

Andrzej Gofron

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Polska

e-mail: agofron@ath.bielsko.pl

Transmisyjne i konstytutywne ujęcie komunikacji. Perspektywa edukacyjna

ABSTRAKT

Artykuł jest próbą konkretyzacji transmisyjnego i konstytutywnego komunikowania się w edukacji. Jest spojrzeniem na owe dwa sposoby komunikowania się z punktu widzenia ich efektywności. To odniesienie się do technologicznej funkcji nauki, w przypadku komunikacji ujętej konstytutywnie, może pozwolić na cyfryzację tego procesu. W konsekwencji na przedstawienie komunikacji w postaci algorytmów i na przykład wyodrębnienie dziedziny badania, którą można określić jako modelowanie kulturowe.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, transmisyjne ujęcie komunikacji, konstytutywne ujęcie komunikacji, efektywność komunikacji, reguła, algorytm.

Wprowadzenie

Przyjmuje się, że wyniki prowadzonych tu rozważań pedagogicznych opartych na założeniach filozoficznych muszą mieć co najmniej dwie istotne cechy. Pierwszą jest osiągnięcie tych wyników w sposób uprawomocniony metodologicznie, tzn. z odróżnianiem na każdym etapie analiz przedmiotu badawczego od podmiotu, perspektywy badawczej i przyjmowanych założeń. Drugą cechą, nie mniej ważną, jest aplikowalność wypracowanych efektów. Ta druga cecha w badaniach naukowych w „ogóle”, a w naszym przypadku pedagogicznych, określana jest jako technologiczna funkcja praktyki pedagogicznej. Patrząc z perspektywy historycznej, można powiedzieć, iż funkcja ta jest definicyjną właściwością nauki, ale też w jej przypadku można mówić o zaniechaniu wszelkiego wartościowania epistemologicznego nawiązującego wprost lub pośrednio do prawdy, wartości

tradycyjnie wiązanej z rezultatami badań naukowych. Można wtedy przyjąć¹, iż kolejne etapy rozwoju praktyki naukowej i widoczne tego skutki nie były wynikiem wzrostu adekwatności wiedzy naukowej w stosunku do rzeczywistości obiektywnej, ale założyć, że zmiany w świadomości metodologicznej badacza i przejście na nowy etap praktyki badawczej były uwarunkowane przez wzrost interesującej nas funkcji technologicznej wiedzy naukowej.

W przypadku powyższej, pierwszej cechy niniejszych rozważań i przyjętego w tytule tekstu sposobu konceptualizacji edukacji, można metodologicznie wykorzystać kategorię metafory. Metaforyczna konceptualizacja jest elementem pewnego „obrazu” świata, który w sposób nieodzowny pośredniczy w relacji poznawczej zachodzącej między poznającym podmiotem a poznawanym przedmiotem. Przedstawiciele uniwersalistycznego podejścia do problemu metafor (również w odniesieniu do edukacji) uznają, po pierwsze, że nie jest możliwe „wyjście poza” konceptualizacje metaforyczne, że posługiwanie się metaforą ma charakter uniwersalny, tj. ogólnoludzki i ponadkulturowy. A zatem uznają oni, po drugie, że w odniesieniu do zjawisk edukacyjnych tylko jedna, konkretna metafora ma charakter ogólnoludzki i ponadkulturowy, a jest to metafora transmisji. Z kolei na gruncie stanowiska relatywistycznego przyjmuje się, że wprawdzie jesteśmy na metafory „skazani”, że nie ma możliwości wyjścia poza „obraz” świata, jednakże wbrew uniwersalizmowi należy uznać, iż istnieje wiele rozmaitych obrazów świata, utożsamianych z wyobrażeniami zbiorowymi, a tym samym metafora transmisji nie jest jedyną możliwą². Przyjęcie takiego stanowiska – ujęcia konstytutywnego – w odróżnieniu od ujęcia transmisyjnego w edukacji, wiązałoby się z uznaniem historyczności edukacji, czyli historyczności zarówno praktyk edukacyjnych, ich form i środków (sposobów komunikowania się), jak i regulujących je wyobrażeń. Wydobycie tego historyczno-poznawczego aspektu edukacji sytuuje historię edukacji w opozycji do podejścia transmisyjnego. Odnosząc się do drugiej cechy podjętych rozważań, interesującej autora funkcji technologicznej wiedzy naukowej – w przypadku edukacji – można stwierdzić, iż aktualna analiza stanu badań nad definicją tego pojęcia nie uwzględnia historycznego wymiaru zjawisk edukacyjnych³. Dotychczasowe definicje sformułowane są w perspektywie deskryptywnej. Znajdują one szerokie zastosowanie w badaniach nad współczesnymi zjawiskami edukacyjnymi, praktykami edukacyjnymi, a w małym stopniu nad ich historią, czy też teorią, nie mówiąc tu już o wspomnianej technologicznej funkcji praktyki edukacyjnej,

¹ K. Zamiara, *Droga twórcza Jerzego Kmity jako sekwencja przesunięć problemowych*, „Filo-Sofija”, Nr 12 (2011/1), Bydgoszcz 2011, s. 121.

² M. Wendland, *Historia idei komunikacji: przestanki do badań nad przekształceniami zbiorowych wyobrażeń o komunikacji*, „Lingua ac Communitas” 2013, nr 23, s. 10-12.

³ A. Gofron, *Edukacja jako kategoria naczelna pedagogiki*, w: *Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), III tom serii „Rzeczywistość edukacyjna”, Łódź 2016.

„narzędziowości” przekazu edukacyjnego. Tak całościowo ujęta komunikacja, z punktu widzenia rzeczowej „narzędziowości”, zakłada pewien sposób myślenia, który za Anną Pałubicką można określić perspektywą „poręczności”. Napisano o tym w dalszej części szkicu.

Przyjmując artykułowane wyżej założenia, można wyróżnić dwa sposoby ujęcia komunikacji w edukacji. Pierwsze z nich to ujęcie transmisyjne.

Transmisyjne ujęcie komunikacji

Z metafory „transmisji w edukacji” skorzystano ze względu na jej powszechne już użycie (krytyczne) w charakteryzowaniu obowiązującego dziś przekazu dydaktycznego, prezentowanego poniżej. Definiowanie komunikacji jako procesu służącego do transmisji lub przekazywania wiedzy, idei, czy emocji związane jest z modelem, który w literaturze przedmiotu określa się także zamiennie modelem telegraficznym, hydraulicznym czy szkołą procesu komunikacyjnego. Jest to linearne ujmowanie komunikacji jako transmisji informacji, symboli, znaków. Przyjęcie tego modelu czyni z praktyki komunikacyjnej przedmiot, który przede wszystkim służy manipulowaniu, perswazji. Rozważania na temat komunikacji prowadzą się do rozwijania „kompetencji komunikacyjnej”, trenowania „skutecznego komunikowania się”. W pojawiających się poradnikach o „technologii” komunikacji, programowaniu neurolingwistycznym czy skutecznym public relations, możemy zauważyć proces autonomizacji wiedzy aplikacyjno-praktycznej, która generuje wiedzę operacyjną (*know-how*) poprzez podawanie algorytmów rozwiązań problemu, bez odniesienia się do takiej czy innej teorii⁴.

Oczywiście przyjęto, że ujęcie transmisyjne nie tyle powinno zostać odrzucone, co jego rozumienie winno zostać przekształcone i włączone w ramy ujęcia konstytutywnego, tak charakterystycznego dla proponowanego poniżej historycznego (kulturowego) myślenia o edukacji. Owo przekształcenie ujęcia transmisyjnego jest odpowiedzią na zgłaszane dzisiaj zapotrzebowanie społeczne, odnoszące się do zmiany praktyki edukacyjnej – odejścia od behawioralnego (psychologicznego) w swej istocie przekazu transmisyjnego, na rzecz edukacji, która wymagałaby rewizji myślenia w zakresie takich kategorii pedagogicznych, jak: nauczanie-uczenie się, kształcenie, wychowanie, „konstruowanie”, kształtowanie tożsamości podmiotu, czy też „edukacja” w znaczeniu przywoływanym wyżej. Jest to dzisiaj pytanie o taką koncepcję edukacji, która będzie adekwatna do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa ponowoczesnego.

Rzeczona rewizja myślenia o „edukacji” wymagałaby odejścia, zanegowania tzw. obiektywistycznego modelu poznania, który wciąż cieszący się sporą

⁴ E. Kulczycki, *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań 2012, s. 36, 70-71.

popularnością, stanowi podstawę transmisyjnego przekazu komunikacyjnego – podającego – w dydaktycznym ujęciu. Przesłanki tzw. nie-objektywistycznego modelu poznania tkwią już w swoście rozumianym współczynniku humanistycznym, w znaczeniu, jakie mu nadał F. Znaniecki. Ten współczynnik w humanistyce/pedagogice przybiera formułę takiego ujęcia teoretycznego, które określa ta okoliczność tak, że ujmuje ona podmiotowo pewne stany rzeczy konstataowane „objektywizująco” przez potoczne doświadczenie społeczno-pedagogiczne. Owe stany rzeczy konstataowane „objektywizująco” („objektywnie” w znaczeniu objektywistycznego modelu poznania) to takie zjawiska, które orzekane są przez jednostki komunikatywne należące do języka pierwszego rzędu semantycznego (potocznego). O pojęciach tak zastosowanych można twierdzić, że są zastosowane „objektywizująco”. Analogicznie, dane zjawisko można zakwalifikować jako podmiotowe, jeśli konstataujące je pojęcia można zakwalifikować do semantycznej części języka wyższego rzędu, języka w jakimś znaczeniu teoretycznego. To właśnie zastosowanie pojęć podmiotowych, wraz z określonym współczynnikiem humanistycznym, pozwala badać (wyjaśniać) jedną z dziedzin kultury, która „objektywizująco” funkcjonuje w potocznej świadomości, jako szeroko rozumiana „edukacja”. Wyróżnienie kategorii: badania, wyjaśniania, wskazuje w tym miejscu na konieczność przejścia w badaniach pedagogicznych od „adekwatności opisowej” (deskryptywnej), na rzecz „adekwatności wyjaśniającej” (eksplanacyjnej).

Transmisyjne ujęcie komunikacji „w ogóle” fundowane jest na klasycznym modelu komunikacji zakładającym „nadawcę” i „odbiorcę” komunikatu w sposób analogiczny do tego, w jaki filozofia przed Martinem Heideggerem na ogół ujmowała klasyczną, Kartezjańską relację przedmiot-podmiot. Można powiedzieć, że taka granica pomiędzy podmiotem a przedmiotem jest zarysowana błędnie, stanowi jedną z konsekwencji niefrasobliwego, „świętującego” postępowania się językiem. Zasada się na tym krytyka idei języka prywatnego: język prywatny nie może istnieć, nie byłby on bowiem zrozumiały nawet dla kogoś, kto chciałby się nim posługiwać. Innymi słowy – język prywatny to nie język. Oznacza to, że język postrzegany jest tu jako fenomen całkowicie społeczny i tylko rozpatrywanie go w kontekście wspólnotowym ma sens. Język ulega więc charakterystycznej intersubiektywizacji⁵. Podmiot nie tworzy żadnego subiektywnego obrazu świata, który byłby jego obrazem „prywatnym”. Stąd też wszelkie poznanie i działanie, wszelkie uchwytnie zjawisko, jeśli je poznajemy, czy w ogóle możemy nazwać, jest zjawiskiem poddanym interpretacji.

Pomimo powyższych rozstrzygnięć, transmisyjna charakterystyka procesu komunikacji jest nadal klasycznym opisem psychologicznym (często w ukrytej postaci), z którego współczesna epistemologia dawno już zrezygnowała, a który

⁵ M. Wendland, *Konstruktywizm komunikacyjny*, Poznań 2011, s. 128.

w dalszym ciągu zakłada możliwość przenoszenia treści mentalnych. Co więcej, dla takich modeli punktem wyjścia jest uznanie, że podstawowym typem komunikacji jest komunikacja dwóch jednostek, a nie komunikacja poprzez media masowe⁶. Wyraża się to w przyjętym implicite założeniu, że „informacja” istnieje w sposób obiektywny i posiada taki status ontologiczny, który ma gwarantować możliwość jej przekazywania. Co więcej, tak postrzegana informacja znajduje się w umysłach komunikujących jednostek. Zgadzając się na takie stwierdzenie, można by głosić, iż jest możliwe (za pomocą adekwatnego kodowania) przekazanie drugiej jednostce informacji poprzez wytworzenie znakowego kodu – i tak też najczęściej rozumiany jest proces komunikowania. Najważniejszy jest nadawca, który decyduje o kształcie komunikatu, a przez to o możliwości zdekodowania go przez odbiorcę. Stąd też komunikacja odbiorcza (interpretowanie) jest niezwykle rzadko włączana w zakres praktyk komunikacyjnych⁷. Z perspektywy badaczy ujmujących komunikację jako transmisję nie może to dziwić, gdyż przyznanie konstytutywnej roli odbiorcy w konstruowaniu komunikatu oznacza, iż uznajemy, że jest on nie tyle przekazywany między jednostkami, co raczej konstytuowany (konstruowany) w ramach interakcji społecznej. Implikuje to również zmianę sposobu postrzegania „narzędziowości” procesu komunikacji: mówienie o komunikacji, iż służy do porozumiewania się jednostek, oznacza, iż wówczas, gdy nie dochodzi do żadnego (nawet długo wypracowywanego) porozumienia, komunikacja nie ma miejsca⁸.

Skoro każda jednostka rozpatruje i interpretuje działania (swoje i innych jednostek) na gruncie własnej wiedzy, nie jest możliwe – jak chcieliby tego badacze podejmujący refleksję w ujęciu transmisyjnym – przestanie przez jednostkę A do jednostki B komunikatu X w taki sposób, iż komunikat X zawiera w sobie „pełną informację” czy „ostateczną” treść. Należy pamiętać, iż jednym z najtrudniejszych problemów do przezwyciężenia jest zagadnienie motywów i intencji działających jednostek. Jednostka B, która ma odebrać komunikat, nie ma bezpośredniego dostępu do „treści” psychicznych jednostki A, i może jedynie na gruncie swojej wiedzy i doświadczenia określić, czy dane zachowanie było działaniem cechującym się intencją komunikacyjną⁹. Jeśli bowiem podtrzymywać obraz działania komunikacyjnego jako „transmisji treści psychiki podmiotu A do psychiki podmiotu B”, to w jaki sposób badacz takiego działania miałby uzyskać dostęp do owych „treści”? W jaki sposób miałyby zostać zagwarantowana ich intersubiektywność?¹⁰ Próba przezwyciężenia powyższych ograniczeń jest propozycją przyjęcia poniższego, konstytutywnego ujęcia komunikacji.

⁶ E. Kulczycki, *Dwa aspekty komunikacji. Założenia komunikologii historycznej*, Seria „Filozofia i Logika”, nr 119, Poznań 2015, s. 244.

⁷ J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, s. 86.

⁸ E. Kulczycki, *Teoretyzowanie*, op. cit., s. 189-190.

⁹ Ibidem, s. 190.

¹⁰ M. Wendland, *Konstrukttywizm*, op. cit., s. 210.

Konstitutywne ujęcie komunikacji

Wysunięcie na pierwszy plan konstytutywnej roli komunikacji zmienia relację epistemologiczną, i odtąd słowa nie są nazwami rzeczy, lecz rzeczy są znakami słów. Rzeczywistość zaczyna być postrzegana nie jako istniejąca poza podmiotami, ale jako konstytuowana przez nie i postrzegana przez pryzmat kultury. Nie jawi się już jako coś, co trzeba odkryć, lecz jako coś wytwarzanego i odtwarzanego właśnie przez komunikację – postrzeganą jako interakcja społeczna¹¹.

Komunikacja jako interakcja symboliczna wymaga znaku, aby to, co tylko subiektywne (myśli, emocje), mogło stać się intersubiektywne. W ramach kulturowej definicji komunikacji znak (symbol) jest ujmowany nie tylko jako reprezentacja, ale głównie jako narzędzie, za pomocą którego uczestnicy komunikacji nawiązują kontakt i dokonują interpretacji swoich działań. Również forma komunikacji jest wyznaczana przez znaki. Komunikacja przybiera formę werbalną (słowo), graficzną (rysunek) lub formę gestu. Znaki tworzą systemy czy też kody (np. język), których znajomość jest warunkiem interpretacji działań komunikacyjnych. Realizowanie przez komunikatorów działania komunikacyjnego jest możliwe dzięki znakom, które pośredniczą między podmiotami uczestniczącymi w komunikacji. Znak jest niezbywalnym elementem komunikacji. W zmysłowo postrzegalnej postaci jest częścią wspólną podmiotów, wyrażającą ich wiedzę oraz doświadczenie, i jako taki znak stanowi medium w pełnym, podstawowym sensie tego słowa¹².

Medium, w ujęciu szerszym, kulturowym, jest zespoleniem środka i formy komunikacji, które pozwalają na intersubiektywne zapośredniczenie komunikujących się podmiotów. Oznacza to, że medium jest potrzebne, ponieważ łączy podmiot z „innym”, odmiennym podmiotem. W ten sposób medium staje się punktem odniesienia, swoistym „trzecim (niepodmiotowym) komunikatorem”, który pośredniczy między uczestnikami komunikacji. Dlatego medium jest warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym, komunikacji. Takie rozumienie medium jest sprzężone z kulturowym ujmowaniem komunikacji. Medium nie jest tutaj rozumiane jako coś, co istnieje w sposób obiektywny. Nie jest substancją, której istota jest niezależna od kontekstu społeczno-kulturowego. Medium, jako środek i forma komunikacji, staje się medium dopiero w trakcie dziejącej się komunikacji dzięki zespoleniu swojej materialności i formy w trakcie działań komunikatorów. Oznacza to, że nie można mówić o „czystych mediach”, jakimi są książki, telewizja czy pismo. Komunikacyjny charakter medium jest dopiero konstruowany w realizowanej komunikacji i w tym znaczeniu nie istnieją media bez komunikacji.

¹¹ E. Kulczycki, *Teoretyzowanie*, op. cit., s. 38.

¹² E. Kulczycki, *Dwa*, op. cit., s. 76-77.

W perspektywie kulturowej medium traktowane jest jako narzędzie komunikacji, które służy do zapośredniczenia i do realizowania funkcji komunikacji. Oznacza to, że środek przekazu jest nośnikiem znaku, czyli narzędziem używanym przez komunikatorów w trakcie działania komunikacyjnego. Przykładem środka przekazu jest głos, telefon, radio, czasopismo. Ważne jest to, że dany środek komunikacji służy do realizacji pewnej formy komunikacji. Może to być forma oralna, piśmienna, graficzna czy audiowizualna/cyfrowa. W ten sposób formę komunikacji można rozumieć jako rodzaj symbolizowania¹³.

Tak całościowo ujęte działanie komunikacyjne, z punktu widzenia rzeczowej narzędziowości przekazu dydaktycznego, zakłada pewien sposób myślenia, wspomniano o tym wcześniej, który nazwano perspektywą „poręczności”¹⁴. Owa perspektywa jest wskazaniem na określoną ontologię komunikacyjną, rozumianą jako zbiór założeń, który umożliwia badaczom postrzeganie procesu komunikacji jako istniejącego w sposób kulturowo-objektywny. Wtedy to interesujące nas narzędzie dydaktyczne, jak pisze Pałubicka, wyraża się w pytaniu „do czego”, wskazując na jego poręcznościowy charakter. Stąd też, nie tylko to, co się zwykle rozumie przez to słowo, ale również nasze myśli, poglądy, czy innych ludzi ujmujemy jako narzędzia. Wszystkie wymienione kategorie służą lub mogą być używane do czegoś. Przyjmowany sposób istnienia zarówno rzeczy, jak i narzędzi jest ich „objektywnym” sposobem istnienia. Pisząc objektywnym, mamy na myśli istnienie objektywno-kulturowe, a zatem zawsze „dla nas”, w znaczeniu przywoływanego wcześniej współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego. Oznacza to także, że istnienie „objektywne” jest zawsze istnieniem intersubiektywnym. Przeniesienie ciężaru z jednostki na kontekst kulturowy powoduje, iż w centrum zainteresowania badaczy komunikacji „w ogóle” i komunikacji dydaktycznej znajduje się nie tyle przekazywana informacja, co społecznie wytwarzane znaczenie, a komunikacja zachodzi nie poprzez skuteczne przekazanie i zdekodowanie treści, lecz przez zrozumienie kontekstu i zdefiniowanie sytuacji.

Z punktu widzenia interesującej nas skuteczności edukacji komunikacja dydaktyczna nie powinna być rozpatrywana wyłącznie w kategoriach procesu kończącego się powodzeniem lub niepowodzeniem. Ponieważ komunikacja nie jest całościowo zdeterminowana przez kategorię intencjonalności, nie wszystkie akty komunikacyjne są przez jednostkę uświadamiane, niekiedy polega po prostu na uczestniczeniu w danej sytuacji, a nie na przekazaniu wiadomości. Komunikacja jako taka nie jest skuteczna ani nieskuteczna, ale może w skuteczny bądź nieskuteczny sposób realizować przyjętą przez komunikującego intencję

¹³ Ibidem, s. 179-180, 251.

¹⁴ A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006, s. 15.

komunikacyjną. Komunikacja nie polega na przelaniu myśli/znaczeń z jednego podmiotu do drugiego, lecz na ciągłym współdziałaniu podmiotów interakcji. Reakcja odbiorcy nie zależy od tego, jak dobrze zdekodował nadawany przekaz, ale z jednej strony od jego interpretacji, a z drugiej od tego, jak dobrze nadawca był w stanie postawić się w roli innego (czyli odbiorcy). Jak można jednak zauważyć, wiedza posiadana przez podmiot pozwala mu wpłynąć na konstrukcję sytuacji komunikacyjnej, aby używając adekwatnych środków, osiągnął zakładany cel. Oczywiście nie oznacza to automatycznego sukcesu, jednakże pozwoli zbudować odpowiedni punkt wyjścia. Dlatego przyjęto, iż winno się rozpatrywać proces komunikacji przez kategorię praktyki społecznej, która służy konstruowaniu i podtrzymywaniu kulturowego świata obiektywnego¹⁵. W tej perspektywie zakłada się, że tylko niewielki procent wszystkich aktów komunikacyjnych przekazuje komunikat, który sam w sobie nie jest celem komunikacji. Dlatego też można powiedzieć, że w ujęciu konstytutywnym istotna część komunikacji jest w pewnym sensie nieintencjonalna, tzn. nie musi polegać na świadomym i zamierzonym przekazywaniu komunikatu, ale może odbywać się poprzez czynności rutynowe, wzory kulturowe, nawyki kulturowe (myślenie w perspektywie poręczności). Taka perspektywa nie zakłada już rozpatrywania komunikacji jedynie jako skutecznej, efektywnie przekazującej informacje lub nieskutecznej.

Innymi słowy¹⁶ na nasze myślenie (wyobrażenia) o komunikacji składają się z jednej strony implicytne, „milczące”, nieuświadomione reguły kulturowe (wartości, normy społeczne), a z drugiej strony wszelkie, ustne, graficzne, pisemne itd. wyrażenia eksplicytne tychże reguł w postaci np. naukowych teorii komunikacji czy też rozmaitych potocznych sądów dotyczących komunikacji. To zbiorowe myślenie o komunikacji jest sumą (i/lub syntezą) metaforycznych konceptualizacji doświadczenia potocznego i naukowego. Dzięki owemu zbiorowemu wyobrażeniu to, co jest przedmiotem subiektywnej percepcji, staje się przedmiotem wiedzy mającej intersubiektywny charakter. Owo wyobrażenie jest pochodną sumy doświadczeń indywidualnych, pochodną utrwaloną w zbiorowości i przekazywaną w procesie uczenia (socjalizacji) z pokolenia na pokolenie.

¹⁵ E. Kulczycki, *Teoretyzowanie...*, op. cit., s. 40-41.

¹⁶ M. Wendland, *Historia idei komunikacji: przesłanki do badań nad przekształceniami zbiorowych wyobrażeń o komunikacji*, „Lingua ac Communitas” 2013, nr 23, s. 57-59.

Uwagi końcowe

Powyższe ujęcie, które możemy określić mianem zwrotu lingwistycznego, wyraża się w stwierdzeniu Jerzego Kmity, iż:

„sporo czasu minęło zanim zostawiono w spokoju <idee>, aby nade wszystko przyjrzeć się jak najdokładniej elementom (słownym, ale nie tylko) wypowiedzi językowych stosowanych przez nas w procesie społecznej komunikacji”¹⁷.

Owa perspektywa przedstawiona przez Kmitę może stanowić podstawę integracji dyscyplin humanistycznych w zaproponowanym przez niego projekcie humanistyki zintegrowanej. Badacz reprezentujący to stanowisko podchodzi do studiów z zamiarem poszukiwania określonych reguł i wartości akceptowanych i respektowanych w danej wspólnocie (kulturze), którą przenika (konstytuuje) interesująca nas sfera komunikacyjna. Przyjęcie takiej perspektywy pozwala nam dostrzec, a następnie opisać działania kulturowe/komunikacyjne w postaci algorytmów. Oczywiście z uwzględnieniem odrębności jednostki, która zawsze może zaniechać wykonania działania realizującego kulturowo usankcjonowany związek intencjonalny i tym samym odstąpić od algorytmiczności swojego postępowania¹⁸.

Nawiązano w tym miejscu do propozycji Daniela C. Dennetta, przedstawiciela tzw. teorii obliczeniowej, która zakłada, iż każdy proces (oczywiście też komunikację) można rozpatrywać pod kątem obliczeniowym. I to zarówno w jego wymiarze fizycznym, biologicznym, jak też kulturowym. A. Pałubicka twierdzi, iż w powyższym projekcie humanistyki zintegrowanej przyjęte znaczenie kultury „przygotowane” jest do tego, aby zastosować perspektywę obliczeniową w badaniach kulturoznawczych. Rzeczona koncepcja charakteryzuje działania w świetle motywów wymuszających aktywność, spośród których akcentuje się ponadindywidualny status norm i dyrektyw. Są one wiedzą proceduralną (technologiczną) o statusie kulturowym. W perspektywie obliczeniowej badań kulturoznawczych, według Pałubickiej¹⁹, szczególnie cenne okazują się wszelkiego rodzaju regularności kulturowe (ponadindywidualne), a więc wyuczone czynności, nabyte w pierwotnej socjalizacji, rutynowe wzory kulturowe, nawyki kulturowe, rytuały, obrzędy, obyczaje. Innymi słowy, wiedza humanistyczna, która zawiera w sobie opisy wartości kulturowych nadających cele działaniom ludzkim oraz reguły łączące działanie z celem (układających się często we wzory kulturowe). Inaczej mówiąc kulturowa wiedza proceduralna ma charakter algorytmiczny, przy czym algorytm byłby nie uniwersalny, ale zrelatywizowany do badanej kultury.

¹⁷ J. Kmita, *Konieczne serio ironisty*, Poznań 2007, s. 13.

¹⁸ A. Pałubicka, *Opozycja dwóch postaw wobec świata a koncepcja kultury Jerzego Kmity*, „Filo-Sofija”, 2011, nr 11, s. 146.

¹⁹ Ibidem, s. 147.

Jeśli jest coś na rzeczy w tym, jak pisze autorka, to możliwość budowania modeli dla różnych kultur przez wykorzystanie technik komputerowych (*software*) stoi przed humanistami otworem. Stąd też może ukonstytuuje się nowa dziedzina badań kulturoznawczych pod nazwą np. modelowanie kulturowe.

Bibliografia

- Dennett D. C., *Perspektywa obliczeniowa*, [w:] J. Brockman (red.), przeł. J. Szwejcer, A. Eichler, *Nowy renesans. Granice nauki*, Warszawa 2005.
- Gofron A., *Edukacja jako kategoria naczelną pedagogiki*, [w:] *Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), III tom serii „Rzeczywistość edukacyjna”, Łódź 2016.
- Kmita J., *Konieczne serio ironisty*, Poznań 2007.
- Kmita J., *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982.
- Kulczycki E., *Dwa aspekty komunikacji. Założenia komunikologii historycznej*, Seria „Filozofia i Logika”, nr 119, Poznań 2015.
- Kulczycki E., *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań 2012.
- Kulczycki E., *Źródła transmisyjnego ujęcia procesu komunikacji*, „Studia Humanistyczne AGH”, 2012.
- Pałubicka A., *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006.
- Pałubicka A., *Opozycja dwóch postaw wobec świata a koncepcja kultury Jerzego Kmity*, „Filo-Sofija”, 2011, nr 12.
- Wendland M., *Historia idei komunikacji: przesłanki do badań nad przekształceniami zbiorowych wyobrażeń o komunikacji*, „Lingua ac Communitas”, 2013, nr 23. Wendland M., *Konstruktywizm komunikacyjny*, Poznań 2011.
- Zamiara K., *Droga twórcza Jerzego Kmity jako sekwencja przesunięć problemowych*, „Filo-Sofija”, 2011, nr 12.

Transmission and Constitutive Approaches to Communication. Educational Perspective

Summary

The present work is an attempt to concretize the concepts of transmission and constitutive communication in education. Moreover, it looks at these two ways of communicating from the point of view of their effectiveness. The reference to the technological function of science, in the case of communication, viewed constitutively, can allow for the digitization of this process. As a consequence, it can, later on, allow for the presentation of communication in the form of algorithms, and, for example, distinguishing the field of research, which can be described as cultural modelling.

Keywords: education, transmission approach to communication, constitutive approach to communication, the efficiency of communication, rule, algorithm.