska o stworzenie wspólnej dla wszystkich krajów europejskich przestrzeni społeczno-kulturowej, w której wspólna byłaby także przestrzeń kształcenia akademickiego oraz podzielane wartości. „Europa Wiedzy”, jak czytamy w Deklaracji Bolońskiej, uznana została za „niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i ludzkiego oraz za niezbędny element wzmocnienia i wzbogacenia tożsamości europejskiej, dającej obywatelom Europy umiejętności niezbędne do stawiania czoła wyzwaniom nowego tysiąclecia”<sup>82</sup>. Autonomia uniwersytetów, wolność akademicka i równość społeczna jak wówczas sądzono, gwarantowały dostosowywanie systemów nauki i szkolnictwa wyższego do coraz to nowych wymagań i potrzeb społeczeństwa oraz postępu wiedzy naukowej<sup>83</sup>.

Asumptem do podjęcia wysiłku zharmonizowania europejskiego szkolnictwa wyższego oprócz chęci i potrzeby umocnienia stabilnych i demokratycznych społeczeństw były problemy stricte związane z funkcjonowaniem szkół wyższych. Niejasne i dyskusyjne były kwestie dotyczące nostryfikacji dyplomu akademickiego, mobilności społeczności akademickiej, to znaczy wymiany międzynarodowej studentów i pracowników naukowych oraz standaryzacji programów nauczania. Główna rola w przewyciężaniu tych problemów, jak i w tworzeniu wspólnej przestrzeni szkolnictwa wyższego przypadła uczelniom europejskim, które uwzględniły również podstawowe zasady określone w tzw. Karcie Bolońskiej (*Bologna Magna Charta Universitatum*) z 1988 r. Aby zrealizować określone cele, szkoły wyższe musiały stawić czoła tempu zmian otaczającej rzeczywistości zwiększając porównywalność i kompatybilność własnego systemu kształcenia i zarządzania.

W 1997 roku w Lizbonie podpisano STE<sup>84</sup> nr 165 – wspólną konwencję UNESCO i

---

<sup>81</sup> Tamże.

<sup>82</sup> Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe...op., cit., s. 1.

<sup>83</sup> Tamże.

<sup>84</sup> *Serie des Traités europeennes* to zbiór rozmaitych konwencji, porozumień, układów, kodeksów, czyli instrumentów prawnych będących traktatami w myśl Konwencji wiedeńskiej o prawie traktatów. Są one podpisywane w ramach Rady Europy i dotyczą kwestii, którymi zajmuje się ta organizacja. (przypis za: J.

Rady Europy, która stanowiła podsumowanie wszystkich wcześniejszych ustaleń m. in. z lat 50-tych i 60-tych XX wieku<sup>85</sup>. Konwencja ta, tak jak i wcześniejsze, dotyczyła uznawalności dyplomów oraz przebitego okresu studiów. Dokument ten gwarantował studentom honorowanie przez ich macierzystą uczelnię czasu spędzonego na nauce, na uniwersytecie kraju członkowskiego Rady Europy. Poza tym, dokument ten zawierał ideę dołączania do dyplomu suplementu, który uwzględniałby wykaz wszystkich zaliczeń, ocen i osiągnięć studenta uzyskanych przez cały okres trwania studiów<sup>86</sup> oraz opis rodzaju, poziomu, treści i statusu odbytych studiów. Zastosowanie suplementu do każdego dyplomu ukończenia konkretnego etapu edukacji miało ułatwić wyznaczenie czytelnych i porównywalnych kryteriów przyznawania tytułów zawodowych i naukowych. Jak prognozowano, na podstawie suplementu, możliwa będzie obiektywna ocena kwalifikacji absolwentów przez ich potencjalnych pracodawców w kraju i za granicą.

W prawdzie zapisy te umożliwiły i ożywiły w studentach chęć wyjazdów na studia do innych europejskich ośrodków akademickich, jednak wciąż zmagali się oni ze skomplikowanymi formalnościami i procedurami. W związku z tym, aby usprawnić międzynarodowy „przepływ” studentów między uczelniami oraz współpracę między uniwersytetami, a przy tym wzbogacić ofertę edukacyjną w tym zakresie, inicjowano i tworzone różnorodne programy edukacyjne. I tak, powstały programy Erasmus, Socrates czy Leonardo da Vinci. Poza tym wprowadzono tzw. system ECTS (European Credit Transfer System), który stał się podstawą klarowności programu studiów i zasad zaliczania zajęć. System punktów kredytowych dostarcza sposobu pomiaru i oceny zdobytej wiedzy przez studentów. Dzięki nim uczelnia ma możliwość porównywania i uznania osiągniętych przez swojego studenta wyników na uczelni partnerskiej<sup>87</sup>. Kontynuacją założeń ustanowionych podczas Konwencji Lizbońskiej była Deklaracja Sorbońska z 1998 r., która dała impuls do zorganizowania rok później spotkania ministrów edukacji krajów europejskich w Bolonii. Podczas tej konferencji sprecyzowano idee i tezy Deklaracji Sorbońskiej, w konsekwencji doprowadzając do powołania w czerwcu 1999 roku projektu

---

Józwicka, M. Kulwicka, *Geneza i rozwój Europejskiego Obszaru...*, op., cit. s. 247.)

<sup>85</sup> J. Józwicka, M. Kulwicka, *Geneza i rozwój Europejskiego Obszaru...*, op., cit., s. 247.

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> Tamże.

Europejskiego znanego jako Proces Boloński<sup>88</sup>. W konferencji bolońskiej uczestniczyli nie tylko ministrowie właściwi ds. szkolnictwa wyższego krajów Unii Europejskiej, ale także Europejskiej Przestrzeni Wolnego Handlu oraz krajów Europy Środkowej i Wschodniej uczestniczących w programie SOCRATES. Nie zabrakło również przedstawicieli Komisji Europejskiej, Rady Europy, UNESCO, OECD oraz środowisk akademickich wywodzących się z wielu krajów i tradycji uniwersyteckich. Tak przekrojowy dobór uczestników spotkania dodawał konferencji prestiżu i nadawał moc opiniotwórczą. Spotkanie zostało uwieńczone podpisaniem przez 29 ministrów edukacji wspólnego zobowiązania do zreformowania krajowych struktur systemu szkolnictwa wyższego. Tzw. Deklaracja Bolońska stała się nie tylko podstawą przyszłych prac nad organizacją szkolnictwa wyższego, ale także swoistym symbolem pewnego ruchu intelektualnego odnoszącego się do przyszłości systemu wyższej edukacji<sup>89</sup>.

Zadania i cele jakie wyznaczał Proces Boloński i jakie planowano zrealizować do 2010 roku, można by ująć w sześć, a właściwie siedem kategorii. Oprócz współpracy europejskiej w dziedzinie podnoszenia jakości kształcenia „bolonizacja” zakładała: zgodność i harmonizację dyplomów, przyjęcie dwóch stopni kształcenia (I stopień – licencjat, II stopień – magisterium) oraz cyklu badań naukowych (III stopień – doktorat), stworzenie systemu kredytowego uznającego dorobek studenta, zniesienie barier paraliżujących wymianę studentów oraz poprawę mobilności środowiska naukowego, co miało wpłynąć także na efektywność współpracy między różnymi placówkami badawczymi<sup>90</sup>. Co ciekawe, Proces Boloński jako, że jest jedynie porozumieniem między państwami europejskimi i opiera się na ich dobrowolnej deklaracji, nie narzuca sankcji w przypadku niewdrażania ustalonych zasad i nieprzestrzegania terminu ich realizacji.

Konferencji i spotkań, podczas których dyskutowano i omawiano założenia Deklaracji Bolońskiej było niemało. Odbywały się one cyklicznie co dwa lata. Pierwsza odbyła się w 2001 roku w Pradze, kolejne w Berlinie, Bergen w Norwegii, Londynie i Leuven/Louvain-la-Neuve w Belgii. Planowane są oczywiście następne. Pokłosem spotkań

---

<sup>88</sup> Tamże, s. 249

<sup>89</sup> R. Cichoński, J. Cynalewska, *Proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego a działalność wyższych uczelni w Polsce*, Poznań 2006, s. 8.

<sup>90</sup> J. Józwicka, M. Kulwicka, *Geneza i rozwój Europejskiego Obszaru...*, op., cit., s. 249.

ministrów, odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, są wydane komunikaty, które stanowią podsumowanie dotychczasowych prac związanych z realizacją procesu. Potwierdzają również wcześniejsze założenia oraz ustalają i wyznaczają kolejne priorytety i obszary, które należałoby uwzględnić w funkcjonowaniu szkół wyższych w następnych latach. Ustalenia komunikatu w Leuven zmieniły także perspektywę spojrzenia na proces nauczania. Większy nacisk położono na osobę studenta i proces uczenia się, a nie samo nauczania.

Ważnym postulatem na konferencji w Pradze było wzmocnienie roli Komisji Europejskiej w Procesie Bolońskim. Dążenie do wzmocnienia gospodarki starego kontynentu, który miał do 2010 zdominować pozostałe części globu, został zadekretowany w „Strategii Lizbońskiej”.

Rada Europejska w Sztokholmie w 2001 r. zainicjowała przygotowanie przez Komisję Europejską *Raportu o przyszłych konkretnych celach systemów kształcenia i szkolenia* – pierwszego dokumentu kompleksowo ujmującego podejście Unii Europejskiej do zagadnień kształcenia w państwach członkowskich. W raporcie wyznaczono trzy cele strategiczne: poprawa jakości i efektywności unijnych systemów edukacji, ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji oraz otwarcie systemów kształcenia na środowisko i świat<sup>91</sup>.

Na posiedzeniu w Sztokholmie uznano jednocześnie konieczność kontynuacji prac nad sprecyzowaniem sposobów stymulowania i mierzenia postępu, zdefiniowaniem szczegółowych zadań koniecznych do realizacji celów strategii oraz obszarów, jakie państwa mają poddać wzajemnej ocenie. Uzgodniono, że przyjęty raport stanie się podstawą szczegółowego programu prac nad celami edukacyjnymi Unii. Wskazano ponadto potrzebę włączenia krajów stowarzyszonych do aktywnego udziału w pracach nad ustalaniem zadań oraz do realizacji całościowej strategii lizbońskiej i jej nurtu edukacyjnego.

Szczegółowy program realizacji celów systemów kształcenia i szkolenia w Europie został zaaprobowany i przyjęty przez ministrów edukacji krajów UE i Komisję Europejską 14 lutego 2002 r. Tak zwany program barceloński scala rozproszone działania podejmowane

---

<sup>91</sup> Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, s. 2.

dotychczas na rzecz edukacji w Europie, tworząc nową jakość i otwierając nowy rozdział w polityce oświatowej Wspólnoty. Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami w programie tym za punkt wyjścia przyjęto trzy ogólne cele ze Sztokholmu, które rozpisano na cele szczegółowe oraz kluczowe zagadnienia, wskazujące, jakie działania należy podjąć, aby zrealizować cele strategiczne oraz wyjść naprzeciw problemom i wyzwaniom związanym z edukacją<sup>92</sup>.

Określono 13 celów<sup>93</sup>:

*Cele w ramach poprawy efektywności kształcenia i szkolenia w UE:*

1. podniesienie poziomu kształcenia i szkolenia kadry dydaktycznej;
2. rozwijanie umiejętności i kompetencji służących społeczeństwu opartemu na wiedzy, takich jak: liczenie, czytanie, umiejętność trwałego uczenia się oraz aktualizacja zestawu tych umiejętności;
3. rozpowszechnianie dostępu do technologii informatycznych i komunikacyjnych;
4. promocja studiów na kierunkach naukowych i technicznych;
5. dążenie do najefektywniejszego wykorzystania dostępnych środków (potrzeba szerszej aktywizacji partnerów publiczno-prywatnych w działaniach na rzecz edukacji, wzrost nakładów w rozwój zasobów ludzkich, wzmocnienie systemów kontroli jakości, a także współpraca i wymiana doświadczeń.

*Cele w ramach rozpowszechniania dostępności edukacji i działań na rzecz zwiększania możliwości rozwoju zawodowego oraz promocji aktywności, równości szans i spójności społecznej<sup>94</sup>:*

1. otwarcie systemów edukacyjnych i ich dostosowanie do potrzeb kształcenia ustawicznego;
2. uatrakcyjnianie procesu kształcenia oraz ograniczanie liczby osób przerywających edukację;

---

<sup>92</sup> M. Sielatycki, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce w kontekście wdrożenia dokumentu Unii Europejskiej „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010. Program prac dotyczących przyszłych celów systemów edukacji”*, adres internetowy: [http://codn.codn.edu.pl/o\\_codn/doc/uekomentarz.pdf](http://codn.codn.edu.pl/o_codn/doc/uekomentarz.pdf), s. 5, dostęp 07.04.2012.

<sup>93</sup> Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, op. cit., s. 6.

<sup>94</sup> Tamże, s. 7.

3. wspieranie aktywności, społecznego zaangażowania, solidarności społecznej oraz promocja europejskich wartości, takich jak: tolerancja i demokracja.

*Cele strategiczne, odnośnie otwarcia systemów edukacji na świat w związku z koniecznością dostosowania edukacji do wymagań pracy zawodowej, potrzeb i oczekiwań społeczeństwa oraz wyzwań wynikających z globalizacji, zakładał<sup>95</sup>:*

1. wzmocnienie powiązań z rynkiem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem;
2. promocję przedsiębiorczości;
3. zwiększenie nacisku na naukę języków obcych;
4. wspieranie mobilności studentów i kadry naukowej;
5. wzmacnianie współpracy państw i ośrodków edukacyjnych w ramach Unii Europejskiej.

Systematycznie, w różnych krajach europejskich, odbywają się konferencje ministerialne pt. *Osiąganie celów w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*. Debaty toczą się wokół różnorodnych problemów. Na jednej z pierwszych konferencji dyskutowano głównie o kształceniu naukowców, w tym studiom doktoranckim. Zachęcano uczelnie do wypracowania nowoczesnego i interdyscyplinarnego kształcenia w zakresie trzeciego stopnia studiów, które obejmowałyby zdobywanie nowych umiejętności poprzez realizację oryginalnych badań<sup>96</sup>. Uczestniczący w konferencji ministrowie zobowiązali się zagwarantować równy dostęp do wysokiej jakości kształcenia na poziomie wyższym oraz wyrazili potrzebę stworzenia odpowiednich warunków społecznych i ekonomicznych umożliwiających studentom ukończenie studiów. Uznali za konieczne podjęcie stosownych kroków w celu udzielenia wsparcia finansowego studentom – w szczególności tym o niższym statusie społecznym<sup>97</sup>.

Konferencja londyńska z 2007 roku skupiła się natomiast na kwestiach mobilności studentów i nauczycieli, dwustopniowego kształcenia, uznawalności kwalifikacji, jakości

---

<sup>95</sup> Tamże, s. 7-8.

<sup>96</sup> *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów*. Komunikat z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, Bergen, 19-20 maja 2005 r.  
adres internetowy [http://www.sgsp.edu.pl/aktual/wkrotce/proces\\_bolonski\\_info/zalaczniki/komunikat\\_bergen.php](http://www.sgsp.edu.pl/aktual/wkrotce/proces_bolonski_info/zalaczniki/komunikat_bergen.php), dostęp 09.04.2012.

<sup>97</sup> F. Ziejka i J. Błażejowski, *Konferencja europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe – Bergen, 2005*, adres internetowy: <http://www.rgsu.edu.pl/?q=node/28>, dostęp 09.04.2012.

kształcenia, studiach doktoranckich, zatrudnialności absolwentów oraz EOSW w wymiarze globalnym. Dokument londyński zawiera wytyczne na przyszłość, które obejmują przede wszystkim konieczność dopełnienia zadań przyjętych podczas wcześniejszych spotkań oraz szczególne podejście do uczenia się przez całe życie, które – zdaniem ministrów – nie jest wystarczająco rozwinięte i szeroko dostępne. Komunikat zwraca uwagę na znaczny postęp, który został dokonany w zakresie poszczególnych elementów procesu bolońskiego i zachęca do dalszego wysiłku na rzecz jego pełnej realizacji. Podkreśla również potrzebę opracowania i zwiększenia dostępności danych dotyczących najważniejszych kierunków reform<sup>98</sup>.

Dokumenty z kolejnych konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe nie mają charakteru prawnie wiążącego – są jedynie wyrazem indywidualnego i dobrowolnego zobowiązania ministrów do wdrażania postulatów procesu bolońskiego w swoich krajach. Ciężar realizacji tych postulatów spoczywa głównie na ośrodkach akademickich. Rola ministrów w tym procesie powinna zaś sprowadzać się do mobilizacji środowiska akademickiego poprzez wprowadzanie mechanizmów stymulujących ich aktywną postawę, prowadzenia szerokiej kampanii informacyjno-promocyjnej, podejmowania inicjatyw w zakresie zmian legislacyjnych umożliwiających wdrożenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego<sup>99</sup>.

Działania zmierzające do stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego są od początku aktywnie wspierane także przez inne organizacje pozarządowe, których stanowiska i opinie wpływają na kształt i treści procesu bolońskiego. Na szczególną uwagę zasługują: Międzynarodowa Organizacja na rzecz Oceny Kwalifikacji i Wcześniejszych Okresów Kształcenia, Sieci ENIC i NARIC, Europejska Liga Instytutów Sztuki, Europejskie Stowarzyszenie Konserwatoriów, Akademii Muzycznych i Wyższych Szkół Muzycznych, Europejska Sieć Dostępu (EAN), Konferencja Europejskich Szkół na rzecz

---

<sup>98</sup> *Komunikat Londyński. W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania zglobalizowanym świecie*, 18 maja 2007, Londyn, adres internetowy: [http://www.erasmus.org/pl/s/p/artykuly/19/190/pl\\_komunikat\\_londynski.pdf](http://www.erasmus.org/pl/s/p/artykuly/19/190/pl_komunikat_londynski.pdf)., dostęp 09.04.2012.

<sup>99</sup> M. Krajewski, *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2004, s. 13.

zaawansowanego Kształcenia Inżynierskiego i Badań (CESAER) czy Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Inżynierskiego (SEFI)<sup>100</sup>.

Jednym z najważniejszych postulatów Deklaracji Bolońskiej było wprowadzenie przejrzystych i porównywalnych systemów stopni - tytułów zawodowych. Możliwe to było poprzez wprowadzenie przez każde z państw członkowskich suplementu do dyplomu ukończenia studiów, przyjęcia systemu kształcenia opartego na dwóch poziomach kształcenia, powszechnego stosowania we wszystkich ośrodkach kształcenia wyższego systemu punktów kredytowych w postaci Europejskiego Systemu Transferu Punktów, promocji mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego, promocji i współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego oraz promocji europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, a ponadto zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań. Jednakże zasadniczym i ostatecznym celem Deklaracji Bolońskiej i Procesu Bolońskiego jako procesu realizacji postanowień zapisanych w Deklaracji, było utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area - EHEA), jako atrakcyjnego miejsca kształcenia, pracy, a także konkurencyjnego dla ośrodków kształcenia z innych kontynentów<sup>101</sup>.

### 1.2.2 Próba bilansu

Mimo tego, że zmiany w szkolnictwie wyższym będące wynikiem Procesu Bolońskiego zachodzą przede wszystkim na uczelniach, sama inicjatywa utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego miała w znacznej mierze charakter polityczny. Stanowiła próbę wypracowania wspólnej „europejskiej” reakcji na problemy występujące w większości krajów, tak aby, stworzyć warunki do mobilności obywateli, dostosować system kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzić do poprawy „zatrudnialności” oraz podnieść atrakcyjność i poprawić pozycję konkurencyjności systemu szkolnictwa wyższego w Europie.

---

<sup>100</sup> E. Kula, M. Pękowska (red.), *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji Procesu bolońskiego*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004, s. 71-72

<sup>101</sup> J. Bubilo, *Proces Boloński, geneza, założenia i realizacja*, Zamość 2008, s. 9.



Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego okazał się projektem otwartym i elastycznym. Włączono bowiem do niego także kraje, które nie należą do Unii Europejskiej. Mowa tu o takich krajach, jak: Ukraina, Mołdawia, Gruzja, Armenia, Azerbejdżan oraz jako ostatni, a tym samym 47 kraj uczestniczący w budowie EOSW – Kazachstan. Gwałtowny rozwój technologii oraz szerokie spektrum zmian w obrębie społeczeństw i gospodarki światowej, które, parafrazując Z. Bauman, nieustająco płyną w ponowoczesności, a tym samym fakt, że nie wszystkie cele wytyczone w Deklaracji Bolońskiej zostały osiągnięte, spowodowały, że czas realizacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wydłużony został do 2020 roku. Jest to czas dany głównie na koncentrację i doskonalenie takich aspektów szkolnictwa wyższego jak: podniesienie jakości kształcenia i badań, równy dostęp do kształcenia, mobilność studentów i kadry akademickiej, otwartość europejskiego szkolnictwa wyższego, kształcenie ukierunkowane na studenta, zatrudnialność, innowacyjność oraz finansowanie szkół wyższych<sup>102</sup>. Rozwój tych sfer, czy inaczej mówiąc, elementów kompatybilnej misji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w nowej erze, dokonywać się ma pod hasłami uczenia się dla przyszłości i uczenia się przez całe życie.

Inflacja, wzrost bezrobocia, wzrost deficytu budżetowego i handlowego, wzrost podatków, spadek zatrudnienia i zubożenie społeczeństwa to przykładowe skutki światowego kryzysu, który rozsiał spustoszenie nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale także wśród licznych krajów europejskich (np. Grecja, Hiszpania, Francja, Polska) Gospodarka sama obniżyła i spowolniła tempo swojego rozwoju. Jednym z panaceum na ów odczuwalny od kilku lat globalny kryzys finansowy i gospodarczy ma być Europa Wiedzy. Ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe przekonują w pokonferencyjnych komunikatach<sup>103</sup>, że to właśnie obszar edukacji wyższej, jako ten elastyczny, innowacyjny i

---

<sup>102</sup> Zob.: Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28-29 kwietnia 2009 r.

<sup>103</sup> Zob. m.in., Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28-29 kwietnia 2009 r., adres internetowy: <http://brjk.amu.edu.pl/proces-boloski/dokumenty-procesu-boloskiego> dostęp na dzień 03.11.2010 r. Na stronie tej udostępnione są do pobrania także inne dokumenty Procesu Bolońskiego

dynamicznie rozwijający się, odgrywa i odgrywać będzie kluczową rolę w ożywianiu gospodarki i przewyżczeniu gospodarczego regresu. Poza tym, generowanym przez zmieniający się rynek pracy, nowym potrzebom wychodzić mają naprzeciw nowe formy i organizacja kształcenia, które byłyby ukierunkowane na studenta i ułatwiłyby rozwijanie kompetencji przystosowanych do wymagań rynku pracy. Dotychczas patrzono na proces dydaktyczny głównie z perspektywy nauczyciela, jego pensum, liczby godzin zajęć oraz treści programowych, czyli tego, co nauczyciel wkłada w realizację programu. Proces Boloński zmienia spojrzenie na proces kształcenia, wskazując na potrzeby i możliwości studenta. Wymaga odpowiedzi na pytanie: ile czasu pracy student musi poświęcić na osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia i jakie posiadać umiejętności po zakończeniu edukacji. Aby realizacja wyzwań, przed którymi stoi szkolnictwo wyższe oraz proces prognozowanych zmian mogły zakończyć się sukcesem, niezbędne są inwestycje publiczne w tę sferę edukacji. Dlatego tak istotne jest zapewnienie uczelniom niezbędnych środków, które pozwoliłyby na wykonywanie przypisanym im zadań, takich jak „przygotowanie studentów do życia jako aktywnych obywateli w demokratycznym społeczeństwie, przygotowanie studentów do przyszłego życia zawodowego i umożliwienie im rozwoju indywidualnego, tworzenie i utrzymanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie oraz stymulowanie badań i innowacji”<sup>104</sup>.

Konstrukcja projektu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego dąży także do rozwoju „kultury europejskiej” i „europejskiego społeczeństwa wiedzy”<sup>105</sup>. Szkolnictwo wyższe ma być elementem tożsamości kulturowej Europy, a tworzenie i rozpowszechnianie nowej wiedzy ma wpływać na rozwój gospodarki i przemysłu. W tym kontekście szczególną rolę przypisuje się kształceniu ustawicznemu. Budowanie innowacyjnej gospodarki oraz społeczeństwa opartego na wiedzy możliwe jest bowiem tylko dzięki uczeniu się przez całe życie. Gwarantować to ma także poprawę jakości życia jednostek. Fundamentem dla realizacji i urzeczywistnienia tych zjawisk ma być nowoczesna edukacja i nowoczesne uczelnie europejskie. Są to wyzwania dla instytucji szkolnictwa wyższego. Wiąże się to z ogromną pracą, jaką wykonać muszą uniwersytety i szkoły wyższe, aby

---

<sup>104</sup> Tamże.

<sup>105</sup> Tamże, s. 251, 253.

stawić czoła nowym oczekiwaniom. Reorganizacja wiedzy, umasowienie studiów wyższych, które nierzadko wiąże się ze spadkiem jakości kształcenia, umiędzynarodowienie edukacji i badań naukowych, autonomia sektora edukacji wyższej, sprostanie nowym rolom nauczyciela akademickiego i studenta, a także określenie ich wzajemnych relacji oraz odnalezienie się w społeczności akademickiej, to tylko niektóre problemy, w które uwikłane są szkoły wyższe.

Podsumowanie prawie 12 lat pracy nad Procesem Bolońskim oraz tworzeniem wspólnej przestrzeni szkolnictwa wyższego dowodzi jak wiele jeszcze spraw wymaga rzetelnej poprawy. Umocowanie roli Komisji Europejskiej w przebiegu Procesu Bolońskiego pokazuje jak dalece polityka europejska dotycząca szkolnictwa wyższego skoncentrowała się na ponadnarodowym i gospodarczym wymiarze tej sfery edukacji i jej internacjonalizacji. Miało to swoje konsekwencje w zredefiniowaniu roli uniwersytetów europejskich, których podstawową funkcją stał się rozwój gospodarczy, nie zaś, jak to było wcześniej, intelektualny<sup>106</sup>.

Proces Boloński nadal wymaga udoskonaleń, a od środowisk akademickich przede wszystkim konkretnych działań, które pozwoliłyby urzeczywistnić wszystkie cele „europejskiego społeczeństwa wiedzy”. Stopień realizacji założeń Procesu Bolońskiego zależy nie tylko od instrumentów administracyjnych zarządzania szkolnictwem wyższym. Jego pomyślność w znacznym stopniu zależy od środowiska akademickiego, rynku pracy i usług edukacyjnych. Tło procesu stanowią społeczeństwa i ich potrzeby, zwłaszcza zaś tworzące się społeczeństwo europejskie<sup>107</sup>. Przedstawiciele wszystkich sił mimo, że zainteresowani budową systemu edukacji wyższej, posiadają odmienne wizje i plany związane z jej rozwojem. Decydenci polityczni i administracyjni dbają przede wszystkim o dobre wykorzystanie publicznych pieniędzy, a co za tym idzie, dążą do efektywnego podporządkowania uczelni decyzjom administracji państwowej. Środowisko akademickie stoi po stronie autonomii instytucjonalnej uczelni, mając na uwadze badania

---

<sup>106</sup> Por. M. Dybaś, *Wdrażanie systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym - przypadek Bułgarii*, Toruń 2010, maszynopis pracy doktorskiej życzliwie udostępniony przez Autorkę. Obrona dysertacji z wynikiem pozytywnym miała miejsce na WNP UMK w Toruniu, w styczniu 2011 roku.

<sup>107</sup> M. Rocki (red.), *Proces Boloński: przewidywany rozwój i zadania na lata 2006-2008*, Komisja Nauki i Edukacji Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2007, s. 15.

podporządkowane celom poznawczym i kształcenie zmierzające do powiększenia potencjału intelektualnego i osobowego słuchaczy. Rynek żąda natomiast związku nauczania i badań ze swymi potrzebami kadrowymi i technologicznymi, starając się ingerować w programy kształcenia<sup>108</sup>.

Patrząc z innej perspektywy, Proces Boloński postawił szkoły wyższe przed poważnym i kłopotliwym dylematem. Jak bowiem pogodzić tradycje akademickie, misje uniwersyteckie z wymaganiami współczesności i procesami globalizacji. Uczelnie wyższe znalazły się więc na rozdrożu próbując dookreślić swój naukowy status. Pojawił się także szereg problemów związanych z pozycją i rolą studentów oraz nauczycieli akademickich. Rodzą się ponadto pytania w obrębie dydaktyki szkoły wyższej, tzn. pytania o cele kształcenia, treści kształcenia, ich dobór, o kontrolę, jakość i efektywność procesu edukacji akademickiej. Literatura przedmiotu obrazuje też różnorodne szanse i zagrożenia dla jakości i efektywności edukacji akademickiej wynikające z rewolucji w uczeniu się<sup>109</sup>.

Tendencje zmian w szkolnictwie wyższym wyznaczone wymaganiami Unii Europejskiej i założeniami Procesu Bolońskiego stały się tematem kontrowersyjnym nie tylko w środowisku akademickim, ale także wśród polityków czy komentatorów życia publicznego. Prognozowano, że wiek XXI będzie wiekiem uniwersytetu i studiowania. Obserwujemy natomiast zanik kultury uczenia się, upadek uniwersytetu jako twierdzy mądrości, wiedzy, połączenia tradycji z nowoczesnością, zanik relacji mistrz – uczeń itd. Uniwersytety i szkoły wyższe stały się jednym z elementów kultury masowej. Zamieniła ona uniwersytety w szkoły zawodowe o różnym poziomie nauczania, o różnych ambicjach i celach. Wreszcie z bardziej lub mniej profesjonalną kadrami. Zjawisko to niszczy naukę, wprowadza jedynie miałość intelektualną. Społeczeństwo polskie jest źle wykształcone, co wynika m.in. z utrzymywania się przez lata niskich limitów przyjęć do liceów ogólnokształcących, co w konsekwencji przyniosło efekt w „postaci jednego z najniższych wskaźników solaryzacji w świecie właśnie co do przyjęć do liceów i liczby osób ze średnim wykształceniem ogólnym oraz w rezultacie z wykształceniem wyższym”<sup>110</sup>. Z drugiej

---

<sup>108</sup> Tamże, s. 16.

<sup>109</sup> A. Karpińska, (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok 2010, s. 18.

<sup>110</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty - podteksty*, Kraków 2012, s. 72.

jednak strony, w wyższych szkołach niepublicznych kształci się bez mała 2 miliony studentów, co daje Polsce „jeden z najwyższych na świecie wskaźników skolaryzacji oraz największą liczbę instytucji szkolnictwa wyższego w Europie”<sup>111</sup>. Kierunkami, na których chcieliby się kształcić przyszli studenci są najczęściej kierunki ekonomiczne i administracyjne. Zaraz za nimi absolwenci szkół średnich wybierają kierunki społeczne i pedagogiczne<sup>112</sup>. Ilość nie zawsze idzie w parze z jakością. Z. Kwieciński zwraca uwagę na fakt, że tak szybki rozrost wyższego wykształcenia w Polsce okazał się pozorny, gdyż główną funkcją szkolnictwa wyższego stało się rozdawanie dyplomów, co w żadnym stopniu nie pokrywało się z faktycznymi i rzeczywistymi kompetencjami zdobywanymi przez absolwentów<sup>113</sup>.

Rozważań o edukacji nie da się wyodrębnić z myślenia o człowieku i społeczeństwie jako całości. Przemiany społeczno-polityczne, zwłaszcza te związane z globalizacją i jednoczeniem się państw Europy, wyznaczają kierunek zmian na dzisiejszych uniwersytetach. W warunkach globalizacji liczy się nie tylko kapitał rzeczowy czy finansowy, ale przede wszystkim ludzki<sup>114</sup>. Współczesność wymaga od człowieka ciągłego rozwoju, a co za tym idzie dążenia do poszerzania zdobytej wiedzy i umiejętności radzenia sobie ze złożonością świata. Do katalogu cech decydujących o jakości kapitału ludzkiego zaliczane są: „pomysłowość, innowacyjność, nowoczesność, mobilność idei i wiedzy, empatia, solidarność, odpowiedzialność i naturalnie przedsiębiorczość, rozwój której wymaga pokonania barier psychologicznych, edukacyjnych, aż po instytucjonalne”<sup>115</sup>.

Demokratyzacja dostępu do wyższego wykształcenia w Polsce spowodowała nie tylko znaczący wzrost liczby studentów i pojawienie się nowych uczelni. Pojawiło się też

---

<sup>111</sup> Adres internetowy: <http://www.nauka.gov.pl/skolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-skolnictwie-wyzszym/>, dostęp na dzień 05.11. 2011.

<sup>112</sup> Tamże.

<sup>113</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, op., cit., s. 73.

<sup>114</sup> J. K. Szymańska, Proces Boloński i europeizacja systemu szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego, adres internetowy: [http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Proces\\_Bolonski\\_i\\_Europeizacja\\_skolnictwa\\_wyzszego\\_J.K.Szymanska\\_UW.pdf](http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/Proces_Bolonski_i_Europeizacja_skolnictwa_wyzszego_J.K.Szymanska_UW.pdf), s. 28, dostęp na dzień 5.11.2011.

<sup>115</sup> A. Chabior, *Pytania o edukację – rozważania teoretyczne*, w: E. Kula, M. Pękowska (red.), *Szkolnictwo Wyższe w Europie i w Polsce..op., cit.*, s. 115.

szereg zagrożeń i problemów, a tym samym konieczność ich przewycięzania. Mowa tu m.in. o problemie rozdawania (sprzedawania) dyplomów. Wydaje się, żeby dostać dyplom ukończenia niejednej uczelni niepublicznej często nie trzeba zrobić nic więcej poza tym, by zapłacić za bycie na liście studentów. Priorytetem powinna być zaś jakość i poziom nauczania oraz jakość dyplomu. Sama różnorodność ośrodków kształcenia nie jest bowiem wartością pozytywną. Proces komercjalizacji szkolnictwa wyższego może doprowadzić do przekształcenia uniwersytetu w „fabrykę dyplomów” oraz zatarcia granicy pomiędzy tym, co Cz. Kupisiewicz nazywa „mieć wykształcenie” i „być wykształconym”<sup>116</sup>.

Powodzenie Procesu Bolońskiego zależy w dużej mierze od zdolności europejskich systemów edukacji do sprostania wspomnianym wyzwaniom współczesności. Zdolność tą determinują nie tylko regulacje prawne i finansowe uczelni. Sukces ten zależy od samych członków środowiska akademickiego oraz ich zaangażowania i współpracy z innymi podmiotami tego procesu.

Krytyczne spojrzenie na Proces Boloński pozwala wysnuć wniosek, że niemożliwym jest jego równorzędne wdrożenie we wszystkich państwach europejskich. Zasadniczym zdaje się również pytanie o gotowość poszczególnych członków środowiska akademickiego (pracowników naukowych, studentów) do utożsamiania się z bolońską wizją uniwersytetu. M. Dybaś powołując się na prace V. Tomuska twierdzi, że nie wszystko, co charakterystyczne dla Procesu Bolońskiego dociera do poziomu codziennej akademickiej rzeczywistości. Ponadto reforma służy głównie realizacji interesów politycznych i ekonomicznych różnych aktorów instytucjonalnych i politycznych w oderwaniu od interesów samej uczelni<sup>117</sup>. Autorka cytuje słowa V. Tomuska: „Fakt, że największa w historii reforma edukacyjna nie zajmuje się sprawami edukacji, zakrawa na ironię, która może mieć tragiczne skutki dla kolejnych pokoleń”<sup>118</sup>.

---

<sup>116</sup> Cz. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, s. 184.

<sup>117</sup> M. Dybaś *Wdrażanie systemów zapewniania jakości...*, op., cit., s. 94. Autorka powołuje się na pracę V. Tomuska, *Creating the European Area of Higher Education. Voices from Periphery*, Dordrecht: Springer, 2007.

<sup>118</sup> Za: Tamże.

Kolejnym argumentem krytycznym pod adresem Procesu Bolońskiego jest fakt, że koncentruje się on głównie na problemach państw Europy Zachodniej, pomijając kontekst i warunki w jakich funkcjonują państwa Europy Środkowo-Wschodniej i Bałkany, które „muszą sobie radzi z obciążeniami, które nagromadziły w ciągu prawie półwiecznej zależności od Związku Radzieckiego i po 1989 roku doprowadziły do głębokiego kryzysu wartości, moralności społeczności akademickich, problemów finansowych, strukturalnych i systemowych uczelni”<sup>119</sup>. Należy zatem dążyć do zróżnicowania reformy, a nie jej ujednolicania. Tempo wdrażania zmian nie może być w każdym kraju identyczne, gdyż różni je ważność wielu aspektów funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Zachodnia edukacja postawiona jako ideał dla państw Europy Środkowo-Wschodniej, w tym Polski, może oczywiście być przykładem do wdrażania wielu korzystnych rozwiązań edukacyjnych i innowacji, jednak nie można jej przyjąć bezkrytycznie, w oderwaniu od konkretnej rzeczywistości społecznej.

Reforma bolońska ograniczyła udział studentów w bezpośrednim współdecydowaniu o przyszłości uczelni. Faktem jest, że studenci mają wpływ na jej wymiar wewnętrzny, np. akademicką atmosferę, życie studenckie, podtrzymywanie akademickich tradycji czy inicjowanie nowych działań. Nie ma to jednak bliższego związku z reformą. O zewnętrznych zmianach uczelni decydują zaś zasady konkurencyjności i rentowności. Zdaje się, że uczelnie polskie wciąż nie do końca mądrze wykorzystały możliwości jakie daje system punktów ECTS. Bezrefleksyjnie bowiem dostosowano się do z góry narzuconych w tym zakresie reguł. Te zaś, nie były dostosowane ani do specyfiki polskiej edukacji, ani do osiągnięć polskich uczelni. Uczelnie natomiast zdefiniowały cele edukacyjne i skalkulowały stopień ich realizacji. System konwersji punktów kredytowych miał wówczas, sformułowane w ten sposób lokalnie punkty kredytowe, przełożyć na realne osiągnięcia edukacyjne. Tymczasem uczelnie wprowadziły punkty ECTS według niepisanej zasady w taki sposób, by dopasować programy studiów do programów zachodnich. Faktem jednak jest, że zrobiły to, zanim jeszcze zdefiniowały efekty kształcenia.

Innym zagrożeniem dla polskiego szkolnictwa wyższego może być także wdrażanie założeń reformy charakterystycznych i właściwych głównie dla systemu europejskiego bez

---

<sup>119</sup> Tamże, s. 95.

właściwego rozpoznania różnorodnych lokalnych problemów. Takie zjawisko spowodować może, że reforma dokona się wówczas jedynie w wymiarze teoretycznym. Potrzebne jest rozeznanie kontekstów kulturowych, społecznych, gospodarczych i politycznych. Przywołując za M. Dybaś słowa V. Tomuska można powiedzieć, że „Proces Boloński, paradoksalnie został tak zaprojektowany, aby realizacja jego głównego celu, a więc umocnienie pozycji europejskiego szkolnictwa wyższego w skali globalnej, nie była możliwa. Reforma nawet w najmniejszym stopniu nie przyczynia się do uatrakcyjnienia naszych uczelni. Najlepszą do tego drogą, byłoby zaoferowanie najwyższej jakości akademickiej (...) a nie kosmetycznych poprawek, ograniczających się do zmiany opakowania (...), w jakim podaje się usługę edukacyjną. W ten sposób osiąga się jedynie poziom oferty fast-foodu”<sup>120</sup>.

Chaos w polskiej przestrzeni edukacyjnej wynika też, jak sądzę, z braku jednego, solidnego i dobrze prosperującego ośrodka decyzyjnego, który kontrolowałby cały system edukacyjny, zaczynając od żłobka, a kończąc na studiach III stopnia. Drobnica administracyjna powoduje - jak dotąd - większy zamęt niż spokój. Traktowanie zaś zaleceń Komisji Europejskiej jako bezwzględnych nakazów, które należy wdrożyć do dziś nie przynosi zadowalających efektów.

### 1.3 Uniwersyteckie tradycje a aktualne trendy: dwa oblicza uniwersytetu

Nieodłącznym zjawiskiem towarzyszącym procesom globalizacji jest kryzys, który oprócz sfery gospodarki, uderzył głęboko także w instytucje kultywowane tradycją. Kryzys tożsamościowy przechodzą już nie tylko nastolatki, dotyka on również instytucję małżeństwa, rodzinę czy kościół. Sytuacja taka dotyczy również uniwersytetów. Odnosi się wrażenie, że skończyła się epoka twardyc, ugruntowanych wartości i pewnych postulatów, które traktowano jako oczywistości. Odczuwalna jest wszechobecna dezorientacja i chaos myślowy. W jakim kierunku zatem podąża i ewoluuje uniwersytet przyszłości? Czy wierny jest jeszcze swojej tradycji? Pozytywne i konstruktywne rozwiązanie kryzysu, jak twierdził E. Erikson, może przecież tchnąć w pewne formy nowe życie, umocnić je i na nowo

---

<sup>120</sup> M. Dybaś, *Wrażanie systemów zapewniania jakości...* op., cit., s. 98.



uksztalować. Brak takiego rozwiązania rodzi natomiast dysfunkcje i zaburzenia. Zdaje się, że uniwersytety i szkolnictwo wyższe w Polsce są obecnie w kluczowym momencie rozwiązywania własnych problemów. Wdrażane wraz z nowelizacją ustawy zmiany mają poniekąd być panaceum na dręczące szkolnictwo wyższe problemy. W tym kontekście warto spojrzeć na uniwersytet z dwóch perspektyw: tradycji i nowoczesności.

W swoim myśleniu o współczesnym uniwersytecie dokonałam podziału na dwa jego wymiary: zewnętrzny i wewnętrzny<sup>121</sup>. Pierwszy wskazuje na tradycję oraz tożsamość uniwersytetu, drugi zaś wyznacza wszystko to, co dzieje się wewnątrz uczelnianych murów. Mieści się więc tu tzw. duch uniwersytetu, atmosfera, idee, a przed wszystkim ludzie, którzy owego ducha tworzą.

Współczesna myśl pedagogiczna wymaga krytycznej i głębokiej refleksji zjawisk społecznych i kulturowych oraz przeformułowania obszaru dotychczasowych dociekań naukowych, aby dostrzec umiejętnie zakodowane i ukryte tam problemy. W związku z tym czujnej uwagi wymaga także przyjrzenie się nowej wizji funkcjonowania uniwersytetów w Polsce i toczącego się tam życia akademickiego jako, że mamy do czynienia zarówno z nową wizją edukacji jak i kultury. Wydaje się, że proces instytucjonalizacji i umasowienia edukacji oraz zmiany w wymiarach politycznych, intelektualnych czy kulturowych już się dokonały. Jak zatem wygląda współczesny uniwersytet i jego nowe oblicze, a także jak wyglądają relacje oraz proces komunikacji między uczestnikami tej szczególnej przestrzeni, to pytania, których odpowiedzi mogą wnosić prognozy na przyszłość. Żeby jednak dokonać próby opisu i oceny transformacji współczesnych uniwersytetów należy najpierw zwrócić uwagę na znaczenie siły uniwersyteckiej tradycji<sup>122</sup>.

Przyjmuję za T. Bauman, że najbardziej znaczącymi obszarami w jakich dokonują się przeobrażenia uniwersytetu są: obszar zmian kulturowych, obszar zmian społecznych i obszar zmian dydaktycznych<sup>123</sup>. Zagadnienia dotyczące zmian w kulturze związane są

---

<sup>121</sup> Zob.: T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, (w:) *Uniwersytet - Społeczeństwo - Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Poznań 2004, s. 43.

<sup>122</sup> Tamże, ss. 43-46.

<sup>123</sup> T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno - kulturowych. Casus Uniwersytety Gdańskiego*, Gdańsk 2001, ss. 8-9.

oczywiście z postmodernizmem, a więc ze sposobem myślenia o nauce, wiedzy, o ludziach ją tworzących i o instytucji, która ową wiedzę rozpowszechnia. Przejawem kryzysu w tym obszarze jest według T. Bauman „brak metarefleksji uczonych nad tym faktem, niedostrzegania, bądź lekceważenia zmian zachodzących w nauce”<sup>124</sup>. Ze zmianami zachodzącymi w życiu społecznym, społeczno-gospodarczym wiąże się natomiast sam mechanizm funkcjonowania uniwersytetu: sposób zarządzania, podejmowania decyzji, postawy ludzkie. Dodać należy, że zmiany społeczne wpływają także na kształt oczekiwań społecznych wobec uniwersytetu. I tak, to jakich ludzi i o jakich kompetencjach wypromuje uniwersytet będzie decydowało w przyszłości o jakości i kształcie życia politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturalnego kraju. Kryzys wyraża się tu w nadmiernej hierarchizacji życia uniwersyteckiego, a więc w podległości wobec władzy oraz braku demokratycznego podejmowania decyzji co z kolei wiąże się bezpośrednio ze stosunkiem do wolności i odpowiedzialności. Konsekwencją wyżej wymienionych przeobrażeń, na co zwraca uwagę Autorka, są zmiany w obszarze dydaktycznym, czyli zmiany związane z procesem kształcenia w uniwersytecie. Kryzys przejawia się w przekazywaniu studentom jak największej liczby informacji pozostawiając z boku refleksję nad tym, czemu te informacje mają służyć. Umiejętności rozumienia, syntezy, analizy, zastosowania i oceny posiadanej wiedzy wydają się być wciąż niedostatecznie kształtowane. Deficyty te „są powodem nieadekwatności działań uniwersytetu zarówno wobec oczekiwań społecznych, jak i idei, dla której został on powołany do życia”<sup>125</sup>.

Przedstawione powyżej obszary zagadnień dotyczące uniwersytetu prowokują do refleksji nad tym, czy uniwersytet radzi sobie obecnie i czy sprosta w przyszłości wymaganiom współczesności, czy nie da się zwieźć do reszty kulturze masowej i nie zatraci swej tradycji.

Wracając raz jeszcze do misji szkolnictwa wyższego i patrząc na uniwersytet właśnie z tego punktu widzenia wymienić można jego trzy niezbywalne elementy: badania naukowe, kształcenie i służba publiczna. Wszystkie te trzy elementy razem stanowią o unikatowym charakterze uniwersytetu, który jest równocześnie szkołą, warsztatem naukowym, a także

---

<sup>124</sup> Tamże, s. 8.

<sup>125</sup> Tamże.

kuźnią idei i wartości społecznych oraz najwyższej jakości kadr. Tak bynajmniej powinno być. Jądem tego złożonego systemu, jakim jest uniwersytet, jest integralne połączenie działalności badawczej i dydaktycznej.

Jednym z osiowych elementów uniwersyteckiego kształcenia oraz elitotwórczego oddziaływania uniwersytetu jest stosunek mistrz – uczeń. Drugim ważnym czynnikiem, który świadczy, nie tylko o dobrych obyczajach w wychowaniu i kształceniu, ale i o ideale życia akademickiego, jest (był?) akademicki etos<sup>126</sup>. Jego zasadniczymi składnikami są trzy uniwersyteckie wartości: prawda, dobro i piękno. Od czasów Sokratesa przyjęło się uważać, że te trzy wartości, a zwłaszcza prawda i dobro, są ze sobą ściśle zespolone, bo jak nauczał Sokrates, poznanie prawdy jest niezbędnym warunkiem czynienia dobra. Piękno zaś, zgodnie z ideami starożytnych, może być uznane za estetyczny wyraz dobra. Mistrzowie, całą swoją postawą naukową, ideową i moralną przekazują uczniom szacunek i zamiłowanie do tych właśnie wartości. Bez nich działalność poznawcza jest społecznie bezużyteczna, a nawet niebezpieczna, gdyż może być niewłaściwie wykorzystywana, co się czasem zdarza. Przestroga przed uprawianiem nauki z innych niż wymienione wartości pobudek jest dobitnie wyrażona w rocie tradycyjnej przysięgi doktorskiej<sup>127</sup>.

Oprócz wyżej wymienionych wartości, na akademicki etos składają się także: szacunek dla innych, wzajemnie zaufanie czy bezinteresowna współpraca. To nieustanne i autentyczne praktykowanie owych zasad tworzy ze zbiorowości wykładowców i studentów prawdziwą wspólnotę: *universitas studiorum et studentium*<sup>128</sup>. Tak więc, etos akademicki nie jest związany tylko z samym dążeniem do prawdy, ale także z naczelnymi wartościami społecznymi, bez których społeczeństwo nie może poprawnie funkcjonować. W tym znaczeniu, uniwersytet powinien być prawdziwym depozytariuszem i strażnikiem tych wartości.

---

<sup>126</sup> K. Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, Kraków 2009, s. 29.

<sup>127</sup> (...) *studia humanitatis et naturalia impigro labore culturos et provecturos non sordidi lucri causa nec ad vanam captandam gloriam, sed quo magis veritas propagetur et lux eius, qua salus humani generis continetur, clarius effulgeat.*), co oznacza: (...)wytrwale pracując będzie uprawiał i rozwijał nauki humanistyczne nie dla brudnych zysków, ani dla zdobycia czezej sławy, lecz ażeby bardziej krzewić się mogła prawda i ażeby zabłysło jaśniej światło prawdy, od której zależy szczęście rodzaju ludzkiego.

<sup>128</sup> K. Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., s. 30.

Trzecim elementem czy też składnikiem elitotwórczej roli uniwersytetu, jest jego środowisko społeczne. Uniwersytet bowiem oprócz przekazywania wiedzy i umiejętności, ma zadanie także kształtować postawy społeczne. Ponadto, jak zaznacza K.Z. Sowa, wiedzę o świecie zdobywamy i upewniamy się w niej tylko poprzez określone relacje z innymi ludźmi<sup>129</sup>

Nie bez znaczenia dla polskiej tradycji uniwersyteckiej są zapisy Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” W raporcie znaleźć można następujący zapis: „Aby spełnić w całości swoją misję, edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy: uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie, uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim. Oczywiście, te cztery drogi wiedzy tworzą całość, albowiem mają one wiele punktów zbieżnych, przecinających się i uzupełniających”<sup>130</sup>.

*Uczyć się, aby wiedzieć.* Ten rodzaj uczenia się, można traktować zarówno jako środek, jak i cel życia ludzkiego. W większym stopniu ma tu znaczenie opanowanie narzędzi wiedzy niż zdobycie encyklopedycznych i skodyfikowanych wiadomości. Każda jednostka powinna uczyć się rozumieć otaczający ją świat, aby żyć godnie, rozwijać swoje zdolności zawodowe i komunikować się. Istotą i celem uczenia się, by wiedzieć jest rozumienie, poznawanie i odkrywanie<sup>131</sup>.

*Uczyć się, aby działać* to czynność silnie związana z uczeniem się dla posiadania wiedzy. Wiąże się z kwestią kształcenia zawodowego: jak nauczyć ucznia stosowania w

---

<sup>129</sup> Tamże.

<sup>130</sup> Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku ; inny tytuł: Edukacja - jest w niej ukryty skarb : raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku / pod przewodn. Jacques'a Delorsa Warszawa 1998. (fragment pochodzi z jedynej dostępnej polskojęzycznej wersji Raportu, wydanej przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa, 1998 r.), Pełny tekst raportu dostępny jest w językach angielskim i francuskim.

<sup>131</sup> Tamże.

praktyce nabytych wiadomości oraz jak przystosować edukację do przyszłej pracy, skoro jej ewolucję nie sposób dokładnie przewidzieć? W związku z tym należy rozróżnić istnienie gospodarek przemysłowych, w których dominuje praca najemna od tych, w których wciąż jest stosowana szeroko praca niezależna lub nieformalna. W społeczeństwach ukształtowanych w XX wieku według modelu przemysłowego charakteryzujących się występowaniem pracy najemnej, zastępowanie pracy ludzkiej maszynami powoduje w coraz większym stopniu jej dematerializację i podkreśla aspekt kognitywny czynności (nawet w przemyśle), jak również znaczenie usług w działalności gospodarczej. Przyszłość tych gospodarek zależy od zdolności wykorzystania postępu wiedzy do innowacji, które generowałyby nowe przedsiębiorstwa i nowe miejsca pracy. Rekonstrukcji wymaga dotychczasowe znaczenie wyrażenia „uczyć się, aby działać” Dlatego przygotowanie zawodowe powinno zmieniać się i odchodzić od przekazu mniej lub bardziej zrutynizowanej praktyki, nawet, jeśli zachowuje ona wartość kształcącą, której nie należy lekceważyć<sup>132</sup>.

*Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi.* Bez wątpienia jest to filar będący jednym z największych wyzwań do podjęcia przez współczesną edukację. Raport Delorsa, w tym kontekście, kładzie głównie nacisk na wymiar pokojowych stosunków międzynarodowych, nauczanie wolne od przemocy oraz tolerancję i poszanowanie dla innych grup: etnicznych czy religijnych. Jakkolwiek jest to niezwykle ważne, warto zwrócić uwagę na codzienne stosunki i relacje łączące ludzi niekoniecznie o innym wyznaniu czy należących do innej kultury. Nauka współżycia i współdziałania z innymi to też nauka współżycia z ludźmi podobnymi do nas samych, z tego samego środowiska i kręgu kulturowego. Edukacja, jak czytamy w Raporcie, powinna obrać drogę ku odkrywaniu innego przez odkrywanie siebie<sup>133</sup>.

*Uczyć się, aby być.* Edukacja powinna przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju każdej jednostki: umysłu i ciała, inteligencji, wrażliwości, poczucia estetyki, osobistej odpowiedzialności, duchowości. Każdy człowiek, dzięki zdolności do krytycznego myślenia, powinien sam decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia. Edukacji zdaje się przypadać zasadnicza rola w wyposażeniu

---

<sup>132</sup> Tamże.

<sup>133</sup> Tamże.

wszystkich ludzi w wolność myśli, osądu, uczucia i wyobraźni, której potrzebują, aby rozwijać swoje talenty. W obecnych czasach gwarancją kreatywności i innowacyjności może również być różnorodność osobowości i autonomia jednostki<sup>134</sup>.

W szybko zmieniającym się świecie, nie ulega wątpliwości, iż Raport Delorsa, jako jeden z pierwszych, obok takich filarów edukacji jak: uczyć się, aby wiedzieć, aby działać oraz uczyć się, aby być, wyróżnia uczenie się dla zrozumienia innych, współpracy i współdziałania<sup>135</sup>. Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi to jedno z największych wyzwań, z którym musi się zmierzyć współczesna edukacja oraz cały system oświaty. Czymże bowiem będzie edukacja bez umiejętności podmiotowego obcowania z drugim człowiekiem? Wzbogacanie wiedzy o innych i ich kulturze, rozwijanie umiejętności porozumiewania się czy spotkanie z innym w dialogu wydają się niezbędne w obliczu globalnego społeczeństwa, wielokulturowości, jak i po prostu w codziennej rzeczywistości. W dużej mierze to od edukacji zależy jak kreować i kierować będzie procesem komunikowania się. To od edukacji zależy czy przyświecać jej będzie poszanowanie wartości pluralizmu, czy będzie w stanie nauczyć konfrontacji w dialogu, odkrywania siebie i innych, czy zatroszczy się o rozwój empatii, tolerancji jak i krytycyzmu.

### **Dwa oblicza uniwersytetu**

W nauce współczesnej dostrzec można co najmniej dwie tendencje i zachodzące między nimi relacje. Pierwsza dotyczy odrzucania tradycji życia naukowego w imię nowoczesności myślenia i działania naukowego, druga zaś koncentruje się na odnajdywaniu w tej tradycji źródeł i zasad prawidłowego życia naukowego<sup>136</sup>. W związku z tym na uniwersytet można patrzeć z perspektywy co najmniej dwóch kategorii: tradycji i współczesności. W obrębie pierwszej można mówić o uniwersytecie badawczym, w obrębie drugiej o uniwersytecie przedsiębiorczym. Przybliżyć zatem warto cechy, które charakteryzują oba rodzaje uniwersytetu.

---

<sup>134</sup> Tamże.

<sup>135</sup> Tamże.

<sup>136</sup> J. Goćkowski, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984, s. 29.

### 1.3.1 Tradycja (pre-oblicze uniwersytetu)

Uniwersytet jest najstarszym rodzajem szkoły wyższej o charakterze nietechnicznym. Jego idei można szukać w starożytnych szkołach filozoficznych, na czele z Akademią Platónską czy Liceum Arystotelesa.

Zanim na dobre zaczęła funkcjonować nazwa „uniwersytet” (łac. *universitas magistrorum et scholarium* - ogół nauczycieli i uczniów) i nabrała ona współczesnego znaczenia, *universitas* oznaczało korporację, cech czy gildię ( profesjonalne zrzeszenie mistrzów i uczniów)<sup>137</sup>. Uniwersytet był *studium generale* tzn., że określał taką instytucję, w której można było zdobywać wiedzę z różnorodnych dziedzin wiedzy. Jego struktura wzorowała się więc na instytucjach cechowych. W ówczesnym pojęciu, w ramach *studium generale*, funkcjonowały różne uniwersytety. Nazwą „uniwersytet” objęto całość wydziałów, szkół i uniwersytetów dopiero z biegiem czasu<sup>138</sup>. Od tradycji zależał też prestiż uniwersytetu. W związku tym, im tradycja była dłuższa, tym prestiż uniwersytetu wyższy. Pewnie dlatego najdawniejsze uniwersytety przedstawiały swoją genealogię wywiedzioną z czasów znacznie wyprzedzających faktyczne powstanie<sup>139</sup>. T. Lewowicki przywołuje m.in. przykład uniwersytetu w Padwie, który jako na założyciela uczelni wskazywał legendarnego bohatera greckiego Antenona. Uniwersytet ten został zaś założony dopiero w 1222 roku. Podobną sytuację wykreował uniwersytet w Bolonii, który datował swoje powstanie na IV wiek. Faktyczna zaś data założenia to 1088 rok. Działania tego typu pokazują, że już w tamtych czasach świetnie zdawano sobie sprawę z wagi unikatowości danej uczelni i jej tradycji. Ta w konsekwencji przyczynić się miała do pozyskiwania jak największej liczby studentów i najlepszej kadry. Wiele z tych zachowań określić można byłoby wspólnie jako marketingowe<sup>140</sup>.

Warto dodać, że do najstarszych uniwersytetów europejskich należy Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, który założony został w 1364 roku dzięki staraniom króla Kazimierza II Wielkiego.

---

<sup>137</sup> K.Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, Kraków 2009, s. 11.

<sup>138</sup> T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności...*, op., cit., s. 45.

<sup>139</sup> Tamże, s. 44.

<sup>140</sup> Tamże, za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy...*, op., cit., Poznań 2002.

Głównymi fundatorami uniwersytetów byli wówczas władcy danego państwa. Wykształcenie intelektualnej elity, która miałaby wspomagać panującego w rządzeniu krajem było jednym z podstawowych celów, dla których władcy inwestowali w powstanie uniwersytetów. Chęć utworzenia uniwersytetów podyktowana była również ambicją podniesienia poziomu oświaty w danym społeczeństwie oraz zapewnienia młodym ludziom możliwości nauki we własnym kraju. Poza tym studia na poziomie uniwersyteckim stwarzały szansę wejścia w krąg kultury umysłowej Europy<sup>141</sup>.

Tak więc w XII i XIII wieku na scenę europejskiej kultury wkroczył uniwersytet, jako trzecia siła – oparta na autorytecie rozumu – która współkształtowała dalsze dzieje Europy. Dwie pierwsze to państwo, czyli władza oparta na przemocy oraz Kościół, czyli władza oparta na autorytecie wiary<sup>142</sup>.

Zadania uniwersytetu określił m.in. Kazimierz Twardowski, twórca filozoficznej szkoły lwowsko – warszawskiej, który w 1932 roku odbierając doktorat honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego, w słynnym wykładzie „O dostojeństwie uniwersytetu” głosił, że „zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym, jak i pod względem metodycznym. [...] W tym właśnie uwydatnia się charakter obiektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie i że jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych albo przynajmniej jak najbardziej prawdopodobnych”<sup>143</sup>. Najważniejszymi zadaniami uniwersytetu jest zatem dochodzenie do prawdy (jakkolwiek rozumianej), możliwość poznania oraz wykorzystania zdobytego zasobu wiedzy zarówno w praktyce zawodowej, jak i w życiu codziennym.

Mimo, że współczesny uniwersytet ulega wyraźnym zmianom, przyjęło się uważać, że współczesne uniwersytety europejskie, swoją aktualną organizacją naukową i

---

<sup>141</sup> T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian...* op., cit., s. 11.

<sup>142</sup> K. Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., s. 9.

<sup>143</sup> K. Twardowski, *O dostojeństwie uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 3.



dydaktyczną zawdzięczając XIX – wiecznym reformom Wilhelma von Humboldta, a misją uniwersytetu od czasów ówczesnych reform są badania naukowe i kształcenie<sup>144</sup>.

Wymienić można kilka cech, które wskazują na tradycyjny charakter uniwersytetu. Uniwersytet tradycyjny, to uniwersytet badawczy, którym kierował określony etos akademicki. Poszukiwanie prawdy było jego (etosu) nieodłącznym elementem, a sama istota prawdy najważniejszą normą. Uniwersytet tradycyjny stał na straży wartości, z których najważniejsze były prawda i dobro. Przyświecała mu idea wspólnotowości oraz zasada wzajemnej współpracy, życzliwości i zaufania. Tradycyjny uniwersytet był jedynym dostarczycielem wiedzy, co więcej, był jedynym dostarczycielem elit społecznych, których jedną z najważniejszych funkcji było inicjowanie i nadzorowanie określonych zmian społecznych<sup>145</sup>. Tym samym odpowiadał za jakość wiedzy oraz jakość i poziom wykształcenia elit. Wiedza stanowiła ponadto własność publiczną, gdyż była jednym z wyprodukowanych dóbr o znaczeniu publicznym, czy inaczej ogólnoludzkim. Dawne uniwersytety mimo, że otwarte dobierały kandydatów ze względu na zalety intelektu, co nadawało im charakter elitarności. Ponadto dbały o interdyscyplinarny charakter nauki. Każda poszczególna nauka była ważnym elementem jakiejś większej całości. Innymi słowy, dbano wówczas o komplementarność wiedzy oraz jej wzajemnie uzupełnianie. Kontrola nad uniwersytetami tradycyjnymi była wewnętrzna, co oznacza, że zarządzane były przez świat ludzi uczonych. Uniwersytet badawczy cieszył się dużym zaufaniem społecznym. Zwalniało go to poniekąd z obowiązku szczegółowego rozliczania się z finansów, które z reguły pochodziły ze środków społecznych.

Tradycyjny uniwersytet był niczym twierdza, pozostająca w izolacji od nacisków czy wpływów zewnętrznych. Władzę nad nim mieli uczeni, którzy kierowali się systemem norm i wartości, kodeksem zasad moralnych, tj. etosem akademickim. Na przestrzeni lat uniwersytet ulegał jednak licznym transformacjom.

Obecnie, siła uniwersyteckiej tradycji tkwi niezmiennie w modelu organizacji uniwersytetu. Aktualny pozostaje wciąż podział na wydziały, katedry i zakłady. Nie ustają również zmagania i spory o to, czy uniwersytet ma być instytucją państwową czy

---

<sup>144</sup> K. Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., s. 14.

<sup>145</sup> K. Z. Sowa, *Spoleczne funkcje uniwersytetu. Uwagi socjologa*, Forum Akademickie, nr 03/2008, s. 40.

niezależną. Do dnia dzisiejszego nie zanikły też cele przyświecające akademii: kształcenie kadry naukowej oraz prowadzenie dydaktyki i wychowania. Wielowiekowa tradycja uniwersytetu tkwi poza tym w jego znamienych obyczajach<sup>146</sup>. I tak, można przytoczyć choćby śpiewaną wraz z inauguracją każdego roku akademickiego i przy okazji akademickich uroczystości łacińską pieśń *Gaudeamus igitur*. (choć współcześnie słowa pieśni znają tylko nieliczni studenci, nie wspominając o ich znaczeniu). Poza tym do obyczajów zaliczyć można symbole, tytuły, formy przyrzeczeń, dyplomów, świąt akademickich, specyficzne stroje noszone zarówno przez kadrę naukową (np. podczas uroczystej inauguracji roku akademickiego) jak i przez studentów ( np. podczas rozdania dyplomów ukończenia studiów). Oczywiście wszystkie te elementy obyczajowości przybierają dziś zmodyfikowane formy. Za przykład może posłużyć rezygnacja ze studenckich indeksów, które symbolizowały przynależność do określonej zbiorowości – zbiorowości żaków. Indeks był czymś więcej niż tylko miejscem wpisywania ocen. Indeks przywoływał wspomnienia. Był swojego rodzaju pamiętnikiem. W nim można było zobaczyć swoją edukacyjną drogę, kawałek akademickiej historii, fragment siebie. To w nim można było przypomnieć sobie nazwy (nie)lubianych przedmiotów i nazwiska nauczycieli. To w nim wreszcie widniały autentyczne podpisy uczonych, mistrzów. Do lamusa odszedł więc także zwyczaj zaginania, przez studentów I roku, ostatniej kartki w indeksie w myśl najlepszego przebrnięcia przez wszystkie lata nauki, zaliczeń i egzaminów. Pozostaje już tylko wizyta w sieci, w bazie danych, aby zobaczyć swoją pop-edukacyjną przeszłość.

Tradycyjnie chroniony i pielęgnowany jest także zbiór wartości wyznaczających działania profesorów i studentów. T. Lewowicki uważa, że stale kultywowane są m.in.: prawda, wolność, tolerancja, ponadnarodowy charakter nauki, badania i nauczanie, upowszechnianie wiedzy, odpowiedzialność, samorządność i wreszcie więzi społeczne i zawodowe w środowiskach akademickich. Wartości te wyznaczają etos nauczyciela, a także etos studencki. Określają obowiązki intelektualne i etyczne, wyzwania i powołania społeczności uniwersyteckiej<sup>147</sup>.

Tradycyjna idea uniwersytetu nie jest jednak taka oczywista. Oprócz poglądów K.

---

<sup>146</sup> Por.: T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji... op.*, cit., s. 45.

<sup>147</sup> Tamże ss. 45-46.

Twardowskiego znana jest przecież średniowieczna koncepcja uniwersytetu, myśl I. Kanta, W. Humboldta czy Napoleona. Znane są wreszcie Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich i Deklaracja Bolońska. Można więc raczej mówić o wielości idei<sup>148</sup>, w których tkwi bogactwo wartości. Wierność wartościom, które krzewi uniwersytet, pomaga budować jego tożsamość i odróżnia go tym samym od innych instytucji kształcenia. Do wartości tych należą, przywoływane już wielokrotnie, prawda, autonomia w zakresie prowadzenia badań naukowych i kształcenia, wspólnota uczących się i nauczanych, tolerancja oraz różnorodność światopoglądowa w zakresie teorii i metod<sup>149</sup>. Na tych wartościach była najczęściej budowana codzienność uniwersytecka, jej kultura organizacyjna, kultura pracy i współżycia.

Dziś, wypracowane przez tradycję wartości zastąpione zostały jakimiś ozdobnikami. Nie chodzi jednak też o to, by wartości te absolutyzować. Parafrazując słowa L. Kołakowskiego można powiedzieć, że pogarda dla tych wartości niszczy ideę uniwersytetu, nie mniej niż fanatyzm tych wartości<sup>150</sup>. W kulturze, którą Z. Buaman określił kulturą niezaangażowania, nieciągłości i zapomnienia, gdzie nie ma zbyt wiele miejsca na ideały, wartości te nie są uznawane już za aktualne, potrzebne i ważne<sup>151</sup>. Nie są trendy.

Należałoby się zastanowić, czy uniwersytet i jego idea nie odnosi się bardziej do pewnej tęsknoty za pożądanym stanem rzeczy, niż do faktycznego jej trwania.

---

<sup>148</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje? Niespełnione obietnice?* (w:) *Edukacja.. Moralność. Sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 319.

<sup>149</sup> Tamże.

<sup>150</sup> L. Kołakowski pisze, że „pogarda dla prawdy niszczy naszą cywilizację nie mniej aniżeli fanatyzm prawdy”, za: tamże.

<sup>151</sup> Za: tamże.

### 1.3.2 Współczesność (pop-oblicze uniwersytetu)

Tradycyjne oblicze uniwersytetu afirmujące rozum ustąpiło miejsca jego nowoczesnej (ponowoczesnej) formule. Zaznaczyć przy tym należy, na co zwraca uwagę L. Witkowski, że ponowoczesność nie musi być tylko dewiacyjną i patologiczną fazą rozwoju cywilizacji zachodniej. Jak twierdzi Autor „można ją także traktować jako próbę normatywną: głęboko refleksyjnego wyzbycia się iluzji rozumu, uwolnienia od przerostów ambicji (...), uzurpacji w perswazji wychowawczej, oznaczenia pułapek jednostronnej i bezwarunkowej afirmacji postępu (...)”<sup>152</sup>. Z tego punktu widzenia, znamienne nie tylko dla postmodernizmu, ale i dla każdej epoki momenty kryzysowe, wymusiły redefinicję niektórych (czasami nawet najbardziej podstawowych) wartości i znaczeń<sup>153</sup>.

Uniwersytet jest jedną ze znaczących instytucji kultury i edukacji i tak jak one ulega ciągłym przekształceniom<sup>154</sup>. W Polsce uniwersytetem może być uczelnia, której jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w dziesięciu dyscyplinach, w tym co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z następujących grup dziedzin nauki: humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych; matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych; biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych<sup>155</sup>.

Oto wybrane przeze mnie cechy ( przedstawione w kontraście do cech uniwersytetu badawczego), które wskazywać mogą na przedsiębiorczy model uniwersytetu. Uniwersytetem przedsiębiorczym kieruje określona efektywność mierzona w zyskach. Przyświeca mu głównie zasada konkurencyjności oraz interesy kluczowych dla niego grup działania, coraz częściej polityków i wpływowych przedsiębiorców. Uniwersytet ten nie posiada już monopolu na dostarczanie wiedzy, ponieważ jest jednym z wielu dostarczcycieli konkurujących na rynku z innymi (choćby z mediami czy Internetem). Tym samym maleje jego odpowiedzialność za jakość owej wiedzy. Zmalało także znaczenie elitarności

---

<sup>152</sup> L. Witkowski, *Uniwersytet wobec zderzenia wizji nowoczesności w kulturze*, (w:) *Psychologiczno – edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2000, s. 251.

<sup>153</sup> Tamże.

<sup>154</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury...*, op., cit., s. 316.

<sup>155</sup> Adres internetowy: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet>, dostęp na dzień 13.04.2012 r.

kształcenia, które wyparła masowość i egalitarność studiów. Oznacza to, że uniwersytet przedsiębiorczy zaspokaja potrzeby głównie swych klientów i dba przede wszystkim o ich interesy. Wszystko wskazuje na to, że obecnie zmodyfikowana została także komplementarność i interdyscyplinarność nauk. Teraz student może, niczym w wirtualnym sklepie, wybrać dla siebie dowolny zakres przedmiotów z przygotowanej przez uniwersytet oferty. Bywa i tak, że to od liczby zgłoszonych chętnych do udziału w określonych zajęciach zależy w ogóle czy dany przedmiot znajdzie się w programie studiów. Zbyt mała grupa studentów, którzy zapisali się na dany kurs automatycznie skreśla ten kurs z oferty programowej danego kierunku studiów.

Przekształceniu uległa także klasyczna idea kształcenia<sup>156</sup>. Rozumiana dawniej, jako wznoszenie się do poziomu człowieczeństwa, kształtowanie bytu ludzkiego, uwewnętrznianie sensów i wartości, dziś została zredukowana do wymiaru technicznego. Kształcenie utożsamia się głównie z nabyciem umiejętności technicznych, które okażą się przydatne na rynku pracy. Istota człowieka zaczyna być redukowana do wymogów rynku pracy, a kształcenie humanistyczne postrzegane jest jako nikomu niepotrzebne. Przedkładanie wartości użytkowej nad zawartością treściową edukacji powadzi, jak wspominano wcześniej, do zjawiska równania w dół, które jest bezpośrednią konsekwencją polityki państwa, a także uczelni<sup>157</sup>.

Kontrola nad uniwersytetem przedsiębiorczym jest głównie zewnętrzna, tzn., że państwo zachowuje pełną kontrolę nad działalnością uniwersytetu. Finansowanie posiada trzy źródła: dotacje z budżetu państwa lub jednostek samorządu terytorialnego, dotacje ze środków własnych uniwersytetu bądź dotacje ze środków zewnętrznych, pozyskiwanych głównie z Unii Europejskiej. Zmiana form i źródeł finansowania uniwersytetu może mieć swoje konsekwencje. Uniwersytet, jako kolejny podmiot ekonomicznej gry może utracić swoją autonomię i niezależność myślenia, gdyż to rynek będzie dyktował kto i o czym ma myśleć. Autonomia zaś ma wartość, ponieważ tworzy przestrzeń, w której można funkcjonować bez konieczności podporządkowywania się zewnętrznym interesom, ale zawsze w trosce o społeczeństwo. Ponadto funkcjonowanie uniwersytetów w myśl idei

---

<sup>156</sup> Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.

<sup>157</sup> F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy...*, op., cit., 21.

panopticum<sup>158</sup> (niewielu obserwuje, kontroluje wielu innych) nie jest już tak wyraźne. Coraz intensywniej bowiem uczelnie są kontrolowane nie tylko przez systemy biurokracji i odpowiednie organy państwowe, ale i przez media publiczne oraz ogół społeczeństwa, w tym bardzo wpływowe środowiska biznesowe. Wobec tego na współczesny uniwersytet można patrzeć również z perspektywy koncepcji synopticum M. Postera, wedle której to miliony obserwuje niewielu<sup>159</sup>. Poza tym kontrola na uniwersytetach dotyczy już nie tylko wyników i osiągnięć uczonych w postaci tzw. parametryzacji ale i prowadzonych badań naukowych. Licznie wydawane artykuły powstają często nie z potrzeby podzielenia się i przekazania czegoś istotnego, ale z wymogów pozyskiwania punktów do końcowej oceny parametrycznej. Powstałe w ten sposób „wytwory naukowe” są miałkie i daleko im do naukowego odkrycia. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest erozja autonomii uniwersytetu oraz kolonizacja szkolnictwa wyższego przez edukacyjną biurokrację<sup>160</sup>. Panujący system kontroli wymaga ponadto swoich ekspertów, którzy będą nadzorować sam proces i jego efekty. P. Bourdieu twierdzi, że osłabia to integrację danej instytucji, bowiem grupa kontrolerów jest lojalna tylko wobec zewnętrznego systemu inspekcji, a nie wobec instytucji<sup>161</sup>.

Od momentu swojego powstania uniwersytet miał być patronem mądrości, wiedzy i prawdy. Miał prowadzić do rozwoju, sukcesu, tworzenia kultury. Miał też kreować elity, władzę i nową wizję społeczeństwa. Obietnice te zostały niespełnione, a nadzieje okazały się być płonne<sup>162</sup>. Na naszych oczach dochodzi do erozji funkcji kulturowej uniwersytetu. Kulturowa misja uniwersytetu jest więc zagrożona tak od zewnątrz – próbami instrumentalizacji uniwersytetu dla realizowania doraźnych potrzeb, jak i od wewnątrz – „utrata, przez uniwersyteckie podmioty, zdolności do refleksji oraz ich dopasowywaniem się, czasem bezwiednie, do tego, co dzieje <<się>> w uniwersytecie i co dzieje <<się>> z

---

<sup>158</sup> Zob. A. Gromkowska – Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, s. 24-25.

<sup>159</sup> Tamże.

<sup>160</sup> F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy...*, op., cit., s. 113-114.

<sup>161</sup> Za: Tamże, s. 114.

<sup>162</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury...*, op., ci., s. 317.

uniwersytetem”<sup>163</sup>. Bierność i pasywność człowieka pozbawia go poczucia sprawstwa, co generować może mechanizm usprawiedliwiania się oraz zrzucania odpowiedzialności<sup>164</sup> za to co dzieje się np., z komunikacją, na każdego innego bądź na wszystko inne (np., system).

Na uczelniach brakuje intelektualnej wymiany myśli i pasji naukowej. F. Furedi twierdzi, że fakt marginalizacji zaangażowania intelektualnego w życiu uczelni jest „niezamierzonym skutkiem nowego etosu zarządzania, który zdominował nasze życie umysłowe (...)”<sup>165</sup>. Paradoksalnie, jak twierdzi Autor, gdy intelektualny autorytet nauki bywa powszechnie podważany, bezprecedensowego znaczenia nabiera oświata. Nieustannie namawia się ludzi by ustawicznie się kształcili i zdobywali nową wiedzę. Wiedza stała się więc znakiem firmowym wszystkich liczących się instytucji, rozumianym często jako gotowy produkt do sprzedania czy skonsumowania<sup>166</sup>. M. Evens, badacz przywoływany przez F. Furedi, porównuje instytucje akademickie do firm cateringowych, które dostarczają studentom określone <<porcje>> wiedzy<sup>167</sup>. Pozbawia to wiedzę – pojmowaną jako towar czy produkt - istotnej wartości i znaczenia. Studentów w coraz większym stopniu traktuje się jak konsumentów, zachęcając ich raczej do biernego słuchania niż aktywnego studiowania. F. Furedi uważa także, że studiujący na uniwersytecie są infantylizowani, a rolą nauczycieli akademickich jest ich wspieranie, a nie kształtowanie<sup>168</sup>. Związane jest to zjawiskiem źle pojmowanej inkluzji społecznej, w myśl której należy utwierdzać ludzi w dobrym samopoczuciu. W związku z tym edukacja ma robić wszystko, by unikać inicjatyw, które mogą sprawić, że ludzie poczują się źle sami ze sobą. „W efekcie szkoły muszą gwarantować, że ich uczniowie nigdy nie doświadczą poczucia porażki ani braku akceptacji, zyskają natomiast wysokie poczucie własnej wartości. Wykładowców uniwersyteckich zaś naciska się, żeby stawiali dobre noty i zapewniali atmosferę wsparcia, tak by studenci nie poczuli się onieśmieleni czy też urażeni”<sup>169</sup>. System oświaty zamiast inspirować dzieci,

---

<sup>163</sup> Tamże, s. 318.

<sup>164</sup> Tamże.

<sup>165</sup> F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy...*, op., cit., 8.

<sup>166</sup> Tamże, s. 13.

<sup>167</sup> Tamże.

<sup>168</sup> Tamże. s. 121-123.

<sup>169</sup> Tamże, s. 127-128

młodzież i dorosłych przez stawianie im ambitnych i twórczych zadań, stara się zapewnić im dobre samopoczucie.

Coraz mniej jest powodów, bądź są one coraz mniej wyraźne i czytelne, by współczesny uniwersytet postrzegać jako fundamentalny dla tradycji, jako prestiżowy, jako wspólnotę uczonych i uczących się. Współczesny uniwersytet jest raczej jedną z wielu instytucji społecznych silnie związaną ze swoimi klientami i wiernie im oddaną. Stał się ośrodkiem produkującym wiedzę na potrzeby gospodarki. W związku z tym zmieniła się rola uczonego i podejście studentów do studiowania. Młodzi ludzie w zdecydowanej większości nie przychodzą dziś na zajęcia w poszukiwaniu intelektualnych przygód, ale głównie po to, by zdobyć wiedzę oraz umiejętności, które pozwolą im znaleźć w przyszłość i satysfakcjonującą pracę i dobrze zarabiać, albo po prostu chcą zdobyć dyplom wyższej uczelni. K.Z Sowa uważa, że współczesny uniwersytet jest po części instytucją społeczną, zrzeszeniem, zakładem naukowym, zakładem pracy, przedsiębiorstwem – jest najbardziej złożonym tworem „swoistą pamiątką po korporacyjnym świecie średniowiecza (...), bytem ponadczasowym”<sup>170</sup>. Wydaje się, że takie funkcjonowanie uniwersytetu w społeczeństwie wiedzy jest „normalnością” (koniecznością?).

Priorytetowym zadaniem dzisiejszych uniwersytetów i szkół wyższych jest przede wszystkim efektywne kształcenie, a nie budowanie relacji osobowym. Dyskusji akademickich, jak i publicznych wokół problemów dotyczących jakości kształcenia i jego efektów jest w ostatnim czasie bardzo dużo. Marginalną pozycję zajmują natomiast takie, które dotyczyłyby problemów międzyludzkiego i interakcyjnego wymiaru edukacji wyższej. Ewolucja uniwersytetu podążyła w kierunku zatracania relacji mistrz – uczeń. Student stał się klientem w korporacji jaką jest uniwersytet, a profesor zarządzającym tej korporacji, który świadczy usługi edukacyjne dla swoich klientów. Brakuje też dyskusji naukowych, seminariów naukowych i aktywności badawczej. Życie naukowe na współczesnym uniwersytecie zamiera, a jeśli nawet istnieje, to brakuje mu pasji i ducha nauki, który łączyłby świat wykładowców i świat studentów. Przyczyn zamierania uniwersyteckiego życia naukowego można szukać w umasowieniu wyższego kształcenia, panującej atmosferze komformizmu, wieloletowości kadry uniwersyteckiej czy wielokierunkowości

---

<sup>170</sup> K.Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., s. 43.



studentów. Ostatnie zjawisko zdaje się być nowym trendem wśród studentów. Od jakiegoś czasu zauważyć można modę na zdobywanie jak największej ilości różnorodnej wiedzy, naukę na kilku kierunkach studiów i niemalże „przymus” bycia wszechstronnie utalentowanym. Na wspólną pracę naukową tych dwóch środowisk – uczonych i studentów - brakuje więc czasu. Niektórzy profesorowie z nostalgią wspominają czasy, gdy z grupą dziesięciu studentów można było prowadzić inspirujące dysputy o świecie. Tego rodzaju wspomnienia przywoływali niektórzy z zaproszonymi gośćmi w ramach cyklu „Nasi Mistrzowie” na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK, których byłam współautorką i współprowadzącą<sup>171</sup>. Wydaje się, że do tamtych czasów uniwersytet nie ma już powrotu. Pozostała tylko wciąż żywa tęsknota wykładowców za uniwersytetem tętniącym życiem naukowym oraz obecnością mistrza – wymagającego inspiratora i przyjaźnie nastawionego prowokatora, który zarażał impulsem do konstruowania własnych myśli, do podjęcia odwagi trudu pracy i wysiłku w zdobywaniu wiedzy i przyglądania się światu.

Istnieją co najmniej dwa wyjścia z opisanej wyżej sytuacji. Wersja optymistyczna pozwala wierzyć, że wraz z niżem demograficznym i mniejszą liczbą studentów na konkretnych kierunkach studiów, zacieśni się więzi między uczonymi a studentami oraz wzrośnie aktywność w nawiązywaniu relacji osobowych. Być może przyjdzie wreszcie czas na głębokie i owocne dyskusje oraz spotkania naukowe, które okażą się prorozwojowe dla każdej ze stron. Jest to jednak jeden z możliwych scenariuszy. Drugi, mniej optymistyczny, przyzwala na sformułowanie hipotez o pogłębiającej się patologii w komunikowaniu i zaniku nawiązywania relacji osobowych w uniwersytetach i szkołach wyższych niezależnie od liczby studentów i profesorów oraz czasu, jakim dysponują.

### 1.3.3 Idea wspólnotowości czy indywidualizmu?

Patrząc krytycznym okiem na otaczający nas świat trudno zgodzić się z Platonem, że został on (świat) ukształtowany na wzór idei. Daleko mu bowiem do doskonałości. Może się wydawać, że anachroniczna dziś idea wspólnotowości utożsamiana jest głównie z religią, przynależy do dawnych epok. Dziś bowiem świat stawia na indywidualizm i wolność. Mimo

---

<sup>171</sup>Idea spotkań „Nasi Mistrzowie” została opisana na 246 stronie niniejszej pracy

to, temat wspólnoty jest żywy w różnych kontekstach. Szczególnego znaczenia nabiera zaś, gdy mowa o uniwersytecie i społeczności akademickiej. Idąc dalej, próba zrozumienia problemu wspólnoty i wspólnotowości pozwala we wnikliwy sposób spojrzeć także na problem podmiotowości jednostki i jej tożsamości (o czym piszę w rozdziale II) oraz zakorzenienia człowieka w kulturze, co w czasach kultury globalnej wydaje się tematem coraz mniej ważnym i bagatelizowanym. Wszystko to pośrednio lub bezpośrednio wpływa na potrzeby i predyspozycje człowieka do nawiązywania kontaktów z innymi.

Pojęcie „wspólnoty”, współcześnie dość często używane, służy do wyjaśniania szeregu zjawisk społecznych i kulturowych. Zmienia natomiast swoje znaczenia i przejawy w zależności od zmian jakie zachodzą w społeczeństwie. Należy podkreślić jednak, że sam status wspólnoty jako ogólnego pojęcia pozostaje niezmienny<sup>172</sup>. W związku z powyższym wyróżnić można dwa podejścia rozumienia wspólnoty. Pierwsze to podejście klasyczne, w którym rozważania o wspólnocie są głęboko osadzone w myśli religijnej i konserwatywnej. Drugie – nowoczesne – wskazuje na problem istnienia społeczeństwa bez wspólnoty. W tym znaczeniu, wspólnota rozumiana jest jako pewien rodzaj ładu moralnego, a społeczeństwo nowoczesne to rozwijająca się pod wpływem technologii struktura, która niszczy wspólnotę, prowadząca do alienacji i anomii<sup>173</sup>.

Wspólnota to pewną grupą osób, których łączy wspólna idea, wartości, cel, ale także kultura, postawy czy sposób życia. To zbiór ludzi, którzy odczuwają więź wynikającą z podzielenia przekonań światopoglądowych, jak i etycznych oraz, co ważne, posiadają świadomość istnienia owej więzi<sup>174</sup>. Wówczas, jak twierdzi A. Szahaj, taką wspólnotę można nazwać <<właściwą>>, albo <<wspólnotą dla siebie>><sup>175</sup>. W przeciwieństwie do takiej wspólnoty istnieje również wspólnota <<ułamna>>, czy inaczej <<wspólnota w sobie>><sup>176</sup>, której członkowie nie zdają sobie sprawy z istnienia łączących ich więzi. Autor uważa, że jednym z istotnych elementów zbiorowego uczenia się lub inaczej -

---

<sup>172</sup> B. Mikołajewska, *Zjawisko wspólnoty (wybór tekstów)*, New Haven, CT, USA 1999, s. 7-8.

<sup>173</sup> Tamże, s. 9.

<sup>174</sup> A. Szahaj, *Jaka wspólnota, (w:) Jaka wspólnotowość Polaków XXI wieku*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2010, s. 45.

<sup>175</sup> Tamże.

<sup>176</sup> Tamże.

wyznaczników dojrzewania jest przechodzenie od wspólnoty w sobie do wspólnoty dla siebie. Przynależność do wspólnoty jest dobrowolna i świadoma. Można tak samo do niej przystąpić jak i ją opuścić. Wspólnota jest konstruktywna i twórcza, wpływa na indywidualny rozwój swych członków. Cechą znaną wspólnoty jest to, że tworzy więzi między ludźmi i służy budowaniu relacji.

Istnieje wiele rodzajów wspólnot w zależności od ich charakteru, celu i zadań, które sobie wyznaczają, w zależności od ludzi, którzy do nich należą. Istnieją więc wspólnoty narodowe, zawodowe, obywatelskie, wspólnoty regionalne, ale też wspólnoty hobbystyczne, okolicznościowe (np. różnorodne akcje, protesty, marsze w związku z żałobą narodową itp.) czy wspólnoty „losowe”, jak na przykład grupy AA bądź grupy chorych dotkniętych jakąś chorobą. Istnieje również wspólnota akademicka. Czy w myśl wyżej wymienionych założeń i cech, jakie charakteryzują wspólnotę, zasadne jest obecnie stosowanie pojęcia „wspólnota akademicka”?

Termin „wspólnota akademicka” obok znaczeń, które wskazują na jej religijny charakter (franciszkańska wspólnota akademicka wspólnota akademicka jezuitów, akademicka wspólnota Ruchu Światło-Życie i wiele innych) odnosi się również do wartości w życiu akademickim i społecznym, tj. prawdy, rzetelności, odpowiedzialności w pracy i badaniach naukowych oraz relacji, jakie zachodzą między jej członkami w przestrzeni akademickiej. Ze względu na to, że wspólnotę akademicką tworzą różne grypy osób, które mają prawo wyrażać swoje interesy, które posiadają różne poglądy, które są zróżnicowane społecznie i kulturowo przyjmują, na własny użytek. pojęcie *pluralistyczna wspólnota akademicka*.

T. Szlendak uważa, że człowiek został stworzony do życia we wspólnocie<sup>177</sup>. Aby więc współdziałać i koegzystować z innymi musi się komunikować. Wszędzie tam, gdzie są ludzie, których działania w jakich sposób zależą od siebie, trafiają się wydarzenia dzielące i powodujące obcość, bowiem „żadna wspólnota nie jest sztywną nieokaleczalną konstrukcją”<sup>178</sup>. Tak dzieje się też wewnątrz uniwersyteckich murów. Czynniki, czy też

---

<sup>177</sup> T. Szlendak, *Ewolucja wspólnoty. Między adaptacją a procesem indywidualizacji*, (w:) *Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*, red. M.N. Jakubowski, A. Szahaj, K. Arbiszewski, Toruń 2002, s. 65.

<sup>178</sup> A. Grzegorzczak, *Wspólnota*, (w:) *Tamże*, s. 29.

wydarzenia, które powodować mogą owe podziały są tak samo zależne jak i niezależne od zachowań członków wspólnoty. Reakcją na wydarzenia dzielące jest zazwyczaj częściowe zamknięcie się jednostek na kontakty międzyludzkie<sup>179</sup>. Jednak wspólnota, aby trwać i realizować wspólne cele musi umieć przewyżczać podziały i powstałe obcości, musi umieć otworzyć się na innych. W samotności bowiem „tworzymy konstrukcje indywidualne, tworzymy dzieła, którymi możemy obdarować innych. We wspólnocie tworzymy cenne relacje międzyludzkie”<sup>180</sup>.

Trwanie wspólnoty akademickiej jest ponadto istotne dla trwania życia naukowego w ogóle. Potwierdzenie tej tezy można znaleźć chociażby w ideach głoszonych przez W. Humboldta, dla którego samotność, wolność i współdziałanie to podstawowe elementy życia naukowego. Każdy bowiem kto uprawia naukę potrzebuje uzupełnienia przez innych, potrzebuje wspólnoty, współbycia i współistnienia wielu indywidualności, które służą tak nauce, jak i pojedynczym osobom<sup>181</sup>.

A. Grzegorzcyk odróżnia wspólnotę od kolektywu. Według niego wspólnota współpracuje na zasadzie głębszych wartości, które łączą jej członków, zaś kolektyw na zasadzie dość powierzchownej umowy, uzgodnienia interesów, powstałych układów czy różnorodnych form wymiany wzajemnych usług, czasem też na zasadzie przemocy. Oznacza to, że w kolektywie, który nie jest wspólnotą istnieje przymus siły bądź interesu<sup>182</sup>. Czy w związku z opisaną szeroko w literaturze kategorią władzy-wiedzy występującą na uniwersytecie czy choćby przemocą symboliczną możemy wciąż mówić o wspólnocie akademickiej?

A. Nalaskowski twierdzi, że poszukiwanie dzisiaj edukacyjnej wspólnoty to czas stracony. Edukacja instytucjonalna jest bowiem polem ścierania się sprzecznych interesów, na którym krzewi się egoizm<sup>183</sup>, zaś „uniwersytet funkcjonuje w przestrzeni, w której coraz

---

<sup>179</sup> Tamże.

<sup>180</sup> Tamże, s. 30.

<sup>181</sup> K. Sauerland, *Idea uniwersytetu...*, op., cit. s. 31.

<sup>182</sup> A. Grzegorzcyk, *Wspólnota*, op., cit.

<sup>183</sup> A. Nalaskowski, *Dzikość – ucieczka od ufności?* (w:) *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. J. Danielewska, Kraków 2005, s. 85., za: A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury...*, op., cit., s. 321.

częściej <<spisy telefonów w komórkach pełnią funkcje nieobecnej wspólnoty >> a turyści, włóczędzy i spacerowicze w obawie przed zaangażowaniem, zobowiązaniami i odpowiedzialnością zadowolają się epizodycznymi i powierzchownymi interakcjami”<sup>184</sup>. Moc tworzenia wspólnoty mają przecież wspólnie podzielane wartości, a nie dobra konsumpcyjne, którymi stały się dyplomy i stopnie naukowe. Zagrożeniem dla trwania wspólnoty akademickiej mogą być też takie czynniki jak: stawianie interesów partykularnych nad dobro wspólne, przenoszenie złych wzorów otoczenia społecznego do życia uczelni, komercjalizacja kształcenia widoczna nie tylko w działaniach szkół wyższych, ale i zachowaniach ich pracowników, brak sankcji czy potępienia za łamanie norm etycznych, a także przewaga w samej edukacji wartości instrumentalnych nad autotelicznymi<sup>185</sup>. Troskę o wspólnotę uniwersytecką wyraża A. Murawska zastanawiając się czy „może mamy już tylko przestrzeń w pośpiechu przebiegających rynkowych transakcji, którym towarzyszy puszczanie przez każdego do wszystkich perskiego oczka i przymrużanie oczu jako wyrazu pozorów i fasadowości podejmowanych działań?”<sup>186</sup>. Jeśli tak jest, to kontakty z innymi nie są już szansą dla kogokolwiek. Można się też zastanowić czy uniwersytecka wspólnota jest dzisiaj w ogóle potrzebna? Może to już tylko językowa konwencja i pewna umowa, która obca jest duchowi uniwersytetu<sup>187</sup>. Konkludując warto raz jeszcze przywołać słowa A. Murawskiej, która wierzy, że „tylko głębsze przejęcie się ideą wspólnotowości w jej konstruktywistycznym ujęciu pozwoli trwać uniwersytetowi jako miejscu spotkania ludzi głęboko zatroskanych nie tylko o swoją wygodę, ile o kulturę, ludzi, którym zależy i od których zależy jej trwałość i życiodajność”<sup>188</sup>.

Wspólnotowość, posiadanie własnego miejsca i zakorzenienie w nim zostały zastąpione psychologią indywidualnego samostanowienia, komercjalizacji i konsumpcji. Człowiek może być w wielu miejscach jednocześnie, przynależąc do czasem sprzecznych światów społecznych i w żadnym z nich nie czuć się zakorzenionym. Można go nazwać za

---

<sup>184</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury...*, op., cit., s. 321.

<sup>185</sup> K. Kloc, E. Chmielecka, red., *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Warszawa 2004, s. 9-11

<sup>186</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury...*, op., cit., s. 321-322.

<sup>187</sup> Tamże, s. 322.

<sup>188</sup> Tamże, s. 322-323.

Z. Baumanem „obcym uniwersalnym”<sup>189</sup>. Cechą społeczeństw nowoczesnych jest bowiem uniwersalna obcość. Możemy więc mówić o ewolucji znaczenia wspólnoty i poszukiwać jej nowego znaczenia. Cechą tradycyjnie (czy też plemiennie) rozumianej wspólnoty była przymusowa czy też odziedziczona do niej przynależność. Potwierdzeniem przynależności do wspólnoty był sam fakt urodzenia się w niej<sup>190</sup>. W ujęciu ponowoczesnym jest zupełnie odwrotnie. Przynależność do wspólnoty ponowoczesnej to przynależność z wyboru.

T. Szlendak uważa, że indywidualizacja jako cecha ponowoczesności, której efektem jest oderwana od wspólnoty jednostka, przyczynia się paradoksalnie do potrzeby powrotu ludzi do naturalnych zachowań wspólnotowych. Według niego „egoizm ponowoczesnych indywidualistów sprzyja powrotowi do ewolucyjnych źródeł”<sup>191</sup>. Podobne tezy stawia w jednej ze swoich książek A. Nalaskowski poszukując źródeł dzikości i zdziczenia człowieka współczesnego<sup>192</sup>.

Pluralistyczna wspólnota akademicka powinna być inspiracją dla przyszłych jej członków poprzez własny etos i wspólne dobro. Powinna sprzyjać integracji i interakcji. Powinna być taką wspólnotą, w której autonomia jednostki jest wartością wysoko cenioną. Powinna mieć charakter inkluzyjny, a nie ekskluzywny<sup>193</sup>. A. Szahaj uważa, że w ramach takiej wspólnoty nie kreowano by różnic tam, gdzie ludzie sobie tego nie życzą, a z drugiej strony nie zacierano by ich tam, gdzie wydają się dla nich istotne. Byłaby to wspólnota „fair play” bazująca na przekonaniu o równości jej członków<sup>194</sup>. Wzmacniałaby ona postawy aktywne i chęć współuczestnictwa, zniechęcała zaś do przyjmowania postaw konsumenckich, nastawionych tylko na szeroko rozumiany własny sukces oraz zwycięstwo<sup>195</sup>. Powinna być to wreszcie wspólnota, która kształtuje tożsamość człowieka,

---

<sup>189</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, s. 134.

<sup>190</sup> A. Szahaj, *Jaka wspólnota?*, (w:) *Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*, red. M. N. Jakubowski, A. Szahaj, K. Arbiszewski, Toruń 2002, s. 48.

<sup>191</sup> T. Szlendak, *Ewolucja wspólnoty. Między adaptacją...*, op., cit., s. 76.

<sup>192</sup> Zob. A. Nalaskowski, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Kraków 2006.

<sup>193</sup> A. Szahaj, *Jaka wspólnota?*, (w:) *Indywidualizm, wspólnotowość...*, op., cit., s. 48.; Autor powołuje się na pracę Henrego Tama *Communitarianism: A New Agenda for Politics and Citizenship*, London 1998 i opisaną tam koncepcję inkluzyjnej wspólnoty.

<sup>194</sup> Tamże, s. 49.

<sup>195</sup> Tamże.

dążąc jednocześnie do zachowania równowagi między indywidualnym a kolektywnym aspektem społecznego funkcjonowania jednostki. Kształtowałyby jednostki potrafiące współżyć z odmiennością „o podłożu tak psychologicznym, jak i kulturowym – z INNYM”<sup>196</sup>. Wspólnota akademicka byłaby więc otwarta na różnorodność wewnętrzną i zewnętrzną, byłaby zdolna do dialogu z innymi. Jeśli jednak dominują w niej postawy nieautentyczne, pozorowanej życzliwości czy pozorowanej wyższości realizacja etosu akademickiego skazana jest raczej na niepowodzenie. Komunikacja staje się bardziej komplikacją, a integracja - dezintegracją. Pojawia się zatem pytanie o model współczesnej wspólnoty akademickiej z uwagi na zmieniony model uniwersytetu: z badawczego na przedsiębiorczy. Współczesną wspólnotę akademicką określiłabym jako model hybrydowy, mieszankę ludzi o wielkiej pasji, mądrości, rzetelnym warsztacie naukowym, szerokich horyzontach myślowych, kompetentnych, refleksyjnych, społecznie odpowiedzialnych, obywatelsko zaangażowanych, otwartych na ludzi, wrażliwych i krytycznych na to co przynosi rzeczywistość oraz ludzi „surferów”. Surferzy to ślizgacze, podchodzący bardzo powierzchownie do swojej roli w uniwersytecie. Nie mają potrzeby poszukiwań, głębszych refleksji, nawiązywania kontaktów międzyludzkich i wymiany myśli. Głównym celem dla nich jest wywiązanie się z przypisanego pensum godzinowego, albo samo zdobycie dyplomu wyższej uczelni.

Wspólnota akademicka jest często anonimowa. Ludzie bez twarzy, bez imienia i nazwiska to nierzadkość na uczelnianych korytarzach czy w salach wykładowych. Wykładowcy nie znają swoich studentów, studenci nie znają swoich wykładowców. O ile w pierwszym przypadku, naturalnym jest trudność (roz)poznania wszystkich swoich studentów, kiedy w wykładach uczestniczy ich dwustu czy trzystu, tak w drugim przypadku nie jest już to tak oczywiste. Problem ten jednak istnieje także wśród grup ćwiczeniowych, w których uczestniczą już nie setki studentów, a jedynie dziesiątki. Kontakt wykładowca – student powinien być tu z założenia bliższy i bardziej indywidualny. Jak się okazuje nie zawsze tak się dzieje. Do mitów nie należą też sytuacje kiedy student „poznaje” swojego

---

<sup>196</sup> B. Pasamonik, *Znaczenie wspólnoty w procesie budowy tożsamości osobowej*, (w:) *Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*, red. M. N. Jakubowski, A. Szahaj, K. Arbiszewski, Toruń 2002, s. 122.

wykładowcę (ćwiczeniowca) dopiero w momencie egzaminu czy zaliczenia przedmiotu. Zdarza się i tak, że studenci niejako zmuszeni (bo grozi im niezaliczenie przedmiotu z powodu absencji na zajęciach) do osobistego kontaktu z wykładowcą, udając się do niego na konsultacje, identyfikują go bezpośrednim pytaniem o imię i nazwisko. Przedmiotowy charakter stosunków społecznych to nie tylko wina studentów czy wykładowców. Jak się wydaje, winien jest także system studiowania, który właściwie nie zostawia miejsca na bardziej zindywidualizowane stosunki wśród społeczności akademickiej.

Jedną z głównych cech wspólnoty akademickiej jest jej wyraźna hierarchiczność. To z kolei decyduje o historycznej i kulturowej tożsamości uniwersytetu oraz jego strukturalnej specyfice<sup>197</sup>. Przywoływany wielokrotnie przeze mnie K.Z. Sowa uważa, że nie ma nic bardziej mylnego niż przekonanie, że wspólnota z założenia wyklucza hierarchiczność. W rzeczywistości bowiem, nawet we wspólnotach, które zdają się być grupą ludzi równych, jak np. wspólnoty narodowe, istnieje tendencja do hierarchizowania. Przykładem może być dzielenie Polaków na tych „prawdziwych” i „nieprawdziwych”<sup>198</sup>. Innym przykładem wspólnoty o bardziej wyraźniej hierarchii jest rodzina czy uniwersytet właśnie. Hierarchie wspólnoty akademickiej wiążą się ściśle z mnogością grup występujących w społeczności uczelnianej<sup>199</sup>. K. Z. Sowa wyróżnia m.in. grupy dominujące w ramach określonej struktury, grupy kierownicze, celowe czy grupy interesu. Szerzej na ten temat piszę w podrozdziale dotyczącym społeczności akademickiej.

Odwołując się choćby do socjologicznej koncepcji F. Tönniesa można zauważyć, że posługiwanie się terminem „wspólnota akademicka” nie jest do końca zasadne<sup>200</sup>. F. Tönnies zestawiał w swej koncepcji cechy charakteryzujące wspólnotę oraz społeczeństwo nowoczesne. Wspólnota posiada takie cechy jak: wola naturalna (instynktowna, esencjonalna, przyrodzona), więzy pokrewieństwa, przyjaźni, współzycie intymne – silna więź psychiczna, relacje face to face, trwała forma współzycia, stosunek emocjonalny,

---

<sup>197</sup> K.Z Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit. 43.

<sup>198</sup> Tamże, s. 44.

<sup>199</sup> Tamże, s. 45.

<sup>200</sup> Zob. P. Załęski, *Tönnies i społeczeństwo cywilne: Źródła nowoczesnej koncepcji społeczeństwa*, Przegląd Socjologii Jakościowej, tom VII, nr 2, lipiec 2011, s. 77-83, internetowe wydanie czasopisma dostępne pod adresem: [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/index\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/index_pl.php), dostęp na dzień 20.04.2012 r.



wspólne przekonania, uczucia, akceptowane wartości, koncentracja na przeszłości - kult tradycji. Drugi biegun to zestaw cech charakteryzujących społeczeństwo nowoczesne. Należą do niego takie cechy jak: wola arbitralna (celowa, racjonalna, refleksyjna, świadoma), więzy ekonomiczne i organizacyjne, współżycie publiczne – relacje oficjalne, powierzchowne, często pośrednie, przejściowe formy współżycia, stosunek racjonalny, wspólny interes, koncentracja na przyszłości – osiągnięcie celu<sup>201</sup>. Wspólnotę można traktować zatem jako grupę pierwotną, zaś społeczeństwo nowoczesne jako wtórną. W środowisku wtórnym panują zwielokrotnione i zdepersonalizowane stosunki międzyludzkie, w które wchodzimy za sprawą postępu cywilizacyjnego. Środowisko wtórne jest światem monologu (nie dialogu) bowiem podział na odbiorców i nadawców komunikatów jest tu zazwyczaj ostry i trwały<sup>202</sup>. Wynika z tego, że współczesny uniwersytet bliższy jest drugiemu biegunowi wskazanych cech. Wzmagająca się wraz z postępem cywilizacyjnym depersonalizacja stosunków społecznych objawia się tym, że jednostki nie komunikują się już, jak dawniej, „całą sobą”, lecz tylko jakimś fragmentem, częścią swojej osoby. Zdaje się, że wspólnota akademicka straciła swoje dawne znaczenie. O wspólnocie akademickiej można już chyba tylko mówić z punktu widzenia samego starożytnego znaczenia słowa *univesrsitas* (wspólnota, stowarzyszenie nauczających i nauczanych) - zostało już tylko samo określenie. To co kryje się wewnątrz, co stanowi sens tego pojęcia jakby wymarło i uleciało ze współczesnych uniwersytetów.

Istotna, z punktu widzenia tematu pracy, jest przede wszystkim próba wglądu i opisu kształtowania się akademickich więzi społecznych i określenie uwarunkowań, jakie wpływać mogą na kształtowanie się relacji osobowych między dwoma grupami: wykładowcami i studentami. By jednak czynniki te dostrzec i określić należy przyjrzeć się samemu środowisku uczących i nauczanych.

---

<sup>201</sup> Do koncepcji F. Tönniesa odwołuje się także B. Pasamonik w artykule *Znaczenie wspólnoty w procesie budowy ...*, op., cit., s. 110.

<sup>202</sup> Tamże.

#### 1.3.4 W poszukiwaniu trzeciej drogi

Nieustanne balansowanie uniwersytetu między sacrum – wszystkim tym, co stanowi o jego tradycji, a profanum – tym, co jest wytworem kultury współczesnej i tym co rynkowe jest niewątpliwie trudnym wyzwaniem. Jak bowiem podążać z duchem czasu zachowując jednocześnie dawne ideały i wartości?

Bez wątplenia perspektywa stanowiąca punkt wyjścia do rozważań o uniwersytecie i jego miejscu w rzeczywistości ulega zmianie. M. Kwiek nazywa zmiany instytucjonalne oraz zmiany w obrębie polityki edukacyjnej transformacjami uniwersytetu<sup>203</sup>. Aby uniwersytet mógł się skutecznie odnaleźć w obecnych czasach konieczne wydaje się przeformułowanie sposobu jego istnienia. Konieczna jest „rewolucja akademicka”<sup>204</sup>. Przyszłość uniwersytetu zależy nie tylko od rządu, który wspiera jego działalność, ale przede wszystkim od kadry akademickiej i studentów, od zmiany ich mentalności na temat uniwersytetu. Wszyscy oni stanęli przed trudnym wyzwaniem, jak zachować dawną unikatowość uniwersytetu jednocześnie nadając mu nową jakość.

Tymczasem urynkowanie i umasowienie wykształcenia wyższego zdeformowało sens i funkcjonowanie uniwersytetów, zdegradowało ich jakość. Masowość kształcenia na poziomie wyższym jest także główną przyczyną kryzysu elitotwórczej roli uniwersytetów/szkół wyższych. Wzrost liczby grup studenckich, instytutów, wydziałów, a w konsekwencji uczelni sprzyja atomizacji i alienacji środowiska akademickiego<sup>205</sup>. Procesy te spowodowały więc zanik wspólnotowości (universitas) studentów i profesorów oraz rozłam relacji mistrz - uczeń<sup>206</sup>. Zanik wspólnotowości polskich środowisk akademickich jest natomiast, według K. Z. Sowy, najważniejszą przyczyną upadku zdolności elitotwórczej polskich szkół wyższych<sup>207</sup>.

---

<sup>203</sup> Zob. M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010.

<sup>204</sup> Tamże, s.

<sup>205</sup> Z. Chojnowski, rec. książki K. Sowy, *Gdy myślę uniwersytet*, Kraków 2009, (w:) Forum Akademickie, nr 03/2010.

<sup>206</sup> K. Denek, *Istota jakości kształcenia*, Forum Akademickie nr 02/2012.

<sup>207</sup> K.Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., s. 35.

Balansowanie uniwersytetu między tradycją a współczesnością można przedstawić następująco: instytucja kultury – przedsiębiorstwo; miejsce rozwijania kapitału kulturowego – miejsca nabywania kompetencji przydatnych na rynku pracy; miejsce zdobywania wiedzy i poszukiwania prawdy – miejsce nabywania symboli prestiżu; miejsce realizowania misji i pasji – miejsce zdobywania środków do życia<sup>208</sup>. Redukcja któregoś z wymiarów wydaje się nie tyle trudna, co niemożliwa. Wymagane jest podejmowanie takich czynności, które pozwoliłyby na synergiczne i harmonijne działania wszystkich wskazanych wymiarów.

Uniwersytet potrzebuje więc nowej odpowiedzialności i nowego etosu akademickiego, który bazowałby na odpowiedzialności za świadome kształtowanie społeczeństwa i postaw obywatelskich. Uniwersytet powinien wreszcie być odpowiedzialnym za społeczeństwo, a nie wobec niego. Powinien być wspólnotą ludzi, którym przyświecają wspólne cele i zadania, którzy potrafią i chcą się ze sobą komunikować i współpracować, którzy potrafią pielęgnować tradycyjne wartości jednocześnie kształtując nową jakość. Poznawanie i dokonywanie odkryć w całkowitej izolacji mija się z ideą uniwersytetu. Być może uniwersytet powinien zmienić, o ile to jeszcze możliwe, swój masowy charakter i wrócić do kształcenia elit intelektualnych i obywatelskich.

Jednym ze sposobów przywrócenia elitotwórczej roli uniwersytetu i jego nowej jakości wraz z troską o nawiązywanie życiodajnych relacji mogłoby być utworzenie federacji szkół wyższych, które łączyłyby szkoły silne i słabsze, państwowe i prywatne w związki ściśle ze sobą współpracujących szkół<sup>209</sup>. Ważnym czynnikiem byłoby także organizowanie zespołów interdyscyplinarnych, w szerszym niż dotychczas stopniu, które współpracowałyby z różnymi organizacjami i instytucjami. J. G. Wissema proponuje, aby dążyć do zmiany ról obecnego stanu, gdzie wydziały stanowią oś organizacyjną, a zespoły badawcze oś koordynacyjną. W konsekwencji oznaczałoby to, że oś organizacyjną uczelni będą stanowiły zespoły, a koordynacyjną wydziały. Ponadto, obok masowego kształcenia, Autor proponuje wprowadzenie kolegiów uniwersyteckich dla najlepszych i najbardziej uzdolnionych oraz ideę współkonkurowania<sup>210</sup>. Cechy te

---

<sup>208</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń...*, op., cit., s. 325-326.

<sup>209</sup> K.Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit. 38.

<sup>210</sup> J. G. Wissema, *Technostarterzy, dlaczego i jak?*, Warszawa 2005, s. 46-51.

składałyby się na nowy model uniwersytetu trzeciej generacji<sup>211</sup>.

Zdaje się, że stan kryzysu, w jakim znalazł się współczesny uniwersytet wymusza powrót do korzeni i jego wielowiekowej tradycji. Edukacja powinna pamiętać o dorobku kulturowym, gdyż samo wychowanie nierozzerwalnie wiąże się z kulturą. By jednak tradycja miała dla uniwersytetu ożywiający znacznie, sama musi być poddana żywej analizie, krytyce i reinterpretacji, w taki sposób, aby odnowione znaczenia nie były obojętne dla współczesnego człowieka. W przeciwnym razie, jak dowodzi A. Murawska, przestaną one kogokolwiek obchodzić<sup>212</sup>.

#### 1.4 Środowisko szkoły wyższej

Edukację można uprawiać na wiele sposobów. W zależności od istniejącej ideologii, systemu przekonań i sposobu myślenia o edukacji oraz rozwiązywania problemów edukacyjnych możliwe jest, jak sądzę, skonstruowanie mapy ideologii, które sprzyjają (bądź nie) budowaniu relacji osobowych w środowisku szkoły wyższej.

Innymi słowy, w zależności od przyjętej ideologii edukacyjnej dominuje określony typ relacji osobowych, ideologia go warunkuje. Otóż zupełnie inny sposób i typ budowania relacji osobowych między uczniem a nauczycielem może zaistnieć kiedy dominuje w szkole ideologia autorytarna, konserwatywna, a kiedy mamy do czynienia z ideologią demokratyczną, liberalną czy romantyczną. Przez pojęcie ideologii edukacyjnej rozumiem, za R. Meighanem, zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych i nieformalnych ram edukacji<sup>213</sup>. Można więc przypuszczać, że tworzenie i budowanie relacji osobowych będzie miało zupełnie inny przebieg w modelu tradycyjnym i modelu postępowym, w szkołach, w których przyjmuje się różnorodne znaczenia i w szkołach autonomicznych, w których te znaczenia się tworzy i interpretuje. Każda szkoła bowiem jest miejscem, w którym utrwalana, przetwarza i przekazywana jest jakaś określona

---

<sup>211</sup> Szerzej o koncepcji uniwersytetu trzeciej generacji w: Tamże.

<sup>212</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń...*, op., cit., s. 325

<sup>213</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 201.

ideologia poprzez sprecyzowany i jasno określony program nauczania oraz stwarzając specyficzne środowisko, które nazwać można ukrytym programem nauczania<sup>214</sup>. To zaś jakie poglądy na temat własnej roli posiadają nauczyciele i uczniowie (profesorowie i studenci) przejawia się w ich relacji. Co więcej, ideologia narzucana przez grupę dominującą wywiera bezpośredni wpływ na edukację, kształtując zasady polityki edukacyjnej, cele kształcenia, utrwalając pewne postawy i wartości, promując pożądaną wiedzę i umiejętności<sup>215</sup>. Ponadto w zależności od tego jak dana ideologia definiuje władzę, prestiż i pozycję społeczną zależą relacje między nauczycielem i uczniem<sup>216</sup>.

Z ludźmi, z którymi kontaktujemy się na co dzień, wymieniamy doświadczenia i obserwacje, mamy wspólne przeżycia. „W ten sposób, poprzez intersubiektywizację przeżycia czy doświadczenia, dokonuje się obiektywizacja poznania, która prowadzi do kształtowania się światopoglądu wspólnego określonej grupie ludzi. Zbiorowość, w której ów proces się dokonuje nazywamy środowiskiem społecznym”<sup>217</sup>. Istnienie akademickiego środowiska społecznego jest warunkiem koniecznym utrwalania się nie tylko zdobywanej w uniwersytecie wiedzy, ile wartości i postaw należących do akademickiego etosu, a także wzorów zachowań, które powiązane są z ową wiedzą, wartościami i postawami. Co więcej, zwarte środowisko uczelniane niezbędne jest do kształtowania przez uniwersytet przyszłych wzorotwórczych elit społecznych<sup>218</sup>. Wymienić można, za K. Z. Sową, kilka warunków dobrego funkcjonowania środowiska uczelnianego. Pierwszym jest jego właściwa integracja oraz spójność. Uczestnicy wspólnoty akademickiej (profesorowie, inni pracownicy uczelni, studenci) nie powinni być anonimową zbiorowością nastawioną na własny interes, nie powinni być grupą interesariuszy, ale wspólnotą, która poprzez współpracę dąży do wspólnego celu, określonego wartościami społecznymi, a nie interesami. Zaznaczyć należy, na co zwraca uwagę K. Z. Sowa, że dobre, zintegrowane, oparte o więzi solidarności i współpracy środowisko uczelniane nie może być zbiorowością zbyt liczną. Jeżeli nie cały uniwersytet, to wydział, kolegium, czy instytut, a więc podstawowe jednostki uczelni

---

<sup>214</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 142.

<sup>215</sup> Tamże, s. 155.

<sup>216</sup> Tamże, s. 156.

<sup>217</sup> K. Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., s. 31.

<sup>218</sup> Tamże.

powinny nie przekraczać liczebnie granicy, poza którą wzajemna współpraca i identyfikacja uczestników nie jest już możliwa<sup>219</sup>.

Drugim warunkiem istnienia prawdziwego środowiska uczelnianego jest występowanie w nim dostatecznie częstych kontaktów społecznych pomiędzy wszystkimi uczestnikami. Z wychowawczego i prorozwojowego punktu widzenia ważne jest, aby do kontaktów pomiędzy uczestnikami środowiska dochodziło w możliwie zróżnicowanych sytuacjach społecznych, nie tylko podczas procesu nauczania. K. Z. Sowa podkreśla, że „stare uniwersyteckie nazwy, takie jak *symposium* czy *convivium*, mówią nie tylko o wspólnym uczeniu się, ale także o wspólnym biesiadowaniu. Kluby, stołówki, domy studenckie są bardzo ważnymi elementami infrastruktury środowiska uczelnianego”<sup>220</sup>. Bardzo widoczne jest to na przykładzie starych brytyjskich uniwersytetów czy amerykańskich kampusów, gdzie społeczne życie uniwersyteckie jest najpełniej rozwinięte. Społeczność profesorów obecna jest nie tylko w czasie zajęć dydaktycznych, ale także poza nimi. Wspólne życie ludzi uniwersytetu dotyczy m.in. wspólnego zamieszkiwania (np. *colleage* w Oksfordzie) czy wspólnego spożywania posiłków. Jest to o tyle ważne ponieważ to profesorowie na uniwersytetach są grupą wzorotwórczą<sup>221</sup>.

J. Sutz<sup>222</sup> dostrzega transformację uczelni, która oprócz dwóch tradycyjnych ról tj. kształcenia studentów i prowadzenia badań naukowych, pełni trzecią, coraz ważniejszą rolę – kreowania wzajemnych relacji z otoczeniem<sup>223</sup>. Takie usytuowanie szkoły wyższej oznacza, iż współczesne uczelnie ewoluują od tradycyjnych „świątyń wiedzy” w kierunku public relations. Autorka uważa, że poznanie ma charakter społeczny, a nie – jak sądziło i sądzi wielu – indywidualny. Oznacza to, jak wspomiano wcześniej, że wiedzę o świecie

---

<sup>219</sup> Tamże, s. 32.

<sup>220</sup> Tamże.

<sup>221</sup> Tamże..

<sup>222</sup> J. Sutz: *The New Role of the University in the Productive Sektor*. [w:] H. Etzkowitz, L. Leydesdorff (eds.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London and Washington, PINTER, 1997, s. 11.

<sup>223</sup> Związane jest to z faktem, iż zmienia się model produkcji, przesyłania i zastosowania wiedzy z linearnego na interaktywny. Wynika to z faktu, że te procesy nie występują w z góry określonej sekwencji lecz współoddziałują na siebie – *Zarządzanie wiedzą w Społeczeństwie Uczącym się*, OECD 2000, s. 36-38

zdobywamy, a w każdym razie upewniamy się w niej, poprzez określone relacje z innymi ludźmi.

Środowisko szkoły wyższej tworzą dwie najbardziej znaczące grupy: nauczyciele akademicy oraz studenci. Te dwa środowiska są ze sobą funkcjonalnie powiązane. Nie można bowiem być nauczycielem (mistrzem) bez choćby jednego ucznia (studenta) ani studentem bez swojego nauczyciela. Stosunek nauczyciel – student (mistrz – uczeń) jest w uniwersytecie osiowym i konstytutywnym stosunkiem społecznym<sup>224</sup>. Zanim jednak przyjrzymy się obu tym grupom, warto sięgnąć do teorii przemocy symbolicznej P. Bourdieu oraz kategorii wiedzy-władzy M. Foucaulta, które, mogą stanowić dobry grunt dla rozważań o środowisku uczelnianym.

P. Bourdieu, czołowa postać współczesnej socjologii francuskiej, twórca dobrze znanej w nauce teorii socjologicznej, opisuje swoistą socjodyceę<sup>225</sup>, czyli proces tworzenia społecznych i kulturowych wartości, hierarchii, wytworów, które pokazują i wyjaśniają mechanizmy powstawania różnych zjawisk, działań autorytetów kształtujących określone struktury w obszarach życia społecznego. Dokonuje analizy i opisu podstawowych procesów stratyfikacji społecznej i transmisji kultury. Teoria ta tworzy i oferuje szeroką aparaturę pojęć do opisu i analizy różnych form rzeczywistości społecznej. Przemoc symboliczna jest jedną z kluczowych, a nawet centralną kategorią teorii socjologicznej P. Bourdieu. Przy jej użyciu Autor opisywał relacje pomiędzy klasami społecznymi, pomiędzy płciami, analizował niezwykle różnorodne zjawiska, np., konkretne teksty kultury, system edukacji, środowisko akademickie, środowisko polityczne czy artystyczno - literacko - intelektualne. Stworzona przez badacza teoria stała się też jednym z nieodzownych narzędzi tych wszystkich, którzy zajmują się relacjami dominacji w społeczeństwie i w kulturze, a także przyglądają się bądź aktywnie uczestniczą w procesach emancypacyjnych.

Istota przemocy symbolicznej polega na tym, „że symbolicznymi środkami legitymizuje ona, wzmacnia i utrwała przemoc realną, a zatem dodaje do niej swoiste, często symboliczne zniewolenie w sferze wartości”<sup>226</sup>. U podłoża przemocy symbolicznej leży

---

<sup>224</sup> K. Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., ss.47-48.

<sup>225</sup> J. Rzeźnicka-Krupa., *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007, s. 59.

<sup>226</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006, s. 23.

autorytet kultury prawomocnej, dominującej, który jest uznawany nawet przez tych, którzy odrzucają jego społeczno - polityczne podstawy, którzy poddają się mu w niewiedzy o tym, z czego wyrasta i co ukrywa<sup>227</sup>. Zdominowani przyjmują kulturę dominującą i jej reguły jednocześnie nie rozpoznając jej arbitralności albo godząc się z tą arbitralnością. Zjawisko to można zapewne zaobserwować w środowisku akademickim, w którym grypy dominujące posiadają przywilej niemal na wszystko.

Spółeczeństwo, według P. Bourdieu, składa się z praktyk, obserwowalnych sposobów zachowania i działania jednostek oraz zbiorowości. Praktyki te są działaniami strategicznymi, poprzez które w ramach wzorów kulturowych, swojej wiedzy i środków ludzie mierzą się z życiowymi problemami, wychodząc często poza reguły. Działają przy tym zawsze w warunkach niepewności, a wzory postępowania są zawsze niepełne i przeniknięte sprzecznościami. W praktykach wyraża się swoisty dla jednostek i grup habitus, czyli półautomatyczny i nie do końca uświadomiony styl działania nabyty we wcześniejszych doświadczeniach życiowych. Habitus to proces interioryzacji postaw, tendencji, dyspozycji, uwewnętrznionych i wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus obejmuje swym zasięgiem dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości. Pojęcie habitusu ma wykluczyć problem świadomego, jak i nieświadomego działania, przyczynowości lub celowości<sup>228</sup>. Jest on zakodowany w myśleniu, ale także w odruchach cielesnych i fizycznych umiejętnościach. Żadna istotna zmiana nie dokona się bez przekształcenia habitusu, który cechuje się szczególną inercją, tzn. biernością i pasywnością. Ludzie natomiast, działają w ramach różnych pól instytucjonalnych (np., biznesu, nauki, sztuki), które cechują się określonymi regułami kulturowymi i wytwarzają swoisty habitus. W każdym z tych pól ludzie dążą do osiągnięcia swoich celów, ale także sukcesu i wyróżnienia się na tym polu. Posługują się przy tym, jako środkiem działania, a zarazem celem akumulacji, różnymi rodzajami kapitału: ekonomicznym (pieniądze), społecznym (więzi i koneksje), kulturowym (prestiz, nawyki, obyczaje). Poprzez swoje działania ludzie doprowadzają do międzygeneracyjnego dziedziczenia kapitałów i utrwalania nierówności, a szczególną rolę odgrywa w tym szkoła. Szkoła poprzez przemoc

---

<sup>227</sup> Tamże, s. 26.

<sup>228</sup> Tamże, ss. 13-14.



symboliczną narzuca bowiem ograniczające i zniekształcające ramy poznawcze i sposoby postrzegania świata. Potoczne i ugruntowane w ten sposób przekonania P. Bourdieu nazywa kategorią „doxy”. Mówiąc inaczej, habitus jest taką strukturą mentalną człowieka, która umożliwia poznawanie i konstruowanie świata przez ukształtowane przez niego w ciągu życia dyspozycje do działania i myślenia w określony sposób, które to dyspozycje mogą w różnym zakresie podlegać modyfikacji<sup>229</sup>. Habitus więc to zbiór zasobów poznawczych jednostki i źródło stosowanych przez nią praktyk kulturowych. Należy mocno podkreślić, na co zwraca szczególną uwagę P. Bourdieu, znaczenie pierwszego etapu pracy pedagogicznej, który stanowi absolutny początek wpajania kultury, i który dokonuje się głównie w rodzinie. Otóż, P. Bourdieu dowodzi, że pod wpływem pierwotnej działalności pedagogicznej i pierwotnego autorytetu kształtuje się podstawowy habitus. Jest on bardziej nieodwracalny niż wszystkie następne skutki kolejnych etapów i faz pracy pedagogicznej. Ten pierwotny habitus leży u podstaw późniejszego przyswojenia kultury oraz kształtowania kolejnych habitusów<sup>230</sup>.

Nadrzędne nad polami instytucjonalnymi i różnymi formami kapitału jest pole władzy. Przedmiotem walki, kontestacji i celem władzy jest panowanie nad kulturą jako centralnym zasobem życia społecznego. P. Bourdieu w swej teorii dowodzi, że głównym orężem ciągłej walki o panowanie dominujących grup społecznych jest władza symbolicznych systemów – języka, sztuki, religii – wpisana w struktury, mechanizmy i instytucje życia społecznego, wciąż utrwalane i na nowo odradzające się w procesach kulturowej reprodukcji<sup>231</sup>. Symbol w rozumieniu P. Bourdieu posiada funkcję gnoseologiczną w znaczeniu doxy - wiedzy będącej jednocześnie swego rodzaju aktem wiary. „Określone formy i sposoby symbolicznej ekspresji posiadają różną społeczną wartość i skuteczność oddziaływania, zaś efekt symboliczny powstaje w wyniku wymiany komunikacyjnej, determinowanej relacjami społecznymi”<sup>232</sup>. Dodać należy, że każda forma ekspresji posiada własną arbitralną i opartą na woli autorytetu siłę, która nie zawiera się w samym dyskursie, lecz w warunkujących go społecznych stosunkach dominacji i panowania.

---

<sup>229</sup> J. Rzeźnicka- Krupa., *Komunikacja, edukacja, społeczeństw...*, op., cit., s. 62.

<sup>230</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja...*, op., .cit., s. 29.

<sup>231</sup> J. Rzeźnicka- Krupa., *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo...*, op., cit., s. 61.

<sup>232</sup> Tamże.

Istota przemocy symbolicznej polega na tym, że narzucając obraz rzeczywistości, stara się jednocześnie fakt ten ukryć jak najgłębiej, nadając mu pozory i złudzenie racjonalności i naturalnego porządku rzeczy. Jej specyfika polega zatem na tym, że udaje jej się być niezauważalną<sup>233</sup>. Przemoc symboliczna zachodzi we wszelkich relacjach i interakcjach społecznych, poczynając od najwcześniejszych interakcji matki z dzieckiem a na działaniu różnych instytucji społecznych kończąc. Przemoc ta narzuca swoją władzę także w postaci porządku fizycznie ukształtowanej przestrzeni, np. klasy szkolnej czy sali ćwiczeniowej.

Bardzo skutecznym narzędziem stosowania przemocy symbolicznej jest oczywiście język. „Władza i moc sprawcza słów oraz panowanie nad znaczeniami przejawia się w tym, że dzięki symbolicznej sile w nich zawartej mają one moc tworzenia tego, co jest dane za pomocą samego głosu (mówienia) i oddziaływania na świat przez tworzenie wyobrażeń na jego temat”<sup>234</sup>. Język wówczas staje się reprezentantem rozmaitych i uprawnionych autorytetów społecznych i instytucji, np. reprezentantów instytucji edukacyjnych – nauczyciele, państwowych – urzędnicy, politycznych – politycy, czy też religijnych – kler. Tak więc przemoc symboliczna przejawia się w nieświadomym dopasowywaniu przez człowieka jego struktur poznawczych do obiektywnych struktur życia społecznego, które oddziałują właśnie przez przemoc symboliczną. W obszarze przestrzeni edukacyjnej przemoc symboliczna stanowi jej nieodłączny element. System edukacji postrzegany jest przez P. Bourdieu jako istotny element transmisji oraz reprodukcji kulturowych wzorów działania, przez który społeczeństwo wzmacnia i utrwała dominujący w danej kulturze system wartości<sup>235</sup>.

Wracając do pojęcia pola w teorii społecznej P. Bourdieu warto szerzej przyjrzeć się jego znaczeniu. Badacz pojęciem pola określa materialne warunki symbolicznej produkcji. Teoria pola społecznego okazuje się także zasadniczą dla opisu procesów umiejscawiania społecznego jednostek, które są ściśle związane z procesem socjalizacji<sup>236</sup>. Definicja pola społecznego została wyprowadzona z punktu widzenia sieci obiektywnych relacji

---

<sup>233</sup> Tamże., s. 62.

<sup>234</sup> Tamże., ss.64-65.

<sup>235</sup> Tamże., s. 68.

<sup>236</sup> L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr'a Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 75.

zachodzących między pozycjami. Można zatem wysnuć wniosek, że istotą bycia jednostek (np. kadry nauczycielskiej) w polu społecznym, nie jest przypisane i właściwe im działanie (np. kształcenie, wychowywanie), a raczej sam wysiłek znalezienia i zaistnienia w polu, jednym słowem ruch wokół własnej pozycji, jak i pozycji innych uczestników pola. Pole społeczne kierując się własną logiką, według własnego porządku stanowi paletę możliwości dla innowacyjnego działania zaangażowanych w nią ludzi. W tym sensie pole narzuca swoją strukturę wszystkim, którzy przyswoili, uwewnętrznili jego logikę.

Każde pole przez to, że wytwarza pewien typ niewiedzy, czegoś co jest nierozpoznane, uznaje prawomocność przemocy symbolicznej wywieranej w jego ramach. Niewiedza przechowywana w zbiorowej nieświadomości uczestników pola społecznego, zabezpiecza ich *illusio*<sup>237</sup>. *Illusio* „odpowiada za taki sposób bycia w świecie, czy raczej <<bycia zajętym>> przez świat, który sprawia, że jednostka działająca nie może postąpić wbrew temu, ku czemu została uwarunkowana przez stawki gry społecznej”<sup>238</sup>. *Illusio* zatem to nic innego jak złudzenie co do konieczności, słuszności oraz ważności podejmowanych przez jednostki działań uczestniczących we wzajemnych relacjach w życiu społecznym. *Illusio* jest poza tym zawsze zgodne z koniecznościami wpisanymi w pole społeczne, co więcej, jest główną siłą uaktywniającą działanie jednostek w polu. Działanie to z kolei jednostki odbierają i spostrzegają jako przemyślane, świadomie podejmowane i adekwatne do wymogów sytuacji. Jednostka natomiast z góry odrzuca i nie podejmuje działań, które wydają się jej nieskuteczne i nie posiadające sensu<sup>239</sup>.

Zasoby poznawcze jednostek, jak wynika z teorii społecznej P. Bourdieu, pełnią podwójną rolę. Są nie tylko narzędziami społecznego komunikowania się i warunkiem solidarności społecznej, ale przede wszystkim narzędziami panowania, które są wytwarzane w określonym obszarze społecznym, gdzie z kolei są ustrukturyzowane zgodnie z podziałami pracy i władzy<sup>240</sup>. Zasoby poznawcze ponadto odtwarzają owe podziały i strukturyzują ogląd świata.

Nieco inaczej pojmuje pojęcie przemocy symbolicznej M. Foucault – filozof

---

<sup>237</sup> Tamże, s. 76.

<sup>238</sup> Tamże, s. 74.

<sup>239</sup> Tamże, s. 77.

<sup>240</sup> Tamże, s. 82.

francuski, przedstawiciel poststrukturalizmu, twórca metody badań opartej na studium dyskursu. Samo pojęcie dyskursu stanowi centralną kategorię w większości jego prac. W myśli filozoficznej tego badacza „(...)przemoc i dominacja określonych dyskursów kultury wyrażona jest jako teoria dyscyplinowania jednostek dzięki funkcjonowaniu różnorodnych mechanizmów społecznej tresury”<sup>241</sup>. W rzeczywistości społecznej trwa nieustająca walka dyskursów, które usiłują narzucić jej dominującą („prawdziwą”) wersję, wskutek czego prawda istnieje tylko jako rezultat swoistej gry o władzę.

Dyskurs jest jednym z kluczowych pojęć w naukach społecznych i odgrywa w ich obrębie coraz większą rolę. Wywodząca się z semiotyki i językoznawstwa analiza dyskursu upowszechniła się w wielu innych dziedzinach nauk humanistycznych i społecznych<sup>242</sup>. Popularność pojęcia doprowadziła jednak do rozmycia jego definicji. W praktyce każdy badacz, zgodnie ze swoimi celami badawczymi, od nowa definiuje pojęcie dyskursu i wskazuje, do której z wielu szkół rozumienia pojęcia będzie się odwoływał. Pojęcia dyskursu są więc determinowane przez konkretny paradygmat teoretyczny. Dyskurs inaczej rozumiany będzie przez zwolenników empiryzmu, inaczej przez zwolenników realizmu i jeszcze inaczej przez poststrukturalistów. Do tych ostatnich zaliczyć możemy M. Foucaulta.

Dyskurs w ujęciu M. Foucaulta jest terminem obejmującym nie tylko sferę znaczeń, ale także warunkującą ją sferę stosunków i relacji społecznych, która wyrażana jest w tendencji do roszczenia sobie prawa pierwszeństwa i ważności, a co za tym idzie, zdobywania władzy<sup>243</sup>. Dyskursy są społecznymi praktykami, określającymi to, co może być powiedziane, jak i to, co ma pozostać niewypowiedziane. Dyskursy według M. Foucaulta są „praktykami formującymi przedmioty, o których owe dyskursy mówią”<sup>244</sup>. Badacza interesuje to, w jaki sposób praktyki społeczne kształtują dyskursy, które z kolei wpływają na stosunki społeczne i instytucje. J. Rzeźnicka – Krupa pisze: „Foucault uważa, że w każdym społeczeństwie dyskurs poddawany jest licznym procesom kontroli, selekcji, organizacji i redystrybucji, zaś jego wytwarzaniem rządzi pewien porządek, wyznaczany przez trzy podstawowe grupy procedur: procedury wykluczania, procedury wewnętrznej

---

<sup>241</sup> Za: J. Rzeźnicka- Krupa., *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo...*, op., cit., s. 76.

<sup>242</sup> D. Howarth, *Dyskurs*, Warszawa 2008, s. 11.

<sup>243</sup> J. Rzeźnicka- Krupa., *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo...*, op., cit., s. 77.

<sup>244</sup> M. Foucault, *Archeologia...*, op., cit., s. 57.

organizacji i kontroli oraz procedury umożliwiające sprawowanie nad nimi nadzoru przez ograniczanie dostępu”<sup>245</sup>. Dyskurs w ujęciu M. Foucaulta nie tylko może tłumaczyć toczące się w społeczeństwie procesy walki i panowania, ale jest też czymś przez co i dla czego walczymy. Zatem dyskurs sam w sobie jest władzą, władzą nad znaczeniami, którą pragniemy zdobyć. Pewnego rodzaju rezultatem i produktem ubocznym praktyk dyskursywnych staje się wiedza, która sama z kolei przekształca się w dyskurs<sup>246</sup>.

Współczesne zainteresowanie problematyką dyskursu w dużej mierze ma związek z postrzeganiem społeczeństwa jako sieci wzajemnych relacji, w którym praktyki komunikacyjne określają naturę tego społeczeństwa. W obszarze refleksji nad kategorią dyskursu dostrzec można pewne podstawowe sposoby czy nurty myślenia i zarazem podejścia badawcze. Tak więc mówi się o podejściu i analizie dyskursu: lingwistycznej, socjologicznej, filozoficznej i krytycznej<sup>247</sup>. Dyskurs jest najczęściej definiowany w odniesieniu to takich kluczowych pojęć jak: język, tekst, działanie komunikacyjne, interakcja oraz system wiedzy. W badaniach nad dyskursem często spotykanym i stosowanym podziałem jest wyodrębnienie czterech jego głównych odmian. Za kryterium podziału przyjmuje się cel wypowiedzi, treść i forma przekazu. I tak, wyróżnia się: dyskurs konwersacyjny – charakterystyczny dla kontaktów międzyludzkich, odbywa się w toku codziennych sytuacji, kształtuje zdarzenia i służy wymianie znaczeń; dyskurs narracyjny – dotyczy opisu jakiegoś wydarzenia przedstawiającego ciąg epizodów, dotyczy opowiedzenia jakiejś historii, jakiegoś wydarzenia; dyskurs proceduralny – charakteryzuje te wypowiedzi, które mówią, w jaki sposób coś się robi, czyli pokazują kolejne etapy wykonywania jakiejś czynności, przybierają postać instrukcji; dyskurs objaśniający – odnosi się do wypowiedzi przedstawiających jakiś temat, w których uczestnicy dyskursu koncentrują się na ściśle określonym zadaniu<sup>248</sup>.

W rozważaniach M. Foucaulta pojawia się pewien konstrukt teoretyczny łączący wiedzę i władzę, tzw., wiedza - władza. M. Foucault zakłada występujący w stosunkach społecznych nieustanny konflikt oraz grę różnego rodzaju sił, przekładającą się również na

---

<sup>245</sup> J. Rzeźnicka- Krupa., *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo...*, op., cit., s. 77.

<sup>246</sup> Tamże, s. 80.

<sup>247</sup> Tamże, s. 99.

<sup>248</sup> Tamże, s. 108.

pole analiz. Można tłumaczyć to w ten sposób, że walka o dominujący kształt rzeczywistości, o dominującą jej wersję, odbywa się przy użyciu siły jaką jest wiedza. Wiedza z kolei sama daje władzę nad znaczeniami i narzuca „słuszny”, „prawdziwy” i uprawomocniony obraz świata<sup>249</sup>. Wiedza-władza jest zatem przesycona przemocą i dominacją. „Wypada raczej uznać, że władza produkuje wiedzę (...); że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy”<sup>250</sup>.

Władza zdaniem M. Foucaulta, rozproszona jest w samym ciele społecznym, w szeregu jego instytucji, w konkretnych praktykach i w poszczególnych jednostkach. Doskonałym przykładem obrazującym oddziaływanie owego konstruktów jest społeczny obszar przyswajania dyskursów w ramach funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Władza przejawia się tam przez różnorodne techniki dyscyplinowania, które m.in. poprzez tresurę i ujarzmianie doprowadzają w konsekwencji do ukształtowania tożsamości sobie podległych podmiotów. Należy zaznaczyć, idąc za M. Foucault, że system edukacji stanowi w pewnym stopniu odzwierciedlenie procesów zachodzących w różnych sferach życia społecznego. Wśród technik dyscyplinowania, które pozwalają władzy zachować posłuch i karność w społeczeństwie można wymienić takie jak: repartycja, inaczej rozdzielanie, jednostek w przestrzeni, kontrola ich aktywności, odpowiednia organizacja czasu i przestrzeni, sprawowanie ciągłego nadzoru – obserwacja, stosowanie różnego rodzaju sankcji mających na celu normalizację oraz procedury badania i oceniania (np. egzamin)<sup>251</sup>. Władzy się nie posiada, nie można jej zdobyć, nie leży w niczyich rękach. Władza polityczna, jest jedynie efektem inaczej ujętych stosunków władzy. Jeśli jest ona relacją, sprawowanie władzy staje się zajęciem pewnego miejsca w układzie sił, właściwych pewnemu historycznie ukształtowanemu polu rzeczywistości społecznej, w której siły te działają: „Trzeba w sumie przyjąć, że władzę tę raczej się sprawuje niż się ją posiada, że nie jest ona zdobytym lub sprawowanym <<przywilejem>> klasy panującej, lecz całościowym następstwem jej sytuacji strategicznej – następstwem, które potwierdza, a czasem również przedłuża

---

<sup>249</sup> Tamże, s. 82.

<sup>250</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998, s. 29.

<sup>251</sup> J. Rzeźnicka-Krupa., *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo...*, op., cit., s. 83.

położenie tych, którzy są uciskani. (...) Oznacza to, że stosunki te sięgają daleko w głąb społeczeństwa, nie sprowadzają się do relacji państwa do obywateli lub do walki klasowej i nie zadowolają się odtwarzaniem na poziomie jednostek, ciał, gestów i zachowań ogólnej formy prawa czy rządu; (...)<sup>252</sup>.

Władza jest wszechobecna, działa w sposób niewidzialny, czuwa niemal bezustannie, a swym zasięgiem obejmuje nie tylko nadzorowanych, ale także nadzorców. W jej zasięgu znajdują się dosłownie wszyscy. Choć możliwość wyrwania się z sidła wszechogarniającej władzy jest praktycznie niemożliwa, to jednak można z nią walczyć stawiając jej opór. Dzięki temu możliwe jest wydobycie tego, co było dotąd ukryte poza dominującymi nurtami praktyk dyskursywnych. Pozwala to „zabrać głos ujarzmionym, lokalnym dyskursom, wyrażającym milczące formy wiedzy”<sup>253</sup>

#### 1.4.1 Akademicki etos i struktura władzy

Polifoniczność współczesnego świata w kontekście rozważań o specyfice środowiska szkoły wyższej, może prowadzić do kilku zjawisk. Może powodować m.in. poczucie zagubienia tego, co dla trwania życia akademickiego jest (było kiedyś?) najwartościowsze – poszukiwania prawdy. Szczególny udział w pielęgnowaniu tej wartości i jej poznawaniu mają nauczyciele akademicy. Mimo, że ponowoczesność zrelatywizowała pojęcie prawdy, a „współczesna kultura lokuje prawdę raczej w dziedzinie fikcji niż intelektualnych zmagania”<sup>254</sup> i wszystko co „prawdziwe” może jutro stracić ten status, to w jakimś stopniu wciąż możliwe jest opisywanie pewnych fragmentów rzeczywistości. Natomiast to, w jaki sposób czynią to akademicy, jakie etosy na co dzień realizują i kim są wpływa na kształt współczesnego oblicza uniwersytetu<sup>255</sup>. To z kolei ma znaczenie w tworzeniu się wspólnoty akademickiej i budowaniu relacji osobowych.

Termin „etos” pochodzi z j. greckiego (ethos) i posiada co najmniej dwa

---

<sup>252</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać...* op., cit., s. 28.

<sup>253</sup> J. Rzeźnicka- Krupa., *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo...*, op., cit., s. 86.

<sup>254</sup> F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy...*, op., cit., s. 10.

<sup>255</sup> W. Sawczuk, *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Toruń 2009, s. 13.

znaczenia<sup>256</sup>. Pierwsze – socjologiczne - oznacza ogół norm, wartości i wzorów postępowania przyjętych przez daną grupę ludzi. Drugi odwołuje się do charakteru, usposobienia i sposobu bycia człowieka. To perspektywa pedagogiczna, w której pojęcie etosu odnosi się do charakteru człowieka, jego przekonań, zwyczajów i sposobu zachowania nabytych przez ćwiczenie<sup>257</sup>. Wiele jest definicji i perspektyw interpretowania tego, czym jest etos (np. perspektywa arystotelesowska, weberowska). W swojej pracy przyjmuję takie rozumienie kategorii etosu, które pozwala na koherentny opis tak środowiska nauczycieli akademickich, jak i studentów. Z jednej strony rozumiem więc etos za Arystotelesem, jako sposób życia czy inaczej, styl życia pewnej społeczności. Taki sposób ujmowania etosu pozwala dość swobodnie opisywać obowiązujące w danej grupie normy i sposoby zachowania. Z drugiej strony przychylam się do pojmowania etosu przez Z. Kwiecińskiego, który twierdzi, że etos to zrekonstruowany wzór powtarzalnych i dominujących zachowań moralnych zbioru osób, przynależnych do określonej kategorii społeczno-kulturowej. Etos, dodajmy za Z. Kwiecińskim, jest <<efektem socjalizacji, wychowania i kształcenia oraz formowania osobowości, której składnikiem jest sumienie, kompetencja do dokonywania osądów i wyborów moralnych, zdolność do autorefleksji etycznej>><sup>258</sup>.

W odniesieniu do społeczności akademików szczególnego znaczenia nabiera tzw. etos naukowy, który znajduje bezpośrednie odniesienie do działalności naukowo - badawczej, dydaktycznej, promotorskiej i oświatowej. Posiada on u swoich podstaw pewne reguły uniwersalne, które chronią empiryczny proces wytwarzania i komunikowania ludzkiej wiedzy<sup>259</sup>. Ponadto „skoro poznanie naukowe jest dziełem człowieka, przyświecający mu ethos obejmować musi także wskazania dotyczące kompetencji, przymiotów i postępowania osoby uprawiającej naukę”<sup>260</sup>. Etos naukowy wymaga od

---

<sup>256</sup> Zob. pojęcie etosu jakie podaje m.i.n. Encyklopedia PWN, Słownik Języka Polskiego, Encyklopedia Socjologii.

<sup>257</sup> Za: W. Sawczuk, *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich...op.*, cit., s. 17.

<sup>258</sup> Z. Kwieciński, *Etos środowiska akademickiego pedagogów. Patologia czy rozwój*, (w:) *Etos edukacji w XXI wieku*, red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000, s. 219, Podaję za: Tamże, s. 18.

<sup>259</sup> E. Nowak, M.K. Cern, *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008, s. 327.

<sup>260</sup> Tamże.



uczonych kilku podstawowych zasad. Po pierwsze rzetelności badawczej, po drugie troski o prawdziwość wyników poznawczych, po trzecie odpowiedzialności za sposób wykorzystania wiedzy w praktyce oraz po czwarte, transparencji rozumianej jako publiczna dostępność do informacji o sposobach zdobywania wiedzy<sup>261</sup>. Etos naukowy wyznaczają także procedury przyjęte w środowisku naukowców, obowiązujące standardy i reguły określające właściwe interakcje w grupie akademików, jak również między opiekunem naukowym i jego podopiecznym, między wykładowcą a studentem). Funkcjonują też niepisane obyczaje i dobre standardy. Za łamanie zasad etosu naukowego grożą oczywiście odpowiednie sankcje określone w ustawach, wewnętrznych rozporządzeniach, statutach czy kodeksach etycznych<sup>262</sup>.

Nauka wyzwoliła się spod wpływów religii i państwa, cieszy się ona wolnością, a nieodłącznym jej elementem jest również odpowiedzialność. Tym samym, odpowiedzialni i wolni powinny być ludzie, którzy naukę uprawiają. Suwerenność naukowców nie polega na tworzeniu izolowanych enklaw. Są oni bowiem członkami społeczeństwa, które de facto dzieli z nimi odpowiedzialność za kierunek i presję postępu w wielu dziedzinach<sup>263</sup>. Ponadto należy zastanowić się czy w dobie rozwoju nowych technologii, prawda i dobro są tymi ideałami, którymi wciąż kierują się w swoim postępowaniu naukowcy. Oczywiście nie sposób w tym miejscu rozstrzygać o wartościach moralnych, które motywują działania naukowca oraz o etycznych problemach samej nauki. Proces ten jest na tyle złożony, że wymagałby osobnego opracowania. Należy zasygnalizować jednak pewne zjawiska, które dzieją się pod wpływem urynkowania nauki i jej komercjalizacji i które zaobserwować można w środowisku akademickim. Mowa tu o takich zjawiskach jak m.in.: sprzedawanie wyników badań pod prywatne bądź publiczne zamówienia czy kontrowersyjne i wątpliwe etycznie wybory metod badawczych po to, by uzyskać zakładane statystyki. E. Nowak i K. M. Cern komentują to w sposób następujący: „Świadczy to o pęknięciu systemu aksjologicznego na poziomie instytucji publicznych, lub (...) antynomii wartości i norm, które mimo wzajemnych sprzeczności żywione są przez jedną i tę samą społeczność”<sup>264</sup>.

---

<sup>261</sup> Tamże, s. 328.

<sup>262</sup> Tamże.

<sup>263</sup> Tamże., s. 331.

<sup>264</sup> Tamże, s. 336.

Można zatem powiedzieć, że zmiany w etosie akademickim widoczne są w zbyt powierzchownym entuzjazmie dla sprzyjania przedsiębiorczości uczelni.

Etos akademicki wyznaczany jest również, jak już wspomniano, niepisanymi obyczajami i regułami. Należą do nich reguły uczciwości naukowo - badawczej, które powinny obowiązywać w odniesieniu do praw autorskich, patentów i własności intelektualnej. W środowisku akademików dochodzi do plagiatów prac<sup>265</sup> i idei, fałszowania czy przywłaszczania sobie cudzych wyników badań. W środowisku studentów zaś obserwować można, oprócz plagiatów prac, nagminne ściąganie podczas zaliczeń i egzaminów, handel notatkami z wykładów i ćwiczeń, rejestrowanie wykładów i ich kolportaż wśród innych studentów, kopiowanie książek. Na ten ostatni proceder przyzwalają często sami wykładowcy. Mimo, że na nowe podręczniki czy literaturę fachową stać nie wszystkich studentów, a ilość egzemplarzy w bibliotekach bywa niewystarczająca nie szuka się innego rozwiązania tego problemu. Wyjściem z tej sytuacji mogłaby być sprzedaż książek w księgarniach uniwersyteckich w takich cenach, że nieopłacalne byłoby ich kopiowanie. Wykładowcy mogliby zamieszczać potrzebne materiały do zajęć na specjalnych elektronicznych platformach dydaktycznych (co dopiero zaczyna funkcjonować w Polsce) lub po prostu udostępniać artykuły i materiały na własnych stronach internetowych. Kopiowanie podręczników stało się już na tyle normalnym i łatwym procederem, że gro studentów woli zrobić kopię ze zrobionej już kopii niż pofatygować się z do biblioteki po książkę, która leży na półce. I tak, podczas zajęć na każdej ławce leżą masowo powielone materiały. Przyczyn wymienionych zjawisk można, jak sędzę, również szukać w coraz bardziej anonimowych relacjach między wykładowcami i studentami, zaś „ubocznym skutkiem takiego stanu rzeczy jest zanik kultury samodzielnego studiowania, które zastępuje się często mechanicznym powtarzaniem treści (...)”<sup>266</sup>, ze skopiowanym podręczników.

W rozważaniach na temat specyfiki środowiska ludzi nauki i szerzej nawiązywania relacji osobowych w środowisku uczelnianym, zaprezentowano już foucaultowską perspektywę wiedzy – władzy i kategorię przemocy symbolicznej P. Bourdieu. Warto także

---

<sup>265</sup> Szerzej o zjawisku plagiatów, ściąganiu, kulturze oszukiwania pisze A Gromkowska – Melosik w *Ściągaj, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007.

<sup>266</sup> E. Nowak, M.K. Cern, *Ethos w życiu...* op., cit., s. 344.

przybliżyć kilka modeli czy układów hierarchii, jakie występują w środowisku kadry akademickiej.

K. Z. Sowa wyróżnia wertykalne (pionowe) struktury grupowe związane ze specyfiką uniwersytetu oraz horyzontalne (poziome), które także widoczne są w społeczności uniwersyteckiej. W jednym i drugim układzie występują grupy dominujące, tzn., takie, które najwyraźniej wyodrębniają się w danej społeczności i dzielą ją na podstawowe, najważniejsze odłamy, które z kolei mają zazwyczaj charakter rozłączny. Oznacza to, że nie można jednocześnie należeć do więcej niż jednego odłamu<sup>267</sup>. Można jednak znaleźć wyjątki, np. pracownik administracyjny uniwersytetu dokształcający się na studiach podyplomowych czy uczestnik studiów doktoranckich prowadzący zajęcia ze studentami. K. Z. Sowa zaznacza, że przykłady te nie podważają zasady rozłączności, ponieważ w sytuacji konfliktu ról ów pracownik/student musi wybrać jedną z wymienionych grup i jest to zazwyczaj grupa dominująca<sup>268</sup>. Należą do niej: pracownicy naukowo - dydaktyczni, studenci oraz pracownicy administracji i obsługi. Makrostrukturę uniwersytetu tworzą właśnie grupy dominujące, z których każda jest wewnętrznie zróżnicowana. I tak, wśród pracowników naukowo - dydaktycznych, zgodnie z infrastrukturalną hierarchią opartą na mieszanym kryterium stanowisk, stopni i tytułów naukowych, można wyróżnić: profesorów tytularnych, profesorów uczelnianych, adiunktów - doktorów habilitowanych, adiunktów – doktorów, asystentów, nauczycieli (wykładowcy, lektorzy) oraz pracowników naukowo – technicznych. Hierarchia ta ma charakter arystokratyczny. Można w niej wyróżnić dwa wymiary: kompetencyjny i prestiżowy. W wymiarze kompetencyjnym powyższą hierarchię można uprościć do trzech grup, tj., profesorów czyli samodzielnych pracowników naukowych (profesorowie tytularni, uczelniani i doktorzy habilitowani), adiunktów bez stopnia doktora habilitowanego, asystentów oraz tak zwanych wykładowców. Trzecia grupa zaś to pracownicy naukowo – techniczni. Największe kompetencje posiada pierwsza grupa, najbardziej znikome grupa trzecia. Jest ona praktycznie pozbawiona praw akademickich<sup>269</sup>. W wymiarze prestiżowym

---

<sup>267</sup> K. Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., s. 46.

<sup>268</sup> Tamże, s. 47.

<sup>269</sup> Tamże, s. 49.

hierarchii grupy infrastrukturalne są od siebie wyraźnie oddzielone, a im niższy stopień czy tytuł naukowy tym niższy prestiż. Pracownicy administracji i obsługi jako trzecia grupa społeczności uczelnianej również posiada własną hierarchię. Wewnętrzną strukturę grupy pracowników administracji i obsługi K. Z. Sowa przedstawił w sposób następujący: najwyższej w hierarchii są pracownicy administracji centralnej, następnie kolejno pracownicy administracji wydziałowej, pracownicy poszczególnych działów i sekcji, pracownicy poszczególnych wydziałów (instytutów, katedr). Podobnie jak w poprzednim przykładzie, grupa, która jest najniżej w hierarchii jest zazwyczaj najbardziej liczna. Warto zaznaczyć, że pracownicy administracji i obsługi mimo, że nie są bezpośrednio związani z działalnością naukowo – dydaktyczną uniwersytetu/szkoły wyższej, to bez wątpienia przyczyniają się do sprawnego i efektywnego funkcjonowania uczelni stając się w ten sposób członkami uniwersyteckiej wspólnoty<sup>270</sup>.

W uczelniach istnieją też grupy społeczne, które gromadzą tylko niektórych członków społeczności uczelnianej. Są to grupy kierownicze, zarówno decyzyjne, jak i opiniujące. Należą do nich: kolegium rektora, senat i poszczególne komisje senackie, rady wydziałów i rady instytutów. W Polsce nadal bowiem poszukuje się optymalnej i właściwej formuły zarządzania uczelnią. Widoczne jest to m.in. w modyfikacjach uprawnień ministra, statusu i kompetencji rektora i innych organów uczelni, wprowadzanych w kolejnych ustawach o szkolnictwie wyższym<sup>271</sup>.

Obok grup kierowniczych występują w uczelni bardziej lub mniej zorganizowane grupy interesu. K. Z. Sowa wyróżnia tu przede wszystkim związki zawodowe, profesorów, adiunktów, administrację, studentów oraz pracowników wydziałów, instytutów, zakładów. Grupy interesu charakteryzują się nadmiernymi aspiracjami i ambicjami osobistymi oraz grupowymi. Zdarza się i tak, że grupy te zmierzają do „dzielenia istniejących katedr, instytutów czy wydziałów i tworzenia w obrębie tej samej uczelni, nowych, <<własnych>>”<sup>272</sup>. Uczelnie pozostają całością czasem tylko z nazwy. Procesy te powstały w wyniku ilościowego wzrostu szkół wyższych, głównie publicznych. Mogą natomiast

---

<sup>270</sup> Tamże, s. 55.

<sup>271</sup> Tamże, s. 58.

<sup>272</sup> Tamże, s. 65.

zostać zatrzymane bądź odwrócone pod wpływem działania czynników demograficznych.

Wśród wymienionych typów grup występujących w społeczności akademickiej warto, za przywoływany Autorem, wskazać jeszcze dwie pary grup: celowe i instrumentalne oraz formalne i nieformalne<sup>273</sup>. Choć każda grupa społeczna dąży do realizacji jakiegoś określonego celu grupowego, to grupy celowe swój cel istnienia realizują w samym procesie życia grupowego. Cel jest więc tutaj treścią życia członków grupy. Zostaje on osiągnięty kiedy członkowie grupy są razem, we wspólnym działaniu. Można wskazać na następujące grupy celowe działające w uniwersytecie: koła naukowe, zespoły artystyczne (np. chór akademicki), grupy zainteresowań i grupy samokształceniowe. Przykładem grupy celowej formalnej może być koło naukowe czy chór akademicki, zaś grupą celową nieformalną może być zespół osób przygotowujących się razem do egzaminu. Grupy celowe są niezwykle ważne w życiu uniwersytetu, gdyż tworzą bezpośrednie, osobowe więzi społeczne wśród członków społeczności akademickiej (tak studentów, jak i kadry dydaktycznej). Ponadto są one ważnym elementem integracji społecznej oraz przywiązania do uczelni. Być może dlatego tak istotne jest zapewnienie tym grupom odpowiedniej infrastruktury (np. hale sportowe pomieszczenia do działalności muzycznej, teatralnej, pracownie komputerowe), aby ułatwić ich powstawanie, rozwój i integrację. Grupy instrumentalne różnią się tym od celowych, iż nie są terenem realizacji celu grupowego, ale narzędziem osiągnięcia celu leżącego na zewnątrz grupy. Można podzielić je, w zależności od miejsca powstawania czy skupienia, na bezpośrednie i satelitarne<sup>274</sup>. Bezpośrednie to takie, które powstają czy też są organizowane w ramach uczelni, np. związki asystentów, zespoły zawodowe i samopomocowe, spółdzielnie studenckie. Grupy satelitarne natomiast to te, które organizują się na zewnątrz uczelni, ale są wokół niej skupione, jak np., stowarzyszenia absolwentów, związku emerytów i rencistów.

Druga para grup to grupy formalne i nieformalne. Wszystkie grupy określone ustawą czy statusem uczeni to grupy formalne. Obok formalnych, istnieją także liczne grupy nieformalne, które odnaleźć można niemal w każdej dziedzinie życia uczelni. Niektóre przykłady grup nieformalnych to przede wszystkim grupy koleżeńskie i towarzyskie, grupy

---

<sup>273</sup> Tamże, ss. 66-73.

<sup>274</sup> Tamże, s. 68.

zebraniowe i eksperckie oraz kliki i koterie. Warto zwrócić szczególną uwagę na te ostatnie. Otóż, „koteriami nazywa się zwykle grupy osób, które w rozmaitych działaniach zbiorowych popierają się wzajemnie, kierując się nie racjami merytorycznymi, ale osobistymi”<sup>275</sup>, często w celu zapewnienia sobie poparcia osób, które sami popieramy, spodziewanych korzyści majątkowych czy też trwania na różnych stanowiskach i poziomach władzy. Różnica między koteriami a klikami polega na tym, że w ramach koterii zasadniczo wszyscy aktorzy działają wedle obowiązujących przepisów. Klika natomiast prowadzi swoje interesy i załatwia swoje sprawy na podstawie niejawnych porozumień często naruszając bądź obchodząc prawo lub inne formalne regulacje. Działania klik są zazwyczaj trudno dostrzegalne, gdyż same one są utajnione. Występowanie zarówno koterii jak i klik zależy w dużym stopniu od wartości i wzorów działania upowszechnianych i przestrzeganych przez samo środowisko profesorskie oraz władze uczelni.

W przedstawionej strukturze grupowej uniwersytetu należy podkreślić, że wymienione grupy to struktury funkcjonalne złożone z pozycji i ról społecznych. Oznacza to, że te same osoby mogą wchodzić do wielu różnych grup, które zmieniają i aktualizują się przemiennie w różnym czasie i miejscu. Przedstawione powyżej grupy tworzą hierarchiczną i funkcjonalną strukturę uniwersytetu. Nieodłącznym elementem takiej struktury, oprócz hierarchii, jest m.in. władza i przemoc symboliczna.

Studenci jako jedna z grup dominujących w strukturze społecznej uniwersytetu także posiadają hierarchiczną strukturę, która świadczy jednocześnie o hierarchii prestiżu. Oznacza to, że studenci starszych lat (szczególnie I i II roku II stopnia) cieszą się większym uznaniem i szacunkiem niż studenci lat młodszych. Co ciekawe, najbardziej wyrazistą odrębność w stosunku do pozostałych posiadają studenci I roku, I stopnia i II roku II stopnia. Jak komentuje K. Z. Sowa, „ci pierwsi mają kompleks nowicjuszy (...), podczas gdy drudzy, z racji osiągnięcia kresu formalnej edukacji i największego doświadczenia, są uważani powszechnie za arystokrację studencką”<sup>276</sup>. Zbiorowością zaś o wyraźnie wykształconej świadomości grupowej są studenci tego samego rocznika na konkretnym kierunku studiów. Oprócz wymienionych formalnych grup studentów istnieją oczywiście

---

<sup>275</sup> Tamże, s. 71.

<sup>276</sup> K.Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, op., cit., 51.

grupy o charakterze nieformalnym, tj. studenckie grupy towarzyskie czy grupy zainteresowań.

Uczelnie wyższe nie mają jasno określonej misji czy filozofii, którą znalazłby wszyscy pracownicy naukowcy i studenci. Uczelniom wyższym potrzebna jest więc własna kultura, której założenia odnosiłyby się do kwestii istotnych dla każdego człowieka, tj. stosunku do pracy, innych ludzi, własnych obowiązków, wymagań i zachowania<sup>277</sup>. Istnieje konieczność akcentowania określonych wartości i tradycji, szczególnie w obliczu występowania różnorodnych norm dotyczących języka, postępowania, obyczajów czy kodów zachowań. Aby realizować etos akademicki do zasad obowiązujących uczelnie wyższe należy stwarzanie członkom społeczności akademickiej warunków do jego realizacji, a od nich samych zaangażowania w realizację wartości i dóbr składających się na etos akademicki<sup>278</sup>. Być może dzięki temu możliwe będzie utrwalenie wspólnoty studiujących i pracowników bez względu na podziały i instytucjonalne struktury.

## **Rozdział 2. Podmiotowość jednostki na poziomie szkolnictwa wyższego a nawiązywanie relacji osobowych**

Liczne są obszary badań nad podmiotowością w naukach społecznych. Celem tej pracy nie jest ukazanie wyczerpującego przeglądu wszystkich stanowisk ani stworzenie własnej definicji podmiotowości. W sposób subiektywny zostały wybrane tylko takie koncepcje, które uznane zostały za istotne dla budowania i nawiązywania relacji między ludźmi w przestrzeni edukacyjnej - w szkole wyższej.

Same pojęcia „podmiot” i „podmiotowość” są bardzo nieostre i budzą liczne dylematy zarówno w literaturze pedagogicznej, socjologicznej czy filozoficznej. Różnice w poglądach, a także ich wewnętrzna sprzeczność wynika z trudności określenia statusu ontycznego, aksjologicznego i poznawczego podmiotowości. Sposoby konceptualizacji

---

<sup>277</sup> E. Augustyniak, *Etos akademicki a kultura wyższej uczelni*, (w:) *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, red. K. Kloc, E. Chmielecka, Warszawa 2004, s. 50.

<sup>278</sup> Tamże, s. 10.

problematyki podmiotowości zmieniają się w zależności od przyjętej opcji teoretyczno – metodologicznej. Zawsze jednak kwestia podmiotu i podmiotowości musi być rozpatrywana w kontekście relacji między jednostką a innymi. Podmiotowość bowiem stanowi jedną z ważniejszych kategorii służących do opisu specyfiki funkcjonowania jednostki ludzkiej w jej społeczno – kulturowym otoczeniu. Trzeba jednak zaznaczyć, że problematyka związana z podmiotowością, ograniczona nawet do jednej dyscypliny, jest mocno zróżnicowana, co w efekcie może powodować występowanie różnorodnych koncepcji, odmiennie ujmujących to zagadnienie.

Człowiek, jako istota społeczna, by móc się w pełni rozwijać potrzebuje innych ludzi i kultury. Niezbędne w jego rozwoju są zatem dwa procesy: proces socjalizacji (uspołecznienia) i kulturyzacji (nabywania kultury). Procesy te zwykle określać się mianem hominizacji<sup>279</sup>. Gatunkowe właściwości biologiczne człowieka, aczkolwiek niezbędne dla jego rozwoju, nie są warunkiem wystarczającym<sup>280</sup>. Proces upodmiotawiania człowieka oraz jego „uczłowieczania się” dokonuje się w kulturze i poprzez nią. Kultura z kolei stanowi kontekst i cel edukacji, jest w nią uwikłana, tak jak i edukacja uwikłana jest w kulturę. Kultura, a więc i edukacja umożliwiają człowiekowi zrozumienie samego siebie oraz zrozumienie siebie w otaczającym świecie. Opanowanie zaś kodów kulturowych „umożliwia komunikację i wymianę znaczeń z innymi uczestnikami życia społecznego”<sup>281</sup>. Zrozumienie otaczających zjawisk, praktyk i mechanizmów społecznych wymaga też zrozumienia człowieka uwikłanego w dynamicznie zmieniające się warunki społeczno – kulturowe.

Nie tylko realia codzienności mogą być czynnikiem, który porusza działalność wychowawczą. Czasem w formie mniej bezpośredniej – pośredniej relacji – czasem w izolacji, przedstawiciele nauk humanistycznych zaszczepiają swoim odbiorcom możliwość nowych odczytań, a tym samym kreacji ludzkiej egzystencji. Jak argumentuje L. Górską, „myśl zawodowego badacza może stać się również impulsem do działania

---

<sup>279</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie w społeczeństwach pierwotnych* (w:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 77.

<sup>280</sup> Tamże.

<sup>281</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury...*, op., cit., s. 316.



wychowawczego”<sup>282</sup>. Wskazanie na podmiotowość jako pewną ludzką właściwość, prezentacja kontekstów czy raczej aspektów podmiotowości z perspektywy nawiązywania relacji osobowych w środowisku szkoły wyższej jest właśnie jedną z takich możliwości.

Istota podmiotowości i jej kształtowanie jest od wielu już lat centralną kategorią teorii oddziaływań edukacyjnych. Zakres pojęciowy podmiotowości ulega wciąż różnorodnym przekształceniom „za sprawą kultury nowożytnego indywidualizmu, wraz z jej obecnym – neoliberalnym wariantem”<sup>283</sup>. Kategorie „podmiot” i „podmiotowość” urzeczywistniają się w określonym sposobie działania i istnienia człowieka, co ma szczególne znaczenie dla rozważań pedagogicznych. Rozumienie kategorii ludzkiego podmiotu może natomiast ożywiać myślenie człowieka i dynamizować interakcje między ludźmi.

Wydaje się, że można wyróżnić dwa główne sposoby rozumienia pojęcia podmiotowości. Pierwszy traktuje podmiotowość jako właściwość jednostki ludzkiej, drugi zaś ujmuje ją jako własność ponad – lub poza jednostkową, która przysługuje bytom w rodzaju systemów społecznych bądź formacji kulturowych o określonej strukturze<sup>284</sup>. Po dokonaniu analizy problemu podmiotowości w obu jej wykładniach skoncentrowano się głównie na badaniu kategorii podmiotowości jako właściwości przypisywanej jednostkom ludzkim.

Jakie znaczenia posiadają jednak te terminy? Ich wieloznaczność i używanie w powszechnym języku może świadczyć o tym, że słowo to często zastępuje inne, wydawałoby się bliskoznaczne określenia. Podmiotem w tym sensie jest każdy człowiek, jednostka, indywidualium. Zaczynając od językowych wyjaśnień można powiedzieć, że podmiot jest bohaterem zdania. Jest to ktoś (a nie coś), kto pozostaje w ścisłej relacji do

---

<sup>282</sup> L. Górską, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin 2008, s. 64.

<sup>283</sup> A. Męczkowska, *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, (w:) *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 349.

<sup>284</sup> O. Urban, *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*, Poznań 2008, s. 11.

orzeczenia. Jest kimś na tyle wyodrębnionym spośród innych, iż nie jest też kimś innym, ale tym właśnie<sup>285</sup>. Z socjologicznego punktu widzenia podmiot określany bywa jako aktor, co oznacza, że potrafi samodzielnie wykonywać jakieś czynności, jest zdolny do działania i że, tak jak aktor, potrafi odgrywać różnorodne role, pozostawiając margines własnej interpretacji. Pojęcie aktora w socjologii używane jest zatem dla podkreślenia aktywnego, twórczego i autonomicznego charakteru podmiotu<sup>286</sup>. Wobec powyższego, podmiot jest kimś wyodrębnionym spośród rzeczy i innych podmiotów, jest tożsamy ze sobą, a nie z kimś innym. Jest w jakiś sposób w świecie, w rzeczywistości, w bycie, jak również wyróżnia się z tego bytu, świata, rzeczy i innych podmiotów. Jest autonomiczny, można powiedzieć, świadomy swojego działania, jego celów i skutków. Jest zatem także w jakimś zakresie za te działania odpowiedzialny. Zna bowiem normy i reguły. Podmiot wreszcie jest też kimś, kto występuje w jakimś kontekście wobec kogoś lub czegoś, zatem w jakichś relacjach<sup>287</sup>.

Podmiotowość natomiast jest pewną właściwością osobowości człowieka. Innymi słowy, podmiotowość to pewien zespół właściwości, które czynią z człowieka podmiot. Nie można być bardziej lub mniej człowiekiem. Jak powiada K. Wielecki „nie ma żadnej racji natury ontycznej, a tym bardziej moralnej, która usprawiedliwiałaby praktykę arbitralnego segregowania ludzi na tych, co są nimi *de facto* i tych co są nimi jedynie *de nomine*”<sup>288</sup>. Można być jednak bardziej lub mniej podmiotem. Nie każdy zatem kto jest człowiekiem jest także podmiotem. Jest nim zaś ten, kto spełnia określone kryteria podmiotowości – w sensie genetycznym, psychologicznym i socjologicznym. Niektóre z nich przedstawiono powyżej. Za P. Sztompką można powiedzieć, iż na bycie podmiotem składają się chęci i możliwości (chcieć + móc)<sup>289</sup>. Człowiek, aby włączyć w działanie potencję swych zdolności, musi posiadać wolę i tego chcieć. Może to być tak z pobudek instrumentalnych – osiągnięcia pewnych korzyści, jak i chęci rozwoju swoich podmiotowych właściwości, chęci bycia podmiotem. O podmiotowości można więc powiedzieć, że jest kwestią wyboru człowieka.

---

<sup>285</sup> K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualnością a kolektywizmem*, Warszawa 2003, s. 301.

<sup>286</sup> Tamże, s. 302.

<sup>287</sup> Tamże.

<sup>288</sup> Tamże, s. 304.

<sup>289</sup> P. Sztompka, *Podmiotowość społeczeństwa*, Zdanie, nr 6/1988, s. 13, za: Tamże, s. 305

Jest to wybór wartości, stylu życia i własnej tożsamości – wybór bogaty w różnorodną konsekwencje. Wartością może być realizacja jakiegoś potencjału, który człowiek posiada, może nią być także stały rozwój, który z kolei wymaga postawy otwartej i krytycznej na zmiany i ukierunkowywania się na nie. Cechą konstytutywną podmiotowości jest bez wątpienia autonomia i świadomość swojej odrębności. Człowiek jednak, obok odrębności, posiadać musi też pewne cechy stałości. W tym sensie wartością jest także poczucie autentyczności, dzięki któremu człowiek wie kim jest, jest temu wierny i może bronić się przed, często sprzecznymi, wpływami zewnętrznymi. Zarysowaną powyżej koncepcję podmiotowości K. Wielecki określił jako „narcystyczną strukturę podmiotowości”<sup>290</sup>. Obok niej istnieje druga - „uspołeczniona struktura podmiotowości”, której zarys znajduje się poniżej. Najpierw jednak należy uściślić dwa podstawowe nurty, w obrębie których dokonywana jest analiza kategorii podmiotu i podmiotowości.

Dyskusja wokół podmiotu i podmiotowości człowieka toczy się zatem na gruncie dwóch tradycji filozoficznych. Pierwsza z nich wskazuje na klasyczne ujęcie podmiotu „eksponujące wizję autonomicznego i tożsamego ze sobą Ja, <<upodmiatawiającego się>> w procesach refleksji, komunikacji bądź pracy”<sup>291</sup>. Stanowisko to bliższe jest zaprezentowanej powyżej „narcystycznej strukturze podmiotowości”. W obrębie drugiej tradycji esencjalna podmiotowość istoty człowieczeństwa zostaje radykalnie zakwestionowana. Rodzi się problem poszukiwania odnowionej formuły podmiotowości, która mogłaby stanowić punkt odniesienia dla poszukiwania i myślenia nad zagadnieniami sensu wychowania w obszarze pedagogiki. Z tego względu podejście to więcej ma wspólnego z „uspołecznioną strukturą podmiotowości” i w szerszym zakresie odnosi się do kwestii kontaktu z innym.

Kategoria podmiotowości, pierwotnie filozoficzna, uwikłana w myślenie metafizyczne i ontyczne, stała się deskryptywną kategorią naukową w badaniach nad funkcjonowaniem ludzkiej jednostki w środowisku zewnętrznym oraz w relacji do świata społeczno - kulturowego<sup>292</sup>. Zatem, w sensie ontycznym, wyznaczonym przez I. Kanta,

---

<sup>290</sup> K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu...*, op., cit. s. 306.

<sup>291</sup> A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006, s. 181.

<sup>292</sup> O. Urban, *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako...*, op., cit., 12.

„podmiot” oznacza coś <<co będąc samoistne, stoi u podstaw czegoś innego>>, jest nosicielem pewnych właściwości i jego fundamentem<sup>293</sup>. Podmiotowość człowieka w ujęciu ontologicznym rozumiana jest jako „bycie w świecie”. W sensie epistemologicznym podmiot to ten, kto jest aktywny w procesie poznawania rzeczywistości, kto ów rzeczywistość kreuje. W tradycji epistemologicznej Kartezjusza podmiotowość człowieka ukazana jest jako „stanie naprzeciw świata”<sup>294</sup>.

Wobec obu stanowisk pojawiło się wiele głosów sprzeciwu ( m.in. D. Hume, Z. Freud, M. Heidegger, H. Arendt). Protest tych humanistów doprowadził do tzw. <<śmierci podmiotu>><sup>295</sup>. Obecnie nie tyle istnieje potrzeba rezygnacji z ujmowania człowieka jako podmiotu, ile „podejmowane są próby określenia różnych możliwości i ograniczeń jego zaistnienia oraz aktywności”<sup>296</sup>. Ponadto, w związku z niestabilnością i kryzysem ideologii w edukacji można zauważyć, że „głośne we współczesnej humanistyce deklaracje <<śmierci podmiotu>> (...) niezmiernie utrudniają utrzymanie przeświadczeń charakterystycznych dla pedagogicznego liberalizmu”<sup>297</sup>. Nawet najbardziej radykalni postmoderniści, jak M. Foucault, J. Derrida czy G. Deleuze, w swojej krytyce idei podmiotu nie wykluczają jego istnienia, wręcz przeciwnie – czynią go wszechobecnym. Znaczący twórca M. Foucault, który początkowo głosił tezę śmierci podmiotu, twierdzą, że w późniejszych jego pracach zmienia on optykę widzenia jednostki ludzkiej i akcentuje fakt bycia przez nią podmiotem<sup>298</sup>.

We współczesnej pedagogice dąży się zatem do przełamania oświeceniowej formuły podmiotowości i włączania w obszar pedagogicznego dyskursu takiej wizji podmiotu, która wyłania się z dorobku poststrukturalizmu<sup>299</sup>. Poststrukturalizm przywraca „ludzki”, skończony wymiar pojęcia podmiotu w jego antropocentrycznym ujęciu, zrywając

---

<sup>293</sup> L. Górka, *Podmiot i podmiotowość w...*, op., cit., s. 65-66.

<sup>294</sup> Tamże, s. 66.

<sup>295</sup> Tamże, s. 67.

<sup>296</sup> Tamże.

<sup>297</sup> T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka...*, op., cit., s. 26.

<sup>298</sup> L. Górka, *Podmiot i podmiotowość w...*, op., cit., s. 69.

<sup>299</sup> A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku...*, op., cit., s. 183.

tym samym ze statusem Arystotelowskiej podstawy bytu nadanej przez Oświecenie<sup>300</sup>. Dekonstrukcyjnych analiz koncepcji podmiotowości dokonywali, wspomniani już, m.in. G. Deleuze, M. Foucault, J. Derrida. Myśliciele ci zakwestionowali wielkość podmiotu, dokonali przekształcenia koncepcji podmiotu, jednocześnie obnażając człowieka w jego skończonym, ułomnym wymiarze<sup>301</sup>. Warto powtórzyć, że w obszarze współczesnego dyskursu filozoficznego nie rezygnuje się jednak z afirmacji człowieczeństwa, nie znosi się całkowicie koncepcji podmiotu lecz jedynie go przekształca. Za konsekwencję tej transformacji uznać można wprowadzenie koncepcji tak zwanego małego podmiotu<sup>302</sup>. Koncepcja ta wyraża wszelkie ograniczenia i uwikłania człowieczeństwa, nie negując przy tym pytania o jego etyczny sens. Takie rozumienie podmiotowości pozwala na „ponowne pojmowanie pedagogiki w kategoriach sztuki <<mądrego życia>>, mądrego – mimo wszystko. Mądrość ta pozbawiona jest jednak pychy oświeceniowego Rozumu, jest ona mądrością refleksji pokornej wobec własnych ograniczeń, jest mądrością <<słabych>>. Ta zaś uobecnia się w refleksji, która miast dumnie kroczyć prostą drogą ku światłu, przemyka w szczelinach oporu”<sup>303</sup>. Koncepcja małego podmiotu nie może wypierać idei wielkiego podmiotu. Idea podmiotu wielkiego jest bowiem potrzebna po to, by stawiać opór wobec rzeczywistości, by wyzwalać energię emancypacyjną. Stanowić ona powinna źródło sprzeczności, odczucia dystansu między skończonością ludzkiej egzystencji a wizją jej nieobecnej pełni. Idea podmiotu wielkiego domaga się jej regulatywnej funkcji, nie zaś opisowej czy konstytutywnej. Rozpoznanie własnych ograniczeń w obrazie podmiotu małego i świadomość naszych granic stanowić może wyzwanie do ich przekształcania<sup>304</sup>.

Literatura przedmiotu określa zazwyczaj podmiotowość jako potencjalną zdolność człowieka do osobistej zmiany, modyfikacji i przekształcania siebie, stanowienie o własnej indywidualności, świadomość siebie, tego kim się jest, a zatem świadomość własnej tożsamości. Świadomość ta dotyczy zarówno „ja” indywidualnego, jak i społecznego, czyli różnych grup i wspólnot, które człowiek tworzy na poszczególnych szczeblach organizacji

---

<sup>300</sup> Tamże.

<sup>301</sup> Tamże, s. 199.

<sup>302</sup> Tamże.

<sup>303</sup> Tamże.

<sup>304</sup> Tamże, s. 220.

życia społecznego. Człowiek świadomy własnej podmiotowości łatwiej wyznacza sobie cele i zadania zgodne z własnymi zdolnościami, ambicjami i wartościami, zna swoje ułomności, wie, że czegoś pragnie i do czegoś dąży. Wchodząc w nowe kręgi życia społecznego kształtuje własną osobowość, potrafi dostrzec problemy swojego kręgu i je rozwiązać. Stosunki międzyludzkie rozszerzają się i różnicują, a wraz z nimi rośnie odpowiedzialność społeczna oraz doskonalą się świadomość odpowiedzialności za własne działania. Człowiek potrafi więc przewidzieć konsekwencje swych działań i tym samym znaleźć kompromis między pragnieniami a rzeczywistymi warunkami. Człowiek, jak twierdzi W. Szewczuk, staje się dorosłym, gdy jest odpowiedzialny za siebie, gdy jest podmiotem własnej działalności, za którą sam odpowiada wobec społeczeństwa. Możliwe jest to dzięki względnej równowadze psychicznej oraz narastającemu w miarę kłesk i powodzeń doświadczeniu życiowemu<sup>305</sup>.

Podmiotowość, jak już wspomniano, związana jest z potrzebą autonomii, i jednocześnie z poczuciem odpowiedzialności. Podmiotowość to także świadomość własnych atutów, własnych możliwości, jak również ograniczeń i niedoskonałości. Jednostka posiadająca wiedzę o sobie jest w stanie aktywnie kreować własne cele i osiągać wewnętrzny sukces. Można powiedzieć, że poczucie podmiotowości jest narzędziem, dzięki któremu jednostka odporna jest na manipulację, narzucanie przekonań, wartości, zewnętrzne perswazje. W przeciwnym przypadku, daje się łatwo zmanipulować, ulega wpływom (innych ludzi, mediów, świata konsumpcji), realizuje zamierzenia innych, często niezgodne z własnym „ja”. Imituje kogoś, kim naprawdę nie jest. Dlatego bycie aktywnym podmiotem jest tak ważne w codziennym życiu, w codziennych społecznych relacjach.

Kształtowanie podmiotowości jest więc procesem skomplikowanym, który zależy od wielu czynników. Kluczowe znaczenie dla rozwoju podmiotowości powinna spełniać edukacja. Czy służy ona zatem, (w opisywanym przeze mnie etapie nauki), rozwojowi podmiotowemu i intelektualnemu jednostki, czy skupiona jest raczej na osiągnięciu dobrych wyników z egzaminów i testów, kolekcjonowaniu punktów i certyfikatów?

Przyjmuję za A. Męczkowską – Christiansen, iż podmiotowość jest pewnym stanem

---

<sup>305</sup> W. Szewczuk, *Człowiek dorosły* (w:) *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 51-56

„zadany”, a nie „nadany”. Jej posiadanie bądź brak nie może więc zależeć tylko i wyłącznie od okoliczności zewnętrznych<sup>306</sup>. Taki punkt widzenia zdejmuje ze szkoły obowiązek bycia absolutnym, a zarazem wystarczającym warunkiem dla zachowania podmiotowości uczniów czy studentów. Podmiotowość jako „dana” oznacza, że wszyscy ją posiadają i są zdolni do jej zachowania. Taka podmiotowość jest jakoby darem, wynikiem pewnych zdarzeń, jest bezwarunkowo przypisana. A. Męczkowska – Christiansen uważa, że taki stan możliwy jest tylko, gdy przyjmiemy rozumienie podmiotowości w świetle filozofii prawa. Wówczas odnosi się ono do statusu podmiotów równych wobec prawa. Stanowisko takie nazywa – proceduralnym ujęciem podmiotowości<sup>307</sup>. Bardziej znaczące dla rozumienia podmiotowości są tu jednak konteksty edukacyjne, antropologiczne, filozoficzne czy psychologiczne. W kręgu tych dziedzin podmiotowość nie jest przypisanym statusem, nie jest więc jednostce „dana”. Jest ona rozwojowym osiągnięciem jednostki i całych społeczeństw<sup>308</sup>. To od oświecenia zresztą rozwijane jest takie pojęcie podmiotowości, której elementami składowymi są autonomia, sprawczość nad własnym losem, aktywne kreowania otaczającej rzeczywistości. Warunkiem zachowania podmiotowej tożsamości jest refleksyjne odnoszenie się i spostrzeganie rzeczywistości. W tym ujęciu o podmiotowości nie decydują już okoliczności prawne, ale wewnętrzne dyspozycje podmiotu i jego własny wysiłek. Szkoła nie jest więc warunkiem zachowania podmiotowości uczniów, ale może stwarzać warunki dla rozwoju ich podmiotowego potencjału. By te warunki były jednak sprzyjające zaistnieć musi odpowiedni klimat między dwoma osobami, które wchodzi z sobą w interakcję. Spotkanie zaś, by wpływało na rozwój podmiotowego potencjału jednostki, musi być wartością dodaną i pozytywnym impulsem, a nie tylko konieczną rutyną wynikającą z konieczności wypełniania swojej roli. To od uczących i nauczanych zależy sposób wykorzystania i kreowania owych warunków. Zaznaczyć należy, że filozoficzny dyskurs podmiotowości szczególną rolę przypisuje wychowaniu, które może być drogą do osiągnięcia podmiotowości, ale przy spełnieniu podstawowego warunku.

---

<sup>306</sup> A. Męczkowska - Christiansen, *Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej, czyli o istocie wspólnoty obywatelskiej* (w:) *Podmiotowość dla rozwoju – IV Pomorski Kongres Obywatelski, Wolność i Solidarność*, nr 35, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011, s. 27.

<sup>307</sup> Tamże.

<sup>308</sup> Tamże.

Edukacja powinna mieć charakter emancypacyjny, co pozwoli na wyzwolenie autonomii myślenia i działania jednostek. Jakby powiedział I. Kant- wyzwolenie w sobie odwagi posługiwania się rozumem. Podmiotowość jest tutaj rozwojowym trofeum zdobytym przez samą jednostkę. W związku z tym edukacja ku podmiotowości to nie to samo co podmiotowe traktowanie ucznia wyznaczone respektowaniem jego praw i obowiązków.

Wychodzę z założenia o możliwości podmiotowej roli jednostki w procesie zmian. Tym samym opieram się na procesualno - podmiotowym modelu społeczeństwa. W związku z powyższym zakładam, że nie tylko system oddziałuje na jednostkę, ale i ona ma wpływ na jego granice, skład czy struktury. Człowiek jest bowiem podmiotem działań w świecie społecznym. Rolą jednostki nie jest tylko bierne przyswajanie i wyuczanie norm czy wartości. Ma ona wpływ na ich tworzenie choćby przez odwołanie do własnych zasobów, a więc wszystkiego czym jednostka dysponuje – wykształcenie, umiejętności, znajomości czy zasoby materialne. Jednym z podstawowych atrybutów człowieka jest bowiem podmiotowa aktywność, którą kierują cele wyznaczone i wybrane przez sam podmiot<sup>309</sup>. Zjawisko to zwane jest w literaturze autodeterminacją, czyli „wewnętrznym źródłem przyczynowości”<sup>310</sup>. Podmiotowa aktywność człowieka stanowi też o jego indywidualności. Dzięki niej życie człowieka przestaje być określane i determinowane jedynie przez okoliczności zewnętrzne. Człowiek, jako aktywny podmiot, ma wpływ na swój los i przestaje być jedynie pasywnym obiektem manipulacji. Należy zaznaczyć, że człowiek nie ignoruje informacji z zewnątrz, a wykorzystuje je podczas realizacji określonego planu działania. W związku z tym oddziaływania zewnętrzne mają nie tylko charakter informacyjny, ale i motywacyjny, narzucający kierunek czynności. Pierwsze przejawy aktywności podmiotowej występują już w bardzo wczesnym okresie życia i wyrastają z podejmowanych przez dziecko czynności eksploracyjnych i manipulacyjnych, które prowadzą do nabycia różnorodnych kompetencji<sup>311</sup>.

Z postmodernistycznego punktu widzenia podmiot również żyje w relacji do otoczenia zewnętrznego i codzienności, z tą jednak różnicą, że nie jest on w pełni świadomy

---

<sup>309</sup> J. Reykowski, *Podmiotowość – szkic problematyki*, (w:) *Podmiotowość jako problem...*, op., cit., s. 13.

<sup>310</sup> Tamże.

<sup>311</sup> Tamże, s. 13-14.



swoich myśli i podejmowanych działań. Jest raczej nieustannie modyfikowany i przerabiany jako „zmiennie sytuowany zbiór relacji w płynnym kontekście”<sup>312</sup>. L. Witkowski, odwołując się do radykalnych teorii H. Girouxa i P. McLarena głosi, że podmiot ten jest jak ameba, która poszukuje i walczy o skrawek miejsca dla siebie. Mamy tu zatem obraz człowieka unoszonego w płynnym kontekście relacji społecznych, w którym na wzór ameby musi on toczyć walkę o stabilne usytuowanie w przestrzeni<sup>313</sup>.

Warto sformułować kilka konkluzji. Oświeceniowa wizja osiągnięcia podmiotowości skoncentrowana jest wokół indywidualnego wysiłku jednostki. Taka też powinna być edukacja. Powinna stwarzać możliwość rozwijania potencjału indywidualnej wolności połączonej ze wzrostem odpowiedzialności rozumianej w kategoriach moralnych<sup>314</sup>. Podmiotowość jest więc stanem „zadany”, który poprzez jej indywidualny wysiłek aktualizuje się w procesie wychowania i podczas osobowego rozwoju. Oświeceniowa droga nabywania podmiotowości nie jest jednak taka idealna. Jest raczej, jak to określa sama A. Męczkowska – Christiansen, <<uwznioślona>>, z powodu jej aksjologicznych podstaw moralnych<sup>315</sup>. Podmiot indywidualny – substancja myśląca - zorientowany na uniwersalne wartości moralne, pozbawiony prywatnych pragnień, <<scenowany>>, traci w gruncie rzeczy wymiar bycia indywidualnością<sup>316</sup>. Jest bowiem wtłoczony w świat uniwersaliów, jedną prawdziwą wiedzę, jedną moralną słuszność i jedynie totalny porządek społeczny. W takim społeczeństwie redukuje się wszelkie odmienności i indywidualne różnice, stosując praktyki wykluczania różnic jako podstawy społecznej jedności. W takim społeczeństwie mamy do czynienia z jednorodną masą. Alternatywą takiego społeczeństwa jest bez wątpienia społeczeństwo obywatelskie, demokratyczne, w którym dominuje zasada wolności i równości jednostek w społeczeństwie. Występujące między ludźmi różnice, m.in. poglądów, wartości, postaw czy wyznania, są nie po to by je niwelować, ale po to by czerpać z nich życiodajne impulsy dla własnego rozwoju i poszerzania własnych

---

<sup>312</sup> L. Witkowski, *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności*, (w:) *Podmiotowość jako problem...*, op., cit., s. 33.

<sup>313</sup> Tamże.

<sup>314</sup> A. Męczkowska - Christiansen, *Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej, czyli...*, op., cit., ss. 28-29.

<sup>315</sup> Tamże, s. 29.

<sup>316</sup> Tamże.

horyzontów myślowych. Pluralizm w życiu społecznym jest więc dla jednostek konstruktywny rozwojowo. Dobrym przykładem wydaje się w tym miejscu przywołanie poglądów H. Arendt, która głosiła, że człowiek staje się dysponentem swojej egzystencji dzięki temu, że działa wspólnie z innymi<sup>317</sup>. Może on wówczas dobrowolnie o niej decydować. H. Arendt opowiadała się za dopuszczeniem do przestrzeni publicznej każdej opinii, którą wyraża podmiot myślący, potrafiący refleksyjnie spostrzegać rzeczywistość. Świat, dzięki temu, że jest przedmiotem wspólnej troski, staje się przestrzenią, która spaja i łączy ludzi. Interpretując koncepcje polityczną H. Arendt można przenieść ją na grunt edukacji i pedagogiki. Formą realizacji podmiotowości w przestrzeni edukacyjnej byłoby dążenie do wspólnego dobra i podjęcie ryzyka oraz zaangażowania we wspólne działanie z innymi. Do tego jednak potrzebna jest rozmowa i odwaga nawiązywania relacji z innymi, budowanie więzi z indywidualnościami zachowującymi swoją odrębność. Podmiotowość w odróżnieniu od jej oświeceniowej koncepcji nie ma tu charakteru esencjalnego i niezmiennego. Odnosi się zaś do procesualnego i dialogicznego sposobu tworzenia relacji pomiędzy ludźmi oraz między człowiekiem a światem<sup>318</sup>. Ujęcie takie jest charakterystyczne dla radykalnej teorii edukacji czy pedagogiki krytycznej. Podmiotowość, jak wskazuje M. Czerepaniak – Walczak, „zostaje rozciągnięta nie tylko na pojedyncze osoby, ale na wymiar zbiorowy i procesualny”<sup>319</sup>. Ogromną rolę w tym przypadku odgrywa edukacja, która aby kształtować podmiotowość jednostki pozbawiona musi być „reżimu i praktyk blokujących dojrzwianie indywidualności”<sup>320</sup>. Poza tym edukacja nie może jedynie przygotowywać do życia w demokracji, gdyż sama powinna być jej źródłem. Szkoła, jak sądzę, wciąż potrzebuje zmiany i prorozwojowego rekonstruowania.

Podmiotowość wymaga natomiast ujęcia relacyjnego, w stosunku do świata, innych ludzi czy sytuacji zewnętrznych. Szczególnie w sytuacjach edukacyjnych pamiętać należy, że zarówno nadmierne ograniczanie podmiotowości, jak i nadmierne jej eksponowanie

---

<sup>317</sup> Zob. m.in.: H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodźka, Warszawa 2010, *Odpowiedzialność i władza sądzienia*, przeł. W. Madej, M. Godyń, Warszawa 2009

<sup>318</sup> Por. A. Męczkowska – Christiansen, *Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej...* op., cit., s. 32.

<sup>319</sup> M. Czerepaniak – Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 13.

<sup>320</sup> A. Męczkowska – Christiansen, *Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej...* op., cit., s. 32.

prowadzić może do przerostów indywidualności ze szkodą dla społecznego współżycia i budowania relacji osobowych. Analiza pedagogicznych aspektów podmiotowości, jak uważa I. Wojnar, powinna brać pod uwagę, w takim samym stopniu, podmiotowość ucznia i nauczyciela<sup>321</sup>. Mimo, konfliktu między rolą ucznia a nauczyciela, czy inaczej - między podmiotowym traktowaniem ucznia, a kierowniczą rolą nauczyciela, który (konflikt) stanowi nieodłączny i znaczący element szkolnej rzeczywistości (także tej, na szczeblu wyższym), może okazać się tak, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń staną się zdolni do zachowań podmiotowych, skierowanych na dialog, wspólne dobro i własny rozwój, a przeciwko naciskom instytucji szkolnej. Odwołując się do trójstopniowego modelu rozwoju człowieka L. Kohlberga podmiotowość w przestrzeni edukacyjnej, kształtuje się zatem od anomijnej przedkonwencjonalności (jednostka przyjmuje w sposób naturalny uregulowania normatywne, a akceptacja norm daje poczucie bezpieczeństwa) przez poziom konwencjonalności ograniczającej podmiotowość (jednostka przestrzega głównie zasad akceptowanych przez innych, a nie opartych na osobistych fundamentach, bezrefleksyjnie utożsamia swoją wolę z wola ogólną, uzasadnia własne opinie i sądy z punktu widzenia uznanych autorytetów), aż do poziomu postkonwencjonalnego, który wyraża się w wolności i w zachowaniach otwartych na człowieka, w uznaniu równości obu partnerów interakcji, w szacunku dla podmiotowości cudzej i własnej i wreszcie w tożsamości autonomicznego „ja”. Na każdym z tych poziomów stosunki międzyludzkie układają się odmiennie. Jednak tylko w stadium postkonwencjonalnym osiągnęte są przez jednostkę kompetencje emancypacyjne i komunikacyjne.

Tym większego znaczenia nabiera problem nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej, jako że (zgodnie z koncepcją L. Kohlberga) kompetencje komunikacyjne powinni posiadać wszyscy członkowie społeczności akademickiej – są oni bowiem w stadium rozwoju postkonwencjonalnego, w który jednostka wchodzi już między 16 a 20 rokiem życia. Wprawdzie nie można założyć, że jednostka posiada potrzebę nawiązywania relacji osobowych, jednak przyjąć można, że posiada, z uwagi na etap (fazę/stadium) jej

---

<sup>321</sup> Wniosek ten przedstawia I. Wojnar, która podsumowywała jedną z dyskusji prowadzoną podczas konferencji w Jabłonie w 1989 roku. W dyskusji tej uczestniczyli wówczas m.in. L. Witkowski, S. Ruciński, T. Bezwińska, Z. Kwieciński, W. Zaczyński, W. Pomykało, J. Rutkowiak. Pełen zapis omówienia dyskusji można znaleźć w: *Podmiotowość jako problem...*, op., cit. s. 27-29.

rozwoju, pewną gotowość do rozmowy i budowania relacji z innymi. Jeśli jednak podmiotowość jednostki w środowisku edukacyjnym jest nadmiernie ograniczana, wówczas może dojść do konfliktów z nią związanych. Mogą być to konflikty dotyczące dążenia do wpływu i kontroli występujące u różnych osób. Dotyczy to głównie relacji rodzic- dziecko i relacji między rówieśnikami, ale odnosi się także do życia zbiorowego w przestrzeni edukacyjnej i uczestnictwa w realizacji zadań. Jedynym ze sposobów rozwiązywania tego typu konfliktów na gruncie szkolnym jest użycie przymusu. Przywołać w tym miejscu można ponownie poststrukturalne teorie konfliktu M. Foucalta z kategorią wiedzy-władzy oraz P. Bourdieu i J. C. Passerona z koncepcją przemocy symbolicznej.

Zastosowanie przymusu (groźby, przemocy, władzy) powoduje ograniczenie podmiotowości jednego z partnerów interakcji. Wobec faktu istnienia w przestrzeni edukacyjnej ukrytych przejawów przemocy symbolicznej oraz sytuacji, w których podstawą władzy staje się wiedza trudno dziwić się, że nawiązywanie relacji osobowych między nauczycielami akademickimi a studentami może być powierzchowne, płaskie, zmanipulowane i ograniczone do minimum. Wobec powyższego przyjąć również można, że realizacja zadań edukacyjnych pociąga za sobą jakiś stopień ograniczania podmiotowości. Ograniczenia te narzucane bywają przemocą, często ukrytą, np. przez posiadanie wyższej pozycji w hierarchii społecznej czy działania manipulacyjne. Ograniczenia te można także uzyskać dzięki wpływowi autorytetu, jak i na zasadzie kontraktu (często niepisanego), który gwarantuje określone korzyści za podporządkowanie<sup>322</sup>. Za przykład może posłużyć autentyczna sytuacja, gdy nauczyciel do napisania pracy kontrolnej wymagał tylko wykorzystania podanych przez niego źródeł, bez możliwości korzystania również z tych, samodzielnie wybranych przez studenta. Takie podporządkowanie gwarantowało zdobycie pozytywnej oceny bądź zaliczenie przedmiotu, natomiast indywidualny dobór źródeł równoznaczny był z naganą. By zatem zaliczyć przedmiot należało podporządkować się koncepcji nauczyciela. Innym przykładem może być stosowana przez niektórych wykładowców niezrozumiała strategia zaliczania wykładów polegająca na wymuszaniu na studentach absolutnej obecności na wykładzie. Stuprocentowa frekwencja jest gwarancją zdania egzaminu. Wystarczy więc wpisać się na listę i egzamin zaliczony. Powoduje to,

---

<sup>322</sup> J. Reykowski, *Podmiotowość – szkic...*, op., cit., s. 21.

według mnie, intelektualne otępienie studentów, którzy traktują wykład jako coś co trzeba „odpękać”, nie podejmując żadnej innej aktywności, jak wytrwać półtorej godziny na sali wykładowej.

Alternatywą dla rozwiązywania konfliktów wokół podmiotowości w procesie edukacji może być tworzenie warunków dla współuczestnictwa w realizacji i planowaniu zadań oraz tworzeniu celów. J. Reykowski twierdzi, że ustanowienie obszarów w ramach, których jednostka samodzielnie realizuje cele zgodne z jej osobistymi podmiotowo programami może ów konflikt rozwiązać. Autor argumentuje, że „jednostka, która żywi przeświadczenie, że wywarła wpływ na ustalenie wspólnych celów, a zarazem posiada pewien stopień autonomii w wykonywaniu tego, co do niej należy, odczuwa, że wykonanie zadania stanowi wyraz jej podmiotowości”<sup>323</sup>.

Przyjęcie orientacji podmiotowej w nawiązywaniu relacji osobowych zakłada traktowanie siebie i innych ludzi jako podmiotu. Konsekwencją wyboru takiej orientacji jest przyjęcie również negocjacyjnej (w odróżnieniu od rywalizującej) strategii w relacjach z innymi, co z kolei oznacza, że w relacjach tych szukamy także kompromisu oraz możliwości porozumienia.

Zachowanie możliwości porozumienia nie oznacza jednak jej zrealizowania. Warunkiem zachowania tej możliwości jest natomiast przestrzeganie norm, które J. Habermas nazywa roszczeniami ważnościowymi. Logikę działania komunikacyjnego określają wyróżnione przez uczonego cztery warunki porozumienia (potencjalnego porozumienia): wymóg zrozumiałości, prawdziwości, słuszności i szczerości wypowiedzi<sup>324</sup>. W myśl założeń dyskursu J. Habermasa można powiedzieć, że używanie argumentów przekonujących do swojej racji nie jest niczym niewłaściwym jeśli spełnia warunki otwartości owego dyskursu. Wracając do „uspołecznionej struktury podmiotowości” K. Wieleckiego należałoby podkreślić, że warunkiem podmiotowości i podmiotowej komunikacji jest posiadanie kompetencji podmiotowej, takiej jak umiejętność decentracji i empatii czy woli zrozumienia racji innych. „Taka gotowość (...), a także skłonność do poznawania różnorodnych racji, jest też koniecznym warunkiem rozwoju, czyli też określa

---

<sup>323</sup> Tamże.

<sup>324</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 50-51.

nasze szanse podmiotowe<sup>325</sup>.

Dyspozycyjne poczucie podmiotowości, jak i dążenie do niej, wiążą się z uformowaniem własnej tożsamości. Niektórzy autorzy, jak choćby H. Giroux czy P. McLaren przeciwstawiali kategorię tożsamości analizom podmiotowości. W rozumieniu Autorów dzięki podmiotowości jednostki usensawiają własne doświadczenie wraz z dostępnymi formami kulturowymi, poprzez które z kolei rozumienie to staje się możliwym bądź jest ograniczane<sup>326</sup>. Tożsamość natomiast jest tym, co dane naturalnie, tym co jednostka posiada. Tożsamości jest terminem sugerującym jednolity samokonstytuujący się, suwerenny podmiot. Termin ten pociąga za sobą rozumienie, „że jest jakaś zafiksowana esencja, która istnieje niezależnie od szeregu dyskursów udostępnionych jednostkom<sup>327</sup>. Na gruncie radykalnej teorii edukacji trudności w analizowaniu kategorii podmiotowości i tożsamości jest więcej. Wspomniany już H. Giroux i P. McLaren twierdzili, że << podmiotowość (...) podkreśla przypadkowość tożsamości oraz fakt, iż jednostki tworzą się z pozbawionego centrum (*decentered*) strumienia stanowisk podmiotowych, w wysokim stopniu zależnych od dyskursu, struktury społecznej i emocjonalnego zaangażowania w podtrzymywanie poczucia spójności w świecie podlegającym ciągłej zmianie>><sup>328</sup>. Podmiotowość oprócz wiedzy artykułowanej, obejmuje również potrzeby i pragnienia człowieka, które wyrażane są w oczekiwaniach, jakie mamy wobec siebie i wobec innych. Podmiotowość jest więc dynamiczną i „rozdartą” konstrukcją, w której dochodzi do nieustających procesów reorganizacji oraz tłumienia tego, czego nie można wyrazić<sup>329</sup>.

Wracając do tezy, że poczucie podmiotowości wiąże się z uformowaniem własnej tożsamości należy rozważyć również takie stanowisko, w ramach którego nie ma jasno określonej tożsamości. Zwraca na to uwagę Z. Melosik<sup>330</sup>. Autor uważa, że we współczesnej

---

<sup>325</sup> K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu...*, op., cit. s. 310.

<sup>326</sup> Za: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. I, Warszawa 2007, s. 102.

<sup>327</sup> Tamże.

<sup>328</sup> H. A. Giroux, P. McLaren, *Language, schooling and subjectivity: beyond a pedagogy of reproduction and resistance* (maszynopis) s. 11, za: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, op., cit., t. I, s. 103.

<sup>329</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, op., cit., t. I, s. 104.

<sup>330</sup> Zob. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne* Poznań-Toruń 2006.

kulturze jednostka nie ma szans na to, by się odnaleźć i posiadać jednoznaczną tożsamość. Sfragmentaryzowana i intertekstualna rzeczywistość sprawiła bowiem, że wszystko jest ze sobą zmieszane, splata się ze wszystkim i zmienia w swoje zaprzeczenie, a płaszczyzną negocjowania z młodzieżą kształtu tożsamości jest w coraz większym stopniu kultura popularna<sup>331</sup>.

Dostrzec warto także inną perspektywę w myśleniu o podmiotowości, w której „scentrowany” podmiot zastąpiony zostaje przez mechanizm decentracji<sup>332</sup>. Mechanizm ten widoczny jest doskonale w procesie komunikacji i ma związek także z formułowaniem się tożsamości negatywnej<sup>333</sup>. Prawdopodobne jest, że studenci (uczniowie), których podmiotowość została <<zdecentrowana>><sup>334</sup> na uczelni (w szkole), w taki sposób, że ich głos został zbagatelizowany, zanegowany i pozbawiony prawomocności mogą próbować odzyskiwać własne poczucie podmiotowości na przykład poprzez afektywne zaangażowanie się w życie ulicy, czy szukanie różnorodnych ofert, jakie daje otoczenie społeczne. Pamiętajmy, jednak, że czas studiów, to okres w życiu człowieka, w którym powinien on już posiadać względnie skryształizowaną i spójną tożsamość oraz trwałe postawy i własny kodeks aksjologiczno – normatywny. Moratorium rozwojowe i kryzys tożsamości, o których pisze L. Witkowski rekonstruując koncepcję rozwoju tożsamości E. Eriksona, ma bowiem miejsce w okresie dorastania człowieka<sup>335</sup>. Jeśli jednak ów kryzys tożsamości w wieku adolescencji nie został pomyślnie rozwiązany może dojść do rozproszenia ról i w konsekwencji do przyjęcia przez jednostkę tzw. tożsamości negatywnej bądź zamętu tożsamościowego. Stan zamętu tożsamościowego występuje wówczas, gdy moratorium rozwojowe, czyli czas odraczania, zahamowania, a nawet regresu, niezbędny dla rozwoju tożsamości, zostaje przez jednostkę nadmiernie wydłużony. Wówczas jednostka gubi się w różnych wyobrażeniach siebie i w rezultacie popada w stagnację uniemożliwiającą jej dalszy

---

<sup>331</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji...*, op., cit., s. 380-382.

<sup>332</sup> Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, op., cit.

<sup>333</sup> O tożsamości negatywnej pisze L. Witkowski m.in. w: *Rozwój i tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009.

<sup>334</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, op., cit., t. I, s. 105.

<sup>335</sup> O kryzysie tożsamości zob. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009.

rozwój. Na wybór tożsamości negatywnej składa się wiele przyczyn. Zawsze jednak jest ona wyrazem sprzeciwu wobec afirmowanych w danej kulturze czy środowisku społecznym norm i wartości. Nerozerwanie z kształtowaniem tożsamości negatywnej wiąże się eksperymentowanie na rolach, dzięki czemu dorastający człowiek odnajduje odpowiedzi na pytania kim jest, a kim nie. Zarówno tożsamość negatywna, jak i zamęt tożsamościowy mogą pełnić pozytywną rozwojowo funkcję i stanowić potencjalnie źródło siły człowieka w przyszłości pod warunkiem, że będą to stany jedynie przejściowe, stany, których normatywny charakter zrozumie społeczeństwo<sup>336</sup>. Według koncepcji E. Eriksona, który podzielił rozwój psychospołeczny człowieka na osiem stadiów (faz), człowiek rozpoczynający zwyczajowo studia zaraz po szkole średniej jest w fazie szóstej. Stadium to określa para przeciwstawnych sobie potrzeb: intymność – izolacja. Eriksonowski model cyklu życia opiera się na założeniu o podmiotowym charakterze rozwoju i oprócz czynników biologicznych, wskazuje na znaczenie interakcji społecznych dla kształtowania się tożsamości jednostki. Model ten charakteryzuje się tym, że ludzie w tym samym wieku mogą być w różnej fazie, bowiem pytanie o właściwą w danym momencie dla człowieka fazę, wymaga pytania o potrzeby dominujące. Uwikłany w dwoistość potrzeb człowiek musi znaleźć między nimi równowagę, by jego rozwój był konstruktywny i pozwolił na osiągnięcie kolejnych szczebli w cyklu życia. Jak już wspomniano, dominantami w okresie dorosłości są potrzeba intymności i izolacji. Na tym etapie zainteresowanie młodego człowieka skupia się na rozwoju indywidualnym w kontekście społecznym i związkach z innymi<sup>337</sup>. Jednostka odnalazła już swoją tożsamość i pragnie ją zharmonizować z innymi ludźmi. Człowiek poszukuje trwałych i bliskich związków z innymi ludźmi, poszukuje partnera do wspólnego życia. Dlatego tak ważne w tym okresie życia człowieka jest nawiązywanie i kształtowanie relacji z innymi oraz rozwój własnej podmiotowości. Człowiek dorasta do intymności rozumianej nie tylko cielesnie, ale przede wszystkim jako umiejętność angażowania się w związki międzyludzkie w taki sposób, by sprostać zarówno poświęceniom jak i kompromisom. Oba te procesy przebiegają w przestrzeni szkoły wyższej.

---

<sup>336</sup> Zob. M. Ozon, *Czas między dzieckiem a dorosłym*, Edukacja i Dialog 3/2003.

<sup>337</sup> A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa...*, op., cit. s. 133.



Wchodzenie w dorosłość, czy jak nazywa to m.in. W. Szewczuk – dojrzewanie do dorosłości<sup>338</sup> - rozpoczyna się wówczas, gdy młody człowiek zaczyna rozumieć swoją podmiotowość. W takim momencie życia jest większość młodych ludzi, którzy rozpoczynają studia zaraz po zakończeniu edukacji na poziomie średnim. Umowna granica wkraczania w dorosłość wyznaczona jest także wiekiem jednostki. Okres ten trwa mniej więcej od 18 do 25 – 30 roku życia w różnych koncepcjach podziału życia ludzkiego. W tym czasie ogromne znaczenie dla rozwoju jednostki ma rozwój jej podmiotowości. Aktywność studiowania w szkole wyższej, która przypada zazwyczaj w tym momencie drogi życiowej człowieka, posiada kilka podstawowych właściwości, bez analizy których nie sposób kontynuować rozważań o uwarunkowaniach nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej. Przed młodymi ludźmi, tuż po okresie dojrzewania, ale jeszcze nie w pełni dorosłymi stoi wyzwanie kreacji własnej podmiotowości, która może się urzeczywistniać, być owocna i pomyślna właśnie dzięki komunikacji z innymi ludźmi. Inaczej mówiąc, młody człowiek, który przekracza próg szkoły wyższej, zjawia się w niej już jako dojrzała jednostka, która dla swojego rozwoju potrzebuje komunikacji – relacji z drugim człowiekiem.

Określenie jednak takiego momentu w życiu człowieka, w którym osiąga on dorosłość jest sprawą dość trudną i skomplikowaną. Takie zdarzenia jak zawarcie małżeństwa czy uzyskanie niezależności ekonomicznej przez wielu uważane za wyznaczniki dorosłości nie mają do końca uzasadnienia. Nie wszyscy bowiem decydują się na małżeństwo, a ci, którzy rozpoczęli pracę zaraz po okresie adolescencji nie muszą być wcale bardziej dorośli od tych, którzy rozpoczną ją dopiero po studiach. Mało tego, takie zdarzenia jak małżeństwo, rodzicielstwo, rozpoczęcie pracy zawodowej czy zakończenie okresu edukacji zostały przez amerykańskich studentów odrzucone jako cechy dorosłości. Wskazują na to badania A. Jensen, która pytając studentów college'u próbowała określić kryteria <<bycia osobą dorosłą>><sup>339</sup>. Studenci ci skoncentrowali się głównie na cechach psychologicznych i indywidualistycznych, takich jak: odpowiedzialność, posiadanie własnych wartości i przekonań, w oparciu o które podejmuje się decyzje, partnerskie relacje

---

<sup>338</sup> W. Szewczuk, *Człowiek dorosły...*, op., cit., s. 51-56.

<sup>339</sup> Zob. *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas – Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s. 203.

z rodzicami i jednocześnie uniezależnienie się od nadmiernego wpływu rodziców. Być może właśnie ze względu na trudność w określeniu kryteriów dorosłości, trudno także wyznaczyć właściwy moment, w którym człowiek ową dorosłość osiąga. Stawanie się dorosłym jest więc procesem przebiegającym stopniowo, „w którym pewne zdarzenia życiowe mogą odegrać znaczącą, ale nie decydującą rolę”<sup>340</sup>.

Mimo wszystko, literatura przedmiotu porządkuje kryteria, wedle których można mówić o byciu osobą dorosłą. Są to: zadania rozwojowe, zmiany w strukturze życia oraz kryzysy życiowe, które jednostka napotyka w różnych momentach swojego życia.

W kontekście koncepcji psychospołecznego rozwoju E. Eriksona pomyślnie rozwiązanie kryzysów życiowych i znalezienie równowagi między intymnością a izolacją wyposaża człowieka w umiejętność przeżywania miłości i troskliwość w stosunku do innych, w umiejętność budowania trwałych relacji z innymi. Można także postawić tezę, że jeśli jednostka pozytywnie rozwiąże konflikty (kryzysy) pojawiające się w trakcie jej rozwoju, staje się pomiotem. W przypadku niemożliwości znalezienia równowagi między potrzebą dynamizacji (intymność) a stabilizacji (izolacja) jednostka tworzy relacje puste i pozbawione treści, pozostaje w izolacji i poza głównym nurtem aktywności istotnej w danym momencie życia. Człowiek, na tym etapie rozwoju, musi sprostać zadaniom rozwojowym, które związane są ze znalezieniem własnego miejsca w systemie relacji społecznych po to, by osiągnąć tożsamość osobową i podmiotowość. Realizacja tych zadań umożliwia osiągnięcie odpowiedniego poziomu autoidentyfikacji i samopoznania w kontaktach z innymi. W świetle tej koncepcji jednostka staje się podmiotem stopniowo w trakcie rozwoju osobowego dzięki nabywaniu kolejnych umiejętności, określonych cech i dyspozycji jednostki, które mimo, że mają swoje załączki w biologicznym wyposażeniu jednostki, zaktualizować się mogą jedynie w efekcie wpływów społecznych. Należy dodać, że podmiotowość w ujęciu koncepcji E. Eriksona nie jest cechą stałą. Jest ona tracona i odzyskiwana w ciągu całego życia jednostki. Nawet jeśli jednostka pozytywnie rozwiąże charakterystyczny dla danej fazy kryzys, nie oznacza to, że osiągnęła, zdobyła daną cechę czy właściwość na zawsze. Jak argumentuje O. Urban „każdy następny krok rozwojowy to potencjalnie kolejny kryzys spowodowany następną zmianą perspektywy, z której ujmuje

---

<sup>340</sup> Za: E. Gurba, *Wczesna dorosłość (w:) Psychologia rozwoju... op., cit., s. 203.*

ona zasady życia społecznego. Wcześniejsze osiągnięcia rozwojowe mogą stać się przedmiotem kolejnego konfliktu na przykład wtedy, gdy formułowane są nowe i często sprzeczne żądania społeczne, w obliczu których wcześniejsze formy przystosowania okazują się niewystarczające<sup>341</sup>. Dlatego tak niesłychanie istotne jest, aby pedagogika i edukacja w ogóle potrafiły stymulować kryzys, by jednocześnie stymulować rozwój.

Dwubiegunowość dynamiki kształtowania się podmiotu przedstawiona jest także w koncepcji J. Piageta. Kluczowy dla tej koncepcji mechanizm decentracji został opisany przez L. Witkowskiego<sup>342</sup>. Postrzeganie podmiotu w układzie dwubiegunowym polega z jednej strony na przejawianiu się podmiotowości jako subiektywności i ekspresji, z drugiej zaś, podmiotowość wyraża się „w trybie roszczenia do obiektywności, polega więc na obiektywizowaniu własnego stanowiska, punktu widzenia, przekonania”<sup>343</sup>. Mechanizm, który sprzęga te dwa stanowiska zwany jest właśnie decentracją. Polega on na nakładaniu na naszą subiektywną wizję siebie lub świata, pewnych zewnętrznych kontekstów i teorii, dzięki którym wizje te pogłębiane są poprzez zestawianie ich z innymi perspektywami<sup>344</sup>. Dostrzec tu można związek z wątkami koncepcji semiotycznego pojmowania kultury przez M. Bachtina, które odnoszą się do stymulowania rozwoju i podmiotowości w interakcjach edukacyjnych<sup>345</sup>. W myśl założeń M. Bachtina chcąc sprzyjać rozwojowi jednostki w sytuacjach interakcyjnych, można dodać – w sytuacjach nawiązywania i budowania relacji osobowych – należy wyzwać obecność takich treści, których jednostka nie ma w swym bezpośrednim zasięgu, takich, które dalekie są od jej dotychczasowego światopoglądu i sposobu myślenia. L. Witkowski powie, że nauczyciel chcąc kształtować rozwój swoich uczniów i oddziaływać na ich podmiotowość powinien umieć być „advokatem diabła”<sup>346</sup>. To znaczy, powinien umieć prowokować takie zdarzenia, który byłyby zderzeniami racji i sprzyjały pogłębianiu dotychczasowej perspektywy myślowej. Taki punkt widzenia bliski jest mechanizmowi decentracji J. Piageta. i możliwości poszerzania optyk myślowych

---

<sup>341</sup> O. Urban, *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako...*, op., cit., s. 44.

<sup>342</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, op., cit., t. I, s. 57.

<sup>343</sup> Tamże.

<sup>344</sup> Tamże.

<sup>345</sup> Na aspekt ten zwraca uwagę L. Witkowski, zob. tamże, s. 60.

<sup>346</sup> Tamże.

jednostki dzięki kondensowaniu się na dotychczasowy schemat myślenia różnych zewnętrznych kontekstów. M. Bachtin spuentuje to twierdzeniem: „Cóż mi po kimś, kto myśli tak samo jak ja”. Nauczyciel będący „adwokatem diabła”, który wyrzeka się moralizowania zakazami czy też nadmiernymi pochwałami, tworzyć może rozwojowo znaczące zdarzenia edukacyjne. Dzięki takim sytuacjom uczeń może spojrzeć na siebie oczami innych czy spojrzeć na własne stanowisko z zewnątrz. Należy podkreślić, że nie oznacza to pozbawiania jednostki ważnych dla jej tożsamości treści i przeżyć. Chodzi jedynie o pokazanie tzw. niewspółobecności kulturowej, która „staje się generatorem bodźców bogatego kulturowo oddziaływania na tworzącą się podmiotowość”<sup>347</sup>. W przestrzeni szkoły wyższej, gdzie panują stosunki władzy, gdzie widoczny jest podział na grupy dominujące i zdominowane, nawiązywanie relacji osobowych byłoby tym bardziej otwarte i prawdziwe jeśli istniałaby świadomość, że „groźby autorytaryzmu i popadania we władzy autorytetu nie ma się znosić likwidowaniem szans na kontakt z autorytetem, a wręcz przeciwnie, nakładaniem na kontakt z autorytetem innych autorytetów”<sup>348</sup>. „Mechanizm” ten nie jest jednostronny i ma swoje zastosowanie we wzajemnych relacjach nauczyciel – uczeń. Obie strony dzięki wypełnianiu przestrzeni interakcji zdarzeniami czy rozwiązaniami niewspółobecnymi mogą stwarzać spotkania znacząco rozwojowe dla własnej podmiotowości.

Interesujący pogląd na temat poszerzania i budowania podmiotowości uczestników interakcji edukacyjnych przedstawia myśl K. Obuchowskiego, którą w swoich rozważaniach na temat kategorii podmiotowości uwypuklił L. Witkowski. Otóż postulat upodmiotawiania przekłada się na zalecenie uprzedmiotawiania własnej intencjonalności<sup>349</sup>. Oznacza to, iż warunkiem sprzyjania rozwojowi jednostki i jej upodmiotowieniu jest stymulowanie uprzedmiotawiania przez nią jej własnej intencjonalności. Innymi słowy, co zrywa z tradycyjnym – humanistycznym (sentymentalnym) ujmowaniem podmiotowości ucznia (wychowanka), instrumentalizacja i asymetria w interakcji edukacyjnej nie musi być wcale czymś złym. Zrekonstruowana przez L. Witkowskiego powyższa perspektywa pokazuje, że

---

<sup>347</sup> Tamże.

<sup>348</sup> Tamże.

<sup>349</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, rozdz. III, za: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, op., cit., t. I., s. 57.

działania edukacyjne, które mają na celu stworzenie jedynie komfortowych warunków dla rozwoju jednostki i minimalizujące wymagania „ (...) wobec jej subiektywności traktowanej jako nienaruszalne centrum (...)”<sup>350</sup> mogą wpływać antyrozwojowo blokując jednocześnie możliwość osiągnięcia wolności psychicznej i dystansu wobec samego siebie.

Cechą wspólną zarysowanych koncepcji podmiotowości jest ich kontekst społeczny i relacyjny. Różne spojrzenia na kategorię podmiotowości w odniesieniu do nawiązywania relacji osobowych pozwalają na stwierdzenie, że otwartość na nowe perspektywy i poglądy w kontakcie z drugim człowiekiem sprzyjać mogą rozwojowi, a także świadczą o wrażliwości, dojrzałości podmiotowej i świadomości bycia aktywnym podmiotem interakcji międzyludzkich.

### **Rozdział 3. Teoretyczne podstawy badań nad komunikowaniem**

#### 3.1. Chaos w definiowaniu komunikacji

Komunikacja stanowi tę dyscyplinę, odnośnie której podejmowano już wiele rozważań, którą próbowano sklasyfikować i zdefiniować na wiele sposobów. Istnieje szereg opracowań angażujących problematykę komunikacji. Z dyscypliną komunikacji wiąże się także wiele dziedzin naukowych, które poddają analizie jej funkcjonalność oraz oddziaływanie. Są to między innymi: socjologia, psychologia, filozofia, nauki o kulturze oraz biologia, matematyka czy informatyka, czyli te korzystające z komunikacji jako transmisji informacji<sup>351</sup>.

Współczesne rozumienie komunikacji przedstawia dwa rodzaje interpretacji zachowań komunikacyjnych. Z jednej strony uważa się, iż praktyki komunikacyjne powinny być lub są objaśniane za pomocą właściwości psychologicznych, socjologicznych czy też ekonomicznych (interpretujących komunikację), z drugiej natomiast „przyjmuje się, że komunikacja jest czynnikiem logicznie pierwszym, za pomocą którego wszelkie czynniki

---

<sup>350</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, op., cit., t. I., s. 58.

<sup>351</sup> E. Kulczycki, *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań 2012, s. 15.

psychologiczne, socjologiczne czy ekonomiczne mogą być rozumiane<sup>352</sup>. W pierwszym przypadku proces komunikacji poddawany jest redukcji, np. do stanów psychiki uczestników interakcji czy istniejących warunków ekonomicznych. W drugim zaś rozumie się go jako czynnik społeczny, który owej redukcji nie podlega<sup>353</sup>.

Trudność w definiowaniu pojęcia komunikacji wynika między innymi z faktu, co zauważył T. Clevenger, że stwierdzenie „komunikować” jest stwierdzeniem szeroko rozpowszechnionym w polskim słownictwie<sup>354</sup>. Nie łatwo jest w związku z tym je poprawnie uchwycić. Autor dodaje, że jest ono jednym z najbardziej przeciążonych terminów. Badacze od lat próbowali ująć wszelkie dotyczące komunikacji czynniki i właściwości w jedną rzeczową definicję, lecz – jak uznali – nie jest to ani możliwe, ani owocne. Inną „z nieusuwalnych przyczyn trudności rozstrzygającego zunifikowania różnych definicji jest to, iż u podstaw każdego pojęcia leżą założenia epistemologiczne i ontologiczne, które odnoszą się do definiowanego przedmiotu badawczego”<sup>355</sup>.

Definicje komunikacji przedstawiają ten jej aspekt, którym najbardziej zainteresowany jest autor danej definicji. Nie rozpatrują procesu komunikacji całościowo, lecz nieświadomie kładą nacisk na jedną jego właściwość. F. A. Cartier i K. A. Harwood podzielili definicje komunikacji na deskryptywne, normatywne, intuicyjne i funkcjonalne<sup>356</sup>.

*Definicje deskryptywne* przedstawiają czym jest proces komunikacji i jak przebiega. Żadna jednak definicja deskryptywna nie ujmuje wszystkich składowych komunikacji. Eksponują one poszczególne jej elementy, pomijając natomiast inne. Istotne jest zatem w tym aspekcie postawienie pytania: co o tym decyduje?

Badacze posługujący się w swych rozważaniach *definicją normatywną* mają na celu pokazanie czym tak naprawdę powinna być komunikacja. Poza trudnościami natury metafizycznej, odnoszonymi się do powinności danej kategorii, dodatkowo badacz stawiany jest przed kwestią: co stwierdza o tym jak powinna wyglądać komunikacja, skoro do końca nie wiadomo czym ona jest?

---

<sup>352</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>353</sup> Tamże, s. 16.

<sup>354</sup> Tamże, s. 19.

<sup>355</sup> Tamże.

<sup>356</sup> Zob.: Tamże.

*Definicje intuicyjne* okazują się w tym momencie niezwykle pomocne. Mogą one stać się cenną wskazówką, dostarczającą odpowiedzi na podstawione wyżej pytania. Ponadto mogą one warunkować stawianie nowych, znaczących dla zagadnienia pytań.

Ostatnim rodzajem definicji komunikacji są *definicje funkcjonalne*. Mówią one o tym „do jakiego celu przeznaczone jest odniesienie przedmiotowe danego terminu”<sup>357</sup>. F. A. Cartier i K. A. Harwood informują jednak, że w takim ujęciu można definiować jedynie rozpatrywane w wąskim ujęciu rzeczy - narzędzia, takie jak maszyny, metody czy narzędzia w potocznym ujęciu. Tego rodzaju definiowanie komunikacji jest nieprawidłowe, „mówienie, że funkcją komunikacji jest <<transfer idei od jednej osoby do drugiej>>, nie wnosi niczego nowego”<sup>358</sup>. To tak, jakby stwierdzić, iż celem komunikacji jest komunikacja – komunikacja służy do komunikowania się<sup>359</sup>.

F. E. X. Dance wyróżnił 15 elementów składających się na pojęcie komunikacji<sup>360</sup>. Przy użyciu jednego z tych komponentów lub poprzez ich kombinację można, zdaniem Autora, odtworzyć termin komunikacji w każdej z koncepcji. Elementy te służą do postrzegania fenomenu definicji komunikacji przez wiele pryzmatów, takich jak:

- symbol, język, mowa;
- rozumienie;
- interakcja, relacja, proces społeczny;
- redukcja niepewności;
- komunikacja jako proces;
- transfer, transmisja, wymiana;
- połączenie, powiązanie;
- wspólność;
- kanał, nośnik, środek;
- reprodukcja wspomnień;
- wyuczona reakcja, modyfikacja zachowania, odpowiedź, zmiana;
- bodziec;

---

<sup>357</sup> Tamże, s. 20.

<sup>358</sup> Tamże.

<sup>359</sup> Tamże.

<sup>360</sup> Zob. Tamże.

- intencjonalność;
- czas i sytuacja;
- władza.

Teoretyzowanie komunikacji zależne jest, w opinii F. E. X. Dance'a, od poziomu ogólności, od podejścia do komunikacji, w którym rozpatrujemy ją jako intencjonalną bądź nieintencjonalną oraz od tego czy celem definiowania jest formułowanie opinii normatywnych.

Poziom ogólności wiąże się z wyznaczeniem granic pojęcia: zakres wąski lub szeroki. Przyjmując, iż komunikacja to tworzenie związków społecznych z zastosowaniem szeregu niezbędnych do tego środków, odwołujemy się do pojęcia szerokiego lecz niewyraźnego. W zakresie wąskim powiedzielibyśmy, iż komunikacja jest np. środkiem wymiany informacji przy użyciu telefonu czy radia. Jest to definicja ostra, wyrazista, lecz niewystarczająca. Przy podejściu pierwszym – szerokim, istnieje jednak wielkie niebezpieczeństwo: komunikację w takim ujęciu można traktować jako wszystko co odnosi się do funkcjonowania społeczeństwa. Zacierają się wówczas granice pomiędzy komunikacją a socjalizacją<sup>361</sup>.

Intencjonalność, zdaniem F. E. X. Dance'a, odnosi się do tego, czy komunikację pojmujemy się jako świadomie i celowo nadane informacje, treści – komunikaty, czy jako proces odbierania i interpretowania tych treści, znaków. W pierwszym przypadku rozpatruje się wyłącznie proces przekazania (nadania) komunikatu, bez względu na to czy został on odebrany prawidłowo czy też odebrany w ogóle. Ważne jest jedynie, iż był to proces celowy oraz w pełni świadomy. W drugim natomiast przypadku warunkiem zaistnienia komunikacji jest adresat, zdolny dany komunikat otrzymać, odebrać. Nieważna jest intencjonalność jego nadania. Ważne są zatem dwie kwestie: czy komunikacja musi być świadoma oraz celowa oraz czy komunikat musi być odebrany? Jest to o tyle ważne iż „odpowiedzi na te pytania determinują to, czy będziemy postrzegać komunikację jako proces transmisji komunikatu, czy raczej konstruowania rzeczywistości”<sup>362</sup>.

Sądy normatywne odnoszą się do akceptacji lub odrzucenia twierdzenia, iż z

---

<sup>361</sup> Tamże, s. 21.

<sup>362</sup> Tamże.



przedstawionej przez F. E. X. Dance'a definicji komunikacji (składającej się z 15 komponentów) wynikają przesłanki, które pozwalają stwierdzić, że – po pierwsze – proces komunikacji został zakończony pomyślnie oraz – po drugie – który ze sposobów komunikacji jest odpowiedniejszy. Teoretyzując zatem komunikację, można stworzyć taką jej definicję, która umożliwiłaby udzielenie odpowiedzi na odwieczne pytanie praktyków i nauczycieli: jak się skutecznie komunikować? Takie spostrzeżenie problematyki zakłada, iż jedynym skutecznym aktem komunikacji jest komunikacja.

Efektywność komunikacji w związku z tym polega na uświadomieniu sobie istnienia założeń normatywnych i dyrektywalnych, które ową praktykę regulują. Definicja komunikacji warunkowana jest innymi pojęciami zanurzonymi w odmiennych dyskursach. Wyznacza ona sposób konstruowania teorii komunikacji. „Oznacza to, że odnośne pojęcie jest splątane z najważniejszymi dziedzinami nauk humanistycznych i społecznych, w których komunikacja może być definiowana jako autopoietyczne (samowytwarzające się), symboliczne, społeczne zdarzenie, w którym nie ma uczestników, ale również jako symboliczne działanie aktorów; komunikacja masowa odbywająca się poprzez media lub komunikacja twarzą – w - twarz; jako podstawowa czynność kulturowa lub jako instrumentalizacja zbiorowej wiedzy”<sup>363</sup>.

Zamiast mówić o pojęciu komunikacji należy raczej odnosić się do rodziny pojęć ustosunkowanych na różnych poziomach. Jednak posługiwanie się „rodziną pojęć komunikacji”<sup>364</sup> nie wystarcza, by uchronić się od problemów z definiowaniem komunikacji. E. Kulczycki uważa, że problem błędnego koła w definiowaniu komunikacji, a tym samym największe błędy jej teoretyków polegają na tym, że „*definiendum* zakłada już *definiens*”<sup>365</sup>, innymi słowy komunikacja definiuje komunikację.

Nieporozumienia odnoszące się do nauki o komunikacji, a także zakresu komunikacji lub komunikowania się jako praktyki społecznej wynikają z faktu, iż istnieje wiele określeń opisujących dane zjawiska, przedmioty badawcze. Zwiększający się w związku z tym chaos wymaga szczegółowego określania jakiego zakresu działań

---

<sup>363</sup> Tamże, s. 22.

<sup>364</sup> Tamże.

<sup>365</sup> Tamże.

komunikacyjnych dotyczy dane zagadnienie. Problem rozpatrywany jest na dwóch poziomach<sup>366</sup>.

Po pierwsze, określenie czy też nazwanie perspektywy badawczej, „która podejmuje badania/rozważania nad komunikacją, niejednokrotnie odzwierciedla sposób ujmowania przedmiotu swojej refleksji<sup>367</sup>”. E. Kulczycki uważa, że przedmiotem nauki o komunikacji jest niewątpliwie komunikacja, nie zaś komunikowanie, komunikacja społeczna czy też komunikowanie społeczne. Ścisłe określenie pola manewrów naukowych warunkowane jest przejrzystością w badaniach nad komunikacją jako nauką oraz komunikacją jako praktyką<sup>368</sup>.

Po drugie, to co w Polsce określane jest nauką o komunikacji nie zawsze oznacza to samo w opinii badaczy amerykańskich. Określając badania nad komunikacją na gruncie polskim używa się m.in. takich terminów jak: nauka(i) o komunikacji, nauka o komunikowaniu, badania nad komunikowaniem, studia nad komunikacją, dziedzina komunikacji, komunikologia, komunikatyka, komunikoznawstwo. To jakiego określenia używa się w danym momencie, zależy głównie od preferencji badacza, naukowca. Wszystkie zaś określenia mówią o tym samym, czyli o nauce o komunikacji<sup>369</sup>. Można podzielić je na dwa zestawy kategorii. „Pierwsza nadaje refleksji i badaniom status samodzielnej dyscypliny naukowej/akademickiej – nauka(i) o komunikacji, nauka o komunikowaniu, komunikologia; druga wyznacza obszar badawczy, pewną interdyscyplinarną dziedzinę, temat – dziedzina komunikacji, badania nad komunikowaniem, studia nad komunikacją czy refleksja nad komunikacją<sup>370</sup>”.

Taka wielość terminów wymaga konkretnego sprecyzowania – obstawienia się przy jednym określeniu, gdyż używanie ich naprzemiennie podtrzymuje owy chaos terminologiczny. Poza tym termin, którym chce się posługiwać dany badacz mógłby zostać przez innych nieprawidłowo umiejscowiony na tak zwanej „mapie myśli

---

<sup>366</sup> Tamże, s. 49.

<sup>367</sup> Tamże.

<sup>368</sup> Tamże, s. 50.

<sup>369</sup> Tamże.

<sup>370</sup> Tamże.

komunikacyjnej<sup>371</sup>. Nieprawidłowe umiejscowienie powodowałoby fałszywe zinterpretowanie, zrozumienie aktualnego przedmiotu badań. Należy w związku z tym rozróżnić dwa porządki oraz odpowiadające im dwa terminy odnoszące się do komunikacji. Przedmiot badawczy określić można za E. Kulczyckim komunikacją. Ponadto przyjąć można, iż perspektywa badawcza zajmująca się tym przedmiotem to właśnie komunikacja<sup>372</sup>.

Takie przyjęcie warunkowane jest faktem, iż w literaturze przedmiotu, zwłaszcza w polskiej, funkcjonuje bardzo wiele sformułowań, które kładą nacisk przede wszystkim na unaukowanie własnej perspektywy. Ponadto pomieszczenie terminologiczne, którym cechuje się polska myśl naukowa nad komunikacją, charakteryzuje się stosowaniem naprzemiennie terminów nauki o komunikacji i komunikologii<sup>373</sup>. Wprowadza to niewątpliwie zamęt odnoszący się do oryginalnego pochodzenia terminu komunikologii, który to obciążony jest teoretycznymi i metodologicznymi przesłankami. Z drugiej strony natomiast, amerykańska perspektywa badawcza określana jest mianem po prostu komunikacji, dlatego nieprawidłowym posunięciem byłoby stosowanie wobec tego innych określeń. Rozwiązanie to wydaje się najlepsze, gdyż nie wprowadza dodatkowego chaosu związanego z terminologią i wiadomo wobec tego, że w zakres rozważań nad komunikacją wchodzi wszystkie jej aspekty<sup>374</sup>.

Posługując się jednym tylko terminem nie narażeni jesteśmy na oderwanie w refleksji nad komunikacją narzędzi badawczych od przedmiotu komunikacji. „Przedmiot refleksji, czyli praktyka komunikacyjna, jest analizowany właśnie w praktyce komunikacyjnej<sup>375</sup>. Pomieszczenie terminologiczne powoduje niejasność oraz pozbawia wyводу klarowności. Nie wiadomo wówczas o jakim aspekcie komunikacji mowa. E. Kulczycki argumentuje, że używając terminu komunikacja dla wszelkich jego aspektów zapewniamy porządek i przejrzystość rozumienia. Unika się w związku z tym dodatkowych nieporozumień, a „podstawowe uzgodnienia mogą się przysłużyć samym badaniom i

---

<sup>371</sup> Tamże.

<sup>372</sup> Tamże.

<sup>373</sup> Tamże, s. 50-51.

<sup>374</sup> Tamże.

<sup>375</sup> Tamże, s. 52.

pozwoić zauważyć wcześniej niedostrzegane związki”<sup>376</sup>.

Nie jest zaś oczywiste, że taka praktyka jest poprawna. Postulowanym jest, aby w badaniach nad komunikacją szczegółowo precyzować obszar refleksji, jednak dla jaśniejszego zrozumienia i rozgraniczenia poszczególnych czynników odnoszących się do komunikacji warto przyjąć jeden wspólny termin.

Pojęcie komunikacja w praktykach amerykańskich bywa używane do opisywania przedmiotu badań, czyli komunikacji jako procesu, który konstruuje świat społeczny i kulturowy oraz nazwy dyscypliny badawczej, w Polsce określanej mianem komunikologii<sup>377</sup>. Relacja komunikacji jako przedmiotu i komunikacji jako nauki (amerykańskich communication – communication) odpowiadałaby polskiej relacji komunikacji z nauką o komunikacji (komunikologią). Powstanie określenia komunikologii warunkowane było coraz to większym zainteresowaniem badaczy z wielu dziedzin na temat komunikacji. Przyjęto wówczas, że cały obszar badań nad danym zagadnieniem określa się mianem komunikologii<sup>378</sup>.

Najszerze jednak określenie wszelkich procesów podejmowanych w obrębie komunikacji oraz komunikologii odnosi się do studiów nad komunikacją. W zakres tego terminu wchodzi zarówno rozważania na płaszczyźnie informatycznej, biologicznej, filozoficznej czy też dotyczącej medioznawstwa. Nie można zatem określać wszelkich działań podejmowanych wobec komunikacji komunikologią, czy też tylko komunikacją. Oznaczałoby to, to samo co opisanie psychologii czy socjologii za pośrednictwem filozofii. „Refleksja nad tym samym przedmiotem badawczym – komunikacją – nie uprawnia do spłaszczania perspektyw (komunikologia będzie zawierała się w studiach nad komunikacją, ale nie będzie z nimi tożsama)”<sup>379</sup>.

Komunikacja jako dyscyplina praktyczna nie może być rozumiana z perspektywy nauk o komunikacji. Nie wchodzi ona w skład ani komunikologii, ani też innych pokrewnych dyscyplin, takich jak psychologia czy socjologia. Praktykę komunikacyjną należy rozpatrywać w perspektywie filozoficznej. Perspektywa ta koncentruje się „na

---

<sup>376</sup> Tamże.

<sup>377</sup> A. Ogonowska, *Komunikologia*, Nowa Poliszczyna, 4(44), 2005, s. 33-37, (w:) Tamże, s. 54.

<sup>378</sup> Tamże, s. 52-55.

<sup>379</sup> Tamże, s. 56.

warunkach możliwości zaistnienia samego procesu oraz na sposobie uprawiania refleksji nad nim<sup>380</sup>, nie zaś na środkach komunikacji czy samą jej technologią. Nie służy ona przewidywaniu praktyki komunikacyjnej, a poszerzaniu świadomości badaczy oraz podmiotów komunikacji. W takim ujęciu zatem bliżej praktyce komunikacyjnej do filozofii, aniżeli do innych nauk nawiązujących do komunikacji.

Ważne w tym sensie okazuje się pytanie: czy komunikacja jest dyscypliną niezależną, odrębną, a jeśli nie, czy i w jaki sposób może się nią stać? W tradycyjnym rozumieniu dyscyplina jest pewną odseparowaną dziedziną wiedzy wywodzącą się z innych, będącą jedną z gałęzi tak zwanego drzewa wiedzy. Dyscyplina jest jednak odseparowaną, samodzielną dziedziną. Chcąc ustosunkować się do wiedzy o komunikacji jako jakiejś odrębnej dyscypliny nie można zapominać o kategorii paradygmatu, które to pojęcie stało się używane równie często jak dziedzina czy dyscyplina. Termin paradygmat czy też interdyscyplinarność zyskał wiele znaczeń i aby odnieść go do komunikacji należy skupić się na jednym jego znaczeniu. Ważne jest w tym miejscu zaznaczenie granic danej dyscypliny, w realizacji czego posłużyć się można właśnie interdyscyplinarnymi narzędziami<sup>381</sup>.

Refleksja nad dyscypliną jaką jest komunikacja musi zatem zakładać współpracę z innymi, zaangażowanymi perspektywami. Chodzi o to, aby dyscypliny określane były za pomocą środków przedstawiających ich sedno, a nie w procesie wyznaczania ich granic. Zanim taka współpraca będzie miała możliwość zaistnieć należy przeanalizować podejście różnych szkół nad komunikacją odnoszące się do tej problematyki. Szkoły te powinny przeprowadzić pomiędzy sobą dialog, którego rezultatem byłyby jakieś wspólne rozsądne rozwiązania. Głównym ich zadaniem miałyby być integracja zdobytej do tej pory wiedzy. Dopiero tak ukształtowana dyscyplina mogłaby dostarczyć odpowiednich pojęć, niezbędnych do prowadzenia rozważań nad problemami odnoszącymi się do komunikacji<sup>382</sup>.

Spory i dyskusje dotyczące zarówno terminologii odnoszącej się do komunikacji oraz umiejscowienia jej na drzewie wszystkich nauk, rozgraniczając jej indywidualny zakres

---

<sup>380</sup> Tamże, s. 57.

<sup>381</sup> Tamże, s. 58-60.

<sup>382</sup> Tamże, s. 61.

badania, doprowadziły do tego, że badawcze zaczęli szczegółowo analizować obszar własnych badań, aby nie wyjść poza jego granice. Ma to pozytywny wydźwięk, gdyż wszelkie rozważania na temat komunikacji są w związku z tym precyzyjne oraz szczegółowo rozpatrzone i opisane. Naukowcy chcąc mieć pewność czy zajmują się dokładnie tym czym chcieli i czy przybrali odpowiednie założenia kontrolują własne poczynania i poczynania innych badaczy w tym zakresie<sup>383</sup>.

Odpowiedź na pytanie czy studia nad komunikacją są odrębną dyscypliną naukową czy jedynie dziedziną wchodzącą w skład innej dyscypliny okazała się bardzo trudna. Uznanie komunikacji jako samodzielnej dziedziny oznaczałoby, że osiągnęła już ona metodologiczny status, że posługuje się własnymi metodami badawczymi i wyodrębniła własny przedmiot refleksji. Jeśli natomiast uznać ją za interdyscyplinarną dziedzinę, przyjąć należy, iż jest ona zbiorem badań pochodzących z różnych dyscyplin naukowych, skoncentrowanych na tym samym przedmiocie badawczym. Status komunikacji, jak uważa E. Kulczycki, miałby w tym przypadku charakter przedparadygmatyczny<sup>384</sup>.

Nie zostało do końca rozstrzygnięte czym tak naprawdę jest komunikacja. Wiadomo jednak, iż nie osiągnęła ona tak znaczącego statusu i nie jest tak uporządkowana jak np. socjologia czy też psychologia. Ponadto, aby sklasyfikować komunikację jako odrębną dyscyplinę naukową należałoby poddać gruntownej analizie badania prowadzone w jej obrębie. To jedyny sposób, aby uzyskać jakiś porządek teoretyczno-metodologiczny

### 3.2 Komunikacja w ujęciu transmisyjnym

Komunikację utożsamia się z procesem, w którym transferuje się różnego rodzaju informacje. Podejście to, jako proste i bardzo ogólne (w związku z tym możliwe do zastosowania na wielu płaszczyznach), posiada wielu zwolenników. Duże znaczenie ma również fakt, iż jest to koncepcja ilościowa, a więc łatwo mierzalna i zgodna z wyobrażeniem, jakie mają na jej temat jednostki. Autorem transmisyjnego modelu komunikacji jest C. Shannon – amerykański naukowiec, matematyk, inżynier, znany jako

---

<sup>383</sup> Tamże, s. 62.

<sup>384</sup> Tamże, s. 63.

jeden z twórców teorii informacji. Punktem wyjścia owej teorii był problem wykorzystania kanałów komunikacyjnych, takich jak kabel telefoniczny czy fale radiowe. Współpracownik C. Shannona, W. Weaver przystosował koncepcję transmisyjną do większej liczby odbiorców, czyniąc ją bardziej zrozumiałą, pozbawianą niedostępnego dla zwykłego człowieka wydźwięku matematycznego<sup>385</sup>.

Komunikacja w nowej postaci rozumiana jest w sposób linearny i składa się z pięciu podstawowych komponentów. Linearność oznacza, iż geneza procesu komunikacji ma miejsce w źródle informacji, które ją produkuje. Kolejno poprzez nadajnik, przekaz ten zostaje przeobrażony w sygnał, który poprzez dostosowany do tego kanał dociera do celu, czyli do adresata. Po drodze, nie wykluczone, iż pojawi się szum, zakłócający prawidłowy przebieg komunikatu. Utrudnia on proces dekodowania u odbiorcy. Proces ten nie ma jednak nic wspólnego z komunikacją międzyludzką. Badaczy interesowało głównie takie przesyłanie informacji (poprzez cyfry binarne), które umożliwia odbiornikowi jak najmniej zniekształcane rozszyfrowanie. W badaczach obudziła się chęć zmatematyzowania całej wiedzy dotyczącej funkcjonowania człowieka. Pragnęli oni odszukać matematycznej podstawy do zbadania ludzkich zachowań. Takie podejście służy interesom ekspertów dziedzin ścisłych, jako tych, którzy potrafią każdą ludzką działalność przedstawić w kategoriach naukowych. Istnieje bowiem teza, że wiarygodność informacji wzrasta, gdy ta opiera się na ściśle ugruntowanych twierdzeniach naukowych, zwłaszcza z zakresu nauk matematycznych<sup>386</sup>.

Model transmisyjny, zdaniem C. Shannona i W. Weavera, składa się z trzech poziomów. Pierwszy odnosi się do problemów technicznych, na jakie napotykamy podczas transmisji informacji. Trudność stanowi tutaj adekwatny odbiór informacji. Celem jest osiągnięcie identycznej informacji na nadajniku oraz na odbiorniku. Zatem chodzi o to, żeby informacja w procesie transmisji nie uległa przekształceniu. Drugi aspekt dotyczy problemów semantycznych. Próbuje się ustalić na jakim poziomie informacja została prawidłowo odczytana, zinterpretowana. Innymi słowy, czy nadawana informacja, po trafieniu do adresata, przekazuje w satysfakcjonujący (nie odbiegający od założonego) sposób

---

<sup>385</sup> Tamże, s. 27-28.

<sup>386</sup> Tamże., s. 28-29.

nadane znaczenie. Poziom trzeci to problem efektywności procesu komunikacji – czy przekazana informacja prowadzi do założonego, postulowanego zachowania, czy warunkuje ona oczekiwaną reakcję<sup>387</sup>.

W tak rozumianym procesie, pojęcia takie jak komunikacja oraz informacja stały się niemalże synonimami, które wzajemnie się definiują. Literatura przedmiotu dostarcza wiele słów krytyki odnośnie transmisyjnej koncepcji komunikacji. Krytyce poddawane są głównie linearność oraz jednokierunkowość owego ujęcia. Ogólność, dzięki której koncepcja ta wykorzystywana jest w wielu naukach, nie powiązanych ściśle z komunikacją, także nie jest pozytywnie odbierana. Uważa się, iż nie można jednej koncepcji wykorzystywać zarówno w interpretacji nauk humanistycznych jak i przyrodniczych<sup>388</sup>.

W opinii krytyków, nie można oddzielić w procesie komunikacji sytuacji odbiorcy od sytuacji nadawcy. Postulowanym jest rozpatrzenie takiego czynnika jak sprzężenie zwrotne. Dodając nowe elementy (takie jak właśnie *feedback*) próbuje się uratować transmisyjną koncepcję komunikacji. Zastany model przeobraża się z jednokierunkowego w dwukierunkowy lub nawet w trójkątny, wobec którego nie będzie możliwości kierowania tak wielu krytycznych uwag<sup>389</sup>.

W komunikacji biorą udział co najmniej dwie strony, z których jedna jest nadawcą komunikatu, druga zaś odbiorcą. Nie można tych stron rozumieć rozłącznie, niezależnie od kontekstu. Komunikat warunkowany jest relacją podmiotów komunikacji i owa relacja dla jego interpretacji ma niebagatelne znaczenie. Koncepcja transmisyjna spostrzega podmioty komunikatu jako nieosadzone w żadnym kontekście społeczno-kulturowym, nie rozpatruje ich ze względu na panujące aktualnie warunki. Są one tak zwanymi czystymi bytami, wyabstrahowanymi z jakichkolwiek zewnętrznych właściwości. Komunikacja w tym przypadku rozpoczyna się w jednym przedmiocie, a kończy w drugim<sup>390</sup>.

Tworzenie znaczeń nie ma miejsca w indywidualnej sferze jednostki, lecz odbywa się w procesie interakcji międzyludzkiej. Co więcej, „radikalnie psychologistyczne rozumienie podmiotów sytuacji komunikacyjnej zakłada pełną adekwatność na linii myśl –

---

<sup>387</sup> Tamże.

<sup>388</sup> Tamże, s. 30.

<sup>389</sup> Tamże.

<sup>390</sup> Tamże, s. 30-31.



język – rzeczywistość. Jedynie przy takim założeniu można bowiem postulować istnienie takiego procesu przekazywania informacji, który w warunkach braku szumu osiąga pełną skuteczność i zamierzony efekt – sygnał zostaje w pełni zdekodowany i wywiera zamierzony wpływ<sup>391</sup>.

Ujęcie transmisyjne nie może stanowić podstawy do budowania na nim rozumienia procesów komunikacyjnych. Ma ono bowiem zbyt wiele wad i niedociągnięć. Jest ono silnym uogólnieniem, w ramach którego nie mieści się większość przypadków komunikowania się. Przedstawia jedynie część praktyk komunikacyjnych. W tym sensie zastanawiające jest jak może zajść prawidłowa komunikacja skoro sens przekazywanego komunikatu leży w adresacie, a odbiorca nie ma do niego bezpośredniego dostępu? Ten model komunikacji ma znaczenie tylko wtedy, kiedy przyjmie się, iż każda komunikacja ma charakter świadomy i intencjonalny oraz dla zaistnienia (czyli prawidłowego odkodowania informacji) wymaga adresata komunikatu. Powoływanie się na model transmisyjny podczas rozpatrywania komunikacji pozawerbalnej nie ma w związku z tym racji bytu. Koncepcja ta nie sprawdza się w analizie komunikacji niewerbalnej czy też intrapersonalnej (wewnętrznej)<sup>392</sup>.

### 3.3 Komunikacja w ujęciu konstytutywnym

Zgodnie z ujęciem transmisyjnym komunikacja jest transmisją komunikatu pochodzącego z punktu A, docierającego do punktu B – transmisją myśli, idei czy też emocji. Ujęcie konstytutywne (czyli tak zwane antytetyczne) zakłada, iż komunikacja jest tym, co dzieje się pomiędzy podmiotami, stanowi działanie, które podejmowane jest przez podmioty na przestrzeni społeczno - kulturowej. Koncepcja ta staje się łatwiejsza do zrozumienia, kiedy porówna się ją do rytuału. Z tego też względu model konstytutywny określany jest mianem rytualnego<sup>393</sup>.

Przedstawiając model konstytutywny najczęściej dokonuje się porównania czy też

---

<sup>391</sup> Tamże.

<sup>392</sup> Tamże.

<sup>393</sup> Tamże, s. 36.

przeciwstawienia go modelowi transmisyjnemu. Fakt ten wypływa z przesłanki, iż modele te są wobec siebie kontrastowe, a jednocześnie mają wspólną istotę. Obydwie koncepcje opierają się na kilku elementach<sup>394</sup>:

- społecznym tworzeniu znaczeń
- interakcyjnej (symbolicznej) charakterystyce samego procesu;
- byciu uczestnikiem komunikacji, a nie jej twórcą;
- ważności komunikacji nie ze względu na przekaz informacji, lecz z powodu konstruowania świata społeczno – kulturowego.

Koncepcja ta zakłada, iż komunikat przekazuje tylko niewielką część wszystkich informacji i nie jest on celem komunikacji. W ujęciu konstytutywnym znaczna część przekazywanego komunikatu ma charakter nieintencjonalny, to znaczy nie odbywa się świadomie, a poprzez czynności rytualne, takie jak np. nawyki. Perspektywa ta nie rozpatruje komunikacji jako skutecznej lub nieskutecznej, a kładzie nacisk na inne jej aspekty<sup>395</sup>.

W zakres modeli konstytutywnych, obok rytualnego ujęcia komunikacji, którego autorem jest E. W. Rothenbuhler, wchodzi również koncepcja orkiestralna Y. Winkina i J. Careya, dramaturgiczne ujęcie komunikacji E. Goffmana, rozważania Ch. Ogdena, I. Richarda, G. Batesona z Palo Alto czy też interakcjonizm symboliczny, którego czołowymi przedstawicielami są G. H. Mead i H. Blumer. Nadal jednak nie jest to zbiór całkowicie wyczerpujący. Mimo to, nie sposób przedstawić modelu konstytutywnego, opierając się o wszystkie wymienione teorie. Należy zatem skupić się nad zasadniczymi kwestiami, które sprzeciwiają się jedynie transmisyjnemu rozumieniu komunikacji.

Komunikacja, w omawianym ujęciu, zaczęła być spostrzegana jako dziedzina zajmująca się konstytuowaniem porządku społecznego. Jako nauka postawiona została w centralnym punkcie teorii społecznych. Przeciwstawiono się ponadto rozumieniu języka jako jedynie biernego narzędzia służącego do komunikowania się. Uznano język za wymiar konstytutywny społeczeństwa, a więc je tworzący, realizujący, konstytuujący. W języku

---

<sup>394</sup> Tamże.

<sup>395</sup> Tamże, s. 37.

bowiem ukryte są wartości, których koncepcja transmisyjna nie dostrzegła<sup>396</sup>.

Zgodnie z transmisyjnym ujęciem komunikacji świat rzeczywisty istnieje niezależnie od podmiotu. Złożony jest on z rzeczy, wydarzeń, procesów, które poddawane są zewnętrznej obserwacji. Język w tym przypadku ujmowany jest w kategoriach wyłącznie nazewnictwa obserwowanych obiektów. Jednostka biorąca udział w komunikacji zwraca uwagę na dwa aspekty: po pierwsze na rzeczywistość fizyczną, po drugie na język, za pomocą którego może przekazywać informacje o zastanej rzeczywistości. Język, w takiej perspektywie postrzegany jest jako zwierciadło otaczającej nas natury<sup>397</sup>.

Konstytutywne ujęcie komunikacji odwraca powyższą zależność: „słowa nie są nazwami rzeczy (...), lecz rzeczy są znakami słów”<sup>398</sup>. Język w takim ujęciu tworzy rzeczywistość, nie zaś jest jedynie jej słownym odzwierciedleniem – najpierw jest język, potem obiekty. Rzeczywistość rozpatrywana jest wówczas nie jako istniejąca poza podmiotami, lecz jako konstytuowana przez podmioty. Postrzega się ją od tej pory przez pryzmat kultury. Nie jest już czymś, co należy odkryć, jawi się bowiem jako coś wytwarzanego i odtwarzanego właśnie poprzez komunikację, czyli interakcję społeczną. Świat przedstawiany za pomocą języka jest jedynym dostępnym człowiekowi światem. Nie ma możliwości doświadczania świata w sposób pozajęzykowy (niekomunikacyjny). Rzeczywistość byłaby czymś abstrakcyjnym, czymś istniejącym poza zasięgiem człowieka, czymś czego człowiek nie byłby w stanie rozumieć. To język, jako konstytutywny czynnik komunikacji pozwala zrozumieć otaczającą rzeczywistość, tworząc ją w sposób zrozumiały dla jednostki<sup>399</sup>.

Komunikacja możliwa jest dzięki temu, że wspólnie nazywamy poszczególne kategorie rzeczywistości. Odnosimy się do tego samego świata o i nim możemy z partnerem interakcji rozmawiać. Świat stanowi grunt wszelkich procesów interakcyjnych, to do niego odnosimy się komunikując się z drugą osobą. Nie jest jednak tym samym proces socjalizacji

---

<sup>396</sup> Tamże, s. 38.

<sup>397</sup> Tamże.

<sup>398</sup> J.W. Carey, *A Cultural Approach to Communication*, 2007, (w:) R. T. Craig, H. L. Muller (eds.), *Theorizing Communication, Readings Across Traditions*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications, s. 44, za: E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...op.*, cit., s. 38.

<sup>399</sup> E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...op.*, cit., s. 38.

jednostki i konstytuowanie świata zewnętrznego w momencie interakcji międzyludzkiej. To od kontaktu z innymi ludźmi zależy na jakim poziomie będziemy w stanie posługiwać się danym językiem. To poprzez interakcje międzyludzkie zdobywamy doświadczenie językowe, zatem język nasz nie różni się niczym od języka innych ludzi, gdyż to właśnie wspólnym językiem mówimy, umożliwiając sprawne komunikowanie się. Dopiero dzięki wspólnocie z innymi ludźmi człowiek staje się świadomy siebie. Jednak nie proces komunikacji tworzy naszą tożsamość, a poprzedzający go proces socjalizacji. „Jeżeli jednostka osiąga swoją osobowość tylko przez komunikowanie się z innymi, tylko przez wytwarzanie procesów społecznych za pomocą komunikacji znaczącej, to osobowość nie może poprzedzać organizmu społecznego; musi on istnieć wcześniej”<sup>400</sup>.

Świat społeczny i kulturowy wytwarzany jest na drodze interakcji z drugim człowiekiem. W momencie interakcji nie jest on zastany, lecz realizowany w procesie komunikacji. Rzeczywistość tworzona jest przez partnerów interakcji poprzez interpretację przekazywanych znaczeń i symboli. Komunikacja natomiast nie jest jedynie procesem, który rozpatrywany jest w kategoriach powodzenia czy porażki. Nie jest ona bowiem zdeterminowana wyłącznie intencjonalnością. Część spośród aktów komunikacyjnych ma charakter nieświadomy – jednostki często biorąc udział w danej sytuacji nie pełnią roli nadawcy bądź odbiorcy komunikatu, lecz po prostu uczestnika. „Komunikacja nie polega na przelaniu myśli / znaczeń z jednego podmiotu do drugiego, lecz na ciągłym współdziałaniu podmiotów interakcji”<sup>401</sup>. Reakcja odbiorcy nie jest uwarunkowana poprawnością zdekodowania nadanego mu przekazu, lecz, z jednej strony jego interpretacją, a z drugiej umiejętnością postawienia się w roli *innego* – meadowskiego odbiorcy.

---

<sup>400</sup> G. J. Shepherd, *Advances in communication theory: A critical review*, Journal of Communication, 49(3) 1999, s. 323 (w:) Tamże, s. 39.

<sup>401</sup> Tamże, s. 40.

### 3.4 Rodzaje teorii w studiach nad komunikacją

Nie jest łatwo odnaleźć się w szeregu różnych stanowisk teoretycznych odnoszących się do badań nad komunikacją. Zadanie to wydaje się bardzo trudne i aby było prawidłowo zrealizowane nie powinno ograniczać się do stworzenia jednej niepowtarzalnej teorii komunikacji, która odpowiadałaby wszystkim założeniom.

R. T. Craig wyróżnia dwa podstawowe rodzaje teorii komunikacyjnych, z których wyodrębniają się teorie bardziej szczegółowe. Należą do nich teorie - obrazy oraz teorie - wzory<sup>402</sup>. Te pierwsze określane są niekiedy mianem teorii empirycznych albo formalnych. Wyrastają one bowiem z pozytywistycznego modelu rozumienia nauki. Teorie – wzory to inaczej teorie nie-empiryczne, nieformalne. Przyjmowany podział zależy od tego, w jaki sposób pojmuje się daną teorię. Innymi słowy, czy jest nią zbiór twierdzeń przedstawiających związki między klasami czy pewien opis wybranego fragmentu rzeczywistości.

Tradycyjne teorie pozytywistyczne usuwały w procesie teoretyzowania podmiot badawczy w celu uzyskania wyłącznie nagich faktów, które poddawane były dalszym badaniom. Koncepcja czystych faktów nie zadowalała jednak badaczy, którzy w swych rozważaniach przybierali perspektywę empiryczną. Włączenie zatem podmiotu badawczego w proces teoretyzowania pokryło się z momentem pojawienia się teorii ugruntowanej – powstałej na drodze udoskonalania metodologii empiryzmu. Metodologia teorii ugruntowanej polegała na tym, iż budowane były teorie tak zwanego średniego zasięgu, w oparciu o systematycznie gromadzone dane empiryczne<sup>403</sup>.

Konstruowanie teorii wymaga przeprowadzenia badań terenowych o charakterze empirycznym. Hipotezy precyzuje się podczas realizowanych badań, nie zaś w wyniku logicznej analizy metodą dedukcyjną. Teoria ugruntowana umożliwia nie tylko przewidzenie i wyjaśnienie praktyki społecznej, ale pozwala ją również zrozumieć<sup>404</sup>.

R. T. Craig w swoich rozważaniach rozróżnia dwa rodzaje teorii normatywnych.

---

<sup>402</sup> Zob. Tamże, s. 144.

<sup>403</sup> K. Konecki *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 26-27, (w:) Tamże, s. 145

<sup>404</sup> E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...*, op., cit., s. 145-146.

Klasycznym ujęciem tego jak rozumie się teorie normatywne z perspektywy studiów nad komunikacją jest tak zwana normatywna teoria mediów. Wyznacza ona postulowany sposób funkcjonowania systemu medialnego. Teoria ta przedstawia idealne wartości, które są następnie realizowane. Wśród tych idealnych teorii normatywnych umiejscowiona jest <<koncepcja mediów na rzecz rozwoju, koncepcja rozwojowa, czy koncepcja rewolucyjna>><sup>405</sup>.

Drugi rodzaj teorii normatywnych wiąże się z podziałem, którego dokonał R. T. Craig, wyróżniając trzy rodzaje teorii komunikacji. Badacz uważał, iż wszelkie teorie komunikacji odpowiadają co najmniej jednemu z przedstawionych wariantów:

- a) empirycznej teorii naukowej (teorie postpozytywistyczne oraz teoria ugruntowana)
- b) filozoficznej teorii normatywnej (filozofia dialogu M. Bubera, hermeneutyka H. G. Gadamera, teoria działania komunikacyjnego J. Habermasa, pragmatyka normatywna Fransa van Eemeren, teoria dyskursów argumentacyjnych, czy teoria dialogicznej komunikacji),
- c) teorii praktycznej (badania *action research*, teoria praktyczna realizowana w ramach postępowania krytyczno-dedukcyjnego oraz praktyczna teoria ugruntowana realizowana w ramach postępowania krytyczno-indukcyjnego)<sup>406</sup>.

Teorie komunikacji są normatywne wtedy, kiedy normatywność tę rozumie się jako dostarczanie „racjonalnych podstaw do rozważań”<sup>407</sup>, czyli krytycznej ocenie poddaje się poszczególne działania komunikacyjne. R. T. Craig uważał, że teorie o charakterze empirycznym wraz ze swoimi przesłankami mogą być sprawdzane i potwierdzane wyłącznie na drodze badań empirycznych, zaś w przypadku teorii normatywnych i odpowiadających im założeń nie ma możliwości ich weryfikacji w żaden sposób – ani empiryczny, ani logiczny. Teoriom empirycznym zarzucał on całkowity brak możliwości stosowania ich w działaniach praktycznych. Ujęcie takie, po pierwsze w żaden sposób nie pomaga rozwiązać problemów komunikacyjnych, po drugie, uniemożliwia poprawne zrozumienie idei komunikacji. Teoriom normatywnym natomiast brakuje sprawnych metod o charakterze

---

<sup>405</sup> S. J. Baran, D.K. Davis, *Teorie komunikowania masowego*, Kraków 2007, s. 140-142, (w:) Tamże, s. 146.

<sup>406</sup> E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...*, op., cit., s. 146.

<sup>407</sup> R.T. Craig, K. Tracy, *Grounded practical theory: The case of intellectual discussion*, *Communication Theory*, 5(3),1995, s. 248, (w:)Tamże, s. 146.

rygorystycznym oraz uprawomocnienia<sup>408</sup>.

Teoretyzowanie komunikacji stanowi praktyczną odpowiedź na problemy komunikacyjne, których doświadczają badacze. Należy podkreślić, że Nie jest niczym celem rozwinięcie teorii, która pozwoliłaby podmiotom komunikacji usunąć wszelkiego rodzaju problemy komunikacyjne. Proces teoretyzowania ma za zadanie „włączyć się w dyskursy, w których będziemy mogli przeanalizować i nazwać problemy oraz dostarczyć sobie nowych sposobów myślenia i mówienia o komunikacji oraz narzędzi do poradzenia sobie z kluczowymi problemami w naszej komunikacji”<sup>409</sup>. Celem teorii praktycznej jest zaopatrzenie w pojęciowe źródła, niezbędne do refleksji nad problemami w komunikacji.

#### Kierunek krytyczno - dedukcyjny

Kierunek krytyczno - dedukcyjny skupia najważniejsze działania komunikacji. W ramach tej drogi teoretyzuje się praktykę komunikacyjną. Wielość stanowisk w podejściu do komunikacji powoduje, iż nie jest prostym zadaniem teoretyzowanie owej problematyki. Nie jest jednak postulowanym, jak już zostało wcześniej podkreślone, poszukiwanie unifikacyjnej teorii komunikacji. Jak przedstawia R. T. Craig, teoria komunikacji, jako odrębna dyscyplina badawcza jeszcze nie istnieje<sup>410</sup>. Warunkiem zaistnienia indywidualnej dyscypliny badawczej jest, zdaniem Autora, uznanie praktyki komunikacyjnej jako istotnego pojęcia niezbędnego refleksyjnej dyskusji. Oprócz tego wymagane jest, aby wszelkie tradycje teorii komunikacji były w stanie odnaleźć forum, na którym możliwe będzie uprawianie metateoretycznego dyskursu nad funkcją oraz rolą społecznej praktyki komunikacyjnej<sup>411</sup>.

W związku z tym dziedzinę komunikacji należy postrzegać jako dialogiczno - dialektyczną macierz dyscyplinarną, nie zaś jako unifikacyjną teorię<sup>412</sup>. Macierz tą rozumie

---

<sup>408</sup> E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...*, op., cit., s. 146.

<sup>409</sup> R.T Craig, H.L Muller, *Theorizing Communication: Readings Across Traditions*, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore: Sage Publications 2007, s. xii, (w:) Tamże, s. 148.

<sup>410</sup> R.T Craig, *Communication Theory as a Field*, *Communication Theory* 9(2),1999, s. 119-161 (w:) E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...*, op., cit., s. 153.

<sup>411</sup> E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...*, op., cit., s. 154.

<sup>412</sup> Tamże.

się jako zestaw przesłanek, których celem jest owocna argumentacja realizująca się pomiędzy poszczególnymi tradycjami teorii komunikacji. Rozwijana może być ona za pomocą takich jej elementów składowych jak: model konstytutywny oraz metadyskurs. E. Kulczycki uważa, że „to, czego powinna dokonać droga krytyczno - dedukcyjna, służyć ma ukonstytuowaniu dziedziny badawczej jako dialogiczno - dialektycznej koherencji”<sup>413</sup>.

W ramach teorii komunikacji jako dziedziny dialogiczno - dialektycznej odbywać się ma „konceptualizowanie już istniejących teorii – włączając w to zarówno naukowe, jak i filozoficzne teorie – w terminach ich praktycznych aplikacji oraz stosując je do konkretnych problemów komunikacyjnych”<sup>414</sup>. Dlatego też, chcąc stworzyć niezależną dziedzinę badawczą, należy w opinii Craiga, zrekonstruować różne teorie komunikacji.

Rozumienie teorii komunikacji jako samodzielnej dziedziny badawczej warunkowane jest przyjęciem dwóch wskazywanych wcześniej składników konstytutywnych: metamodelu komunikacji i teorii jako metadyskursu. Metamodel komunikacji – stworzony przez R. T. Craiga – realizowany jest na drodze zmiany rozumienia relacji pomiędzy transmisyjnym i konstytutywnym modelem komunikacji. Proces komunikacji ujmowany jest najczęściej w kategoriach spostrzegania konstytutywnego lub transmisyjnego. W amerykańskiej tradycji badawczej model transmisyjny czy konstytutywny odnosi się nie do pojedynczego modelu lecz do ogólnego spektrum modeli, które komunikację przedstawiają w sposób całościowy<sup>415</sup>.

R. T. Craig zaznacza, iż skierowanie na model transmisyjny i konstytutywny nie służy wyłącznie refleksji nad komunikacją. Nie można bowiem stwierdzić, że w ramach ujęcia konstytutywnego nie rozumie się procesu komunikacji także poprzez transmisję. Należy w związku z tym mówić o modelu transmisyjnym i metamodelu konstytutywnym. Komunikacja jest konstytuowana w obszarze interakcji społecznych. Włącza się w nią jednak elementy modelu transmisyjnego, zakładając, że konstytuowanie komunikacji realizowane jest również przy udziale swego rodzaju transmisji<sup>416</sup>.

---

<sup>413</sup> Tamże.

<sup>414</sup> R.T Craig, H.L Muller, *Theorizing Communication...*, op., cit., (w:) E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...* op., cit., s. 155.

<sup>415</sup> E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...* op., cit., s. 155.

<sup>416</sup> Tamże, s. 156.



Komunikacja stanowi podstawowy proces, dzięki któremu ludzie doświadczają codziennego życia. Konstytuuje ona otaczającą rzeczywistość. Doświadczenie tworzy sposób w jakim o nim mówimy. Różne formy doświadczenia tworzone są poprzez różne formy komunikowania. Znaczenia, które są przekazywane zmieniają się w zależności od tego, do kogo są kierowane, jakie przyjmują założenia i w jakim się to dzieje czasie. Komunikacja jest bowiem procesem dynamicznym, o którym można powiedzieć, że przekracza sytuacje<sup>417</sup>.

### 3.6 Źródła teorii komunikacji

Zdaniem R. T. Craiga mówienie o dziedzinie teorii komunikacji jest całkowicie uprawnione, tylko wtedy kiedy weźmie się pod uwagę wszystkie współczesne podejścia do badań nad problematyką porozumiewania się. W związku z tym Autor wyróżnił siedem tradycji teorii komunikacji. Uwzględniają one większość dokonań badaczy w zakresie badań nad komunikacją. Pokazują punkty styeczne w poglądach przedstawicieli poszczególnych tradycji, a jednocześnie krytykują poglądy orędowników nurtów odmiennych.

Zebrane teorie dają sumę wszystkich tradycji komunikacji. Prezentacja ta pomaga zrozumieć, na co zwraca uwagę również E. Griffin, dlaczego niektóre teorie mają ze sobą wiele wspólnego, a inne diametralnie się różniąc, przedstawiają sprzeczne cele i założenia. Każda z tradycji przedstawia odmienny pogląd na komunikację oraz inaczej ją definiuje<sup>418</sup>.

**Tradycja socjopsychologiczna** ujmuje komunikację jako wpływ interpersonalny. Jej przedstawiciele wierzą, iż dokładna obserwacja może przyczynić się do odkrycia prawdy dotyczącej zjawisk komunikacyjnych. Wykrycie związków przyczynowo-skutkowych pozwoli dostrzec, które zachowania komunikacyjne skończą się powodzeniem, a które porażką. Badacze koncentrują się nie na tym co być powinno, lecz na tym co jest. Są przedstawicielami nurtu empirycznego i ich zdaniem, aby czegoś się dowiedzieć, należy sprawdzić to przynajmniej w dwóch różnych źródłach. Dla pewności przeprowadzają oni serię kontrolowanych eksperymentów, która pomaga im zweryfikować co jest prawdą, a co

---

<sup>417</sup> S.W. Littlejohn, *Theories of human communication* (7th ed.): Belmont, CA: Wadsworth 2002, s. 12, (w:) E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...*, op., cit., s. 156.

<sup>418</sup> E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Sopot 2002, s. 54-55

tylko na prawdę wygląda<sup>419</sup>. Przedstawicielem tradycji socjopsychologicznej jest psycholog C. Hovland, stojący na czele trzydziestoosobowego zespołu badawczego, próbującego wypracować „zestaw podstawowych empirycznych twierdzeń na temat relacji pomiędzy bodźcami komunikacyjnymi, predyspozycjami adresatów i zmianami opinii”<sup>420</sup>.

Badacze w swych rozważaniach skupiali się na tym „kto i co mówi, komu i z jakim skutkiem? C. Hovland i jego zespół odkryli, że informacje pochodzące z wiarygodnych źródeł bardziej wpłynęły na opinię adresatów, niż te, które pochodziły ze źródeł mniej wiarygodnych. Przedstawili oni dwa rodzaje wiarygodności: wiarygodność wynikającą z fachowości nadawcy oraz z jego rzetelności. Fachowość odnosi się do odczucia, które wywołuje nadawca. Chodzi o to czy wywołuje on wrażenie, że wie o czym mówi. Rzetelność natomiast odwołuje się do tego, czy komunikat nadawcy postrzegany jest jako szczery<sup>421</sup>.

**Tradycja cybernetyczna** przedstawia komunikację jako proces przepływu informacji. Jej przedstawicielami są N. Wiener i C. Shannon. Termin cybernetyka rozumiany jest w owej tradycji jako sztuczna inteligencja. Przedstawia on sposób w jaki sprzężenie zwrotne daje możliwość przetworzenia informacji, zarówno w naszych mózgach, jak i w komputerach<sup>422</sup>.

Badaczy tradycji cybernetycznej nie interesowało znaczenie komunikatu, ani też skutek jaki wywrze on na odbiorcy. Zajmowali się oni wyłącznie rozwiązywaniem problemów technicznych transferu dźwięku. Opracowując swoją teorię posłużyli się przykładem zwykłej telefonicznej rozmowy. W ujęciu C. Shannona człowiek sam stanowi źródło informacji. Wypowiada on komunikat do mikrofonu, który dalej, przez sieć przewodów telefonicznych transmituje sygnał. Sygnał ten jest po drodze nieco zmodyfikowany. Następnie ponownie, w głośniku słuchawki telefonu, przetwarza się w dźwięk. Dociera wówczas do miejsca swojego przeznaczenia. Komunikat docelowy różni się jednak od wyjściowego, gdyż na każdym etapie tego procesu pojawiają się tak zwane straty informacyjne. Celem teorii cybernetycznej jest maksymalizacja treści, którą system

---

<sup>419</sup> Tamże, s. 55.

<sup>420</sup> Tamże.

<sup>421</sup> Tamże, s. 56.

<sup>422</sup> Tamże.

jest w stanie przekazać i minimalizacja strat<sup>423</sup>.

W **tradycji retorycznej** komunikacja rozumiana jest jako kunsztowne przemawianie publiczne. Prekursorem takiego podejścia do komunikacji był Arystoteles. Opiera się ona na poszukiwaniu praktycznych wskazówek, pomocnych w publicznym prezentowaniu poglądów. Do najważniejszych cech tej tradycji komunikacyjnej, należą następujące właściwości<sup>424</sup>:

1. mowa odróżnia człowieka od zwierząt i to człowiek jako istota dominująca ma możliwość rządzenia światem i wpływania na jego losy,
2. publiczna mowa, na forum dyskusyjnym, odnosi lepsze efekty, aniżeli posługiwanie się zastępczymi środkami przekazu,
3. przemawianie publiczne ma charakter jednostronny, a więc pojedynczy mówca ma większą szansę wpłynięcia na swoich słuchaczy,
4. przygotowanie retoryczne stanowi podstawową umiejętność przywódcy; umiejętna argumentacja oraz odpowiedni ton głosu zwiększają szansę osiągnięcia założonych celów,
5. piękno języka zdolne jest poruszyć ludzkie serca i wywołać emocje, w związku z czym ludzie gotowi są podejmować postulowane działania.

Zgodnie z **tradycją semiotyczną** komunikacja jest procesem dzielenia się znaczeniem poprzez znaki, gdyż to właśnie semiotyka stanowi dyscyplinę badającą znaki, czyli dowolne elementy zdolne do reprezentowania innych. Słowa są znakami szczególnego rodzaju – symbolami. Symbole te nie wiążą się w istotny sposób z przedmiotami lub zjawiskami, które opisują. Nic w oznaczeniu poszczególnych słów nie odzwierciedla ich realizacji (np. wyraz „pocałunek” nie zawiera w sobie znaków wskazujących na jakikolwiek rodzaj zbliżenia czy romantyzmu). I. A. Richards, reprezentant tradycji semiotycznej, przedstawił systematyczny opis sposobu funkcjonowania słów. Według badacza słowa są jedynie symbolami, które tak naprawdę – same w sobie – nic nie znaczą. Słowa przybierają jedynie znaczenie kontekstu w którym występują. Autor zatem ostrzega przed pułapką

---

<sup>423</sup> Tamże, s. 57.

<sup>424</sup> Zob. Tamże, s. 59-60.

semiotyczną, którą określa mianem „przesądu prawdziwego znaczenia”<sup>425</sup>. Uważa on, iż funkcjonuje błędne przekonanie, że słowa posiadają swoją definicję.

Według semiotyków znaczenia nie powinno poszukiwać się w słowach czy innych symbolach, gdyż umiejscowione jest ono w człowieku. Dla lepszego zrozumienia teorii semiotycznej I. A. Richards stworzył tak zwany trójkąt semantyczny<sup>426</sup>. Czubek trójkąta przedstawia spostrzeżenie, które powstaje w naszej głowie, kiedy myślimy o obiekcie umiejscowionym w prawym dolnym rogu trójkąta. Gdy skierujemy uwagę na dany przedmiot, myśli nasze wypełniają epitety go określające. W lewym dolnym rogu przedstawiony jest symboliczny (słowny) odpowiednik obiektu, czyli termin go reprezentujący. Ponieważ przyczynowo-skutkowa więź łączy obiekt ze słownym terminem, Autor wiąże je linią ciągłą – w ten sposób powstaje trójkąt. Badaczy interesował fakt, w jaki sposób znaki przekazują znaczenie obiektów i jak mogą być wykorzystywane, aby niwelowane były nieporozumienia w komunikacji.

Kolejną przedstawioną przez R. T. Craiga, a opisana m.in. przez E. Griffina, tradycją jest **tradycja socjokulturowa**. Przedstawiciele komunikacji, w tym ujęciu, rozumieją ją jako tworzenie i odgrywanie rzeczywistości społecznej. Opiera się ona na założeniu, iż komunikujący się ze sobą ludzie tworzą oraz odtwarzają kulturę. Człowiek zakłada, że słowa są odzwierciedleniem czegoś, co rzeczywiście istnieje. Przedstawiciele tradycji socjokulturowej sugerują, że proces ten ma charakter odwrotny. Wizję rzeczywistości kształtuje język, którym człowiek posługuje się od najmłodszych lat. Wracając do tradycji semiotycznej, słowa nie wiążą się w żaden logiczny sposób z reprezentowanymi przez nie obiektami. Najlepszym dowodem na potwierdzenie tej tezy jest fakt, iż różny jest zapis poszczególnych słów w poszczególnych językach. Prekursorzy tradycji kulturowej E. Sapin oraz B. L. Whort twierdzą, iż struktura języka danej kultury warunkuje zakres myśli i działań ludzkich<sup>427</sup>. To język kształtuje percepcję rzeczywistości. Człowiek, ucząc się mówić, uczy się również czego ma poszukiwać w otaczającym go świecie. Część przejawiającego się mu świata nie jest dla niego dostępna, zauważalna, gdyż nie potrafi jej

---

<sup>425</sup> Tamże, s. 60.

<sup>426</sup> Tamże, s. 61.

<sup>427</sup> P. Kay, W. Kempton, *What is the Sapir-Whort hypothesis?* American Anthropologist, 1984, (w:) E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op., cit., s. 62

opisać. To w procesie komunikacji tworzy rzeczywistość, naprawia ją i poddaje przekształceniu. Mówiąc inaczej – osoby komunikujące się współtworzą indywidualny świat społeczny.

**Tradycja krytyczna**, przedstawia pogląd, iż komunikacja jest refleksyjnym wyzwaniem rzuconym niesprawiedliwemu dyskursowi. Przedstawicielami teorii krytycznej są badacze ze szkoły frankfurckiej (M. Horkheimer, T. Adorno i H. Marcuse). Szkoła Frankfurcka została powołana do zbadania i zweryfikowania teorii marksistowskich – stąd pochodzi termin „krytyczna” w odniesieniu do danej teorii. Współcześni teoretycy krytyczni przeciwni są<sup>428</sup>:

- kontroli nad językiem, której celem jest utrzymanie nierównowagi władzy (potępiają oni każde nadużycie słów, ograniczające emancypację; nie można ich zdaniem pozbawiać głosu poszczególnych grup, każdy bowiem ma prawo przedstawić własne poglądy i idee),
- roli mediów w hamowaniu wrażliwości na represję (krytycy dopatrują się w działaniach mediów funkcji odwracających uwagę od rzeczywistych problemów społeczeństwa, bezpośrednio ich dotyczących; T. Adorno pokrywał nadzieję, w tym, iż ludzie przeciwstawią się w końcu represji, która jest względem nich kierowana, kiedy tylko sobie ją uświadomią, zauważył on, iż w miarę wzrostu podporządkowywania się mediom, społeczeństwo przestało zauważać otaczające ich problemy, powodem tego stanu rzeczy była preformacja umysłowa, która uniemożliwiała uświadomienie sobie aktualnego stanu rzeczy),
- ślepej ufności pokładanej w nauce i bezkrytycznej akceptacji odkryć empirycznych (naukowcy utrzymywali, iż próbka społecznej opinii stanowi prawdziwy wycinek rzeczywistości, co oczywiście nie było prawdą. W ten sposób przedstawiano społeczeństwu iluzję rzeczywistości wedle której łatwiej było nim kierować. Powoływanie się na naukę, nie wywoływało w obywatelach żadnych spekulacji. Krytyka ta tyczy się głównie przywódców rządowych, edukacyjnych i gospodarczych).

Ostatnia, **tradycja fenomenologiczna**, przedstawia komunikację jako doświadczanie siebie i innych przez dialog. Fenomenologia odnosi się do analizy życia codziennego z perspektywy osoby w nim uczestniczącej. Tradycja fenomenologiczna skupia się wokół interpretacji własnych doświadczeń w sposób subiektywny. Przeżycia jednostki mają

---

<sup>428</sup> Zob. Tamże, s. 64-65.

większe znaczenie, aniżeli hipotezy badawcze<sup>429</sup>. Przedstawiciel owej tradycji – psycholog C. Rogers – stwierdza, iż „ani biblia, ani prorocy – ani Freud ani badania naukowe – ani objawienia boże, ani ludzkie – nie mogą brać pierwszeństwa przed moim własnym, bezpośrednim doświadczeniem”<sup>430</sup>. Problem pojawia się wówczas, kiedy uświadamiamy sobie, że dwoje różnych ludzi nie może mieć tych samych życiowych doświadczeń. Skoro więc nie potrafimy zrozumieć perspektywy drugiego człowieka, mamy skłonność do rozmijania się z nim podczas rozmowy, w związku z czym kończymy rozmowę z wnioskiem, iż nikt tak naprawdę nie jest w stanie nas zrozumieć<sup>431</sup>.

Badania C. Rogersa dowiodły, iż zdrowie pacjentów ulega poprawie, kiedy mają oni możliwość bezpiecznego wypowiedzenia się. Warunkami dla zaistnienia takiej sytuacji są, po pierwsze – nabycie pewności co do odpowiedniości zachowań swojego terapeuty, po drugie – zrozumienie i uświadomienie sobie jego bezwarunkowego pozytywnego stosunku, i po trzecie – pełna empatia i zrozumienie, niezbędna, aby bez uprzedzeń móc wejść w świat drugiego człowieka. Mimo iż teoria C. Rogersa stworzona została w oparciu o terapię psychiatryczną, uważał on, iż komponenty, które wyróżnił są równie istotne na polu życia codziennego, w toku wszelkich interakcji międzyludzkich<sup>432</sup>.

### 3.7 Komunikacja jako dyscyplina praktyczna

W świetle przedstawionych do tej pory dyskusji, zasadne wydaje się ponowne rozpatrzenie wewnętrznego oraz zewnętrznego celu komunikacji jako dyscypliny praktycznej. Do czego, komunikacja jako narzędzie badawcze, może służyć? Język, gesty i treści wypowiedzi, a także teorie badawcze rozpatrywane są jako narzędzia – a więc cechują się narzędziowością. Narzędziowy charakter teorii komunikacji jako dyscypliny praktycznej musi być opisany nie tylko poprzez realizację wewnętrznego i zewnętrznego celu, ale

---

<sup>429</sup> Tamże, s. 66.

<sup>430</sup> C. Rogers, *O stawianiu się sobą*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2002, (w:) E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op., cit., s. 66.

<sup>431</sup> Tamże, s. 66.

<sup>432</sup> Tamże, s. 67.

również z metaperspektywy pozwalającej wysunąć na pierwszy plan przyjęte założenia i relacje między nimi<sup>433</sup>.

Przypomnijmy, iż wskazywany cel zewnętrzny, urzeczywistniany przez projekt komunikacji jako dyscypliny ma służyć niwelowaniu problemów, postawionych przed badaczami komunikacji. Problemami tymi są: chaos terminologiczny, brak komunikowania się przedstawicieli poszczególnych teorii, a także różnorodność definicji pojęcia komunikacji. Cel ten zrealizowany może być poprzez skonstruowanie się wokół metodologicznego i filozoficznego gruntu do analizy oraz poprzez owocne komunikowanie się. Możliwe jest to dzięki przyjęciu „metamodelu konstytutywnego i teorii jako rodzaju metadyskursu”<sup>434</sup>. Dziedzina badawcza konstytuowana na drodze krytyczno - dedukcyjnej nie ułatwi zdefiniowania <<procesu komunikacji>><sup>435</sup>. Nie stanowi ona bowiem odpowiedzi na pytanie czym jest komunikacja? Zadaniem jej, jest stworzenie forum, na obszarze którego teorie procesów komunikacyjnych miałyby możliwość udowodnienia, iż są użyteczne w praktyce.

Wewnętrznym celem komunikacji jako dyscypliny praktycznej jest natomiast kultywowanie praktyk komunikacyjnych, które polegają na udoskonalaniu podmiotów komunikacyjnych w procesie uświadamiania oraz wskazują na wykorzystywane techniki i pojawiające się trudności. Kultywowanie praktyki komunikacyjnej osiąga się poprzez krytyczną refleksję, a także – a może przede wszystkim – poprzez <<praktykowanie>> praktyki, czyli w procesie codziennego komunikowania się<sup>436</sup>.

Można przyjąć, iż nowe ujęcia komunikacji stanowią rozwinięcie jakichś już istniejących, albo też są zupełnie innym podejściem, którego nie da się zredukować do już powstałych teorii. E. Kulczycki uważa, że „refleksja nad komunikacją jest interdyscyplinarnym podejściem badawczym, a dokładniej multidyscyplinarną dziedziną badawczą, w związku z czym nie istnieje możliwość (ani potrzeba) uwspólnienia gruntu czy używanych aparatów pojęciowych (...), a tworzenie tzw. <<mapy myśli komunikacyjnej>>

---

<sup>433</sup> E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...*, op., cit., s. 176.

<sup>434</sup> Tamże.

<sup>435</sup> Tamże.

<sup>436</sup> Tamże.

polega wyłącznie na kategoryzacji i sprowadzaniu teorii do pewnych wspólnych założeń<sup>437</sup>.

R. T. Craig własną rekonstrukcją teorii komunikacji uznaje za niezbędną do rozważania i weryfikacji odmiennych tradycji. Uważa, iż rozszerza ona status komunikacji w procesie włączania do niej innych, nie dających się zredukować tradycji. W ujęciu takim komunikacja definiowana jest poprzez <<rdzeń teoretyczny>><sup>438</sup>, który to można utożsamiać z „dialogiczno - dialektyczną koherencją osiąganą w ramach macierzy dyscyplinarnej dyscypliny komunikacji”<sup>439</sup>.

Odrzucenie przez R. T. Craiga definiowania procesu komunikacji wywodzi się z przesłanek, że przeciwieństwem przyjętej i zaakceptowanej przez niego kategorii użyteczności komunikacji jest inna kategoria – kategoria metafizycznej prawdy. Przekonany jest on, iż pojęcie „komunikacja” mogłoby odnosić się do konkretnego fragmentu rzeczywistości, istniejącego poza-językowo i poza-kulturowo. Wydaje się ważne wykazanie potrzeby definiowania procesu komunikacji, czyli po prostu określenie czym tak naprawdę jest samodzielna dyscyplina komunikacji. Wynika z tego, iż idea komunikacji jako dyscypliny praktycznej służyłaby, po pierwsze wyodrębnieniu się refleksji nad nią, a po drugie pogłębieniu rozumienia praktyk komunikacyjnych<sup>440</sup>.

Podsumowując, poszukiwanie wspólnej definicji komunikacji oraz terminu, który określałby wszelkie procesy komunikacyjne, a także wyznaczał ich granice, nie jest do końca możliwe, a przynajmniej nie jest postulowane. Istnieje bowiem wiele głosów w dyskusji na ten temat, a akceptacja tej wielości jest, jak sądzę, warunkiem prowadzenia dialogu z różnymi stanowiskami teoretycznymi. Ponadto, jak zauważa E. Kulczycki, nie jest istotne tylko to jak komunikują się jednostki w naszej, a także w obcej kulturze, ale i to w jakich warunkach komunikacja jako przedmiot badawczy się konstytuuje. E. Kulczycki zwraca przy tym uwagę na wielkie znaczenie filozofii (a w szczególności filozofii komunikacji), która odegrała pierwszorzędą rolę w procesie utwierdzenia komunikacji jako samodzielnej dyscypliny praktycznej. Istotną, jeśli nie najważniejszą kwestią, w badaniu samych procesów komunikacyjnych jest próba odpowiedzi na pytanie: czym dla nas jest

---

<sup>437</sup> Tamże, s. 177.

<sup>438</sup> Tamże, s. 178.

<sup>439</sup> Tamże.

<sup>440</sup> Tamże, s. 179.



komunikacja? Bez podjęcia takiego wysiłku badanie komunikacji i zachodzących procesów komunikacyjnych prowadzi do bezsensownych, nie konstruktywnych dyskusji. Ważne jest zatem, przed realizacją badań poświęconych praktycznemu procesowi komunikacji, rozpoznanie teoretycznych jej podstaw<sup>441</sup>, co w niniejszej pracy starano się jedynie zaakcentować. Teoretyzowanie komunikacji wymaga bowiem znacznie obszerniejszego i wnikliwego opracowania. Trudno nie zgodzić się z opinią E. Kulczyckiego, że znaczenie komunikacji oraz refleksja nad nią każą poszukiwać takiego sposobu jej ujmowania, rozumienia, przedstawiania, a także terminów, które się do komunikacji odnoszą, który umożliwiłby wypracowanie podstaw nie tylko do wyznaczenia terminów ją określających, ale również do wynikającego z niego rozumienia aplikacyjno - praktycznego<sup>442</sup>.

### 3.8 Własny porządek terminologiczny

Jak starano się przedstawić, w literaturze przedmiotu występuje różnorodność i wieloznaczność określeń zjawiska komunikacji zaczynając od sfery indywidualnych i społecznych zachowań człowieka, poprzez kwestie użycia systemów i kodów językowych, rozmaitych przejawów instytucjonalnych form życia społecznego, a kończąc na problemach związanych z edukacją, nauką czy kulturą masową<sup>443</sup>. „Komunikacja” dookreślana jest ponadto szeregiem bliskoznacznych przymiotników: międzyludzka, międzyosobowa, interpersonalna, a także: międzykulturowa, społeczna, publiczna, werbalna, niewerbalna, formalna, nieformalna.

#### Komunikacja i komunikowanie się

Na użytek własnych rozważań przyjmuję takie rozumienie pojęcia komunikacji, które zachodzi w perspektywie dialogu i spotkania tworzących istotny kontekst dla procesów nadawania i odczytywania znaczeń, umożliwiających konstruowanie indywidualnego *ja* w

---

<sup>441</sup> Tamże, s. 194.

<sup>442</sup> Tamże, s. 195.

<sup>443</sup> M. Golka, *Bariery w komunikowaniu się i społeczeństwo (dez) informacyjne*, Warszawa 2008, s. 19.

relacjach z innymi, które to relacje wpisane są w szersze tło społeczne i kulturowe<sup>444</sup>. Przyjmuje zatem, za J. Rzeźnicką – Krupą, iż **komunikacja** „jest zachodzącym w szerszym kontekście społecznych i kulturowych interpretacji procesem budowania relacji z innymi przez tworzenie, wymianę i uzgadnianie znaczeń, odbywające się za pomocą różnego rodzaju symboli werbalnych, niewerbalnych i pozajęzykowych”<sup>445</sup>. Komunikacja w tym kontekście to niekończący się, społecznie i kulturowo uwarunkowany proces uzgadniania rozumienia świata w formie interakcji. Kiedy wypowiedź jest nastawiona na wytwarzanie więzi interakcyjnej, wtedy dopiero mamy do czynienia z działaniem komunikacyjnym. Takie ujęcie wskazuje na różnorodność, niejednoznaczność oraz możliwość wielu interpretacji każdego aktu komunikacyjnego. Przyjęcie perspektywy, która charakteryzuje komunikację jako proces aktywnego nadawania i kreowania znaczeń wyznacza punkt widzenia, w ramach którego formułowane są definicje komunikacji „zorientowane na znaczenie”<sup>446</sup>. Podstawowym celem tak zdefiniowanej komunikacji jest, oprócz nadania znaczenia, zrozumienie drugiego człowieka przez co komunikacja staje się centralną kategorią ludzkiej kultury. Jest ona przy tym zjawiskiem wielowarstwowym i uwarunkowanym wieloma aspektami kontekstów w jakich zachodzi oraz czynnikiem kształtującym indywidualne, jak i społeczne aspekty życia codziennego.

**Komunikowanie się** czyli przekazywanie znaczeń, w myśl słów R. Schulza, to układ nerwowy każdego systemu społecznego, a zwłaszcza organizacji formalnej jaką jest szkoła<sup>447</sup>. Dodać należy, że w tym sensie szkoła jest systemem społecznym kształtującym ludzi właśnie za pośrednictwem procesów komunikacji. Działania edukacyjne mają zaś naturę komunikacyjną, która posiada trzy funkcje: transmisyjną, perswazyjną i ekspresyjną. Interakcje między nauczycielem a uczniem dokonują się przede wszystkim dzięki pierwszej funkcji – transmisji znaczeń, poleceń i wzorów, wymaganych przez program skolaryzacji<sup>448</sup>. Można zatem powiedzieć, że komunikowanie się między nauczycielami i uczniami przebiega kanałami hierarchicznymi, czy inaczej – pionowo – wzdłuż linii

---

<sup>444</sup> J. Rzeźnicka – Krupa, *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z...*, op., cit., s. 20.

<sup>445</sup> Tamże, s. 34.

<sup>446</sup> Tamże, s. 30.

<sup>447</sup> R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. III, *Logos edukacji*, Toruń 2009, s. 70.

<sup>448</sup> Tamże, s. 71.

podporządkowania<sup>449</sup>.

Uregulowanie znaczeń terminów „komunikacja” i „komunikowanie się” nie do końca się powiodło. „Komunikacja” mimo, że odnosi się do fizycznej ruchliwości i przemieszczania się ludzi, tutaj tego nie oznacza. Znaczą natomiast tyle samo co „komunikowanie” czyli kontaktowanie się ludzi między sobą za pomocą różnorodnych symboli<sup>450</sup>. Oba te terminy stosuję zatem zamiennie i odnoszę ich znaczenia do międzyludzkiego porozumiewania się i nawiązywania interakcji społecznych.

#### Perspektywa międzykulturowa w postrzeganiu komunikacji

Rozumienie procesów komunikowania się i edukacji w szkole wyższej wyprowadzam z perspektywy międzykulturowości. Pojęciu kultury nadaję sens dystrybucyjny. W związku z tym wychodzę z założenia, że każdy człowiek posiada własną kulturę, własny świat, doświadczenia, wartości, własny zasób wiedzy, idee, które różnią go od innych ludzi. Różnice między ludźmi istnieją też w cechach biologicznych (np. płeć), społecznych (np. przynależność do danej grupy społecznej i związane z tym status), politycznych (np. określony światopogląd), ekonomicznych (np. pozycja majątkowa), religijnych ( np. wyznanie i jego następstwa). Zatem każdy człowiek stanowi odrębną kulturę, na którą składa się jemu właściwy kapitał kulturowy<sup>451</sup>. Kultura i komunikacja „spotykają się” w człowieku i są ze sobą ściśle związane.

**Komunikowanie międzykulturowe** to, w moim rozumieniu, pewien rodzaj relacji i interakcji, jaki zachodzi między kulturami każdej z jednostek. Wobec powyższego, komunikacja międzykulturowa może być w rzeczywistości komunikacją między członkami tej samej kultury. Można więc powiedzieć, że proces komunikowania się jest procesem dyfuzyjnym. Wiąże on się bowiem z przenikaniem i zapożyczaniem jakichś wzorów kulturowych, wartości i sposobów myślenia komunikujących się osób<sup>452</sup>. W myśl założenia, że każdy człowiek posiada własną kulturę, edukacja międzykulturowa zajmuje się

---

<sup>449</sup> Tamże, s. 70.

<sup>450</sup> M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i...*, op., cit. s. X

<sup>451</sup> Zob. P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2006.

<sup>452</sup> M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i...*, op., cit., ss. 70-71.

problemami jednostek i grup zróżnicowanych kulturowo. Wyżej wymienione odmienności sprawiają, że w ramach tego samego społeczeństwa mogą przejawiać się pewne trudności w komunikowaniu się. Zdaje się, że występowanie podziału na Ja – Inny, My - Oni, Swój – Obcy, Ja – Ty, ma szczególne znaczenie w szkole wyższej, gdzie dychotomia ta jest dobrze widoczna. J. Nikitorowicz wskazuje na fakt istnienia równoprawnych kultur, których poznawanie jest ważnym elementem rozwojowym. Natomiast kategorii Swój – Obcy nie należy traktować jako klasyfikującą, ale jako kategorię kontekstualną, wyodrębniającą m.in. znane i nieznanne, bliskie i dalekie w danej sytuacji społecznej oraz w odczuciach jednostek i grup<sup>453</sup>.

Edukacja międzykulturowa nastawiona jest na taką komunikację, dzięki której możliwe jest wzajemne zrozumienie, poznawanie, otwarcie na innych, szacunek dla różnic i dialog. Odnosi się ona do wszystkich uczestników procesu komunikacji w szkole wyższej. Edukację międzykulturową należy rozumieć jako „proces oparty na odkrywaniu możliwego pluralizmu osobowościowego”<sup>454</sup>. Jest to proces dynamiczny i otwarty, ponieważ wynika z interakcji między jej uczestnikami.

Nie bez znaczenia pozostaje w tym kontekście przedrostek „inter”. Samo znaczenie słowa „inter” pochodzi z łaciny i oznacza tyle co „między”, „pomiędzy”, „wśród”, „wewnątrz”<sup>455</sup>. Jest to pierwszy człon m.in., takich wyrazów jak: interdyscyplinary, interakcyjny, interpersonalny, interkulturowy czy międzykulturowy. Można zauważyć, że nie tylko w naukach humanistycznych przedrostek ten chętnie łączony jest z wieloma rzeczownikami i przymiotnikami. Zastosowanie przedrostka „inter” zdaje się być widoczne na dużą skalę także w nowych technologiach: Internet, interfejs, intermedialność, intertekstualność, interlinia. Każdy, nowopowstały w ten sposób, twór językowy zdaje się posiadać odrębne pole interpretacji rzeczywistości i otaczających nas zjawisk. Zdaje się, że używanie zwrotów z „inter” stanowi nieodłączny element nauk o komunikowaniu czy po prostu w rozważaniach na temat komunikowania się. Odnosi się wrażenie, że tak jak w

---

<sup>453</sup> J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, (w:) *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red., J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999, s. 30.

<sup>454</sup> P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska- od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2007, s. 78.

<sup>455</sup> Słownik wyrazów obcych PWN, red. L. Wiśniakowska, Warszawa 2007.

antycznej filozofii chińskiej Yin i Yang, jedna siła nie może istnieć bez drugiej, tak nieodłącznymi przymiotnikami, które określają komunikację są „interpersonalna” czy „międzykulturowa”.

Bycie „między”, jak twierdzi A. Nalaskowski, oznacza nie bycie w żadnej ze stron, a najczęstszym nieporozumieniem jest traktowanie owego „między” jako możliwości bycia wszędzie<sup>456</sup>. Możliwością tą, choć jakże pozorną, zdaje się kusić sieć wirtualna i przestrzeń Internetu. Niemożliwe jest bowiem bycie jednocześnie w kilku rzeczywistościach, czasach czy kulturach. Innymi słowy, nie da się być wiarygodnie w dwóch światach. Jeden element może znajdować się tylko w jednej przestrzeni, a jeśli znalazł się na pograniczu dwóch, oznacza to, że w jednej z nich jest jedynie pozornie, rzekomo, fasadowo. W żadnej z nich nie jest widoczny i pełny. A. Nalaskowski twierdzi również, że ulega on (podmiot) degradacji, bo jego połowa nie jest nim samym<sup>457</sup>. Bycie „między” to bycie jakby w „zawieszeniu”, w pewnej próżni intelektualnej, emocjonalnej; to niemożność opowiedzenia się po którejkolwiek ze stron. A. Nalaskowski pokazuje doskonale przykłady takiego zjawiska, np.: między młotem a kowadłem, między karnawałem a postem, między niebem a ziemią, między miłością a nienawiścią, między sacrum a profanum<sup>458</sup>. W każdym z tych przypadków nie jesteśmy ani tu, ani tu. Człowiek z „pomiędzy” to de facto człowiek niezdecydowany, człowiek bez miejsca, człowiek „dzikus”<sup>459</sup> lawirujący między naturą a kulturą.

Jakkolwiek rozważaniom A. Nalaskowskiego nie sposób zaprzeczyć, to wydaje się, że w odniesieniu do komunikacji przedrostek „inter” nabiera innego charakteru. Konstytuuje on bowiem przestrzeń dialogu między dwojgiem ludzi, która zostaje wypełniona słowem, gestem, milczeniem – znaczeniem. Skutki tego mogą być oczywiście różne: zrozumienie, niezrozumienie, jałowość, konstruktywność. Zawsze jednak przestrzeń „między” nasycona jest znaczeniami. Mogą być one również puste i jałowe ale zawsze między jednym a drugim podmiotem tworzy się tylko im charakterystyczna, relacja, ściślej – interakcja. Można

---

<sup>456</sup> Z wykładu A. Nalaskowskiego, *Interhomo*, dostępnego na stronie internetowej Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK: <http://www.pedagogika.umk.pl/wyklad1.htm>, na dzień 22.05.2011 r.

<sup>457</sup> Tamże.

<sup>458</sup> Tamże.

<sup>459</sup> Zob. także A. Nalaskowski, *Dzikość i dziczanie jako kontekst edukacji*, Kraków 2006.

powiedzieć, że „inter” w naukach o komunikowaniu przeżywa swój renesans. Po pierwsze ze względu na nieustanną potrzebę człowieka do obcowania i nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem, po drugie dzięki coraz większej i już na dobre rozpowszechnionej formie kontaktu z drugim człowiekiem za pośrednictwem różnego rodzaju nowoczesnych technologii: telefonów komórkowych, Internetu, w tym komunikatorów internetowych, takich jak choćby czat, gadu-gadu, skype, czy serwisów społecznościowych z facebook’iem na czele.

W związku z powyższym pojęcie przestrzeni interakcyjnej szkoły wyższej można rozumieć szerzej, jako **międzykulturową przestrzeń edukacyjną**, w której dochodzi do nawiązywania relacji między jej uczestnikami. Międzykulturowość oraz edukacja międzykulturowa stanowią natomiast tło powyższych analiz ze względu na swój wysokokontekstowy charakter. Oznacza to, że edukacja międzykulturowa nie odnosi się tylko do takich pojęć jak kultura, tradycja, region, kraj. Ma ona swoje uzasadnienie w rozważaniach nad komunikacją, w której każdy z uczestników tego aktu reprezentuje swoją kulturę, swój zasób wiedzy, swoje doświadczenia. Komunikacja zatem dryfuje między kulturami (światami) każdego z uczestników tego procesu. Edukacja interkulturowa ma przygotować więc jednostkę do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur, jednym słowem: do interakcji z drugim człowiekiem. W związku z tym w procesie edukacji niezbędne jest nabycie umiejętności prowadzenia dialogu oraz odpowiedniej logiki działań komunikacyjnych. Szkoła w tym sensie może być miejscem należącym do wspólnoty postrzeganej w perspektywie międzykulturowości.

#### Działania komunikacyjne

Działanie komunikacyjne<sup>460</sup> to oddziaływanie ludzi na siebie za pośrednictwem symboli, które przebiega zgodnie z obowiązującymi normami. Symbol w tym kontekście, a także w myśl założeń interakcjonizmu symbolicznego, to słowo, gest oraz obiekt obdarzony przez ludzi podzielanymi przez nich znaczeniami<sup>461</sup>. Symbole więc stanowią najistotniejszy nośnik interakcji.

Normy natomiast określają wzajemne oczekiwania zachowań oraz muszą być

---

<sup>460</sup> Zob.: R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii...*, op., cit.

<sup>461</sup> Za: E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, Warszawa 2006, s. 35.

uznawane przez przynajmniej dwa działające podmioty<sup>462</sup>. Można zatem stwierdzić, że formy działań społecznych mają charakter komunikacyjny wtedy, gdy osoby w nich uczestniczące są nastawione na wzajemne porozumienie i współpracę. Porozumienie jest możliwością nadającą sens działaniu komunikacyjnemu. Zachowanie możliwości porozumienia nie oznacza jednak jej zrealizowania. Warunkiem zachowania tej możliwości jest natomiast przestrzeganie norm, które J. Habermas nazywa roszczeniami ważnościowymi. Logikę działania komunikacyjnego określają wyróżnione przez uczonego cztery warunki porozumienia (potencjalnego porozumienia): wymóg zrozumiałości, prawdziwości, słuszności i szczerości wypowiedzi<sup>463</sup>.

Idealną sytuacją komunikacyjną jest przede wszystkim spotkanie z drugim człowiekiem w dialogu. Doświadczenie siebie i innych przez dialog prowadzi do wzajemnego porozumienia. Wypowiedź nastawiona na interakcję ma na celu przedstawienie własnych poglądów po to, żeby umożliwić drugiej osobie ich interpretację i żeby uzgodnić z nią ich rozumienie. „Więć interakcyjna wyraża się więc w tworzeniu wspólnej perspektywy, w uzgadnianiu wspólnej definicji sytuacji i w ustanawianiu wspólnych norm uczestnictwa w danej sytuacji”<sup>464</sup>. Szczególnie uczestnictwa w edukacji międzykulturowej.

Synteza powyższych rozważań pozwala na sformułowanie istoty działania komunikacyjnego. R. Kwaśnica, który analizował myśl J. Habermasa na gruncie pedagogicznym twierdzi, że **działaniem komunikacyjnym** jest rozmowa, czyli ten rodzaj działania językowego, w którym biorą udział przynajmniej dwie osoby i którego celem jest rozszerzenie możliwości porozumienia, tzn. uzgadnianie sposobu rozumienia sytuacji, uzgadnianie norm działania w tej sytuacji oraz uzgadnianie uzasadnień dla tych norm<sup>465</sup>.

Drugim rodzajem ludzkiego działania, obok działania komunikacyjnego, jest działanie instrumentalne, które oparte jest na wiedzy empirycznej i kieruje się regułami technicznymi. Działanie komunikacyjne jest więc utożsamiane z interakcją, zaś instrumentalne z pracą.

---

<sup>462</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii...*, op., cit., s. 45.

<sup>463</sup> Tamże, ss. 50-51.

<sup>464</sup> Tamże, s. 46.

<sup>465</sup> Tamże,

## Kompetencje komunikacyjne

Kompetencja komunikacyjna<sup>466</sup> jest jedną z dróg interakcji w społeczeństwie oraz jednym z ważniejszych warunków uczestnictwa w tym społeczeństwie. Odgrywa dużą rolę w budowaniu relacji i więzi międzyludzkich. Natomiast jakość procesów komunikacyjnych bezpośrednio łączy się z umiejętnościami i kompetencjami komunikacyjnymi<sup>467</sup>.

Słowo „kompetencja” (łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność), według różnych autorów, oznacza:

- zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, uprawniający jednostkę do wykonywania określonej czynności; J. Hanisz<sup>468</sup>
- kompetencja w pedagogice oznacza zdolność do osobistej samorealizacji, zdolność do określonych obszarów zadań, jest podstawowym warunkiem wychowania; W. Okoń<sup>469</sup>
- wyuczalny, satysfakcjonujący poziom sprawności, warunkujący efektywne zachowanie (działanie) w jakiejś dziedzinie; M. Czerepaniak – Walczak<sup>470</sup>.
- kompetencja to także zdolność do kontaktowania się z otoczeniem w taki sposób, aby służyło to celom utrzymania i rozwoju jednostki. Nabywanie tego rodzaju zdolności wiąże się z faktem, iż efekt, który jednostka wywołuje intencjonalnie w otoczeniu ma dla niej pozytywną wartość gratyfikacyjną. „Początkowa jest to pozytywna emocja wywołana przez bodźce zmysłowe stanowiące rezultat własnej aktywności”<sup>471</sup>.

W. Howell wyodrębnił cztery poziomy kompetencji vs niekompetencji kulturowej<sup>472</sup>.

---

<sup>466</sup> Za: L. Kacprzak, *Wieloaspektowość kompetencyjna nauczyciela w komunikowaniu interpersonalnym* (w:) *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W. J. Maliszewski, Toruń 2007, s. 106.

<sup>467</sup> K. Borawska – Kalbarczyk, *Od kompetencji komunikacyjnych nauczyciela akademickiego ku edukacji dialogowej* (w:) *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego...*, op. cit., s. 167.

<sup>468</sup> Zob. J. Hanisz, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej, w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Warszawa 2009.

<sup>469</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 129.

<sup>470</sup> M. Czerepaniak – Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 135-137.

<sup>471</sup> J. Reykowski, *Podmiotowość – szkic problematyki* (w:) *Podmiotowość jako problem filozoficzny...*, op. cit., s. 14.

<sup>472</sup> Za: M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i ...* op. cit., ss. 67-68.



Są to: (1) nieświadoma niekompetencja – błędne interpretowanie zachowania innych połączone z własną ignorancją; (2) świadoma niekompetencja – interpretujemy zachowania innych w sposób błędny i bierny, lecz świadomy; (3) świadoma kompetencja- refleksyjne dążenie do poprawienia własnego komunikowania z innymi przez ich rozumienie; (4) nieświadoma kompetencja – tzn. rozwinięta, a przy tym nieco automatyczna umiejętność komunikowania się z innymi. W. Howell oraz E. Griffin, który spopularyzował ową koncepcję wskazują, że trzeci z wyróżnionych poziomów byłby najkorzystniejszy dla przebiegu komunikowania się międzykulturowego<sup>473</sup>.

Kompetencja komunikacyjna to także „zdolność do komunikowania, która obejmuje umiejętność poprawnego (zgodnego z regułami i normami społecznymi) posługiwania się środkami komunikowania werbalnego i niewerbalnego, zarówno w pozycji nadawcy, jak i odbiorcy przekazów”<sup>474</sup>. Elementami składowymi i jednocześnie determinantami zaistnienia kompetencji komunikacyjnej są: zdolność odbierania komunikatów, świadomość istnienia zakłóceń procesu komunikacji w kształceniu, umiejętność dialogowego sposobu komunikowania się, umiejętność przyjęcia postawy niedyrektywnej, czyli takiej, która przedstawia własny punkt widzenia jako jeden z możliwych (współpracujący wzorzec komunikacji), rezygnacja z autorytarnego wzorca komunikacji, umiejętność włączenia zachowań empatycznych w proces komunikacji i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, zdolność do krytyki rozumianej jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych przekonań, zachowań, poglądów. Mimo, że elementy te zostały wyróżnione głównie jako składowe kompetencji komunikacyjnej nauczyciela, można je odnieść także w stosunku do kompetencji komunikacyjnej studenta. Zaznaczyć należy, że lista elementów składowych kompetencji komunikacyjnej jest o wiele bogatsza, nie sposób jednak wszystkich ich w tym miejscu wymieni. Mając na uwadze, przyjętą wcześniej definicję komunikacji można podzielić stanowisko R. Kwaśnicy, który rozumie **kompetencje komunikacyjne** jako „zdolności do dialogowego sposobu bycia, czy mówiąc inaczej – zdolności do bycia w dialogu z innym i z sobą samym”<sup>475</sup>.

---

<sup>473</sup> Tamże, s. 68.

<sup>474</sup> L. Kacprzak, *Wieloaspektowość kompetencyjna nauczyciela w...*, op., cit., s. 108.

<sup>475</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 18.

Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych nabiera istotnego znaczenia w kontekście właściwie pojmowanego i prowadzonego procesu kształcenia i wychowania. Wydaje się to o tyle ważne, że rodzaj wzajemnych relacji, sposób porozumiewania się ze studentami oraz treść komunikatu mogą być podstawą kształtowania umiejętności komunikacyjnych przyszłych nauczycieli w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi<sup>476</sup>.

## Dialog

Dialog w potocznym rozumieniu oznacza rozmowę osób (grec. dialogos), ale także typ utworu literackiego, filozoficznego napisany w formie rozmowy<sup>477</sup>. Współczesne pojęcie dialogu posiada także rozległy zakres semantyczny.

Na przykład J. Rutkowiak wyodrębnia:

- dialog informacyjny skonstruowany na zasadzie pytań i odpowiedzi; celem takiego dialogu może być uzupełnienie informacji uprzednio uzyskanych przez rozmówców,
- dialog jako wymianę negocjacyjną, którego celem jest znalezienie ewentualnego consensusu i zbliżenie poglądów uczestników takiego dialogu; wymiana zdań przebiega w warunkach różnicy poglądów
- dialog jako warunek możliwości rozumienia, wyrażany przez „ciągłe konstytuowanie i przewyciężanie sensów, dziejące się przez wymianę myśli, będące aktywnością ustawiczną, ludzkim sposobem bycia; rozumienie nie oznacza tutaj więc odtwarzania ustalonych już znaczeń, lecz ustawiczną formę ruchu myśli”<sup>478</sup>.

**Dialog** rozumiem jako rozmowę, szczególną interakcję, wymianę myśli między jego uczestnikami, która zmierza do rozumienia różnic w światopoglądzie ludzi, odkrywania ich sensu i interpretowania znaczeń, a nie do ich usuwania. Zgadzam się bowiem z poglądem R. Kwaśnicy, który powołując się i powtarzając za B. Nawroczyńskim głosi, że „dzisiejsza wiedza o wychowaniu przemawia do nas nie jakąś jedną myślą przewodnią, lecz poprzez

---

<sup>476</sup> K. Borawska – Kalbarczyk, *Od kompetencji komunikacyjnych nauczyciela akademickiego...*, op., cit., s. 167 – 168.

<sup>477</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000, s. 123.

<sup>478</sup> J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne (w:) Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 40-41.

różnice, i nie sposób tej wiedzy ani rozumieć, ani uprawiać nie podejmując trudu dialogi”<sup>479</sup>.

Dialog jako wymiana negocjacyjna może być pojmowany też jako konstruktywny spór<sup>480</sup>. Tyle tylko, że służy on wtedy likwidacji różnic i powstaje tam, gdzie różnice nie dochodzą do głosu. W dialogu takim uczestnicy spostrzegają różnice jako przeszkodę, negatywną okoliczność, która utrudnia dochodzenie do celu. Z kolei w dialogu rozumianym jako rozmowa (z perspektywy hermeneutycznej) różnice są nie po to, by się od nich uwolnić, lecz m.in. po to, by dzięki nim dostrzec ograniczoność własnej prawdy, istnienie świata innych ludzi, uczyć się prawdy o sobie i o wspólnocie komunikacyjnej, do której należymy<sup>481</sup>. Zatem to jak rozumiany jest dialog wpływa na to jak ludzie odnoszą się do dzielących ich różnic.

Przyjmując założenie, że komunikacja zachodzi w perspektywie dialogu, powstaje pytanie czy dialog, jako spotkanie dwóch osób, jest możliwy w szkole wyższej? A. Nalaskowski twierdzi z przekonaniem, że dialog w edukacji jest niemożliwy i pozostaje utopią<sup>482</sup>. „Wtłaczanie go tam, gdzie jest on strukturalnie i merytorycznie niemożliwy, powoduje jego dewaluację i zafałszowanie”<sup>483</sup>. Powodem tego może być m.in. fakt, że uczestnicy edukacji akademickiej różnią się między sobą postawami wobec szkoły, wiedzą o jej działaniu oraz wyobrażeniami o zadaniach jakie ma spełniać<sup>484</sup>.

---

<sup>479</sup> R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice* (w:) *Ku dialogowi w pedagogice*, red. R. Kwaśnica, J. Semków, Wrocław 1995, s. 13., zob. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968.

<sup>480</sup> Tamże.

<sup>481</sup> Tamże, s. 25, Zob. też m.in. : L. Witkowski, *Typy dialogu w kulturze a strategię edukacyjne* (w:) L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2007, t. II, s. 51-63

<sup>482</sup> A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 95.

<sup>483</sup> Tamże, s. 97.

<sup>484</sup> Tamże, s. 95.

## Rozdział 4. Przegląd wybranych teorii w badaniach nad komunikowaniem – obszary znaczące dla edukacji

### 4.1 Tradycja socjokulturowa

#### 4.1.1 Interakcjonizm symboliczny: G. H. Mead, H. Blumer

Konstruktywizm – kierunek filozoficzny który stanowi o wyprowadzaniu zdań z pewnych doświadczeń społecznych, a więc konstruowaniu rzeczywistości – przyjmuje założenie, że procesami poznawczymi nie są odzwierciedlenia rzeczywistości takiej jaka nam się jawi, a interpretacja oraz nadawanie znaczenia zjawiskom, obiektom i sytuacjom społecznym (a także fizycznym i psychicznym)<sup>485</sup>. W obrębie owej działalności znajdują się takie koncepcje jak interakcjonizm symboliczny Herberta Blumera oraz teoria konstruktów osobistych Georga Kelly'ego. Najistotniejszymi czynnikami warunkującymi proces komunikowania się oraz inne przejawy społecznej aktywności są konstrukty osobiste, których dewiza brzmi następująco: „Człowiek jest istotą komunikującą się, uczestniczącą w stałym procesie tworzenia, dzięki któremu zachodzi proces zmian społecznych; rzeczywistość społeczna jest definiowana i redefiniowana dzięki komunikowaniu się (...). Istoty ludzkie są aktywne i kreatywne, nie zdeterminowane przez swe doświadczenia ubiegłe, lecz we współdziałaniu z innymi dokonują interpretacji sytuacji codziennych w kontekście bardziej stabilnych układów wartości społecznych i kulturowych”<sup>486</sup>. Zatem człowiek odnosi się do świata zewnętrznego w procesie komunikacji, podczas której dochodzi do interpretacji sytuacji społecznych i kulturowych oraz fizycznych obiektów. Znaczenie jakie człowiek przypisuje danemu obiektowi i sytuacji jest niczym innym niż przyporządkowaniem owych kategorii do poszczególnych klas o konkretnym schemacie interpretacyjnym. Proces ten nosi nazwę kategoryzacji i aby mógł być zrealizowany jednostka musi dysponować klasą konkretnych obiektów i wiedzieć jakie są kryteria ich przyporządkowywania. Konstrukty poznawcze, a więc znaczenia, tworzone są w procesie socjalizacji podczas interakcji społecznych, zarówno w rodzinie, w grupie rówieśniczej jak i

---

<sup>485</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 34.

<sup>486</sup> Tamże, s. 34-35.

w szkole. Celem komunikacji interpersonalnej jest ujednoczenie sposobu definiowania i interpretowania świata, a więc utworzenie podobnych lub takich samych konstruktów społecznych u jednostek pozostających w kontakcie, żyjących w tej samej kulturze. Jednolity sposób interpretacji obiektów może przyczynić się do ujednoczenia sposobu reagowania na te obiekty (zachowania). Takie ujednoczenie w dalszych konsekwencjach ułatwia współdziałanie stron interakcji<sup>487</sup>.

Interpretacja danej sytuacji (np. jako pozytywnej lub jako negatywnej) stanowi konstrukcję społecznej rzeczywistości. Jednostka, która potrafi zrozumieć sytuację drugiej osoby, jej punkt widzenia, posługuje się tymi samymi schematami interpretacyjnymi, podobnie ocenia zjawiska oraz obiekty. Komunikacja z tej perspektywy stanowi podwalinę procesów społecznych. Komunikowanie się jest wymianą symboli między partnerami interakcji. Założeniem tej wymiany jest uzgodnienie znaczeń, jakie nadawane są poszczególnym obiektom. Zatem system językowy jakiego używają jednostki wzajemnie się komunikujące wpływa na obraz ich świata. Osoby posługujące się innym językiem inaczej interpretują rzeczywistość. Można pokusić się nawet o stwierdzenie, że – zgodnie z ową koncepcją – żyją w innych rzeczywistościach. Stosunek jaki jednostka ma do świata, do samej siebie oraz do innych ludzi zależny jest od symbolicznej reprezentacji rzeczywistości członków kultury, w której żyje<sup>488</sup>. Komunikacja stanowi wymianę znaków a strony biorące w niej udział nie są w stanie do końca przekazać swoich stanów psychicznych. Znaki te stanowią słowa połączone w zdania, które inni odczytują zgodnie z własnym systemem poznawczym. W związku z tym, ten sam symbol może dla różnych ludzi oznaczać coś innego. Zatem głównym źródłem nieporozumień nie są systemy symboli, a systemy ich interpretacji. Identyfikacja znaków (symboli) z interpretacją rzeczywistości pomija indywidualny aspekt nadawania znaczeń, rozumienia świata<sup>489</sup>.

Za twórcę koncepcji interakcjonizmu symbolicznego uznawany jest Herbert Blumer. Skojarzenie to nie pozostaje niepotwierdzone, gdyż Autor jest głównym propagatorem teorii i to on po raz pierwszy w roku 1937 użył tego terminu. Rozumienie interakcjonizmu

---

<sup>487</sup> Tamże, s. 36-37.

<sup>488</sup> Tamże, s. 38

<sup>489</sup> Tamże.

symbolicznego przez H. Blumera stanowi jakoby zmodyfikowaną kontynuację myśli G. H. Meada (nauczyciela H. Blumera) podejmującego zagadnienie paradygmatu interakcyjnego<sup>490</sup>. Część spośród badaczy twierdzi, że to właśnie G. H. Mead wykreował ową koncepcję zapoczątkowując nowy nurt w socjologii interpretatywnej. Nie istnieją jednak ściśle potwierdzenia, który z autorów był pierwszym inicjatorem interakcjonizmu symbolicznego. Można jedynie przypuszczać, że H. Blumer, jako uczeń G. H. Meada był jedynie kontynuatorem koncepcji, a właściwym jego twórcą jest G. H. Mead<sup>491</sup>. Pewne jest natomiast, że interakcjonizm symboliczny H. Blumera stanowi rezultat badań tak zwanej drugiej szkoły chicagowskiej (po II wojnie światowej), natomiast wynikiem badań pierwszej szkoły jest niewątpliwie interakcjonizm symboliczny w interpretacji G. H. Meada, stanowiący etap końcowy pierwszej fazy rozważań w odniesieniu do symbolicznego aspektu komunikacji (pierwsza szkoła chicagowska; G. H. Mead był profesorem na University of Chicago)<sup>492</sup>.

Według H. Blumera „interakcjonizm symboliczny opiera się (...) na trzech prostych przesłankach. Przesłanka pierwsza mówi, że istoty ludzkie działają wobec przedmiotów na podstawie znaczeń, jakie te przedmioty dla nich mają. (...) Zgodnie z drugą przesłanką, znaczenia takich przedmiotów wywodzą się z interakcji społecznych, jakie łączą jednostkę z jej otoczeniem. W myśl trzeciej przesłanki ludzie posługują się tymi znaczeniami i modyfikują je w procesach interpretacji, jakim poddają napotymane przedmioty”<sup>493</sup>. Przedmioty, zdaniem Autora, są obiektami stworzonymi przez umysły jednostek, nie zaś samoistnymi bytami, które posiadają własne znaczenie wynikające z samego ich istnienia. Są one obiektami, które jednostka na własny sposób interpretuje i od tej właśnie interpretacji zależy ich sens i znaczenie. Interpretacja ludzka tworzy ich istotę. Przedmioty nie są również rzeczami, a znaczeniami jakie jednostka im nadaje. Zatem jednostka istnieje w świecie znaczeń które nadała obiektom. Takie podejście przeciwstawia się teorii

---

<sup>490</sup> J. Turner, *Kodyfikowanie interakcjonizmu symbolicznego*, (w:) *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004, s. 418-419.

<sup>491</sup> W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975, s. 211-213.

<sup>492</sup> E. Hałas, *Interakcjonizm...*, op., cit., Warszawa 2006, s. 33.

<sup>493</sup> H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Kraków 2007, s. 5-6

deterministycznej, według której jednostka żyje w świecie obiektów, które na nią oddziałują, a ona pozostaje wobec tego bierna. Interakcjonizm symboliczny przedstawia człowieka jako istotę aktywną, czynną, nadającą znaczenia obiektom, będącą ich twórcą<sup>494</sup>.

Interakcjonizm symboliczny nawiązuje do interpretacji komunikatu wysłanego pomiędzy stronami interakcji. Jednostki żyją w świecie symboli (np. mruganie okiem), zatem czynności jakich jednostka dokonuje w procesie komunikacji i komunikaty jakie wysyła do partnera interakcji są symbolicznie interpretowane. Naznaczanie społeczne oraz wszelkie inne procesy związane z rozumieniem i odbiorem drugiej osoby można uznać zatem za rezultat negocjowania znaczeń<sup>495</sup>. Relacja człowieka ze społeczeństwem stanowi niejako wypadkową związku pomiędzy czynnościami jednostki a formami organizacji społeczeństwa. Związek ten ma charakter wzajemny (obustronny) i realizowany jest w drodze używania tych samych symboli. Społeczeństwo stanowi pewną grupę, której uczestnicy pozostają wobec siebie we wzajemnej komunikacji. Rozumiane jest bardziej w kategoriach zbiorowej działalności, aniżeli organizacji społecznej. Zatem jest ono – zdaniem H. Blumera – działaniem połączonym, zwanym z ang. „joint action”<sup>496</sup> (G. H. Mead używał terminu „czynność społeczna”) wszystkich stron, będących partnerami interakcji symbolicznej. Działania połączone stanowią w rezultacie życie społeczeństwa, będące wynikiem wszystkich niezinstytucjonalizowanych ruchów społecznych, sytuacji społecznych, działań zbiorowych. Zatem społeczne życie jednostek składa się z szeregu działań połączonych, których instrumentem są interakcje symboliczne<sup>497</sup>.

H. Blumer używa także pojęcia jaźni, które to w teorii interakcjonizmu symbolicznego pozwala zrozumieć sposób w jaki istnieje jednostka; oznacza proces samorefleksji, który kształtuje się w interakcji z drugą jednostką lub grupą osób. Jaźń ma dwa aspekty: z ang. „I”, czyli ja podmiotowe oraz „me”, odnoszące się do samego siebie<sup>498</sup>.

---

<sup>494</sup> H. Blumer, *Implikacje socjologiczne myśli George'a Herberta Meada* (w:) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, *Elementy teorii socjologicznych...*, op., cit., 71-72.

<sup>495</sup> Tamże, s. 72-74.

<sup>496</sup> H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny...*, op., cit., s. 61.

<sup>497</sup> Tamże, s. 61-62.

<sup>498</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja...*, op., cit., s. 38

Pierwszy aspekt jaźni ma charakter indywidualistyczny, drugi zaś kolektywistyczny. Zdaniem G. H. Meada oddziałujące na siebie „ja” (ang. „I”) i „mnie” (ang. „me”) wchodzi we wzajemne interakcje symboliczne i pozostają w ciągłym połączeniu. „Ja” ma charakter spontaniczny, jest siłą napędową zapoczątkowującą wszystko to co w jaźni jest nowe – jaźń subiektywna. „Mnie” to obraz jaźni subiektywnej, który jednostka odbija w zwierciadle relacji z innymi ludźmi, których G. H. Mead nazywa „znaczącymi innymi”; umiejętność ta umożliwia jednostce spojrzenie na siebie spoza własnego ciała – jaźń obiektywna<sup>499</sup>. Znaczący inny jest osobą, która odgrywa bardzo ważną rolę w procesie kształtowania się obrazu własnej osobowości.

Zdaniem interakcjonistów symbolicznych jaźń stanowi funkcję języka. Nasza jaźń ciągle się zmienia, gdyż podejmujemy interakcje z nowymi ludźmi. Zanim w jednostce utworzy się „I” musi ona wejść w interakcje z innymi ludźmi, stać się członkiem społeczności – musi pojawić się „me”. Dopiero wówczas wyłania się świadomość własnej jaźni. „Struktura ta niemal w całości uzależniona jest od przekazów na temat danej osoby, otrzymywanych w trakcie kontaktów z innymi. Podstawowy jest tu proces etykietowania (*labeling*), który polega na stosowaniu określeń słownych w celu zakwalifikowania danej osoby do jakiejś klasy, kategorii znaczeniowej”<sup>500</sup>. Klasy to etykiety, np. grubas, biedak, stara panna. Kiedy dana jednostka często spotyka się z konkretną etykietą staje się ona częścią jej osobowości. Największe znaczenie mają etykiety, których autorami są osoby będące dla jednostki autorytetem, np. rodzic czy nauczyciel. Etykiety osób, które w żadnym z aspektów nie stanowią dla jednostki autorytetu nie mają większego znaczenia w tworzeniu obrazu własnego „ja”, mimo iż mogą stanowić źródło chwilowego niezadowolenia<sup>501</sup>.

Podstawą koncepcji interakcjonizmu symbolicznego jest fakt iż te same sytuacje mogą być przez jednostki inaczej interpretowane, w zależności od zasobów poznawczych jakie posiada dana osoba. „Człowiek, który czyni pewne oszczędności może zostać nazwany <<skąpcem>>, lub <<przezornym>>, śmiałe zachowanie na wojnie bywa określane jako <<bohaterstwo>> lub <<głupota>>, ostrożność w podchodzeniu na strome wzgórze to dla

---

<sup>499</sup> Tamże.

<sup>500</sup> Tamże, s. 39.

<sup>501</sup> Tamże, s. 38-39.



jednych <<strachliwość>>, a dla innych <<rozważa>>”<sup>502</sup>. Różnice w określeniach poszczególnych zachowań nie pozostają jedynie słowami, są one faktami, stanowią sposób rozumowania o obiekcie oraz przedstawiają znaczenia jakie dana jednostka przypisuje owej sytuacji. System oceniania innych oraz własnej osoby wpływa bezpośrednio na zachowanie jednostki. Wśród wielu różnych określeń istnieją określenia o szczególnym znaczeniu, tak zwane symbole - klucze (masters symbols), które są bardzo ważne dla społecznej identyfikacji. Przykładami są tu hymn, flaga lub godło jako symbol danego narodu, lub krzyż jako symbol religii chrześcijańskiej. Poddawane są one specjalnej ochronie, w związku z ogromnym znaczeniem emocjonalnym jakie posiadają<sup>503</sup>.

Symbole odnoszą się również do pozycji społecznych oraz ról jakie przybierają jednostki. Rola społeczna w interakcjonizmie symbolicznym określana jest jako zbiór obowiązków i zasad, które jednostka musi spełniać, chcąc zostać zaakceptowaną przez społeczeństwo<sup>504</sup>. Jednostka, która odgrywa daną rolę społeczną jest przewidywalna, a więc nie stanowi problemu w kontekście koordynacji pracy związanej z podziałem zadań. Mając określoną rolę nie trzeba prowadzić ciągłych negocjacji kto jest za co odpowiedzialny. Jeśli partnerzy interakcji pełnią swoje role prawidłowo, a więc zgodnie z oczekiwaniami innych, stosunki między nimi są pozytywne i zadowalające (dla obydwu stron), nie powstają nieprzewidziane konflikty. Sprawnie zrealizowana komunikacja – taka w której nie będzie dochodziło do przybierania różnych interpretacji na temat tych samych zjawisk – poprawia wzajemne rozumienie się. Konieczne jest prawidłowe wypełnienie ról komunikacyjnej: nadawcy – mówcy oraz odbiorcy – słuchacza. Rolą mówcy jest być zrozumiałym, rolą słuchacza natomiast rozumieć. Jednak dobry mówca spełnia swoją rolę prawidłowo dopiero wtedy, kiedy jest w stanie „słuchać siebie uszami własnego słuchacza”<sup>505</sup>. To znaczy, że im mówca będzie bliższy systemowi znaczeń, jakie posiada słuchacz, tym lepszym będzie nadawcą. Zatem nadawca jest osobą mówiącą tylko zewnętrznie, wewnętrznie zaś pozostaje słuchaczem; słuchacz jest zewnętrznie milczący, wewnętrznie natomiast powinien czynnie rekonstruować treści przedstawiane przez nadawcę, rozumieć intencje rozmówcy oraz

---

<sup>502</sup> Tamże, s. 39.

<sup>503</sup> Tamże.

<sup>504</sup> Tamże.

<sup>505</sup> Tamże, s. 39-40.

odtworzać przekazywane przez niego znaczenia<sup>506</sup>.

To kim jest dana jednostka wynika z roli jaką przybrała. Jesteśmy tym kim wyobrażamy sobie, że jesteśmy w oczach drugiej osoby, z którą pozostajemy w relacji. Zarówno reakcja rozmówcy jak i nasza własna ocena tej reakcji, tworzą naszą jaźń, która nie pozostaje stała – ulega modyfikacji na skutek nowych interakcji. Jaźń jest lustrzana<sup>507</sup>, co idealnie przedstawia cytat Witolda Gombrowicza przedstawiony w *Ferdynandzie*: „Zaprawdę, w świecie ducha odbywa się gwałt permanentny, nie jesteśmy samoistni, jesteśmy tylko funkcją innych ludzi, musimy być takimi, jakimi nas widzą”<sup>508</sup>.

Interpretacja danego symbolu zależy od indywidualnych zasobów procesów myślowych jakie posiadamy. Procesy te przypominają wewnętrzny dialog, który G. H. Mead określił jako rozumowanie<sup>509</sup>. Rozumowanie zdaniem autora jest pewną refleksją która tworzy się w umyśle jednostki, w trakcie interakcji z partnerem. Tym właśnie ludzie różnią się od zwierząt, iż potrafią podejmować refleksję, nie kierując się wyłącznie instynktem. Komunikują się w sposób symboliczny. Zgodnie z przesłankami teorii interakcjonizmu symbolicznego jednostka całkowicie pozbawiona kontaktu ze społeczeństwem nie będzie w stanie rozwijać języka i dokonywać refleksji i przemyśleń odnośnie własnych reakcji i reakcji innych osób. G. H. Mead twierdził, że tylko człowiek posiada zdolność przyjmowania roli drugiego człowieka. Jednostka czerpie niezaprzeczalną satysfakcję z udawania innych, podświadomie próbuje działać w taki sposób, w jaki działał by drugi człowiek, prowadząc wewnętrzną rozmowę z innymi<sup>510</sup>.

Zdaniem Ch. Peirce'a – twórcy pragmatyzmu, na którego podwalinach wyrósł interakcjonizm symboliczny – „interpretować znak i działać w oparciu o niego jest w gruncie rzeczy jednym i tym samym. Znak działa, wyznaczając postępowanie interpretatora”<sup>511</sup>. Symbolizacja ta ma swoje dalekie implikacje w rozumieniu teorii komunikacji w edukacji wyższej. Jeśli ludzie tworzą oraz wprowadzają w życie znaczenia

---

<sup>506</sup> Tamże, s. 40.

<sup>507</sup> Tamże.

<sup>508</sup> W. Gombrowicz, *Ferdynand*, Kraków 2003, s. 11.

<sup>509</sup> H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny...*, op., cit., s. 66.

<sup>510</sup> Tamże, s. 67-71.

<sup>511</sup> L. Koczanowicz, *Jednostka – działanie - społeczeństwo*, Warszawa 1994, s. 14.

obiektów z doświadczenia z tymi obiektami, które to (znaczenia) determinują działania względem tych obiektów, możliwe być powinno uzyskanie zmiany zachowań tych ludzi. Pierwszym sposobem byłoby wprowadzenie (zaprojektowanie) nowych doświadczeń na podstawie których stworzyliby nowe znaczenia obiektów. Drugim natomiast praca korygująca ich osobiste, indywidualne interpretacje odzwierciedlające się w nadawaniu znaczeń. Praca ta miałaby charakter pedagogiczny. Uwaga skupiona byłaby na osobistym definiowaniu poszczególnych sytuacji, na zasobach wiedzy jednostki oraz na schematach poznawczych, jakimi się kieruje. Proces definiowania zjawiska stanowi kluczowe znaczenie dla orientacji interakcjonizmu symbolicznego, gdyż poprzez owe rozumienie jednostka nadaje sytuacji lub obiektowi znaczenie. Zatem partnerzy interakcji mają możliwość wzajemnego modyfikowania swoich definicji sytuacji. Wynika z powyższego, iż nauczyciel w procesie edukacji może regulować, modyfikować oraz podsuwać definicje, znaczenia, jakie uczeń nadaje poszczególnym sytuacjom, w ten sposób wpływając na jego interpretację<sup>512</sup>.

Definiowanie sytuacji to, zdaniem S. Strykera, „nazywanie jej, innych uczestników interakcji, siebie samego i szczególnych cech tych sytuacji oraz używanie otrzymanych definicji dla właściwego zorganizowania swoich zachowań”<sup>513</sup>. Umiejętność modyfikacji znaczeń obiektów i definicji sytuacji może być użyta w dwojakim celu: negatywnym, odzwierciedlającym się w przejęciu kontroli nad studentem lub pozytywnym, mającym za zadanie wygenerowanie prawidłowych znaczeń – poznawczych skryptów<sup>514</sup>.

Podsumowując – trzy główne zasady interakcjonizmu symbolicznego odwołują się do znaczenia, języka i myśli. Rzeczywistość nie jest niczym innym, niż tylko zbiorowym przecuciem. Nie ma jednoznacznej definicji zjawisk. Zjawiska są tym, czym my je określamy. To jednostka nadaje im znaczenie, przedstawiając własną ich interpretację. I nawet gdyby istniała jedyna prawidłowa i uniwersalna odpowiedź na pytanie: czym jest dane zjawisko, nie miałaby ona znaczenia, gdyż to w umysłach ludzi dokonuje się jego interpretacja, która staje się dla nich rzeczywistością. „Gdy tylko ludzie zdefiniują jakąś

---

<sup>512</sup> E. Hałas, *Interakcjonizm...*, op., cit., s. 155-158.

<sup>513</sup> Tamże, s. 158.

<sup>514</sup> M. Bernasiewicz, *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Kraków 2011, s. 13.

sytuację jako rzeczywistą, staje się ona bardzo rzeczywista w swoich konsekwencjach”<sup>515</sup>, gdyż postępują wobec niej zgodnie ze swoim własnym na jej temat osądem.

W odwołaniu do języka w teorii interakcjonizmu symbolicznego H. Blumer przedstawia pogląd, że znaczenie jest rezultatem społecznej interakcji między ludźmi. Oznacza to, że znaczenie jest przypisane pewnym przedmiotom od zawsze, nie ma uniwersalnych znaczeń przedmiotów, które jednostki grupowo aplikowałyby jako swoje. Znaczenie nie istniało wcześniej, zanim jednostka nie utworzyła go w rezultacie interakcji z drugą osobą. Jest ono negocjowane w wyniku użycia języka, który je tworzy. Stąd właśnie wyłania się symboliczny aspekt interakcjonizmu w komunikacji<sup>516</sup>.

G. H. Mead uważał, że symboliczne określanie obiektów jest podstawą społeczeństwa ludzkiego. Przedstawiciele tego nurtu utrzymują, że zakres wiedzy człowieka mieści się w słownictwie którego używa, czyli jednostka wie tyle ile potrafi nazwać. Zatem wiedza człowieka poszerza się, kiedy poszerza się jego słownictwo. Potrafiąc nazwać nowe zjawiska, obiekty, uczucia, sytuacje, jednostka snuje na ich temat wyobrażenia, których nie posiadałaby, nie umiając ich definiować. „Inteligencja to zdolność do symbolicznej identyfikacji sporej części zjawisk, na które natrafiamy w życiu”<sup>517</sup>. Ponadto interakcją symboliczną nie jest jedynie słownictwo poprzez jakie wyrażamy własne stany oraz opisujemy rzeczywistość, jest również sposobem w jaki interpretujemy otaczający nas świat<sup>518</sup>. „Symboliczny interakcjonizm kładzie nacisk na symboliczną naturę życia ludzkiego”<sup>519</sup>.

Trzecie założenie H. Blumera odwołuje się do myśli i przedstawia tezę, że na interpretację poszczególnych symboli wpływają procesy myślowe jednostki. Myślenie, zdaniem przedstawicieli interakcjonizmu symbolicznego jest wewnętrznym dialogiem jednostki (określanym wcześniej jako rozumowanie). G. H. Mead opisywał rozumowanie jako pewnego rodzaju pauzę, którą stosuje jednostka przed realizacją kolejnego posunięcia

---

<sup>515</sup> E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op., cit., s. 76.

<sup>516</sup> Tamże, s. 77-78.

<sup>517</sup> Tamże, s. 78.

<sup>518</sup> Tamże.

<sup>519</sup> A. Mattelart, M. Mattelart, *Teorie komunikacji*, Warszawa-Kraków 2001, s. 103.

(przewidywanie reakcji innych ludzi oraz rozpatrywanie alternatyw postępowania)<sup>520</sup>.

G. H. Mead twierdził, że tylko człowiek jest w stanie wejść w rolę drugiego człowieka, już od najwcześniejszych lat życia, np. w trakcie zabawy dzieci przyjmują rolę rodziców. Udawanie kogoś innego przysparza im naprawdę wiele radości i robią to z wielkim zainteresowaniem. Jako jednostki dorosłe nadal wchodzą w rolę drugiego człowieka i starają się postępować w ten sposób, w jaki postępowałyby ten człowiek. Jednak, na co zwraca uwagę G. H. Mead, w życiu dorosłym proces ten nie jest tak świadomy, jak dzieje się to w okresie dzieciństwa. Spoglądając na świat oczami drugiego człowieka widzimy przede wszystkim siebie<sup>521</sup>.

Uczony uważał, że introspektywne spoglądanie w siebie nie pozwala zrozumieć tego kim tak naprawdę jesteśmy, utrzymywał, że „malujemy swój autoportret pociągnięciami pędzla, które są pochodną przybierania roli kogoś innego, wyobrażania sobie jak wyglądamy w oczach innej osoby”<sup>522</sup>. Przedstawiciele interakcjonizmu takie wyobrażenie o sobie określają jako *jaźń lustrzaną* (pojęcie to wprowadził socjolog Ch. Cooley). Ponadto, w ramach tej teorii, jaźń jest tworzywem języka, w związku z czym bez mowy nie byłoby jaźni. Wynika z tego, iż zanim człowiek uzyska świadomość własnej osoby, musi stać się człowiekiem społeczeństwa, z którym to porozumiewa się właśnie za pomocą języka<sup>523</sup>.

Jednostka w swoim życiu spotyka wiele osób, w których zwierciadłach odbija swoją osobowość. Gdyby utrzymywała relacje tylko z jedną osobą, pojmowałaby siebie na podstawie reakcji tej osoby. Spotykając się z wieloma ludźmi otrzymuje wiele różnych odbić. Aby uzyskać złożony obraz własnej osoby musi owe odbicia połączyć, tworząc w ten sposób obraz „mnie”, określany przez interakcjonistów jako „uogólniony Inny”<sup>524</sup>. Uogólniony Inny stanowi sumę reakcji oraz oczekiwań, jakie jednostka gromadzi w interakcjach z otoczeniem. Zatem jednostka nie przychodzi na świat z „mnie”. Kształtuje się ono dopiero w trakcie kontaktów społecznych, początkowo w rodzinie, następnie w grupie

---

<sup>520</sup> E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op., cit., s. 79.

<sup>521</sup> Tamże, s. 80

<sup>522</sup> Tamże, s. 80-81.

<sup>523</sup> G. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975, s. 162.

<sup>524</sup> E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op., cit., s. 81..

rówieśniczej czy w szkole<sup>525</sup>.

#### 4.1.2 Teatralna koncepcja komunikacji E. Goffmana (teoria aktorów społecznych)

Człowiek jest istotą stadną, żyjącą w świecie interakcji międzyludzkich, w świecie spotkań z drugą jednostką, w trakcie których przybiera określone role, chcąc dostosować się zarówno do rozmówcy jak i do sytuacji. Relacje z partnerami interakcyjnymi mają dwojaki charakter: pośredni lub bezpośredni. Zarówno w pierwszym jak i w drugim przypadku jednostka dokłada wiele wysiłku, aby prawidłowo wypełnić (odtworzyć) swoją rolę. E. Goffman – kanadyjski socjolog – twierdzi, że bez względu na to czy dana jednostka zdaje sobie sprawę z odgrywania pewnej roli, czy też nie, zawsze to robi. Uczestnicy interakcji oceniają przybrane przez nią stanowisko, w związku z czym jest ona zmuszona przeanalizować, poza swoim działaniem, odczucie jakie w nich wywołała<sup>526</sup>.

W. Szekspir twierdził, że „cały świat to scena, a ludzie na niej to tylko aktorzy”<sup>527</sup>. E. Goffman opisał natomiast metaforę interakcji społecznych porównując je do dramatycznego przedstawienia<sup>528</sup>. Autor łączył interakcjonizm symboliczny z innymi teoriami, takimi jak właśnie teatralny kontekst zachowań ludzkich, w celu ukazania retoryki codziennego dnia. Uważał, że gesty człowieka muszą być prawdziwe w życiu, tak jak gesty odgrywane w teatrze<sup>529</sup>. E. Goffman twierdził, że jednostka jest zmuszana do nieustannego negocjowania własnej tożsamości z osobami, z którymi wchodzi w społeczne interakcje. Utrzymywał, że „wrażenie rzeczywistości oparte na przedstawieniu jest bardzo delikatne, kruche i może je zburzyć nawet drobny przypadek”<sup>530</sup>. Konsekwentnie odgrywając swoje role w przedstawieniu, jakim są codzienne sytuacje, zapewniamy bezpieczeństwo otaczającym nas ludziom, sprawiamy, że czują się spokojni i usatysfakcjonowani. Na przykład lekarz, który w kontakcie z pacjentem odgrywa rolę niezainteresowanego jego

---

<sup>525</sup> Tamże, s. 82.

<sup>526</sup> E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2006, s. 5.

<sup>527</sup> W. Szekspir, *Jak wam się podoba*, akt III, scena 7, tłum. S. Barańczak, Poznań 1993, s. 60.

<sup>528</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s. 54-55.

<sup>529</sup> A. Mattelart, M. Mattelart, *Teorie komunikacji...*, op., cit., s. 104.

<sup>530</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia...*, op., cit., s. 56.

seksualnością, w sytuacji, kiedy pacjent musi pozostać w negliżu, zapewnia mu komfort i bezpieczeństwo<sup>531</sup>.

Jednostka znajdując się w relacji z innymi osobami, skazana jest na ich obserwację. Pragną oni zdobyć o niej jak największą ilość danych, między innymi dotyczących jej pozycji społecznej, tego jak sama odbiera własną osobę, jaką wyraża wobec rozmówców postawę, czy można powierzyć jej swoje zaufanie, czy zna się na tym o czym mówi, itd. Zdobyć tych informacji samo w sobie nie jest celem interakcji ludzkich. Jest to tylko część zamiarów rozmówcy. Ważniejsze jest jednak to, jak może on dane informacje wykorzystać. Wiedza o drugim człowieku pozwala zorientować się w sytuacji w jakiej się znajduje oraz wysunąć wnioski niezbędne do przyszłych kontaktów. Rozmówcy dowiadują się czego dana jednostka może oczekiwać i jak te oczekiwania spełnić oraz czego oni mogą oczekiwać wobec niej<sup>532</sup>.

Zdaniem E. Goffmana, na odbiór danej jednostki wpływają dwa aspekty: wrażenie, które sama przekazuje (*gives*) oraz wrażenie, które wywołuje w innych (*gives off*)<sup>533</sup>. Pierwszy aspekt tejże działalności obejmuje symbole werbalne lub środki je zastępujące, drugi natomiast „szeroki zakres działań, które inni mogą traktować jako charakterystyczne dla osoby działającej, przyjmując przy tym, że działania te były podjęte z innych powodów niż przekazanie informacji”<sup>534</sup>. Zestaw ten jednak nie tworzy pełnej rzeczywistości, jest tylko jej namiastką, gdyż jednostka świadomie przekazuje mylne informacje, w pierwszym aspekcie stosując fałsz, w drugim symulację<sup>535</sup>. Badania E. Goffmana koncentrują się głównie na drugim aspekcie komunikacji, a więc na wrażeniach wywołanych, nie zaś przekazywanych.

Jednostka utrzymując relacje z innymi, pragnie aby spostrzegli ją oni w sposób, jaki sobie założyła. Będzie robiła wszystko (odgrywała tak swoją rolę), aby odebrali ją taką, jaką chce być odebrana. Może chcieć ukryć swoje realne uczucia, albo przekazać innym to, co naprawdę czuje, w zależności od tego jaki ustaliła sobie wcześniej cel. Jednak bez względu

---

<sup>531</sup> E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op., cit., s. 83.

<sup>532</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze...* op., cit., s. 47.

<sup>533</sup> Tamże.

<sup>534</sup> Tamże.

<sup>535</sup> Tamże.

na wszelkie założenia, w interesie jednostki leżeć będzie kontrola nad tym, jak inni na nią zareagują i jak będą wobec niej postępować. „Ową kontrolę osiąga ona głównie przez wpływanie na formułowaną przez innych definicję sytuacji”<sup>536</sup>. Jednostka musi działać w ten sposób, aby wrażenie jakie wywiera na innych sprawiało odczucie dobrowolnego, pozbawionego świadomości owego wpływu, zgodnie z jej założeniami. Kiedy zatem znajdzie się w obecności innych, mobilizuje się, aby postępować w sposób, który przyniesie zamierzone oczekiwania<sup>537</sup>.

E. Goffman interakcje „twarzą w twarz” (face-to-face) określa jako „wzajemny wpływ jednostek znajdujących się w swojej bezpośredniej fizycznej obecności na swe postępowanie”<sup>538</sup>. Interakcje zdaniem autora są działaniami występującymi przy jakiejś konkretnej okazji, przy czym wzajemna obecność partnerów interakcji pozostaje nieprzerwana. Interakcje zastępuje on terminem „spotkań”, a działalność uczestników w danym spotkaniu, której celem jest wywarcie wpływu na pozostałych uczestników, określa mianem „występu”. Wszystkich, którzy przyczyniają się do zajścia danego występu, a więc partnerów interakcji, słuchaczy, nazywa publicznością, widownią, współuczestnikami lub obserwatorami. Założony, przemyślany, mający wywrzeć konkretny wpływ sposób występowania, wzór działania, nazywa „rolą” lub „punktem programu”<sup>539</sup>.

Jednostka podczas występu pragnie dostarczyć partnerom interakcji definicji sytuacji, wykorzystując często te same środki wyrazu, co E. Goffman określił mianem „fasady”<sup>540</sup>. Fasada składa się na kilka czynników, takich jak: dekoracja (czyli wszelkiego rodzaju rekwizyty wykorzystywane podczas występu – w kościele jesteśmy osobami pobożnymi, w klubie rozrywkowymi, w szkole pilnymi; wyróżnia się ponadto „fasadą osobistą”, czyli rekwizyty związane z samym odtwórcą roli, np. strój, wiek, mimika), powierzchowność (społeczny status odtwórcy roli, np. pracownik fizyczny, celebryta, bezdomny), sposób bycia (rola jaką aktor odgrywa w zaistniałej sytuacji, np. inicjator, osoba podporządkowana). Partnerzy komunikacji oczekują integralności dekoracji,

---

<sup>536</sup> Tamże, s. 48.

<sup>537</sup> Tamże.

<sup>538</sup> Tamże.

<sup>539</sup> Tamże, s. 48-49.

<sup>540</sup> Tamże, s. 49.



powierzchności i sposobu bycia. Jednak istnieją odtwórcy ról, gdzie owa integralność nie występuje, a powierzchowność wyklucza się ze sposobem bycia. Takim przypadkiem może być jednostka o wysokim statusie społecznym, wyższym niż jej publiczność, działająca wobec niej w sposób pokorny i podporządkowany<sup>541</sup>. Mówi się wtedy, że osoba *pomyliła rolę*. Kiedy status społeczny jednostki nie da się pogodzić z tym jak reaguje w danej sytuacji, czyli kiedy powierzchowność jednostki nie odpowiada jej sposobowi bycia, uważa się taką jednostkę za niewiarygodną i szaloną<sup>542</sup>. „Kiedy aktor przyjmuje określoną rolę społeczną, zdaje sobie zazwyczaj sprawę, że przypisana jest już do niej określona fasada. Niezależnie od tego, czy przyjął tę rolę po to, by wykonać określone zadanie, czy też po to, by utrzymać odpowiednią temu zadaniu fasadę, przekonuje się, że musi robić zarówno jedno, jak i drugie<sup>543</sup>”.

Kiedy jednostka trzyma się wyznaczonej roli, partnerzy interakcji mogą określić ją mianem „twarzy”. Jest to pojęcie, które stanowi pozytywną wartość społeczną, która przypisywana jest jednostce w sytuacji spotkania. Twarz stanowi obraz własnego „ja”, zrealizowany na szczeblu atrybutów interakcyjnych, jednak może to być obraz zbiorowy, w sytuacji, kiedy jednostka wystawia dobrą ocenę swojej profesji, wystawiając tym samym dobrą ocenę samemu sobie<sup>544</sup>.

Twarz jednostki stanowi odzwierciedlenie kontaktu z drugą osobą. Jeżeli dana jednostka w relacji z partnerem interakcji potwierdzi własny obraz, do którego jest na stałe przywiązana, nie będzie zainteresowana kontynuacją rozmowy. Jeśli natomiast rozmówca odbierze ją inaczej niż się tego spodziewała, oceni ją lepiej niż przypuszczała, poczuje się usatysfakcjonowana i zapragnie kontynuować interakcję. Poczuje się zraniona w sytuacji, kiedy zostanie oceniona niżej, niż do tego przywykła. W związku z tym, każdy nowy kontakt stanowi dla jednostki niespodziankę i wyzwanie, gdyż tajemnicą jest to, czego może się po rozmówcy spodziewać i jak zostanie odebrana<sup>545</sup>.

Istnieje jeszcze inny aspekt twarzy, kiedy to nie stanowi ona części ciała, a funkcję

---

<sup>541</sup> Tamże.

<sup>542</sup> E. Goffman, *Rytuał interakcyjny...*, op., cit., s. 8

<sup>543</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze...*, op., cit., s. 49-51.

<sup>544</sup> E. Goffman, *Rytuał interakcyjny...*, op., cit., s. 5-6.

<sup>545</sup> Tamże, s. 6.

zachowania jednostki. Mówi się, że osoba ma lub zachowuje twarz w sytuacjach, w których postępuje zgodnie z oczekiwaniami partnerów interakcji, wynikającymi z poprzednich ich (z nią) doświadczeń. Zatem, jednostka zostaje oceniona pozytywnie kiedy pozostaje ciągle tą samą osobą, kiedy w ten sam sposób reaguje na te same sytuacje i kiedy jest konsekwentna w swoim postępowaniu – to co mówi współgra z tym co robi<sup>546</sup>.

Rola, jaką przypisuje się jednostce w trakcie relacji z innymi osobami ma charakter prawomocny. Jednostka uczestnicząca w spotkaniu może spodziewać się, że inni będą współpracowali z nią w oparciu o atrybuty roli, którą odgrywa. Co więcej – w oparciu o jedne posiadane i znane otoczeniu atrybuty, przypisane zostaną jednostce kolejne. Partnerzy interakcji nie są świadomi ich przypisywania (nieistnienia), dopóki jednostka sama temu nie zaprzeczy. „O ile zatem dbałość o twarz każe uczestnikowi interakcji skupić się na bieżących wydarzeniach, o tyle, aby ją zachować podczas wykonywania danej czynności, musi mieć na uwadze świat społeczny wokół siebie”<sup>547</sup>.

Jednostka chcąc przedstawić siebie w określony sposób dokonuje tak zwanej dramatyzacji działalności, czyli uwypukla, dramatycznie oświetla te fakty, które przemawiają na jej korzyść, pozwalając osiągnąć określony cel. W przeciwnym razie znaki te mogłyby pozostać niezauważone. Jeśli zachowanie, które przedstawia ma dla innych coś znaczyć, musi zmobilizować wszelkie siły by wyrazić je w trakcie interakcji w ten sposób, aby było zauważone i wydało się naturalne – czyli musi zrealizować je bez namysłu. Droga do wyrażenia zamierzonej dramatyzacji jest czasem bardzo trudna lub wiedzie przez działalność sprzeczną z jej celem<sup>548</sup>. Za J. P. Sartre’em przedstawić można następujący obraz: Pilny uczeń, który chce uważać, ma oczy skierowane na nauczyciela i uszy szeroko otwarte. Jest tak zajęty odgrywaniem swej roli, iż nie potrafi już niczego słyszeć<sup>549</sup>. Dylemat „robić wrażenie czy działać” dosyć często gości w naszych umysłach – osoby, które posiadają czas i talent na prawidłowe wykonywanie zadania, nie zawsze mają czas i talent, żeby to pokazać<sup>550</sup>. Zatem odpowiednim posunięciem ze strony nauczycieli byłoby nie

---

<sup>546</sup> Tamże, s. 6-7.

<sup>547</sup> Tamże, s. 7.

<sup>548</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze...*, op., cit., s. 52.

<sup>549</sup> J. P. Sartre, *Being and Nothingness*, New York 1956, s. 60.

<sup>550</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze...*, op., cit., s. 52.

wymaganie ciągłego skupienia uwagi i korygowanie przewinień w tym aspekcie, a skoncentrowane się na celach i osiągnięciach studenta, a więc na działaniu i jego efektach. Zaś ze strony uczniów powinno oczekiwać się kumulacji energii wykorzystanej w procesie realizacji dążeń, nie zaś sposobu ich osiągnięcia. Komunikacja interpersonalna, w związku z tym, jest odpowiedniejsza wówczas, kiedy partnerzy interakcji pozwalają sobie na wzajemną spontaniczność oraz dobór najodpowiedniejszych technik komunikacji, nie skupiając całej uwagi wokół poszukiwania uchybień i podprogowych przekazów, gdyż i tak nie jest do końca wiadome co jest zamierzone a co nie.

Zachowanie człowieka można podzielić na dwa rodzaje. Inaczej, wyodrębnić można się dwa jego modele. Pierwszym z nich jest prawdziwy, szczery, czy też uczciwy występ, którego jednostka dokonuje swobodnie, bez wcześniej ustalonego planu, koncepcji działania. Prawdziwe przedstawienia są spontanicznymi reakcjami na zaistniałą sytuację. Drugim rodzajem są wystąpienia fałszywe, które mają charakter starannie dopracowanych i przemyślanych. Jednak nie są one do końca uświadomione. Wiele osób wierzy głęboko, że rola jaką w danej sytuacji odgrywają (fałszywa) jest rzeczywistą reakcją na tą sytuację. Jeśli dane przedstawienie ma uchodzić za udane, publiczność musi wierzyć, że aktor był szczery. Nie ma znaczenia jednak czy wykonawca występu jest rzeczywiście szczery, ważne jest, aby o swojej szczerości był prawdziwie przekonany. Wynika z poniższego, iż ludzie naprawdę mogą być tymi za jakich się podają. Jednak nie wykluczone jest, iż zachowanie ich jest całkowicie upozorowane i to bez świadomej wiedzy. Niektóre z przedstawień odnoszą sukces, mimo iż są totalnie nieszczerze – inne, gdyż są całkowicie szczerze, lecz ani szczerość, ani nieszczerość nie mają w przedstawieniu największego znaczenia, tylko to jak zostanie ono odebrane<sup>551</sup>.

Poza sceną, na której odgrywają się te fakty, które jednostka pragnie przedstawić swojej publiczności, istnieją jeszcze kulisy (lub garderoba), gdzie gromadzone są informacje, działania i zachowania, które mogłyby przeszkodzić w wywołaniu zamierzonego wrażenia. W rzeczywistej interakcji przekłada się to na tłumienie niepożądanych dla aktora cech i reakcji podważających planowany efekt. Kulisy przeczą wrażeniom, które ma wywołać przedstawienie, a więc nie są dostępne dla publiczności.

---

<sup>551</sup> Tamże, s. 53-54.

Jednostka za kulisami produkuje złudzenia i pozory, którymi będzie posługiwała się podczas przedstawienia. Gromadzone są tam ponadto rekwizyty, niezbędne do odegrania poszczególnych ról. Aktor w tym miejscu może się odprężyć i wychodząc z odgrywanej roli, może w końcu być sobą. Znajdują się one bardzo blisko sceny, dzięki czemu aktor może uzyskać z za kulis pomoc. Są także miejscem, w którym nie może znaleźć się żadna osoba z publiczności, gdyż publiczność nie jest poinformowana o ich istnieniu<sup>552</sup>. Idealnie tą sytuację przedstawia obraz Georga Orwella w jednej ze scen powieści „Na dnie w Paryżu i w Londynie”, kiedy to kelner obsługujący gości przechodzi w inną rolę mijając drzwi zaplecza; przybiera nagle nową postawę, znika gdzieś jego zdenerwowanie i pośpiech, który towarzyszył mu zanim wkroczył na scenę. Aby zadowolić swoją publiczność staje się innym człowiekiem. Tym samym zapewnia im komfort psychiczny i pozwala się odprężyć. Dobrze odegrana rola gwarantuje mu wiele korzyści<sup>553</sup>.

W życiu społecznym sceny i kulis są praktycznie wszędzie. W każdym domu rodzinnym łazienka oraz sypialnia są kulisami, i widownia nie ma do nich dostępu, gdyż tam jednostka dokonuje swojej przemiany – upiększa swoje ciało oraz pozostaje sobą, poddając się całkowitemu relaksowi i niczego już nie odgrywając. W kuchni te same zabiegi dokonywane są wobec jedzenia, które wkraczając na scenę (do jadalni) przybiera już zupełnie inną postać, taką jaką ma widzieć publiczność. Scena utrzymywana jest w nieskazitelnym porządku, kiedy przebywają na niej aktorzy i obserwująca ich publiczność. Natomiast w momentach, kiedy publiczności nie ma, scena staje się kulisami, co pokazuje jak rzeczywistość (jednostka ją kreująca) zmienia się, kiedy jest oceniana<sup>554</sup>.

E. Goffman poprzez swoje badania udowodnił, że to co wiemy o społeczeństwie nie zaopatrza nas w wiedzę o tym co dzieje się, kiedy jednostki znajdują się w relacji twarzą w twarz. Zgodnie z perspektywą dramaturgiczną obecność drugiego człowieka powoduje, że jednostka przekształca swoje działanie w występ, którego celem jest wywołanie odpowiedniego wrażenia na partnerach interakcji. Przebywając w pewnej sytuacji z innymi, jednostka zachowuje się odmiennie, aniżeli zachowywałaby się pozostając w samotności (w

---

<sup>552</sup> Tamże, s. 56.

<sup>553</sup> G. Orwell, *Na dnie w Paryżu i w Londynie*, Gdańsk 1992, s. 63

<sup>554</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze...*, op., cit., s. 57.

tej samej sytuacji). Rola którą odgrywa nie jest funkcją jej pozycji społecznej, a okoliczności, w których znajduje się w danym momencie. Badacz doszedł także do wniosku, że codzienne interakcje jednostki ustalają porządek społeczny świata. Ich rytualny charakter (powtarzalność, niezmiennosc) zapewnia jednostce poczucie bezpieczeństwa i pozwala przewidzieć ruchy innych osób. Zatem rytualne interakcje są fundamentem dla pojawiających się norm społecznych. E. Goffman uważał, iż jednostka poprzez zewnętrzną wyraz (wygląd) informuje innych o swoich właściwościach, atrybutach. Takie postrzeganie pozwala przewidzieć jej reakcję na daną sytuację. Ułatwia to w znacznym stopniu społeczne funkcjonowanie, gdyż nie jest na każdym kroku skazana na nowości, które w gruncie rzeczy mogłyby nieustannie ją rozczarowywać. Oczywiście nie jest potwierdzone czy partner interakcji rzeczywiście zawsze reaguje w ten sam sposób (można by nawet stwierdzić, że tak nie jest) ale świadomość istnienia rytualnych zachowań pozwala zachować porządek społeczny<sup>555</sup>.

#### 4.2 Tradycja krytyczna: T. Adorno, J. Habermas

##### 4.2.1 Teoria działania komunikacyjnego J. Habermasa

Jednym z najczęściej cytowanych europejskich naukowców w odniesieniu do komunikacji jest J. Habermas - przedstawiciel teorii krytycznej. W swojej teorii racjonalności komunikacyjnej, opublikowanej po raz pierwszy w roku 1981, J. Habermas połączył psychologię rozwojową J. Piageta i L. Kohlberga, psychoanalizę oraz – w największej mierze – filozofię analityczną, pragmatyzm i marksizm. Odwołuje się on często do takich przedstawicieli socjologii komunikacji jak: E. Durkheim, M. Weber, G. H. Mead czy T. Parsons. Uważa – nawiązując do przesłanek oświeceniowych – że to rozum jest tym mechanizmem, który reguluje relacje interpersonalne. W związku z tym dokonuje on rehabilitacji tradycji filozoficznej w rozumieniu komunikacji i rozwija własną koncepcję racjonalności komunikacyjnej<sup>556</sup>. Nie jest to rehabilitacja niezdolna do uchwycenia zjawisk

---

<sup>555</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2004, s. 60.

<sup>556</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 1999, s. IX.

współczesnej rzeczywistości, ale zmiana paradygmatu uwzględniająca transformację jakiej uległo myślenie człowieka oraz całą rzeczywistość w odniesieniu do przejścia w nowoczesną (nowożytną) kulturę społeczną<sup>557</sup>.

J. Habermas jako przedstawiciel drugiej generacji szkoły francuskiej stawiał wiele zarzutów teoriom prezentowanym w pierwszej generacji. Zbudowana przez Autora *Teoria działania komunikacyjnego* oznaczała ostateczne odejście szkoły francuskiej od perspektywy zapoczątkowanej przez K. Marksa. „Postulowana krytyczna teoria społeczeństwa ukazywała się pod postacią dwóch nowych pojęć przewodnich: *systemu* i *świata życia*”<sup>558</sup>. Głównymi dyscyplinami pozostającymi w obszarze badań owej teorii były: socjologia, filozofia języka oraz teoria argumentacji<sup>559</sup>.

W rozumieniu J. Habermasa zmodernizowane społeczeństwo demokratyczne to instytucja, w której najważniejszych decyzji nie powinno podejmować się w odwołaniu do tradycji czy światopoglądu, lub nawet przy zastosowaniu tak zwanego prawa silniejszego. Do decyzji tych bowiem dochodzi się na drodze publicznego dyskursu. W momencie racjonalnej argumentacji, która w znacznej większości przypadków stanowi podłoże do konfliktów spornych pomiędzy partnerami interakcji, powinno dochodzić do prezentacji wszelkich motywów oraz ich związków. Pozwoliłoby to na wyodrębnienie spośród wszystkich opinii najlepszego rozwiązania, które stanowiłoby w takich przypadkach ostateczną decyzję. Najrozsądniejsze argumenty wygrałyby na polu wszystkich przedstawionych, zyskując miano najtrafniejszych<sup>560</sup>.

Stworzenie teorii działania komunikacyjnego zajęło J. Habermasowi wiele czasu. Badania jego prowadziły od krytyki rozumu reprezentowanej od szkoły francuskiej przez filozofię języka po teorię działania. Można powiedzieć, że teoria, którą stworzył J. Habermas jest wielowątkową inicjatywą społeczeństwa uzurpującą sobie prawo do odpowiadania na pytania dotyczące społecznej modernizacji<sup>561</sup>. „Przy zachowaniu zatem ciągłości z całą tradycją filozofii praktycznej, rozciągającą się od Arystotelesa po I. Kanta,

---

<sup>557</sup> Tamże, s. X.

<sup>558</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, s. 40.

<sup>559</sup> Tamże.

<sup>560</sup> Tamże.

<sup>561</sup> Tamże.

nie zostały zignorowane – acz często traktowane przez J. Habermasa krytycznie – ani najdonioślejsze przekonania myślowe formułujące nowożytne i nowoczesne myślenie na temat teorii, praktyki, polityki, prawa, moralności, społeczeństwa, państwa, wreszcie poznania (zarówno w obszarze teoretycznym, jak przede wszystkim w obszarze praktyczno - moralnym), ani sama rzeczywistość, której J. Habermas nie zamierza udzielać moralizatorskich pouczeń lecz ją przede wszystkim zrozumieć i dopiero dzięki jej zrozumieniu i rzetelnemu wyjaśnieniu odnieść się do niej krytycznie<sup>562</sup>.

Istotną kwestię odgrywa źródło zainteresowania się J. Habermasa problematyką praktyczną, którego on sam jak i towarzyszący mu współpracownicy upatrują w doświadczeniach jakich nabył dorastając w okresie powojennym, określanym jako *destrukcja świadomości moralnej* (wiek dorastania J. Habermasa przypadł na okres następujący bezpośrednio po II wojnie światowej). W trakcie wieloletnich studiów zdał on sobie sprawę ze słabości wprowadzonego programu nauki społecznej<sup>563</sup>.

Koncepcją nauki, która wyjaśnia i interpretuje zależności społeczne oraz dokonuje ich modernizacji zgodnie z przesłankami rozumu, określa się mianem autorefleksji. Polega ona na eliminacji zakłóceń zniekształcających komunikację, zarówno w wymiarze intra- jak i interpersonalnym (pierwszy z nich odnosi się do psychoanalizy, drugi natomiast do krytyki ideologicznej). Autorefleksja zatem łączy się z mechanizmem komunikacji. Jej istotę stanowi refleksja teoretyczna wyjaśniająca występujące w owym procesie zniekształcenia<sup>564</sup>.

*Teorię działania komunikacyjnego* określa się jako podsumowanie rozważań realizowanych na gruncie: kompetencji komunikacyjnej, uniwersalnej pragmatyki, konsensualnej teorii prawdy, teorii materializmu historycznego oraz nauk społecznych odwołujących się do teorii języka<sup>565</sup>. Teoria działania komunikacyjnego ma sprawdzić i wykazać, „że rekonstruowane przez teorie normatywne pojęcie racjonalności – w tym wypadku racjonalności komunikacyjnej – wydobywa na jaw to co zarazem przewodzi procesowi modernizacji rozumianemu jako proces racjonalizacji”<sup>566</sup>.

---

<sup>562</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego...*, op., cit., s. X.

<sup>563</sup> Tamże, s. XX.

<sup>564</sup> Tamże.

<sup>565</sup> Tamże, s. XXI.

<sup>566</sup> Tamże, s. LXXI.

Badając mechanizmy filozofii moralności J. Habermas dążył w kierunku etyki dyskursu. Poszukiwał on aktualnych nurtów w teorii marksistowskiej, chcąc wykorzystać je w stworzonej przez siebie teorii krytycznej. Główne pojęcie tej teorii stanowiła racjonalność, która jest motorem rozpędu naukowo-technicznego oraz podstawą nowoczesnych struktur społecznych. Warunkiem postępu jest rozwój cywilizacji, który to racjonalność pojmuje w kategoriach instrumentalnych. Traktuje go jako narzędzie dające możliwość panowania i trzymania władzy nad innymi. Badacz zwraca uwagę, że i nauka narażona jest na podobne niebezpieczeństwo. Wprowadził on kategorię „pozytywistycznie przepołowionego racjonalizmu”, która zakłada rozłam pomiędzy nauką a praktyką społeczną oraz uwolnienie nauki od sądów wartościujących<sup>567</sup>.

Krytyka teorii pierwszej generacji szkoły francuskiej oparta była o brak występowania u jej podstaw kategorii normatywnych. J. Habermas zarzuca poprzednikom brak konsekwencji, podważając ich teorię, że rozum obiektywny nie istnieje, gdyż – jeżeli kiedykolwiek istniał – został całkowicie zastąpiony rozumem subiektywnym, co w efekcie doprowadziło do komunikacyjnego regresu społeczeństwa. Uważał on, że krytyka, której został poddany przez poprzedników rozum subiektywny, zakładająca rozpad rozumu obiektywnego jest zbyt surowa i niepoważna<sup>568</sup>. Przyczyn nieprawidłowości wczesnej teorii krytycznej dopatruje się J. Habermas ponadto w zaburzeniach programu filozofii świadomości, która rozum rozpatruje jako introspektywny stosunek podmiotu do samego siebie lub obiektów występujących w świecie zewnętrznym<sup>569</sup>.

W *Teorii działania komunikacyjnego* Autor rozróżnia trzy racjonalności: kognitywno - instrumentalną, praktyczno - moralną i ekspresywno - estetyczną, które mają przeciwstawić się wcześniej przedstawionej teorii krytycznej, w której doszukał się niekonsekwencji. Głównym celem a jednocześnie warunkiem powstania jego teorii jest konieczność ponownego wykorzystania rozumu praktycznego, którego wcześniejsze rozbicie doprowadziło do udratyzowania pierwszego pokolenia Frankfurczyków. Zgodnie z powyższym założeniem dokonuje on przejścia z teorii dziejów przedstawionej

---

<sup>567</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w...*, op., cit., s. 40.

<sup>568</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego...*, op., cit., s. 618.

<sup>569</sup> Tamże, s. 631.



jako dialektyka oświeceniowa do teorii działania, w obszarze której wyróżnia cztery ugruntowane formy. Pierwszą z nich jest forma teleologiczna, w której „aktor urzeczywistnia cel, bądź sprawia, że następuje pożądaný stan dobierając i w odpowiedni sposób stosując w danej sytuacji środki obiecujące powodzenie”<sup>570</sup>. Działania regulowane przez normy warunkują uzyskanie wspólnych celów i wartości społecznych. Trzecią formą jest działanie dramaturgiczne, w którym to „aktor wywołuje u swej publiczności określony obraz, wrażenie co do siebie, w sposób zamierzony, odsłaniając mniej lub bardziej swą podmiotowość”<sup>571</sup>. W czwartym działaniu – komunikacyjnym - „uczestnicy koordynują plany działania nie przez egocentryczną kalkulację sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do porozumienia”<sup>572</sup>. W działaniu tym aktorzy stawiają własne powodzenie na dalszym planie. Pragną osiągnąć sukces, ale tylko na drodze, która doprowadzi do sukcesu wszystkich uczestników interakcji, kształtując jednolitą definicję sytuacji. W związku z tym negocjowanie definicji sytuacji może przyczynić się do uzyskania lepszych efektów komunikacji, aniżeli miałyby to miejsce poprzez osiągnięcie tylko i wyłącznie własnych celów<sup>573</sup>.

Każdej z powyższych form działania odpowiada adekwatna forma racjonalności. Racjonalność kognitywno-instrumentalną traktuje J. Habermas jako zgodną z działaniem teleologicznym, racjonalność moralno - praktyczną – z działaniem regulowanym przez normy, ekspresywno - estetyczną – z dramaturgicznym, a komunikacyjną – z komunikacyjnym<sup>574</sup>.

Zespól wszystkich czterech działalności J. Habermas określa mianem argumentacji. Racjonalność komunikacyjną pojmuje on w kontekście dochodzenia do porozumienia, wyrażonym w trzech jego elementach: zrozumieniu, uzasadnieniu i możliwości krytyki. Argumentację definiuje jako „ten typ mówienia w wypadku którego uczestnicy tematyzują sporne roszczenia ważnościowe oraz próbują z pomocą argumentów im zadośćuczynić bądź

---

<sup>570</sup> Tamże, s. 159-160.

<sup>571</sup> Tamże, s. 161.

<sup>572</sup> Tamże, s. 473.

<sup>573</sup> Tamże.

<sup>574</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w...*, op., cit., s. 41.

je skrytykować”<sup>575</sup>. Moc argumentu wyznacza trafność racji przedstawianej przez uczestnika interakcji, wyrażona w umiejętności przekonania partnerów do własnego stanowiska.

Racjonalność komunikacyjną dzieli J. Habermas na cztery podstawowe części, z których każda stanowi jeden z jej elementów strukturalnych. Wyróżnia on:

- d) „potrójne odniesienie aktorów do świata oraz korespondujące z tym pojęcia świata obiektywnego, świata społecznego i świata subiektywnego;
- e) ważnościowe roszczenia do propozycjonalnej prawdziwości, normatywnej słuszności oraz szczerości bądź autentyczności;
- f) pojęcie zgody motywowanej racjonalnie, czyli zgody opierające się na intersubiektywnym uznaniu poddawanych krytyce roszczeń ważnościowych;
- g) koncepcję dochodzenia do porozumienia jako kooperatywnego negocjowania wspólnych definicji sytuacji”<sup>576</sup>.

Racjonalność komunikacyjna swą prawomocność czerpie z języka, który określany jest jako *medium dochodzenia do porozumienia*<sup>577</sup>. Autor oświadcza iż to w samym języku tkwi już pewien potencjał refleksyjnego rozumowania. Język, który służy komunikowaniu się nastawionemu na porozumienie powoduje iż mówca odnosi się do rzeczywistości w sposób nie tylko bezpośredni (jak w działaniu teleologicznym, kierowanym normami i dramaturgicznym), ale też refleksyjny<sup>578</sup>.

Odnosząc się jednocześnie do świata subiektywnego, obiektywnego oraz społecznego można uzyskać porozumienie z uwagi na pewien wspólny system, który w tym procesie komunikacji będzie te trzy światy łączył. Dochodzenie do porozumienia stanowić może mechanizm połączenia działań, tylko pod warunkiem, że partnerzy komunikacyjni uznają swe wzajemne refleksje. W stosunku do roszczeń ważnościowych uczestnicy interakcji mogą przyjąć dwa rozwiązania: potwierdzenie (na tak) lub zaprzeczenie (na nie). J. Habermas wyróżnił cztery rodzaje takich roszczeń. Pierwszym z nich jest zrozumiałość. Zdaniem badacza jedynie zrozumiałe akty mowy mają szansę uzyskać prawomocność i zostać zaakceptowane przez innych. Drugim elementem jest wiarygodność. Jest ona

---

<sup>575</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego...*, op., cit., s. 46.

<sup>576</sup> Tamże, s. 250.

<sup>577</sup> Tamże, s. 42.

<sup>578</sup> Tamże, s. 186.

możliwa do wystąpienia wyłącznie wtedy kiedy akty mowy (treści) mówiącego są zgodne z jego intencjami. Ponadto J. Habermas wymienia prawdziwość, która rozstrzygana jest przez dyskurs teoretyczny oraz słuszność normatywną, określaną z kolei przez dyskurs praktyczny<sup>579</sup>.

Obydwa rodzaje dyskursów są dla Autora warunkiem uzyskania porozumienia, które to jest nadrzędnym celem racjonalności komunikacyjnej. Aby osiągnąć porozumienie musi wystąpić *idealna sytuacja komunikacyjna*<sup>580</sup>, która rekompensuje się poprzez następujące uzasadnienia:

- nikt kto mógłby wnieść jakieś znaczące przesłanki odnoszące się do roszczeń, nie może zostać pominięty (sfera publiczna i inkluzja);
- każdy uczestnik interakcji posiada jednakową możliwość wypowiedzania się w danej sprawie (równouprawienie komunikacyjne);
- partnerzy zobowiązani są do mówienia tego, co myślą (pozbycie się złudzeń i iluzji);
- komunikacja powinna odbywać się w ten sposób, aby każdy argument mógł zostać wyprowadzony, nie może zaistnieć sytuacja w której lepsze argumenty decydowały o wyniku dyskusji (brak przymusu).

Każdemu z uczestników przysługuje możliwość podważania argumentów innych oraz przedstawienie własnego ich odbioru – także krytycznego. Każdy ponadto może odpierać argumenty rozmówcy i redagować własne. Przestrzeganie powyższych zasad umożliwia osiągnięcie konsensusu, któremu przysługuje niepodważalna prawomocność<sup>581</sup>.

Działanie komunikacyjne zachodzi zdaniem J. Habermasa wtedy, „gdy plany działania aktorów biorących w nim udział są koordynowane nie przez egoistyczne kalkulacje sukcesu, lecz przez akty porozumienia. W działaniu komunikacyjnym aktorzy nie są zorientowani przede wszystkim na własny sukces, oni realizują swe indywidualne cele, pod warunkiem, że mogą uzgodnić ze sobą plany działania na podstawie definicji sytuacji”<sup>582</sup>. W związku z tym działanie to nie ogranicza się jedynie do aktów mowy, ma ono szersze spektrum oddziaływania. Polega na poszukiwaniu wspólnej płaszczyzny, podpartej

---

<sup>579</sup> Tamże, s. 235-236.

<sup>580</sup> Tamże, s. 186.

<sup>581</sup> J. Habermas, *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, Warszawa 2004, s. 38

<sup>582</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego...*, op., cit., s. 41-42.

na ujednocionej wiedzy, warunkującej zaistnienie porozumienia. Język w procesie tym stanowi medium niezbędne dla racjonalnego finalizowania postępowania komunikacyjnego. Działanie komunikacyjne – według poniższej teorii – stanowi podstawową płaszczyznę reprodukcji społecznej rzeczywistości życia. Wspólna wiedza, prowadząca do porozumienia, warunkuje zgodę, odzwierciedlającą się w intersubiektywnym uznaniu roszczeń ważnościowych.

J. Habermas zwrócił uwagę na kategorię zwaną tożsamością negatywną. Zgodnie z nią uczniowie podświadomie dokonują wyborów często odwrotnych niż te, na które wskazywali ich nauczyciele. Zależne to jest w znacznym stopniu od zażyłości istniejącej pomiędzy stronami komunikacji. Nie jest ważne zatem jakie treści są przekazywane, lecz jaka występuje pomiędzy nadawcą a odbiorcą relacja. Zatem efekt działania nadawcy często nie jest taki, jaki sobie wcześniej założył. Wynika to nie ze stawiania owym działaniom i przekazom oporu, lecz dzięki nim i ukrytej w całym procesie logice. „Jeżeli nadawca nie jest uznany, a nawet jest odrzucony, to efektem nie jest jedynie odrzucenie jego perswazji i jej treści, ale uruchamia to mechanizm identyfikowania się z treściami odrzucanymi przez tego odrzuconego nadawcę”<sup>583</sup>. Idealnym do przedstawienia owego procesu jest następujący przykład: Jednostka, która nie akceptuje drugiej jednostki, jest skłonna stanąć po stronie, zrozumieć, a nawet zaprzyjaźnić się z osobami będącymi wrogami niezaakceptowanego podmiotu (Wrogowie naszych wrogów są naszymi przyjaciółmi)<sup>584</sup>.

J. Habermas zwraca uwagę ponadto na istnienie pewnego rodzaju paradoksu komunikacyjnego. Zauważa on, iż można wyrażać zupełnie odmienne stanowiska w obszarze danego problemu, posiadając jednak ten sam zasób kompetencji moralnych (przedstawiając ten sam ich poziom). I odwrotnie – te same dylematy można uzasadnić w ten sam sposób (otrzymując jednakowe rozwiązania, rezultaty), przedstawiając zupełnie odmienne poziomy moralności. Zatem nie mają w komunikacji największego znaczenia jej treści, do których przyjęcia nakłaniamy partnera komunikacyjnego, ale procedury i poziom

---

<sup>583</sup> L. Witkowski, *Jurgena Habermasa teoria działania komunikacyjnego i jej implikacje dla pedagogiki*, (w:) *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje, Humanistyczne ( i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji*, tom I, red., W. J. Maliszewski, Toruń 2007, s. 21.

<sup>584</sup> Tamże, s. 21-22.

ich zaawansowania z perspektywy możliwości operacji, które są w tym obszarze wykonywane. W komunikacji nauczycieli ze studentami chodzi wówczas o to, aby możliwe było przedstawienie, z wykorzystaniem zaawansowanych metod i dyskursów racji nawet odmiennego (niż nasz) punktu widzenia<sup>585</sup>.

Działanie komunikacyjne jest oddziaływaniem ludzi na siebie za pośrednictwem symboli<sup>586</sup>. „Przebiega ono zgodnie z obowiązującymi normami, które określają wzajemne oczekiwania zachowań oraz muszą być uznawane przez przynajmniej dwa podmioty działające”<sup>587</sup>. Tylko działania komunikacyjne prowadzące do porozumienia gwarantują społeczeństwu możliwość prawidłowego przekazywania treści zarówno kulturowych jak i integrujących społeczeństwo oraz umożliwiających socjalizację dorastających w nim członków<sup>588</sup>.

Dzięki swojej teorii działania komunikacyjnego badacz był jednym z najbardziej wpływowych niemieckich filozofów okresu po II wojnie światowej. Jednak oprócz słów uznania pojawiły się również słowa krytykujące jego koncepcję, pochodzące zazwyczaj z ust badaczy, z których myślami się wcześniej konfrontował. Wystawił się na niepochlebne opinie naukowców przedstawiających teorie krytyczne, gdyż w swojej koncepcji działania komunikacyjnego się im przeciwstawił – zwłaszcza w odniesieniu do rozumienia ich historii. Największym krytykiem teorii J. Habermasa był teoretyk systemowy N. Luhmann, wcześniej przez badacza atakowany. „Z punktu widzenia N. Luhmanna, J. Habermas jest jednym z ostatnich przedstawicieli starego myślenia europejskiego, który wychodząc od pojęcia podmiotu, próbuje nakreślić horyzont idealnych norm, dyskursu, a nie jest w stanie pojąć realności nowoczesnego społeczeństwa w całej jego złożoności”<sup>589</sup>. Krytyka N. Luhmanna stanowiła dla J. Habermasa bodziec, dzięki któremu sam podjął się próby zdefiniowania systemu. Pragnął stworzyć nieneutralną, opisową, pozbawioną sądów wartościujących, stanowiącą zbiór cech negatywnych definicję. I to właśnie zrobił. System,

---

<sup>585</sup> Tamże, s. 22-23.

<sup>586</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku...*, op., cit., s. 31.

<sup>587</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego...*, op., cit., s. 355.

<sup>588</sup> J. Grondin, *Racjonalizacja świata przeżywanego u Habermasa*, (w:) *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1993, s. 314.

<sup>589</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w...*, op., cit. s. 61

zdaniem J. Habermasa, stanowi zależność pomiędzy światem życia a dążącymi do autonomii instytucjami warunkującymi i kształtującymi codzienność oraz stosunkami wymiany i odciążenia. Elementy te noszą w sobie – według autora – pierwiastek zła, które wdarło się nieubłaganie do „dobrego” życia<sup>590</sup>.

Teoria J. Habermasa krytykowana była ponadto przez T. Parsonsa. Badacze polemizowali ze sobą mając zupełnie inne wizje teorii systemu. Habermas zarzucał T. Parsonsowi, że jego koncepcja nie jest w stanie wyznaczyć społecznych niedociągnięć i nadużyć. Jeśli w społeczeństwie nie zostaną wykorzystane potencjały uczenia się, narazi się ono, w opinii J. Habermasa, na niekontrolowany wzrost swej złożoności<sup>591</sup>.

Pojęcie prawdy, które wprowadził J. Habermas, definiowało ją jako zgodę opinii wszystkich rozumnych stron. W praktyce badawczej prawda jednak ogranicza się wyłącznie do opinii ekspertów „i w tej wynaturzonej formie staje się niezamierzonym potwierdzeniem habermasowskiej tezy o kolonizacji świata życia”<sup>592</sup>.

Dezaprobatą J. Habermasa jaką wyrażał względem ponowoczesności – wpływowego nurtu – jego zdaniem – irracjonalnego – stanowiła kolejny czynnik, który poddany został równie surowej krytyce. Badacz był zwolennikiem racjonalności oraz oświecenia, zatem przedstawiał idee modernistyczne. Teoria jego nie ma ściśle analitycznego charakteru, nie wchodzi ona bowiem w zakres naukowych przesłanek wymagających by treści, stany oraz fakty ujmowane były w sposób systematyczny, jednak przy zachowaniu ich obecnego stanu. Teoria działania komunikacyjnego w odniesieniu do etyki dyskursu, jest koncepcją normatywną, gdyż konstytuuje normy. Aby można było uzyskać konsensus – podstawę ważnych społecznie decyzji – należy odnieść się do wszystkich wyznaczonych przesłanek. I tym właśnie zajmuje się teoria działania komunikacyjnego – weryfikuje ich zaistnienie. Z drugiej jednak strony, analizuje przymioty, którymi i tak już dysponujemy, a mianowicie możliwości dojścia do porozumienia. W związku z tym teoria ta ma wiele wspólnego z empirią mimo, że aspekt komunikacji związany z krytyką społeczeństwa nie jest jej podstawowym elementem badań<sup>593</sup>.

---

<sup>590</sup> Tamże.

<sup>591</sup> Tamże.

<sup>592</sup> Tamże.

<sup>593</sup> Tamże. s. 62.

#### 4.2.2 Teoria społeczna P. Bourdieu i M. Foucaulta

Jednym z kluczowych pojęć w ramach teorii społecznej jest władza społeczna określana jako stosunek społeczny, który charakteryzuje się nie mniejszym niż w przypadku innych typów stosunków społecznych, znaczeniem cech specyficznych (dla władzy) i wspólnych z innymi typami interakcji. We wszystkich relacjach społecznych podmioty interakcji wywierają na siebie wzajemnie jakieś wpływy. Ponadto sprawują nad swoim zachowaniem kontrolę – co rozumie się właśnie jako istotę kontaktów społecznych. Stosunki właściwe dla władzy nie mają asymetrycznego charakteru, w tym znaczeniu, że sprawujący władzę ma znacznie większą możliwość kontroli nad podlegającym władzy niż podlegający nad sprawującym. Jednak w każdej interakcji społecznej istnieje wzajemność, która także charakteryzuje stosunki władzy, z wyłączeniem tych form fizycznych kontaktów, gdzie jedna strona całkowicie dominuje nad drugą, a ta nie ma wobec tego żadnego wyboru i możliwości działania. Traktowana jest nie jak podmiot interakcji, a jak przedmiot w rękach podmiotu<sup>594</sup>.

Media, z perspektywy socjologii funkcjonalnej, stanowią znaczące narzędzia realizacji porządku publicznego. W tym sensie, socjologia opowiada się za stanowiskiem, wedle którego należy reprodukcować dominujące wartości systemu społecznego (*status quo*)<sup>595</sup>. Funkcjonalizm postrzegał media komunikacji jako mechanizmy dostosowania. Przedstawiciele socjologii krytycznej zaczęli rozumieć je jako narzędzie dominacji władzy oraz stosowania w tym obszarze przemocy symbolicznej<sup>596</sup>.

P. Bourdieu – francuski socjolog, zajmujący się przede wszystkim problematyką z zakresu socjologii kultury – analizował zagadnienie ukrytego przymusu, określając je mianem przemocy symbolicznej. Nie ograniczał się w swoich badaniach zasadami strukturalizmu. Analizował postawy i praktyki społeczne w oparciu o kategorię *habitusu*, który to termin określał dyspozycje jednostki do przestrzegania i uczestniczenia w reprodukcji ustanowionego porządku społecznego i nierównościach jakie zachodziły w jego

---

<sup>594</sup> D. H. Wrong, *Problemy definiowania pojęcia władzy społecznej*, (w:) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych...*, op., cit., s. 551.

<sup>595</sup> A. Mattelart, M. Mattelart, *Teorie komunikacji...*, op., cit., s. 62.

<sup>596</sup> Tamże.

obrębie. Społeczeństwo definiowane jest jako „system stosunków władzy i znaczeń w grupach i klasach”<sup>597</sup>. Habitus to „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji, uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunków do wartości. Jest on właśnie rezultatem subiektywizacji obiektywności wyrażającym się z kolei znów w sposób obiektywny”<sup>598</sup>.

P. Bourdieu przedstawił, w oparciu o analizę społecznego użytku przedmiotów, jak aktywność czasu wolnego – wydawałoby się uwolniona od dominujących kodów reprezentacji – stwarzając możliwości swobodnej ekspresji jednostki – zaznaczyć należy – pozorne – w rzeczywistości przyczyniała się do wzmacniania tych kodów i układów społecznych<sup>599</sup>.

Szczyt myślenia strukturalistycznego wyznaczył M. Foucault – inny francuski socjolog i filozof. Rozwiązaniem, które zaproponował dla zastałych niedociągnięć systemu społecznego było zarcheologizowanie nauk społecznych – „nie tyle historii wzrastającej z doskonałości wiedzy i jej postęp ku obiektywności, ile raczej historii jej warunków możliwości i konfiguracji lub mechanizmów jakie ją zrodziły”<sup>600</sup>. Odslaniał on w ramach swoich publikacji ważne, w ujmowaniu kultury zachodniej, systemy myśli<sup>601</sup>.

M. Foucault wyróżnił dwie metody kontroli społecznej<sup>602</sup>. Pierwszą z nich określił jako *dyscyplinę - blokadę*, którą pełniła – jego zdaniem – prohibicja. W zakresie jej działań znajdowały się zakazy, bariery, przerwy w komunikacji i hierarchie. Druga otrzymała miano *dyscypliny - mechanizmu*, tworzonej przez różnorodne techniki czy procedury kontroli, a także aparaty, które ową dyscyplinę wymuszały. Ich działanie odzwierciedlało się w skłanianiu jednostek do ulegania kontrolującym je sankcjom. M. Foucault przeciwstawiając się pojęciu władzy jako kierującej bezpieczeństwem państwa czy klas społecznych, odwołuje się do relacyjnych jej idei. Władza – jego zdaniem – nie powinna być

---

<sup>597</sup> Tamże, s. 77.

<sup>598</sup> P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja...*, op., cit., 13-14.

<sup>599</sup> A. Mattelart, M. Mattelart, *Teorie komunikacji...*, op., cit., s. 77-78.

<sup>600</sup> Tamże, s. 78.

<sup>601</sup> Tamże.

<sup>602</sup> Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać...*, op., cit., Warszawa 1998.



otrzymywana lub też przekazywana niczym przedmiot. Nie może być ona zobowiązaniem tych którzy ją sprawują lub zakazem dla tych, którzy jej nie mają. Władza inwestuje w jednostkę, jest przekazywana do jednostki i kierowana od jednostki<sup>603</sup>.

Władza, którą opisuje M. Foucault wywołuje presję wobec obywateli, tak samo jak oni wyrażają opór wobec niej. Zaznacza on, iż nie jest postulowane, aby rezultaty sprawowania władzy opisywane były terminami negatywnymi, takimi jak represja, cenzura, ukrywanie, gdyż w swej istocie władza realizuje rzeczywistość<sup>604</sup>.

M. Foucault podkreśla istnienie związku pomiędzy władzą a komunikacją, zarzucając tej drugiej, że jest prawodawcą kontroli pierwszej. Uważa on, podobnie jak P. Bourdieu, że to media są nośnikiem owej kontroli. Telewizja (jak i inne formy medialne) organizują jednostce czas, jednocześnie sprawując nadzór nad tym jakie treści ona przetwarza. Dzięki mediom w jednostce kształtują się określone zachowania, reakcje, kontroluje się jej czas i prowadzi się względem niej ciągłą obserwację. Telewizja zatem jest narzędziem produkcji pewnych sposobów bycia jednostki<sup>605</sup>.

P. Bourdieu wprowadzając kategorię przemocy symbolicznej odnajdywał ją w wielu aspektach życia społecznego – w szeregu rodzajów interakcji, zarówno w relacjach rząd - obywatele, kobieta - mężczyzna jak i w relacjach nauczyciel-uczeń, w jakimś sensie łącząc te wszystkie kategorie w jeden przedmiot badań – sprawowania władzy nad podmiotem. Teorie przedstawiane zarówno przez M. Foucaulta jak i P. Bourdieu wchodziły w poststrukturalną fazę rozwoju teorii socjologicznych. Należą – obok teorii konfliktu R. Dahrendorfa – do zakresu poststrukturalnych koncepcji władzy i konfliktu.

Poststrukturalizm to kierunek wyrosły w opozycji do strukturalizmu. Głównym zadaniem poststrukturalizmu jest, według T. Szudlarka, oderwanie się od uniwersalnych struktur rządzących funkcjonowaniem wszelakich procesów, poddanych naszemu poznaniu. W poststrukturalizmie mechanizm rozumienia zjawisk za pomocą schematów, zastąpiony został interpretacją w sposób fenomenologiczny (z punktu widzenia odbiorcy uwikłanego w dotychczasowe doświadczenie)<sup>606</sup>.

---

<sup>603</sup> A. Mattelart, M. Mattelart, *Teorie komunikacji...*, op., cit., s. 79.

<sup>604</sup> Tamże, s. 78-79.

<sup>605</sup> Tamże, s. 79.

<sup>606</sup> T. Szudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, (w:) *Socjologia wychowania XIII*, red. Z.

Wyodrębnić można, za J. Maxwell'em, cztery podstawowe kategorie odnoszące się do badań z obszaru nauk społecznych: trafność opisu, czyli rzetelność relacji badawczych, trafność relacji badawczej rozumianą jako konfrontację relacji z reprezentacją osób badanych, trafność teoretyczną odnoszącą się do kategorii pojęciowych, oraz trafność uogólnień (możliwość odniesienia kategorii do nie badanych członków grupy oraz przeniesienia danych na inne grupy)<sup>607</sup>. Ważnym kryterium realizacyjnym w badaniach społecznych jest możliwość zmiany warunków respondentów na korzystniejsze za pośrednictwem badania (trafność emancypacyjna). To kryterium jest również kwestionowane przez perspektywę poststrukturalizmu. Krytykuje ona tak zwaną „niewinność etnografa”, uznając go za twórcę opisu i głównego interpretatora oraz reprezentatora badanych kategorii (sytuacji, osób, środowisk, kultur)<sup>608</sup>. Badacz, w ujęciu poststrukturalizmu, to konstruktor przeprowadzonych przez siebie badań, który świadomie czy nie, sprawuje kontrolę nad ich przebiegiem, a tym bardziej opisem. Równoprawność rozumianą jako integrację z badanym, pojmuję jako pozorną, gdyż to on w ostateczności jest autorem tejże narracji. T. Szkudlarek określa taką zależność jako świadomość uwikłania wiedzy w relacje władzy (ja – badacz, my – ludzie tutaj, ja – udający członka grupy, my – badacze społeczni). Wiedza w tego rodzaju badaniach traktowana jest jako społeczny tekst, wytwarzany w konkretnych warunkach, przez doświadczone podmioty<sup>609</sup>.

Poststrukturalizm jako metoda subiektywnej interpretacji różnie osadzonego badacza, stanowi nieobiektywny opis rzeczy, takiej jaką ona jest – lecz uprzedzone, uwikłane we właściwości badacza – przedstawienie zagadnienia takim jakim mu się jawi. Poststrukturalizm w tym sensie rozumiany jest także jako „interpretacja interpretacji” badacza. To on i jego opis stają się w końcu przedmiotem badań, gdyż taki punkt widzenia, będący wynikiem wszystkich doświadczeń nie opisuje rzeczy zgodnie z ich rzeczywistym statusem. Jest to „rozmowa o rozmowie, a nie o rzeczach”<sup>610</sup>. M. Foucault uznawany za czołowego przedstawiciela poststrukturalizmu, jest jednocześnie inicjatorem owej koncepcji

---

Kwieciński, Toruń 1997, s. 29-30

<sup>607</sup> Tamże, s. 30.

<sup>608</sup> Tamże, s. 30-31.

<sup>609</sup> Tamże, s. 31.

<sup>610</sup> Tamże, s. 32-34.

postrzegania rzeczywistości<sup>611</sup>.

W odniesieniu do edukacji, reprodukcja kulturowa w myśl twórczości P. Bourdieu, przedstawia relacje wychowawcze jako konstrukt systemu społecznego – przemoc symboliczną. Polega ona na określaniu pewnych znaczeń obiektów zgodnie z interesami wyznaczających – dysponentów kultury. Podmioty, które doszły do władzy i uzyskały supremację społeczną, wpajają pozostałym członkom społeczeństwa normy, które sami określili, uznając je za uniwersalne i prawomocne<sup>612</sup>. Najwidoczniej przedstawionym tego typu przekazem jest transmisja realizowana w edukacji. Cechuje się ona skodyfikowanym, usystematyzowanym oraz realizowanym rutynowo standaryzowaniem. Zachowania uczniów (szerzej całego społeczeństwa) zostały poddane rutynowemu działaniu, zgodnemu z panującym za murami placówek edukacyjnych systemem, opartym na podporządkowaniu się istniejących tam norm. Forma organizacji jaką w tym przypadku stosuje władza szkolna podporządkowana została regułom kalendarza społecznego, co pozwala na realizację kontroli nad poddanymi. „System oświaty posługuje się licznymi, a przy tym niezwykle skutecznymi, instrumentami działania, które służą ustaleniu, podtrzymywaniu oraz reprodukcji określonego kształtu struktury społecznej oraz stosunków zależności politycznej. Zakamuflowany program kształcenia sanowi podstawowy czynnik legitymizujący i petryfikujący istniejącą hierarchię oraz społeczne relacje dominacji – podporządkowania”<sup>613</sup>.

Poza *habitusem* P. Bourdieu wprowadza do opisu kategorii przemocy symbolicznej termin *kapitału symbolicznego*<sup>614</sup>. Składają się na niego wszelakiego rodzaju dobra mające charakter materialny, społeczny oraz kulturowy. Przemoc symboliczna, obok definiowanej przez J. Galtunga dominacji strukturalnej<sup>615</sup> stanowi jeden ze sposobów utrzymywania

---

<sup>611</sup> P. Bourdieu, *Przemoc symboliczna*, (w:) *Socjologia Lektury*, red., P. Sztompka, M. Kucia, Kraków 2005, s. 503.

<sup>612</sup> A. Wesołowska, *Ukryty program szkolny jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu*, „Dialogi Polityczne”, Toruń 2003, s. 117.

<sup>613</sup> Tamże, s. 117-118.

<sup>614</sup> Tamże, s. 118.

<sup>615</sup> J. Galtung, *Institutionalized Conflict Resolution, A Theoretical Paradigm*, (w:) *The Journal of Peace Research*, 1965, nr 4, s. 348 za: tamże, s. 118.

kontroli społecznej i ukrytego – należy podkreślić – sposobu panowania nad innymi. Przemoc symboliczna polega na wysyłaniu wzorców zachowań danej kultury z jednoczesnym narzucaniem ich interpretacji. Przejawia się to w istocie definiowania i limitowania wiedzy, która staje się w ten sposób uprawomocniona<sup>616</sup>.

Obserwacje jakie przeprowadził P. Bourdieu wykazały potrzebę analizy systemu społecznego, a w głównej mierze systemu oświaty. Udowodnił on iż wiedza, którą przekazuje się w procesie kształcenia i wychowania nie ma charakteru dobrowolnego i obiektywnego. Stanowi ona konstrukcję znaczeń społecznych i historycznych ukształtowanych na potrzeby sprawowania kontroli. Władza formułując autorytet pedagogiczny, próbuje zakamufłować zależności siły, które ją określają. Habitus, który posiada każda jednostka podlega wpływom nie tylko ukrytych programów edukacyjnych, ale także programów odnoszących się do innych dziedzin społecznego funkcjonowania. Teoria, którą ukształtował P. Bourdieu pozwala zdemaskować owe zależności. Zdaniem badacza nadszedł czas, aby uświadomić sobie jak transmitowane w naszym kierunku treści tworzą iluzję rzeczywistości – fabrykują obraz postrzeganego przez nas świata<sup>617</sup>.

P. Bourdieu wyróżnia ponadto przemoc symboliczną osadzoną w męskiej dominacji (nad kobietami). W aspekcie tym zwraca on szczególną uwagę na pominięcie rzeczywistych skutków przemocy symbolicznej, odzwierciedlających się w aktach przemocy symbolicznej lub psychicznej, co było do tej pory znacznie minimalizowane. Oprócz tego, że nie mówiło się o przemocy dokonywanej na kobietach z rąk mężczyzn, to w jakiś sposób rozgrzeszało się mężczyzn jej dokonujących. P. Bourdieu próbuje ukazać obiektywny wymiar subiektywnego doznawania przemocy. Struktura męskiej dominacji jest zdaniem autora wytworem procesu reprodukcji społecznych i nie jest – na co wskazuje opinia podmiotów tych interakcji – niezmienna i historycznie uwieczniona. Oprócz podmiotów działających (mężczyzn) uczestniczą w owej reprodukcji również instytucje, takie jak: rodzina, Kościół, szkoła czy państwo. Kontrola sprawowana na kobietach przybiera różnoraki charakter<sup>618</sup>. Najbardziej wyraźny jest jej aspekt seksualny, określony w dyskursie seksualnego

---

<sup>616</sup> A. Wesołowska, *Ukryty program szkolny jako...*, op., cit. s. 118.

<sup>617</sup> Tamże, s. 123.

<sup>618</sup> P. Bourdieu, *Przemoc symboliczna*, (w:) *Socjologia...*, op., cit. 504.

uprzedmiotowienia kobiet. Dyskurs ten łączy dwa obszary dominacji władzy; szkolny i płciowy. Znakomitym tego obrazem jest przedstawienie zależności występujących pomiędzy nauczycielami a uczennicami różnych etapów edukacji szkolnej.

L. Kopciewicz, realizując swoje rozważania na podstawie wieloletnich badań i obserwacji przeprowadzonych przez M. Foucaulta, podkreśla, iż polityka konstruowania obywatela ostatnich kilku dekad dokonuje się poprzez kulturowe „tworzenie” płci<sup>619</sup>. Swoje spekulacje odnosi przede wszystkim do symbolicznego poniżania uczennic w ich środowisku szkolnym. Przemoc, jaką jest przedmiotowe traktowanie dziewcząt/kobiet, traktuje jako znaczącą w realizowaniu się ich tożsamości. Za podstawowe działania genderowe uznaje kulturowe rozumienie kobiecości jako złożoności cech i zachowań różniących się od męskich. Płeć żeńską tworzy się poprzez nieuświadomione nakazy wypełniania narzuconych z góry wymagań. Wymagania te mają charakter naznaczający. Dzięki ich realizacji odróżnia się kobietę od mężczyzny, wdraża się (wpaja) w nią zestaw przymiotów, które stanowią o jej tożsamości. Owe różnice realizują się poprzez narzucenie kobietom określonego ubioru, sposobu chodzenia, mówienia, postawy, patrzenia i siadania. Ma ono charakter automatycznego wykonywania nieuświadomionych czynności w procesie wywierania wpływu, za pośrednictwem emocji. Jest to swego rodzaju wdrukowanie w kobiety cech, które nie będąc ich własnym wytworem, sprawiają odwrotne wrażenie. Kulturowe przejście systemu różnic płciowych odbywa się instynktownie, bez namysłu, i ma charakter manipulacji. Podatne ciała kobiece ulegają odgórnemu sterowaniu. Kobiety nie zdają sobie sprawy z jego istnienia, a jeśli nawet – nie znają jego rezultatów. Nie wiedząc, że są przedmiotem w rękach władzy, wypełniają cele społecznego aparatu<sup>620</sup>.

L. Kopciewicz, za M. Foucaultem podkreśla istnienie dyskursu biowładzy<sup>621</sup>, mającej na celu zwiększenie produktywności ciała. Historyczne doniesienia informują nas o istnieniu różnic w pojmowaniu użyteczności ciała męskiego i kobiecego. To drugie było niedoskonałą odwrotnością pierwszego, postrzeganego jako idealne. Odkrycie funkcjonalności ciała kobiecego, mającej swoje odzwierciedlenie w rozrodczości i dzianiu

---

<sup>619</sup> L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011, s. 21.

<sup>620</sup> Tamże, s. 21-22.

<sup>621</sup> Tamże, s. 23.

hormonów, zupełnie zmieniło społeczne podejście do wartości kobiety. Lecz nie tak, jakby było ono postulowane. Od tamtej pory zauważalny jest konflikt pomiędzy postulatem mówienia o ciałach, ich interpretowania, myśleniem o nich (dyskurs upłciowionego ciała) a społecznym mechanizmem, który zakłada powściągliwość w otwarciu wobec cielesności i związaną z tym cenzurę<sup>622</sup>.

Ujarmianie i dyscyplinowanie ciała stanowi sens, poprzez nadanie możliwości społecznego podporządkowania się ludzkości, minimalizacji odmienności, która mogłaby prowadzić do anarchii kulturowej i odebrania przywilejów władzy<sup>623</sup>.

Schemat strategii seksualnego uprzedmiotowienia jest powtarzalny i odpowiedź uczennic na owe działanie (konkretnie jej brak) w pewnym stopniu ten schemat buduje. Nie znaczy to, że postępują one nagannie i są winne. Powoduje nimi strach, bezsilność, wstyd przed ośmieszeniem, czy jeszcze większym niż dotychczas poniżeniem<sup>624</sup>.

Seksualne represje nauczycieli (dyskurs ten głównie dotyczy nauczycieli, rzadziej nauczycielek) mają jawny, publiczny, pozbawiony intymności i delikatności charakter. Poprzez swoje oficjalne (przed całą zbiorowością) komentarze, uwagi, czy przemówienia, nauczyciele wystawiają uczennicę pod publiczną ocenę. Kiedy natomiast przedmiotem uwagi jest seksualność danej uczennicy, granica zostaje formalnie przekroczona i obiektywne oko obserwatora nie ma co do tego żadnych wątpliwości. Wątpliwości sięją się jedynie w głowach dojrzewających dopiero, podporządkowanych systemowi, bojaźliwych i zależnych od nauczycieli dziewcząt i obserwujących całe zdarzenie chłopców. Nauczyciele wykorzystując ich poddaństwo, jawnie wyśmiewają seksualne dojrzewanie uczennic, uznając to za coś niemoralnego, złego, brudnego, lub też przeciwnie: odpowiedniego, prawidłowego, wskazującego na dorosłość a nawet zastępującego inteligencję (w przypadku nauczycieli wystawiających lepsze stopnie uczennicom hojniej obdarzonym przez naturę w atrybuty seksualności)<sup>625</sup>.

Znaczna część zachowań nauczycieli ma charakter prześladowania, gnębienia, pastwienia się nad uczennicami nie spełniającymi ich indywidualnych wymogów lub

---

<sup>622</sup> Tamże.

<sup>623</sup> P. Bourdieu, *Struktury, habitus, praktyki*, (w:) *Socjologia...*, op., cit., red. P. Sztompka, M. Kucia, s. 547.

<sup>624</sup> L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc...*, op., cit., s. 151.

<sup>625</sup> Tamże, s. 151-152.

uczennicami, jako po prostu reprezentacją płci żeńskiej („kobieta jest do łóżka”<sup>626</sup>). Owo prześladowanie jest podwójnie naznaczające. Z jednej strony samym dziewczętom wpaja się jakie jest ich miejsce, do czego służą, jak powinny wyglądać i się zachowywać. Z drugiej natomiast dołącza się do tego chłopców, jako świadków mających możliwość oceny (zazwyczaj przejętej od nauczyciela). W ten sposób utrwała się w umysłach uczniów schematy (stereotypowe) odnoszące się do roli kobiety w życiu mężczyzny, jako tej poddanej i wartościowej wyłącznie ze względów swojej kobiecości<sup>627</sup>.

W dziewczętach automatycznie wdrażane zostaje poczucie wstydu i winy za swoją seksualność. Jako „grzesznice” mają one wewnętrzną potrzebę odkupienia win i podporządkowania się „idealnym” mężczyznom<sup>628</sup>.

M. Mead, prekursorka badań genderowych, podkreśla iż praktyki przypisujące danej płci odpowiednie dla niej z góry narzucone cechy i powinności, mają na celu dostosowanie jej do adekwatnych (z punktu widzenia przypisujących) ról, w których mogłyby się spełniać (każda płeć w swoim zakresie), nie zakłócając społecznego porządku. Tożsamość psychoseksualna nie jest według niej konstruktem wrodzonym, ma charakter egzogeny i zależna jest od kulturowych wpływów, jakim poddawana jest dana jednostka (szerzej społeczeństwo z podziałem na płeć)<sup>629</sup>. Płeć w ostateczności przestano postrzegać jako coś naturalnego, niezmiennego, niezależnego. Uznano, że podmiot (kobieta) sam decyduje o sobie, a nawet ma szansę wyzwolić się z ograniczających go norm, nie koniecznie oddających jego naturę. Odkrycie różnicy między płcią biologiczną, a społeczno-kulturową przyczyniło się, w dużym stopniu do zmian w społecznym życiu kobiet, związanych z ich rolą w polityce oraz w relacjach mężczyzna – kobieta. Cały spór dotyczy sprzeczności w pojmowaniu płci na gruncie esencjalizmu i konstruktywizmu. Pierwszy z nurtów upiera się przy tezie iż naturalną, pierwotną płcią człowieka jest płeć biologiczna. Stanowiska konstruktywistyczne natomiast zaprzeczają istnieniu pierwotnej istoty kobiecości/męskości, twierdząc iż są to rezultaty przyporządkowania społeczno-kulturowego (określające normy

---

<sup>626</sup> Tamże, s. 154.

<sup>627</sup> Tamże, s. 152-154.

<sup>628</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 51.

<sup>629</sup> M. P. Markowski, *Feminizm oraz gender i queer*, (w:) *Teorie literatury XX wieku*, red., A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006, s. 389-391.

bycia kobietą/mężczyzną)<sup>630</sup>.

P. Bourdieu przeciwstawiając się przemocy symbolicznej oraz wiedzy, tkwiącej tylko i wyłącznie w rękach władzy, stworzył alternatywną teorię poznania, „która przekracza mechanizm dualistycznego przymusu i świadomej decyzji”<sup>631</sup>. Teoria badacza oddaje, przywraca jednostce władzę generowania, klasyfikowania oraz unifikowania otaczającej ją rzeczywistości<sup>632</sup>. P. Bourdieu mówiąc o klasach kulturowych, zrywa z koncepcją klas społecznych K. Marksa. W swojej teorii rozpatrywał czym jest praktyka społeczna i co ową praktykę (działanie) generuje. Za determinantę praktyki uznał kategorię miejsca własnego, dostosowując je do struktur społecznych. Domagał się zasadniczej zmiany społecznej odzwierciedlającej się w zaprzestaniu wtrącania się władz uniwersyteckich w życie prywatne obywateli. Dzięki niemu Francja zupełnie zmieniła swe oblicze. W miejsce starych klas społecznych weszły nowe, które wywołały ruchy emancypacyjne. Efektem tego było odkrycie różnic w stylach życia na łamach przestrzeni społecznej. Przestrzeń społeczną określał jako system pozycji społecznych, które można zająć, lub też jako strukturę dystrybucji różnych obliczy kapitału. Przestrzeń społeczna jest przestrzenią punktów widzenia patrzących z nich jednostek. To, co w danym układzie zachodzi zależy od właściwości jednostki – jej kapitału społecznego (atutów, mocnych stron jednostki)<sup>633</sup>.

Przestrzeń, według P. Bourdieu, to inaczej pole, które przyjmuje różne strategie umiejscowienia w nim, co zależne jest od kapitału jednostki oraz jego zmiany w czasie (kapitał dziedziczny i kapitał nabywany). Kapitał natomiast funkcjonuje w dwóch stanach: zobiektywizowanym (ruchomości, nieruchomości i dobra) oraz wcielonym – habitus (gesty, manieri, przysposobienie, sposób wysławiania się, wygląd ciała, ubiór, rodzaj poruszania się)<sup>634</sup>.

---

<sup>630</sup> Tamże, s. 389-394, zob. także: A. Gromkowska – Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej...*, op., cit. s. 41-49.

<sup>631</sup> L. Kopciwicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc...*, op., cit., s. 26.

<sup>632</sup> Tamże.

<sup>633</sup> P. Bourdieu, *Struktury, habitus, praktyki* (w:) P. Sztompka, M. Kucia, red. *Socjologia Lektury...*, op., cit., s. 548.

<sup>634</sup> Tamże, s. 549.



Nauczyciel, jako podmiot sprawujący kontrolę i opiekę nad uczniem, jako jego mentor, dostarczyciel wiedzy, ma nad nim władzę. Władza ta opiera się na treściach, które przedstawia swojemu podopiecznemu. Rolą nauczyciela jest, między innymi, dobór tych treści, a więc to on, w mniejszym lub większym stopniu, kształtuje osobowość ucznia. Poza tym na wszystkich poziomach edukacji, zarówno obowiązkowej, jak i nieobowiązkowej, panuje przekonanie iż uczeń za wszelką cenę powinien przestrzegać zasad wprowadzonych przez nauczyciela i nie może on, pod żadnym pozorem, się jemu sprzeciwić. Nie ma miejsca na jakkolwiek nieznaczącą polemikę pomiędzy posiadającym władzę nauczycielem a podwładnym uczniem. Władza ta jednak, oparta na specyficznej zależności, istnieje tylko wtedy, kiedy podlegający (uczniowie) uznają tych, którzy ową władzę sprawują (nauczycieli)<sup>635</sup>.

Władza szkolna łączy się z kategoriami przemocy i przymusu. Kiedy nie jest ona wynikiem autorytetu nauczyciela, występuje jedynie jako rezultat dostosowania się podwładnych do przedstawianych im wymagań, bez względu czy są one przez uczniów akceptowane, czy też nie. Przymus stanowi kategorię wskazującą na nadużycie władzy i jest – jako rezultat podporządkowania się systemowi – niebezpieczny dla rozwoju jednostki. Istotną cechą władzy jest posłuszeństwo i represja, zastępujące postulowaną wolność zachowań i wyborów. Wydaje się zatem niemożliwe pozostanie w wolności i swobodzie przy jednoczesnym przestrzeganiu nakazów i zakazów władzy<sup>636</sup>.

Głównym wyrazem posiadania władzy jest możliwość wydawania poleceń jednostkom, które owe polecenia muszą wykonywać. I o ile relacja nauczyciela z uczniem nie sprowadzi się wyłącznie do wydawania komend, o tyle jest możliwe, iż nauczyciel swoją władzę posiada w wyniku posiadania autorytetu. Innym źródłem władzy nauczycielskiej są emocje. Siła wpływu, jaki władza wywiera na podwładnych zależy od uczuć i emocji, które charakteryzują relacje obydwu stron komunikacji. Emocjami o największej sile perswazji są strach, lęk, nienawiść czy podziw. Kolejnym źródłem władzy jest wcześniej przedstawiona już wiedza. Kompetencje jednostki mogą stanowić o jej wizerunku z perspektywy

---

<sup>635</sup> M. Kunicka, *Dystans władzy w szkole. Egzemplifikacje i predykatory*, (w:) *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, tom II, red. W. J. Maliszewski, Toruń 2007, s. 17.

<sup>636</sup> Tamże, s. 18

poddanych. Jednostka zaopatrzona w określonej dziedzinie w odpowiednią wiedzę, może stać się autorytetem dla swoich uczniów. Wyrazem władzy jest ponadto charyzma podmiotów ją sprawujących. Ponadto pozostawienie podwładnemu możliwości dokonywania wyborów, względnej wolności w postępowaniu może również stanowić źródło władzy, gdyż jednostka, której pozostawiona jest pewna swoboda jest ufna wobec innych i wiedząc, że ma inny wybór, może stać im podporządkowana<sup>637</sup>.

P. Bourdieu podkreślał iż państwo posiada monopol na symboliczną dominację. Sprowadza się ona do praktyk „konsekrowanych” – aktów uświęcania<sup>638</sup>. Państwo uświęca swoich obywateli (np. urzędnik stanu cywilnego mówi „ogłaszam was mężem i żoną”). Skutek dominacji symbolicznej to skutek performatywny – realne skutki w rzeczywistości wywołuje język. Performatywna magia bazuje na pewnej wierze – ma moc sprawiania wielkich rzeczy. Przemoc symboliczną P. Bourdieu określa jako czynienie performatywnych skutków tego co nazywalne, np. zdolności, osiągnięcia szkolne. Akty dominacji symbolicznej bazują – zdaniem badacza – na nieporozumieniu i praktycznym uznaniu. Kategorie, które są dominujące stosuje się w procesie socjalizacji, są wcielone, uwewnętrznione i stają się matrycą poznawczą jednostki<sup>639</sup>.

#### 4.2.3 Teoria systemowa – szkoła Palo Alto

Intensywne analizy przebiegu procesu komunikacji prowadzone były również przez grupę naukowców z kalifornijskiego miasta Palo Alto. Zainteresowania badaczy koncentrowały się głównie na psychopatologii komunikacji. Interdyscyplinarny zespół składał się z psychologów, terapeutów, psychiatrów i socjologów. Studia, jakie prowadzili pozwoliły im dojść do sensacyjnych tez oraz zaskakujących rezultatów badawczych. Inicjatorem powstania, a jednocześnie założycielem grupy był G. Bateson ściśle współpracujący z psychiatrą D. Jacksonem, który kierował drugą grupą analizującą procesy komunikacji. Celem rozpoczęcia przez D. Jacksona studiów w obrębie nowej grupy była intensyfikacja badań nad komunikacją. Swoje badania prowadził głównie wokół

---

<sup>637</sup> Tamże.

<sup>638</sup> P. Bourdieu, *Struktury, habitus...*, op., cit., s. 549.

<sup>639</sup> Tamże, s. 549-550.

wykorzystania w psychoterapii teorii podwójnego związania oraz patologicznej komunikacji w rodzinie. Grupa badaczy z Palo Alto (kierowana przez D. Jacksona) określana była mianem młodszej, gdyż powstała jako druga. W 1960 roku dołączył do niej P. Watzlawick<sup>640</sup>.

Teoria systemowa narodziła się w Stanach Zjednoczonych w latach 40 - tych i 50-tych XX wieku. Obejmowała ona różne dziedziny naukowe, a funkcje techniczne i biologiczne interpretowała jako strukturalnie pokrewne. G. Bateson modyfikując koncepcję innych badaczy, przyczynił się do rozwinięcia teorii gier. Stwierdzenie „To jest gra” traktował jako najważniejszy fragment definicji gry, która wyraźnie informuje użytkownika, że treści w niej przedstawione nie są poważne, lecz stanowią jedynie imitację rzeczywistości. Zatem agresja, która ma miejsce w większości współczesnych gier, nie jest tak niebezpieczna dla rozwoju jednostki, jak wskazują na to psychologowie<sup>641</sup>.

Teoria systemowa badaczy z Palo Alto była odpowiedzią na niezaakceptowaną przez nich matematyczną teorię komunikowania C. Shannona. G. Bateson nawiązując współpracę z R. Bridwhistellem, E. Hallem i P. Watzlawickiem stworzył linearny model komunikowania oraz rozpoczął pracę nad modelem koncentrycznym (zaproponowanym przez N. Wienera), analizującym i interpretującym proces sprzężenia zwrotnego. Badacze ci uznali, że model ukształtowany przez matematyków oraz inżynierów telekomunikacji nie odpowiada wymaganiom społecznym, gdyż komunikacja jest tą nauką, której analizą zajmują się humaniści i tylko oni mogą odpowiednio przedstawić i wyjaśnić zachodzące w obrębie komunikowania się procesy. Naukowcy humanistyczni (psychologowie, filozofowie, socjologowie itp.) posiadają własne koncepcje, teorie i wizje komunikowania się, a więc obszar badań nad porozumiewaniem się, zawierający się w zakresie nauk społecznych, który powinien być zarezerwowany wyłącznie dla nich, a do zadań matematyków i techników należy badanie teorii matematycznych i technicznych<sup>642</sup>.

Główny obszar zainteresowania G. Batesona stanowiły „paradoksy abstrakcji w komunikacji”. Opierając się na problematyce paradoksów logicznych, w 1952 roku

---

<sup>640</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w...*, op., cit., s. 128.

<sup>641</sup> Tamże.,

<sup>642</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania.....*, op., cit., Wrocław 2004, s. 56.

rozpoczął badania, w których odnosił je do różnych form komunikacji. Wspólnie z innymi pracownikami szpitala w Palo Alto swoje badania prowadził na jednostkach cierpiących na schizofrenię. Analizując nieprawidłowości w komunikowaniu się tych osób próbował stworzyć odpowiednią dla występujących u nich zaburzeń metodę terapii. W 1956 roku G. Bateson przynosząc sobie oraz swoim współpracownikom wielką sławę i chwałę opracował oraz opublikował hipotezę podwójnego związania<sup>643</sup>. Podwójne związanie to sytuacja otrzymywania sprzecznych komunikatów od osób ważnych.

Oprócz hipotezy podwójnego związania, G. Bateson jest autorem znaczących, zarówno dla jemu współczesnych czasów, jak i dla terażniejszości, pojęć odnoszących się do komunikacji, takich jak: aspekt treściowy (relacji), komunikacja analogowa (cyfrowa), komunikacja symetryczna (zgodna). P. Watzlawick – austriacki filozof i lingwistyk – podniósł terminy wprowadzone przez G. Batesona do rangi centralnych w rozumieniu swojej własnej teorii komunikacji. Zgodnie ze swoimi zainteresowaniami oraz wykształceniem – skupił się głównie na lingwistycznym aspekcie teorii komunikacji. Badał w znacznej mierze paradoksy występujące w codziennej komunikacji oraz konstruował, a kolejno stosował, systemową terapię rodzin. W niedługim czasie zainicjował i założył w Palo Alto własną grupę badawczą<sup>644</sup>.

W swojej pracy P. Watzlawick łączył koncepcje językoznawcze, psychologiczne i psychopatologiczne z takimi dziedzinami jak logika naukowa czy cybernetyka. Nauki te wykorzystywał w praktykach terapeutycznych w terapiach rodzin. Twierdził, że schizofrenia nie jest nieuleczalną chorobą psychiczną, lecz pewnym rodzajem zakłócenia w komunikowaniu się, które przy zastosowaniu odpowiedniej terapii jest możliwe do zlikwidowania. Przypuszczenia P. Watzlawicka stanowiły podwaliny dla powstania systemowej terapii rodzin. Z jednej strony zajmował się on analizą procesu komunikowania się jednostek cierpiących na schizofrenię, z drugiej tworzył odpowiednie techniki terapeutyczne, mające na celu eliminację patologicznych kontekstów komunikacji w rodzinach. Jak sam siebie określił – był orędownikiem systemowej teorii komunikacji<sup>645</sup>.

---

<sup>643</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w...*, op., cit., s. 129.

<sup>644</sup> Tamże. s. 130.

<sup>645</sup> Tamże.

W momencie, gdy grupy badawcze z Palo Alto rozpoczynały swoje badania, postrzeganie procesu komunikacji jako systemu było czymś zupełnie nowym, odkrywczym. Komunikacja jest systemem, wtedy kiedy analizie nie są poddane pojedyncze strony procesu, a cała społeczność porozumiewających się jednostek, bez szczegółowego rozpatrywania ich indywidualnych kontekstów. P. Watzlawick opisując proces komunikacji jako system wykorzystał szereg znaczących dla badań pojęć. Pierwszą istotną kategorią stanowi pojęcie *całości*, które informuje o tym, że zachowanie pojedynczej jednostki, jest rezultatem zachowań otaczającego ją społeczeństwa („wszyscy wywieramy wpływ na innych, a inni, zwrótnie wywierają wpływ na nas”<sup>646</sup>).

Innym, znaczącym dla rozumienia procesu komunikacji jako systemu pojęciem, jest *efekt nadsumowania*. „Struktury interakcji wewnątrz grupy (rodziny) są czymś więcej niż tylko cechami poszczególnych członków rodziny; wiele indywidualnych cech okazuje się elementami systemu rodziny”<sup>647</sup>. Ponadto relacje, jakie zachodzą między członkami rodziny mają tendencję do utrzymywania się na stałym poziomie. Odmienne od codziennych wydarzenia (wstrząsy) są natychmiastowo amortyzowane przez wewnątrzrodzinny system, stanowiący swego rodzaju zabezpieczenie. Zjawisko to P. Watzlawick określa mianem *homeostazy*<sup>648</sup>.

Kolejnym terminem wykorzystanym w badaniach P. Watzlawicka jest *redundacja*. Określa ona, iż przekaz, jaki kierują do siebie partnerzy interakcji zawiera niepotrzebne, powtarzające się komponenty. Są one niezbędne tylko wtedy, kiedy proces komunikacji ulega zakłóceniu, natomiast w normalnych (codziennych) warunkach nie mają one znaczenia w toku dekodowania informacji. Odnosi się to do dwóch aspektów redundacji: struktury zdań (redundacja syntaktyczna) i znaczenia treści (redundacja semantyczna)<sup>649</sup>. J. Fiske twierdzi, iż koncepcja redundacji ściśle wiąże się z z pojęciem informacji. Redundacja określa te elementy przekazu, które są przewidywalne czy też konwencjonalne. Przekaz charakteryzujący się dużą przewidywalnością określa się jako redundantny – zawierający mało informacji, natomiast mała przewidywalność odnosi się do przekazu nieredundantnego

---

<sup>646</sup> Tamże. s. 131.

<sup>647</sup> Tamże.

<sup>648</sup> Tamże.

<sup>649</sup> Tamże.

– zawiera on wiele informacji. Wysoki stopień redundantności oznacza, iż usuwając z przekazu część słów, nadal zostaje on zrozumiały. Zatem używanie rozbudowanego słownictwa, wydaje się w takim razie zbędne. Jednak – na co wskazuje J. Fiske – redundancja jest dla komunikacji konieczna. Jakiś stopień przewidywalności gwarantuje jednostce większe poczucie bezpieczeństwa i przyczynia się do polepszenia procesu komunikacji i rozumienia<sup>650</sup>.

P. Watzlawick wskazał ponadto na *równość końcową* procesu komunikacji, wedle której odmienne stany początkowe komunikacji prowadzą niezwykle często do tego samego stanu końcowego. Teza ta wynika z twierdzenia, że komunikacja nie stanowi procesu linearnego, lecz jest działaniem przebiegającym w obrębie kolistego układu zamkniętego. W systemach kolistych wyniki procesu komunikacji nie są w tak wielkim stopniu determinowane przez układ początkowy, jak przez naturalne czynniki powstające w trakcie jej trwania. W drugą stronę – te same stany początkowe mogą w przypadku dwóch różnych systemów doprowadzić do zupełnie odmiennych stanów końcowych. Odnosiło się to do systemowej terapii rodzin w tym znaczeniu, iż nie zwracano większej uwagi na genezę i powód nieporozumienia występujący w rodzinie, ani też nawet na indywidualne motywy stron konfliktu. Ważne były jedynie relacje zachodzące między członkami rodzin w perspektywie jakościowej<sup>651</sup>.

Każdy pojedynczy członek rodziny kieruje się wcześniej ustalonymi przez całą zbiorowość zasadami postępowania, które przestrzegane są w obrębie danej społeczności. Zasady te, P. Watzlawick określa mianem wewnątrzrodzinnych standardów zachowania i norm społecznych. Uważa, że każda rodzina posiada własny samoregulujący się system postępowania, porównywany przez Autora do regulatora termostatu, który programuje się na konkretną wartość. Za takie właśnie wartości badacz uznaje normy zachowania członków danej rodziny<sup>652</sup>.

Ogromne znaczenie dla rozumienia teorii systemowej P. Watzlawicka stanowi pojęcie *sprzężenia zwrotnego*. Kategoria ta określana jest jako centralna w interpretacji

---

<sup>650</sup> J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 2008, s. 26.

<sup>651</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w...*, op., cit., s. 131-132.

<sup>652</sup> Tamże, s. 132.

koncepcji komunikacji autora<sup>653</sup>. „Jako sprzężenie zwrotne określa się ogólnie następstwo pewnego procesu w kategoriach jego oddziaływania na dalszy przebieg zdarzeń. W odniesieniu do procesów komunikacyjnych oznacza to, że zachowanie A nie tylko oddziałuje w pewien sposób na B, lecz reakcja B oddziałuje zwrotnie na A wywierając wpływ na jego dalsze zachowanie”<sup>654</sup>. Sprzężenie zwrotne jest zatem oddziaływaniem następstw danego procesu na dalszy jego przebieg<sup>655</sup>.

P. Watzlawick wymienia ponadto trzy najbardziej destrukcyjne dla procesu komunikowania rodzinnego zjawiska. Pierwszą patologią w komunikowaniu jest *dyskwalifikacja*, polegająca na bezpośrednim poniżaniu partnera interakcji. Druga nosi miano *dyskwalifikacji transakcyjnej*, odzwierciedlającej się w nakładaniu jednej wypowiedzi na drugą w sposób niejasny i zawyły. Trzecie zjawisko dotyczy *mieszania w głowie* partnera interakcji wyrażającego się w budzeniu w rozmówcy niepewności odnośnie jego osobistych przekonań, poglądów<sup>656</sup>.

Interakcję międzyludzką P. Watzlawick rozumie jako samoregulujący się system, w którym strony procesu komunikacji nie są rozumiane jako dwa odrębne indywiduum, lecz jako reprezentacja całości, której są częścią. Zatem proces komunikacji nie rozgrywa się między nimi, a po prostu wywnętrz systemu, który tworzy całą społeczność. Poza całością, analiza systemowa interpretuje jednak też relacje obiektów wewnątrzsystemowych, częściowych – relacje poszczególnych składowych elementów systemu<sup>657</sup>.

Podsumowując założenia teorii P. Watzlawicka należy podkreślić, iż proces komunikacji jest procesem stałym, a system, na którego istnienie wskazują przedstawiciele podejścia interakcyjnego z Palo Alto jest wyrazem komunikatów przekazywanych przez każdego człowieka – każda jednostka tworzy owy system. Działania komunikacyjne są ponadto aktami obserwowalnymi, kształtują one stosunki społeczne między jednostkami, które poza procesem komunikacji nie miałyby racji bytu. Proces komunikowania jest nieprzerwalny. Każde zachowanie, które jest obserwowane przez inną osobę jest jakiegoś

---

<sup>653</sup> Tamże.

<sup>654</sup> Tamże, s. 133.

<sup>655</sup> Tamże.

<sup>656</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka...*, op., cit., s. 29-30.

<sup>657</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w...*, op., cit., s. 132-133.

rodzaju komunikatem, milcząc również coś komunikujemy. Działanie komunikacyjne posiada dwa aspekty. Pierwszy odnosi się do treści komunikatu – jego zawartości. Dugi natomiast określa relacje występujące między partnerami interakcji. Istnieją trzy podstawowe procesy zaburzające prawidłową komunikację: dyskwalifikacja, dyskwalifikacja transakcyjna i mieszanie w głowie rozmówcy. Wyróżnia się ponadto wypowiedzi o charakterze paradoksalnym. Zawierają one błąd logiczny, co powoduje dwuznaczność stanowiącą problem w komunikacji, który rozwiązać może jedynie dodatkowa pomoc (nakierowanie) nadawcy. Ważnym aksjomatem komunikacji jest fakt, iż człowiek nie może się nie komunikować. Oznacza to, iż ludzie – czy tego chcą czy nie – zawsze wywierają na siebie, poprzez przekazywane treści, jakieś wpływy. Komunikacja jest sumą treści i relacji partnerów interakcji. Poprzez odbiór komunikatów i reakcje na nie, wysyłamy nadawcy sygnały stanowiące podstawę dla charakteru jego dalszego przekazu<sup>658</sup>.

#### 4.2.4 Teoria krytyczna S. Deetza

Tradycja krytyczna zapoczątkowana została przez niemieckich badaczy określanych potocznie mianem szkoły frankfurckiej. Sprzeciwiali się oni dotychczasowym poglądom na komunikację oraz postanowili poddać weryfikacji poglądy przedstawione przez K. Marksa. Przedstawiciele teorii krytycznych krytykują między innymi:

- „kontrolę nad językiem w celu utrzymania nierównowagi władzy,
- rolę mediów w przytępieniu wrażliwości na represję,
- ślepe ufność pokładaną w metodę naukową i bezkrytyczną akceptację odkryć empirycznych”<sup>659</sup>.

Frankfurtczycy oraz ich następcy nawołują o „wyzwolenie, emancypację, transformację i wzmaganie świadomości”<sup>660</sup>. Większość przedstawicieli tradycji krytycznej buntuje się przeciwko wykorzystywaniu mechanizmów komunikacji przeciwko słabszym, mniej świadomym, pokrzywdzonym jednostkom. Niewielu z nich podejmuje przynoszące

---

<sup>658</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka...*, op., cit., s. 28-33.

<sup>659</sup> A. Wach - Kąkolewicz, *Tradycje komunikowania a komunikowanie w kształceniu zdalnym przez Internet*, Poznań 2005, s. 76.

<sup>660</sup> E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op., cit., s. 65



konstruktywne rezultaty przemysłane działania społeczne<sup>661</sup>. Wśród krytycznych teorii komunikacji znajduje się również podejście do organizacji przedstawione przez S. Deetza. Swoje rozważania Autor odnosi do wielkich korporacji. Uważa on, że wprowadzenie do komunikacji reform może przynieść pozytywne efekty na płaszczyźnie demokratyzacji miejsc pracy oraz zwiększyć wydajność i funkcjonalność firm. Jego teoria wskazuje na to w jaki sposób, nie osłabiając finansowej kondycji firm, uwzględnić można interesy jej pojedynczych członków i grup<sup>662</sup>.

S. Deetz uważa, że wpływy wielkich międzyarkadowych koncernów – z perspektywy dokonywanych przez jednostkę wyborów – są większe aniżeli rodziny czy nawet Kościoła. To wpływowe firmy stanowią dominującą siłę w społeczeństwie. Popularne koncerny w większym stopniu, aniżeli rząd, wpływają na życie powszechnego obywatela, kontrolują jego postępowanie, nakłaniają go do pewnych wyborów, odwodzą od innych. Również instytucje publiczne są wobec nich bezsilne i nie mają tak ogromnego znaczenia. Negatywnym skutkiem ubocznym owej dominacji i kontrolki jest systematyczne obniżanie się poziomu życia uwikłanej w owe wpływy jednostki – zwykłego obywatela<sup>663</sup>.

Autor, w związku z zastanymi nieprawidłowościami, pragnąc zmienić dotychczasowy sposób funkcjonowania społeczeństwa, nawołuje do szczegółowej analizy działań komunikacyjnych w organizacjach. Zarzuca im uniemożliwianie podejmowania przez zaangażowanego obywatela – którego problematyka dotyka w największym stopniu – decyzji. Wpływa to negatywnie na jakość firmy, na nieadekwatność przedstawianych przez nią ofert do zapotrzebowania społeczeństwa oraz jest wyrazem niesprawiedliwości z perspektywy politycznego kontekstu zarządzania firmą<sup>664</sup>.

Podstawowym zarzutem jaki wyprowadza z analizy poprzednich teorii komunikacji (interakcjonizmu, funkcjonalizmu, teorii porządku dziennego oraz teorii kultury) jest fakt, że sprowadzają one komunikację do (jedynie) przesyłania informacji. Autor uważa, że dopóki taki pogląd jest akceptowany, dopóty wielkie koncerny będą sprawowały nad społeczeństwem kontrolę. To język stanowi podstawowy czynnik tworzący rzeczywistość.

---

<sup>661</sup> Tamże.

<sup>662</sup> Tamże, s. 289.

<sup>663</sup> Tamże, s. 289-290.

<sup>664</sup> Tamże, s. 292.

Język nie odtwarza, nie opisuje tego co już jest, lecz podobnie jak w interakcjonizmie symbolicznym, kreuje świat społeczny<sup>665</sup>. Mechanizm ten określa mianem modelu komunikacyjnego.

W koncepcji S. Deetz'a istnieją dwie kategorie odnoszące się do mechanizmu sprawowania władzy przez wielkie firmy. Pierwszą z nich jest kontrola menedżerska. Określa ona te działania, które jako znaczące dla powszechnego konsumenta nie biorą pod uwagę jego opinii. Oznacza to, iż pomija się zdanie ludzi, którzy skutki podejmowanych przez menedżerów decyzji, mają odczuć na własnej skórze. Współstanowieniem natomiast określa podejmowanie decyzji z włączeniem wszystkich zainteresowanych<sup>666</sup>.

Menedżeryzm, zdaniem Autora, za najwyższą wartość uznaje kontrolę, w związku z czym jest zagrożeniem dla postulowanej sprawiedliwości w dokonywaniu wyborów<sup>667</sup>. Za argument stojący przeciwko menedżeryzmowi uznaje fakt, iż większość osiągnięć firm nie jest rezultatem kontroli zarządu, a wręcz przeciwnie – wynika z jej braku. S. Deetz podkreśla, że wielkie korporacje wypracowały sobie schemat działania, w obrębie którego jednostki mając przekonanie, że działają we własnym interesie, przyczyniają się do zwiększenia cudzych korzyści. Uważa on, iż jawne głosowanie, odnoszące się również do sprawowania władzy przyniesie społeczeństwu znaczne zyski. Demokracja kształtuje postawy obywatelskie, odzwierciedlające się w bardziej adekwatnych i odpowiednich społecznych decyzjach. Pracownicy nie posiadają swobody interakcji. Sposób i jakość interakcji narzucony jest przez menedżerów, w których to rękach tkwi ostateczna decyzja, władza oraz kontrola. Owy proces S. Deetz określa mianem systematycznego zniekształcenia komunikacji<sup>668</sup>. Umożliwia on wygaszanie bądź tłumienie potencjalnych konfliktów między „podwładnymi”<sup>669</sup>.

Teoria S. Deetza w pewnym sensie koresponduje z poglądami N. Klein. Autorka sprzeciwiała się metkowaniu produktów uznając, że przyczynia się to, z jednej strony, do sprawowania kontroli przez firmy produkujące owe produkty, z drugiej zaś, do znacznego

---

<sup>665</sup> Tamże, s. 293.

<sup>666</sup> Tamże.

<sup>667</sup> Tamże, s. 298.

<sup>668</sup> Tamże.

<sup>669</sup> Tamże.

zwiększenia ich kosztów, bynajmniej nie wynikającego z ich jakości. Logo produktu jest znane wtedy, kiedy widoczna jest i słyszalna jego reklama. Reklama niesie za sobą znaczne koszty. Koszty te wliczane są w cenę produktu, co nie stanowi jednak o jego lepszej jakości. Klient płaci, w znacznej części, za reklamę, za markę. We współczesnym społeczeństwie istnieje przeświadczenie, że znana marka stanowi o prestiżu. Zatem obywatele chętnie po nią sięgają, chcąc podnieść poczucie własnej wartości oraz podkreślić swoją pozycję społeczną<sup>670</sup>.

Brak logo, zdaniem Autorki, przyczynia się do wolności w wyborze. W pozytywnym świetle przedstawia ona firmy, które słyną z niewidocznego, ukrytego logo marki (np. czarny napis na czarnym tle). N. Klein podkreśla również nadchodzącą tendencję do niemetkowania produktów. Marki znanych produktów nie powinny mieć dla konsumenta tak wielkiej wagi. Firmy będące ich właścicielami mają nad kontrahentem zbyt wielką dominację, której podstaw ciężko dopatrywać się w konstruktywnych, rzetelnych przesłankach. N. Klein stała się jakoby prekursorką w ignorowaniu znaków firmowych i metek produktu. W swojej publikacji odwołuje się głównie do takich marek jak McDonalds, Nike i Microsoft oskarżając te korporacje o działania nieetyczne, zarzucając im społeczną manipulację<sup>671</sup>.

Autorka dotyka również problematyki brandingowej – oznaczającego kreowanie pozytywnego wizerunku marki. Przekaz reklamowy jaki firmy wysyłają do konsumentów przedstawia określone produkty w bardzo pozytywnym aspekcie, uznaje je za najlepsze, za najodpowiedniejsze oraz daje konsumentom do zrozumienia, że tylko z ich posiadaniem mogą stać się szczęśliwi. Marki nadużywają swojej władzy, wpajając konsumentom co jest dla nich odpowiednie, a co nie, co przyniesie im zadowolenie i satysfakcję i czego potrzebują do życia. Oczywiście treści, które przedstawiają nie mają nic wspólnego z rzeczywistością, co jednak nie jest zauważalne dla powszedniego konsumenta. Chcąc kupić sobie szczęście konsumenci inwestują w produkty znacznie przekraczające swoją wartość<sup>672</sup>. Działalność koncernów nie jest jednak nielegalna i jedynym konstruktywnym

---

<sup>670</sup> N. Klein, *No Logo*, Warszawa 2004, s. 9

<sup>671</sup> Tamże, s. 9-11.

<sup>672</sup> Tamże, s. 12-13.

przedsięwzięciem hamującym ich destrukcyjny wpływ, jest uświadomienie jednostki o sytuacji, której, poprzez udział w owym mechanizmie, stała się uczestnikiem, a konkretnie ofiarą. Wskazanie konsumentom realnego charakteru owego procesu może przyczynić się do zmniejszenia dominacji znanych koncernów oraz polepszenia w związku z tym sytuacji ekonomicznej obywateli. Komunikat jaki firmy wysyłają do potencjalnych klientów ma charakter podprogowy i często nie jest w stanie stać się uświadomionym. Innym wyjściem może stać się zatem przedstawienie używalności znanych marek jako niestosownej, nieaktualnej, „nie na czasie”, do czego w pewnym stopniu doprowadziła N. Klein<sup>673</sup>.

Zarówno S. Deetz, jak i N. Klein krytykują wykorzystywanie wartości przekazu, jego doniosłości i możliwości dotarcia do szeregu odbiorców w celu odniesienia jednostronnych indywidualnych korzyści. Uznają, że znane i (z tego względu) cenione przedsiębiorstwo, jako podmiot posiadający głos, nie powinno bezwzględnie realizować swojego wpływu, destrukcyjnie oddziałując na społeczeństwo. Niewidzialna kontrola jaką sprawują wielkie koncerny przyczynia się wówczas do obniżenia poziomu funkcjonowania obywateli.

#### 4.2.5 Analiza transakcyjna Erica Berne'a

Podstawową tezę teorii E. Berne'a, zwanej analizą transakcyjną jest pogląd, że na ludzkie *Ja* składają się szczegółowe elementy. Spośród *Ja* można zatem wyodrębnić trzy różne schematy zachowania. Pierwszy przedstawia jednostkę jako *Ja-Dziecko*, drugie jako *Ja-Rodzic*, trzecie natomiast jako *Ja-Dorosły*. Wielu autorów kojarzyło te trzy elementy osobowości z freudowskimi ego, superego i id. Każda z tych składowych wyraża się innym zachowaniem jednostki, w związku z czym przedstawia również inny sposób komunikacji. Metoda komunikowania się zależna jest od tego, który z trzech elementów jest w danym momencie realizowany. Każda strona naszego *Ja* powinna mieć swój czas i możliwość przedstawienia swojego charakteru. Rozumiejąc podstawy analizy transakcyjnej jednostka jest w stanie rozpoznać kiedy ma do czynienia z danym elementem, zarówno u siebie, jak i u

---

<sup>673</sup> Tamże. s. 297.

partnerów interakcji<sup>674</sup>.

*Ja-Rodzica* badacze porównują do freudowskiego superego. Rodzic przedstawia i zachowuje wszelkie normy moralne, prawne, zasady społecznego współżycia. Treści, które zawiera w sobie *Ja-Rodzic* swoje źródło (pochodzenie) odnajdują w domu rodzinnym, kiedy to rodzice dawali jednostce rady jak postępować w życiu oraz pouczali co dziecku wolno a czego nie. Postawę *Ja-Rodzica* kierują także inne ważne w życiu człowieka osoby, będące dla niego autorytetami i wzorami do naśladowania: opiekunowie, nauczyciele, księża czy też starsi znajomi. Treści te zostają jednostce przekazane w okresie pierwszych pięciu lat życia. Informują one o tym jak powinien zachować się człowiek w danej sytuacji. W zależności od tego jakie komunikaty przekazywane były w przeszłości przez rzeczywistych rodziców (opiekunów), kształtuje się w człowieku wewnętrzny Rodzic. Rodzic jest niezbędnym elementem do zachowania równowagi z pozostałymi składowymi *Ja* – pomaga on w dokonywaniu codziennych decyzji, w ten sposób, aby były to decyzje przemyślane i odpowiedzialne. Jeśli w rodzinie wyrażało się krytyczne opinie wobec wyznania innych religii, istnieje duże prawdopodobieństwo, że dzieci przyjmą tę samą wobec nich postawę. Komunikaty przekazywane przez rodzica są zazwyczaj oceniające, osądzające, nakazujące, zakazujące, ostrzegawcze itp. Rodzic ponadto informuje o tym co powinno lub co ma być zrobione<sup>675</sup>.

Kolejnym elementem *Ja* jest Dziecko, które w jakimś sensie odzwierciedla freudowskie id. Dziecko jest tym wszystkim u człowieka dorosłego co przedstawia radość, chęć działania, spontaniczność; w dziecku konstyтуują się nasze emocje. Dziecko zależne jest również – podobnie jak Rodzic – od własnych, wcześniejszych doświadczeń, relacji rodzinnych. Odzwierciedla ono to co w okresie dziecięcym było dla niego znaczące, jest ono wyrazem wszystkich istotnych dziecięcych doświadczeń. Dziecko jest wypadkową zarówno tych pozytywnych, jak i patologicznych doświadczeń. Komunikaty jakie wyraża mają charakter emocjonalny: „nienawidzę, pragnę, muszę, Kocham, itp.” dziecko ponadto płacze, śmieje się, jest radosne, smutne, czy podekscytowane. Bardzo łatwo ulega sugestii, szybko można je zranić lub rozweselić. Dziecko cieszy się życiem, w związku z czym

---

<sup>674</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, s. 14-15.

<sup>675</sup> E. Berne, „*Dzień dobry*” ...i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Poznań 1998, s. 32-36.

ważne jest, aby je w sobie subtelnie pielęgnować<sup>676</sup>.

Ostatni wyróżniony przez E. Berne'a element *Ja* to Dorosły, który odpowiada freudowskiemu ego. Jest on tym czynnikiem osobowości, który zapewnia równowagę pomiędzy rygorystycznym rodzicem a emocjonalnym dzieckiem. Dorosły jest ostatecznym sprawcą w procesie podejmowania decyzji. To on, po przeanalizowaniu za i przeciw dziecka i rodzica, po zdystansowanym przetworzeniu ich komunikatów, wyraża finalne opinie. Dorosły stanowi ten obszar naszej osobowości, który pozwala poruszać się i odnajdywać w otaczającej nas rzeczywistości. Dorosły jest kontrolerem dwóch pozostałych stanów *Ja* jednostki, decyzje podejmuje w odniesieniu do ich postaw i wskazań, lecz po spokojnej i racjonalnej analizie sytuacji. Dorosły stanowi o faktach<sup>677</sup>.

Opisane stany osobowości oddawane są poprzez różnego rodzaju werbalne i niewerbalne zachowania. E. Berne wyróżnia kilka typów takich zachowań (transakcji). Pierwszą z nich jest transakcja komplementarna. Występuje ona, kiedy reakcja jednej jednostki na komunikat pochodzący od drugiej jest odpowiednia, właściwa – przedstawia ona naturalne relacje społeczne. Wyróżnia się kilki dróg transakcji komplementarnych: zachodzące pomiędzy rodzicem a dzieckiem (rodzic mówi do dziecka, dziecko odpowiada rodzicowi; dziecko mówi do rodzica, rodzic odpowiada dziecku), dorosłym a dzieckiem (dorosły mówi do dziecka, dziecko odpowiada dorosłemu; dziecko mówi do dorosłego, dorosły odpowiada dziecku), dorosłym a rodzicem (dorosły mówi do rodzica, rodzic odpowiada dorosłemu; rodzic mówi do dorosłego, dorosły odpowiada rodzicowi) lub w obrębie dwojga tych samych stanów *Ja* (dorosły mówi do dorosłego, ten zaś odpowiada właśnie jemu; dziecko mówi do dziecka, dostaje odpowiedź zwrotną, rodzic przekazuje komunikat innemu rodzicowi, który to kieruje do niego swoją odpowiedź). Dopóki transakcje mają charakter komplementarny komunikacja przebiega gładko i ma możliwość ciągłości. W komunikacji o charakterze komplementarnym nie mają znaczenia ani treści przekazu, ani jego natura. Taka transakcja oparta jest jedynie o kierunek odpowiednich elementów<sup>678</sup>.

---

<sup>676</sup> E. Berne, *W co grają ludzie*, Warszawa 2000, s. 22.

<sup>677</sup> Tamże, s. 22-23.

<sup>678</sup> E. Berne, „Dzień dobry” ...i co dalej? *Psychologia...*, op., cit., s. 29-31.

Innym rodzajem transakcji przedstawionej w koncepcji E. Berne'a jest transakcja krzyżowana. Autor podkreśla, że w przypadku takiej transakcji komunikacja skazana jest na niepowodzenie, zostaje przerwana. Transakcja skrzyżowana występuje wówczas, kiedy np. dorosły kieruje komunikat do innego dorosłego, a otrzymuje odpowiedź rodzica do dziecka lub dziecka do rodzica. Ponadto E. Berne wyróżnia transakcję ukrytą, podwójną transakcję ukrytą i transakcję kątową, które angażują więcej niż dwa stany ego. Tego rodzaju komunikaty Autor określił mianem *gier*. Idealnym przykładem jest rozmowa odbywająca się pomiędzy pewnym kowbojem i dziewczyną, gdzie na propozycję tego pierwszego „Chodź obejrzymy stodołę”, dziewczyna odpowiada „Od dzieciństwa uwielbiam stodoły”. Na poziomie społecznym, tematem rozmowy są stodoły i odbywa się ona pomiędzy dwojgiem dorosłych. Jednak na poziomie psychologicznym jest to rozmowa dzieci o grze o charakterze seksualnym. Transakcje zatem można podzielić na komplementarne i skrzyżowane oraz jawne i ukryte, a ukryte natomiast na kątowe i podwójne<sup>679</sup>.

Kiedy jednostka wysłała do nas komunikat z pozycji Rodzica lub Dziecka i oczekuje, że nasz wewnętrzny Rodzic lub Dziecko odpowie na przekazaną od niej treść, oznacza to, iż pragnie ona zagrać z nami w grę. My natomiast, chcąc sprowadzić rozmowę na optymalny poziom, zaniechując uczestnictwa w tego rodzaju grze, odpowiedzieć powinniśmy z pozycji Dorosłego. Tylko Dorośli rozmawiają o faktach, dochodzą do meritum<sup>680</sup>.

Celem analizy transakcyjnej stworzonej przez E. Berne'a jest wzmocnienie pozycji Dorosłego i przedstawienie jednostkom, aby jak najczęściej komunikowali się poprzez ten typ *Ja*. Jednak w przypadku, kiedy komunikat wysyłany od Dorosłego skierowany będzie do naszego Dziecka, postulowane jest, aby odpowiedzi udzieliło właśnie Dziecko i właśnie do Dorosłego. Tylko wtedy komunikacja będzie miała charakter komplementarny, a więc możliwa będzie jej niezaburzona kontynuacja<sup>681</sup>.

E. Berne wyróżnia kilka typów *gier* w transakcjach, jakie odbywają się pomiędzy stronami interakcji. Grą natomiast określa zestaw komplementarnych transakcji ukrytych, które mają prowadzić jednostkę do zamierzonego, przewidywalnego celu<sup>682</sup>. Innymi słowy

---

<sup>679</sup> Tamże, s. 38-39.

<sup>680</sup> E. Berne, *W co grają...*, op., cit., s. 23

<sup>681</sup> Tamże, s. 24.

<sup>682</sup> Tamże, s. 37.

gry są serią transakcji, która ma charakter powtarzalny oraz utajoną motywację. Są również serią pułapek oraz sztuczek, prowadzących gracza do określonego rezultatu. Podstawową właściwością gier jest ich ukryta jakość oraz wypłata. Gry należą do transakcji nieuczciwych, w związku z czym ich wyniki mają charakter dramatyczny. Autor wyróżnia kilka rodzajów gier: gry życiowe, gry małżeńskie, gry na przyjęciach, gry seksualne, gry świata podziemnego, gry terapeutyczne, gry konstruktywne oraz gry przedstawiane w relacji ucznia z nauczycielem<sup>683</sup>, które zostaną szerzej opisane.

W sytuacjach dydaktycznych oraz wychowawczych między nauczycielem i uczniem zachodzą różnego rodzaju relacje. Część z tych relacji ma charakter negatywny i nieprawdziwy. A. Włodarczyk powołując się na E. Berne wyróżnił trzy rodzaje tego typu gier<sup>684</sup>. Pierwszym są gry przerywające tok lekcji. W obrębie tego typu gier wyróżnia się: awanturę (uczeń wszczyna awantury, poszukuje kogoś, komu mógłby przeszkodzić, dokuczyć), błazna (uczeń, który nieczęsto prowokuje konflikty, chce by nauczyciele i inni uczniowi go lubili), niezdarę (uczeń robi innemu na złość, obserwując kolejno jaka będzie jego reakcja), głupiego (uczeń robi coś głupiego, inni się z niego śmieją, jest z siebie zadowolony), drażliwego (uczeń, sprowokowany przez innych, wszczyna konflikt, jest czuły na uwagi odnoszące się do jego inteligencji) oraz „zmuś mnie” (uczeń pragnie, aby inni postępowali według jego zasad). W tej grupie wyróżnia się ponadto gry o odmianie przestępczej, takie jak policjanci i złodzieje (uczniowie wyrażają kłopoty z własną tożsamością) a także „znajdźmy” (uczeń skupia swoją szkolną aktywność na zajęciach przestępczych, nie zaś na konstruktywnych)<sup>685</sup>.

Drugą grupę gier szkolnych stanowią gry upokarzające. Wyróżnia się w ich obrębie gry pomniejszające wartość (uczniowie dogryzają kolegom, oceniają ich doszukując się w nich jedynie wad) oraz gry o charakterze protestu (narzekanie, że inni się na ucznia uwzięli, brak aktywności szkolnej, brak wykonywania poleceń, abstynencja, wykorzystywanie swoich niedociągnięć, aby nie pracować na równym poziomie z innymi)<sup>686</sup>.

Trzecią grupą są gry kusicielskie. Również one dzielą się na dwie odmiany. W

---

<sup>683</sup> Tamże.

<sup>684</sup> A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 141.

<sup>685</sup> Tamże, s. 141-144.

<sup>686</sup> Tamże. s. 145-146.



pierwszym wariacie uczeń jest „przymilny” (np. całą lekcję przytakuje nauczycielowa, a po jej zakończeniu prosi o ponowne wyjaśnienie zagadnienia). W drugim natomiast zastawia na nauczyciela pułapkę (zadaje niezręczne pytania, wykorzystuje dwuznaczność pojęć, wyniośle się prowadzi, ma charakterystyczny prowokujący wygląd, itp.)<sup>687</sup>.

Wyróżnia się ponadto gry nauczycielskie. I w tym przypadku E. Berne zauważa dwie ich odmiany<sup>688</sup>. Pierwszy rodzaj gier to tak zwane gry „blisko ucznia” (nauczyciel za wszelką cenę próbuje zostać przyjacielem swoich wychowanków, pojmując swoje działanie jako pozytywne, kiedy uczniowie mają je za stratę czasu). Drugi typ gier nauczycielskich określa się mianem „ja wiem najlepiej” (nauczyciel uważa, że jest dobrym wykładowcą, niewiedza uczniów wynika z ich lenistwa, oskarża uczniów, nie dając im możliwości obrony, negatywnie ocenia ich wypowiedzi)<sup>689</sup>.

Każda ze stron transakcji może jednak zaniechać udziału w grze, nie odpowiadając na komunikat wysłany od nadawcy. Istnieją jednak takie gry, które kształtują umiejętności logiczne oraz kreatywność dziecka, tak więc należy zezwolić na minimalną ich dawkę w trakcie procesu edukacji<sup>690</sup>.

Uczeń wkraczając w etap szkolny posiada już pewien zasób umiejętności gracza, który powiększa się w doświadczeniach szkolnych. Postawa wywodząca się z wczesnego dzieciństwa sugerująca, że „jest się w porządku” zostaje na etapie edukacyjnym poddana weryfikacji. Nauczyciel może potwierdzić „bycie w porządku” ucznia, lub zupełnie jemu zaprzeczyć. Jeśli dziecko cały świat pojmuje jako „w porządku”, tak będzie pojmowało też nauczyciela, do momentu, kiedy ten temu nie zaprzeczy swoją postawą. Jeśli jednak resztę świata odbiera jako „nie w porządku” będzie próbowało – starając się wyprowadzić nauczyciela z równowagi – udowodnić mu, że i on jest „nie w porządku”. Nauczyciel chcąc przedstawić siebie z tej niekorzystnej władczej strony udowadnia uczniowi, że „nie jest w porządku”. Jednak i nauczyciele, którzy pragną być „w porządku” wobec swoich uczniów nie zawsze realizują zamierzony cel. Zdarza się, iż trafiają na ucznia, który stłumiony

---

<sup>687</sup> Tamże. s. 148-150.

<sup>688</sup> A. Chaber, *Sytuacja konfliktowa między nauczycielem a uczniem w ujęciu analizy transakcyjnej*, (w:) *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, red., J. Jagieła Częstochowa 1997, s. 64.

<sup>689</sup> Tamże.

<sup>690</sup> Tamże, s. 69.

negatywnymi doświadczeniami rodzinnymi zaniechuje odpowiedzi na ich pytania czy też polecenia, w związku z czym wpadają nieświadomie w odmienny negatywny stan i stają się wobec niego „nie w porządku”, stawiając ucznia w pozycji, w której stoi w domu rodzinnym. Taki obrót sytuacji mógł być jednak przewidziany/wyreżyserowany przez ucznia<sup>691</sup>.

Opisane postawy łączą się z kategorią realizacji gier. Wciągając w gry nauczyciela, uczniowie obserwują i analizują, w które z nich będą mogli z nim grać. Doskonają w ten sposób swoje umiejętności. W momencie, kiedy i uczeń i nauczyciel są „w porządku” ten pierwszy kształtuje w sobie postawę nastawioną na porozumienie z innymi. Natomiast kiedy uczeń „jest w porządku”, a nauczyciel nie, pomysłem na rozwiązanie trudności jest pozbycie się nauczyciela, jako strony inicjującej konflikt, przeszkadzającej, zakłócającej porządek. Istnieje też sytuacja, kiedy to nauczyciel „jest w porządku” a uczeń pozostaje w roli tego negatywnego. Strategią ucznia jest w takim wypadku ucieczka, określana jako „ucieczka od...”. Kiedy natomiast obydwie strony transakcji są „nie w porządku” uznają oni, iż nie da się nic zrobić i rezygnują z interakcji<sup>692</sup>.

## **Rozdział 5. Uwarunkowania nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej**

Słownik Języka Polskiego PWN podaje znaczenie pojęcie „uwarunkowanie” jako okoliczność mająca wpływ na coś (na kogoś – przyp., mój I.K). Wśród synonimów tego słowa znaleźć zaś można takie pojęcia jak: determinanta, zależność, powiązanie, uzależnienie, okoliczność, wyznacznik. W zależności od znaczenia „uwarunkowanie” to także stan, położenie, sytuacja, dola.

Mając na uwadze obrany w pracy temat badań oraz przyjętą logikę prowadzenia analiz pojęcie uwarunkowania odnosić się będzie to pierwszej grupy znaczeniowej, tj., przez uwarunkowanie rozumiane są pewne determinanty, zależności czy okoliczności występujące

---

<sup>691</sup> E. Berne, „*Dzień dobry" ...i co dalej? Psychologia...*, op., cit., s. 198-200.

<sup>692</sup> Tamże, s. 201.

i wpływające na nawiązywanie relacji osobowych w przestrzeni szkoły wyższej. Innymi słowy, w procesie komunikacji występują pewne istotne i decydujące czynniki, które kierują nim w jakiś określony sposób. Do takich czynników zaliczyć można z pewnością język, który związany jest ściśle z kulturą, indywidualne predyspozycje osobowościowe każdej jednostki czy szeroko pojętą przestrzeń. Wachlarz czynników wpływających na nawiązywanie relacji osobowych jest jednak znacznie większy. Literatura przedmiotu szeroko opisuje chociażby wpływ płci i budowy mózgu na różnice w komunikowaniu się kobiet i mężczyzn<sup>693</sup>. Kobiecość i męskość jako dwa przeciwstawne bieguny dzielą społeczeństwa na takie, w których określone role społeczne związane są z płcią. Również nawiązywanie relacji osobowych odbywać się może poprzez stereotypy związane z płcią. Przyjęło się uważać, że mężczyźni mówią, aby podkreślić swoją pozycję społeczną i zawodową, kobiety zaś aby budować trwałe relacje i tworzyć związki międzyludzkie.

Socjobiologia na przykład pozwala znaleźć uwarunkowania zachowań społecznych - w tym i procesu nawiązywania relacji osobowych, które wynikają z ewolucji gatunku, natury i biologii. Ten kontekst zostanie jednak w pracy pominięty. Mowa zaś będzie o uwarunkowaniach kulturowych, społecznych, osobowościowych i przestrzennych, które wiążą się także z kształtowaniem podmiotowości i tożsamości jednostki.

## 5.1 Uwarunkowania społeczne i kulturowe

Badanie uwarunkowań kulturowych w nawiązywaniu relacji osobowych jest zarówno badaniem rzeczywistości społecznej i teoretyzowaniem na jej temat, co oznacza dziś również badanie i teoretyzowanie dotyczące kultury w ogóle, w tym kultury popularnej i konsumpcji.

Każda analiza wybranego kontekstu pedagogicznego, w tym wypadku kształtowania się relacji osobowych w przestrzeni szkoły wyższej domaga się, jak sędzę, zdobycia orientacji poruszania się w danej kulturze, która z uwagi na występujące w niej ambiwalencje znaczeń, symboli i wartości jest właśnie pewną pogmatwaną i niespójną przestrzenią. Termin kultura (łac. *cultura*) zmieniał swój zakres i znaczenie od starożytności.

---

<sup>693</sup> Por., m.in., A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, Warszawa 1993.

Kultura jest pojęciem niejednoznacznym i niejednorodnym, a próba jej definicji często może przysporzyć więcej problemów niż rozwiązań. Istnieje bowiem cała paleta definicji kultury, wśród których jedne akcentują jej wymiar historyczny i genetyczny, inne normatywny czy strukturalny, a jeszcze inne psychologiczny albo komunikacyjny.

Obecnie pojęcie „kultura” ma bardzo szerokie znaczenie w naukach społecznych. P. Petrykowski uważa, że kultura jest efektem ludzkiej aktywności, która dokonuje się w obrębie „różnorodnych stosunków społecznych, kształtujących się na wzajemnie przenikających się płaszczyznach (...), jest wytworem życia społecznego, lecz bez niej nie jest możliwy pełen i harmonijny rozwój życia społecznego i gospodarczego”<sup>694</sup>. Właściwością kultury jest jej różnorodność, która przejawia się w kreatywności i twórczości ludzkiej aktywności. Kultura nie może istnieć samodzielnie w odosobnieniu. Pozostaje ona zawsze w stosunku do kogoś i do czegoś - do innych jednostek, społeczeństw i do innych kultur wchodząc z nimi w interakcję i zazębiając się wzajemnie, albowiem „kultura żyje tylko w miejscach nasyconych różnicą”<sup>695</sup>. Wielobiegowość i można powiedzieć „globalność” oraz „masowość” kultury może powodować jednak ryzyko zagubienia, kryzysu tożsamości<sup>696</sup>, czy – jakby powiedział B. Suchodolski – alienacji człowieka<sup>697</sup>. Kultura bowiem może zarówno wpływać na człowieka rozwojowo, jak i być czynnikiem hamującym i niszczącym ten proces. W tym sensie, najważniejszym i nadrzędnym zadaniem edukacji zakorzenionej w kulturze jest budzenie świadomości człowieka na fakt bycia podmiotem kultury<sup>698</sup>. Człowiek zaś „potwierdza samego siebie nie przez to, że się powtarza, lecz przez to, że się zmienia – to znaczy przez to, iż się rozwija”<sup>699</sup>.

Jak już wspomniano, kultura nie może istnieć samodzielnie, w odosobnieniu – jest

---

<sup>694</sup> P. Petrykowski, *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*, Toruń 2004, s. 68.

<sup>695</sup> L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007, s. 126.

<sup>696</sup> I. Kiwak, *Tożsamość a sposoby zakorzenienia w kulturze* (w:) *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób, zbiorowości, instytucji*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 2009, s. 20.

<sup>697</sup> B. Suchodolski, *Podmiotowy i przedmiotowy świat człowieka*, (w:) *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny – zbiór studiów, Konferencja w Jabłonie 15-17 listopada 1989*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1993, s. 9.

<sup>698</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury...*, op., cit., s. 316.

<sup>699</sup> B. Suchodolski, *Podmiotowy i przedmiotowy świat...*, op., cit., s. 10.

ona zawsze w stosunku do kogoś i do czegoś - do innych jednostek, społeczeństw i do innych kultur wchodząc z nimi w interakcję i zazębiając się wzajemnie. Z uwagi na jej dynamiczny charakter kultura jest na nowo nieustannie tworzona. Kreują ją działania człowieka.

Globalizacja sprawiła, że odległości i granice nie są problemem, współczesny świat „kurczy się”, a bariery komunikacyjne zanikają. Postęp technologiczny, szybkość przepływu i dostępu do informacji, a co za tym idzie wymiana norm, wartości i wzorców zachowań sprawiły, że człowiek z łatwością wkracza na teren innych kultur, spotyka nowych ludzi, poznaje nowe symbole i znaki. Może być przy tym, jak mówi Z. Melosik, w kilku miejscach jednocześnie i doświadczyć tego nawet bez wychodzenia z domu. Warto jednak pamiętać, że mimo związanych z kulturą ponowoczesną i globalizacją tendencji do upodabniania i uniformizacji ludzi na całym świecie, określone zachowania, sposoby działania i myślenia, podejmowane wybory zostały zdeterminowane przez historię, tradycję, język i kulturę, w której zostali wychowani<sup>700</sup>.

Można powiedzieć, że paradoks społeczeństwa ponowoczesnego, społeczeństwa informacyjnego polega na tym, iż mimo rozwoju zaawansowanych i coraz bardziej atrakcyjnych środków wymiany informacji i nawiązywania kontaktów międzyludzkich zanika ich pierwotna forma – bezpośredniego spotkania z drugim człowiekiem. Można pokusić się również o stwierdzenie, że wraz z modą na zaistnienie i bycie w portalach społecznościowych, w tym w jednym z najbardziej popularnych i cieszących się ostatnio największym sukcesem komercyjnym jakim jest Facebook, nawiązywanie kontaktów i znajomości przeniosło się właśnie tam, do świata wirtualnego. Zawieranie znajomości i poznawanie ludzi przypomina metodę śnieżnej kuli. Z początkowo małej grupy przyjaciół robi się coraz większa sieć znajomych, niestety często anonimowych, z którymi nie łączy nas nic więcej oprócz tego, że są na „liści” naszych kontaktów. Pozorne znajomości w upozorowanej rzeczywistości.

Czyżby postawienie tezy, że we współczesnym, konsumpcyjnym świecie ludzie nie mają już potrzeby nawiązywania kontaktów *face to face* bo wystarcza im internet, gadu – gadu, skype, portale społecznościowe czy serwisy randkowe jest aż tak bardzo nietrafne?

---

<sup>700</sup> Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

Uwarunkowania te stają się niezwykle istotne w procesie komunikacji międzyludzkiej i nawiązywaniu relacji osobowych. Stąd także duża potrzeba i konieczność, aby w procesie edukacji podejmować działania sprzyjające rozumieniu różnic kulturowych oraz kreacji kompetencji komunikacyjnej. Różnice kulturowe determinują bowiem zachowania człowieka, w tym także zachowania komunikacyjne. Efektem edukacji nie może być już tylko wiedza i określone umiejętności. Wtedy bowiem, jak twierdzi A. Nalaskowski, osoba nauczyciela (i ucznia -jak sądzę) zostaje zredukowana jedynie do wymiaru mglistego wspomnienia<sup>701</sup>. Autor pisze tak: „Łatwo się o tym przekonać, studiując choćby konspekty lekcji, w których niemal w ogóle nie wspomina się o <<ubocznym>> skutku edukacji, a mianowicie kontakcie z drugim człowiekiem. Kontakt ten jest traktowany jako pewien odpad czy wręcz nieistotny rezultat procesu kształcenia. Tak więc jednym ze skutków kształcenia, być może nieuchronnym, jest zamazanie kontaktów międzyludzkich”<sup>702</sup>.

Pojęciu kultury nadaję sens dystrybutywny. W związku z tym wychodzę z założenia, że każdy człowiek posiada własną kulturę, własny świat, doświadczenia, wartości, własny zasób wiedzy, idee, które różnią go od innych ludzi, własny język. Język jest jednym z podstawowych narzędzi komunikacji, który kieruje tym procesem. Od niego bardzo często zależą różnice w interpretacji komunikatów. Różnice te często podyktowane są wiekiem, wykształceniem, środowiskiem kulturowym. Istnieją też w cechach biologicznych (np. płeć), społecznych (np. przynależność do danej grupy społecznej i związany z tym status), politycznych (np. określony światopogląd), ekonomicznych (np. pozycja majątkowa), religijnych ( np. wyznanie i jego następstwa). Zatem każdy człowiek stanowi odrębną kulturę, na którą składa się jemu właściwy kapitał kulturowy.

Kultura i komunikacja „spotykają się” w człowieku i są ze sobą ściśle związane. W tym kontekście mojemu myśleniu na temat uwarunkowań kulturowych w nawiązywaniu relacji osobowych w szkole wyższej nadaję perspektywę międzykulturową. Z tak przyjętej perspektywy komunikowanie jest w rzeczywistości komunikowaniem międzykulturowym i oznacza pewien specyficzny rodzaj relacji i interakcji, jaki zachodzi między kulturami każdej z jednostek.

---

<sup>701</sup> A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia...*, op., cit., Kraków 2009, s. 36.

<sup>702</sup> Tamże.

Wobec powyższego, komunikacja międzykulturowa może być w rzeczywistości komunikacją między członkami tej samej kultury. Można więc powiedzieć, że proces komunikowania się jest procesem dyfuzyjnym. Wiąże on się bowiem z przenikaniem i zapożyczaniem jakichś wzorów kulturowych, wartości i sposobów myślenia komunikujących się osób<sup>703</sup>. W myśl założenia, że każdy człowiek posiada własną kulturę, edukacja międzykulturowa zajmuje się problemami jednostek i grup zróżnicowanych kulturowo. Wyżej wymienione odmienności sprawiają, że w ramach tego samego społeczeństwa mogą przejawiać się pewne trudności w komunikowaniu się. Zdaje się, że występowanie podziału na Ja – Inny, My - Oni, Swój – Obcy, Ja – Ty, ma szczególnie znaczenie w szkole wyższej, gdzie dychotomia ta jest dobrze widoczna. J. Nikitorowicz wskazuje na fakt istnienia równoprawnych kultur, których poznawanie jest ważnym elementem rozwojowym. Natomiast kategorii Swój – Obcy nie należy traktować jako klasyfikującą, ale jako kategorię kontekstualną, wyodrębniającą m.in. znane i nieznanne, bliskie i dalekie w danej sytuacji społecznej oraz w odczuciach jednostek i grup<sup>704</sup>.

Edukacja międzykulturowa nastawiona jest na taką komunikację, dzięki której możliwe jest wzajemne zrozumienie, poznawanie, otwarcie na innych, szacunek dla różnic i dialog. Odnosi się ona do wszystkich uczestników procesu komunikacji w szkole wyższej. Edukację międzykulturową należy rozumieć jako „proces oparty na odkrywaniu możliwego pluralizmu osobowościowego”<sup>705</sup>. Jest to proces dynamiczny i otwarty, ponieważ wynika z interakcji między jej uczestnikami.

Między kulturą a komunikowaniem, na co zwracali uwagę m.in., E.T. Hall, G. Hofstede, istnieją pewne wzajemne zależności<sup>706</sup>. G. Hofstede wyróżnił następujące elementy, bez których proces komunikacji nie mógłby się odbyć. Są to: symbole - gesty, słowa, obrazy, przedmioty odrębne dla danej kultury, jak i wspólne dla niemal całej ludzkości; rytuały – np., sposoby pewnych zachowań, obchody uroczystości państwowych

---

<sup>703</sup> M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i...*, op., cit., ss. 70-71.

<sup>704</sup> J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, (w:) J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w...*, op., cit., , s. 30.

<sup>705</sup> P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska- od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2007, s. 78.

<sup>706</sup> Zob. E.T. Hall, *Bezgłośny język*, Warszawa 1987, G. Hofstede, *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysły*, Warszawa 2000.

czy religijnych; wartości – przekonania, sądy na jakiś temat decydujące o dokonywaniu wyborów i podejmowaniu określonych działań.<sup>707</sup> Zależność między kulturą a komunikowaniem polega więc na tym, że to od procesu komunikacji – jej zaistnienia i zainicjowania zależy przekazywanie i wymiana między ludźmi dorobku czy dziedzictwa kulturowego, a także wspomnianych różnic kulturowych.

W świetle przedstawianego problemu teorię G. Hofstede'a, w której opisał zależności między kulturą organizacyjną a kulturą narodową, można z pożytkiem, jak sądzę, przenieść na grunt pedagogicznych rozważań na temat uwarunkowań kulturowych w nawiązywaniu relacji osobowych. Badacz ten wyróżnił pewne cechy, czy też wymiary kultury, które pozwalają określić pozycję jednej kultury wobec innych kultur. Z przyjętej wcześniej perspektywy międzykulturowej, możliwe jest więc określenie pozycji jednej osoby wobec drugiej czy też pewnej grupy osób - studentów wobec innej – nauczycieli akademickich. I tak, Autor wyróżnia i odnosi do kultur narodowych następujące wymiary<sup>708</sup>: dystans władzy (postawa, stosunek wobec władzy), kolektywizm i indywidualizm (relacja między jednostką a społeczeństwem), kobiecość i męskość (koncepcja kobiecości i mękości) oraz unikanie niepewności (sposoby rozwiązywania konfliktów z uwzględnieniem kontroli agresji i wyrażania uczuć). Wydaje się, że można je przełożyć na funkcjonowania środowiska akademickiego i przypisać nie tylko jako uwarunkowania kulturowe w nawiązywaniu relacji osobowych w szkole wyższej, ale także jako uwarunkowania społeczne.

Dystans władzy mówi o tym, jaki jest stosunek członków danej społeczności do zjawiska nierówności między ludźmi. Im ten dystans większy tym większe jest poczucie zależności między ludźmi, wynikające m.in., z wieku, zajmowanej pozycji społecznej czy posiadanego statusu materialnego. Duży dystans ujawnia się niepewnością w kontaktach z przełożonymi, podporządkowaniem, przyjmowaniem postaw uległych i brakiem swobody. Im ten dystans jest mniejszy, w komunikacji większa jest szansa na nawiązanie partnerskiej relacji, dialog, większe zaufanie i otwartość. Wówczas zajmowane stanowisko i pełniona rola nie ma największego znaczenia. Porozumienie zatem jest możliwe bez względu na to czy zajmujemy pozycję studenta czy wykładowcy, rektora czy dziekana. Przy dużym

---

<sup>707</sup> G. Hofstede, *Kultura i organizacje...*, op., cit. s. 38-44.

<sup>708</sup> Zob. Tamże, s. 85-185.



dystansie władzy wykładowca raczej nie ma czasu dla studentów, oczekuje podporządkowania i dużej dyscypliny, ewentualną otwartość wyraża tylko wówczas kiedy sam uzna to za stosowne, w swoich poglądach jest raczej nieomylny i uważa je za najbardziej słuszne i właściwe. Nie wykazuje chęci dyskusji ze studentami, wykłady prowadzi monotonnie i przewidywalnie, wedle przyjętego wcześniej wzorca. Nie można mu przeszkadzać, przerywać i zadawać dodatkowych pytań. Taki wykładowca „każe się” bezwzględnie tytułować i oczekuje podkreślania jego statusu. Raczej chroni swoją wiedzę niż dzieli się nią z innymi. Pragnie być doceniany szczególnie przez grono profesorskie oczekując podkreślania jego kompetencji i doświadczenia w danej dziedzinie.

Wykładowcy z poczuciem małego dystansu władzy (są to zazwyczaj doktorzy i doktorzy habilitowani) chętniej wychodzą do studentów, otwierają się na ich światopogląd, starają się budować wzajemne relacje oparte na dialogu i chęci poznania innej perspektywy myślowej. Oczekują dyskusji podczas zajęć, nie dają gotowych odpowiedzi a raczej stawiają pytania do rozstrzygnięcia. W stosunku do innych, jak i do siebie oczekują przede wszystkim szacunku.

Nawiązując do wymiaru kolektywizm - indywidualizm w kontekście nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej możemy zauważyć kilka prawidłowości. G. Hofstede uważa, że większość społeczeństw ubogich to społeczeństwa kolektywistyczne, w których dobro ogółu, dobro jakiejś grupy przekładane jest nad dobro jednostki. Odwrotnie jest w krajach zamożnych, które mają charakter bardziej indywidualistyczny<sup>709</sup>. Tu ludzie żyją w mniejszych grupach, w rodzinach zazwyczaj dwupokoleniowych (w przeciwieństwie do wielopokoleniowych) i postrzegają siebie głównie w kategoriach „ja”, a nie „my”. Wydaje się, że dawniej środowisko akademickie nosiło znamiona społeczeństwa kolektywistycznego. Dbano w nim o trwałe, stałe i intensywne kontakty z innymi. Naturalna i wszechobecna na uniwersytetach była wówczas relacja mistrz-uczeń. Relacja ta dotyczyła nie tylko głębokiej wymiany myśli, wzajemnego uczenia się i poznawania, czasem sam fakt obecności i obcowania z mistrzem był na tyle satysfakcjonujący, że żadna ze stron nie czuła się zobowiązana do podtrzymywania rozmowy. Charakter społeczności akademickiej ewoluował ku indywidualizacji. Podstawową jego cechą jest swobodne wyrażanie własnego

---

<sup>709</sup> Tamże, s. 96.

zdania i opinii. Liczy się „ja”, nie „my”. W drodze do osiągnięcia sukcesu rywalizują i ścigają się wszyscy – studenci, wykładowcy, współpracownicy, etc. W kulturach indywidualistycznych cisza zdaje się być krępująca i deprymująca<sup>710</sup>. Można retorycznie zapytać, czy jednak cisza nie mówi czasem więcej niż niejedno wypowiedziane słowo?

Wobec powyższego akceptuję pogląd E.T Halla o wzajemnych zależnościach kultury i komunikacji. Badacz ten uważa, że kultura jest komunikowaniem a komunikowanie kulturą<sup>711</sup>. Niemal oczywistym jest, że nie da się mówić o procesie komunikacji, rozprawiać o czynnikach, które warunkują nawiązywanie relacji osobowych bez odniesienia się do kontekstu społecznego. Komunikacja jest w niego wpisana. Jest bowiem najważniejszym procesem aktywności społecznej, dzięki któremu możemy poruszać się w układach międzyludzkich. I choć nie jest to żadne odkrycie, to nie są to też tylko puste i banalne słowa. Cechą wyróżniającą człowieka spośród wszystkich zwierząt naczelnych jest wykształcona umiejętność komunikowania się, dzięki której możliwa jest organizacja życia społecznego oraz przekazywanie wiedzy, doświadczenia i informacji kolejnym pokoleniom. Bez komunikacji niemożliwa byłaby jakakolwiek forma współpracy, a powstanie nawet najprostszej struktury czy organizacji uwarunkowane jest bezpośrednio aktem komunikacji.

Można powiedzieć, że komunikacja pionowa w szkole wyższej, czyli taka, która następuje w górę i w dół wzdłuż linii podporządkowania w danej organizacji, uwarunkowana jest samą specyfiką funkcjonowania środowiska akademickiego - panujących tam stosunków zależności wynikających z zajmowanych stanowisk i sprawowanych funkcji. Nie należy też chyba - dla samej zasady - sprzeciwiać się strukturze uczelni. Struktury bowiem tworzą ludzie i to od nich zależy jakość nawiązywania relacji osobowych w obrębie tych struktur. To od ludzi zależy czy będą chcieli wzajemnie budować podmiotowe relacje mistrza i ucznia, czy będą chcieli tworzyć własny autorytet czy oczekiwać posłuszeństwa wobec niego. Jak piszą M. Marody i A. Giza - Poleszczuk<sup>712</sup>, przemiany więzi społecznych w sferach rodzinnej, zawodowej czy publicznej wynikają nie tylko z przenikającej do umysłów ludzkich myśli socjologicznej, ale głównie ze

---

<sup>710</sup> Tamże, s. 106

<sup>711</sup> E.T Hall, *Bezgłośny...*, *op., cit.*, s. 184-185.

<sup>712</sup> Zob., M. Marody, A. Giza - Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.

zmieniających się warunków społecznych i ukulturalniania się. Komplementarnym czynnikiem każdej zmiany jest także komunikacja, która także ulega przeobrażeniom. W kontekście społecznym i kulturowym nawiązywanie relacji osobowych w szkole wyższej między profesorami a studentami uwarunkowane jest zatem procesami urynkowania, globalizacji, rozwojem nowych technologii czy kulturą masową. Na nawiązywanie relacji w przestrzeni szkoły wyższej mają wpływ także uwarunkowania formalne, organizacyjne czy prawne. Jakość i forma, a nawet potrzeba budowania relacji z innymi posiada swoje konsekwencje w sposobie społecznego życia, mentalności samych jednostek i układzie instytucji społecznych. Innowacje techniczne, pomimo zalet (choćby w dostępie do informacji), sprawiły, że łatwiej jest napisać do kogoś krótką wiadomość tekstową w telefonie bądź kilka słów na klawiaturze komputera i wysłać e-mailem niż znaleźć czas na bezpośrednie spotkanie i rozmowę twarzą w twarz.

Z innego punktu widzenia można powiedzieć, że dzięki mediom elektronicznym skończyła się era pasywnego przyswajania tekstu i obrazu. W coraz większym stopniu możliwe jest aktywne wchodzenie w interakcję, uczestniczenie w jakichś publicznych debatach, rozwiązywanie problemów społecznych, wpływanie na zakończenie fabuły jakiegoś filmu czy reklamy. Można powiedzieć, że cyberprzestrzeń umożliwiła ludziom wyrwanie się z roli biernego obserwatora, dzięki czemu mogą oni aktywnie poszukiwać np., nowych znajomości, a tym samym ustalać także ich reguły. Z drugiej jednak strony, przeciwieństwem tej interaktywności, jak mawia S. Žižek, jest interpasywność<sup>713</sup>. Polega ona na tym, że odwrotnością wchodzenia w interakcje z drugą osobą czy z przedmiotem jest sytuacja, w której to ta druga osoba czy sam przedmiot przejmuje i odbiera mi moją własną pasywność. Ilustracją interpasywności może być, podany przez S. Žižka, przykład kiedy ktoś opowiada beznadziejny i żenujący dowcip, a gdy nikt się nie śmieje, sam wybuchając śmiechem, odgrywając tym samym oczekiwaną reakcję publiczności<sup>714</sup>. Podmiot śmieje się w naszym imieniu. Z interpasywnością łączy się także pojęcie fałszywej aktywności<sup>715</sup>. Zgodnie z nią, ludzie nie działają zawsze po to, żeby coś się wydarzyło, ale również po to,

---

<sup>713</sup> S. Žižek, *Lacan...*, op., cit., s. 38.

<sup>714</sup> Tamże.

<sup>715</sup> Tamże, s. 40.

by zachować obecny stan rzeczy i aby nic nie uległo zmianie. S. Žižek twierdzi, że właśnie taka pseudoaktywność jest gorsza niż pasywność. O wiele trudniej jest się bowiem wycofać i nie uczestniczyć w bezsensownych przedsięwzięciach, politycznych i edukacyjnych debatach czy sporach. „Będący u władzy często nawet wołają krytyczną partycypację od ciszy – byle tylko włączyć nas do dialogu i upewnić się, że nasza złowieszczą pasywność została złamana. Wobec tego rodzaju interpasywności, w której jesteśmy bezustannie aktywni, aby mieć pewność, że tak naprawdę nic się nie zmieni, pierwszym prawdziwie krytycznym krokiem jest *wycofanie się w pasywność* i odmowa udziału”<sup>716</sup>. Dopiero takie działanie oczyszcza pole dla prawdziwej aktywności, która może coś zmienić.

Czynnikiem, który także może wpływać na proces komunikacji w przestrzeni szkoły wyższej może być brak spójności, ciągły bałagan, i próba uporządkowania funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce. Troska o autonomię oraz wciąż niedostateczny wpływ kadry akademickiej na kształt szkolnictwa wyższego, a zbyt duży w tym udział państwowych urzędników i ministrów powodować może frustrację i zniechęcenie tych pierwszych do ciągłego rozwoju, pracy nad warsztatem badawczym czy tworzenia wokół siebie unikatowego środowiska naukowego. Studenci z kolei (na co wskazują przeprowadzone w obrębie badań rozmowy z niektórymi studentami) odczuwają brak sensu studiowania, ponieważ i tak po skończonej edukacji zostają bezrobotnymi. Brakuje atmosfery i klimatu nauki, zgłębiania wiedzy z pasją i z pasją jej przekazywania. Sens idei uniwersyteckiego kształcenia został zatracony. Współcześnie, podstawowym zadaniem szkoły wyższej jest kooperacja z rynkiem pracy i przygotowanie studentów uczelni wyższych do wejścia na rynek pracy. Nauczyciele i studenci nie łączą się już jak dawniej w „grupy wspólnych interesów”, bo i takowych mają coraz mniej. Kultura indywidualizmu<sup>717</sup> nakazuje troszczyć się o samego siebie. Najważniejsze nie jest już zdobywanie wiedzy ani poznawanie prawdy - ta nabrała cech relatywizmu. Nauczanie ma być coraz bardziej dostępne, a więc wymagania należy dostosować do średniego, czyli coraz niższego poziomu. Każda kolejna reforma szkolnictwa podstawowego i średniego spowodowała, że na pierwszym roku studiów uniwersyteckich jest coraz więcej gorzej przygotowanych studentów. Ważna nie jest

---

<sup>716</sup> Tamże, s. 41.

<sup>717</sup> Zob., M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.

już także wspólnota akademicka. Z wolnych kooperacji studentów i uczących uniwersytety stały się wielkimi korporacjami, dla których istotne są finanse, promocja i reklama. Nadmierna biurokracja przysłoniła demokrację w rozumieniu wolności uczelni od zewnętrznej presji. Biurokracja sparaliżowała działalność naukową, a pracę dydaktyczną i naukową sprowadziła do wypełniania papierów. Proces nauczania został sprowadzony do klikania w odpowiednie pola i rubryczki w komputerze. Kurczy się niestety grono wielkich mistrzów, którzy potrafią przyciągnąć rzeszę słuchaczy i oddanych studentów. Widocznym przejawem zaniku wspólnotowości jest rozłam relacji mistrz - uczeń. Przyznają to profesorowie Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu, którzy przyjęli zaproszenie na udział w organizowanym przeze mnie i moją serdeczną koleżankę Annę Kołą, cyklu spotkań pt.: „Nasi Mistrzowie”. Przyznają to także badani przeze mnie studenci kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego w Olszynie i dwóch uczelni niepaństwowych: Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej w Łodzi oraz Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii w Olsztynie. Uogólniając, obie grupy za główną przyczynę rozłamu relacji mistrz – uczeń uznają uwarunkowania dzisiejszych czasów - ciągły pośpiech, pogoń za dobrem materialnym, informatyzację. Jednak tylko w przypadku profesorów odczuwalna była tęsknota za taką relacją. Stracili coś, co cenili. Większość badanych studentów jako, że takiej relacji nigdy nie doświadczyła, za constans przyjmowała obecną.

Idea uniwersytetu mimo, że zmieniona, to jednak przetrwała. Dostosowała się do nowych warunków i stworzyła nowe formy, wydaje wciąż owocne plony pracy z pożytkiem dla nas wszystkich. Trzeba jednak pielęgnować to dziedzictwo i szanować uniwersyteckie idee. Nie można uniwersytetów zamienić w zakłady produkujące niedouczone absolwentów, których uzyskany dyplom nie pokrywa się z posiadaną wiedzą. Problem jednak polega na tym, że młodzi ludzie nie przychodzą już na studia by zdobyć wiedzę i określone kompetencje, ale po to, by napisać pracę magisterską i zdobyć dyplom. Nauczyciel nie musi być więc dla studenta mistrzem. Ma on bowiem przygotować do zdobycia określonych certyfikatów i poprawnego rozwiązywania testów. Uczelnie zdając sobie sprawę ze specyfiki funkcjonowania współczesnego rynku pracy oraz silnego z nim powiązania koncentrują się głównie na osiągnięciu jak najwyższych wskaźników i spełnianiu

oczekiwań zewnętrznych interesariuszy, tworząc chociażby kierunki studiów na tak zwane „zamówienie”. Absolwent zaś ma pomnażać przychody. Wszystko to narzuca określony rodzaj relacji między studentami i nauczycielami - relacji, w których brak już oddanego ucznia i autorytetu mistrza. Pozostaje mieć jednak ufność, czego dowodem miały być również spotkania „Nasi Mistrzowie”, że coś z tych relacji jednak zostało, że nie wszystkie są puste, nie wszystkie są bezosobowe. Być może tylko są „niewidzialne dla oczu”, być może są skrywane i nie okazywane jak dawniej. Być może każdy uczeń potrzebuje swojego mistrza, a każdy mistrz potrzebuje swojego ucznia. Wszak Goście przyjęli zaproszenia, a uczniowie przyszli by ich wysłuchać.

## 5.2 Uwarunkowania przestrzenne i symboliczne.

Każde działanie edukacyjne i komunikacyjne odbywa się w określonym miejscu i w określonej przestrzeni. Przyjmuję szerokie rozumienie pojęcia miejsca i przestrzeni, nie ograniczając się do nadawania jedynie fizycznego, architektonicznego czy geograficznego znaczenia tym kategoriom. Przestrzeń i miejsce to nie tylko pojęcia, ale i metafory. Zdefiniowanie przestrzeni nie jest proste, gdyż każda z dyscyplin naukowych definiuje przestrzeń w odmienny sposób, poszukując tym samym definicji, która najbardziej odpowiada przedmiotowi badań.

Spółeczna definicja przestrzeni w ujęciu A. Wallisa głosi, że: „Przestrzeń społeczna danej zbiorowości stanowi użytkowy i kształtowany przez nią obszar, z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej z tym właśnie obszarem”<sup>718</sup>. Funkcjonowanie określonej społeczności czy zbiorowości polega na poznawaniu, wartościowaniu, kształtowaniu, użytkowaniu, i jak sądzę, odczuwaniu tej przestrzeni.

Dla fenomenologii przestrzeni jest zjawiskiem nie mającym już wymiaru absolutnego ze względu na różnorodność możliwości subiektywnego jej odbioru. W tym sensie pojmuje się ją jako relację między ludźmi<sup>719</sup>.

---

<sup>718</sup> A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990, s. 13

<sup>719</sup> H. Buczyńska – Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006, s. 11.

Przedstawiciele geografii humanistycznej, obok przestrzeni fizycznej, wyodrębniają przestrzeń mentalną. Tworzy ją ludzka świadomość<sup>720</sup>. Uzupełniam te definicje o poglądy Yi-Fu Tuana, który punktem wyjścia rozważań o przestrzeni czyni powszechne i osobiste doświadczenie ludzkie<sup>721</sup>. W tym sensie mówi on o „przestrzeni ludzkiej”. Proces indywidualnego poznawania otoczenia uzależniony jest bowiem od cech i losów jednostki ludzkiej, od jej percepcji zmysłowej.

W ramach dyskursów dotyczących relacji międzyludzkich istnieje pojęcie proksemiki. Za jej twórcę uważa się E.T. Halla<sup>722</sup>. Proksemika bada, jak ludzie wykorzystują w porozumiewaniu się przestrzeń, która ich otacza<sup>723</sup>. Autorzy tak tłumaczą to zjawisko: „Każdy z nas, gdziekolwiek się znajduje, roztacza wokół siebie rodzaj niewidzialnej bańki powietrznej – przestrzeń osobistą (...). Przestrzeń wewnątrz tej bańki należy do nas, w takim samym niemal stopniu jak nasze ciało. Rozmiar tej przestrzeni zależy od kultury, w jakiej zostaliśmy wychowani, od tego z kim aktualnie przybywamy i od sytuacji”<sup>724</sup>.

Powszechnie dziś stosowaną dystynkcję miejsca i przestrzeni przeprowadził Yi-Fu Tuan. Przestrzeń, jak pisał Autor, „jest w zachodnim świecie powszechnie przyjętym symbolem wolności. Przestrzeń stoi otworem, sugeruje przyszłość i zachęca do działania (...). Zamknięta i uczłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń (...). Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugą. Nie ma lepszego miejsca niż dom”<sup>725</sup>. W momencie kiedy człowiek dobrze pozna swoją przestrzeń, wówczas staje się ona dla niego miejscem. Przestrzeń i miejsce to pojęcia integralnie ze sobą powiązane, które odnoszą się do potrzeb człowieka. W związku z tym nie sposób ich

---

<sup>720</sup> H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce i przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne* (w:) *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 64.

<sup>721</sup> Zob., Yi - Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987 r.

<sup>722</sup> Zob. E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1976.

<sup>723</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2006, s. 161.

<sup>724</sup> Tamże.

<sup>725</sup> Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i ...*, op., cit., s. 13

lekceważyć w kontekście nawiązywania relacji interpersonalnych. Tym bardziej że, na co zwraca uwagę P. Petrykowski, obie kategorie są istotnymi składnikami naszego świata, a ich „odczuwanie, zaznaczanie, naznaczanie i wiążące się z tym potrzeby i zachowania (...) są nierozzerwalnie związane z istnieniem i istotą człowieka”<sup>726</sup>. Należy przy tym zaznaczyć, jak wskazuje Autor, że „przestrzeń jest otoczeniem człowieka i miejsce jego najszerszej pojętego istnienia, zaś miejsce jest swoistym prapoczątkiem przestrzeni”<sup>727</sup>. Istotne dla prowadzonych tu analiz jest takie rozumienie miejsca, które odnosi się głównie do prywatności i intymności człowieka, jego wewnętrznego „ja” oraz nawiązywania relacji z innymi. We współczesnym tak realnym, jak i wirtualnym świecie, w którym upublicznianie spraw osobistych, intymnych i ważnych stało się niemal rzeczą powszechną być może jedyną alternatywą na odnalezienie własnego miejsca jest własne fizyczne i psychiczne „ja” człowieka - jest on sam. Jedynie bowiem tak rozumiane miejsce daje się chronić i strzec, stając się zarazem miejscem wyjątkowo intymnym i prywatnym. Staje się miejscem, w którym można być sobą<sup>728</sup>. Do określenia swojskości lub inności potrzebny jest nade wszystko drugi człowiek. Bez jego obecności nie można mówić o budowaniu jakichkolwiek relacji. Idąc za P. Petrykowskim drugi człowiek rozumiany jest „(...) jako swój, jako najbliższy, wchodzący w skład naszej wspólnoty czy zbiorowości; jako inny, obcy, pozwalający dostrzec naszą odrębność, wkraczający w nasze przestrzenie i miejsca. Drugi człowiek jako kreator i przekaznik treści, kultury, nadawania znaczeń wartościom; drugi człowiek jako symbol, znak”<sup>729</sup>. Ponadto P. Petrykowski odwołując się do myśli F. Znanieckiego, stwierdza, że człowiek nie może nigdzie przebywać indywidualnie, ponieważ już przez samą swoją obecność dotyka własności przestrzennej innych jednostek czy grup. Dla każdego jednak istnieje moment, w którym poczucie przestrzenności może zmienić się i osiągnąć biegun przeciwny – zatłoczenia<sup>730</sup>. Warto podkreślić jakie mogą być

---

<sup>726</sup> P. Petrykowski, *Spoleczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Olsztyn 2005, s. 135.

<sup>727</sup> Tamże.

<sup>728</sup> Tamże, s. 166.

<sup>729</sup> P. Petrykowski, *O niezaspokojonym głodzie miejsca (w:) Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Lepper, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 108.

<sup>730</sup> Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i ...*, op., cit., s. 82, za: P. Petrykowski, *Spoleczno - kulturowe aspekty...*, op., cit., s. 141.



konsekwencje uwarunkowań przestrzennych wynikających z poczucia zatłoczenia, a odnoszących się bezpośrednio do nawiązywania relacji osobowych tak w środowisku szkoły wyższej, jak i w każdym innym. Na skutek odczuwania zatłoczenia i braku własnej przestrzeni (albo dystansu, jak nazwałby to E.T Hall) człowiek stosować może mechanizmy obronne, które de facto stanowią patologię w komunikowaniu się. Mowa tu m.in. o etykietowaniu, naznaczaniu, nieuprzejmości, manipulowaniu. Wszystkie te mechanizmy służą „jednemu i temu samemu celowi: pomagają uniknąć kontaktów wtedy, kiedy te kontakty zagrażają zbyt dużą intensywności”<sup>731</sup>.

Człowiek, przebywając i nawiązując relacje z innymi ludźmi wytwarza także nową relację z miejscem, w którym przebywa. Nadaje mu tym samym nowe wartości i znaczenia. Wkracza w przestrzeń drugiego człowieka i pozwala, aby on uczynił to samo. Granice „zawłaszczania” przestrzeni przez partnera interakcji wyznaczone są indywidualnie.

O miejscu można powiedzieć, że jest filozoficzne i pedagogiczne jednocześnie. Takie właśnie interesuje pedagogów. Wychowanie, w myśl słów M. Mendel, „dokonuje się zawsze <<gdzieś>> i ma swoje <<miejsce>>, a w związku z tym, że stanowi wejście w dialektyczny związek wychowanka ze światem, jest też metafizyką, ontologią rozgrywającą się w warunkach wzajemności i transcendencji”<sup>732</sup>.

Miejsce, jak twierdzi Autorka, zawsze jest znaczące. Tym samym znaczącym miejscem jest szkoła i uniwersytet. T. Szkudlarek dodaje natomiast, że każde znaczące miejsce jest w swej istocie niebezpieczne. Można bowiem o nie walczyć, można je okupywać, zawłaszczać<sup>733</sup>.

Miejsce to nie tylko skrawek geografii, wyodrębniony obszar jakiejś przestrzeni. To „<<zawiły konstrukt, którego język dominuje w myślach narratorów>>. Miejsca (...) <<pozwalają na coś, dopuszczają coś, umożliwiają coś, (...) występują >>, tworząc pole działania badanym bohaterom”<sup>734</sup>.

Miejsce jest zdomowioną przestrzenią, przestrzenią oswojoną, własną, tą w której

---

<sup>731</sup> Tamże, s. 142.

<sup>732</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006, s. 9.

<sup>733</sup> Tamże, s. 10.

<sup>734</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*, Kwartalnik Pedagogiczny nr 4, 1990, s. 12-16, za: M. Mendel, *Pedagogika miejsca...*, op., cit., s. 262.

toczy się nasze życie. Jest przestrzenią zamkniętą naznaczoną naszą obecnością. Miejsca tworzą człowieka odpowiadając na każdą jego życiową aktywność, a tym samym człowiek tworzy je w wyniku swoich nieustannych ingerencji i mniej lub bardziej spektakularnych przekształceń<sup>735</sup>. Miejsca kreują ludzie i są takie jak ludzie je odczuwają, spostrzegają, za co je biorą. Ważne są przede wszystkim ich znaczenia. W związku z tym należy je rozumieć jako wynik wspólnego ustalania i podtrzymywania znaczeń<sup>736</sup>. Należy podkreślić, że miejsca nie istnieją bez znaczeń, jakie im nadajemy. Jednocześnie i my nie istniejemy bez miejsc. „Człowiek i miejsce, miejsce i człowiek układają się w relacje”<sup>737</sup>. Innymi słowy miejsce to specyficznym ludzka przestrzeń doświadczania świata, obejmująca doświadczenia podmiotów w ich kulturowych, społecznych i politycznych aspektach<sup>738</sup>.

Istnieją zatem dwa podstawowe podejścia do problemu miejsca. Pierwsze z nich wychodzi od opisu sposobu jego doświadczania, organizowania i kreowania. Wychodzi od tego jak ludzie uosabiają, oznaczają i zasiedlają poszczególne fragmenty przestrzeni, odróżniając je od siebie. Drugie podejście dotyczy pomiaru przestrzeni fizycznej i jej opisu, zmierzając do uchwycenia procesu, w którym środowisko staje się częścią ludzkiej aktywności i doświadczenia. „Oba podejścia prowadzą do przekonania, że miejsca nie są neutralnymi i obiektywnymi segmentami przestrzeni fizycznej, lecz terenem specyficznym ludzkiego zaangażowania”<sup>739</sup>.

W kontekście drugiego podejścia do znaczenia miejsca i przestrzeni nie sposób pominąć pracy A. Nalaskowskiego, w której Autor analizuje przestrzenny wymiar szkoły. Na przestrzeń edukacyjną, oprócz członków szkolnej czy uniwersyteckiej społeczności (uczniów, nauczycieli, rodziców), składają się również zasoby materialne – architektura szkoły wraz z jej wyposażeniem w pomoce dydaktyczne<sup>740</sup>. Specyfika przestrzeni

---

<sup>735</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca...*, op., cit., s. 10.

<sup>736</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, (w:) M. Mendel, *Pedagogika miejsca...*, op., cit., s. 29.

<sup>737</sup> Tamże, s. 32.

<sup>738</sup> A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, (w:) M. Mendel, *Pedagogika miejsca...*, op., cit., s. 39.

<sup>739</sup> E. Rewers, *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Poznań 1996, s. 50.

<sup>740</sup> M. Chomczyńska – Rubacha, *Szkole środowisko uczenia się*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.),

edukacyjnej, jako składnik systemu dydaktycznego, stanowi w związku z tym jedno z uwarunkowań nawiązywania relacji osobowych w tej przestrzeni. I choć problematyce przestrzeni w edukacji poświęca się coraz więcej uwagi, to jak mawia A. Nalaskowski: „Dydaktyka skupia swoją uwagę na metodach i środkach nauczania, na układzie treści, na egzekwowaniu wiedzy, na pomocach naukowych i podręcznikach. Niemal nie ma w niej śladu na temat stroju nauczyciela, teatralności lekcji, a już zupełnie nie wspomina się o miejscu nauczania. Jest ono (dla dydaktyki) niezauważalne, obojętne, jest bo jakie musi być (...)”<sup>741</sup>. Miejsce nauczania wpływa natomiast nie tylko na efektywność i jakość nauczania, ale wzajemną komunikację i budowanie relacji między członkami społeczności edukacyjnej. Nie wystarczy, jak postuluje A. Nalaskowski, skupiać całej swojej uwagi na drogim sprzęcie, nowoczesnych technologiach i coraz bardziej wysublimowanych metodach nauczania. Miejsce, w którym odbywa się edukacja jest równie ważne, „może bowiem ono uwierać tak samo jak zbyt ciasne buty czy przeszkadzać jak zbyt ciasne okulary”<sup>742</sup>. Rola architektury szkoły w wychowaniu i budowaniu relacji z innymi jest o tyle szczególna i ważna, że może sprzyjać bądź hamować oba te procesy. Wygląd zewnętrzny szkoły, wejście do szkoły, układ klas, korytarze, wnętrza klasy czy układ ławek – wszystko to może zarówno stwarzać okazję do nawiązywania pierwszych kontaktów, jak i skutecznie blokować interakcje.

Rozprawiając o przestrzeniach szkoły i uwarunkowaniach przestrzennych w kreowaniu relacji osobowych należy zwrócić uwagę na trzy wymiary czy wcielenia owej przestrzeni: publiczną, prywatną i intymną.

Na szkolną przestrzeń publiczną składają się głównie pomieszczenia klas szkolnych, gabinetów kadry dydaktycznej, korytarze, sekretariat. Zachowania ludzi w tej przestrzeni są wystudiowane i nikt w niej nie jest i nie chce tak naprawdę być sobą. Ludzi balansują w niej pomiędzy tym co myślą, a tym, co chcieliby, aby myśleli o nich inni<sup>743</sup>. Według A. Nalaskowskiego, zadaniem przestrzeni publicznej jest ukrycie przestrzeni prywatnej i intymnej. Autor podkreśla trójwymiarowość tej przestrzeni: wymiar rytualny, formalny i

---

*Pedagogika. Podręcznik akademicki, t.2*, Warszawa 2003, s. 240.

<sup>741</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 52.

<sup>742</sup> Tamże.

<sup>743</sup> Tamże, s. 33.

służbowy. W każdym z tych wymiarów obowiązują określone zasady i normy, które z kolei generować mogą określone sposoby nawiązywania relacji osobowych. I tak, wymiar rytualny odwołuje się do wspólnych wartości, które obowiązują w danej zbiorowości. Wymiar ten niejako narzuca określone zachowania i używanie konkretnego języka, bo „tak należy” i „tak wypada” w danej społeczności. Wymiar formalny przestrzeni narzuca z kolei pewien porządek i ład dla wszystkich jej uczestników, po to by uzyskać oczekiwane zachowania. W tym kontekście definiuje także podejmowanie określonych działań komunikacyjnych. Wymiar służbowy, choć podobny do formalnego, to działa na mocy ustalonego prawa. Ogólny kształt przestrzeni publicznej przesądza o charakterze szkoły, uniwersytetu czy innej instytucji, mówi jej indywidualności i specyfice.

Członkami szkolnej przestrzeni publicznej są zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Jednak, co ważne z punktu widzenia podejmowania jakiegokolwiek aktywności, inicjatywny do działania, w tym budowania relacji czy nawet własnego samopoczucia, tylko nauczyciele mogą oficjalnie i zgodnie z szkolnym prawem przełamywać ograniczenia wynikające z tej przestrzeni. „Uczniowie zostają umieszczeni w przestrzeni całkowicie publicznej (...) nauczycielom zaś przysługuje przywilej zbudowania sobie przestrzeni prywatnej oraz intymnej”<sup>744</sup>. Oczywiście to samo dotyczy szkół wyższych i uniwersytetów.

A. Nalaskowski definiuje przestrzeń prywatną jako zespół miejsc i przypisanych do nich zachowań, które ograniczane są z kolei osobistą kulturą jednostki, jej potrzebami i hierarchią wartości. W przestrzeni tej jednostka może czuć się sobą i w zgodzie z sobą postępować. Identyfikuje się z przestrzenią. Dominuje tu wysoki i stały wskaźnik bezpieczeństwa oraz możliwość podjęcia samodzielnie ustalonych zadań<sup>745</sup>. Aby człowiek mógł uznać jakąś przestrzeń za prywatną niezbędna jest, jak twierdzi A. F. Westin, możliwość występowania i odczuwania przez człowieka czterech stanów prywatności: samotności, intymności, anonimowości i rezerwy<sup>746</sup>. Przywilej samotności w przestrzeni prywatnej to wolność od obserwacji przez innych, możliwość izolacji wzrokowej i słuchowej. Intymność rozumiana jest jako maksymalizacja stosunków interpersonalnych z

---

<sup>744</sup> Tamże, s. 45.

<sup>745</sup> Tamże, s. 57.

<sup>746</sup> Za: K. Polak, *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków 2007, s. 74

równoczesną wolnością od obserwacji przez innych. Trzeci ze stanów prywatności – anonimowość – to uwolnienie się od identyfikacji w otoczeniu innych ludzi. Rezerwa zaś pozwala na nieujawnianie w wielu sytuacjach swoich cech osobowych o różnym charakterze. Innymi słowy, funkcjami prywatności u A. F. Westina, są: autonomia, możliwość emocjonalnego rozładowania, możliwość samooceny oraz ograniczenie komunikacji z otoczeniem<sup>747</sup>. W środowisku edukacyjnym przestrzeń prywatną, czy jakby nazwał inaczej E. T. Hall – przestrzeń osobistą, kreują tak uczniowie, jak i nauczyciele. Jednak, podobnie jak w przypadku przestrzeni publicznej, tylko nauczyciele mają do tego więcej społecznego przyzwolenia. Zazwyczaj niestety kreacja przestrzeni prywatnej przez uczniów (studentów) jest traktowana w większości szkół jako potencjalne zagrożenie dla procesu kształcenia i wychowania. Stanowi nierzadko obszar leżący poza obszarem norm, który wymaga nieustannej kontroli i inwigilacji. Mimo to uczniowie są nieugięte w niepisanej „walce” z nauczycielami o prawo do tworzenia przestrzeni prywatnej. „Sporo czasu w codziennym życiu szkolnym marnuje się na taką próbę sił, która z pedagogicznego punktu widzenia zawsze kończy się przegraną szkoły”<sup>748</sup>.

Składową przestrzeni prywatnej jest przestrzeń intymna. Z uwagi na to, że jest ona bardziej pewnym konstruktem myślowym niż formą fizyko – przestrzenną, nie dla wszystkich będzie oznaczała to samo. W tej przestrzeni człowiek przeżywa najpełniej samego siebie i otwiera tę przestrzeń tylko dla wybranych osób. Każdy członek zbiorowości edukacyjnej powinien mieć w tej przestrzeni prawo do odseparowania się, anonimowości, intymności. Wkroczenie i naruszenie tej przestrzeni bez zgody, przyzwolenia czy zaproszenia samej jednostki jest naruszeniem pewnego standardu obyczajowego, a nawet prawnego. Intymna przestrzeń ma charakter zaszyfrowany. Oznacza to, że dopiero po odekodowaniu wiele atrybutów funkcjonujących w przestrzeni publicznej i prywatnej nabiera cech intymności<sup>749</sup>. Natomiast sam akt otwarcia tej przestrzeni dla innych wiąże się z ogromnym zaufaniem jakim jednostka darzy drugiego człowieka, jest dowodem na istnienie więzi wykraczających poza sformalizowane relacje codzienne<sup>750</sup>. Co ważne z punktu

---

<sup>747</sup> Tamże, s. 75.

<sup>748</sup> Tamże, s. 75.

<sup>749</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca...*, op., cit., s. 62.

<sup>750</sup> K. Polak, *Kultura szkoły: od relacji...*, op., cit., s. 75.

widzenia nawiązywania relacji osobowych między uczniem a nauczycielem (studentem a nauczycielem akademickim), budowanie prawdziwych więzi i wspólnoty szkolnej (akademickiej) możliwe jest dopiero po przekroczeniu granic właśnie przestrzeni intymnej. Ograniczanie się tylko do kontaktów w przestrzeni publicznej, przekreśla natomiast szanse na tworzenie trwałych i bliskich relacji. Obie strony takich interakcji pozostają zawsze obok siebie. Zdaniem jednak byłoby ślepe upieranie się i zawierzenie takiej wizji akademickiego partnerstwa, które jest harmonijne i bezkonfliktowe. Pamiętać bowiem należy o wspomnianych wcześniej uwarunkowaniach społecznych i kulturowych, która mają wpływ na nawiązywanie relacji osobowych w przestrzeni edukacyjnej – szerszym tle funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce i jego kondycji, w tym powiązaniu edukacji z rynkiem pracy, panujących w nim stosunkach zależności i władzy, a także uwarunkowaniach indywidualnych i osobowościowych, do których można zaliczyć choćby motywację do budowania relacji z innymi, świadomość jej znaczenia dla rozwoju człowieka, ogólne samopoczucie i kondycję psycho - fizyczną każdego z uczestników interakcji.

Jak starano się dowieść dużą rolę nie tylko w procesie nauczania, ale właśnie budowania relacji i nawiązywania kontaktów osobowych w każdym środowisku szkolnym, ma przestrzeń i miejsce, które otaczają ludzi. Pełne i przynoszące korzyści dla obu stron edukacyjnej areny są relacje budowane w przestrzeni intymnej. Szkoła jednak jest przestrzenią publiczną, w której, według A. Nalaskowskiego, dominuje wymiar służbowy. Architektura szkoły również zamyka drogę w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich. Panoptyczny model władzy Benthama – Foucaulta, w którym niewielu kontroluje setki innych osób, nie mogących uciec<sup>751</sup> ma swoje uzasadnienie także w rozważaniach nad przestrzenią szkoły. Uczniowie pozbawieni są w szkole prywatnej i intymnej przestrzeni. „W szkole nie ma gdzie się schować, chyba, że w ubikacji” – to słowa jednego z badanych przez A. Nalaskowskiego uczniów<sup>752</sup>. W związku z tym, jak twierdzi Autor, uczniowie w czasie przerw szukają „swoich miejsc”, enklaw, zakamarków, w których mogą przez chwilę

---

<sup>751</sup> Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 43, za: A. Gromkowska – Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej...*, op., cit. s. 24.

<sup>752</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca...*, op., cit., s. 60.

odreagować od oficjalnego życia szkoły.

Zdaje się, że kontrola nad studentem na uniwersytetach i szkołach wyższych ma nieco inną formę niż na poziomie szkoły podstawowej czy gimnazjalnej. Wynika to nie tylko z wieku (pełnoletności) studentów. Inny jest bowiem zakres odpowiedzialności nauczycieli za uczniów. Poza tym sam fakt bycia studentem i uczęszczania na zajęcia jest dobrowolny i zależy tylko od woli studenta. Mimo to, granice przestrzenne między nauczycielami a uczniami na każdym poziomie edukacji są bardzo wyraźne i czytelne. Dotyczy to np. układu ławek w klasie i biurka nauczyciela, które zawsze ustawione jest jako pierwsze, przodem do klasy, bądź na katedrze, co wskazuje na nadrzędną i kontrolną funkcję nauczyciela nad uczniami. Dotyczy to także rozkładu audytorium podczas prezentacji, odczytu, czy jakiegokolwiek innego spotkania. Kontakt wzrokowy z innymi uczestnikami interakcji przy takim ustawieniu ławek jest znikomy, a więc i nawiązanie relacji jest mniej skuteczne, jeśli nie niemożliwe. Większy kontakt wizualny możliwy jest oczywiście przy stołach ustawionych w tzw. podkowę lub ustawionych w okręgu. Pozwala to lepiej ocenić reakcje innych ludzi niż wtedy, kiedy stoły ustawione są w rzędy równoległe, które tworzą bariery pomiędzy uczestnikami i utrudniają interakcję. Właściwe ustawienie stolików pobudza ponadto do czynnego uczestnictwa, zabierania głosu, wyrażania własnych opinii i reagowania na cudze. Podkreślić należy że niektóre szkoły i nauczyciele mają już świadomość barier architektonicznych w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich. Tym samym rozumieją wpływ tych czynników na jakość i skuteczność procesu kształcenia. Wiedza ta pozwala z im przełamywać bariery wynikające ze standardowego ułożenia klas lekcyjnych czy mało przytulnych i zimnych korytarzy szkolnych. Tacy nauczyciele kreatywnie tworzą i zmieniają przestrzeń szkolną tak, aby odbywający się w nich proces dydaktyczny nie tylko wyposażył uczniów w nową wiedzę, ale także po to, by zbudować w takiej przestrzeni konstruktywny dialog, wartką wymianę myśli i doświadczeń, by sprzyjać działaniom komunikacyjnym z pożytkiem dla uczniów i siebie samego. Tym bardziej, że możliwości kadry dydaktycznej i administracyjnej w tym zakresie są niewspółmiernie większe niż uczniów. Wciąż jednak nauczycieli, którzy poza korzystaniem z przywileju budowania sobie przestrzeni prywatnej i intymnej, jest za mało.

W oparciu o powyższe analizy oraz odwołując się do rozumienia przez mnie edukacji międzykulturowej i komunikacji międzykulturowej jako spotkania osób nie tylko z

innych kultur, ale i posiadających własny światopogląd, historię, biografię, doświadczenia, idee, wartości, a będących z tej samej kultury czy społeczności, pojęcie przestrzeni dookreślić można o przymiotnik „międzykulturowa”. W związku z tym za *przestrzeń międzykulturową* uznać można wzajemne przenikanie się biografii konkretnych jednostek, ich myśli, emocje, uczucia i wartości, które zachodzą w układzie społecznym i zawsze w relacji z drugim człowiekiem oraz w określonym wymiarze kulturowym, architektonicznym i geograficznym – fizycznym. Uwaga badacza skupia się nie tylko na ludziach, ale na tym wszystkim co zachodzi i dzieje się między ludźmi oraz wynika z faktu, że człowiek żyje w otoczeniu innych ludzi. Poza tym przestrzeń ta jest elastyczna i dynamiczna, gdyż zmienia się nieustannie dzięki podejmowanym przez ludzi działaniom<sup>753</sup>. Co więcej, nie należy ona tylko do sfery fizycznej, lecz koncentruje się na sferze psychologicznej. Taką przestrzenią jest w moim rozumieniu przestrzeń akademicka kształtowana przez wszystkich, którzy do niej należą. Akademicka przestrzeń międzykulturowa nierozzerwalnie wiąże się z procesem komunikowania się i nawiązywaniem relacji osobowych. Pedagogia przestrzeni, jak pisze H. Kwiatkowska, „daje upust dla bezkresu myśli, otwarcia na różne opcje myślenia, tolerancję różnicy i sprzeczności informacyjnej”<sup>754</sup>.

W kontekście uwarunkowań przestrzennych warte uwagi są rozważania J. Lacana dotyczące natury człowieka, jego „ja” oraz nawiązywania kontaktów międzyludzkim. J. Lacan wychodzi od tego, że rzeczywistość istot ludzkich tworzona jest przez trzy splecione ze sobą poziomy: symboliczny, wyobrażeniowy, realny<sup>755</sup>. W związku z tym za symboliczną uważa przestrzeń, która działa między ludźmi w momencie interakcji. Do wymiaru symbolicznego J. Lacan zalicza zasady, których należy przestrzegać nawiązując interakcję. Są to głównie zasady gramatyki języka, w którym prowadzimy komunikację. S. Žižek parafrazując J. Lacana pisze: „Kiedy mówimy (albo słuchamy), nigdy nie jest tak, że wchodzimy w interakcję tylko z innymi ludźmi; nasza czynność mówienia jest ugruntowana w tym, że akceptujemy złożoną sieć reguł oraz innego rodzaju założeń. Po pierwsze, istnieją reguły gramatyki, nad którymi panujemy ślepo i spontanicznie (...). Następnie, istnieje całe

---

<sup>753</sup> P. Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 36.

<sup>754</sup> H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń...op.*, cit., ss. 64-65.

<sup>755</sup> S. Žižek, *Lacan...*, op., cit., s. 21.



tło uczestnictwa w tym samym świecie przeżywanym (*life-world*), które pozwala mi i mojemu rozmówcy na obopólne zrozumienie”<sup>756</sup>.

Wymiar wyobrazeniowy stanowią natomiast konkretne nazwy, zaś realny to złożony zbiór przygodnych okoliczności, które takiej interakcji towarzyszą, np., inteligencja rozmówców, miejsce, w którym prowadzona jest rozmowa, pogoda i szereg różnych czynników. Warto zaznaczyć, na co również zwraca uwagę S. Žižek, że język w pojęciu J. Lacana jest dla człowieka darem groźnym. Porządek symboliczny polega tutaj na tym, że kiedy dar zostaje ofiarowany liczy się już nie tyle zawartość, co więź pomiędzy dawcą a odbiorcą (nadawcą i odbiorcą) ustanowiona w momencie „akceptacji daru przez osobę”<sup>757</sup>. Proces komunikacji międzyludzkiej charakteryzuje się więc nieredukowalną refleksyjnością, podczas którego „każdy akt komunikacyjny symbolizuje jednocześnie sam fakt komunikacji”<sup>758</sup>. Ten charakterystyczny dla ludzi porządek symboliczny został nazwany przez R. Jakobsena, <<„komunikacją fatyczną”>><sup>759</sup>. Innymi słowy, mowa człowieka przekazuje coś więcej niż tylko samą wiadomość, stanowi ona bowiem swoisty autorefleksyjny pakt symboliczny między komunikującymi się podmiotami<sup>760</sup>.

Przynależność do zbiorowości akademickiej czy to w roli studenta, doktora, profesora czy osoby pełniącej funkcje administracyjne w uczelni, zakłada paradoksalny moment, który polega na tym, że każdy z członków owej zbiorowości dobrowolnie przyjmuje coś, co i tak jest narzucone, w tym wypadku uwarunkowany m.in. czynnikami społeczno-kulturowymi, przestrzennymi i symbolicznymi określony rodzaj interakcji i nawiązywania kontaktów osobowych. Każdemu bowiem z członków akademickiej zbiorowości przysługuje wolny wybór co do formy, typu czy częstotliwości interakcji z drugim człowiekiem. Wbrew pozorom jednak, jak argumentuje S. Žižek jest to paradoks swobodnego wybierania czegoś, co i tak jest narzucone i przymusowe, jest to udawanie i podtrzymywanie pozoru, że posiadamy wolny wybór, choć ostatecznie wcale nim nie dysponujemy. Sytuację taką można określić za pomocą pojęcia pustego symbolicznego

---

<sup>756</sup> Tamże, s. 22

<sup>757</sup> Tamże, s. 23.

<sup>758</sup> Tamże, s. 25.

<sup>759</sup> Za: Tamże.

<sup>760</sup> Tamże.

gestu<sup>761</sup>, którego tajemnica polega na tym, że obie strony takiej wymiany symbolicznej zyskują na tym układzie. Gestem jest zatem pewnego rodzaju oferta czy propozycja, w której chodzi o to, by ją odrzucić. Przykładem może być taka sytuacja kiedy nauczyciel w szkole czy profesor uniwersytecki w ramach na przykład dobrze wykonanego zadania powierza jakąś bardzo odpowiedzialną i nobilitującą funkcję tylko jednej z dwóch osób, które łączą stosunki przyjacielskie, i które w równym stopniu były zaangażowane w to zadanie. Aby ocalić przyjaźń i łączącą obie osoby relację wypadałoby, żeby wyróżniona osoba zaproponowała tej drugiej iż zrezygnuje z powierzonego jej zadania, ta z kolei powinna odrzucić tę propozycję. Tego typu wymiany symboliczne obserwowane są nie tylko tam, gdzie widoczna jest hierarchizacja życia społecznego, silna presja dążenia do sukcesu oraz zdobywania coraz wyższych stopni i stanowisk. Puste gesty, które wykonuje się tylko po to, by zostały odrzucone, występują także w rodzinie czy między partnerami w związku intymnym. Problem pojawia się wówczas, gdy niepisane, symboliczne reguły ulegają „zerwaniu”. Bazując na powyższym przykładzie, jeśli wyróżniona przez profesora osoba proponuje drugiej, bliskiej sobie osobie, z którą ciężko pracowała nad jakimś zadaniem, że zrezygnuje z oferty profesora (z nadzieją, że bliska dla niej osoba odmówi – bo tego wymagałyby właśnie owe symboliczne gesty), a ta osoba zaakceptuje ofertę przyjaciela i zamiast niego obejmie powierzone przez profesora zadanie wtedy to, jak mawia S. Žižek, dezintegracji ulega pozór (wolności), który podtrzymuje porządek społeczny<sup>762</sup>. Oznaczać to także może rozpad więzi społecznej.

Warto zwrócić uwagę także na uwarunkowania nawiązywania relacji osobowych, które niejako dyktuje cyberprzestrzeń. O aktywności w przestrzeni mediów elektronicznych, interpasywności i fałszywej aktywności była już mowa. Inny aspekt cyberprzestrzeni dotyczy wyrażania siebie i prawdziwego „ja” człowieka. Paradoksalnie świadomość fikcyjności cyberprzestrzeni (np. w grach komputerowych, w wirtualnych wspólnotach) pozwala na wyrażenie tam prawdziwego „ja”. Znakomitego wyjaśnienia dostarcza znów S. Žižek. Przyjęte w cyberprzestrzeni maski (fałszywe osoby<sup>763</sup>) mogą być bardziej

---

<sup>761</sup> Tamże, s. 26.

<sup>762</sup> Tamże.

<sup>763</sup> Tamże, s. 46.

autentyczne i prawdziwe niż to, co dana osoba uznaje za swoje własne uczucia. W grach komputerowych często na przykład nieśmiali mężczyźni wybierają postacie agresywne i dobrze zbudowane, zaś kobiety, które uważają się za mało atrakcyjne, wybierają postacie epatujące seksem i pewnością siebie. Konstrukcja fałszywego obrazu siebie, odczuwane emocje oraz udawanie ekranowej postaci, nie są do końca fałszywe. S. Žižek uważa, że w codziennym relacjach z ludźmi nie zawsze można wyrazić własne, prawdziwe „ja”. Zdarza się zatem, że podszywamy się, w zależności od sytuacji, pod bardziej łagodną, grzeczną czy pokorną postać. Jednak czy w takim przypadku prawdziwe „ja” osoby, która wcielała się w postać agresywnego mężczyzny w grze komputerowej, nie jest dużo bliższe właśnie postaci, z którą utożsamiał się na ekranie, podczas gdy „ja”, którego używa w codziennych sytuacjach jest maską? Być może przecież w głębi duszy mężczyzna ten marzy o biciu innych mężczyzn i byciu zwycięzcą<sup>764</sup>. Czynnikiem, które wpływają na nawiązywanie relacji osobowych w cyberprzestrzeni możemy więc nadać fikcyjny status prawdy<sup>765</sup>. Mimo, że relacje nawiązujemy „naprawdę”, to ludzie wciąż w nich grają – grają siebie. Zdaje się, że takie same sytuacje obserwować można w realnym życiu. Człowiek jednak coraz bardziej wkracza w cyberprzestrzeń i tworzy w niej cyberwspólnoty. Takie zanurzanie człowieka w świat wirtualny redukuje go do Leibnizowskiej monady<sup>766</sup>, która choć <<pozbawiona okien>><sup>767</sup> pozwala otworzyć go na rzeczywistość zewnętrzną jednocześnie odbijając w sobie cały wszechświat. S. Žižek twierdzi, że w coraz większym stopniu jesteśmy monadami pozbawionymi bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością. Każdego dnia wchodzimy w relacje z naszym komputerem, smartfonem, tabletem, natykamy się tylko na wirtualne symulakry, a mimo to, bardziej niż kiedykolwiek komunikujemy się z całym globem. Z wirtualnie nawiązywanych relacji rodzą się później intymne, realne związki i przyjaźnie. Początek jednak coraz częściej zaczyna się w sieci, która stanowi współczesną przestrzeń nawiązywania relacji osobowych.

---

<sup>764</sup> Tamże.

<sup>765</sup> Tamże.

<sup>766</sup> Za: Tamże, s. 119.

<sup>767</sup> Tamże.

## **Rozdział 6. Metodologia badań własnych**

### **6.1 Kontekst i uzasadnienie problematyki badania**

Podjęcie problematyki rozprawy doktorskiej skupionej wokół uwarunkowań nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej oraz procesów i działań komunikacji międzykulturowej w tej przestrzeni wynikają z osobistego poczucia braku tego typu rozważań w dyskursie akademickim. Praca doktorska aspiruje zatem do tego, żeby zacząć troszczyć się o komunikację, żeby zacząć o niej głośno mówić nie tylko w zakresie studiów pedagogicznych, ale i w przestrzeni akademickiej w ogóle. Celem jest wychodzenie poza zastany horyzont interpretacyjny znaczenia komunikacji, poszerzanie obszaru dyskursu oraz refleksji pedagogicznej. Bez komunikacji bowiem nie ma wychowania. Dysertacja ma pokazać i uczulić na nowe widzenie i rozumienie procesu oraz roli komunikacji międzykulturowej oraz wskazać te jej uwarunkowania, które mogą sprzyjać lub blokować nawiązywanie relacji osobowych w środowisku akademickim. Nakreślony zasób teoretyczny, ma otworzyć dotąd zaniedbane i nie dość przekazywane sposoby myślenia o komunikacji oraz wzbogacić pedagogikę o impulsy i nowe tropy poszukiwań spoza jej tradycji. Wybrane konteksty komunikacji międzyludzkiej prezentowane są w perspektywie interdyscyplinarnej otwierając zarazem pole teorii, które w badaniach nad komunikacją wydają się, w mojej opinii, wciąż jeszcze mało wykorzystane. Ponadto płaszczyzna badań, która dotyka nie tylko debaty na temat znaczenia szkoły wyższej, uniwersytetu, edukacji i społeczeństwa w kulturze współczesnej, ale przede wszystkim mechanizmu komunikacji i czynników warunkujących budowanie relacji między studentami a nauczycielami akademickimi stanowi niewątpliwie sferę zaniedbaną w badaniach tego typu.

Obserwacja akademickiego życia społecznego oraz interakcji w jakie codziennie wchodzi ludzie i jakie struktury tych interakcji tworzą skłoniły mnie do podjęcia próby interpretacji relacji międzyludzkich w środowisku szkoły wyższej.

### **6.2 Cel badania**

Głównym celem badania było rozpoznanie uwarunkowań oraz identyfikacja kluczowych czynników, które mogą wpływać na nawiązywanie relacji osobowych między studentami a nauczycielami akademickimi w szkole wyższej.

Cel ten uzupełniały cele szczegółowe badania, które koncentrowały się na:

- zbadaniu i przyjrzeniu się relacjom, jakie zachodzą i jakie nawiązują ze sobą studenci i nauczyciele akademicy;
- uchwyceniu w żywym, potocznym doświadczeniu dziejącym się „tu i teraz” wydarzeń oraz opisanie i dokonanie analizy różnych aktów komunikacyjnych, tj. takich działań i zdarzeń, w trakcie których dochodzi do wymiany i interpretacji różnego rodzaju znaczeń;
- próbie szerszego, interdyscyplinarnego ujęcia zagadnień związanych z komunikowaniem się w toku codziennych zdarzeń i działań mających miejsce pośród ludzi w różnego rodzaju sytuacjach.
- poznaniu opinii wykładowców akademickich oraz studentów na temat nawiązywania relacji osobowych w przestrzeni szkoły wyższej.

Cele badania odnoszą się do całościowej, nieograniczonej do językowej i słownej warstwy porozumiewania się. Sedno badań i rozważań stanowi zaobserwowanie uwarunkowań, które wpływają na proces komunikacji w szkole wyższej.

Równie istotnym celem pracy była próba odpowiedzi na pytania o sens i znaczenie szkoły wyższej: po co ludziom szkoła wyższa, jakie ma dla nich znaczenie, jakie miejsce oraz rolę zajmuje w życiu młodego człowieka, jakie czynniki powodują, że szkoła wyższa generuje określone zachowania? To także pytania o typ działań edukacyjnych, które mają pomóc i być wystarczającymi dla celu sprzyjania rozwojowi jednostki i otwierania bogactwa symbolicznego kultury. Oczywiście podstawowe są również odpowiedzi na pytania o specyfikę komunikacji w ogóle: czym jest komunikacja, jakie posiada właściwości, czym się charakteryzuje, jak jest pojmowana oraz jak może być pojmowana. To wreszcie pytanie o edukację międzykulturową.

### 6.3 Pytania i problemy badawcze

Pytanie ogólne (*Jakie czynniki mogą wpływać na nawiązywanie relacji osobowych w szkole wyższej?*), które zostało wyprowadzone z ogólnego celu badania oraz znajomości

danych teoretycznych, dotyczących samego przebiegu procesu komunikacji i nawiązywania relacji osobowych pozwoliło w kolejnych etapach planowania procesu badawczego na dalsze konstruowanie problemów badawczych, zależnych od zmieniającego się kontekstu.

Temat rozprawy stanowi odzwierciedlenie problemu badawczego.

Cele badania znajdują wyraz w stawianych pytaniach badawczych.

### **I. Motywy wyboru studiów oraz zdobywane umiejętności**

1. Jakie były powody podjęcia studiów przez badanych studentów?
2. Jakie kryteria decydowały o wyborze konkretnego kierunku studiów i konkretnej uczelni?
3. Jakie umiejętności studenci chcieliby zdobyć podczas studiów?

### **II. Nawiązywanie relacji z innymi w ocenie studentów**

4. Czy badani studenci łatwo nawiązują relacje z innymi ludźmi? Ilu posiadają przyjaciół? Czy są to przyjaźnie związane na uczelni czy jeszcze przed rozpoczęciem studiów?
5. Jaki sposób nawiązywania relacji preferują? Bezpośredni czy wirtualny ?
6. Czy i jak często badani studenci korzystają z portali społecznościowych, komunikatorów (typu gadu-gadu, czat, skype) i innych nośników wymiany informacji (np. poczta elektroniczna) w celu nawiązania kontaktów osobowych?
7. W jaki sposób najczęściej (zazwyczaj) nawiązują relacje z innymi ludźmi, np. studentami?
8. W jaki sposób najczęściej nawiązują relacje z nauczycielami akademickimi?
9. Jak studenci oceniają swoje relacje z nauczycielami akademickimi na uczelni? Czy są z tego kontaktu zadowoleni? Czy chcieliby coś zmienić?
10. Czy podczas zajęć studenci chętnie zadają pytania prowadzącemu zajęcia? Czy aktywnie w nich uczestniczą? Czy czują sprzyjającą ku temu atmosferę?
11. Cz studenci mają możliwość wyrażania podczas zajęć własnych opinii i poglądów?
12. Czy studenci odczuwają potrzebę nawiązywania relacji z pracownikami dydaktycznymi? Czy jest to dla nich ważne?
13. Czy czują ze strony nauczycieli akademickich, życzliwość, otwartość i chęć nawiązywania z nimi relacji?

14. Czy w opinii studentów pracownicy dydaktyczni są dostępni podczas swoich konsultacji? Czy dysponują wówczas czasem na rozmowę ze studentem? Czy studenci są odpowiednio wcześnie informowani o odwołaniu konsultacji i zajęć przez wykładowców?

15. Jakie cechy studenta znajdują uznanie w oczach nauczycieli akademickich?

16. Jakie cechy powinien posiadać pożądanym przez studentów nauczyciel?

### **III. Definicja komunikacji – perspektywa badanych studentów**

17. Jak studenci określają i rozumieją komunikację?

18. Jak studenci określają i rozumieją pojęcie dialogu? Czy i jakie różnice dostrzegają między dialogiem a komunikacją?

19. Co, według studentów, powinno być skutkiem komunikowania się?

### **IV. Ocena studiów i programu kształcenia: wady, zalety, braki**

20. Czy w poczuciu studentów uczelnia wyposaża ich w pożądanym przez nich umiejętności?

21. Jakie czynniki, według studentów, mogą wpływać na efektywność i jakość procesu kształcenia?

22. Czy studenci widzą sens i wyrażają potrzebę, aby program studiów obejmował wiedzę z zakresu komunikacji i nawiązywania relacji osobowych z innymi?

23. W jaką wiedzę i umiejętności miałyby wyposażać studentów takie zajęcia? W jakiej formie miałyby być prowadzone?

24. Czy, według studentów, studia uczą komunikowania się z innymi?

25. Czy w opinii studentów wiedza z zakresu komunikacji jest niezbędna w zawodzie pedagoga? Dlaczego tak, dlaczego nie?

26. Czy, według studentów, szkoła wyższa jest miejscem, w którym panują sprzyjające warunki do nawiązywania relacji z nauczycielami akademickimi? Dlaczego tak i dlaczego nie?

27. Czy studenci są zadowoleni ze swoich studiów?

## **V. Uwarunkowania w nawiązywaniu relacji osobowych w szkole wyższej**

28. Jakie czynniki mogą wpływać na nawiązywanie relacji osobowych studentów z nauczycielami akademickimi? Od jakich okoliczności może zależeć to, czy student będzie chciał lub nie te relacje budować?
29. Jakie mogą być bariery i zakłócenia utrudniające nawiązywanie relacji z pracownikami dydaktycznymi? Jakie mogą być przyczyny nieporozumień w komunikowaniu się studentów z nauczycielami akademickimi?

### 6.4 Zakres badania

#### 6.4.1 Zakres podmiotowy

Badaniem objęci zostali studenci kierunków pedagogicznych studiujący zarówno na uczelniach publicznych (3 uczelnie), jak i niepublicznych (2 uczelnie). Pomimo jakościowego charakteru badania starano się, aby grupa badawcza była zróżnicowana oraz miarę proporcjonalna nie tylko ze względu na rodzaj uczelni, ale także ze względu na płeć, wiek, tryb, stopień oraz rok studiów. Wniosków z badania dostarczyły również wywiady z profesorami akademickimi, choć podkreślić wyraźnie należy, że nie stanowiły one głównego pola analizy, a jedynie nakreśliły inną – drugą stronę problemu.

#### 6.4.2 Zakres czasowy badania

Badanie prowadzono w różnych odstępach czasu, w 2010 i 2011 roku.

#### 6.4.3 Zakres terytorialny badania

Wywiady przeprowadzono na kluczowych uczelniach wyższych województwa kujawsko-pomorskiego, warmińsko – mazurskiego oraz województwa łódzkiego.

### 6.5 Metoda badań

Główną i podstawową część badania (badanie studentów) realizowano metodą indywidualnych wywiadów pogłębionych. (IDI - Individual In-Depth Interview) Były to



wywiady częściowo ustrukturyzowane<sup>768</sup>. Punktem wyjścia zastosowania takiej metody badawczej była lista ułożonych wcześniej pytań badawczych – problemów. Stąd metodę takiego zbierania danych nazywa się także wywiadem częściowo kierowanym, skoncentrowanym na problemie<sup>769</sup>. W trakcie prowadzenia wywiadu dopuszczalna jest jednak rezygnacja z niektórych pytań badawczych bądź wygenerowanie nowych, w zależności od przebiegu rozmowy. Indywidualne wywiady pogłębione jako metoda badań jakościowych umożliwiają między innymi:

- zbadanie indywidualnych motywacji, przekonań i odczuć związanych z przedmiotem badania;
- badanie sposobu, w jaki jednostki doświadczają swojego świata i postrzegają go;
- uzyskanie opisów świata życia badanych uwzględniających interpretację znaczenia opisywanych zjawisk;
- zbieranie informacji w sytuacjach, gdy interakcja grupowa może stanowić przeszkodę w "otwarcu się" osób badanych;
- poznanie specyfiki języka, jakim posługują się badani w odniesieniu do badanego projektu;
- zdobycie informacji, które jest możliwe tylko w wyniku wejścia badacza w kontekst sytuacji badanego<sup>770</sup>.

Ponadto metoda ta pozwala na uzyskanie pogłębionej wiedzy na temat opinii rozmówców w zakresie dotyczącym poruszanych aspektów badawczych. Metoda ta pozwala także na różnicowanie przebiegu wywiadu zależnie od cech badanych. Częściowo ustrukturyzowany wywiad pogłębiony nie jest więc ani otwartą konwersacją, ani zamkniętym pytaniami kwestionariuszem.

Dane zebrane w ten sposób mają charakter jakościowy i pozwalają na zrekonstruowanie opinii respondentów na dany temat oraz zbudowanie teorii ugruntowanej w zebranych danych.

Badanie kadry dydaktycznej miało zupełnie inny charakter niż badanie studentów.

---

<sup>768</sup> S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010, s. 37.

<sup>769</sup> Zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 140.

<sup>770</sup> Zob. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów...*, op., cit., s. 32 – 43.

Gromadzenie danych i materiału empirycznego odbywało się podczas organizowanych na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu spotkań pn. „Nasi Mistrzowie”<sup>771</sup>. Inicjatywa spotkań z mistrzem zrodziła się na Wydziale Nauk Pedagogicznych w 2008 roku ze wspólnego pomysłu zarówno Autorki niniejszej pracy jak i jej koleżanki Anny Koli. Inicjatywa ta wynikała z głębokiej potrzeby obcowania z autorytetami naukowymi oraz czerpania od nich wiedzy i pasji tak naukowej, jak i życiowej. Podczas trzyletniego cyklu spotkań „Nasi Mistrzowie” zaprezentowało się osiem wybitnych postaci - profesorów - z dziedziny nauk pedagogicznych.

Spotkania prowadzone były w formie wywiadu z zaproszonym Gościem i miały charakter otwarty, tzn. uczestniczyć w nich mogli zarówno pracownicy naukowcy, doktoranci, studenci, jak i osoby spoza uczelni.

Jednym z najważniejszych celów projektu „Nasi Mistrzowie” było poznanie warsztatu naukowego i drogi naukowej każdego z zaproszonych gości oraz pielęgnowanie i doskonalenie relacji mistrz – uczeń. Autorki cyklu wychodziły z przekonania, że kontakt z Mistrzem jest istotnym i nierozzerwalnym elementem funkcjonowania jednostek w przestrzeni akademickiej mającym duże znaczenia dla ich rozwoju naukowego oraz osobistego. Rozmowy z wybitnymi postaciami z dziedziny nauk pedagogicznych UMK miały także na celu „przybliżenie wszystkim uczestnikom tych spotkań poglądów, opinii i refleksji zaproszonych gości na temat korzeni i tradycji nauk pedagogicznych, jak i obecnego stanu edukacji oraz próby wyznaczenia perspektyw jej działania”<sup>772</sup>. Ponadto celem spotkań było poznanie Mistrzów z innej strony – poznanie ich zainteresowań pozanaukowych, osób, które są dla nich autorytetami czy planów na przyszłość.

Podstawą do zebrania informacji na temat uwarunkowań nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej z perspektywy wykładowców akademickich były refleksje uczonych dotyczące znaczenia komunikacji i nawiązywania relacji w środowisku akademickim. Należy zaznaczyć, że zaproszeni Mistrzowie, oprócz czynnej pracy na WNP UMK, działają naukowo w innych uczelniach publicznych i niepublicznych w kraju, co pozwoliło na porównanie ich opinii w temacie nawiązywania relacji osobowych w

---

<sup>771</sup> Zob. I. Kiwak, A. Kola *Nasi Mistrzowie*, Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika XXV. Nauki humanistyczno –społeczne, Zeszyt 393, Toruń 2009.

<sup>772</sup> Zob. Tamże.

wyższych szkołach publicznych i niepublicznych.

Podkreślić raz jeszcze należy, że główne przesłanki do wnioskowania stanowią opinie badanych studentów. Mimo to, głosy badanej kadry dydaktycznej choć marginalne w porównaniu z głosami studentów, także dają podstawy do formułowania wniosków na temat uwarunkowań w nawiązywaniu relacji osobowych. Ukazują one bowiem zupełnie inną perspektywę podjętego problemu badawczego.

### 6.5.1 Wyjaśnienia

Prowadzone badanie zostało oparte na wyjaśnieniach idiograficznych. Oznacza to, że w punkcie startu wyjaśnieniu podlegają fakty empiryczne, które nie są odnoszone do konkretnej teorii. Ponieważ nie ma teorii wyjściowej, badacz stara się patrzeć na obserwowane zjawiska z perspektywy wielu różnych teorii, posługując się raczej definicją, a nie teorią danego zjawiska. Ramy pojęciowe badań oraz ramy interpretacyjne tworzą właśnie poszczególne nurty teoretyczne, które aktywizują pytanie badawcze. Badaniem kierują głównie pytania badawcze, a cały proces badawczy prowadzi do weryfikacji hipotetycznych wyjaśnień dotyczących kwestii zawartych w pytaniach badawczych<sup>773</sup>. Zaznaczyć należy, że wyjaśnienia idiograficzne nie odnoszą się do populacji, lecz do konkretnych ludzi, którzy biorą udział w badaniu oraz miejsca i czasu prowadzenia badania. Jak twierdzi K. Rubacha, wyjaśnienia takie nie odkrywają prawidłowości ogólnych, ale zależności odnoszące się do badanego terenu, indywidualnych doświadczeń edukacyjnych poszczególnych osób oraz kontekstu. Co ważne, „na ich podstawie można formułować teorie ugruntowane (jednostkowe) lub typologie obiektów należących do danej klasy”<sup>774</sup>. Wyjaśnienia idiograficzne umożliwiają analizę nie tylko zjawisk bezpośrednio obserwowalnych, ale także ukrytych, wyinterpretowanych przez badacza, a zbudowana teoria ma charakter zbioru szczegółowych twierdzeń, które związane są z kontekstem o których mówi. W związku z tym jest to teoria konkretnego obiektu, a nie całej populacji<sup>775</sup>.

Zastosowanie strategii badań jakościowych umożliwiło dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie badani nadawali rzeczywistości edukacyjnej w codziennych interakcjach.

---

<sup>773</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad...*, op., cit., s. 18-20.

<sup>774</sup> Tamże, s. 20.

<sup>775</sup> Tamże, s. 19, 24.

Rezygnacja z teorii wyjściowej umożliwiła zaś zachowanie kontekstu. Nie oznacza to jednak, że prowadzone badanie było ateoretyczne i intuicyjne. Na początku procesu badawczego sformułowane zostały bowiem pytania badawcze, określone ramy pojęciowe badania oraz zdefiniowane problemy badawcze.

#### 6.5.2 Typ badań

W związku z tym, że założony cel badania odnosi się przede wszystkim do rozwoju praktyki edukacyjnej, typ badań będzie również praktyczny<sup>776</sup>. Odnosi się on bowiem do zdiagnozowania i opisu określonego stanu rzeczy. Innymi słowy badanie miało doprowadzić do identyfikacji uwarunkowań w nawiązywaniu relacji osobowych między studentami a wykładowcami w szkole wyższej. Diagnoza miała dostarczyć informacji na temat czynników, które mogą wpływać na proces nawiązywania relacji osobowych między wymienionymi podmiotami i w zależności od zebranych informacji także wskazać na możliwe drogi jego zmian i udoskonaleń.

#### 6.6 Metody analizy i interpretacji danych

Badanie jakościowe nie polega tylko na zanurzeniu się w rzeczywistości badanej, ale wymaga narzędzi analitycznych, które pozwalają zogniskować dane i sformułować problem badawczy. Analiza danych polega ona nakładaniu się takich czynności jak redukcja danych (kodowanie), reprezentacja danych (zestawienie kodów) oraz ich weryfikacji (indukcja analityczna). Redukcja danych służyć ma ich wyostrzeniu i rozdzieleniu oraz prowadzić do takiej organizacji, aby możliwa była weryfikacja wniosków i wyprowadzenie ostatecznych konkluzji<sup>777</sup>.

Zgodnie z tym, że badanie oparte jest na wyjaśnieniach idiograficznych, doszukać się można dwóch grup możliwych teorii. Teorii skupionych na funkcjonowaniu jednostki w świecie społecznym, w świecie edukacji i jej percepcji tego świata (paradygmat interpretatywny) oraz teorii skupionych na studiach krytycznych, ujawniających ukryte reguły oddziaływania organizacji społecznej (państwa, instytucji, grup) na jednostkę

---

<sup>776</sup> Tamże, s. 26.

<sup>777</sup> M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s.11.

(paradygmat krytyczny). Na każdy z paradygmatów składają się kierunki, inaczej nurty teoretyczne, w ramach których można znaleźć konkretne teorie. Teorie te stanowią z kolei teoretyczne ramy interpretacji wyników badań. W skład paradygmatu interpretatywnego wchodzi m.in. takie nurty jak: interakcjonizm symboliczny, hermeneutyka, fenomenologia, teorie humanistyczne. Na paradygmat krytyczny składają się m.in. poststrukturalizm, teorie krytyczne, teorie emancypacyjne, egzystencjalizm<sup>778</sup>. Wybrane z nich zaprezentowano w niniejszej pracy.

### 6.7 Dobór próby

Populację w badaniach stanowią wszyscy studenci (tj. osoby posiadające status studenta) uczelni wyższych w Polsce.

Grupą badawczą są natomiast studenci kierunków pedagogicznych następujących uczelni wyższych:

- Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- Uniwersytet Warmińsko – Mazurski w Olsztynie
- Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Olsztynie
- Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi

Ze względu na fakt, że opieram się na strategii badań jakościowych, dobór grupy badawczej jest nielosowy – z zastosowaniem doboru celowego. Pozwala to na zweryfikowanie zbudowanej teorii lecz niemożliwe jest wnioskowanie na całą populację.

Dobór próby do badania w sposób nielosowy ma miejsce wówczas, gdy nie dbamy o to, aby każdy element populacji miał jednakową szansę znalezienia się w próbie badawczej<sup>779</sup>. Próba wyniosła  $N = 28$  wywiadów indywidualnych. Logika doboru próby do badania przedstawia się następująco:

Badaniu poddanych zostało 28 studentów ww. uczelni wyższych – 3 publicznych uczelni akademickich (uniwersytety) i 2 niepublicznych (szkoły wyższe). Starano się, mimo jakościowego charakteru badania, zachować odpowiednią proporcję między liczbą badanych

---

<sup>778</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad...*, op., cit., s. 308-310.

<sup>779</sup> Tamże., s. 124.

kobiet i mężczyzn oraz trybem i stopniem studiów, na którym studiują respondenci. Próba nie ma charakteru reprezentatywnego, w związku z tym nie daje podstaw do statystycznych wnioskowań o populacji.

Głównym kryterium doboru próby badawczej był rodzaj uczelni (publiczna/niepubliczna), na których prowadzone są studia pedagogiczne oraz wymienione wyżej czynniki: tryb studiów (stacjonarne/niestacjonarne), stopień i rok studiów, jak również płeć respondentów.

Wobec drugiej grupy badanych – wykładowców akademickich – zastosowano również dobór nielosowy celowy. Zakres terytorialny doboru próby ograniczył się do Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK ze świadomością, że badani pracownicy naukowci prowadzą działalność dydaktyczną w innych ośrodkach naukowych poza Toruniem (były to zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne we Wrocławiu, Olsztynie, Bydgoszczy) Głównym kryterium doboru było posiadanie przez osoby badane tytuły naukowego „profesora prezydenckiego (belwederskiego)”.

## **Rozdział 7. Wyniki badań własnych**

### **7.1 Wyniki badania studentów**

#### **7.1.1 Motywy wyboru studiów oraz zdobywanie umiejętności**

Powody podjęcia studiów przez badanych studentów oraz kryteria wyboru konkretnego kierunku

Wyróżnia się szereg motywów podjęcia studiów oraz wyboru określonych kierunków przez badanych studentów. Respondenci jako najczęstszy powód rozpoczęcia nauki na wyższym szczeblu edukacji wymieniają chęć zdobycia wyższego wykształcenia, rozszerzenie umiejętności, prestiż danej uczelni, zdobycie wiedzy, zdobycie dyplomu, zdobycie lepszej pracy i inne. Nie bez znaczenia pozostaje także wybór konkretnej uczelni. W tym przypadku kierują się jej prestiżem, odległością od miejsca zamieszkania oraz klimatem, jaki na danej uczelni panuje. Wybierając natomiast określony kierunek najczęściej

odwołują się do własnych zainteresowań czy predyspozycji. Większość badanych pragnie pracować z ludźmi, co umożliwiają im kierunki pedagogiczne. Część z nich kieruje się także doświadczeniem członków rodziny czy też tradycją rodzinną. Jedna z badanych przywołując ten czynnik jako powód podjęcia określonego kierunku mówi:

*Nie powiem, żebym kierowała się jakąś tradycją rodzinną, ale w sumie tak właśnie można na to spojrzeć. Moja mama, tata i ciocia pracują w szkolnictwie, są nauczycielami. Nawet nie myślałam zbytnio o wyborze innego kierunku studiów. Rodzice nigdy nie narzekali, poza tym mimo, że jest dużo pracy i jest duża odpowiedzialność, to jest też dużo wolnego i długie wakacje. A studia niestacjonarne z uwagi na to, że tak mi się potoczyło życie prywatne. Mam już roczną córeczkę. Poza tym uczelnia staje się coraz lepsza (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Znaczące były opinie studentów, iż po ukończeniu studiów będą mieli większe możliwości znalezienia pracy, nie tylko jako takiej, ale w określonym, zgodnym z ich zainteresowaniami kierunku. Swą odpowiedź jeden z badanych argumentuje następującymi słowami:

*Wydaje mi się, że po studiach łatwiej będzie mi znaleźć pracę. Chcę również nauczyć się czegoś więcej niż w liceum. Pedagogikę wybrałam ze względów praktycznych. Chcę robić i uczyć się tego co sprawia mi przyjemność, choć po rozeznaniu rynku pracy szansa na pracę jest mała. UWM może nie jest na szczytach rankingów uczelni, ale jest miastem, które w dużym stopniu stawia na studentów (Ola, lat 19, UWM Olsztyn, stacjonarne, I rok, I st.).*

Badani zaznaczają ponadto, że ukończenie studiów i zdobycie dyplomu jest we współczesnych czasach normą. W związku z tym, aby mieć możliwość odnalezienia się w przyszłości na rynku pracy i wykonywania zawody zgodnego z własnymi oczekiwaniami należy podjąć studia wyższe i uzyskać tytuł magistra. W przeciwnym wypadku będą postawieni w pozycji przegranej na rynku pracy, nie mając wyboru w poszukiwaniu zatrudnienia, które byłoby zgodne z ich indywidualnymi predyspozycjami:

*Uważałam, że skończenie studiów pozwoli mi na zdobycie lepszej pracy niż obecna. Teraz wstyd nie mieć studiów. To stało się normą. Chciałam więc*

*zrobić studia, żeby nie osiąść na laurach. Kierunek studiów wybierałam z uwagi na zainteresowania daną tematyką, a także z racji na miejsce pracy, pracuję w oświacie i chciałabym zmienić czynności administracyjne bardziej na praktyczne, a do tego potrzebne mi są studia. Natomiast uczelnie wybrałam kierując się rankingiem uczelni wyższych i możliwościami poradzenia sobie na danej uczelni (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Umiejętności, które studenci chcieliby zdobyć w toku studiów

Umiejętności, które chcieliby w toku studiów zdobyć badani studenci można podzielić na kilka kategorii. Najczęściej wymienianymi umiejętnościami są te, które wiążą się z wykonywaniem przyszłej pracy zawodowej. W tym kontekście badani wymieniają zarówno umiejętności pozwalające zdobyć im zatrudnienie (choć nie potrafią nazwać jakie to konkretnie umiejętności) jak i umiejętności wymagane już w trakcie wykonywania pracy, tj. komunikatywność, otwartość na ludzi, zdolność do podejmowania relacji z innymi itp.

*Konkretne przygotowanie do późniejszej pracy zawodowej, która będzie zgodna z moimi zainteresowaniami oraz większą pewnością i otwartością w kontaktach z ludźmi. (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

*Zawsze chciałam nauczyć się lepiej rozmawiać z dziećmi, tak, żeby mnie rozumiały. Stało się to dopiero dzięki praktykom w przedszkolu. Sama teoria nic mi nie dała (Magda, lat 27, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Inną grupą umiejętności, które chcieliby nabyć respondenci w trakcie studiów są umiejętności „ułatwiający” im życie codzienne. Do tej grupy badani zaliczają również umiejętności komunikacyjne, ale w tym przypadku dotyczące nawiązywania i kształtowania relacji interpersonalnych, zarówno rodzinnych jak i zawodowych.

*Wszystko co się przyda w życiu, co będzie można wykorzystać w domu i w pracy, w relacji z najbliższymi, z własnym dzieckiem. Myślę, że to jest bardzo potrzebne, że daje podwaliny do kontaktowania się z innymi (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Poza specyficznymi umiejętnościami, ułatwiającymi wykonywanie zawodu bardzo ważną umiejętnością, którą badani pragną zdobyć na studiach jest zdolność wykorzystania



nabytej wiedzy w praktyce. Respondenci doceniają zdobywane podczas studiów różnorodne teorie pedagogiczne i psychologiczne, jednak brakuje im przełożenia i zastosowania zdobytej wiedzy w konkretnych sytuacjach i działaniach praktycznych.

*Umiejętność zastosowania teorii w praktyce (również w przyszłej pracy), umiejętność mądrego i efektywnego wykonywania swojego zawodu; umiejętność współpracy z ludźmi w każdym wieku (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

*Studia powinny dawać po połowie teorii i praktyki. Co z tego, że wiem jak przebiega rozwój dziecka i czym się charakteryzuje jak nie będę potrafiła zrobić z tego użytku (Wiola, lat 42, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Szczególnie ważną umiejętnością w pracy z drugim człowiekiem jest umiejętność budowania trwałych i wartościowych relacji. Jednym z obszarów w pracy pedagoga, w którym umiejętność ta jest bardzo ważna jest szereg publicznych, codziennych wystąpień (np. przed rodzicami, przed gronem pedagogicznym, uczniami). W przypadku braku umiejętności swobodnego „występowania” przed ludźmi, praca pedagoga zamiast przyjemnością okazać się może źródłem traumatycznych przeżyć. Jak zatem podaje jeden z badanych studentów bardzo ważną umiejętnością, którą pragnąłby zdobyć na studiach jest:

*Umiejętność nawiązywania kontaktów, brak oporów przy „występach” w większym gronie, łatwość komunikacji (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Kolejną ważną umiejętnością – poza już wymienionymi – jest umiejętność współpracy z ludźmi. Wydaje się, iż badani studenci mają świadomość tego, że zawód pedagoga wiąże się z ustawiczną pracą z i wśród ludźmi. Z jednej strony są uczniowie, z drugiej inni pedagodzy (współpracownicy), z trzeciej natomiast rodzice. Aby prawidłowo wypełniać swoje zadanie musi on zaopatrzyć się w umiejętności współpracy z drugim człowiekiem, gdyż takie będą od niego w toku wypełniania pracy zawodowej wymagane:

*Jak już wcześniej wspomniałam, główne umiejętności, które chciałabym zdobyć są związane z szeroko pojętą pracą z ludźmi, umiejętność dostosowania wiedzy do potrzeb, umiejętności nawiązywania relacji w przyszłej pracy, świadomy wpływ na kształt tych relacji, zdobycie*

*umiejętności interpersonalnych, poprzez treningi wsparte wiedzą merytoryczną (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Wcześniej przedstawione opinie nastawione były na umiejętności praktyczne. Niewątpliwie jednak ważne są także umiejętności teoretyczne, a więc szeroko pojęta wiedza. Aby bowiem móc teorię przełożyć w praktykę, trzeba ową teorię posiadać. Respondenci zdają się rozumieć tę zależność i dostrzegają ważność zdobywanej wiedzy na studiach pedagogicznych:

*No na pewno zdobywam dużo wiedzy potrzebnej w pracy pedagoga, ciekawej wiedzy psychologicznej, ciekawią mnie różne teorie, tylko za historią nie przepadam. Myślę, że umiejętność bycia otwartym do ludzi, żeby śmiało wyrażać swoje zdanie i nie bać się co pomyślą inni, żeby być pewnym tego co się mówi i tego co się wie. Ja chciałabym być pedagogiem w szkole, więc trzeba mieć oprócz bogatej wiedzy także podejście do młodzieży i być w tych kontaktach pewną siebie (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Tę kwestię niezwykle trafnie ujmuje jeden z badanych studentów. Jego zdaniem studia są miejscem, w którym jednostka może osiąść jedynie wiedzę teoretyczną, którą będzie w stanie przełożyć w umiejętności praktyczne dopiero we własnych doświadczeniach zawodowych. Zatem stwierdza on, iż pragnie w toku studiów zdobyć możliwie największą ilość wiedzy teoretycznej i na to jest właśnie nastawiony. Można jednak wnioskować, że nie jest on z zaistniałego stanu rzeczy zadowolony:

*Chcę nabyć wiedzę, nie umiejętności. Uważam, że te studia nie wyposażają w żadne umiejętności. Dają tylko wiedzę, teorię (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Inną kwestię porusza kolejna z badanych, która szczególną uwagę przywiązuje do umiejętności zarządzania zespołem. Zdaniem badanych zarządzanie jest jedną z podstawowych umiejętności, nie tylko w pracy pedagoga, ale i w życiu codziennym. Świadoma hierarchii, jaka będzie panowała w jej przyszłym miejscu pracy oraz swoich możliwości, ambicji i pragnień, pragnie w toku studiów zdobyć umiejętności umożliwiające jej sprawniejsze zarządzanie zespołem oraz konstruktywne współpracowanie z nim:

*Chciałabym nauczyć się pracy w zespole, zarządzania i współpracy z ludźmi. Myślę, że w pedagogice jest to bardzo ważne, a tak mało się o tym*

*mówi. Zarządzanie to nie tylko ekonomia. To jedna z podstawowych umiejętności moim zdaniem (Ola, lat 19, UWM Olsztyn, stacjonarne, I rok, I st.).*

Umiejętnością, w którą powinny zaopatrzać studia pedagogiczne jest także zdolność do założenia i prowadzenia własnej działalności. Niezbędna jest do tego specjalistyczna wiedza z zakresu zarządzania, administracji, ale też marketingu, psychologii i innych nauk społecznych. Studia pedagogiczne powinny zatem gwarantować studentom tego rodzaju wiedzę, mając na uwadze, iż w tym kierunku będzie podążała ich przyszła działalność zawodowa. Studia więc, zdaniem jednej z respondentek winny zaopatrzać studenta we:

*Wszelkie niezbędne umiejętności pozwalające mi po skończeniu studiów znaleźć pracę w zawodzie, lub bardziej – otworzyć własną działalność edukacyjną, nie wiem szkołę, jakiś ośrodek edukacyjny, w którym mogłabym zatrudnić kilku specjalistów i prowadzić zajęcia z dziećmi, albo wręcz przeciwnie – z dorosłymi. Mam kilka pomysłów, ale żeby to zrobić muszę posiadać także wykształcenie pedagogiczne (Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

#### 7.1.2 Nawiązywanie relacji z innymi w ocenie studentów

##### Łatwość studentów w nawiązywaniu relacji osobowych

Z opinii badanych studentów wynika, że nie odczuwają oni problemu w nawiązywaniu kontaktów z innymi ludźmi. W obliczu zawierania nowych znajomości uważają się za otwartych i przyjaznych. Ich odpowiedzi są zazwyczaj krótkie, w związku z czym nie wymagają dodatkowego komentarza. Większość z nich odpowiada po prostu „tak”. Część badanych pokusiła się jednak o szerszą odpowiedź. Zaznaczyli oni, że są osobami otwartymi i poznawanie nowych osób nie stanowi dla nich trudności:

*W nawiązywaniu relacji nie mam kłopotów, jestem osobą otwartą na nowe znajomości. Jestem osobą socjalną, lubię otaczać się ludźmi i tworzyć relacje (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Nieliczni z badanych studentów określają siebie jako nieśmiałych, podchodzących z dużą rezerwą i dystansem do zawierania nowych znajomości. Nie oznacza to jednak, że

zawieranie nowych znajomości sprawia im trudności. Jedna z badanych, należąca do tej właśnie grupy wyznaje:

*Tak, jak powiedziałam, jestem nieśmiała, ale nie dzika. Radzę sobie z tym  
(Marta, lat 29, WSiE TWP Olsztyn, niestacjonarne, III rok, I st. ).*

Mimo łatwości jaką deklarują badani w nawiązywaniu relacji z innymi, nie nawiązują oni trwałych więzi podczas studiów. Respondenci zdecydowanie twierdzą, że posiadają przyjaciół jeszcze z czasów nauki w liceum, a niektórzy wręcz – szkoły podstawowej. Najczęściej są to grupki sprawdzonych, zaufanych i szczerych przyjaciół, którzy niekoniecznie z nimi studiują. Badani, osoby poznane na studiach traktują raczej jako dobrych znajomych. Przytoczona poniżej wypowiedź jest bardzo typowa dla charakteru większości udzielanych odpowiedzi:

*Jest spora grupa przyjaciół, z którymi od dawna się przyjaźnię, już choćby od czasów szkoły podstawowej. Kilka osób bliskich studiuje co prawda w tym samym mieście, ale na innych kierunkach. Poza tym, odkąd zaczęłam studia poznałam wielu nowych, ciekawych ludzi, którzy wnoszą wiele nowego w moje życie, ale raczej nie są moimi przyjaciółmi, tylko bardzo dobrymi znajomymi (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Kilkoro z badanych osób udzieliło odpowiedzi, która świadczy o pewnej formie izolowania się, bądź niechęci czy trudności związanych ze zdobywaniem nowych przyjaciół i znajomych:

*Przyjaciół mam niewielu. Nie są to osoby, z którymi studiuję (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Tak jak zostało przedstawione na początku, przeważająca część studentów nie wyraża trudności w kontaktach z innymi ludźmi. Zawieranie i podtrzymywanie nowych kontaktów podczas studiów, komunikacja z innymi nie jest dla badanych szczególną trudnością, choć – co należy podkreślić – są to głównie dobre znajomości niż przyjaźnie. Przykładem jest jeszcze inna wypowiedź jednej ze studentek, która może być reprezentatywna dla przeważającej grupy studentów tych kierunków:

*Tak. Uważam się za osobę otwartą i chętną do zawierania znajomości z innymi (Darek, lat 27, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, III rok, I st.).*

Wśród odpowiedzi badanych pojawiły się także opinie, której autorzy na problem patrzą w szerszym kontekście. Respondenci uważają, że nie każdą nową znajomość można zawrzeć w sposób bezproblemowy nawet, gdy się jest osobą komunikatywną i życzliwą. Bariery w komunikacji wynikają z nadrzędności partnera komunikacji lub z braku otwartości z jego strony jak to czasem bywa np. w relacjach student-pracownik dziekanatu. Na ten aspekt trudności komunikacyjnych zwraca uwagę dwoje badanych:

*Oczywiście występują trudności, ale wynikają one z różnych przyczyn. Czasem osoba, z którą chce się nawiązać kontakt po prostu nie ma na to ochoty i trudno jest przebić tą barierę. Czasem i ja jestem w złym nastroju, co nie pozwala innym dotrzeć do mnie (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

*Wszystko zależy od charakteru danej osoby i od intencji. Czasami można wyczuć, że osoba, która jest miła robi to np. bo chce od nas notatki z wykładów. Ja zazwyczaj unikam takich sztucznych znajomości (Magda, lat 25, UMK Toruń, stacjonarne, II rok, II st.).*

#### Preferowane formy nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi

Badani studenci zapytani o preferowane sposoby nawiązywania relacji z innymi studentami udzielają bardzo zróżnicowanych odpowiedzi. Część z nich przystaje przy kontaktach tzw. „twarzą w twarz” i te uznaje za najbardziej wartościowe. Inni natomiast więcej zalet upatrują w relacjach nieosobistych, wykorzystując różnego rodzaju alternatywne sposoby komunikacji, takie jak np. komunikatory internetowe. Dla kilkorga z nich obydwie formy porozumiewania się (bezpośrednie - twarzą w twarz oraz pośrednie - przy użyciu komunikatorów) są traktowane równorzędnie. Wykorzystują je w zależności od tego z kim się komunikują oraz jaki charakter ma komunikat:

*W tym wypadku zarówno Internet jak i relacje twarzą w twarz są na równi (Darek, lat 27, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, III rok, I st.).*

*To zależy w jakiej jestem sytuacji. Wiadomo, że jak się akurat widzę z osobą, z którą chcę porozmawiać, to nie będę jej wysyłać smsów, ale w innym przypadku często sięgam do telefonu (Wit, lat 22, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, III rok, I st.).*

*Obie formy. Teraz wszyscy są już tak w bardzo w sieci, że nie da się od tego uciec, chociaż rozmowa z żywym człowiekiem jest chyba bardziej wartościowa (Kasia, lat 27, UMK Toruń, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Respondenci zawierają najczęściej nowe znajomości na studiach od „zagajenia” rozmowy o wykładach, egzaminach i innych kwestiach związanych ze studiami. Takie relacje najczęściej zapoczątkowywane są w trakcie zajęć lub podczas przerw między nimi. Dotyczą zagadnień związanych z nauką, uczelnią. Dość często takie relacje przenoszą się na grunt prywatny, poza uczelnię. Nieco inaczej przedstawiają się stosunki towarzyskie wśród studentów studiów niestacjonarnych. Jednostki, które preferują pozawerbalne i nieosobiste sposoby komunikacji (komunikatory internetowe) usprawiedliwiają swój wybór łatwością w nawiązaniu relacji oraz większą dostępnością innych studentów. Są to zazwyczaj osoby studiujące w trybie niestacjonarnym, spotykające się jedynie w trakcie zajęć (czyli w weekendy), posiadające często własne rodziny. Ich relacje nie są zbyt zażyłe, gdyż uniemożliwia im to rzadkość spotkań. Niektórzy z nich w ogóle się nie znają. Mając zatem do zrealizowania wspólne zadanie – podczas gdy niejednokrotnie mieszkają w oddalonych od siebie miejscowościach – zmuszeni są do kontaktu mailowego (opcjonalnie gg, skype lub inny komunikator):

*Głównie mailowo, bo jestem na studiach niestacjonarnych. Nie kojarzę nawet wszystkich ludzi, którzy ze mną studiuje. Niektórych widziałam raz, lub dwa. Inni się pojawili, potem w ogóle nie przychodzą. Relacje nazwałabym dosyć płytkimi. Jak trzeba to się komunikujemy, rozmawiamy itp. (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Podobnego zdania jest inny badany, który brak systematycznych i zażyłych relacji również usprawiedliwia niestacjonarnym trybem studiów:

*Relacje nawiązywane są najczęściej na zasadzie rozmowy o wykładach, egzaminach – na korytarzach. Z racji studiów niestacjonarnych mamy mały kontakt i raczej go nie utrzymujemy. Każdy ma swoje życie (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

*Jak mamy do zrobienia jakich projekt to tylko kontaktujemy się mailowo, czasem telefonicznie. Nie ma szans, żeby się spotkać i coś omówić, większość z nas pracuje, pochodzi też spod Olsztyna (Marta, lat 29, WSiIS TWP Olsztyn, niestacjonarne, III rok, I st.).*

Inni badani – w większości na studiach stacjonarnych – posiadają nieco odmienne doświadczenia. Przyznają, iż początkowe kontakty były determinowane jedynie faktem studiowania i odbywania wspólnych zajęć. Z biegiem czasu przerodziły się one w głębsze relacje, które przeniosły się także na grunt prywatny – pozauczelniany. Można wnioskować, że realizowane były one zarówno na gruncie osobistych spotkań jak i internetowych form służących do komunikacji:

*Na zajęciach, na korytarzu, w oczekiwaniu na zajęcia, po zajęciach, na spotkaniach towarzyskich. Początkowo łączyły nas tylko kwestie uczelniane, natomiast z biegiem czasu, coraz więcej cech poza murami uczelni (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Wśród badanych studentów żadna osoba nie potwierdziła korzystania z portali społecznościowych i wszelkiego rodzaju komunikatorów celem zawierania nowych znajomości. Wynika stąd, że badani preferują bezpośredni sposób nawiązywania relacji z innymi ludźmi. Przypomnieć należy, że większość z respondentów uważa się za osoby otwarte i pozytywnie nastawione do ludzi, dzięki czemu posiada szereg znajomych. Zawieranie nowych znajomości nie jest dla nich problemem ani trudnością. Są jednak i takie wypowiedzi badanych, które wskazują na dość sceptyczne podejście do kwestii zawierania nowych relacji. Są to nieliczne przypadki, które wskazują na pewną formę dystansu, bądź też na trudności w nawiązywaniu kontaktów towarzyskich:

*Nie należę do rozchwytywanych osób. Poza tym każdy ciągle gdzieś goni, więc nie przebywamy ze sobą bardzo dużo czasu, tak jak np. to było w liceum. Z niektórymi to może zamieniłam dwa, trzy zdania od początku studiów i tyle. Każdy ma jakieś swoje środowisko (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

#### Sposoby nawiązywania relacji studentów z nauczycielami akademickimi

Najczęściej wymienianą formą nawiązywania relacji z wykładowcami jest bezpośrednia rozmowa – jak to określają badani „twarzą w twarz”. Są to raczej formalne kontakty na zasadzie: pytanie – odpowiedź. Badani są zdania, że osobisty kontakt z wykładowcą pozwala na rozmowę i wyczerpujące wyjaśnianie różnorodnych problemów i wątpliwości. W powyższej kwestii za reprezentatywną można uznać wypowiedzi:

*Relacje twarzą w twarz (rozmowa podczas zajęć, konsultacji)*

*(Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, I st.).*

*Najczęściej są to bezpośrednie kontakty, rozmowa na korytarzu, w trakcie wykładu czy ćwiczeń lub podczas konsultacji*

*(Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź niestacjonarne, II rok, I st. ).*

*Rozmowa, jak muszę się czegoś dowiedzieć to po prostu pytam albo idę na dyżur (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Pojawiają się i takie wypowiedzi, z których wynika, że wystarczającą dla nich formą kontaktu z wykładowcą jest Internet (mailowanie). Ta grupa badanych nie uważa, aby relacje z wykładowcami stanowiły istotny element ich życia na uczelni:

*Staram się specjalnie nie wychylać w kontaktach z wykładowcami. Zazwyczaj pisze maile, chociaż rzadko. Staram się najpierw uzyskać interesujące mnie informacje wśród znajomych (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Grupa badanych studentów wypowiedziała się na temat czynników, które mają wpływ na tworzenie się relacji pomiędzy wykładowcami a studentami. Zdaniem respondentów decydujące jest nastawienie wykładowców do studentów, zainteresowanie ich problemami. Wykładowca, który stwarza odpowiedni klimat do nawiązywania relacji wyzwała w studencie pozytywne odczucia: sympatię i chęć nawiązywania kontaktu. Ponadto zdaniem badanych istotnym czynnikiem tworzenia relacji z wykładowcami jest ich dostępność, nie tylko podczas zajęć czy wykładów, ale także poza nimi. Pedagog zamykający się w gabinecie, albo taki, za którym trzeba „biegać” nie jest osobą, która zachęca do nawiązywania relacji. Jedna z badanych osób niejako w pigułce zawarła te czynniki, które decydują o relacjach osobowych z wykładowcami:

*Myślę, że zależy to od tego czy wykładowca wykazuje zainteresowanie studentami, chce z nimi rozmawiać, nie budzi zbyt dużego dystansu ale jednocześnie potrafi wzbudzić zaufanie i szacunek studentów, jest autorytetem (Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*  
*Studenci wiedzą z jakim wykładowcą można porozmawiać i o coś zapytać. To takie poczucie pewności, że jak zapukasz na drzwi to zostaną otwarte życzliwie (Wit, lat 22, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, III rok, I st.).*



## Ocena dotychczasowych relacji osobowych z pracownikami dydaktycznymi

Opinie badanych studentów dotyczące nawiązywania relacji z pracownikami dydaktycznymi są podzielone. Jedni oceniają je jako dobre i owocne, inni jako mało wartościowe i nie budzące zadowolenia. Takie po prostu nie są podtrzymywane. Typową i charakterystyczną dla tej grupy badanych jest poniższa wypowiedź:

*Oceniałabym dobrze. Niektóre relacje prowokują mnie do zmian, zachęcają do pogłębiania wiedzy, do bardziej efektywnej pracy samodzielnej. A na drugim biegunie, są relacje, które są mi zupełnie obojętne, wykładowcy z tej grupy nie wzbudzają we mnie żadnych emocji, jest to typowy przekaz – i przyswajanie wiedzy, a później jej odtworzenie (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne II rok, II st.).*

Na drugim biegunie są i takie wypowiedzi badanych:

*Utrudnione (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.) i Powierzchowne (Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, I st.).*

Wśród badanych pojawia się opinia o anonimowości i przedmiotowym traktowaniu studentów. Taki stan rzeczy nie sprzyja dobrym relacjom z wykładowcami:

*Z niektórymi wykładowcami bardzo dobry kontakt. Z takimi, którzy wkładają serce w swoją pracę, są zaangażowani. Dla pozostałych, którzy tylko przekazują w sposób nudny informacje nie mam właściwie żadnego kontaktu. Tak naprawdę na egzaminie okazuje się, że w ogóle dla wykładowcy istnieję (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Tak samo w tej kwestii wypowiada się inny badany student:

*Dobrze, ale jest się w pewnym sensie anonimowym. Obecnie „produkuje się” studentów (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Podsumowując, ocena relacji z wykładowcami przedstawiona przez badanych studentów zawiera się w chłodnym stwierdzeniu:

*Jeśli występują to myślę, że są dobre.  
(Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Aktywny udział studentów podczas zajęć – możliwość aktywności intelektualnej

Badani pytani o możliwość swobodnego wyrażania podczas zajęć własnych opinii i poglądów nie dostrzegają kłopotów w tym zakresie:

*Tak, praktycznie na każdych zajęciach jeśli pojawi się problematyczna kwestia, każdy ma prawo wypowiedzieć swoje zdanie. Komfortowo się czuję wyrażając swoje opinie czy poglądy, nie spotkało mnie żadne niemile doświadczenie, krytyka. Uczelnia jest doskonałym miejscem do wyrażania swoich myśli i zrozumienia innych (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

*Tak, raczej mogę powiedzieć wszystko i nie boję się, że zostanę wyśmiany czy skrytykowany (Łukasz, lat 23, UMK Toruń, stacjonarne, II rok, II st.).*

Istnieją i takie opinie, z których wynika, że należy z rezerwą podchodzić do możliwości wyrażania swego zdania podczas zajęć:

*To zależy od charakteru zajęć, na wykładach nie jest to pożądane. Na ćwiczeniach/konwersatoriach można powiedzieć coś od siebie. I tutaj znowu nie wszystko i nie u każdego prowadzącego (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Wśród badanych pojawiają się również głosy, że są takie zajęcia, na których nie powinno się wyrażać swoich poglądów:

*Nie na każdych zajęciach (Darek, lat 27, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, III rok, I st.).*

*Wolę siedzieć cicho i się nie udzielać, bo jak raz powiem coś co nie zgadza się z opinią wykładowcy, to już jestem zapamiętana i wywoływana ciągle do odpowiedzi. A chyba nie chodzi o to, by kogoś zmuszać do wyrażania swojego zdania tylko, żeby można było normalnie porozmawiać, a nie odpowiadać wtedy kiedy wykładowca wzywa*

*(Magda, lat 25, UMK Toruń, stacjonarne, II rok, II st.).*

Aktywność i chęć wyrażania własnych opinii, oprócz charakteru i nastawienia wykładowcy, a także indywidualnych potrzeb samego studenta zależy również od sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycieli akademickich:

*Z mojego doświadczenia wynika, że to zależy do wykładowcy i sposobu prowadzenia zajęć. Zazwyczaj ci starsi wykładowcy prowadzą zajęcia*

*według starej szkoły i wtedy to należy tylko siedzieć i słuchać. Zajęcia są wtedy nudne i nam też się wtedy nie chce. Poza tym nie można się wszystkim interesować, a każdy wykładowca myśli, że jego przedmiot jest najważniejszy (Magda, lat 27, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Ponadto badani studenci w większości niechętnie korzystają z możliwości zadawania pytań prowadzącym podczas zajęć:

*Niekiedy, w myślach nasuwają się dodatkowe pytania odnośnie zarówno przerabianego materiału, jak i kwestii związanych z nim, które miałyby łączyć w całość zebraną treść. Tymczasem, rzadko – ale zdarza się, że pytam na forum prowadzącego, by upewnić się, że dobrze rozumiem materiał i rozwiązać wątpliwości, które pojawiają się w trakcie (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

*Czasem po prostu zajęcia mnie nie ciekawią, są nudne, prowadzący nie wzbudza mojej sympatii więc nie mam pytań i ich nie zadaję (Robert, lat 24, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, II st.).*

Zdaniem badanych, wykładowcy w różnym stopniu aprobują dociekliwość studentów. W większości przypadków traktują to jako podważanie autorytetu:

*Niechętnie, żeby nie wyjść na osobę, która podważa autorytet. Wykładowcy nie lubią nieszablonowości (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

*Moim zdaniem wykładowcy nie zawsze potrafią konstruktywnie dyskutować z opinią studentów, które różnią się od ich poglądów, szczególnie kiedy jakiś student naprawdę ma dużą wiedzę na jakiś temat. Nie zawsze też potrafią się przyznać do tego, że czegoś nie wiedzą. Zazwyczaj wtedy odpowiadają wymijająco albo się denerwują na studenta (Edyta, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Wykładowcy niechętnie odbiegają od programu zajęć w sytuacjach kiedy studentom nasuwają się pytania, wykraczające poza przygotowany wcześniej schemat. Część wykładowców ignoruje problemy studentów. Dla takich nauczycieli, według opinii badanych, najważniejsza podczas zajęć jest dyscyplina i rygor. Warto zwrócić uwagę, o czym pisze m.in. S. Mieszalski, że zachowanie porządku i dyscypliny oraz podporządkowanie nauczycielowi nie jest równoznaczne z tym, że zajęcia będą efektywne dla uczniów. Nie świadczy to także o wysokiej efektywności dydaktycznej nauczyciela. Taka sytuacja stwarza bardzo często barierę w komunikowaniu się oraz

osłania relację porozumiewania się między nauczycielem a jego uczniami. Dyscyplina, zdaniem Autora jest niezbędna w pracy pedagoga. Warunkiem jej skutecznego utrzymania jest jednak jasno określony i konsekwentnie przestrzegany zestaw reguł oraz przekonanie uczniów, że nauczyciel im nieustannie towarzyszy w zdobywaniu wiedzy oraz rozumie ich na poziomie intelektualnym i emocjonalnym<sup>780</sup>. Oto wypowiedzi respondentów:

*Często mam pytania do prowadzącego. Zadaję je, niestety nie każdemu wykładowcy, dlatego, że część z nich nie lubi i nie jest przygotowana do odstępstw od przygotowanego scenariusza (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st.).*

*Wielu chce zrealizować program, to jest dla nich najważniejsze. Są zbyt sztywni, najważniejsza jest dla nich dyscyplina i rygor (Janusz, lat 23, UWM Olsztyn, stacjonarne, II rok, II st.).*

Ponadto studenci w swych wypowiedziach podkreślają, że o możliwości kierowania pytań ku wykładowcom decyduje również forma zajęć. Inaczej sytuacja przedstawia się na wykładach, a inaczej na ćwiczeniach i konsultacjach:

*Podczas zajęć teoretycznych i wykładów w ogóle. Na ćwiczeniach od czasu do czasu, większa swoboda i możliwość wyrażenia opinii (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Jeden z badanych podsumowując całość swoich rozważań na temat aktywności studentów podczas zajęć, wyrażania własnego zdania i inicjowania dialogu z wykładowcami stwierdza:

*Większość studentów to konformiści, bo łatwiej jest się z profesorem zgadzać. A myślę, że profesorowie lubią jak student ma inne zdanie niż jego. Wtedy nie jest nudno (Jarosław, lat 38, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Potrzeba i znaczenie budowania relacji z nauczycielami akademickimi

Badani studenci nie uważają, aby budowanie relacji z wykładowcami było niezbędne. W większości przypadków nie odczuwają takiej potrzeby. Można powiedzieć, że nie jest to temat, na którym się w szczególności koncentrują, o którym myślą. Sytuacja

---

<sup>780</sup> Zob. S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997.

wygląda inaczej, gdy występuje konieczność bezpośredniej współpracy z danym pedagogiem:

*Nie odczuwam takiej potrzeby, chociaż dobrze byłoby mieć świadomość iż w razie potrzeby wykładowca jest otwarty na nawiązanie relacji. Sytuacja zmienia się, gdy osoba ta jest moim promotorem lub też charakter naszej współpracy wymaga nawiązania takiej relacji, np. praca nad jakimś projektem. Wtedy ważne jest nawiązanie dobrej relacji (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Niektórzy badani uważają, że potrzeba nawiązania relacji z wykładowcą wynika po prostu z faktu, jakim jawi się on człowiekiem. Gdy budzi sympatię, zainteresowanie, jest otwarty na problem studentów skupia wokół siebie młodzież:

*Często kontakty z wykładowcami są czysto interesowne, w celu „zalatwienia” jakieś sprawy. Jednak są też wykładowcy, z którymi z chęcią zamieniam słówko czy choćby uśmiech mijając się na korytarzu (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

*Z młodymi wykładowcami odczuwam częstszą potrzebę. Szczególnie z takimi, u których widać pasję (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Z palety opinii studentów na temat potrzeb tworzenia relacji z nauczycielami akademickimi wyróżnia się ta, która jest przejawem pewnego rodzaju tęsknoty i pragnienia studentki za relacją typu mistrz – uczeń.

*Bardzo chciałabym, aby relacje z wykładowcami były mniej powierzchowne. Chciałabym, aby nauczyciel był przewodnikiem, aby otwierał przede mną nowe horyzonty, aby podsuwał mi ciekawe książki do przeczytania. Myślę, że taka relacja bardziej zależy od wykładowcy, to on powinien pierwszy wyciągnąć rękę do kontaktu. Jak patrzę na amerykańskie filmy, np. Młodzi gniewni, to żałuję, że tak nie ma w Polsce, że nauczyciele mają niewielki wpływ na życie młodych ludzi, na zmianę tego życia (Magda, lat 25, UMK Toruń, stacjonarne, II rok, II st.).*

Na podstawie przeprowadzonych wśród studentów badań w kwestii potrzeby nawiązywania relacji z uczonymi jedną z bardziej charakterystycznych i typowych był następujący pogląd:

*Bardziej, niż to konieczne nie odczuwam takiej potrzeby. Relacje są jasne, typowe, uczeń – nauczyciel, na co dzień nie zdarzyło mi się nad tym zastanawiać (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Postawa nauczycieli akademickich wobec nawiązywania relacji ze studentami

Wobec powyższych opinii zaskakuje fakt, że badani studenci pozytywnie oceniają stanowisko nauczycieli akademickich wobec kontaktu z nimi:

*Otwartość na studentów, naszą ciekawość, potrzebę wiedzy i doświadczenia, czuję. Nie spotkała mnie żadna niezyczliwość ze strony wykładowcy, stąd odpowiedź wcześniejsza również, że dobrze oceniam swoje relacje na uczelni z nauczycielami akademickimi*

*(Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

*Generalnie wszyscy wykładowcy są w porządku i chętnie nawiązują kontakt z nami (Janusz, lat 23, UWM Olsztyn, stacjonarne, II rok, II st.).*

Z większości wypowiedzi badanych wynika, że postawa wykładowców wobec relacji ze studentami uzależniona jest od indywidualnych cech każdego pedagoga, rodzaju zajęć, możliwości czasowych, wieku czy nastawienia do ludzi:

*Jeśli chodzi o wykładowców to najczęściej odczuwam obojętność co do kontaktu osobistego. Jeśli natomiast chodzi o przekaz treści wykładu to zdarzają się wykładowcy, którzy pomimo 150 osób na sali, zwracają się do każdego z osobna tworząc relację. Niestety dużo częściej spotyka się brak może nie tyle relacji, co interakcji. Przechodząc do ćwiczeniowców, to tak, dużo częściej spotykam się z ich strony z otwartością, życzliwością i chęcią nawiązania relacji, ale myślę, że wynika to z charakteru prowadzonych zajęć – indywidualnej rozmowy lub też mniejszej ilości osób na sali (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Podsumowując problem dotyczący postawy wykładowców wobec relacji ze studentami bardzo trafna wydaje się wypowiedź:

*Zależy od człowieka, jak to w życiu bywa (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

## Dostępność i dyspozycyjność pracowników dydaktycznych

Oceny badanych na temat dostępności wykładowców są dość zróżnicowane. Można powiedzieć, że dominuje w tej kwestii umiarkowany optymizm:

*Są dostępni, chociaż zdarza się, że dostanie się do danego wykładowcy graniczy z cudem, a czas na konsultację jest bardzo ograniczony. Generalnie jednak są dostępni i dysponują czasem. Wykładowcy starają się nas informować o odwołaniu konsultacji. Jednakże forma informacji jest czasami niedostosowana – większość studentów nie czyta codziennie ogłoszeń przed każdą katedrą albo nie zagląda ciągle na stronę internetową (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Wśród opinii wypowiedzianych przez studentów pojawiały się również takie, które w samych superlatywach odniosły się do zagadnienia:

*Tak, nie spotkałam się z takim problemem. Wykładowcy mają wyznaczony swój konkretny czas na konsultację ze studentami i można, kiedy pojawia się potrzeba, spotkać się i przedyskutować niezrozumiały materiał, bądź podzielić się wątpliwościami, poza tym odrobić zaległy materiał. Jeśli w konkretnym terminie nie jest to możliwe, zawsze wcześniej pojawia się ta informacja (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Pojawiły się również głosy negatywne i sceptyczne:

*Rzadko i krótko. 1,5h dyżur tygodniowo to zdecydowanie za mało (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

*Raczej nie, wszystko odbywa się w pośpiechu, bo inni czekają (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

*Spotykają się na plotki z innymi pracownikami albo siedzą w sekretariacie, a pokój jest zamknięty (Monika, lat 21, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, I rok, II st.).*

W kwestii informowania o odwołaniu konsultacji i zajęć badani praktycznie nie mają zastrzeżeń, poza drobnymi uwagami:

*Co do konsultacji – jeśli są odwoływane informacja podana jest odpowiednio wcześnie, natomiast zdarza się, że informacja o odwołanych zajęciach trafia do studentów w ostatniej chwili, często przed samymi zajęciami (Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, I st.).*

## Cechy studenta najbardziej cenione przez nauczycieli akademickich

Zdaniem badanych studentów wykładowcy najbardziej cenią zaangażowanie i chęć zdobywania wiedzy. Pożądaną cechą jest również pracowitość i obowiązkowość. Bardzo ceniony jest student inteligentny, kreatywny, otwarty na przyswajanie wiedzy i logicznie myślący:

*Szacunek i respekt, uznanie, opanowanie, pracowitość, pewnego rodzaju pewność siebie ale nie zarozumiałość, otwartość również na krytykę (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

*Wnikliwość, aktywność, chęć dzielenia się wiedzą, przemyśleniem, chęć nawiązania dialogu, potrzeba uzupełnienia wiedzy, nie tylko wiedza przekazana na zajęciach, samodzielność, otwartość (Agata, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Ponadto badani uważają, że istotną dla pedagogów cechą jest przebojowość, zapał i samodzielność. Wśród studentów pojawiły się także nieliczne głosy, które z sarkazmem nakreślały pożądany przez wykładowców obraz studenta:

*Uległość, wkuwanie na pamięć podręczników (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

*Obowiązkowość, ciekawość danej dziedziny, zaangażowanie, niekiedy atrakcyjność fizyczna (Marzena, lat 41, WSEZiNS, niestacjonarne, II rok, I st.).*

## Cechy idealnego nauczyciela akademickiego

Badani studenci jednogłośnie określają wymarzonego wykładowcę jako człowieka otwartego na ich problemy, życzliwego i cierpliwego:

*Otwartość, życzliwość, szacunek do studenta, pasję i wiedzę oraz umiejętność jej przekazania, zainteresowania studentów, zainteresowanie sprawami studentów oraz stawianie po ich stronie, bycie 'pro –studentkim (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Wykładowca powinien umieć zainteresować studentów:

*Nie może przynudzać, powinien być przygotowany do zajęć i nie czytać z prezentacji, ale samemu coś ciekawego przekazać (Ola, lat 19, UWM Olsztyn, stacjonarne, I rok, I st.).*



Ponadto studenci oczekują, aby wykładowca traktował ich po partnersku, nie stwarzał barier np. językowych. Powinien mieć dużo charyzmy i mądrości życiowej. Podsumowując, najbardziej pożądane cechy wykładowcy to:

*Autentyczność, wiedza, osobowość (Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

### 7.1.3 Znaczenie pojęcia komunikacji

#### Sposoby definiowania komunikacji

Komunikacja to proces przekazywania informacji, który, aby mógł zaistnieć musi odbywać się między co najmniej dwiema osobami. Tak definicję komunikacji rozumie większość badanych. Dostrzec jednak można bardziej rozbudowane opisy pojęcia komunikacji, które kładą nacisk na aspekt zaistnienia relacji, grunt na jakim realizowany jest proces komunikacji, narzędzia za pomocą których komunikują się strony, przymus istnienia treści przekazu i wiele innych elementów, które stanowią o komunikacji.

Najczęściej przedstawiana przez badanych definicja określa, iż komunikacja jest pewnym procesem porozumiewania się pomiędzy ludźmi. Jest to najczęściej wymieniana i najprostsza (aczkolwiek trafna) definicja komunikacji. W wypowiedziach badanych istotną kwestię odgrywa ponadto wymiana informacji, która umożliwia zbudowanie pewnego rodzaju relacji:

*Komunikacja to porozumienie między ludźmi, rozmowa, wymiana informacji, dzięki którym budowane są relacje, więzi itd. (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

*Komunikacja to po prostu wymiana informacji, własnych myśli, wiedzy na jakiś temat. Nadawca jednak nie musi mieć od razu odpowiedzi od odbiorcy, tzn. zwrotnej informacji, np. w telewizji jak leżą wiadomości to prowadzący nie liczy przecież na reakcję widzów, no bo nie ma takiej możliwości. A przecież to jest komunikacja (Magda, lat 27, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Część z badanych, oprócz istotnego przekazu informacji, zwraca także uwagę na aspekt zaistnienia kontaktu pomiędzy partnerami komunikacji oraz na fakt, iż niezbędne w

tym procesie są określone narzędzia (środki) przekazu. W opinii jednego z badanych studentów komunikacja jest to:

*Kontakt z drugim człowiekiem poprzez różnego rodzaju środki przekazu (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Inny respondent zaznacza, że:

*To jest wymiana informacji, ale bardzo ważna jest interakcja między stronami komunikacji, która w sumie też zależy od tego w jaki sposób się komunikujemy, czy rozmawiamy przez telefon, czy smsujemy, czy rozmawiamy face to face (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne II rok, I st.).*

Jak już wcześniej zostało wspomniane komunikacja odbywa się w danym środowisku, w którym partnerów komunikacji łączą określone relacje. Mogą być to relacje rodzinne, zawodowe, koleżeńskie, zażyłe już zupełnie obojętne. Wskazują na to przykładowe wypowiedzi:

*Komunikacja to przekazywanie informacji między osobami, poszczególnymi szczeblami, np. na gruncie zawodowym szef-podwładny (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

*Komunikacja odbywa się codziennie z różnymi osobami z naszego życia i w różnych miejscach: na uczelni, w pracy, w domu, boisku sportowym (Piotr, lat 26, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Niewielu z badanych zwraca uwagę na różnorodność środków za pomocą których komunikują się jednostki. Istnieje wiele zróżnicowanych narzędzi, dzięki którym można przekazać informację. Tę kwestię poruszyła między innymi Aga (24), która komunikację rozumie następująco:

*Komunikacja to rodzaj przepływu informacji między uczestnikami, sposób komunikowania się za pomocą zarówno słów, gestów czy choćby dźwięków (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Ważnym aspektem w procesie komunikowania się, na co głównie zwracają uwagę respondenci, jest konieczność zaistnienia co najmniej dwóch stron komunikacji – nadawcy i

odbiorcy. Badani uważają, iż w procesie komunikacji jednostki wymieniają zdania, poglądy, dzielą się informacjami, konfrontują owe informacje między sobą. Komunikacja jest ponadto nieodłącznym elementem życia codziennego.

*Komunikacja to wymiana informacji, zdań czy poglądów między co najmniej dwoma osobami. Zawsze musi być nadawca i odbiorca, no i jakaś treść. Komunikujemy się na co dzień (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

*Komunikacja mi się kojarzy tak, że ja rozmawiam, ktoś mi coś mówi, ja słucham, analizuje to co on mi mówi i wtedy mu odpowiadam. To jest poważna rozmowa, nie taka paplanina (Magda, lat 27, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.)*

Komunikacja pozwala ponadto na przedstawienie drugiej stronie własnych oczekiwań oraz poznanie oczekiwań partnera komunikacji. W procesie komunikacji mamy możliwość dokonywania obserwacji drugiego człowieka, możemy poznać jego potrzeby, zainteresowania, plany. Jak podaje jedna z badanych komunikujemy się na dwa sposoby: werbalnie (za pomocą słów) oraz niewerbalnie (używając gestów, mimiki, postawy ciała):

*Komunikacja międzyludzka jest to system wymiany wzajemnych oczekiwań, zależności, wiąże się z obserwacją drugiego człowieka, odczytywaniem jego potrzeb, biorąc pod uwagę komunikat werbalny i niewerbalny (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st.).*

#### Pojęcie dialogu. Różnice między komunikacją a dialogiem

Badani studenci pytani o to, czy istnieje, według nich, różnica między dialogiem a komunikacją zgodnie udzielają odpowiedzi twierdzących. Poproszeni o uargumentowanie swoich opinii sądzą, iż komunikacja jest czymś nadrzędnym wobec dialogu. Dialog w opinii badanych jest jednym z rodzajów komunikacji, która ma o wiele szersze znaczenie:

*Dialog jest pojęciem wąskim – zakłada konkretny sposób przekazywania informacji i komunikowania się. Komunikacja jest pojęciem szerszym (Darek, lat 27, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, III rok, I st.).*

*Komunikacja i dialog nie są tożsame. Można rozmawiać i nic nie osiągnąć, wtedy jest to pusty dialog. Dialog może być przypadkowy, a komunikacja*

*wymusza na nas, albo my wymuszamy na kimś uzyskanie jakiejś informacji, która jest nam przydatna. Dialog jest łagodniejszy, ma mniejszy kaliber (Jarosław, lat 38, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Poglądy badanych wskazują, iż dialog ma jedynie werbalny charakter. Komunikacja zaś może istnieć poza słownym (lub pisemnym) przekazywaniem informacji:

*Nie każda komunikacja jest dialogiem, możemy komunikować się niewerbalnie, bez słów (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Komunikacja jest procesem znacznie ogólniejszym, aniżeli dialog. Jak stwierdza jedna z badanych komunikacja nie musi odwoływać się do relacji dwustronnej, Wynika z tego, że i monolog jest pewnym rodzajem komunikacji, zaś dialog jest inną jej formą:

*Dialog to dla mnie rozmowa, wymiana zdań, komunikatów i najczęściej odbywa się drogą werbalną. Komunikacja zaś jest bardziej ogólna może ograniczać się do przekazu treści, niekoniecznie obustronnych i niekoniecznie werbalnie. Dialog jest formą komunikacji (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st. ).*

*Dialog to często niby – rozmowa. Niekoniecznie docierają do nas te informacje, które zakłada nadawca. Dialog to bardzo swobodna wymiana myśli, poglądów, splot myśli (Magda, lat 27, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Inni badani podkreślają, iż w dialogu ważne jest, aby głos zabrało dwoje (lub więcej rozmówców) i aby przebiegał on twarzą w twarz. Dzięki temu nabiera on bardziej intymnego charakteru niż komunikacja. Ta bowiem jest sposobem przekazywania informacji. W trakcie tego procesu nie ma konieczności, aby obydwójce parterów uczestniczyło w nim aktywnie. Dialog ma zatem charakter dwustronny. Komunikacja zaś może być wyłącznie jednostronna. Druga strona procesu komunikacji może być jedynie odbiorcą, czego zdaniem badanego nie można powiedzieć o dialogu:

*Komunikacja to przekazanie informacji, dialog to rozmowa, wyrażanie poglądów, opinii (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

*Dialog jest raczej twarzą w twarz, jest bardziej intymny (Łukasz, lat 23, UMK Toruń, stacjonarne, II rok, II st.).*

Podobną opinię ma jeszcze inny badany. Odwołuje się on jednak do relacji jakie zawiązują się pomiędzy partnerami komunikacji i dialogu. Przywołuje przykład kontaktu zachodzącego pomiędzy studentem a dziekanatem, w którym to dziekanat pełni rolę instruktora, wydawcy poleceń i informatora, natomiast student jest jedynie pasywnym odbiorcą owego komunikatu. W przypadku dialogu relacja ta musiałaby mieć charakter wzajemny:

*Dialog to rozmowa, a komunikacja to przekazywanie poleceń, informacji, instrukcji, zaleceń na szczeblu np. student-dziekanat (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Dialog jest w opinii jednej z badanych dłuższą formą przekazu informacji, aniżeli komunikacja. Oznaczałoby to, że dialog nie jest rodzajem komunikacji, lecz czymś jej równorzędnym, posiadającym inne właściwości. Badana jako jedyna w ten sposób rozumie pojęcia dialogu i komunikacji. W związku z tym, iż dłuższa rozmowa, realizowana np. pomiędzy przyjaciółmi nie jest komunikacją – a jest nią jedynie wydawanie krótkich poleceń, nakazów itp. – dialog nie wchodzi w jej zakres, nie jest czymś jej podrzędnym, lecz równym, bądź nawet nadrzędnym. Z słów badanej wynika, iż komunikacja może być częścią składową dialogu, kiedy to dwie lub więcej osób prowadzą ze sobą żywą rozmowę. Mogą one wówczas korzystać z różnych form komunikacji, takich jak np. nakaz. Ponadto komunikacja ma charakter przewlekły. Nie kończy się wraz z zakończeniem podawania przekazu. Jest czymś długotrwałym i rozmieszczonym w czasie. Dialog natomiast kończy się w momencie zakończenia aktualnej rozmowy. Kolejna rozmowa w takim razie będzie zatem kolejnym dialogiem. Nie ma on ciągłego charakteru:

*Różnice pewnie są. Dialog, według mnie, to taka dłuższa wymiana zdań i myśli. Żywsza rozmowa, nie np. same polecenia i nakazy jak może być w komunikacji. Jak spotykam się z przyjaciółkami i godzinami rozmawiamy na różne tematy, to ja bym to nazwała dialogiem, a nie komunikacją. Komunikacja to jest ciągle na zajęciach i wykładach, a dialog to już bardziej np. jak pracujemy nad czymś w grupach. Albo jak czekamy na zajęcia ze znajomymi i rozmawiamy to, to też jest dialog (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Według innego badanego studenta dialog jest rezultatem komunikacji. Zatem, aby mógł mieć miejsce, dwie strony muszą się ze sobą komunikować. Wtedy wówczas może

dopiero zaistnieć dialog. Bez komunikacji nie jest on natomiast możliwy. Jest to zdaniem badanego:

*Rozmowa między kilkoma osobami. Dialog wynika z komunikacji  
(Wit, lat 22, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, III rok, I st.).*

Podsumowującymi dla tej kwestii mogą być słowa innej badanej studentki, w których zawarła ona większość przedstawionych wyżej informacji:

*Dialog jest rozmową z innymi osobami, w której każdy może wyrazić swoje zdanie, opinię, powiedzieć to co chce. Komunikacja jest pojęciem szerszym. Dialog może być jej elementem, aczkolwiek nie każda komunikacja musi być oparta na dialogu lub werbalnej wymianie myśli (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st. ).*

Konkludując można stwierdzić, iż część badanych studentów stawia komunikację jako kategorię nadrzędną wobec dialogu. Pewna jednak grupa badanych jest zdania, iż dialog i komunikacja są pojęciami równorzędnymi, z tym, że wzajemnie się wykluczającymi. Odmienne zdania badanych nie wynikają bynajmniej z trybu ich studiów, nie ma też znaczenia status uczelni na której się kształcą. Są wynikiem jedynie własnych przekonań, utrwalonych w toku doświadczeń życiowych.

Skutki komunikowania się

Skutki komunikowania badani rozpatrują różnorako. Dla części z nich podstawowym rezultatem komunikacji powinno być zrozumienie przekazywanej treści (oczywiście zrozumienie wzajemne). Dla innych natomiast podstawowym skutkiem komunikowania się winno być osiągnięcie zamierzonych korzyści, a więc przekazanie oraz odebranie treści, która była przedmiotem komunikacji. Jedna z badanych studentek jest zdania, iż skutkiem komunikacji powinno być:

*Znalezienie odpowiedzi, obopólna korzyść, porozumienie itd. (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Inny badany stwierdza natomiast, że głównym zadaniem procesu jakim jest komunikacja jest:

*Jasne przekazanie zamierzonego komunikatu (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Jeszcze inny badany zwraca uwagę na cel komunikacji, lecz nie związany z samym faktem komunikacji, a zadaniem na jaki jest nastawiona. Zdaniem badanego skutkiem komunikacji jest – a przynajmniej winien być:

*Efekt w postaci dobrze wykonanej pracy (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Część z badanych zwraca ponadto uwagę na zmiany jakie mogą zajść w relacjach partnerów komunikacji. Zdaniem tej grupy celem komunikacji jest polepszenie owych kontaktów. Jeden z badanych odwołuje się w swej wypowiedzi do kontaktów pomiędzy wykładowcami a studentami. Mówi on, iż komunikacja nastawiona jest na:

*Lepsze relacje wykładowca - student (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Tego samego zdania jest kolejny badany student, w którego opinii skutkiem komunikacji międzyludzkiej powinna być:

*Lepsza relacja z drugim człowiekiem (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Nie tylko przekazanie zamierzonych treści oraz nawiązanie relacji są rezultatami komunikacji. Ważną kwestią jest także zrozumienie jakim obdarzają się jej partnerzy. Zdaniem jednej z badanych celem komunikowania się jest:

*Przede wszystkim szeroko pojęte zrozumienie (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Inna badana studentka podkreśla fakt, iż zrozumienie, które powinno zostać osiągnięte w procesie komunikacji odwołuje się do obydwu jego stron:

*Osiągnięcie zrozumienia przekazywanej informacji przez obie strony (Dorota, lat 19, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, I rok, I st.).*

Studenci zwracają także uwagę na fakt, iż w procesie komunikacji można poznać nowe osoby. Prawidłowy jej przebieg pozwala zweryfikować czy nasz partner jest osobą dla nas wartościową czy też nie. Zdaniem jednej ze studentek skutkiem komunikacji powinno być:

*Osiągnięcie jakiegoś celu m.in. zdobycie jakiejś dla nas istotnej informacji. Poznanie nowych wartościowych osób (Ola, lat 19, UWM Olsztyn, stacjonarne, I rok, I st.).*

#### 7.1.4 Ocena studiów i programu kształcenia – wady, zalety i braki

##### Umiejętności zdobywane na studiach

Respondenci twierdzą, że uczelnie nie wyposażają ich w umiejętności, które pragnęliby zdobyć. Taką opinię wyraża większość badanych osób. Pojedyncze osoby wahają się bądź też nie do końca widzą zależność zdobywania na studiach umiejętności, których by oczekiwali. Niepokojący jest fakt, że żaden student nie wyraził pełnego zadowolenia ze zdobywanych na studiach umiejętności.

Zdarzają się jednak głosy mniej negatywne. Jedna z badanych przypisuje uczelni dodatkowe zalety, oprócz tych, których by oczekiwała. Jest ona zdania, że studia umożliwiają jej realizację praktyk, w miejscach, w których w przyszłości będzie mogła pracować. Wyraża ona szereg zalet w odniesieniu do tych doświadczeń, skupiając uwagę na kształtowaniu umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej:

*Poniekąd tak. Uczelnia prócz zajęć dydaktycznych oferuje zgodnie ze standardem „pracę” w ramach wolontariatu w placówkach opiekuńczych. Mało tego, praktyki zawodowe sprzyjają rozwinięciu umiejętności, o których wspomniałam (...). Główne umiejętności, które chciałabym zdobyć są związane z szeroko pojętą pracą z ludźmi, umiejętność dostosowania wiedzy do potrzeb, umiejętności nawiązywania relacji w przyszłej pracy, świadomy wpływ na kształt tych relacji, zdobycie umiejętności interpersonalnych, poprzez treningi wsparte wiedzą merytoryczną (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.)*

Inna badana przyznaje, że w momencie studiowania nie jest jeszcze w stanie określić czy umiejętności i wiedza, które zdobyła na studiach będą miały zastosowanie w praktycznym działaniu. Żywi jednak przekonanie, że studia wyposażą ją w kompetencje społeczne, dzięki którym będzie bardziej otwarta i śmiała:

*Nie wiem, i tak i nie. Może, gdy będę już kończyć studia, to wtedy się okaże dopiero. Teraz ciężko tak mi mówić otwarcie to co myślę, jestem z natury nieśmiała i chciałabym się tego wyrzucić w sobie (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*



Podobnego zdania jest kolejna badana studentka. W chwili obecnej treści przekazywane na zajęciach jawią jej się jako mało przydatne. Przyznaje ona, że część przekazywanych informacji nie jest do końca niezbędna. Jednak fakt, iż jest ona dopiero w początkowym etapie studiowania nie wyklucza, iż w późniejszym okresie (w kolejnych semestrach) nie wystąpią treści, które będzie mogła wykorzystać w pracy zawodowej. Swoją opinię wyjaśnia następującymi słowami:

*Na ten moment wydaje mi się, że nie. Jeszcze jestem na etapie, gdzie wszystko jest teoretyczne i trochę niepotrzebne (Ola, lat19, UWM Olsztyn, stacjonarne, I rok, I st.).*

#### Czynniki wpływające na efektywność i jakość procesu kształcenia

Studenci wymieniają szereg czynników, które mogą wpływać na efektywność oraz jakość procesu kształcenia. Rozróżnić można kilka grup owych właściwości. Do pierwszej należą te, które dotyczą nauczycieli akademickich. Drugą grupę czynników stanowią te, które można określić mianem dydaktycznych, czyli narzędzia, którymi posługują się pedagodzy w procesie kształcenia, zarówno narzędzia materialne jak i związane z wiedzą, umiejętnościami i zdolnościami. Trzecią grupą czynników są właściwości studenta.

Analizując pierwszą grupę czynników mających znaczenie dla jakości i efektywności kształcenia, szczególną uwagę należy zwrócić na podejście nauczyciela do ucznia oraz do samego procesu nauczania. Jedna z badanych z swej wypowiedzi zwraca uwagę na kilka rodzajów czynników, które są istotne w nauczaniu. Znaczenie ma dla niej zarówno postawa prowadzącego oraz wykorzystywany w toku studiów program nauczania i jego zakres treściowy:

*Zaangażowanie, ciekawy program nauczania, zainteresowanie teściami ze strony wykładowcy, różnorodność zajęć, treść przydatne w praktyce (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Odpowiedni dobór nauczycieli jest o tyle istotną sprawą, iż to oni stają się wzorem do naśladowania dla kolejnych pokoleń nie tylko pedagogów. Podejście, jakie będą reprezentowali wobec swoich uczniów może być podejściem, które ich uczniowie będą przedstawiali wobec swoich uczniów, a także wcielali w zwykłym, codziennym życiu. Należy w związku przypisać szczególne znaczenie związane z doborem kadry dydaktycznej.

Nie powinien być to dobór zupełnie przypadkowy. Inną istotną kwestią, odwołującą się do czynników dydaktycznych jest dobór tematów, które będą omawiane w toku zajęć. Jak pisze jeden z badanych zajęcia winny być czymś przyjemnym, uczniowie powinni chętnie na nie uczęszczać, a treści, które są na nich przedstawiane winny zachęcać do brania udziału w wykładach i ćwiczeniach. Student powinien mieć świadomość, że wiedza, która jest mu przekazywana, przyda się w przyszłej pracy zawodowej. Inaczej będzie on uczęszczał za zajęcia jedynie z przymusu, bądź w nieco bardziej optymistycznym wypadku – z obowiązku. Ważne są zatem takie czynniki jak:

*Odpowiedni dobór kadry prowadzącej zajęcia a także wykładanych tematów. Zajęcia powinny same z siebie zachęcać studentów do uczestnictwa, nie sprawdzana obecność. Ciekawa forma zajęć czy też temat lub ciekawy sposób prezencji (choćby sposób mówienia, który ma przeogromny wpływ na odbiór wykładu) jest motorem napędzającym proces kształcenia (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Dwie kategorie czynników w swej wypowiedzi przytacza także inny badany. Jego zdaniem największe znaczenie dla efektywności kształcenia mają właściwości wykładowców, a w szczególności sposób, w jaki przekazują oni studentom wiedzę oraz czynniki dydaktyczne, na które zwraca on szczególną uwagę. Istotny jest zatem dla niego:

*Sposób przekazywania wiedzy, ciekawość wykładów, dodatkowe elementy dydaktyczne (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Kolejna badana studentka, za najważniejsze czynniki mające znaczenie dla procesu kształcenia uznaje czynniki dydaktyczne. Zwraca ona uwagę na dostępność oraz dobór środków dydaktycznych, którymi posługują się prowadzący oraz na sposób w jaki przekazują oni wiedzę:

*Na efektywność uczenia się moim zdaniem ma wpływ dobór środków dydaktycznych, szeroka ich dostępność, sposób przekazu (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Idealnie podział czynników mających wpływ na efektywność oraz jakość procesu nauczania przedstawiła jedna z badanych studentek – Marzena. Wymieniła ona cztery rodzaje czynników, wyszczególniając – poza tymi przedstawionymi we wstępie – czynniki

zależne od instytucji jaką jest uczelnia. Ważne są dla niej zatem, oprócz motywacji studentów i postawy wykładowców, oferty jakich udzielają uczelnie:

*Tkwiące w studencie np. chęć do nauki, do zdobywania wiedzy, pasja, zainteresowanie dziedziną, którą się studiuje, chęć zaangażowania się, nawiązania relacji z innymi mającymi podobne zainteresowania. Tkwiące w wykładowcy tj. pasja wykładania, umiejętność „zarażania”, zachęcanie, ciekawy wykład. Zależne od instytucji, uczelni: zdobycie i wykształcenie mądrego i zdolnego studenta, dobór kadry, odpowiednia motywacja kadry do samokształcenia, udział w projektach, wymianach studenckich, prowadzenie staży, stypendiów, gratyfikacje (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Jeszcze szerszy zasób właściwości, które są istotne dla powodzenia w nauczaniu, objawiającego się w jego efektywności, wymienia kolejna z badanych studentek. W jej opinii największe znaczenie ma postawa wykładowców, szczególnie nastawienie do studentów. Nie zapomina ona również o wzajemnej komunikacji, czyli o nastawieniu studentów do wykładowców. Aby proces kształcenia przebiegał pomyślnie obydwie strony muszą wyrażać otwartość i wzajemną pomoc, życzliwość. Muszę wykazywać chęć uczestniczenia w zajęciach oraz zaangażowanie w ich przebieg. Zajęcia winny być ponadto ciekawe, zarówno dla samych studentów, jak i dla prowadzących. Nie mogą one mieć charakteru przymusowego. Wykładowcy powinni prowadzić je w ten sposób, aby studenci chętnie brali w nich udział. Relacja winna mieć charakter obustronny. Nastawienie wykładowców, umiejętność słuchania i zainteresowanie, sprawiają, że i dla nich zajęcia będą ciekawe, co korzystnie wpłynie na ich przebieg. Podsumowując zatem, ważne jest:

*Odpowiednie nastawienie wykładowców do studentów i odwrotnie, chęci, zaangażowanie, umiejętność zainteresowania studentów, ciekawa forma zajęć, obustronne porozumienie, jasne, zrozumiałe przekazywanie informacji, umiejętność i chęć słuchania (Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Ponadto bardzo ważnym czynnikiem, mającym znaczenie dla efektywności oraz jakości kształcenia jest – jak podaje jeden z badanych:

*Wewnętrzna motywacja (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Motywacja jest właściwością niezbędną. Nauczanie nie będzie przynosiło żadnych efektów, jeśli uczniowie, a także prowadzący nie będą odpowiednio zmotywowani.

#### Potrzeba objęcia programem studiów wiedzy z zakresu komunikacji

Prawie wszyscy badani studenci są zdania, iż program studiów winien obejmować treści odnoszące się do prawidłowego komunikowania się między jednostkami. Specyfika pracy pedagoga oparta jest w znacznej mierze o te umiejętności, w związku z czym oczywista wydaje się konieczność ich posiadania, a co za tym idzie konieczność i dbałość studiów o wyposażenie w nie studentów. A skoro studia mają przygotować jednostkę do podejmowania pracy zawodowej, powinny kształcić wszystkie kwalifikacje, które będą niezbędne w działaniach praktycznych. Jedną z nich jest właśnie umiejętność prawidłowego komunikowania się. Badani wyrażają następujące w tym temacie opinie:

*Uważam, że program studiów musi zawierać wiedzę z zakresu komunikacji i nawiązywania relacji z innymi. Uważam, że powinny być to zajęcia praktyczne pozwalające ćwiczyć komunikację niewerbalną, metody rozwiązywania konfliktów, metody negocjacyjne, mediacje (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Są oni zdania, iż zajęcia z komunikacji pozwolą im na lepsze wykonywanie zawodu. Jednak nie to jest jedynym motywem do wprowadzenia tego rodzaju ćwiczeń. W dzisiejszych warunkach społeczno-ekonomicznych bardzo trudno o upragnioną pracę. Aby móc ją zdobyć jednostka musi umieć przebić się wśród innych kandydujących. Jak pisze jedna ze studentek:

*Zajęcia z zakresu rozwoju personalnego prowadzone na studiach lepiej przygotowywałyby studentów do pracy zawodowej, ale również samego etapu jej szukania. Jednak na pewno pozytywnie wpłynęłyby na wszystkie sfery życia (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Szczególną uwagę studenci kładą również na wyposażenie w umiejętności, które pozwoliłyby nawiązywać im pozytywne relacje z drugim człowiekiem. Wskazują oni na chęć uczestniczenia w tego typu zajęciach, gdyż mogliby zdobyć w ich toku wiele cennych wskazówek, pozwalających na budowanie cennych i trwałych kontaktów. Jeden z badanych studentów zaznacza jednak, iż aby przyniosły one zamierzone rezultaty winny być prowadzone w taki sposób, aby wzbudzały zainteresowania i aby mogły być bezpośrednio

przełożone na działania praktyczne. Wiedza i umiejętności komunikacyjne prowadzone powinny być w formie warsztatowej, nie zaś teoretycznej. Tylko w taki sposób będą stanowiły wartościowe źródło wiedzy, możliwe do wykorzystania w przyszłych działaniach. Badany podkreśla ponadto znaczenie celowości takich zajęć oraz wyodrębnienie konkretnych tematów, które miałyby znaczenie dla przyszłej pracy absolwenta kierunków pedagogicznych:

*W moim przyszłym zawodzie niezmiernie ważna jest relacja osobowa z innymi ludźmi. Myślę, że mógłbym się nauczyć czegoś nowego na takich zajęciach, o ile byłyby prowadzone w sposób ciekawy np. w formie warsztatowej lub ciekawych wykładów, bez zbędnej teorii. Chciałbym wiedzieć w takich zajęciach cel, czyli np. jak przełożyć takie zajęcia na przyszłe życie zawodowe. Ważne byłyby tematy związane np. z negocjowaniem w trudnych społecznie sytuacjach, np. w przypadku pracownika socjalnego (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok. I st.).*

Ważną umiejętnością z zakresu komunikacji jest biegłość w jej prowadzeniu. Nie chodzi bowiem jedynie o to, aby komunikacja występowała i aby jednostki się komunikowały, lecz także o to, aby miała ona prawidłowy przebieg, aby jej partnerzy byli zadowoleni i aby nie krępowali się jej podejmowania, zwłaszcza z jednostkami wyżej usytuowanymi hierarchicznie, jak np. z wykładowcami. Badani studenci chcieliby się zatem dowiedzieć:

*Jakich form używać w komunikacji, aby była ona zrozumiała, sposobu przekazywania informacji między poszczególnymi szczeblami danej organizacji, szkoły, uczelni (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Komunikacja nie jest procesem jednoznacznym. Nie istnieje jeden podstawowy i uniwersalny system komunikowania się. Z każdym bowiem człowiekiem należy porozumiewać się w inny sposób, wykorzystując inne środki, techniki. Ważne jest zatem, aby treści oraz sposób komunikatu przekazywać zgodnie z właściwościami odbiorcy. Inaczej bowiem będziemy komunikować się z członkiem rodziny, inaczej z ekspedientką w sklepie, inaczej z wychowankiem, a jeszcze inaczej z wykładowcą-profesorem. Badani studenci chcieliby w związku z tym posiadać wiedzę na temat jak prawidłowo komunikować

się z przedstawicielami określonych grup, jakie mogą występować błędy w komunikowaniu i jak się ich ustrzeżać, nie chcąc prowadzić do nieporozumień. Jedna z badanych wypowiada się w tej kwestii następująco:

*Potrzebuję dowiedzieć się przede wszystkim, jak umiejętnie komunikować się z innymi, w rozróżnieniu na grupy osób, których to tyczy, również – jak unikać błędów komunikacyjnych, by nie stwarzać barier i zaburzać prawidłowej komunikacji (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Dodaje ona ponadto, iż:

*Właściwą formą, jak dla mnie mogłyby się okazać zajęcia w rodzaju treningu interpersonalnego, w formie ćwiczeniowej, ale nie w skróconej formie, tylko trwające co najmniej 2 semestry, by pojąć niezbędne triki. (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Znaczenie praktycznego przekazu tego rodzaju umiejętności podkreśla także inna badana studentka. Ważne jest, zdaniem badanych, aby umiejętności, które zdobędą mogły zostać wykorzystane w działaniach praktycznych. Wiedza z zakresu komunikacji jest wiedzą szczególną. Trudno jednak przenieść ją na praktykę, jeśli nie będzie się posiadało żadnego w tym aspekcie przygotowania. Badana studentka twierdzi, że objęcie programem studiów wiedzy z zakresu komunikacji:

*Nie zaszkodziłoby, a może dało przydatne umiejętności praktyczne. Tylko w formie praktyki, teoria mnie nie interesuje. Co z tego, że będę znała jakieś zagadnienia, jak nie będę potrafiła tego wykorzystać w życiu (Dorota, lat 19, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, I rok, I st.).*

Inna respondentka jest zdania, iż studia powinny uczyć tego typu umiejętności, gdyż są one niezbędne w przyszłej pracy pedagoga. Ponadto – jak podaje badana – wiedza z tego zakresu oraz umiejętności praktyczne realizowane są na specjalnych szkoleniach, w związku z czym uczelnie tym bardziej powinny zaopatrzać studentów w umiejętności komunikowania się – nie chcąc pozostać niżej sytuowanymi, aniżeli prywatne firmy oferujące takie szkolenia:

*Chciałabym, żeby były jakieś fajne zajęcia, gdzie można się poznać, takie bardziej warsztatowe, na luzie. Może też mogłabym się pozbyć trochę mojej nieśmiałości. Przecież takie rzeczy to normalnie firmy oferują prywatnie,*

*takie szkolenia. Na studiach też to powinno być (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Jeden z badanych studentów zaznacza, iż wiedza z zakresu komunikacji nie jest w toku studiów niezbędna, gdyż jest to okres, w którym jednostka zaopatrzona już jest (lub nie) w tego rodzaju umiejętności:

*Na studiach jest się w takim wieku, że albo już człowiek umie się komunikować z ludźmi albo nie. Proces socjalizacji odbywa się w dużo młodszym wieku (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Obok tej opinii pojawia się inna, w podobnym tonie. Badany student nie wyraża chęci, aby studia wyposażały studentów we wiedzę oraz umiejętności z zakresu komunikacji. Jest ona zdania, iż nie istnieją reguły dotyczące prawidłowego komunikowania się. Komunikacja jest kategorią, której nie da się wpisać w określone ramy lub wyuczyć. Jest to bardzo szeroka dziedzina, nie podlegająca żadnym sztywnym konwencjom. Badany podkreśla, że wyuczenie się określonych technik komunikowania się może być wręcz destrukcyjne. Nie bierze się bowiem pod uwagę specyficznych czynników, które mogą wystąpić w trakcie porozumiewania się, takich jak np. nastrój partnera komunikacji czy poziom zmęczenia. Komunikacja – w opinii badanego – winna być spontaniczna, powinna wynikać z bieżących właściwości, nie powinna zaś przebiegać wedle wcześniej ustalonego schematu. Badany zapytany o to czy program studiów powinien obejmować naukę umiejętności z zakresu komunikacji odpowiada:

*Nie, nie chciałbym. Uważam, że są ważniejsze sprawy. Dla mnie to jest wręcz ograniczające, żeby uczyć jakichś technik czy metod komunikacji i trzymać się szablonów. Kojarzy mi się to z wyuczonymi regułkami, które muszą mówić panie z banku albo ekspedientki. Ja stawiam na naturalność i spontaniczność w kontakcie z drugim człowiekiem, nie zapominając o wyczuciu dobrego smaku i kulturze osobistej oczywiście (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Czy studia uczą komunikowania się?

Większość studentów jest zdania, że studia tylko pośrednio wpływają na nabywanie umiejętności komunikacyjnych. Owszem, uczniowie zdobywają podczas studiów wiedzę oraz doświadczenia z zakresu komunikacji, jednak odbywa się to głównie poza zajęciami, w

trakcie „luźnych” rozmów z przyjaciółmi. Nie jest – w opinii badanych – zasługą studiów wyposażenie studentów w tego rodzaju zdolności.

Nie wszyscy badani są jednak tego samego zdania. Część z nich (należy zaznaczyć stanowczo mniejsza), przypisuje programowi studiów zasługę w kształtowaniu umiejętności komunikacyjnych. Zdaniem jednej z badanych kwestia ta zależna jest od przedmiotu oraz od podejmowanej na nim tematyki. Nie na wszystkich przedmiotach porusza się te aspekty. Istnieje ograniczona ilość zajęć, które poruszają tematykę porozumiewania się i uczą ważnych w tej kwestii technik:

*W zależności od przedmiotu, tematyki wykładu. Ogólnie rzecz biorąc studia jako ogół (w trakcie i poza zajęciami) uczą komunikacji (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Uczelnia jest miejscem, w którym jednostki komunikują się z innymi. Nie oznacza to jednak, że program zajęć obejmuje wiedzę z dziedziny komunikowania czy nauk o komunikowaniu. Studenci kontaktują się i wymieniają informacje z wykładowcami oraz z kolegami i koleżankami, posługując się umiejętnościami zdobytymi w trakcie doświadczenia, nie będącymi składową toku studiów. Zdaniem badanych to codzienne sytuacje, nie zaś program zajęć uczą porozumiewania się z innymi. Studia są jedynie obszarem i tym etapem w życiu człowieka, w którym owo porozumiewanie ma możliwość zajścia. Jednostka uczy się komunikacji zdobywając własne doświadczenia, a wiedza zdobywana na konkretnych zajęciach ma nieco sztuczny i sztywny charakter. Trudno ją wdrożyć i wykorzystać w codziennym życiu:

*Myślę, że tego uczą bardziej codzienne sytuacje oraz te niecodzienne, w których się znajdujemy lub znajdziemy. Studia stwarzają tylko możliwość zaistnienia sytuacji, to my sami musimy się nauczyć jak zareagować i sobie poradzić, czyli przekazać jasny komunikat. Brakuje zadań grupowych, w których trzeba wypracować wspólne stanowisko – człowiek jest przecież zwierzęciem stadnym i mimo, że są indywidualiści, to i tak trzeba umieć współpracować z innymi (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Podobnego zdania jest kolejna z badanych. W jej opinii to nie studia kształtują umiejętności komunikacyjne, a doświadczenia z życia codziennego. Wiedza na temat



porozumiewania się ma w toku studiach charakter wyłącznie teoretyczny. Nie ćwiczy się umiejętności praktycznych, w związku z czym nie wyposaża się studenta w kompetencje komunikacyjne, lecz w nieopartą doświadczeniem teorię:

*To coś, czego raczej człowiek się nie nauczy na studiach. Ja się z tym osobiście nie spotkałam. To znaczy wspomina się o tym, np. chyba na pedagogice społecznej, ale są to suche informacje, że musi być nadawca i odbiorca, komunikat i takie rzeczy. Ale właściwie są to oklepane informacje. Nawet w liceum to mieliśmy (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Inna badana studentka zwraca uwagę na nieoficjalny aspekt kształtowania umiejętności komunikacyjnych. Innymi słowy, jej zdaniem, studenci nabywają w toku studiów tego rodzaju zdolności, jednak nie jest to przez program studiów zamierzone, a wynika ze specyfiki ich prowadzenia. Umiejętności komunikowania się studenci zdobywają pracując w grupach, porozumiewając się z wykładowcami, innymi studentami, z pracownikami dziekanatu itp.:

*Tak, dzięki częstej pracy w grupie, wspólnych projektach, prezentacjach. Również uczę się komunikacji z prowadzącym, żeby móc w razie problemów otrzymać pomoc (Ola, lat 19, UWM Olsztyn, stacjonarne, I rok, I st.).*

Tę samą opinię wyraża także Marzena:

*Uważam, że studia uczą komunikowania się z innymi. Umiejętności tej nabywa się przede wszystkim w warunkach poza wykładowych tzn. komunikacja rzadko bywa ćwiczona w czasie ćwiczeń. Komunikacja może zachodzić pomiędzy studentami (mająca charakter koleżeński), w relacji student-wykładowca (Marzena, lat 41, WSEZiNS, niestacjonarne, II rok, I st.).*

### Kapitał komunikacyjny w zawodzie pedagoga

Zdaniem wszystkich badanych studentów umiejętności komunikacyjne są niezbędne w zawodzie pedagoga. Badani wskazują, że jest to jedna z podstawowych zdolności, które powinna posiadać jednostka mająca w swej pracy zawodowej do czynienia z drugim człowiekiem (zarówno z dzieckiem, jak i osobą dorosłą). Istnieje ku temu kilka powodów.

Po pierwsze pedagog powinien umieć porozumiewać się ze swoim wychowankiem w każdej sytuacji, także w sytuacji problemowej<sup>781</sup>, to znaczy takiej, w której wychowanek czuje się niepewnie bo nie potrafi znaleźć sposobu rozwikłania problemu, jakiegoś zadania. I tu umiejętności komunikacyjne, a także wiedza z zakresu komunikacji są bardzo przydatne. Po drugie pedagog jest wzorem do naśladowania dla kształtujących się dopiero osobowości i sposób w jaki komunikuje się z uczniami będzie wpływał na ich wzajemną relację. Po trzecie uczniowie będą naśladować postępowanie pedagoga. Zatem to, w jaki sposób pedagog będzie komunikował się z uczniami, jaką postawę będzie prezentował we wzajemnych relacjach może mieć wpływ na to w jakim sposób oni będą budować relacje z innymi w przyszłości. Aby kształtować kompetencje komunikacyjne niezbędna jest także wiedza teoretyczna – jako baza do praktycznego ich zastosowania.

Według badanych, posiadanie wiedzy o tym jak się komunikować jest niewątpliwie przydatne w innych – pozazawodowych – obszarach funkcjonowania:

*Pedagog powinien być wzorem w wielu płaszczyznach, także w zakresie komunikacji. I tak jak mówiłam wiedza ta pozytywnie wpłynęłaby na wszystkie sfery życia (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Ważne jest ponadto, aby pedagog – poza posiadaniem określonej wiedzy – umiał wykorzystać ją w działaniach praktycznych, szczególnie w momencie wystąpienia sytuacji problemowych, z którymi styka się w pracy zawodowej:

*Potrzebna jest może nie tyle sama wiedza, co jej umiejętność zastosowania w praktyce, w realnych sytuacjach. Potrzebna jest tym, których zawód wymaga kontaktu z innymi, w tym zwłaszcza pedagogom (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Jedna z badanych zwróciła uwagę na szczególne znaczenie posiadania umiejętności komunikacyjnych i skutecznych sposobów komunikowania się w pracy pedagoga specjalnego. To właśnie w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach umiejętności te są niezbędne i często warunkują dalszy rozwój dziecka. Respondentka podkreśliła ponadto konieczność objęcia programem studiów wiedzy z zakresu komunikacji:

---

<sup>781</sup> Zob. m.in., J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1982.

*Kiedy pomyślę czasem jak ciężko być nauczycielem w normalnej szkole, jak nauczyciele nie potrafią dogadać się z uczniami, to co dopiero w takiej pracy z dzieckiem na przykład upośledzonym czy niepełnosprawnym? Podziwiam ludzi, którzy potrafią nawiązać kontakt z takimi dziećmi, bo to jest często dla nich główny bodziec do rozwoju. Dlatego, według mnie, na studiach pedagogicznych wiedza o tym jak się komunikować powinna być jednym z głównych przedmiotów (Magda, lat 25, UMK Toruń, II rok, II st.)*

Pedagog jest wychowawcą, jego postawa i umiejętności są znaczące dla kształtowania się młodych osobowości. Wiedza nauczyciela, zakres zdolności i umiejętność ich wykorzystania wpływać będą na losy uczniów. Oczywiście jest zatem, iż winien on być zaopatrzony w tego rodzaju warsztat, chcąc prawidłowo i bezproblemowo porozumiewać się z podopiecznymi:

*Tak, zawód pedagog to wychowawca, komunikacja jest podstawą w kontaktach międzyludzkich (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Jak stwierdza jedna z badanych:

*Praca pedagoga, to przede wszystkim praca z innymi (uwzględniając indywidualność), wobec tego najważniejszym byłoby zrozumieć istotę komunikacji i wiedzieć, jak umiejętnie się nią posługiwać w przyszłej pracy (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Równie przychylną wobec przedstawionej kwestii opinię wyraża inna badana studentka. Podkreśla ona jednak, że nie we wszystkich zawodach wiedza ta jest niezbędna. Zawody, których specyfika nie opiera się na kontakcie z drugim człowiekiem, w sposób bezpośredni, nie wymagają tego rodzaju kwalifikacji. Porozumiewanie się to zdolność, której posiadanie wydaje się obowiązkowe w zawodach z pogranicza nauk społecznych, takich jak pedagog, psycholog, socjolog, politolog, itp.

*Myszę, że tak, bo to zawód, gdzie się pracuje ciągle z ludźmi, więc trzeba umieć się porozumieć. W życiu pewnie też się przydaje, ale nie wiem czy np. taki fizyk czy matematyk musi tak dobrze się komunikować jak pedagog. U pedagoga chyba jest to jednak ważniejsze (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Inną opinię wyraża kolejny badany. Jest on zdania, iż wiedza z zakresu komunikacji niezbędna jest w każdym zawodzie, bez względu na to czy dana osoba ma, w codziennych działaniach, kontakt z drugim człowiekiem czy też nie. W każdym zawodzie bowiem przychodzi taki moment, że trzeba się z kimś drugim porozumieć. I tu pomocne okazują się umiejętności z dziedziny komunikowania się:

*Wiedza ta przydatna jest bez względu na zawód. Przydaje się każdemu  
(Darek, lat 27, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, III rok, I st.).*

Zdolność komunikowania się to podstawowe narzędzie porozumiewania się ludzi ze sobą. Pedagog, w swojej pracy zawodowej musi komunikować się zarówno z uczniami, ich rodzicami i swoimi współpracownikami. Nie jest on w stanie pełnić swojego zawodu nie posiadając umiejętności komunikacyjnych. W codziennych działaniach spotyka się on z wieloma trudnościami. Część z nich wynika z nieprawidłowości w kontaktowaniu się. Nieporozumienia, nieodpowiedni dobór słów, wulgaryzmy, nieprawidłowa postawa ciała, brak zwrotów grzecznościowych, zaburzenia mowy, nieumiejętność poprawnego wypowiedzania się, a także brak wrażliwości i poczucia odpowiedzialności w kontaktach z innymi mogą być przyczyną wielu problemów, konfliktów czy nieporozumień. Zadaniem pedagoga jest rozwiązywanie owych trudności, do czego niezbędne są mu niewątpliwie umiejętności komunikacyjne:

*Pedagog musi mieć dobrze opanowaną wiedzę na temat komunikacji nauczyciel-dziecko, nauczyciel-rodzic, nauczyciel-nauczyciel, nauczyciel-przełożony, nauczyciel-społeczeństwo. Komunikacja jest podstawowym narzędziem pracy pedagoga, który w pierwszym kontakcie bazuje przede wszystkim na relacji z drugim człowiekiem. Ponadto umiejętność komunikacji przydaje się w codziennym życiu, w codziennych prozaicznych sytuacjach (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Posiadanie uporządkowanej wiedzy z zakresu podstaw komunikacji wydaje się być niezbędne dla przyszłych pedagogów. Kapitał komunikacyjny w postaci wiedzy i umiejętności pozwoli na lepsze rozumienie aktów komunikacyjnych i dostrzeżenie stosowalności wiedzy w różnych sytuacjach wychowawczych czy zawodowych. Znajomość reguł i zasad komunikacyjnych, identyfikacja barier w komunikowaniu oraz nabywanie

umiejętności komunikacyjnych, może wpłynąć nie tylko na jakość i efektywność pracy w przyszłym zawodzie pedagoga, ale na efektywniejszą komunikację z ludźmi w ogóle.

Szkoła wyższa jako miejsce nawiązywania relacji z nauczycielami akademickimi

Opinie studentów na temat występowania sprzyjających warunków do nawiązywania kontaktów z pracownikami dydaktycznymi są zróżnicowane. Wyróżnia się dwa stanowiska. Pierwsze przedstawia, iż uczelnia jest tym miejscem, w którym studenci mają możliwość nawiązywania otwartych i przyjaznych relacji z nauczycielami. W tym ujęciu nawiązywane relacje są konstruktywne głównie dla przyszłej praktyki zawodowej studentów. Druga natomiast przedstawia uczelnię, jako obszar kształtowania się relacji nierównoważnych. Chodzi bowiem o to, iż część wykładowców stwarza nieprzychylną atmosferę, w której studenta traktuje się jako jednostkę niższą w hierarchii społecznej uczelni i tę (gorszą) pozycję się podkreśla. Taka sytuacja sprawia, iż uczniowie nie mają możliwości poczuć się w toku edukacji swobodnie. Towarzyszy im ciągłe poczucie niższości, w związku z czym niejednokrotnie nie podejmują żadnego kontaktu, bojąc się, iż narażą się swoim prowadzącym.

Część studentów twierdzi, iż wykładowcy są otwarci w kwestii nawiązywania z nimi relacji. Uważają oni, że uczelnia jest miejscem odpowiednim do kształtowania pozytywnych kontaktów z prowadzącymi:

*Tak, gdzie nawiązywać kontakty z wykładowcami jak nie na uczelni?  
Większość wykładowców jest chętna i otwarta na każdy kontakt ze  
studentami (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Respondenci twierdzą także, że na uczelni panują odpowiednie warunki dla procesu nawiązywania relacji z wykładowcami. Studenci są zdania, że wykładowcy chętnie podejmują z nimi kontakty i nie występują w tym aspekcie większe utrudnienia:

*Uważam, że na uczelni panują sprzyjające warunki do nawiązania  
osobistych kontaktów ze studentami. Większość wykładowców  
nastawionych jest na kontakt i poznanie, są raczej mili i otwarci na  
studentów (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, I  
st.).*

Jeden ze studentów, który brał udział w programie Erasmus, dzięki któremu miał okazję poznać warunki studiowania w Danii, ma na tę kwestię nieco inne spojrzenie. Uważa on, iż Polskie uczelnie podtrzymują hierarchiczne relacje pomiędzy uczestnikami procesu nauczania. Część spośród zagranicznych uniwersytetów cechuje się równoważnością relacji student-nauczyciel. W Polsce niestety taki obraz wydaje się bardzo abstrakcyjny. Studenci niejednokrotnie czują się podrzędni wobec wykładowców, gdyż taki układ relacji podtrzymują zasady funkcjonowania na uczelni. Ważne jest, aby student zwracał się do swojego wykładowcy podkreślając jego tytuł naukowy. Fakt ten może podświadomie negatywnie wpływać na budowanie prawidłowych i swobodnych relacji. Może sprawiać, iż uczniowie odczuwają niepokój oraz niechęć wobec kontaktów z prowadzącymi:

*Polska szkoła wyższa nie do końca, chociaż zdarzają się wyjątki. W Polsce panują sztywne zasady etykiety, tego w jaki sposób należy zwracać się do wykładowców. Można wyczuć atmosferę poczucia wyższości nad studentami, chociaż jak wspomniałem zdarzają się wyjątki. Za granicą jest inaczej (mam porównanie z pobytu na Erasmusie w Danii) – może jest to spowodowane różnicami w kulturze języka. Nie panowała tam etykieta związana z tytułowaniem, zwracano się do wykładowców po imieniu, a na korytarzu witało również słowem „cześć”, co dla mnie było początkowo trudne. Absolutnie nie mam tutaj na myśli tego aby taki system wprowadzać w Polsce, chcę przez to wyrazić, że możliwa jest bezstresowa i przyjacielska komunikacja na linii wykładowca-student (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Innego zdania jest Krzysztof. W jego opinii wykładowcy nie są nastawieni na niesienie pomocy studentom i trudno nawiązać z nimi jakiegokolwiek relacje. Skupiają się oni bowiem na realizacji programu nauczania, nie pozostawiając miejsca na kształtowanie prawidłowej, ułatwiającej wzajemny kontakt atmosfery. Studenci mają poczucie, iż wykładowcy pragną jak najszybciej przedstawić treści programowe, nie zwracając uwagi na inne aspekty edukacji, takie jak np. komunikacja:

*Nie. Panuje odczucie, że dla wykładowców jest to odbębnienie kilku godzin (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Często bywa tak, iż wykładowcy nie znają swoich studentów, nie skupiają oni bowiem uwagi na kształtowaniu pozytywnych relacji. Głównym ich zadaniem jest przeprowadzenie zajęć zgodnie z ustalonym wcześniej harmonogramem, co nie pozostawia miejsca na takie aspekty, jak nawiązywanie relacji. Jest to niejednokrotnie przyczyną wielu trudności, z którymi zmagają się studenci; prowadzący są dla nich po prostu nieosiągalni (np. w momencie, kiedy muszą dokonać wpisu do indeksu czy też przeprowadzić konsultację). Fakt, iż wykładowcy nie znają swoich studentów z imienia i nazwiska (często nawet z widzenia) niekorzystnie wpływa na powodzenie nauczania. Studenci czują się niedoceniani i traktowani podmiotowo:

*Nie. Wykładowcy nie poświęcają dużo czasu studentom, zazwyczaj jest to wykład, ćwiczenia i koniec kontaktu, wykładowca nawet nie zna swoich studentów, bo ma ich tak dużo na różnych uczelniach (Kasia, lat 27, UMK Toruń, niestacjonarne, I rok, I st.).*

Argumenty, z których wynika, że szkoła wyższa jest sprzyjającym miejscem do nawiązywania relacji z wykładowcami, wypływają głównie ze strony studentów niestacjonarnych. To oni zwracają uwagę, że szkoła wyższa może być pewną „odskocznią” od życia codziennego, od pracy i zwyczajnych obowiązków. Dzięki zjazdom studenci ci, którzy nierzadko posiadają już swoje rodziny, mogą towarzysko spędzić czas i poznać nowych ludzi. Na te walory szkoły wyższej wskazuje m.in. Jarosław:

*Ludzie traktują te zjazdy jako odskocznię. Można troszeczkę się wyluzować, porozmawiać, wymienić niekoniecznie rodzinne doświadczenia, oderwać się od pracy (Jarosław, lat 38, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

#### Zadowolenie ze studiów

Opinie studentów na temat zadowolenia ze studiów są podzielone. Część z nich wyrażana na ten temat bardzo pozytywne poglądy. Inni natomiast są zdania, że studia nie spełniają ich oczekiwań, są źródłem wielu trudności i rozczarowań.

Jedna z badanych – będąca przedstawicielką grupy uczniów, którzy są zadowoleni ze swoich studiów – wypowiada się następująco:

*Tak, jak na razie tak, nie narzekam. Nie czuję rozczarowania, jestem ciekawa wiedzy i ludzi, którzy tworzą na tę chwilę mój „świat” podczas studiów. Chciałabym zaspokoić przede wszystkim żądę samej przyjemności studiowania (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Nie wszyscy są jednak zadowoleni ze studiów. Kilkoro badanych uważa, iż istnieje wiele kwestii, które można by poddać modyfikacji. Nie precyzują oni jednak w czym upatrują się niedoskonałości i jakie aspekty poddałoby zmianie:

*Można tak powiedzieć, chociaż nie do końca. Dużo rzeczy można by zmienić na lepsze (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Studenci idąc na studia stawiali programowi nauczania i wszelkim innym aspektom dotyczącym procesu studiowania pewne oczekiwania. Nie wszystkie z nich zostały jednak zaspokojone:

*Raczej tak, jednak miałam nieco wyższe oczekiwania co do nich (Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Przyczyną niezadowolenia może być brak konkretnej wiedzy, którą można by bezpośrednio wykorzystać w pracy zawodowej oraz praktyki, która przygotowałaby studentów do jej wykonywania:

*Generalnie tak, ale za mało konkretów i praktyki (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Istnieją także opinie, które wskazują, iż studia zaopatrują studentów w szereg nieprzydatnych w przyszłej pracy zawodowej oraz w życiu codziennym treści i umiejętności:

*Generalnie nie. Masa niepotrzebnych rzeczy (Kuba, lat 23, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Obok subiektywnej opinii na temat zadowolenia ze studiów, w jednej z wypowiedzi dostrzec też można ogólną ocenę specyfiki studiów niestacjonarnych:

*Myszę, że polski system szkolnictwa wyższego za mało nas przygotowuje do zawodu. Mamy dużo przedmiotów, bo jest jakiś sylabus, który obowiązuje, a jest za mała liczba przedmiotów, które można sobie wybrać. Studia niestacjonarne są specyficzne, bo rzadko kto się przebranżowuje, raczej*



*dostosowuje studia już do wykonywanej pracy (Jarosław, lat 38, WSiE Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

#### 7.1.5 Uwarunkowania w nawiązywaniu relacji osobowych w szkole wyższej

Czynniki warunkujące nawiązywanie relacji osobowych z nauczycielami akademickimi

Wyróżnić można co najmniej cztery rodzaje uwarunkowań wpływających na nawiązywanie relacji osobowych w szkole wyższej. Są to uwarunkowania przestrzenne (zależne od architektury szkoły, uczelni, ale i dotyczące poczucia osobistego dystansu), uwarunkowania osobowościowe (postawa partnerów komunikacji, kapitał ludzki: zasób wiedzy, umiejętności, doświadczenia jednostki), uwarunkowania instytucjonalne (dotyczące głównie hierarchiczności struktury oraz współdziałania wykładowców ze studentami w ramach tej struktury) oraz uwarunkowania społeczno-kulturowe (odwołujące się do szeroko pojętej kultury masowej, rozwoju nowoczesnych technologii itp., a także kapitału społecznego).

Na wstępie już należy podkreślić, że badani studenci mają trudność w identyfikacji czynników, które mogą wpływać na nawiązywanie relacji z wykładowcami i ich jakość. Żaden z badanych nie wyróżnił w swoich opiniach uwarunkowań przestrzennych, jako tych, które miałyby znaczenie dla kształtowania się relacji w środowisku akademickim.

Większość z badanych odwoływała się do uwarunkowań o charakterze osobowościowym oraz instytucjonalnym. I tak, w pierwszym przypadku, respondenci zwracali głównie uwagę na to, jakim jest się człowiekiem i jaki posiada się charakter. W drugim przypadku studenci koncentrowali się zwłaszcza na wyższej pozycji wykładowców i władzy, którą posiadają. Czynniki te uznano za zakłócające i blokujące nawiązywanie relacji z wykładowcami.

Jedna z badanych twierdzi, iż podstawowym warunkiem budowania pozytywnych relacji pomiędzy stronami komunikacji jest:

*Sympatia do danego wykładowcy, jego dostępność dla studentów, sposób bycia, wiedza jaką dzieli się ze studentami; nie ma potrzeby rozmowy z osobą niekompetentną (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Ważnym – można nawet stwierdzić, iż najważniejszym – czynnikiem wpływającym na kształtowanie się relacji pomiędzy studentami a wykładowcami są postawa oraz cechy osobowościowe nauczycieli akademickich. Pomyślność w procesie komunikacji zależna jest zatem w największej mierze:

*Od podejścia wykładowców, od ich zaangażowania, kreatywności, podejścia do studenta. Nie tworzenia barier (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

*Studenci czują z kim można porozmawiać, kto jest fajny, życzliwy, przed kim nie trzeba się stresować i układać w głowie regułki, co powiedzieć. Lubię profesorów otwartych, z poczuciem humoru. To mnie zaprasza do kontaktu z takim profesorem (Robert, lat 24, WSEZiNS Łódź, niestacjonarne, II rok, II st.).*

Inni badani oprócz cech osobowościowych wykładowcy oraz atmosfery jaką tworzy podczas zajęć (czy jest chętny do nawiązywania relacji ze studentami, czy cechuje się otwartą postawą i zachęca studentów do podtrzymywania znajomości), zwracają uwagę również na uwarunkowania instytucjonalne. Ważne jest, aby wykładowca nie stwarzał nieodpowiednich warunków, w których uczniowie mogliby poczuć się niekomfortowo:

*Najbardziej chyba od predyspozycji cech osoby wykładowcy, czy stwarza klimat do nawiązywania relacji, czy wyzwała we mnie potrzebę i chęć tworzenia jej. Nie stwarza bariery wykładowca – student, w odniesieniu do hierarchii na uczelni, traktowania po partnersku (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Wyraziście przedstawia ten problem poniższa wypowiedź:

*Profesor jest przecież zwyczajnym człowiekiem i jeśli nie podkreśla swojej władzy i pozycji i się nie wywyższa to można z nim z przyjemnością pogadać. Ale są też tacy, którzy uważają się za Bóg wie kogo. Myślą, że mogą zrobić ze studentami wszystko bo mają więcej władzy. To chyba źle świadczy o człowieku jeśli tak musi się dowartościować (Łukasz, lat 23, UMK Toruń, stacjonarne, II rok, II st.).*

Tę samą opinię przedstawia Karolina. W jej mniemaniu jednak istotne jest także, aby wykładowca wzbudzał zaufanie i szacunek. Może to uzyskać poprzez tworzenie

odpowiednich warunków, w których uczniowie nie czuliby dystansu i obojętności ze strony prowadzących. Nie czuliby się „niewidzialni”. Oto przykład wypowiedzi:

*Myszę, że zależy to od tego czy wykładowca wykazuje zainteresowanie studentami, chce z nimi rozmawiać, nie budzi zbyt dużego dystansu ale jednocześnie potrafi wzbudzić zaufanie i szacunek studentów, jest autorytetem (Karolina, lat 34, UWM Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Kolejna badana studentka uwarunkowania osobowościowe rozpatruje w kontekście właściwości studentów. Jej zdaniem, aby proces kształcenia przebiegał pomyślnie i aby partnerzy komunikacji czuli wzajemne zainteresowanie, studentów winno cechować:

*Ogólne nastawienie do nawiązywania relacji. To wynika trochę z natury i charakteru człowieka czy lubi ludzi, lubi przebywać wśród ludzi, jest ich ciekaw. Na pedagogikę powinny być robione takie testy, które by to sprawdzały, bo to jest niezmiernie ważne (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Kolejną grupą uwarunkowań, która daje się wyodrębnić z wypowiedzi badanych studentów, są uwarunkowania społeczno-kulturowe, które zależą od panujących w danym czasie i na danym terenie trendów i przeobrażeń kulturowych, a także kapitału społecznego, jakim dysponują jednostki. Jeden z badanych stwierdza, że wykładowcy często są niedostępni dla studentów, co znacznie utrudnia wzajemną komunikację:

*Przed wszystkim wykładowca nie może być obecny tylko podczas wykładu, a później zamyka się w gabinecie i dostęp jest utrudniony, trzeba go „łapać”, bo biegnie na wykłady na drugą uczelnię. Nie ma wówczas mowy o tym aby relacje osobowe się nawiązywały, jak jest wieczny brak czasu i utrudniony kontakt (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

*Ja nie chodzę za wykładowcami jak chcę się czegoś dowiedzieć. Nie czekam czy przyjdą na dyżur czy nie. Łatwiej jest mi napisać na przykład maila i zapytać o coś. Po co mam tracić swój czas (Marta, lat 29, WSiE TWP Olsztyn, niestacjonarne, III rok, I st.).*

Inna badana studentka zwraca uwagę na fakt, iż właściwością determinującą chęć podejmowania przez studentów kontaktu z wykładowcami jest cel, jakim się w danym momencie kierują studenci:

*Czynnikiem warunkującym chęć nawiązania relacji jest przede wszystkim określenie celu. Celem może być możliwość otrzymania wyższej oceny, pogłębienia swojej wiedzy albo zwyczajne podlizanie się (Dorota, lat 19, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, I rok, I st.).*

Znaczenie kapitału społecznego, w nawiązywaniu relacji osobowych, podkreśla (choć nie bezpośrednio) jedna z badanych studentek:

*Nigdy się nad tym nie zastanawiałam, bo albo wykładowca stwarzał poczucie, że można z nim porozmawiać, zachęcał do rozmowy, był miły i tolerancyjny albo nie. Ale myślę, że to się zaczyna już w najmłodszym wieku, że zależy od wychowania, od wczesnej edukacji czy ludzie będą chcieli się komunikować z innymi, a nie tylko siedzieć przed komputerem. Tak się przecież budują wartości, kręgosłup moralny człowieka. To świadczy też o kulturze osobistej człowieka, o pewnej dojrzałości. Chodzi mi o to, żeby nie być ograniczonym i żeby nie bać się rozmawiać z ludźmi w każdym wieku., żeby umieć współpracować z innymi czy to w szkole czy w pracy. Ale do tego potrzeba też szacunku do drugiej osoby. Poza tym myślę, że to w ogóle jest bardzo ważny problem, bo ludzie coraz częściej wolą chyba wykorzystywać do nawiązywania kontaktów z innymi Internet niż osobisty kontakt (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, I st.).*

Podsumowując dla tej kategorii może być wypowiedź Karola. Jego zdaniem istnieje szereg czynników warunkujących nawiązywanie relacji z wykładowcami. Wymienia on zarówno czynniki osobowościowe (właściwości charakterologiczne stron interakcji) instytucjonalne (pozycja jednostki) oraz społeczno - kulturowe (forma prowadzonych zajęć, wspólny interes, czas jakim dysponują strony interakcji):

*Po pierwsze od formy wspólnych zajęć – wykłady, ćwiczenia, wspólny projekt. Po drugie od wspólnego interesu – wzajemne zainteresowanie tematem, zrozumienie potrzeb i oczekiwań drugiej strony bez względu na zajmowane stanowisko. Po trzecie od charakterów i chęci rozmowy oraz dogadania się. I po czwarte od czasu, który obie strony są w stanie poświęcić (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Można stwierdzić, iż studenci nie mają świadomości istnienia różnorodnych uwarunkowań, które miałyby znaczenie dla procesu nawiązywania relacji z wykładowcami (a także z innymi osobami). Jak wynika z ich wypowiedzi dominującymi są uwarunkowania

osobowościowe, które pojawiają się niemal w każdej wypowiedzi. To cechy charakteru, postawa, temperament i nastawienie do studentów (szerzej – do drugiego człowieka) są zdaniem badanych decydujące w tym kontekście. Część z badanych zwraca jednak uwagę na uwarunkowania społeczno-kulturowe oraz instytucjonalne. W tym kontekście poruszają oni problem dostępności wykładowców, pośpiechu w jakim żyją oraz ograniczeń związanych z możliwością nawiązania kontaktu. Ponadto zwrócono uwagę, że nawiązywanie relacji osobowych studentów z wykładowcami może zależeć również od wyższej pozycji jaką zajmują wykładowcy i władzy, którą dysponują na uczelni ( w przeciwieństwie do studentów). Czynniki te uznane zostały tym samym za bariery, które przeszkadzają studentom w inicjowaniu kontaktu z nauczycielami akademickimi. Żaden z badanych w swej wypowiedzi nie odwołał się do uwarunkowań przestrzennych, które odnoszą się do architektury szkoły, do rozmieszczenia sal wykładowych i pokoi konsultacyjnych wykładowców. Przypuszcza się zatem, iż tego rodzaju uwarunkowania nie stanowią dla badanych istoty.

#### Bariery i nieporozumienia w nawiązywaniu relacji z nauczycielami akademickimi

Z analizy zebranego materiału wynika, że czynniki, które uznali badani studenci za warunkujące nawiązywanie relacji z wykładowcami mogą stanowić zarówno bariery, które w nawiązywaniu tych kontaktów przeszkadzają. I tak, w środowisku akademickim występuje szereg barier utrudniających nawiązywanie wartościowych relacji pomiędzy wykładowcami a studentami. Respondenci wyróżnili następujące bariery w komunikowaniu: bariery związane z hierarchią środowiska akademickiego, bariery związane z rolą wykładowcy i studenta oraz bariery związane z samym funkcjonowaniem szkoły wyższej.

Należy zaznaczyć, że badani studenci pytani o bariery, które mogą blokować budowanie relacji z wykładowcami nie dostrzegli tych, które dotyczyć mogą przestrzeni szkoły i jej architektury. Przypomnieć należy, że czynników tych nie zaklasyfikowali także jako warunkujących nawiązywanie relacji student – wykładowca.

Najczęściej wymienianymi przez badanych studentów barierami są: hierarchia środowiska akademickiego, poczucie zależności studenta od wykładowcy, różnica wieku pomiędzy wykładowcami a studentami, poczucie niższości studentów wobec wykładowców, obawa studentów przed byciem negatywnie odebranych przez wykładowców czy też

niedostępność prowadzących, związana z natłokiem obowiązków i z obejmowaniem opieki nad liczną grupą studentów. Wśród wypowiedzi dominują te, wskazujące na wyniosłość i niedostępność pedagogów. Badani bardzo często odnoszą wrażenie, że są traktowani niejako „z góry” i mają poczucie dużego dystansu jaki stwarzają w tych kontaktach wykładowcy:

*Bariery i zakłócenia w komunikacji takie same jak w innych dziedzinach życia. Przyczyny – wiek, poczucie, że studenci zawsze będą głupszy od wykładowcy, ogólny brak sympatii do danej osoby (Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

*Strach przed ośmieszeniem, onieśmienie, myślenie, że ma się zbyt mało wiedzy, żeby rozmawiać z osobą z tytułem (Jarosław, lat 38, WSliE TWP Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

*Na pewno to, że w jakiś sposób jesteśmy zależni od nich, że często nasze być, a nie być na uczelni zależy od nich. To wpływa na to, że studenci wolą się nie wychylać i udawać miłych i potulnych. Na takich zasadach nie może być prawdziwych relacji (Piotr, lat 26, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Drugą grupą barier są bariery związane z indywidualnymi cechami osobowymi nauczycieli akademickich oraz studentów, a także z rolą, jaką odgrywają na uczelni. Część wykładowców cechuje się negatywną postawą wobec studentów. Przedstawiają oni na temat tej grupy negatywne przekonania. Ponadto posługują się często językiem, który jest dla studentów niezrozumiały:

*Bariery odczuwam niekiedy w odniesieniu do języka, jakim posługują się niektórzy wykładowcy -książkowy, niezrozumiały, bez odniesienia do doświadczenia. Mało tego, niektórzy wykładowcy w moim poczuciu, niestety swoją postawą do studentów zmieniają obraz całości komunikacji, i stwarzają poczucie bariery (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

*Niestety jeszcze dziś zdarza się, że student jest oceniany na przykład za wygląd. Jednym profesorom to się podoba, a inni za to dyskryminują (Łukasz, lat 23, UMK Toruń, stacjonarne, II rok, II st.).*

Wśród badanych studentów pojawiły się również opinie samokrytyczne, tzn., że bariery w relacjach z wykładowcami stwarzają nie tylko akademicy, ale także sami studenci, ich postawy i zachowania:

*Wyniosłość; brak zainteresowania zarówno ze strony studentów jak i wykładowców; presja oraz stres w sytuacjach bezpośredniego kontaktu; brak czasu i chęci po obu stronach (Karol, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

Przyczyną pojawienia się trudności w nawiązaniu kontaktu z nauczycielami akademickimi jest – poza czynnikami osobowościowymi – niewiedza studenta:

*Przyczyną nieporozumień w komunikacji z wykładowcami może być niewiedza studenta, to, że nie wie tyle ile profesor, że czuje się głupszy (Dorota, lat 19, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, I rok, I st.).*

Do barier w nawiązywaniu kontaktów z nauczycielami akademickimi studenci zaliczyli również fakt studiowania w trybie niestacjonarnym. Wiąże się to m.in. częstotliwością wzajemnego obcowania, a tym samym utrudnioną możliwością budowania relacji.

*Na studiach zaocznych nie ma tak wielu szans jak na stacjonarnych, żeby spotykać się z wykładowcami. Spotykamy się co dwa tygodnie, a jak akurat wypadnie, że jestem chory czy coś, albo wykładowca odwoła zajęcia, to spotkać się możemy raz w miesiącu, albo i rzadziej (Jarosław, lat 38, WSiE TWP Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

Ostatnią grupą barier utrudniających komunikację są bariery związane z samym funkcjonowaniem szkoły wyższej. Wykładowcy mają pod swoją opieką liczne grupy studentów. Nie zawsze mają czas na kontakt z wszystkimi, którzy tego w danym momencie potrzebują. Wynika to z natłoku obowiązków prowadzących oraz z ograniczonej liczby godzin przeznaczonych na konsultacje:

*Tak, brak czasu ze strony wykładowców, utrudniony dostęp oraz zbyt małe zaangażowanie się w potrzeby konkretnego studenta (Krzysztof, lat 33, UMK Toruń, niestacjonarne, II rok, I st.).*

*Czuję się anonimowa, jak pewnie większość moich znajomych. Jesteśmy masą studentów. Na ćwiczeniach może trochę się zmienia to poczucie, ale i tak jest dużo ludzi (Edyta, lat 19, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, I st.).*

*Niedostępność wykładowców. Odczucie, że „im się nie chce”. Zbyt duża liczba studentów, Jest się anonimowym. Wykładowca „nie ogarnia” (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

W analizie barier i zakłóceń procesu komunikacji nie można lekceważyć takiego głosu respondentki, która w tej sferze nie widzi żadnych problemów i trudności:

*Dla mnie wykładowca to jest człowiek, nie odczuwam żadnych barier, np. psychicznych. I wiem, że mogę do niego pójść i porozmawiać. Bariery formalne, które wynikają z hierarchii oczywiście są, ale one nie blokują dla mnie nawiązywania relacji z wykładowcami. Nie miałam takich problemów na tej uczelni (Magda, lat 27, WSiE TWP Olsztyn, niestacjonarne, I rok, II st.).*

## 7.2 Wyniki badania wybranych uczonych<sup>782</sup>

### 7.2.1 Opinie wybranych uczonych na temat nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej

Profesorowie, którzy byli gośćmi spotkań „Nasi Mistrzowie” proszeni byli o podzielenie się swoimi refleksjami na temat nawiązywania relacji osobowych w szkole wyższej oraz wyrażenia opinii, z własnej perspektywy i przez pryzmat własnych doświadczeń, na temat szeroko pojętego przebiegu procesu komunikacji w tej przestrzeni.

Z wypowiedzi profesorów wynika, że relacje międzyludzkie na uniwersytecie są bardzo ważne i bardzo delikatne z uwagi na to, że rozstrzygają o jakości pracy nie tylko kadry dydaktycznej, ale i całej uczelni. Decydują ponadto o otwartości karier poszczególnych nauczycieli akademickich oraz studentów zarówno w ich pracy i nauce na uczelni, jak i w przyszłej pracy zawodowej.

---

<sup>782</sup> W podrozdziale tym przedstawiono wypowiedzi i opinie uczonych - profesorów, którzy byli gośćmi spotkań cyklu Nasi Mistrzowie, prowadzonych przez Annę Kolę i autorkę niniejszej pracy na WNP UMK. Szczegółowy opis inicjatywy spotkań z mistrzem oraz doboru próby do badania znajduje się na stronach 245-246.



Badani profesorowie dostrzegają szereg uwarunkowań i barier, które mogą mieć wpływ na kształtowanie relacji student – wykładowca. Zaliczyć do nich można zarówno uwarunkowania społeczno – kulturowe, osobowościowe czy instytucjonalne.

Źródłem wielu patologii, w tym w budowaniu relacji osobowych, jest urynkowanie pedagogiki i edukacji:

*Brak czasu, ludzie są źle opłacani, pracownicy naukowcy są źle opłacani, muszą pracować dodatkowo, co jest przymusem ekonomicznym, to jest celowa polityka państwa, to jest wpędzenie w nędzę i studentów i pracowników. Przyrost studentów wymusił też wzmożony wysiłek kadry, ale wciąż za te same pieniądze. Czym innym jest obsługa 15 studentów, a co innego 1500 studentów.(Profesor 1).*

Konsekwencją urynkowania i komercjalizacji edukacji jest utrudniona wzajemna dostępność studentów i profesorów, zmiana trybu prowadzenia zajęć czy seminariów, a tym samym zmiana relacji student – wykładowca.

*Obecne relacje między profesorami a studentami czy doktorantami są już inne. Kiedyś spotykaliśmy się na 5-godzinnych spotkaniach, seminariach, żeby porozmawiać na trudne naukowo tematy, teraz nie ma na to czasu. Nikt już nie podejmuje takich inicjatyw. To są już zwykłe studia, więc wszystko wokół również musiało ulec zmianie, komunikacja także. (Profesor 1).*

Podporządkowanie edukacji mechanizmom rynkowym spowodowało również większą koncentrację na kierunkach technicznych i zdobyciu twardych umiejętności. Rozwój osobowości zszedł na plan drugi. Teza ta zawiera się w następującej wypowiedzi:

*Jest to [nawiązywanie relacji osobowych – przyp. mój I.K.] szalenie ważna sprawa, szczególnie dla nas, pedagogów. Umiejętności techniczne nie wystarczą by prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie. Zapominamy, że kontakt z drugim człowiekiem jest podstawą wychowania i rozwoju. (Profesor 2).*

Mimo zagrożeń jakie wynikać mogą z urynkowania edukacji dla budowania relacji z innymi w dalszym ciągu możliwe i pożądane jest nawiązywanie relacji w środowisku akademickim. Inicjatywa ta, według jednego z badanych profesorów, powinna wynikać głównie ze strony studentów:

*Myszę, że wiele zależy od studentów i doktorantów, że należy aktywnie szukać tych kontaktów. Profesorowie mają dyżury można do każdego podejść i porozmawiać, a nie tylko do swojego promotora. Profesorowie siedzą czasem na tych dyżurach i się nudzą, czekają na rozmówców. Nawiązywanie relacji jest zatem możliwe tylko trzeba aktywnie do tego dążyć (Profesor 1).*

Do zadań nauczyciela akademickiego należy zaś wspieranie rozwoju swoich uczniów w taki sposób, by swoją wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami przerosli mistrza:

*Oferujemy wszystko co mamy, dzielimy się wiedzą, chcemy stwarzać, na ile to możliwe, odpowiednie warunki dla rozwoju, po to by uczeń przerosł mistrza (Profesor 4).*

Jeden z profesorów bardzo krytycznie ocenia własne środowisko naukowe w kontekście nawiązywanie relacji ze studentami i twierdzi, że jakość budowania relacji ze studentami zależy w dużej mierze od tego, na jakim etapie własnego rozwoju zawodowego jest nauczyciel akademicki, co już osiągnął, a czego jeszcze nie, jakie ma priorytety.

*Nauczyciele akademicy nie przykładają wagi do kontaktu ze studentami, do jakości swojej pracy, bo cały czas bardziej od rozwoju studentów interesuje ich rozwój własny. Profesorom z dorobkiem, z tytułem już tak nie zależy na rozwoju własnym ale właśnie na przekazaniu czegoś wartościowego młodym pokoleniom (Profesor 3).*

Klamrą zamykającą rozważania badanych profesorów mogą być poniższe refleksje:

*W nauce tak jest, że człowiek czasami się tak zamyka, a może czasem wartościowsze byłoby spotkanie z drugim człowiekiem. Nieraz umykają sprawy ludzkie i nagle człowiek spostrzega, że ważne są sprawy innych ludzi, nieraz ważniejsze niż napisana książka (Profesor 5).*

Badani uczeni widzą ogromną wartość w spotkaniu z drugim człowiekiem, a nawiązany kontakt ze studentem, z którego może on wynieść coś cennego dla siebie – w postaci wiedzy, czy choćby jednej inspirującej myśli, okazuje się tym, dla czego warto być nauczycielem. Potwierdza to poniższa myśl:

*Magią spotkania akademickiego profesora ze studentami jest dla mnie to kiedy zobaczę w oku choćby jednego studenta na sali wykładowej jakieś zdziwienie, zaskoczenie, fascynację. I wtedy okazuje się, że nie są potrzebne tłumy, tabuny tylko realny kontakt z kimś, kto chce się na moment zatrzymać, skupić, pomyśleć, usłyszeć (Profesor 6).*

## **Rozdział 8. Wnioski z badań**

### **8.1 Perspektywa studentów**

Ocena badanych studentów na temat relacji nawiązywanych z wykładowcami jest ambiwalentna. Badani nie przykładają szczególnej uwagi do budowania i nawiązywania relacji osobowych z nauczycielami akademickimi, z którymi na co dzień obcują. Nie jest to dla nich sprawa ważna uwagi i namysłu. Niektórzy ze studentów twierdzą nawet, że nie odczuwają w tej sferze żadnych potrzeb. Wszyscy badani jednak zgodnie twierdzą, że komunikacja międzyludzka i interakcje z innymi są podstawą funkcjonowania każdego człowieka oraz mają ogromne znaczenie nie tylko w codziennym życiu, ale w zawodzie pedagoga szczególnie. Ponadto umiejętności komunikacyjne dotyczące kształtowania relacji z innymi są w tej grupie umiejętności – obok umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy, które chcieliby zdobyć podczas nauki na uczelni wyższej:

*(...) umiejętności nawiązywania relacji w przyszłej pracy, świadomy wpływ na kształt tych relacji, zdobycie umiejętności interpersonalnych, poprzez treningi wsparte wiedzą merytoryczną (Aga, lat 21, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Zajęcia z komunikacji międzyludzkiej powinny, według badanych, znaleźć się w kanonie programu kształcenia na studiach pedagogicznych i być prowadzone w formie warsztatów, jak również wyposażać studentów w wiedzę z zakresu komunikacji tak niezbędną w zawodzie pedagoga:

*Praca pedagoga, to przede wszystkim praca z innymi (uwzględniając indywidualność), wobec tego najważniejszym byłoby zrozumieć istotę*

*komunikacji i wiedzieć, jak umiejętnie się nią posługiwać w przyszłej pracy (Aga, lat 24, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

Mimo, że badani studenci nie odczuwają potrzeby wchodzenia w relacje z wykładowcami nie czują szczególnych trudności i oporów, by taki kontakt zainicjować. Uważają się za ludzi otwartych, przyjaźnie nastawionych do innych i łatwo nawiązujących kontakty. Jednocześnie jednak przyznają, że zawierane na studiach kontakty z innymi studentami to raczej znajomości, a nie przyjaźnie. Prawdziwych przyjaciół poznali podczas nauki w szkole średniej, a nawet podstawowej. Intensywność i częstotliwość kontaktu z dydaktykami zależy natomiast głównie od tego jaką osobą jest nauczyciel, jaką posiada osobowość, w jaki sposób prowadzi zajęcia. Takie cechy wykładowcy jak otwartość na drugiego człowieka, życzliwość, zachęcanie do wyrażania własnych opinii i poglądów, dostępność oraz rozległa wiedza ułatwiają i zachęcają studentów do aktywności intelektualnej oraz interakcji z wykładowcą. Tym samym to nauczyciel – według respondentów – powinien być stroną, która stwarza grunt i bazę do wzajemnego komunikowania się ze względu na pozycję, którą zajmuje i władzę, jaką posiada.

Studenci preferują bezpośrednią (twarzą w twarz) formę nawiązywania relacji z wykładowcami. Są to jednak formalne kontakty na zasadzie pytanie – odpowiedź.

*Najczęściej są to bezpośrednie kontakty, rozmowa na korytarzu, w trakcie wykładu czy ćwiczeń lub podczas konsultacji (Marzena, lat 41, WSEZiNS Łódź niestacjonarne, II rok, I st. ).*

Dla części badanych wystarczającą formą kontaktu jest „mailowanie”. Ta grupa studentów uważa, że wchodzenie w relacje z profesorami nie stanowi istotnego elementu ich życia na uczelni.

*Staram się specjalnie nie wychylać w kontaktach z wykładowcami. Zazwyczaj pisze maile, chociaż rzadko. Staram się najpierw uzyskać interesujące mnie informacje wśród znajomych (Iza, lat 20, UKW Bydgoszcz, niestacjonarne, II rok, I st.).*

Wśród powodów inicjowania kontaktu są zazwyczaj sprawy związane z przedmiotem zajęć, formą jego zaliczenia, materiałami, które należy przygotować na następne zajęcia, a także uzgadnianiem z prowadzącym zajęcia możliwości „odrobienia” zajęć z powodu nieobecności. Z wypowiedzi badanych odnosi się wrażenie, że kontakty te

są zazwyczaj powierzchowne i instrumentalne, ograniczają się do minimum organizacyjnego oraz minimum chęci.

*(...) jak muszę się czegoś dowiedzieć to po prostu pytam albo idę na dyżur  
(Ewa, lat 21, UMK Toruń, stacjonarne, III rok, I st.).*

Z wypowiedzi badanych wynika, że kontakt z profesorem nie jest traktowany jako inspirujące i pasjonujące spotkanie. A właśnie takie pozostaje w kwestii pragnień i marzeń jednej z respondentek:

*Bardzo chciałabym, aby relacje z wykładowcami były mniej powierzchowne. Chciałabym, aby nauczyciel był przewodnikiem, aby otwierał przede mną nowe horyzonty, aby podsuwał mi ciekawe książki do przeczytania. Myślę, że taka relacja bardziej zależy od wykładowcy, to on powinien pierwszy wyciągnąć rękę do kontaktu. Jak patrzę na amerykańskie filmy, np. Młodzi gniewni, to żałuje, że tak nie ma w Polsce, że nauczyciele mają niewielki wpływ na życie młodych ludzi, na zmianę tego życia (Magda, lat 25, UMK Toruń, stacjonarne, II rok, II st.).*

Można przypuszczać, że jednym z powodów takiej postawy może być instrumentalne traktowanie studiów w ogóle: chęć zdobycia dyplomu dla samego dyplomu, *zdobycie wyższego wykształcenia stało się normą*. Takie podejście cechuje głównie studentów kształcących się w trybie niestacjonarnym bez względu czy na uczelni publicznej czy niepublicznej. Konieczność skończenia studiów pedagogicznych wynika niejako z obecnej pracy zawodowej, jaką wykonują studenci niestacjonarni i została narzucona pośrednio przez pracodawcę. Zdobywanie dodatkowych kwalifikacji jest przepustką do tego, aby zachować dotychczasowe stanowisko pracy albo awansować na wyższe. Studenci studiów stacjonarnych w wyborze kierunku studiów częściej kierują się swoimi zainteresowaniami i chęcią pracy z ludźmi.

Analiza przeprowadzonych wywiadów nie pozwala dostrzec znaczących różnic w opiniach studentów uczelni publicznych i niepublicznych w podjętym temacie. Należałoby powiedzieć, że cechą różnicującą opinie badanych jest raczej tryb kształcenia stacjonarny vs niestacjonarny. Oprócz różnic dotyczących powodów pójścia na studia pedagogiczne, drugi problem dotyczy częstotliwości i sposobu nawiązywania relacji z innymi studentami, nie wykładowcami. Jest to niejako sprawa oczywista. Dwutygodniowy cykl kształcenia na studiach niestacjonarnych nie stwarza zbyt wielu możliwości intensywnych spotkań, tak

„uczelnianych”, jak i towarzyskich. Badani studenci niestacjonarni korzystają zatem z elektronicznych środków wymiany informacji, głównie poczty elektronicznej. Służy im ona zarówno do zdalnej, zespołowej pracy nad jakimś projektem, jak i wymiany podstawowych informacji na temat zjazdów, zaliczeń, itp. Powodem nieutrzymywania relacji studentów studiów niestacjonarnych, oprócz dwutygodniowego cyklu kształcenia, jest także zamieszkiwanie różnych, często odległych od siebie miejscowości, obowiązki zawodowe i rodzinne.

Badani studenci raczej nie mają problemów by zdefiniować czym jest komunikacja, choć rozumieją ten proces głównie jako *wymianę informacji poprzez różnego rodzaju środki przekazu, przepływ informacji, myśli, poglądów, porozumiewanie się ludzi*. Większy kłopot sprawia im rozróżnienie pojęć dialog i komunikacja. Dokonują tego przeważnie intuicyjnie.

Z opinii badanych wynika, że komunikacja jest pojęciem nadrzędnym i szerszym wobec dialogu. Niektórzy ze studentów trafnie uznają, że dialog jest pewną formą i medium komunikacji. Dialog traktują jako *rozmowę, wymianę zdań, spotkanie, które posiada bardziej intymny charakter*. Inni zaś utożsamiają dialog z rozmową, a komunikację z przekazem informacji.

Respondenci nie potrafią zidentyfikować różnorodnych czynników, które mogą wpływać na kształtowanie ich relacji z nauczycielami akademickimi w przestrzeni szkoły wyższej. Najczęściej zwracano uwagę na uwarunkowania osobowościowe nauczycieli jako te, które mogą wpływać na aktywność studentów w podejmowaniu interakcji z wykładowcą oraz na jakość tej interakcji. Im wykładowca wzbudza w studentach większe zaufanie, szacunek, sympatię tym ten kontakt będzie chętniej nawiązywany.

Drugą grupą uwarunkowań, na którą zwracano uwagę były uwarunkowania społeczno – kulturowe oraz instytucjonalne, w tym szczególnie takie czynniki jak: brak czasu, pośpiech, wyższy status społeczny wykładowcy, władza nad studentem.

*Na pewno to, że w jakiś sposób jesteśmy zależni od nich, że często nasze być, a nie być na uczelni zależy od nich. To wpływa na to, że studenci wolą się nie wychylać i udawać miłych i potulnych. Na takich zasadach nie może być prawdziwych relacji (Piotr, lat 26, UKW Bydgoszcz, stacjonarne, II rok, II st.).*

*Niedostępność wykładowców. Odczucie, że „im się nie chce”. Zbyt duża liczba studentów, Jest się anonimowym. Wykładowca „nie ogarnia” (Krzysztof, lat 22, UMK Toruń, stacjonarne, I rok, II st.).*

Należy zaznaczyć, że badania studenci wśród czynników, które mogą kształtować nawiązywanie relacji w środowisku szkoły wyższej nie dostrzegli tych związanych z przestrzenią i architekturą samej uczelni/szkoły.

## 8.2 Perspektywa uczonych

Profesorowie, problem nawiązywania relacji ze studentami widzą w szerszej perspektywie i odnoszą go do zmian, jakie zaszły w ostatnim czasie na gruncie polskiej edukacji. Mowa tu głównie o urynkowaniu i komercjalizacji edukacji. W związku z tym budowanie interakcji na uniwersytecie warunkują przede wszystkim czynniki społeczne i kulturowe. Konsekwencje zmieniającego się funkcjonowania szkół wyższych, a szczególnie uniwersytetów dotyczą samego postrzegania uniwersytetu, jego tożsamości, misji jaką ma pełnić oraz relacji mistrz – uczeń. Ujmując jedynie w pigułce wymienione zjawiska, które zostały szczegółowo opisane we wcześniejszych rozdziałach niniejszej pracy, należy tylko przypomnieć o następujących, mających wpływ na komunikację międzyludzką w środowisku szkoły wyższej: Po pierwsze uniwersytety i inne szkoły wyższe funkcjonują jako przedsiębiorstwa i firmy usługowe, które dostarczają na rynek pracy absolwentów wyposażonych przede wszystkim w kwalifikacje techniczne. Brak przekazu kulturowego, niedostatek klarownego systemu wartości w kształceniu powoduje, że z murów akademii wychodzą ludzie pozbawieni dobrze ukształtowanej podmiotowości. Studenci natomiast traktują studia bardzo instrumentalnie, oczekując jedynie dyplomu, który da im uprawnienia do wykonywania dobrze płatnego zawodu. Po drugie naukowcy na uczelniach bywają ignorantami, dbają jedynie o swój rozwój i własną karierę naukową. Budowanie relacji ze studentami nie jest zatem składową idei współczesnego uniwersytetu, nie jest prawdziwym spotkaniem z drugim człowiekiem, nie jest spotkaniem ucznia z mistrzem, nie tworzy wspólnoty, jest umową opartą jedynie na wspólnym interesie.

Relacja mistrz – uczeń, jak wynika z wypowiedzi jednego z profesorów została już tylko iluzją bowiem została *zrutynizowana w trybie ludzkich odruchów, sympatii, przywiązania*, co blokuje wyjście poza horyzont własnego myślenia. Zdolność wejścia w

konfrontację z cudzym myśleniem jest czym najtrudniejszym, bo najważniejsze jest zdarzenie kulturowe, które jeśli ma być spotkaniem to musi być zderzeniem podmiotowości. Typowe relacje zależności, naśladowania, przywiązania nie są zdrową relacją edukacyjną.

*Prawdziwy mistrz domaga się tego, aby jego uczeń właśnie nie szedł w jego ślady tylko, żeby był mistrzem własnej drogi (Profesor 6).*

O byciu mistrzem decyduje nie sam uczony, lecz jego studenci, którzy potrafią wynieść coś wartościowego z jego teksów, z jego myślenia. Tymczasem na uczelniach, zarówno tych z wieloletnią tradycją, jak i tych nowych, patologiczną normą jest oszustwo i pozór, w którym wszyscy świetnie się bawią.

*Brakuje minimum uczciwości. Można skończyć studia filozoficzne wcale nie zaczynając nawet myślenia filozoficznego. Dzieje się pewien dramat w przestrzeni edukacji, który jest dla nas bardzo wygodny, żeby go nie dostrzegać. Potraktowany jako nieistniejący pozwala przynieść doraźne profity, ale jest czymś katastrofalnym. Nie chodzi przecież o to, żeby banalnie przejść studia czy wykonywać pracę zawodową. (Profesor 6).*

Obserwujemy zatem zanik kultury uczenia się. W formule uczenia się dominuje pozór i rutyna. Przyswajanie wiedzy, zaliczanie egzaminów, praca naukowa jest tylko wykonywaniem pewnych czynności, pozornym myśleniem, którego często nie potrafimy otworzyć dla samego siebie. W miejsce autorytetów naukowych, o czym pisał już w latach 80-tych J. Goćkowski, pojawiają się coraz częściej autorytety paranaukowe lub *quasi-naukowe* spoza świata uczonych – biurokratyczni hierarchowie, wpływowi biznesmeni i milionerzy, którzy rozstrzygają o tym, co w nauce ważne i cenne<sup>783</sup>. Profesor przestaje być mistrzem dla swoich uczniów. Przestaje być tym, który wprowadza ucznia we właściwą pracę naukową, który jest dla niego indywidualnością, który posiada wiedzę, czar osobisty i wyobraźnię. Przestaje być tym, który uczy odpowiedzialności, uczciwości i dyscypliny<sup>784</sup>. Jest on raczej nauczycielem geografii, z którym „wspólnie analizuje się różne fragmenty mapy dyskursów i określa badawcze i ideologiczne konsekwencje przyjęcia danego stanowiska”<sup>785</sup>.

---

<sup>783</sup> J. Goćkowski, *Autorytety świata...*, op., cit., s. 15.

<sup>784</sup> Tamże, s. 144-150.

<sup>785</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji...*, op., cit., s. 159.



Zarówno badani studenci, jak i profesorowie dostrzegają szereg czynników, które mogą wpływać na nawiązywanie i kreowanie wzajemnych relacji w przestrzeni szkoły wyższej. Studenci koncentrują się głównie na uwarunkowaniach osobowościowych wykładowców, jako tych, które sprzyjać mogą lub blokować budowanie relacji. Profesorowie natomiast wskazują na czynniki społeczno-kulturowe jako główne generatory zmian w komunikacji międzyludzkiej odbywającej się w środowisku szkoły wyższej.

## **Zakończenie**

### Identyfikacja problemów, zagrożeń i szans dla edukacji wyższej

Powszechnie uważa się, że komunikacja jest wszechobecna, że komunikują się wszyscy i wszędzie, a nawet wtedy, gdy tego nie robią, to komunikują brak komunikacji. Nie jest zatem łatwo mówić i badać komunikację w ramach komunikacji. Badanie uwarunkowań w nawiązywaniu relacji osobowych umożliwiło przyjrzenie się temu, co jest względem komunikacji zewnętrzne.

Uniwersalny model komunikacji przedstawiany schematem: nadawca – wiadomość – odbiorca, a następnie uzupełniony o reakcję opartą na sprzężeniu zwrotnym, przez długi czas stanowił paradygmat myślenia o komunikacji oraz o sposobach jej badania. W taki sposób o procesie komunikacji myślą też badani studenci. Tymczasem pojęcie komunikowania nie jest jednoznaczne i na pewno nie może być traktowane jedynie jako transmisja informacji. Badanym studentom brakuje wiedzy dotyczącej nauk o komunikowaniu, a tym samym umiejętności komunikacyjnych, które – jak wynika z ich deklaracji, chcieliby nabyć na studiach pedagogicznych. Uważają je bowiem za niezbędne i konieczne w pracy pedagoga oraz w codziennych kontaktach międzyludzkich.

Kapitał komunikacyjny w postaci znajomości reguł i zasad komunikacyjnych, identyfikacja barier w komunikowaniu oraz nabywanie umiejętności komunikacyjnych, poprzez takie formy jak warsztaty czy ćwiczenia, może wpłynąć nie tylko na jakość i efektywność pracy w przyszłym zawodzie pedagoga, ale na efektywniejszą komunikację z ludźmi w ogóle. Studiowanie nauk o komunikowaniu, a także nabywanie umiejętności komunikacyjnych powinno, jak sądzę, wejść do kanonu zajęć na studiach pedagogicznych. Rozwój społeczny i zmiany społeczne oraz pojawienie się mediów masowych i ich wpływ na przemiany społeczeństwa, chociażby w stylu życia i pojawianiu się nowych trendów, nie powinny zostać obojętne refleksji pedagogicznej. Jednym z zadań pedagogiki, jako nauki o wychowaniu, wydaje się być zatem zwrócenie szczególnej uwagi na rolę komunikacji (m.in. symbolicznej) w procesie upodmiotawiania się człowieka. W obecnych czasach, pedagogika nie może być również obojętna na skutki społeczne nowych mediów: globalizacja, społeczeństwo informacyjne, wirtualna przestrzeń. Wszystko to wiąże się także ze zmianą sposobu komunikowania się. Dlatego tym bardziej tak ważna jest troska o nabywanie i

kształtowanie umiejętności komunikacyjnych i budowanie relacji z drugim człowiekiem w świecie rzeczywistym, w bezpośrednim kontakcie.

O współczesnym społeczeństwie mówi się, że jest interaktywne. Jednak obraz współczesnej cywilizacji w kontekście nawiązywania relacji osobowych nie wydaje się optymistyczny. Kontakty międzyludzkie są coraz częściej krótkie, przelotne i formalne. Jednym z problemów społecznych, który stał się ogólną społeczną tendencją, więc dotyczy również środowiska akademickiego, jest kultura niezaangażowania, w której, jak dowodzi Z. Bauman, turyści, włóczędzy i spacerowicze w obawie przed zaangażowaniem i odpowiedzialnością zadowolają się epizodycznymi i powierzchownymi interakcjami z innymi ludźmi. Dawne znaczenia kultury, wyznaczające jej cele i perspektywę się rozmyły. Obserwujemy zmiany realnych relacji miłości, przyjaźni w te wirtualne. Mechanizm unikania inwestycji w trwałe związki ogranicza ryzyko zaangażowania pozwalając na równie szybkie jak rozpoczęcie, zakończenie znajomości, wpisując sferę emocji w pasmo konsumpcji i niekończącej się rozrywki<sup>786</sup>. Tym samym, relacje międzyludzkie przekształcane są na podobieństwo relacji między konsumentami a obiektami ich konsumpcji<sup>787</sup>. Nastąpiła fundamentalna zmiana w sposobie nawiązywania i postrzegania relacji osobowych oraz zmiana potrzeb budowania tych relacji. Przeprowadzone badania niejako potwierdzają tę tezę. Badani studenci na poziomie ogólności swych wypowiedzi deklarują ważność wchodzenia w relacje z drugim człowiekiem, pytani natomiast o osobistą potrzebę nawiązywania kontaktu z nauczycielami akademickimi nie są już w swoich opiniach tak zdecydowani. Inicjują kontakt zazwyczaj wtedy kiedy muszą, a spotkania takie dotyczą głównie spraw formalnych (warunków zaliczenia przedmiotu, możliwości „odrobienia” zaległości z powodu nieobecności, konsultacji w sprawie pracy, którą „mają zadaną”). Spotkania takie rzadko wynikają z potrzeby troski o własny rozwój intelektualny, z potrzeby rozmowy nad jakąś myślą czy refleksją. Być może kompetencje komunikacyjne okazują się zbyt ubogie przy bezpośrednim spotkaniu z drugim człowiekiem, w trakcie którego istnieje niebezpieczeństwo odkrycia własnego *ja*.

---

<sup>786</sup> Z. Bauman, *Razem, osobno*, Kraków 2003, s. 28.

<sup>787</sup> Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Kraków 2009, s. 17.

Problematyka niniejszej pracy miała ukazać problem nawiązywania relacji osobowych w przestrzeni szkoły wyższej dając tym samym podstawy do wydobywania tych okoliczności i determinantów, które mogą wpływać na budowanie relacji w środowisku akademickim. W związku z tym konieczne wydało się przedstawienie obecnej kondycji szkolnictwa wyższego w Polsce w szerszym kontekście zmian społecznych i kulturowych, a także funkcji, znaczenia i misji jakie pełni(ł) uniwersytet „wczoraj i dziś”. Problem budowania relacji studentów z nauczycielami akademickimi wymagał również przyjrzenia się kategorii podmiotowości. Tym samym, poprzez prezentacje różnych stanowisk rozumienia podmiotowości, starano się odpowiedzieć na pytanie: co to znaczy być aktywnym podmiotem interakcji międzyludzkich i jakie znaczenie w kształtowaniu podmiotowości ma proces kształcenia na poziomie edukacji wyższej? W celu spójnej analizy całości problemu badawczego dokonany został również przegląd wybranych teorii w badaniach nad komunikacją. Wybór tych koncepcji podyktowany był chęcią przedstawienia procesu nawiązywania relacji osobowych z różnych perspektyw teoretycznych w ujęciu interdyscyplinarnym. Ponadto celem rozważań teoretycznych na temat komunikacji było też poszerzenie wiedzy oraz obszaru refleksji pedagogicznej na temat komunikacji społecznej. Zaprezentowane różne punkty widzenia problematyki nawiązywania relacji osobowych w przestrzeni szkoły wyższej są jednocześnie problemami edukacyjnymi, których rozwiązanie i opisanie wymaga poszukiwania dalszych teorii i kategorii, m.in. z zakresu typów kompetencji (poznawcze, komunikacyjne, emancypacyjne), typów oddziaływań (bezpośrednie – pośrednie), wzorów zachowań (adaptacyjne – innowacyjne), a nawet wzorów kultury<sup>788</sup>.

Wyniki badań oraz rozważania teoretyczne powzięte w niniejszej pracy mogą uzupełnić dotychczasową refleksję pedagogiczną o wiedzę z zakresu komunikacji na jej własnym terenie tzn., w szkole wyższej. Jest to próba uchwycenia prawidłowości pedagogicznych, które stanowią o podejmowaniu w szkole wyższej odpowiednich działań edukacyjnych. To, że ludzie komunikują się ze sobą na co dzień nie oznacza przecież, że potrafią to robić dobrze, że wiedzą czym jest komunikacja i że mają świadomość jej uwarunkowań. Teoretyczny obszar badań nad procesem komunikacji pozwolił zatem na

---

<sup>788</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia...*, op., cit., s. 19.

pokazanie jej źródeł i znaczeń. Innymi słowy pozwolił na jej opisanie i zdefiniowanie. Intencją moją nie było ulepszanie pedagogiki, ale pokazanie oraz próba zrozumienia i tłumaczenia zachodzących w niej różnych procesów i zjawisk. Edukacja bowiem powinna przygotowywać do ustawicznej interakcji z innymi, uczyć komunikowania się z innymi, poszanowania indywidualności każdego człowieka, szacunku i tolerancji dla jego osobistych poglądów, wyznań i wyborów. Za Z. Kwiecińskim można powiedzieć, że jest to postulat „kształcenia kompetencji interakcyjnych i komunikatywnych, umiejętności budowania świata otwartej komunikacji i niezakłóconej wymiany wartości kulturowych, współtworzenia społeczeństwa <<rozumiejącego się>>”<sup>789</sup>.

Praktyczną korzyścią może być natomiast stwarzanie nauczycielom jak i studentom możliwości rozumienia uwarunkowań własnego działania, zrozumienia własnej sytuacji oraz rozbudzenie ciekawości i otwartości na drugiego człowieka dzięki kreacji kompetencji komunikacyjnej. Kluczowe może być już na wstępie samo uchwycenie momentu, w którym człowiek myśli o tym, że właśnie komunikuje się z otoczeniem. Komunikacja wprawdzie realizuje się bez naszej uwagi, co nie oznacza, że jest to działanie nieświadome. Mimo to, człowiek zaczyna zastanawiać się nad komunikacją, nad tym jak naprawić dany stan rzeczy dopiero wówczas, gdy coś nie spełnia jego oczekiwań i wyobrażeń o skutecznej komunikacji. Zatem komunikację można naprawić tylko w komunikacji<sup>790</sup>. W tym kontekście praktyczność komunikacji wyraża się w odpowiedzi na pytanie jak powinna wyglądać komunikacja? Jeśli dysertacja doktorska w jakikolwiek sposób skłoni nauczycieli akademickich oraz studentów do namysłu nad własną rolą w procesie komunikacji, nad dostrzeganiem zakłóceń i barier w nawiązywaniu tych relacji, a także przyczyni się do poszukiwania możliwych sposobów ich rozwiązania, to spełni swoje zadanie. Jednak praktyczność tych badań zrealizuje się, jak sądzę, tylko w komunikacji, w dialogu z drugim człowiekiem. Zamiarem moim jest, aby praktyczność tych badań była inna – wyrażała się w ich potencjale komunikacyjnym, a nie technicznym.

---

<sup>789</sup> Tamże, s.30.

<sup>790</sup> E. Kulczycki, *Czy możemy wyciągnąć sami siebie z jeziora, ciągnąc za własne włosy? O problemie komunikowania o komunikowaniu*, adres internetowy: [http://ekulczycki.pl/teoria\\_komunikacji/czy-mozemy-wyciagnac-sami-siebie-z-jeziora-ciagnac-za-wlasne-wlosy-o-problemie-komunikowania-o-komunikacji/](http://ekulczycki.pl/teoria_komunikacji/czy-mozemy-wyciagnac-sami-siebie-z-jeziora-ciagnac-za-wlasne-wlosy-o-problemie-komunikowania-o-komunikacji/), dostęp na dzień. 18.09.2013 r.

## **Bibliografia**

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2006.
- Ambrozik W., Przyszczykowski K. (red.), *Uniwersytet, Społeczeństwo, Edukacja*, Poznań 2004.
- Antonowicz D., *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005.
- Antonowicz D., *W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 2(24), 2004.
- Arent H., *Kondycja ludzka*, Warszawa 2010.
- Augustyniak E., *Etos akademicki a kultura wyższej uczelni*, (w:) *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, red. K. Kloc, E. Chmielecka, Warszawa 2004.
- Bajerski A., *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku*, Poznań 2009.
- Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.
- Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Razem, osobno*, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Kraków 2009.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2004.
- Bernasiewicz M., *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Kraków 2011.
- Berne E., „Dzień dobry” ...i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Poznań 1998.
- Berne E., *W co grają ludzie*, Warszawa 2000.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2002.
- Bloom A., *Umysł zamknięty*, Poznań 1997.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Kraków 2007.
- Borawska – Kalbarczyk K., *Od kompetencji komunikacyjnych nauczyciela akademickiego ku edukacji dialogowej* (w:) *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego Wielorakie perspektywy*, red. W. J. Maliszewski, Toruń 2007.

- Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., *Przemoc symboliczna*, (w:) *Socjologia Lektury*, red., P. Sztompka, M. Kucia, Kraków 2005.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006.
- Brzeziński J., Kwieciński Z. (red.) *Psychologiczno – edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Toruń 2000.
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994.
- Buczyńska – Garewicz H., *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006.
- Bubilo J., *Proces Boloński, geneza, założenia i realizacja*, Zamość 2008.
- Burzyńska A., Markowski M. P. (red.), *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006.
- Chaber A., *Sytuacja konfliktowa między nauczycielem a uczniem w ujęciu analizy transakcyjnej*, (w:) *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, red., J. Jagieła Częstochowa 1997.
- Chabior A., *Pytania o edukację – rozważania teoretyczne*, w: E. Kula, M. Pękowska (red.), *Szkolnictwo Wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń Procesu Bolońskiego*, Kielce 2004.
- Cichocki R., Cynalewska J., *Proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego a działalność wyższych uczelni w Polsce*, Poznań 2006.
- Chojnowski Z., rec. książki K. Sowy, *Gdy myślę uniwersytet*, Kraków 2009, (w:) *Forum Akademickie*, nr. 03/2010.
- Chomczyńska – Rubacha M., *Szkole środowisko uczenia się*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t.2*, Warszawa 2003.
- Czerepaniak -Walczak M., *Między dostosowaniem się a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
- Denek K., *Istota jakości kształcenia*, *Forum Akademickie* nr 02/2012.
- Derczyński W., Jasińska-Kania A., Szacki J., *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1975.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2004.

- Dybaś M., *Wdrażanie systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym - przypadek Bulgarii*, Toruń 2010, maszynopis pracy doktorskiej.
- Dybiec H., *Mobilność transgraniczna*, BIP nr 139, marzec 2005.
- Dyczewski L., Wadowski D. (red.), *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób, zbiorowości, instytucji*, Lublin 2009.
- Fiłek J. (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku: teksty źródłowe*, Kraków 2004.
- Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowanie*, Wrocław 2008.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, Warszawa 2002.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, Warszawa 2008.
- Gmerek T. (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.
- Goćkowski J., *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984.
- Goćkowski J., *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999.
- Goćkowski J., Sikora M. (red.), *Porozumiewanie się i współpraca uczonych*, Kraków 1997.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.
- Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2006.
- Golka M., *Bariery w komunikowaniu się i społeczeństwo (dez) informacyjne*, Warszawa 2008.
- Gołębiak B.D., *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wrocław 2008.
- Gombrowicz W., *Ferdydurke*, Kraków 2003.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Sopot 2002.
- Gromkowska – Melosik A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań 2002.
- Gromkowska – Melosik A., *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, GWP, Gdańsk 2007.
- Grzegorzczak A., *Wspólnota, (w:) Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*, red. M.N. Jakubowski, A. Szahaj, K. Arbiszewski, Toruń 2002.
- Grzybowski P.P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2007.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Górska L., *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej*



*pedagogiki integralnej*, Szczecin 2008.

Grondin J., *Racjonalizacja świata przeżywanego u Habermasa*, (w:) *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1993.

Grzybowski P. P., *Edukacja europejska- od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2007.

Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 1999.

Habermas J., *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, Warszawa 2004.

Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Warszawa 1976.

Hall E. T., *Bezgłośny język*, Warszawa 1987.

Hałas E., *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin 1987.

Hałas E., *Interakcjonizm symboliczny*, Warszawa 2006.

Hanis J., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej, w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Warszawa 2009.

Harwas – Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2001.

Hofstede G., *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000.

Howarth D., *Dyskurs*, Warszawa 2008.

Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.

Jagiela J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 1997.

Jakubowski M.N., Szahaj A., Arbiszewski K. (red.), *Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*, Toruń 2002.

Jóźwicka J., Kulwicka M., *Geneza i rozwój Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, Dialogi polityczne 9/2008.

Kacprzak L., *Wieloaspektowość kompetencyjna nauczyciela w komunikowaniu interpersonalnym* (w:) *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W. J. Maliszewski, Toruń 2007.

Karpińska A. (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok 2010.

Kiwak I., *Tożsamość a sposoby zakorzenienia w kulturze* (w:) *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób, zbiorowości, instytucji*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 2009.

Kiwak I., Kola A., *Nasi Mistrzowie*, Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika

- XXV. Nauki humanistyczno –społeczne, Zeszyt 393, Toruń 2009.
- Klein N., *No Logo*, Warszawa 2004.
- Kloc K., Chmielecka E. (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Warszawa 2004.
- Koczanowicz L., *Jednostka – działanie - społeczeństwo*, Warszawa 1994.
- Kojs W., Mrożek R. (red.), *Komunikacja, dialog, edukacja*, Cieszyn 1998.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr 'a Bourdieu*, Wrocław 2007.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.
- Krajewski M., *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2004.
- Krasnodębski Z. (red.), *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Warszawa 1993.
- Kubin J., Żekoński, Z. (red.), *W poszukiwaniu strategii zmian*, Warszawa 1992.
- Kula E., Pękowska M. (red.), *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji Procesu bolońskiego*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004.
- Kulczycki E., *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań 2012.
- Kunicka M., *Dystans władzy w szkole. Egzemplifikacje i predykatory*, (w:) *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, tom II, red. W. J. Maliszewski, Toruń 2007.
- Kupisiewicz Cz., *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994.
- Kwaśnica R., Semków J. (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*, Wrocław 1995.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.
- Kwaśniewicz W., *Planowane zmiany społeczne a procesy żywiolowe* (w:) *W poszukiwaniu strategii zmian*, red. J. Kubin, Z. Żekoński, Warszawa 1992.
- Kwiatkowska H., *Czas, miejsce i przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne* (w:)

- Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.
- Kwiecińska – Zdrenka M., *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Toruń 2004.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Kwieciński Z. (red.), *Socjologia wychowania XIII*, Toruń 1997.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją*, Wrocław 2007.
- Kwieciński, Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Magister to brzmi żenująco*, Gazeta Pomorska, 20 stycznia 2012.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa 2005.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, Warszawa 1993.
- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010.
- Leja K. (red.), *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Gdańsk 2008.
- Lepper R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wrocław 2005.
- Lewowicki T., Mieszalski S., Szymański M.S. (red.), *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, Warszawa 1995.
- Lewowicki T., *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, (w:) *Uniwersytet – Społeczeństwo – Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań 2004.
- Malewski M., *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, (w:) *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B.D. Gołębiak, Wrocław 2008.
- Maliszewski W. J. (red.), *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Toruń 2007.

- Maliszewski W. J. (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje, Humanistyczne ( i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji*, tom I, Toruń 2007.
- Maliszewski W. J. (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, tom II, Toruń 2007.
- Markowski M. P., *Feminizm oraz gender i queer*, (w:) *Teorie literatury XX wieku*, red., A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2006.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.
- Mattelart A., Mattelart M., *Teorie komunikacji*, Warszawa-Kraków 2001.
- Mead G., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne* Poznań-Toruń 1996.
- Melosik Z., T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.
- Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006.
- Męczkowska A., *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomiędzy wyzwanie m podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, (w:) *Edukacja – Moralność – Sfera Publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007.
- Męczkowska A., *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, (w:) M. Mendel, *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006
- Męczkowska – Christiansen A., *Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej, czyli o istocie wspólnoty obywatelskiej* (w:) *Podmiotowość dla rozwoju – IV Pomorski Kongres Obywatelski, Wolność i Solidarność*, nr 35, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011.
- Mikołajewska B., *Zjawisko wspólnoty (wybór tekstów)*, New Haven, CT, USA 1999.

- Mieszalski S., *Trzy pytania o polską szkołę w okresie przemian*, (w:) *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, red. Lewowicki T., Mieszalski S., Szymański M.S., Warszawa 1995.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000.
- Moir A., Jessel D., *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, Warszawa 1993.
- Murawska A., *Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje? Niespełnione obietnice?* (w:) *Edukacja.. Moralność. Sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nalaskowski A., *Dzikość i zdziwienie jako kontekst edukacji*, Kraków 2006.
- Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009.
- Nalaskowski A., Rubacha K. (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń 2001.
- Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach: dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.
- Nikitorowicz J., Sobecki M. (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999.
- J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, (w:) J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999.
- Nowak E., Cern M. K., *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1987.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Orwell G., *Na dnie w Paryżu i w Londynie*, Gdańsk 1992.
- Ozon M., *Czas między dzieckiem a dorosłym*, *Edukacja i Dialog* 3/2003.
- Paliwoda – Matiolańska A., *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Warszawa 2009.
- Parsons T., *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.
- Pasamonik B., *Znaczenie wspólnoty w procesie budowy tożsamości osobowej*, (w:) *Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*, red. M. N. Jakubowski, A. Szahaj, K. Arbiszewski,

- Toruń 2002.
- Petrykowski P., *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*, Toruń 2004.
- Petrykowski P., *Spoleczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Olsztyn 2005.
- Petrykowski P., *O niezaspokojonym głodzie miejsca (w:) Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, red. R. Lepper, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.
- Picht B., *Pojęcie odpowiedzialności (w:) Filozofia odpowiedzialności XX wieku: teksty źródłowe*, red. J. Fiłek, Kraków 2004.
- Polak K., *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków 2007.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, (w:) *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, (w:) *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Radecki E., *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, Szczecin 1998.
- Ratajczak M., *Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce w dobie przemian*, VII Kongres Ekonomistów Polskich, PTE, Warszawa 2007.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Rewers E., *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Poznań 1996.
- Rocki M. (red.), *Proces Boloński: przewidywany rozwój i zadania na lata 2006-2008*, Komisja Nauki i Edukacji Senatu Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2007.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne (w:) Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Rutkowiak J. (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin 2007.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej? (w:) Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2010.
- Rzeźnicka – Krupa J., *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007.

- Sartre J. P., *Being and Nothingness*, New York 1956.
- Sauerland K., *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta*, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, 2008.
- Sawczuk W., *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Toruń 2009.
- Schulz R., *Szkoła jako organizacja*, Toruń 1993.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. III, *Logos edukacji*, Toruń 2009.
- Sekuła – Kwaśniewicz H., *Reforma edukacji a socjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli* (w:) red. K. Szafraniec, W. Winclawski, *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989 roku*, Toruń 2003.
- Sowa K.Z., *Społeczne funkcje uniwersytetu. Uwagi socjologa*, *Forum Akademickie*, nr 03/2008
- Sowa K.Z., *Gdy myślę uniwersytet...*, Kraków 2009.
- Suchodolski B., *Podmiotowy i przedmiotowy świat człowieka*, (w:) *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1993.
- Suchodolski B. (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny – zbiór studiów. Konferencja w Jabłonie 15-17 listopada 1989*. Warszawa 1993.
- Sulejewicz A., *Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej* (w:) *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Gdańsk 2008.
- Sutz J: *The New Role of the University in the Productive Sektor*. [w:] H. Etzkowitz, L. Leydesdorff (eds.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London and Washington, PINTER, 1997.
- Szafraniec K., Winclawski W., *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989 roku*, Toruń 2003.
- Szahaj A., *Jaka wspólnota?*, (w:) *Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*, red. M. N. Jakubowski, A. Szahaj, K. Arbiszewski, Toruń 2002.
- Szahaj A., *Jaka wspólnota*, (w:) *Jaka wspólnotowość Polaków XXI wieku*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2010.
- Szczepański J., *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1976.
- Szekspir W., *Jak wam się podoba*, akt III, scena 7, tłum. S. Barańczak, Poznań 1993.

- Szewczuk W., *Człowiek dorosły* (w:) *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Szewczuk W. red., *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
- Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, (w:) *Socjologia wychowania XIII*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1997.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego* (w:) *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wrocław 2008.
- Szlendak T., *Ewolucja wspólnoty. Między adaptacją a procesem indywidualizacji*, (w:) *Indywidualizm, wspólnotowość, polityka*, red. M.N. Jakubowski, A. Szahaj, K. Arbiszewski, Toruń 2002.
- Szomburg J. red., *Jaka wspólnotowość Polaków XXI wieku*, Gdańsk 2010.
- Szomburg J. red., *Podmiotowość dla rozwoju – IV Pomorski Kongres Obywatelski, Wolność i Solidarność*, nr 35, Gdańsk 2011.
- Sztompka P., *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2004.
- Sztompka P., Kucia M., *Socjologia Lektury*, Kraków 2005.
- Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001.
- Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, Warszawa 1982.
- Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Warszawa 2009.
- Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987 r.
- Turner J., *Kodyfikowanie interakcjonizmu symbolicznego*, (w:) *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004.
- Turner J., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004.
- Twardowski K., *O dostojństwie uniwersytetu*, Poznań 1933.
- Urban O., *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*, Poznań 2008.
- Wach – Kąkolowicz A., *Tradycje komunikowania a komunikowanie w kształceniu zdalnym przez Internet*, Poznań 2005.
- Wallis A., *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990.
- Wesołowska A., *Ukryty program szkolny jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji*



- Pierre'a Bourdieu, „Dialogi Polityczne”, Toruń 2003.
- Wielecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualnością a kolektywizmem*, Warszawa 2003.
- Wissema J.G., *Technostarterzy, dlaczego i jak?*, Warszawa 2005.
- Wiśniakowska L. (red.), *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Uniwersytet wobec zderzenia wizji nowoczesności w kulturze*, (w:) *Psychologiczno – edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2000.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009.
- Witkowski L., *Jurgena Habermasa teoria działania komunikacyjnego i jej implikacje dla pedagogiki*, (w:) *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje, Humanistyczne ( i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji*, tom I, red., W. J. Maliszewski, Toruń 2007.
- Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998.
- Wołoszyn S., *Wychowanie w społeczeństwach pierwotnych* (w:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005.
- Wójcicka M., *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i jego konsekwencje*, (w) *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, red. K. Leja, Gdańsk 2006.
- Znaniński F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa 1992.
- Žižek S., *Lacan*, Przewodnik Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

#### **Adresy internetowe:**

*Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów*, komunikat z konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, Bergen, 19-20 maja 2005,  
adres internetowy: [http://www.sgsp.edu.pl/aktual/wkrotce/proces\\_bolonski\\_info/zalaczniki/k](http://www.sgsp.edu.pl/aktual/wkrotce/proces_bolonski_info/zalaczniki/k)

omunikat\_bergen.php, dostęp na dzień 09.04.2012 r.

Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, adres internetowy: <http://www.szok.rcez.pl/doc/ewewcdr2010.pdf>, dostęp na dzień 15.04.2012 r.

*Komunikat Londyński. W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie*, 18 maja 2007, Londyn, adres internetowy: [http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/19/190/pl\\_komunikat\\_londynski.pdf](http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/19/190/pl_komunikat_londynski.pdf)., dostęp na dzień 09.04.2012 r.

Kulczycki E., *Czy możemy wyciągnąć sami siebie z jeziora, ciągnąc za własne włosy? O problemie komunikowania o komunikowaniu*, adres internetowy: [http://ekulczycki.pl/teoria\\_komunikacji/czy-mozemy-wyciagnac-sami-siebie-z-jeziora-ciagnac-za-wlasne-wlosy-o-problemie-komunikowania-o-komunikacji/](http://ekulczycki.pl/teoria_komunikacji/czy-mozemy-wyciagnac-sami-siebie-z-jeziora-ciagnac-za-wlasne-wlosy-o-problemie-komunikowania-o-komunikacji/) dostęp na dzień 18.09.2013 r.

Moško I., *Teoria interesariuszy w świetle społecznej odpowiedzialności biznesu*, adres internetowy: <http://praca.newsweek.pl/hr-human-resources/teoria-interesariuszy-w-swietle-spolecznej-odpowiedzialnoscibiznesu>, dostęp na dzień 13.02.2012 r.

Nalaskowski A., *Interhomo*, wykład multimedialny, adres internetowy: <http://www.pedagogika.umk.pl/wyklad1.htm>, dostęp na dzień 22.05.2011 r.

Sielatycki M., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce w kontekście wdrożenia dokumentu Unii Europejskiej Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010. Program prac dotyczących przyszłych celów systemów edukacji*, adres internetowy: [http://codn.codn.edu.pl/o\\_codn/doc/uekomentarz.pdf](http://codn.codn.edu.pl/o_codn/doc/uekomentarz.pdf), s. 5, dostęp na dzień 07.04.2012 r.

Szymańska J. K., *Proces Boloński i europeizacja systemu szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, adres internetowy: <http://www.procesbolonski.uw>.

edu.pl/dane/Proces\_Bolonski\_i\_Europeizacja\_szkolnictwa\_wyzszego\_J.K.Szymanska\_UW.pdf, dostęp na dzień 05.11.2011 r.

Załęski P., *Tönnies i społeczeństwo cywilne. Źródła nowoczesnej koncepcji społeczeństwa*, Przegląd Socjologii Jakościowej, tom VII, nr 2, lipiec 2011, s. 77-83, internetowe wydanie czasopisma, adres internetowy: [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/index\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/index_pl.php) dostęp na dzień 20.04.2012 r..

*Zarządzanie wiedzą w Społeczeństwie Uczącym się*, OECD 2000, adres internetowy: <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/960001pe5.pdf?expires=1390819999&id=id&accname=guest&checksum=1DD9D2FC8E62542E6D3CA84B5A1C7EBC>, dostęp na 21.03.2012 r.

Ziejka F., Błazejowski J., *Konferencja europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe – Bergen, 2005*, adres internetowy: <http://www.rgs.w.edu.pl/?q=node/28>, dostęp na dzień 09.04.2012 r.

<http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>, dostęp na dzień 25.02.2012 r.

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/>, dostęp na dzień 07.11. 2011 r.

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/>, dostęp na dzień 20.02.2012 r.

<http://www.tvn24.pl/12690,1573690,0,20,polskie-uczelnie-niezapewnia-kariery,wiadomosc.html>, dostęp na dzień 12.02.2012 r.

<http://www.gwsh.gda.pl/pl/studia-ii-stopnia-2/edukacja-komunikacyjno-drogowa-1.html> , dostęp na dzień 22.03.2012 r.

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/kierunki-zamawiane/kierunki-zamawiane/arttykul/200-mln-zl-na-kierunki-zamawiane-w-roku-akademickim-20122013/> , dostęp na dzień 17.03.2012 r.

<http://www.kierunki-zamawiane.pl/serwis.php?s=2561>, dostęp na dzień 17.03.2012 r.

<http://brjk.amu.edu.pl/proces-boloski/dokumenty-procesu-boloskiego>, dostęp na dzień 03.11.2010 r.