

## Partnerstwo czy pozorna styczność? O relacjach nauczycieli akademickich i studentów w perspektywie paradygmatu edukacji podmiotowej<sup>1</sup>

Szkoła wyższa, niezależnie od czasu w jakim przychodzi wypełniać jej funkcje i zadania, jest znaczącym środowiskiem rozwojowym tak dla młodzieży studenckiej, jak i nauczycieli akademickich, choć na ogół wymienia się częściej tych pierwszych. Do istotnych czynników współdecydujących o przebiegu owego rozwoju a także jego efektach należą relacje, jakie zachodzą w środowisku społecznym uczelni. Jednymi z wielu (jak się wydaje najistotniejszymi) są relacje zachodzące między nauczycielami akademickimi i studentami.

W literaturze poświęconej relacjom edukacyjnym, w większej części odnoszącej się do szkół niższego szczebla, od lat zgłaszane są postulaty partnerstwa między głównymi podmiotami edukacji: nauczycielami, uczniami i rodzicami. Na potrzebę partnerskich relacji wskazują również autorzy części opracowań traktujących o szkole wyższej, jak też sami studenci. Warto zatem odwołując się do najbardziej zainteresowanych: nauczycieli akademickich i studentów podjąć próbę ustalenia czy relacje zachodzące między nimi można uznać za partnerskie czy też są one bliższe temu, co nosi miano pozornej styczności. Warto tym bardziej, że w perspektywie paradygmatu edukacji podmiotowej, akcentującego kategorie wspólnoty celów, współpracy, współodpowiedzialności, wzajemnego szacunku, zrozumienia, otwartości i dialogu między podmiotami edukacji, partnerstwo jawi się nie tylko jako postulowany, ale przede wszystkim pożądany typ relacji.

W czym zatem wyraża się istota partnerskiej relacji między podmiotami w szkole wyższej? Odpowiedź na postawione pytanie wymaga choć krótkiego wprowadzenia w rozważania dotyczące relacji międzyludzkich jako kategorii ogólnej. Literatura poświęcona tej problematyce jest bardzo bogata bowiem charakterystyczny rys życia społecznego, jakim są wzajemne, różnorodne powiązania działających jednostek w przestrzeni międzyludzkiej interesuje przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Powiązania te mają na ogół charakter złożony, wieloaspektowy, wielopłaszczyznowy, stąd też w rozważaniach przywołuje się różnorodne w swej istocie i treści kategorie - od kontaktu społecznego poczynając poprzez interakcje społeczne, relacje/związki międzyludzkie/interpersonalne, aż po stosunki społeczne.

Sledząc opracowania dotyczące tej ostatniej kategorii pojęciowej zorientowane tak socjologicznie, jak i psychologicznie (w nich pojawia się częściej termin „stosunki międzyludzkie/interpersonalne”) można podjąć próbę zbudowania Pola semantycznego z cech, które różni autorzy przywołują w jej charakterysty-

ce [zob. m.in. Argyle, 1999; Mika 1976; Niebrzydowski, 1995; Rybicki, 1979; Sztompka, 2002; Zaborowski, 1964, 1976; Znaniński, 2001].

W centrum tego pola znajduje się kategoria „wzajemne oddziaływanie/wzajemny wpływ”; blisko „centrum” są takie cechy jak: trwałość, świadomość partnera, zależność, normatywna regulacja, bezpośredniość kontaktu; na obrzeżach zaś: obustronna dobrowolność, bliskość emocjonalna, spontaniczność partnerów, synchronizacja zachowań i wzajemne przystosowanie oraz wyobrażenie przyszłości związku.

Wzajemne oddziaływanie/wzajemny wpływ zarówno w języku potocznym, jak i rozważaniach naukowych stosuje się zamiennie z pojęciem interakcji. Interakcje tworzą stosunki/relacje społeczne/międzyludzkie/interpersonalne. W tej kwestii obserwuje się dalece idącą zgodność. Liczne teorie psychologiczne i socjologiczne uznają interakcje społeczne jako podstawę relacji/stosunków społecznych podkreślając równocześnie, że stosunku społecznego nie można wyrazić w postaci sumy interakcji. W tych samych teoriach obserwujemy sporą różnorodność rozumienia istoty interakcji. Niektórzy nawet z autorów wyrażają zdanie, że nie ma potrzeby definiowania interakcji bowiem nadawane jej powszechnie znaczenie „wzajemnego oddziaływania” eliminuje ryzyko nieporozumień i niejasności [zob. Mieszalski, 1990, s. 126]. Jest to z pewnością konsekwencją znaczenia tego terminu wywodzącego się z połączenia dwóch słów łacińskich: *intēr* (między, pomiędzy) oraz *actiō* (działanie, czynność, wykonanie) [Słownik..., 1997, s. 271 i 9] i bez względu czy odnosimy go do osób (działanie pomiędzy osobami), czy też wskazujemy na np. interakcje leków, to każdorazowo strony tej interakcji nie tylko stykają się ze sobą, ale wzajemnie na siebie oddziałują.

Owa wzajemność działań/oddziaływań została zaakcentowana w określeniu interakcji społecznej jako dynamicznej, ciągłej sekwencji „*nawzajem ku sobie zwróconych działań społecznych*” [Sztompka, 2002, s. 69]. Oznacza to, że wyróżnikiem epizodu interakcyjnego są: jedność osób (ci sami partnerzy), jedność akcji (o to samo chodzi), miejsce (partnerzy są współobecni), czas (akcja toczy się bez przerwy). Jest to – zgodnie z określeniem P. Sztompki – modelowy rodzaj interakcji, w którym jedność osób i akcji są oczywiste, bowiem osoby te zgadzają się wspólnie na to co robią i przyjmują wspólne reguły postępowania [tamże]. Pozostałe dwa warunki (współobecność przestrzenna i równoczesność czasowa) choć ważne dla zaistnienia interakcji nie zawsze są bezwzględnie konieczne (np. w interakcjach za pośrednictwem mediów komunikacyjnych). One też w znacznym zakresie modelują przebieg interakcji jej treść, charakter i typ.

Wśród wielu typów interakcji znaczące miejsce zajmują interakcje zachodzące w procesach edukacyjnych określane też terminami: interakcje wychowawcze/pedagogiczne/między nauczycielami i uczniami/rodzicami, społeczne relacje nauczyciel-uczeń czy stosunki nauczyciel-uczeń. Różnorodność znaczeń przypisywanych tym terminom nie ułatwia analizy, wyjaśniania i opisu tego obszaru problemowego. Tym bardziej, że jak zauważa S. Mieszalski, obszar ten na gruncie pedagogiki nie należy do wyraźnie wyodrębnionych. Jego granice – zdaniem autora – są rozmyte, a on sam powstał wskutek absorpcji przez pedagogikę (dydaktykę) części wiedzy psychologicznej i socjologicznej, filozoficznej i metodologicznej niezbędnej dla analiz pedagogicznych w tym zakresie. Specyfika pedagogiki zdecydowała jednak o tym, że w rozważaniach o stosunkach

społecznych w edukacji obok pytań: jak kształtują się te stosunki, jakie mechanizmy nimi rządzą, pojawiły się też pytania o to, jakie powinny one być, jakie powinny być relacje między podmiotami edukacji [1996, s. 20].

Poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jakie powinny być owe stosunki wiodą nas ku partnerstwu. Warto zauważyć, że nie jest to kategoria nowa, którą przywołujemy z powodu np. zmiany w ostatnich latach paradygmatu edukacyjnego z adaptacyjnego na krytyczno-kreatywny, lansowania idei podmiotowości w edukacji czy też szerzej w związku z przeobrażeniami transformacyjnymi. Odnaleźć ją można tak w opracowaniach należących już dziś do „historii wychowania”, jak i tych najnowszych, traktujących o alternatywnych koncepcjach kształtowania stosunków w tym obszarze rzeczywistości społecznej.

Dawniej idea partnerstwa pojawiała się często jako opozycja wobec tradycyjnego sposobu myślenia o relacjach: nauczyciel – uczeń, o których W. Okoń pisał następująco: „Wedle tych założeń uczniowie pozostają całkowicie w cieniu nauczycieli. Nauczyciel to człowiek aktywny, ruchliwy, szukający klucza do magazynu wiadomości, jakim miała być głowa ucznia i napełniający w miarę swych umiejętnościów magazyn wszelkim dobrem naukowym. Uczeń zaś to istota stosunkowo bierna, potulna, pilna i niesamodzielna ... W tych warunkach nauczyciel nie kierował uczeniem się i rozwojem uczniów, lecz komenderował uczniom, narzucał im swoje wiadomości i swój sposób myślenia” [1963 nr 5].

I nie chodziło autorowi wcale o to, by owo „komenderowanie” nauczyciela zastąpić „komenderowaniem” ucznia, ale o to, by uczeń stawał się partnerem nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym, mimo że w ówczesnie zgłaszanych koncepcjach wychowawczych niekiedy skrajnie rozumiano ideę partnerstwa uczniów. Dostrzegał to B. Nawroczyński, pisząc: „(...) w dawniejszym wychowaniu było dużo przymusu, mało swobody, gdy w nowym ma być dużo swobody, a mało przymusu”. Powinniśmy zaś pomyśleć o tym „(...) jak zastąpić w wychowaniu rodzaje przymusu i swobody, posiadające niższą wartość wychowawczą, przez inne rodzaje o wartości wychowawczej możliwie najwyższej” [1968, s. 122-129].

Istoty partnerstwa nie w całkowitym zrównaniu nauczycieli i uczniów (dorosłych i dzieci) ale w daniu dzieciom i młodzieży „marginesu swobody dla ujawnienia inicjatywy i pomysłowości” upatruje W. Pomykało. Dla autora „Partnerstwo – to takie stosunki między światem dorosłych a dziećmi i młodzieżą, w których każdy młody człowiek zgodnie ze swymi możliwościami fizycznymi i psychicznymi otrzymuje szansę dynamicznego indywidualnego rozwoju (...). Są w tym partnerstwie figury nierówne, nie ma w nim i nie może być równorzędności, ale mimo to wszystko co cenne i wartościowe u słabszego partnera podlegać powinno pielęgnacji i korzystać z życzliwej opieki partnera, który z racji wiedzy, doświadczenia góruje nad nim w okresie jego szkolnej nauki” [1974 nr 10].

Część pedagogów zajmujących się tą problematyką posługuje się też kategoriami: współpartnerstwa, współdziałania partnerskiego, zasady partnerstwa (współpartnerstwa) czy też stylu partnerskiego w takim samym, bądź bardzo zbliżonym rozumieniu jak „partnerstwo”. Czynią tak m.in. M. Łobocki [1982 nr 9], który wśród zasad współdziałania nauczycieli i rodziców wymienia zasadę partnerstwa, J. Kujawiński opowiadający się za paradygmatem: „«Wychowywać, samowychowywać i współwychowywać»”, we współdziałaniu partnerskim [1998, s. 31], J. Tatarowicz [1978/79 nr 5] i J. Radzewicz [1979 nr 3] postrzegający partnerstwo jako styl wychowania (kierowania wychowawczego).

W niektórych współczesnych koncepcjach partnerstwa wychodzi się poza dwa podstawowe podmioty edukacji: nauczyciela i ucznia akcentując współudział rodziców w procesach edukacyjnych [Janke, 2002] czy też postrzega się jeszcze szerzej owe podmioty podejmując problem partnerstwa rodziny, szkoły i gminy [Mendel, 2000].

Ta wielość i różnorodność podejść do istoty partnerstwa i zakresu partnerskich relacji nie przybliżyła nas, jak mogłoby się wydawać, do jego pełnego rozumienia. Wręcz przeciwnie, czyni nadal aktualnym pytanie, jakie postawił wiele lat temu J. Szambelan w tekście zatytułowanym *Nauczyciel i uczeń – przeciwnicy czy partnerzy?* Brzmi ono następująco: „Czymże jest w końcu partnerstwo nauczyciela i ucznia? Celem wychowania czy metodą, gestem nauczyciela czy koniecznością, cechą charakteru czy oszustwem silniejszego? A może wszystkim po trochu?” [1981 nr 1].

Aby odpowiedzieć na to pytanie autor odwoływał się do refleksji, jaką w tej kwestii poczynił J. Szczepański. Prowadząc rozważania na temat partnerstwa jako stosunku społecznego określał go następująco: „«(...) partnerstwo = wspólny cel, dobrowolność udziału i względna równość udziału, względna równość partnerów, dążenie do określonej korzyści lub dzieła, określenia obowiązków, regulacja prawna i moralna stosunku, zobowiązanie do lojalności. Nie każda więc współpraca, nie każda wspólność dążenia jest partnerstwem»», [za: Szambelan, 1981 nr 1].

Jeśli zatem popatrzymy na to, co „zdarza się” między nauczycielem i uczniem mając na uwadze powyższe uwagi to możliwość zaistnienia takiej relacji jawi się nam jako bardzo trudna. Sam J. Szczepański pisał o tym tak: „Jeżeli nawet cel wychowawcy i wychowanka jest wspólny, to nie jest to jednak taka wspólnota jaka występuje między partnerami – nie jest nim realizacja określonych korzyści i interesów. Wspólne jest tutaj raczej dzieło – a mianowicie osoba wychowanka i jej ukształtowanie. Jednakże wizja tego celu jaką mają wychowawca i wychowanek jest prawie zawsze odmienna. (...) Dalej, w stosunku wychowawczym występuje także nierówność „wkładu”, gdyż wychowawca z natury rzeczy zawsze jest bardziej [przodownikiem] niż partnerem. Jest on niejako z definicji powołany do górowania nad wychowankiem i powinien posiadać znacznie większy zasób wiedzy, doświadczenia, umiejętności praktycznych, dojrzałości społecznej itp. Stąd partnerska równość wychowawcy i wychowanka może być osiągnięta tylko w specjalnych warunkach»», [tamże].

Te specjalne warunki, gdyby odwołać się nie tylko do cytowanego tu autora, są różne. Dla A. Kamińskiego partnerstwo jest kwestią osobowości wychowawcy [1974 nr 8], dla M. Łobockiego to przede wszystkim zdolność do wyeliminowania z wzajemnych kontaktów wszelkiego rodzaju zdominowania i gotowość do negocjowania oraz kompromisu [1982 nr 9], natomiast dla G. Skrobek jest to autentycznie odczuwana wewnętrzna potrzeba bycia z wychowankiem (razem z nim a nie poza nim czy ponad nim), stąd partnerstwa nie można zarządzić odgórnie [1976 nr 9]. Z. Dabkowska-Caban jest zdania, że o partnerstwie przesądzają emocje i uczucia łączące ludzi [1997 nr 5-6], a D. Inglik-Dziąg za istotne dla związku partnerskiego uważa: sferę komunikacji, sferę władzy, sferę emocji, sferę intelektu i sferę materialną (utożsamianą z egalitaryzmem). Ponieważ wspomniana autorka rozpatruje partnerstwo w małżeństwie dodaje do wymienionych wcześniej sfer także seksualną [1998 nr 5-6].

M. Mendel za fundament istoty partnerstwa uznaje wartości, a jako ważne aspekty relacji partnerskiej wymienia m.in. zaangażowanie i umiejętności empa-

tyczne oraz odpowiedzialność za edukację [2000, s. 17-26]. Z kolei J. Kujawiński wyraża pogląd, że współdziałanie partnerskie ułatwiają tacy nauczyciele, którzy preferują demokratyczno-liberalny typ kontaktów z uczniami, posiadają wysokie kwalifikacje nauczycielskie, cechy osobowości zapewniające skuteczność działania i silną motywację nauczycielską [1998, s. 120-126].

Z koncepcją partnerstwa przywołanych wcześniej autorów, pozostaje w zgodzie J. Bińczycka postrzegając partnerstwo jako związek przynajmniej dwu jednostek ponieważ „nie można roli partnera pełnić w pojedynkę”, zaakceptowany, nastawiony na realizację wspólnego zadania i wspólnego celu, w którym partnerzy są równi, równie potrzebni, gdzie wyznaczenie funkcji wynika z oceny kompetencji jednostki i stopnia jej użyteczności na danym odcinku, gdzie partnerzy obdarzają się nawzajem szacunkiem, potrafią współdziałać dla realizacji wspólnego celu i są gotowi do ponoszenia współodpowiedzialności. W związku tym nie dominuje struktura pionowa typu: „ci na dole” i „ci na górze”, „ci od zlecania” i „ci od wykonywania/od roboty”. Bińczycka pisze: „Wchodzi tutaj w grę struktura spłaszczona, gdzie kierujący i kierowani pozostają «na tym samym pięttrze», gdzie różnice funkcji (kierownik – kierowany) są konsekwencją podziału pracy, a nie konsekwencją podziału na lepszych i gorszych, nadrzędnym i podrzędnym” [1981 nr 1; 1987, s. 65-66].

Dokonując przeglądu niektórych stanowisk dotyczących partnerstwa w edukacji nasuwa się pewna refleksja natury ogólniejszej. Otóż większość z przywołanych tu stanowisk została wypracowana w latach 70. i 80. co nie oznacza oczywiście, że z tego powodu są one nieaktualne. Zastanawia jednak stosunkowo niewielki udział współczesnej literatury pedagogicznej w podejmowaniu interesującej nas problematyki. Powody mogą być różne. Jednym z nich może być uznanie, iż przywoływanie dziś kategorii partnerstwa w edukacji, w perspektywie dokonujących się przemian w zakresie demokratyzacji społeczeństwa, mija się z celem, bowiem naturalną konsekwencją tych przemian są partnerskie relacje między ludźmi w ogóle, w tym również między nauczycielami i uczniami. Dla zilustrowania tej tezy możnaby posłużyć się dość barwną metaforą Jacka Kuronia o treści następującej: „Demokratyczne społeczeństwo jest jak angielski trawnik, w którym przez dziesiątki czy setki lat miliony rosnących wspólnie źdźbiełek spletają się korzeniami tak szczelnie, że wreszcie tworzą dywan nie do zdarcia. Dopóki ludzie nie uświadomią sobie łączących ich więzi, póki ich nie nazwą, póki ich w istotnym stopniu nie wyrażą w różnorodnych formalnych strukturach, dopóty tworzą raczej gromadkę albo zbiorowisko, a nie społeczeństwo zdolne sprostać wymogom demokracji” [za: Jankowski, 2000, s. 13]. Myśl wypowiedziana przez autora jest słuszna, pytanie tylko czy przypadkiem w edukacji (a może w ogóle) nie jesteśmy na etapie owej „gromadki” i nie podejmując problemu partnerstwa w edukacji nie „wylewamy dziecka z kąpielą”.

Może być też powód drugi związany nieodłącznie ze zgłaszanymi zarówno przez teorię pedagogiczną, jak i z istniejącymi w praktyce edukacyjnej rozwiązaniami alternatywnymi. „Kryją” one w swej istocie zmianę dotychczasowych, często uznawanych za instrumentalne, relacji między uczestnikami procesów edukacyjnych. Koncepcje te, głoszące hasła: podmiotowości uczniów, wolności i swobody w wychowaniu, koncentracji na indywidualności, niepowtarzalności i odrębności uczniów-wychowanków, wspieraniu ich wszechstronnego rozwo-

ju, przyznawaniu im pełni praw z których mogą korzystać w procesie edukacyjnym z natury rzeczy zakładają partnerstwo. Nie ma więc potrzeby zajmowania się tym typem relacji bowiem jest on niejako „wbudowany” w takie, czy inne alternatywne postępowanie nauczyciela-wychowawcy.

Wydaje się że jest też powód trzeci, związany z trwającą od kilku lat reformą systemu edukacji. Twórcy reformy założyli, że ma ją cechować: integralność, jakość, podmiotowość, personalizizm, indywidualna droga rozwoju a przede wszystkim usytuowanie ucznia w centrum pracy edukacyjnej. *„Usytuowanie ucznia w centrum działalności szkolnej oraz rozszerzenie zadań edukacyjnych nauczyciela powoduje, że odtąd nie szkoła, a nauczyciel staje się rzeczywistym podmiotem działalności edukacyjnej. Dzięki przyznaniu podmiotowości uczniowi własną podmiotowość odzyskuje też nauczyciel. Rodzi to określone konsekwencje”* – czytamy na Stronie Domowej MEN i S. Nauczyciel powinien uczyć, rozwijać umiejętności i wychowywać. Jak w tej perspektywie rozmawiać o partnerstwie, kiedy nauczyciel został do niego „zobligowany” decyzjami twórców reformy i to on przede wszystkim powinien pamiętać aby uczniowi przysłowiowa „czapka z głowy nie spadła”.

To wszyscy nauczyciele a w szczególności ten jeden „oddelegowany” do bycia wychowawcą klasy powinien: integrować zespół klasowy, mediować w sytuacjach trudnych pomiędzy uczniami, uczniami i nauczycielami czy też rodzicami i nauczycielami, inspirować i wzmacniać współpracę z rodzicami, podejmować problemy zgodne z tym, co przeżywają uczniowie jako grupa i jako dojrzewające jednostki, wspierać uczniów w poszukiwaniu przez nich dalszej drogi rozwoju [zob. Jankowski, 2000, s. 17]. Jeśli tak, to by sprostać tym zadaniom powinien być nauczycielem-wychowawcą-partnerem. Czy jednak partnerstwo to tylko „sprawa” nauczyciela? Czy można „wpisać” to w zakres jego powinności jakimkolwiek zarządzeniem choćby najwyższej rangi? I czy samo wpisanie oznacza to samo co „bycie” partnerem?

W świetle dotychczasowych rozważań interesująca wydaje się próba „osadzenia” partnerstwa w przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej. Jest ona o tyle zasadna, że w tym typie szkoły, i jako instytucji, i jako koinonii, partnerstwo w rozumieniu związku dwojga czy więcej osób, obdarzających się nawzajem szacunkiem i zaufaniem, którego spoiwem są wspólne cele, dostrzegane i akceptowane przez te osoby, dla osiągnięcia których one współdziałają i gotowe są ponosić współodpowiedzialność z tego tytułu, może znaleźć swoistą pełnię i głębię. Tymi osobami są w szczególności nauczyciele akademicki i studenci. Warto zatem, odwołując się do ich perspektywy postrzegania relacji, które nawiązują między sobą ustalić co oznacza dla nich partnerstwo, jakie są jego wyznaczniki, jak często obserwują ten typ relacji we własnych środowiskach akademickich, jakie korzyści i zagrożenia „płyną” z tytułu takiej formy relacji między nimi, czym powinni wyróżniać się jedni i drudzy jako partnerzy i czy obie strony dostrzegają takie wyróżniki u siebie?

Odpowiedź na powyższe pytania, z uwagi na ograniczoną objętość tekstu, zostanie udzielona w bardzo skrótowej postaci. Jej podstawę stanowią wyniki badań przeprowadzonych w środowisku akademickim<sup>2</sup>.

Kwestia pierwsza – rozumienie istoty partnerstwa między ludźmi wskazuje na pełną zgodność poglądów nauczycieli akademickich i studentów. Zarówno

jedni, jak i drudzy za podstawowe wyróżniki partnerstwa uznają: współpracę, zrozumienie, szacunek i zaufanie a także wspólne cele i współodpowiedzialność. Niestety, badani nie są już tak jednomyślni wtedy, kiedy wskazują na wyznaczniki partnerstwa między sobą. Dla nauczycieli akademickich partnerstwo wyraża się przede wszystkim w szacunku dla partnera (43,8%) oraz porozumieniu z nim a następnie we współpracy, wspólnocie celów, wzajemnej pomocy oraz zaufaniu; dla studentów jego istota sprowadza się do współpracy, wyrozumiałości dla partnera i szacunku (odpowiednio 27,7%, 27,7%, 23,5%) dla niego a także w dialogu z partnerem, zaufaniu do niego, wzajemnej pomocy i posiadaniu wspólnych celów.

Porównując zdanie obu podmiotów zauważa się po pierwsze tendencję studentów do pełniejszego ujmowania istoty partnerstwa a po wtóre większą zgodność tej grupy w kwestii rozumienia istoty partnerstwa niezależnie od punktu odniesienia (relacja między ludźmi, relacja nauczyciel akademicki-student). Odnosząc uzyskany wynik do teoretycznego modelu partnerstwa proponowanego w literaturze, w którym to wspólny cel stanowi cechę centralną podporządkowującą sobie „cechy dalsze, w stosunku do jej istoty wtórne” [Bińczycska, 1987, s. 66] warto zauważyć, że żaden z podmiotów edukacji nie podziela w pełni tego poglądu (w przypadku nauczycieli jest to 66,7%, natomiast w przypadku studentów tylko 28,6%).

Interesujące wydaje się także zdanie badanych dotyczące dystansu, jaki powstaje między partnerami interakcji w zależności od tego kim są i jak są umieszczeni w przestrzeni względem siebie. Tak w literaturze jak i potocznym rozumieniu partnerstwo jest bowiem niekiedy postrzegane jako interakcja „uwolniona” od dystansu, który ją zakłóca, a niekiedy uniemożliwia. Nauczyciele i studenci są w tej mierze dość zgodni: minimalizowanie dystansu jest przez nich wprawdzie wskazywane jako jeden z wielu przejawów partnerskich relacji ale równocześnie twierdzą, że jest on czymś naturalnym, a jego zniesienie nie byłoby korzystne dla żadnej ze stron. Dystans dzielący nauczyciela akademickiego i studenta to na ogół dystans socjalny, charakterystyczny dla relacji: przełożony – podwładny, a często także dystans publiczny typu: mówca na trybunie. Tylko niekiedy może być on na tyle bliski by określić go mianem osobistego, a więc takiego, który zachodzi między dobrymi znajomymi [por. Sztompka, 2002, s. 69-70]. Za zdecydowanie ważniejsze przejawy partnerskiej relacji niż zniesienie dystansu badani uznają: uczestnictwo studentów we władzach uczelni i uwzględnianie ich opinii w procesie podejmowania decyzji dotyczących uczelni, procesu studiowania itp. (tak twierdzą przede wszystkim studenci) oraz udział studentów w pracach naukowo-badawczych (52,1% studentów i 63,2% nauczycieli).

Zarówno wykazywane rozumienie istoty partnerstwa, jak i postrzeganie jego przejawów zbliżone do teoretycznego modelu nie są równoznaczne z istnieniem partnerskich relacji między nauczycielami akademickimi i studentami. I tym razem badani wykazali daleko idącą zgodność twierdząc, że rzadko a nawet bardzo rzadko obserwują partnerskie relacje w swoich środowiskach akademickich. Znacznie częściej obserwowana jest styczność asymetryczna czyli taka relacja, w której jeden z partnerów przejawia zachowania zdeterminowane przede wszystkim przez własne potrzeby, natomiast drugi reaguje na zachowa-

nia tego pierwszego. Nieco rzadziej, choć wydaje się, że i tak nazbyt często, badani obserwują zbieżność reaktywną oraz pozorną styczeńność. W przypadku pierwszej koncentrują się oni raczej na reakcjach na własne czynności niż przejawiają zachowania w oparciu o własne plany; w przypadku drugim nauczyciele i studenci realizują własne plany funkcjonując niejako obok siebie.

Badani są także zgodni w większości co do tego, że partnerstwo jest pożądanym typem relacji między nauczycielami akademickimi i studentami (68,9% studentów i 61,4% nauczycieli). Uzasadnienia obu stron są zbliżone i wyrażają się na ogół w następujących stwierdzeniach: „*jest lepsza atmosfera na zajęciach*”, „*partnerstwo pozwala na rozwój obu stron*”, „*ułatwia realizacją wspólnych celów*”, „*eliminuje strach*”, „*podnosi sprawność kształcenia*”. Ci spośród badanych, którzy twierdzą, że partnerstwo nie jest pożądanym typem relacji uzasadniają to następująco: „*obydwie strony inaczej pojmują partnerstwo*”, „*nieniemżliwy jest podział odpowiedzialności*”, „*nauczyciele akademicy są na ogół konserwatystami*”, „*studenci wykonywują partnerstwo*”.

Interesujące są także „*studenckie charakterystyki*” nauczyciela-partnera oraz studenta-partnera szczególnie jeśli zestawione zostaną z „*rzeczywistymi*” typami nauczycieli i studentów. Nauczyciel-partner, w opinii studentów to osoba, która: jest otwarta na studentów, życzliwa im i wyrozumiała, interesuje się nimi, a przy tym jest kompetentna, wymagająca, sprawiedliwa, opanowana i rzeczowa, przyjazna, obdarzona poczuciem humoru, nie wywyższająca się i potrafiąca utrzymać dystans. Student-partner to przede wszystkim osoba: aktywna, chętna do zdobywania wiedzy, odpowiedzialna i szczerza a także koleżeńska, komunikatywna, wyrozumiała, przygotowana do zajęć, dojrzała, uczciwa i zdyscyplinowana.

Niestety rzeczywistość edukacyjna, a przede wszystkim jej uczestnicy, w niewielkim stopniu odpowiadają tym, jak się wydaje wcale nie przesadnie wyidealizowanym, charakterystykom. Typ nauczyciela, jakiego mają okazję spotykać w swoich uczelniach studenci to najczęściej: autokrata (42,02%), „*tyran*”, „*ważniak*”, „*uciążliwy*”, „*sztynny*”, „*dyktator*”, „*służbista*” oraz liberał. Typy tzw. pozytywne: demokrata i partner spotykane są odpowiednio przez 26,9% i 6,7% studentów. Podobnie surową ocenę wyrazili studenci wobec swoich koleżanek i kolegów w poszczególnych uczelniach. Najczęściej spotykany typ studenta to: bierny (59,7%), mało ambitny, chcący bez trudu zaliczyć semestr, bez zainteresowań. Z „*typów pozytywnych*” bardzo nieliczne osoby wskazały na studenta zainteresowanego studiowaniem i czasem aktywnego.

W perspektywie wyrażonych dotąd ocen i opinii tak nauczycieli akademickich, jak i studentów nasuwa się pytanie o możliwość nawiązywania przez nich partnerskich relacji. Odpowiedź jest dość oczywista – taka możliwość istnieje ale kiedy relacje między tymi dwoma głównymi podmiotami życia akademickiego staną się rzeczywiście partnerskie jest raczej trudne do określenia. Obydwa bowiem podmioty wskazują na bardzo liczne utrudnienia w zakresie nawiązywania partnerskich relacji, spośród których najistotniejsze wydają się niemożliwość do wyeliminowania. Studenci do głównych „*utrudnień*” zaliczają: „*wywyższanie się nauczycieli akademickich*” spowodowane wiekiem oraz stopniami i tytułami naukowymi, dotychczasowy schematyzm w relacjach i własną niedojrzałość. Dla nauczycieli akademickich „*utrudnieniem*” jest niedojrzałość studen-



tów, ich nieodpowiedzialność i braki w kulturze osobistej a także brak jasno określonych zasad współżycia studentów i nauczycieli akademickich oraz niskie kompetencje tych ostatnich do współpracy. Takie postrzeganie utrudnień dla nawiązywania partnerskich relacji budzi spore wątpliwości co do możliwości ich eliminacji bądź minimalizacji. Nikt bowiem nie zmieni konieczności zatrudniania w uczelniach ludzi posiadających stopnie i tytuły naukowe, tak jak nikt nie uczyni wszystkich studentów dojrzałymi do współpracy i odpowiedzialnymi osobnikami, a wszystkich nauczycieli akademickich kompetentnymi do tej współpracy.

Może jednak, mimo wątpliwości, warto poczynić pewną refleksję nad przywołanymi dotąd tak teoretycznymi aspektami partnerstwa, jak i jego empirycznym wymiarem ujawniającym się w przestrzeni edukacyjnej, jaką jest szkoła wyższa. Od tego typu szkoły oczekuje się by będąc najlepszym miejscem, „w którym spotykają się nauczyciele, umiejący przekazać swą wiedzę, (...) oraz studenci, którzy potrafią, chcą i są gotowi wzbogacać swe umysły tą wiedzą” [zas. 3 Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich], wzbogacała jednych i drugich intelektualnie i duchowo, była nie tylko swoistym narzędziem adaptacji cywilizacyjnych, ale płaszczyzną rozwijania świadomych swoich szans, możliwości, jak również ograniczeń twórczych osobowości jednostek, które potrafią współpracować w zespole, komunikować się z innymi, zespołowo rozwiązywać problemy i nawiązywać sojusze.

Partnerskie relacje są z pewnością czynnikiem sprzyjającym urzeczywistnieniu tych oczekiwań. Nie wymagają one ani wielkich nakładów finansowych, ani też uregulowań formalno-prawnych. Wymagają refleksji, krytycznego oglądu i krytycznego odniesienia do dotychczasowych relacji, jakie nawiązujemy w środowiskach akademickich: my nauczyciele akademicy i my studenci. To od nas bowiem zależy czy z nauczyciela – „tyrana” i „ważniaka” oraz ze studenta „biernego”, „chcącego bez trudu zaliczyć semestr” zmienimy się w partnerów.

## Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999.
- Bauman T., *O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych*, T. Pilch (red.), Warszawa 1995.
- Bińczycka J., *Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Warszawa 1987.
- Bińczycka J., *Partnerstwo w szkole*, *Życie Szkoły* 1981 nr 1.
- Dąbkowska-Caban Z., *Partnerstwo w rodzinie i na rzecz rodziny*, *Problemy Rodziny* 1997 nr 5-6.
- Giza A., *Autobiografia: między symbolem a rzeczywistością*, [w:] *Poza granicami socjologii ankietowej*, Sułek A., Nowak K., Wyka A. (red.), Warszawa 1989.
- Inglík-Dziąg D., *Partnerstwo w małżeństwie – analiza problemu*, *Problemy Rodziny* 1998 nr 5-6.
- Janke A. W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Bydgoszcz 2002.
- Jankowski B., *Wychowanie w szkole. Tworzenie programu wychowawczego*, Poznań 2000.

- Kamiński A., *Partnerstwo wychowawcze młodzieży – utopia czy szansa!*. Oświata i Wychowanie 1974 nr 8.
- Kujawiński J., *Współdziałanie partnerskie w szkole Uczniów z Nauczycielami i Uczniów ze sobą*, Poznań 1998.
- Łobocki M., *Cele i zasady współdziałania nauczycieli z rodzicami*, Życie Szkoły 1982 nr 9.
- Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2002.
- Mieszalski S., *Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą i dialogiem obszary napięć i typy interakcji*, Dudzikowa M. (red.), Kraków 1996.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1990.
- Mika S. (red.) *Studia nad postawami interpersonalnymi*, Ossolineum 1976.
- Nawroczyński B., *Przymuszać czy wyzwalać*, [w:] *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968.
- Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza i społeczna*, Zielona Góra 1995.
- Okoń W., *Uczeń w szkole tradycyjnej i w szkole współczesnej*, Życie Szkoły 1963 nr 5
- Pomykało W., *O partnerstwie raz jeszcze*, Oświata i Wychowanie 1974 nr 10.
- Radziejewicz J., *Partnerstwo wychowawcze – pozory i rzeczywistość*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1979 nr 3.
- Rybiak P., *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*, Warszawa 1979.
- Skrobek G., *Partnerstwo w wychowaniu*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1976 nr 9.
- Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 1998.
- Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1997.
- Szambelen J., *Nauczyciel i uczeń – przeciwnicy czy partnerzy?*, Życie Szkoły 1981 nr 1.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002.
- Tatarowicz J., *Znaczenie stylu partnerskiego i prawidłowych interakcji z uczniami*, Wybrane zagadnienia z psychologii 1978/79 nr 5 (NURT).
- Zaborowski Z., *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu*, Warszawa 1976.
- Zaborowski Z., *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Warszawa 1964.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 2001.

## Przypisy

<sup>1</sup> Wyrażenie „pozorna styczność” jest nawiązaniem do rozważań amerykańskich psychologów E. E. Jonesa i H. B. Gerarda, którzy wyodrębnili cztery formy interakcji: pozorną styczność, styczność asymetryczną, zbieżność reaktywną, wzajemną zbieżność. Pozorna styczność; oznacza ona że partnerzy realizują własne plany funkcjonując niejako obok siebie. Najbardziej złożoną formę stanowi wzajemna zbieżność w której partnerzy w swoich zachowaniach są determinowani przez własne plany, zamiary i wzajemne czynności [za: Zaborowski, 1978]. Ten ostatni typ relacji interpersonalnej jest najbliższy istocie partnerstwa.

<sup>2</sup> Badania przeprowadzono w roku 2002 wśród 96 nauczycieli akademickich oraz 335 studentów z czterech uczelni publicznych Bydgoszczy (AB, ATR, A. Medyczna i A. Muzyczna) a także nauczycieli akademickich i studentów UAM oraz UMK. Wykorzystano sondaż diagnostyczny (ankietę dla nauczycieli akademickich i ankietę dla stu-

dentów) oraz elementy metody biograficznej – a konkretnie elementy autobiografii reminiscencyjnych [Giza, 1989, s. 286; Bauman, 1995, s. 69].