

Urszula Ostrowska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy

## Dyskurs w edukacji akademickiej

### Kilka uwag wprowadzających

Termin dyskurs od kilku dziesięcioleci upowszechnił się niemal we wszystkich sferach współczesnego życia społeczno-kulturowego, pretendując do kluczowych kategorii w naukach społecznych, zwłaszcza w socjologii. Niewątpliwie zaświadcza o tym stanie rzeczy zdumiewająco wręcz narastająca popularność tego pojęcia, wpisującego się dość ekspansywnie w nurt współczesnych przemian, w takich zwłaszcza sferach, jak polityka, ekonomia, edukacja, religia i inne. Do niepokojących zjawisk zaliczyć trzeba niejednokrotne uobecnianie się tego terminu jako pełniącego bardziej dekoracyjną rolę niż będącego z różnych względów merytorycznie uzasadnioną potrzebą czy nieodzownością. Toteż nie bez racji formułowany bywa zarzut nadużycia tej kategorii, a nawet posługiwania się nią niejako „na wyrost” w nurcie modnych trendów. Niemniej jednak trzeba zauważyć, iż w niektórych kompendiach wiedzy, jakoby „przezornie”, kategoria dyskursu bywa pomijana bądź też bagatelizowana, co, rzecz oczywista, nie wychodzi naprzeciw dociekaniu istoty tego terminu, jak również nie przyczynia się do określenia zasadności posługiwania się nim. Wyłaniające się w związku z tym stanem rzeczy rozmaite obiekcje oraz narastające kontrowersje bez wątpienia skłaniają do wnikliwego rozważania problematyki dyskursu na gruncie różnych dyscyplin naukowych<sup>1</sup>. Jak dotąd bowiem, nie rozstrzygnięto w sposób satysfakcjonujący kwestii terminologicznych, dotyczących dyskursu, na co między innymi zwracałam uwagę odnosząc się do znaczenia takich pojęć, jak rozmowa, dyskusja, dialog i dyskurs. Uzasadniałam — wbrew pojawiającym się niejednokrotnie tendencjom — iż nie jakimkolwiek rozmowom, tudzież wszelkim wymianom poglądów, również nie dowolnej dyskusji, jak i nie każdemu dialogowi można tudzież należy przypisać miano dyskursu. Więcej nawet, argumentowałam, iż nie każdy tekst naukowy, jak również nie każdy wygłoszony wykład jest sam w sobie dyskursem, dopóki nie stanie się przedmiotem kompetentnej wymiany poglądów, inspirowanej do prezentowania stanowisk, motywującej do kreatywnego projektowania alternatywnych twierdzeń, konstruowania teorii warunkujących rozwój nauki etc.<sup>2</sup> Powracam jeszcze do tych kwestii w dalszych rozważaniach.

<sup>1</sup> Na gruncie naukowym nie stosuje się najszerszego określenia terminu dyskurs, a mianowicie głoszącego, iż dyskursem jest wszelki proces użycia języka, tudzież każde użycie języka dłuższe niż jedno zdanie.

<sup>2</sup> Zob. U. Ostrowska: *Krytyczna analiza dyskursu (KAD) z perspektywy badań pedagogicznych*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.): *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz (w druku).

W niniejszym tekście podejmuję próbę rozważenia wybranych aspektów dyskursu w edukacji akademickiej<sup>3</sup>, w toku której studenci wprowadzani są w naukowy sposób poznawania rzeczywistości. W przestrzeni szkoły wyższej z założenia obowiązuje i przeważa dyskurs naukowy (obiektywizm i rzeczowość wypowiedzi, poszukiwanie prawdy), niekiedy – z różnych względów – uobecniają się w niej także elementy dyskursu popularyzatorskiego, a nawet nieobcy bywa społeczność akademickiej dyskurs potoczny. Problematyka dyskursu w przestrzeni akademickiej zdaje się być istotna z wielu względów, przede wszystkim z tej racji, że nie sprowadza się tylko do komunikowania się podmiotów edukacyjnych, lecz znacząco warunkuje przebieg i rezultaty tego procesu<sup>4</sup>. W artykule przedstawiam zarys koncepcji usytuowania dyskursu w edukacji akademickiej z perspektywy konstytutywnych elementów tego procesu. Nie skłaniam się wszakże ku uznaniu dyskursu jako li tylko jednej z metod kształcenia akademickiego, lecz bardziej podążam w kierunku postrzegania dyskursywności w przestrzeni akademickiej jako idei oraz orientacji epistemologiczno-eksploracyjnej bycia-stawania się w przestrzeni akademickiej.

### Dyskurs z perspektywy edukacji akademickiej

Termin dyskurs jest dość mocno zakorzeniony we współczesnej nauce (posługują się nim przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk ścisłych, w tym reprezentanci poszczególnych dyscyplin/subdyscyplin wiedzy) oraz w różnych sferach życia społecznego (dyskurs polityczny, publicystyczny, potoczny, edukacyjny, pedagogiczny, literacki, religijny, kliniczny<sup>5</sup>, tudzież sygnalizowane są „nieobecne dyskursy”<sup>6</sup>, itp.).

W naukach humanistycznych i społecznych dyskurs specjalistyczny implikuje teoretyczny potencjał języka tych dyscyplin, zaświadczać znamienne o swoistości tychże, ze względu zwłaszcza na ich przedmiot (działania ludzi i ich wytwory) oraz z racji niemożności wyrugowania, będących immanentną cechą działań ludzkich, procesów wartościowania (wbrew postulowanej przez M. Webera nauki „wolnej od wartościowania”). Nadto przedsięwzięcia badawcze w naukach humanistycznych i społecznych mogą znacząco wpływać zarówno na postępowanie badacza, jak i osób badanych, na co ewidentnie wskazywał w swoich pracach R. Ossowski orzekając, iż rezultaty badań stają się nowym elementem sytuacji społecznej (zob. R. Ossowski

<sup>3</sup> W najnowszym podręczniku akademickim T. Hejnickiej-Bezwińskiej pt. *Pedagogika ogólna* (Warszawa 2008, s. 236-241) autorka podjęła w swych rozważaniach zagadnienie dyskursu jako obecnego w szkole gatunku „mowy”, dyskursu jako zdarzenia interakcyjnego oraz dyskursu jako typu wypowiedzi.

<sup>4</sup> Warto w tym miejscu przywołać standardy kształcenia na kierunku pedagogika na studiach drugiego stopnia, w treści których pojawia się kategoria dyskursu. Mianowicie w sekwencji *Efekty kształcenia* zasygnalizowano między innymi takie umiejętności i kompetencje, jak „przechodzenie od dyskursu potocznego do naukowego w obszarze refleksji nad kulturą [...] prowadzenie dyskursu kulturoznawczego” <http://www.studiamagisterskie.info/serwis.php?s=1622&pok=35499&id=24520> (2010. 10.25).

<sup>5</sup> O dyskursie klinicznym pisze M. Foucault w „*Narodzinach kliniki*” (1999) twierdząc, że dyskurs kliniczny powstaje w momencie historycznym, w którym wiedza medyczna staje się nową, wcześniej nieznaną wiedzą kliniczną.

<sup>6</sup> W takiej konwencji na grunt polskiej pedagogiki pojęcie dyskursu wprowadził profesor Zbigniew Kwiecieński, redaktor sześciu tomów awangardowej serii z cyklu *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, zatytułowanej „*Nieobecne dyskursy*”, wydawanych w latach 1991 – 2000.

1983, s. 181). Warto dodać do tej cennej konstatacji, iż owe rezultaty odnoszą się nie tylko do sytuacji społecznej, lecz także — zwłaszcza w przypadku badań jakościowych przyczyniają się do konstruowania nowych elementów architektury osobowości uczestników procesu badawczego — już w jego toku, nie tylko *ex post facto*, za sprawą zwłaszcza motywowania i inspirowania osób badanych do inwestowania we własny rozwój, stymulowania ich do projektowania pozytywnych wizji przyszłości oraz do podejmowania autorskich prób ich urzeczywistniania, w tym doświadczania wartości samych siebie i w ślad za tym nabywania zdolności do doświadczania innych wartości antroposfery aksjologicznej (por. U. Ostrowska 1998).

Z perspektywy edukacji akademickiej istotne jawi się wdrażanie studentów do dyskursywnego myślenia, które w odróżnieniu od spostrzegania lub innych prostych aktów percepcji, zachodzi wówczas, gdy określona wiedza osiągnana jest stopniowo („krok po kroku”), na bazie uznanej wcześniej wiedzy za sprawą ogniw i operacji pośrednich. Owo myślenie dyskursywne inspirowane jest rozmową, dialogiem, dyskusją, wymianą argumentów, polemiką (por. J. Dębowski i inni, 1996, s. 107 — 108) i bez wątpienia dotyczy osób dysponujących ku temu stosownymi predyspozycjami oraz odpowiednio zaangażowanych w rozstrzygnięcie kwestii istotnych. Wymaga ów proces wykazywania się biegłością (*discursus* z łac. oznacza nie tylko rozmowę, mowę, przemówienie, rozmówanie, lecz także bieganie tam i z powrotem; inaczej rzecz ujmując — chodzi o wykazanie się biegłością oraz kompetencjami w zakresie eksplorowanego wycinka rzeczywistości), orientacją w określonych zasobach wiedzy, podejmowania prób rozważania istotnych problemów z różnej perspektywy i *summa summarum* dochodzenie do nowej wiedzy na bazie zasobów wcześniej uznanej, motywującej inspirująco do podążania dalej, do wykraczania poza jej horyzont.

Uwzględnienie założenia, iż najistotniejsze w toku dyskursu naukowego jest zdążanie do osiągnięcia celu poznawczego, w tym zwłaszcza poszukiwanie oraz formułowanie alternatywnych hipotez i/lub teorii, pogłębianie, ogarnianie tudzież tworzenie nowej wiedzy, niewątpliwie skłania ku przypisaniu znaczącej roli dyskursowi oraz dyskursywnemu myśleniu w edukacji akademickiej, realizującej cel wprowadzania studentów w naukowy sposób poznawania rzeczywistości. Złożona architektura dyskursu naukowego, rzecz oczywista, wymaga odpowiedniego zasobu kompetencji, erudycyjności oraz zaangażowania się w ów proces osób w nim uczestniczących, które zobowiązane są sprostać wymogom komunikowania się logicznego, refleksyjnego, popartego przekonującą argumentacją, podążającą ku nowej wiedzy tropem uprzednio przyjętych twierdzeń (przesłanek).

Niemniej jednak, nie wszystkie rodzaje zachowań komunikacyjnych w nauce i w edukacji akademickiej prezentują poziom satysfakcjonujący na tyle, że można je uznać za takie, które są w stanie sprostać wymogom dyskursu na tym poziomie kształcenia. Otóż podejmując zagadnienie kultury porozumiewania się w nauce, S. Gajda wyróżnił kilka typów zachowań komunikacyjno-językowych (zob. S. Gajda 1994, s. 234). Ową typologię można poniekąd odnieść do wyników badań własnych, dotyczących opinii studentów pedagogiki na temat języka edukacji akademickiej (zob. U. Ostrowska 2008, s. 140 — 141)<sup>7</sup> i wyłonić cztery

<sup>7</sup> Badania przeprowadzone zostały wśród studentów pedagogiki dwóch polskich „młodych” uniwersytetów — Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (w latach 2003/2004 — 2004/2005) i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (w latach 2005/2006 — 2006/2007). Ogółem objęto badaniami 2054 studentów. Problematyka badań obejmowała swym zakre-

poziomy zachowań komunikacyjno-językowych w nauce oraz w edukacji akademickiej. A mianowicie, spośród czterech wyłonionych poziomów zachowań komunikacyjno-językowych w nauce i w edukacji akademickiej, tj. zachowania o wysokiej kulturze (wzorcowej), zachowania o średnim poziomie kultury porozumiewania się, zachowania o niskim stopniu kultury porozumiewania się oraz zachowania i wytwory (teksty) nieosiągające minimalnego poziomu kultury porozumiewania się – bez wątpienia – dwa pierwsze z wymienionych zachowań mogą pretendować do miana dyskursu w przestrzeni szkoły wyższej. Pozostałe dwa rodzaje zachowań, z uwagi na nieosiąganie w ich toku pragmatycznego minimum (niski stopień kultury porozumiewania się) oraz z racji naruszania reguł poprawności językowej, oraz ze względu na nieprzestrzeganie uniwersaliów pragmatycznych zasad komunikacyjnego współdziałania – w tym wytwory/teksty nieosiągające minimalnego progu kultury porozumiewania się, nie mogą być uznane za wiarygodną, inspirującą podstawę do kreatywnego dyskursu w sferze nauki oraz w kształceniu akademickim.

Rozważanie złożonej materii polisemicznego, „wszechobecnego” pojęcia, jakim jest dyskurs<sup>8</sup>, wymaga osadzenia eksplorowanej problematyki z tego zakresu na odpowiednio zróżnicowanej podstawie teoretycznej (zwłaszcza koncepcji autorstwa M. Foucaulta, P. Ricoeura, P. Bourdieu, R. Barthesa, J. Lacana, J. Derridy, J. Habermasa).

Autor licznych prac z zakresu teorii dyskursu, badacz holenderski T.A. van Dijk, w badaniach dyskursu między innymi proponuje wyszczególnienie kilku wymiarów, tj. językowego, poznawczego, komunikacyjnego oraz interakcyjnego (T.A. van Dijk 2001, s. 14). Każdy z tych wymiarów wymaga odpowiedniej orientacji teoretycznej. I tak np. dyskurs jako forma języka w użyciu (wymiar językowy) koncentruje się głównie na badaniach struktury językowej i osadzony jest w teorii lingwistycznej analizy dyskursu, najbardziej obficie reprezentowanej w literaturze przedmiotu na przestrzeni kilku ostatnich dziesięcioleci<sup>9</sup>. Natomiast wymiar komunikacyjny, poznawczy oraz interakcyjny dyskursu – w przeciwieństwie do osadzonego w teorii lingwistycznej analizy dyskursu wymiaru językowego, koncentruje uwagę na procesualności (dyskurs jako działanie i interakcja w społeczeństwie, w różnych zbiorowościach społecznych) oraz na współtworzącym i współkonstytuującym dyskurs kontekście<sup>10</sup>.

Według J. Habermasa, ponad osiemdziesięcioletniego filozofa, który już za życia stał się klasykiem, twórcy teorii racjonalności komunikacyjnej, lepsze komunikowanie się społeczeństw jest gwarantem rozwiązywania problemów, umożliwia osiągnięcie consensu w zakresie najbardziej żywotnych kwestii. Niełatwo wszakże sprostać wymogom komunikacyjnej teorii dyskursu. Tylko bowiem działania oparte na dochodzeniu

---

sem takie elementy języka edukacji akademickiej, jak jego cechy, style, przypisywane role, funkcje, przejawy niedoskonałości, a także ocena własnych kompetencji językowych osób badanych oraz postrzeganie języka edukacji akademickiej jako wartości.

<sup>8</sup> T.A. van Dijk proponuje wprowadzić rozróżnienie pomiędzy dyskursami „prostymi” i „złożonymi” tudzież między dyskursami i całymi „kompleksami dyskursów” (zob. T. A. van Dijk 2001, s. 13).

<sup>9</sup> Według S. Gajdy (1999, s. 9 i nast.) krystalizacja terminu dyskurs ma związek z ewolucją językoznawstwa, dyscypliny, której zainteresowanie koncentrowało się wokół coraz to bardziej złożonych jednostek – od głosek poczynając, poprzez morfemy, wyrazy, zdania, aż po teksty. Ponadto ujęcie rozważanych problemów w tej dyscyplinie ewoluowało od statycznego do dynamicznego.

<sup>10</sup> Zdaniem T.A. van Dijka kontekst to ustrukturyzowany kompleks całokształtu cech sytuacji społecznej, istotnych, znaczących dla konstruowania, struktury, interpretacji oraz funkcji wypowiedzi (zob. T.A. van Dijk 1998, s. 211 i nast.).

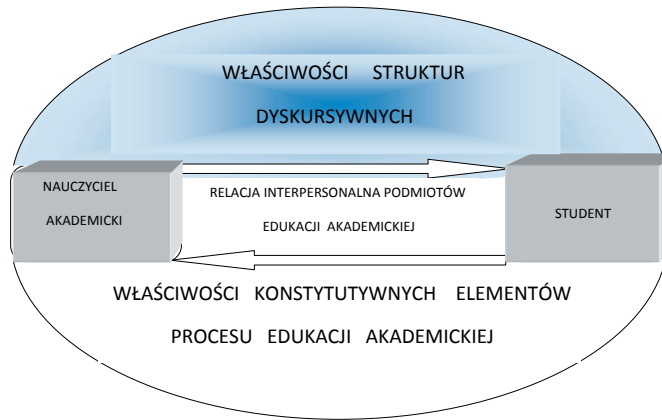
do prawdziwości (zgodność twierdzeń z rzeczywistością) oraz wiodące do osiągnięcia słuszności (zgodność twierdzeń z normami i wartościami), jak również do szczerości i wiarygodności (autentyczność intencji) mogą doprowadzić do porozumienia (J. Habermas 1999).

Z kolei najmłodszy z nurtów badań dyskursu – zorientowany na krytyczną analizę dyskursu (CDA) – koncentruje się przede wszystkim na istotnych problemach społecznych i na zmianie otaczającej rzeczywistości. Z uwagi na przedmiot badań dyskursu w procesach epistemologiczno-eksploracyjnych preferowane jest podejście jakościowe. Nie sposób bowiem policzyć, zmierzyć, zważyć strategię argumentacji uczestników dyskursu, tudzież preferowany przez nich świat wartości, jak również dociekać znaczenia przekonań oraz rozumienia elementów komunikacji.

W toku rozważania zagadnienia dyskursu w edukacji akademickiej uzasadnione jest przedstawienie, przynajmniej w zarysie, koncepcji usytuowania struktur dyskursywnych w przestrzeni akademickiej. Nie jest to przedsięwzięcie w żadnym razie ułatwione z wielu względów, zwłaszcza z powodu luki w literaturze przedmiotu na ten temat. Toteż niniejsza próba w tym zakresie, jako zaledwie początkowa, bez wątplenia wymaga kontynuacji i rozwoju z różnej perspektywy problemowej. Tymczasem rozpocznę od ujęcia graficznego tej koncepcji, w zamysle eksponującej synergiczność właściwości struktur dyskursywności i sytuującej się w epicentrum konstytutywnych elementów procesu edukacji akademickiej, relacji interpersonalnej: nauczyciel akademicki – student (ryc. 1.). W owej relacji ja – ty *a natura* usytuowane są założenia etyczne. Powinnością osoby wypowiadającej się jest zatem rzetelne, szczere, kompetentne formułowanie swoich intencji w taki sposób, aby uczestnicy dyskursu mieli wiarygodne podstawy ku selekcji, generalizacji oraz konstrukcji wiedzy.

Najogólniej rzecz ujmując, do usytuowanych u podstaw ryciny konstytutywnych elementów procesu edukacji akademickiej, zaliczają się takie zwłaszcza z nich, jak: cele, treści, metody, zasady, strategie oraz samodzielna praca studentów (szerzej podejmowałam zagadnienie systemowego ujęcia procesu dydaktycznego w szkole wyższej w innym miejscu – zob. U. Ostrowska 1999).

Natomiast osadzone na owych konstytutywnych elementach procesu edukacji akademickiej i synergicznie korespondujące z nimi właściwości struktur dyskursywnych orientują na konstruowanie takiego kształtu procesu edukacji akademickiej, w toku której nie wystarczy mieć li tylko coś ciekawego do przekazania tudzież wyznawać zasadę głoszącą, iż każdy ma prawo do własnego zdania. Zgodnie z przekonaniem T.A. van Dijka, orzekającym, iż „[...] *mimo szeregu znaczących różnic między językiem mówionym i pisany* *istnieje dostatecznie dużo podobieństw, by usprawiedliwić objęcie obu trybów komunikacji jednym ogólnym pojęciem <dyskursu>*” (T.A. van Dijk 2001, s. 11). Należałoby, jak sądzę, nie tyle usprawiedliwiać, co wręcz uzasadniać nieodzowność objęcia obu typów komunikowania się (nie tylko w procesie edukacji akademickiej), w rozumieniu kategorii dyskursu, jako że wzajemnie się one uzupełniają, warunkują i weryfikują konstruując określoną dyskursywną całość.



Rycina 1. Koncepcja usytuowania struktur dyskursywnych w przestrzeni akademickiej (zarys)

Źródło: koncepcja własna

Konstruując przestrzeń dyskursywną w edukacji akademickiej warto wszakże mieć na uwadze różnice, występujące w odmianach języku pisanego i mówionego. Zdające się bowiem jako oczywiste podstawy owej dychotomii, z racji zwłaszcza bardziej starannego i przemyślanego doboru słownictwa w języku pisanym, nie w każdym przypadku okazują się przekonujące. W edukacji akademickiej np. zarówno od formy pisanej, jak i mówionej wymaga się staranności i rzetelności.

Niemniej jednak przyznać trzeba rację J.M. Swalsowi (2001, s. 33-35), profesorowi językoznawstwa z Uniwersytetu w Michigan, uzasadniającemu, iż w porównaniu z pisanym językiem akademickim, jego postać mówiona jest bardziej zróżnicowana, spontaniczna, skłonna do sygnalizowania problemów i wątpliwości.

Otóż sprostanie wymogom dyskursywności w edukacji akademickiej, z perspektywy realizowanych treści programowych, dotyczy głównie odwoływania się w jej toku do:

- klarownego artykułowania tez,
- przytaczania argumentów na ich rzecz,
- uwzględniania kontrargumentów w odniesieniu do tez przeciwnych,
- osadzania przywoływanych tez w kontekście dotychczasowej wiedzy i konstruujących ją teorii,
- podejmowanie prób poszukiwania przesłanek do nowych teorii („otwierania granic dla rozwoju nauki”).

Wyartykułowane w dość zwartej postaci – jeśli można to tak określić – kryteria dyskursu w edukacji akademickiej składają niewątpliwie ku rozwijaniu treści w nim zawartych, zwłaszcza tych, które zorientowane są na poszukiwanie możliwości wykorzystania teorii dyskursu w realizacji celów, treści, metod, zasad,

strategii kształcenia akademickiego. Odwołam się do zaledwie kilku z nich. Niewątpliwie warto między innymi przywołać konstatację Michaela Foucaulta – filozofa, historyka i socjologa sytuującego w centrum swoich zainteresowań problematykę dyskursu, a mianowicie orzekającego, iż „*aby stać się częścią dyscypliny, zdanie musi wpisać się w pewien rodzaj horyzontu teoretycznego*” (M. Foucault 2002, s. 24). Dyskurs w rozumieniu foucaultowskim w istocie swej oznacza bowiem wypowiedanie się o czymś ważnym w określony sposób w powiązaniu z wyłonioną dziedziną wiedzy lub/i z kluczową tematyką będąc usytuowany w danym środowisku – zgodnie z problematyką podjętą w niniejszym tekście chodzi o środowisko akademickie, rozważane z perspektywy dyskursywności procesu edukacji akademickiej. Zatem obowiązuje w owym dyskursie posługiwanie się odpowiednią aparaturą pojęciową oraz uwzględnianie metodologicznych prawideł, a także przestrzeganie innych, przyjętych jako charakterystyczne i nieodzowne w tym środowisku, zasad interpersonalnego komunikowania się.

W zamysle bowiem wprowadzanie studentów w toku edukacji akademickiej, zorientowanej dyskursywnie, w naukowy sposób poznawania rzeczywistości zakłada odkrywanie, dociekanie, zgłębianie oraz współtworzenie wiedzy przez podmioty w tym procesie uczestniczące. Natomiast artykułowanie tez i antytez oraz ich argumentowanie nie ma na celu wywoływania sporów w konwencji kto ma rację, czy kto się myli, choć rzecz oczywista, takich sytuacji nie można *en bloc* wykluczyć. Niemniej uzasadnione jest również niewykluczanie i takich ewentualności, że nawet dwa skrajnie sytuujące się w dyskursie stanowiska mogą wzajemnie się wzbogacać na drodze wyjaśniania czy rozumienia określonego wycinka rzeczywistości, choćby i z tej racji, że zarówno sprzeciw, jak i zgoda tudzież zrozumienie, jak i nieporozumienie w różnym stopniu i zakresie przyczyniają się do wzbogacania wiedzy o otaczającej rzeczywistości, w tym także o osobowości uczestników dyskursu.

### **Kilka uwag podsumowujących zamiast zakończenia**

Jakkolwiek w ostatnich latach świadomość wagi problematyki dyskursu w różnych sferach życia, w tym w edukacji akademickiej, zdaje się narastać, to jednak piśmiennictwo z tego zakresu nadal jest bardzo ubogie. Nie dopracowano się – jak dotąd – zwięzłego, czy jak to niektórzy oczekują zdążającego ku prostocie ujęcia definicyjnego terminu. Zapewne ów stan rzeczy może być odczuwany jako niesprzyjający postępowi wiedzy i badań z tego zakresu, to jednak warto zauważyć, iż zwłaszcza na obecnym etapie rozwoju wiedzy o dyskursie, owo zdążanie ku prostocie ujęcia definicyjnego mogłoby niechybnie wpędzać w pułapkę upraszczania czy zubożania bardzo złożonej problematyki, która cechuje się ze wszech miar daleko idącą złożonością. Warto, jak sądzę, przytoczyć w tym miejscu pogląd w tej mierze angielskiego filozofa, reprezentanta tradycji brytyjskiej filozofii analitycznej – P.F. Strawsona (1919 – 2006), zdecydowanie oraz zarazem przekonująco w całej rozciągłości przestrzegającego przed tego typu zabiegami i w ślad za tym udzielającego konkretnej rady, a mianowicie: „*Porzućmy ideę absolutnej prostoty pojęcia, porzućmy nawet ideę, że analiza musi zawsze postępować w kierunku większej prostoty. Wyobraźmy sobie zamiast tego model starannie rozplanowanej sieci, systemu powiązanych jednostek pojęć, tak że każdą jednostkę, każde pojęcie można należycie zrozumieć z filozoficznego punktu widzenia tylko przez uchwycenie jego powiązań*”

z innymi, jego usytuowania w systemie – a może jeszcze lepiej, wyobraźmy sobie zbiór sprzężonych ze sobą tego rodzaju systemów” (P.F. Strawson 1994, s. 28). Również żyjący na przełomie dwóch wcześniejszych stuleci, amerykański językoznawca B.L. Whorf (1897 – 1941) znamienne zwrócił uwagę na zagrażające niebezpieczeństwa procesom poznawczym ludzi, którzy zanadto ufają prostocie. Twierdził on bowiem, iż ograniczanie się do myślenia kategoriami języka standardowego prowadzi do zatracenia zdolności myślenia, która raz zagubiona, może nigdy nie zostać odzyskana (zob. B.L. Whorf 1982, s. 330).

Niewątpliwie rola dyskursu w życiu społecznym i w rozwoju jednostek jest istotna, toteż wymaga wnikliwych rozważań interdyscyplinarnych oraz ustawicznych badań, zwłaszcza z perspektywy konstruowania rzeczywistości społecznej oraz „stawania się” członkami różnych zbiorowości, w skład których ludzie wchodzą, pełniąc w nich rozmaite, w tym egzystencjalnie znaczące role.

Podsumowanie przeprowadzonych rozważań oraz nawiązanie do wyników badań własnych na temat języka edukacji akademickiej, upoważnia, jak sądzę, do stwierdzenia, iż rezultaty edukacji akademickiej znacząco warunkuje jakość dyskursów, w których społeczność akademicka uczestniczy oraz które współtworzy, konstruuje na miarę swoich możliwości, aspiracji, ambicji, projekcji. Owo aktywne uczestnictwo w dyskursie w przestrzeni akademickiej stanowi podstawę do stawiania i rozwiązywania istotnych kwestii dotyczących zmian nie tylko w sferze poznawczej (wzbogacanie zasobów wiedzy i umiejętności), lecz także w innych sferach spełniania się człowieka, w tym w zakresie emocjonalnym i wolicjonalnym oraz moralnym. Fenomen dyskursywności, nie tylko w przestrzeni akademickiej, okazuje się nie do wyczerpania, skoro każdy dyskurs stwarza możliwość zapoczątkowania nowego dyskursu. Waga owych rezultatów, ponad wszelką wątpliwość, jest egzystencjalnie znacząca z tej racji zwłaszcza, że niejednokrotnie w różnym stopniu i zakresie podążają one za człowiekiem przez całe jego dalsze życie.

## Bibliografia

- Dębowski i inni (1996). *Mała encyklopedia filozofii. Pojęcia. Problemy. Kierunki. Szkoły*. Pod redakcją naukową S. Jedynaka. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Dijk T. A. van (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Dijk T. A. van (2001). Badania nad dyskursem. W: Tenże (red.) *Dyskurs jako struktura i proces*. Przeł. G. Grochowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duszak A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
- Foucault M. (1999). *Narodziny kliniki*. Tłum. P. Pieniążek. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Foucault M. (2002). *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*. Tłum. M. Kozłowski. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Gajda S. (1994). *O kulturze porozumiewania się w nauce*. W: K. Handtke i H. Dalewska-Greń (red.) *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek wydawniczy.
- Gajda S. (1999). Współczesny polski dyskurs naukowy. [W:] S. Gajda (red.) *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*. Materiały z międzynarodowej konferencji zorganizowanej w Kamieniu Śląskim. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu w Opolu.



- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, tom I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Tłum. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.) (2005). *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Kwieciński Z. (red.) (1991). *Nieobecne dyskursy – część I*, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (red.) (1992). *Nieobecne dyskursy – część II*, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (red.) (1993). *Nieobecne dyskursy – część III*, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (red.) (1994). *Nieobecne dyskursy – część IV*, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (red.) (2000). *Nieobecne dyskursy – część VI*. Studia Kulturowe i Edukacyjne, Wyd. UMK, Toruń.
- Ossowski S. (1983). *O osobliwości nauk społecznych*. Warszawa: PWN.
- Ostrowska U. (1999). Systemowe ujęcie procesu dydaktycznego w szkole wyższej. W: *Nauki Społeczne 28. Zeszyty Naukowe* Nr 220. Bydgoszcz: Akademia Techniczno-Rolnicza im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy.
- Ostrowska U. (1998). *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane ATR w Bydgoszczy.
- Ostrowska U. (2008). *Język edukacji akademickiej w opinii studentów pedagogiki UWM w Olsztynie i UKW w Bydgoszczy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Ostrowska U. Krytyczna analiza dyskursu (KAD) z perspektywy badań pedagogicznych. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.) *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz (w druku).
- Swales, J.M. Metatalk in American academic talk: The cases of “point” and “thing.” [in:] *Journal of English Linguistics*, 29, p. 34-54.
- Strawson P.F. (1994). *Analiza i metafizyka. Wstęp do filozofii*. Przeł. A. Grobla. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Whorf B.L. (1982). *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. Hołówka. Warszawa: PIW.
- <http://www.studiamagisterskie.info/serwis.php?s=1622&pok=35499&id=24520> (2010. 10.25).