

# **(Nie)zgoda na przekraczanie granic**

---

**Badania przemocy  
i dyskryminacji w społeczności  
Akademii Teatralnej  
im. Aleksandra Zelwerowicza  
w Warszawie**

# **(Nie)zgoda na przekraczanie granic**

## **Autorki i Autorzy**

dr hab. Julia Kubisa, prof. UW

dr hab. Mikołaj Lewicki

dr Justyna Kościńska

mgr Katarzyna Rakowska

mgr Feliks Tuszko

## **Redakcja**

Katarzyna Szaniawska

## **Zespół badawczy**

mgr Witold Chyło

mgr Marta Gospodarczyk

dr Justyna Kościńska

dr hab. Julia Kubisa, prof. UW

dr hab. Mikołaj Lewicki

dr Adam Ostolski

mgr Alicja Pałęcka

dr Wojciech Rafałowski

mgr Katarzyna Rakowska

mgr Katarzyna Słaby

mgr Kamil Trepka

mgr Feliks Tuszko

Realizacja:

Zespół badawczy

Wydział Socjologii

Uniwersytet Warszawski

Warszawa, 2021–2022

# Contents

7	<b>Streszczenie raportu</b>
8	Główne wątki w badaniu:
18	<b>Wstęp</b>
20	Koncepcja badania
24	Struktura raportu
26	<b>Metodologia</b>
32	<b>Codziennosc w Akademii Teatralnej</b>
32	Doświadczenia osób studiujących
37	Doświadczenia osób wykładających
42	<b>Kształcenie i relacje pedagogiczne</b>
43	Opiekun roku
45	Modele relacji pedagogicznych na kierunkach praktycznych – perspektywa studiujących i wykładających
47	Relacja mistrz – uczeń
50	Relacje wykładający – studiujący na kierunkach praktycznych oparte na komunikacji i budowaniu wspólnych znaczeń
56	Jasność reguł: kryteria oceny

58	Kształcenie pedagogiczne
60	Osoby wykładające o możliwościach dyskusji i wpływu na proces dydaktyczny – wyniki badania ilościowego
66	Podsumowanie
67	Informacja zwrotna – analiza danych ilościowych
71	Określanie granic, ustalanie kryteriów i reguł (kontraktowanie) oraz kwestia informacji zwrotnej wśród osób wykładających
75	Ustalanie zasad pomiędzy wykładającymi a studiującymi
<b>77</b>	<b>Relacje interpersonalne: studiujący, pracujący, przełożeni</b>
77	Relacje między osobami studiującymi
81	Relacje między wykładającymi
<b>88</b>	<b>Specyfika studiowania. Rytuály</b>
88	Rok selekcyjny
92	Fuksówka
<b>99</b>	<b>Dyskomfort, przekraczanie granic i przemoc</b>
101	Źródła przekraczania granic
118	Przekraczanie granic – formy
131	Problemy z położeniem materialnym i naruszenia związane z sytuacją ekonomiczną
<b>136</b>	<b>Dyskryminacja</b>
137	Dyskryminacja ze względu na płeć
146	Dyskryminacja ze względu na kierunek studiów
148	Dyskryminacja wśród osób wykładających
<b>151</b>	<b>Molestowanie seksualne</b>
153	Skuteczne zgłoszenia i ich konsekwencje dla społeczności
153	Co wpływa na możliwości pojawienia się molestowania seksualnego

<b>157</b>	<b>Podsumowanie wyników dotyczących form przemocy w badaniach ilościowych</b>
158	Doświadczenia dyskryminacji pod względem cechy
164	Doświadczenia dyskryminacji i przemocy – osoby studiujące
182	Osoby wykładające – doświadczenia dyskryminacji i przemocy
187	Zachowania w ocenie wykładających i studiujących: od przemocy do sytuacji normalnych
195	Porównanie klasyfikacji poszczególnych zachowań z indywidualnymi doświadczeniami
197	Ocena norm i związanych z nimi działań uczelni
<b>210</b>	<b>Wsparcie</b>
210	Medialne doniesienia i zmiany na uczelni
216	Wsparcie nieformalne i formalne
222	Kontraktowanie
224	Badanie ilościowe – osoby studiujące i wykładające o wsparciu
<b>233</b>	<b>Wnioski i rekomendacje</b>
241	Postawa wobec zmiany i funkcji rzeczniczki praw studenckich
243	Praktyki w Akademii Teatralnej, które sprzyjają bezpiecznym warunkom studiów i nauczania
244	Rekomendacje
<b>255</b>	<b>Aneks</b>
255	Nota metodologiczna badania jakościowego
257	Nota metodologiczna badania ilościowego
262	Zestawienie kluczowych wyników badań ilościowych

# **Streszczenie raportu**

# Streszczenie raportu

Badanie miało cztery zasadnicze cele:

- identyfikację form zachowań związanych z przekraczaniem granic komfortu i integralności psychofizycznej, związanych z przemocą, dyskryminacją i molestowaniem seksualnym;
- wskazanie ich skali, zróżnicowania opinii i postaw wobec nich, w kontekście funkcjonowania dydaktyki oraz systemu wsparcia w Akademii Teatralnej oraz zmian wprowadzanych w ostatnim czasie w uczelni;
- wskazanie i wyjaśnienie źródeł przemocy na poziomie jednostkowym oraz na poziomie kultury organizacyjnej Akademii;
- zaprezentowanie rekomendacji do zmian.

Materiał badawczy:

- wywiady pogłębione z osobami studiującymi i wykładowcami, dobranymi tak, by odzwierciedlić różnorodność społeczności uczelni;
- badanie ankietowe, oddzielne dla osób studiujących, oddzielne dla wykładowców – sprawdzenie powszechności doświadczeń, postaw i procesów zaobserwowanych w wywiadach.

Kluczowe dla zespołu badawczego było zidentyfikowanie form przemocy, naruszeń, przekraczania granic, dyskryminacji i form molestowania seksualnego tak, jak o nich opowiadają osoby studiujące i pracujące w Akademii. Interesował nas również poziom kultury organizacyjnej uczelni, czyli mechanizmy utrwalające zachowania określane jako normalne, a sprzyjające akceptowaniu dyskryminacji i przemocy.

Dlatego też oprócz pytań bezpośrednio dotyczących możliwych naruszeń, w badaniu dużo miejsca poświęcono pracy dydaktycznej, doświadczeniu studiowania, w tym takim kwestiom jak ocenianie, motywowanie osób studiujących, relacje z innymi studiującymi i innymi wykładowcami, budowanie autorytetu pedagogicznego oraz komunikacja na zajęciach.

## **Główne wątki w badaniu:**

### **Intensywność**

Opowiadamy o niej w rozdziale „codziennosc w Akademii” – dla osób studiujących to głębokie doświadczenia, intensywne relacje, skrajna czasochłonność, wyjątkowo duży wysiłek związany z zajęciami na kierunkach artystycznych. W efekcie zamazanie granic między życiem prywatnym a studenckim, konieczność radzenia sobie z wyzwaniem emocjonalnymi – swoimi i cudzymi.

Dla osób wykładowczych – angażujące, intensywne zajęcia, poczucie uczestnictwa w wyjątkowej wspólnoty, jednak niewiele przestrzeni do współpracy i wymiany doświadczeń. Struktura uczelni oraz mistrzowski model pedagogiczny nie sprzyjają integracji społeczności osób wykładowczych na Akademii.

### **Proces dydaktyczny – relacje i trudne doświadczenia**

W rozdziale „relacje pedagogiczne” skupiamy się na procesie dydaktycznym, jego uwarunkowaniach w postawach wykładowczych, komunikacji na temat wzajemnych oczekiwań między wykładowcami a studiującymi, formach oceniania studiujących i informacji zwrotnej. Analizujemy funkcjonowanie opiekunów roku – ich pośrednictwo między dwiema stronami, wsparcie dla osób wchodzących w system dydaktyki w Akademii oraz koordynację przedmiotów dla studiujących, a także ich rolę w przekazywaniu informacji zwrotnej i dostosowanie dydaktyki do indywidualnych potrzeb – i konieczność wzmocnienia tych aspektów ich funkcjonowania.

Oczekiwania osób studiujących dotyczą przejrzystości kryteriów oceniania i przekazywanej informacji zwrotnej, wzięcia pod uwagę stanu emocjonalnego oraz zmęczenia wynikających z intensywności pracy. Informacja zwrotna przesądza w istocie



o tym, czy możliwy jest dalszy progres w pracy, czy też – gdy jest ona niezrozumiała bądź w ogóle jej nie ma – pojawią się wśród studentek i studentów stres, emocjonalne zamknięcie i reakcja obronna, które z kolei wywołują u wykładowców poczucie bezradności, przeradzające się w demonstrowanie frustracji lub gwałtowne reakcje przemocowe. O tym, jak funkcjonuje informacja zwrotna, świadczą nie tylko regularne oceny i zaliczenia, lecz raczej codzienność współpracy, w której pojawiają się momenty konfliktów, napięć i nieporozumień. Niewiele jest zajęć, na których przekazuje się sylabus o kursie oraz ustala ze studiującymi kontrakt dotyczący przebiegu zajęć.

Analizujemy dwa zasadnicze modele budowania relacji ze studiującymi. Oba modele zakładają partnerską relację ze studentami i studentkami oraz ich gotowość do wyrażania własnych interpretacji i opinii. W modelu opartym na szukaniu wspólnych znaczeń, gdy pojawiają się trudności, ciężar ich rozwiązania leży po obu stronach. W modelu mistrz – uczeń leży on po stronie studiujących. Jednak ze względu na elementy paternalizmu w kulturze organizacyjnej Akademii model mistrz – uczeń doprowadza studiujących do przekonania, że rozwiązaniem napięcia jest wzmożony wysiłek i spełnianie oczekiwań wykładowcy, nawet jeśli są one niezrozumiane.

Problem braku odpowiedniej informacji zwrotnej pojawia się również w przypadku egzaminów – w studiujących niepewność i niepokój budzi brak pełnego uzasadnienia oceny. W przypadku części osób wykładowców panuje przekonanie, że przekazują wystarczającą ilość informacji. Ta rozbieżność między studiującymi a wykładowcami powoduje dezorientację tych pierwszych. Pośrednim efektem tego procesu jest przesunięcie uwagi studiujących z samooceny w kategoriach umiejętności na kwestionowanie własnych predyspozycji oraz skupienie studiujących na opinii wykładowców i na ich ogólnej akceptacji nie tyle wyników pracy, ile raczej osoby, jej charakteru itd.

W Akademii jest wysoka autonomia wykładowców w zakresie metod nauczania, a przepływ wiedzy pomiędzy nimi jest raczej niewielki i oparty na relacjach towarzyskich. Brakuje mechanizmów uwspólniania wiedzy, doświadczeń i wymagań oraz dyskusji o radzeniu sobie z trudnościami w procesie dydaktycznym. W niektórych przypadkach może to generować frustracje, poczucie niepewności oraz trudne emocje. Pozornym rozwiązaniem trudności wykładowców staje się przerzucenie odpowiedzialności za porażki na studiujących. Tego typu procesy stanowią podglebie dla przekraczania granic, dyskryminacji i przemocy.

## Rytuały

Choć fuksówka została zakazana, a rok selekcyjny zlikwidowano, oba rytuały są ważnym punktem odniesienia dla wyjaśnienia zachowań przemocowych na kierunkach artystycznych. Analizujemy te zjawiska jako „rytuały” w rozdziale im poświęconym. Fuksówka pełniła funkcję rytuału przejścia – adaptacji do nieformalnych reguł określających relacje w społeczności. Rok selekcyjny wprowadzał jedną z podstawowych właściwości procesu dydaktycznego – arbitralność reguł oceny. Przeprowadzona analiza pokazała, że fuksówka oswajała i normalizowała zachowania przemocowe, których osoby studiujące doświadczały później w toku studiów. Z kolei rok selekcyjny jako narzędzie dyscyplinowania studentek i studentów ze strony wykładowców uzasadniano koniecznością przygotowania i „uodpornienia” młodszych na trudy studiów i wyjątkowość procesu dydaktycznego. Przekładało się to na życie w ciągłym napięciu i wykonywanie jeszcze intensywniejszej pracy przez osoby studiujące.

W Akademii funkcjonuje etos wysiłku i wyrzeczenia, który – choć fuksówki nie ma, a rok selekcyjny został wyeliminowany – ma budować odporność na stres, napięcia emocjonalne, gotowość do daleko idącego poświęcenia oraz potrzebę doskonalenia swych umiejętności w zderzeniu z ciągłą krytyką. To sprawia, że zdaniem części studiujących zasada roku selekcyjnego nadal trwa, choć nieformalnie.

## Komunikacja

W rozdziale o relacjach interpersonalnych wskazujemy na to, w jaki sposób relacje tworzone między studiującymi oraz między wykładowcami odzwierciedlają cechy kultury organizacyjnej, komunikację, integrację oraz budowę zaufania w społeczności Akademii.

Relacje między studiującymi oparte są zarazem na wsparciu i na silnej rywalizacji pomiędzy osobami na tym samym kierunku. Na to nakładają się hierarchie prestiżu i niechęci wyrażane wprost wobec osób z innych kierunków – szczególnie poszkodowane wydają się osoby z Wiedzy o teatrze. Rywalizację i niechęć wspiera architektura przestrzeni Akademii – zarówno w budynku, gdzie różne kierunki mają różne prawa do zajmowania przestrzeni, jak i geograficznie – tu poczucie odrzucenia sygnalizują osoby studiujące na kierunkach związanych z teatrem lalek. Skutkami rywalizacji i podziałów są zachowania przemocowe i związane z przekraczaniem granic: np. seksualizacja studentek Wiedzy o teatrze, ironiczne uwagi i określenia, wykluczanie ze wspólnej przestrzeni.



---

***Ze stwierdzeniem,  
że zmiany to szansa na  
poprawę sytuacji  
w Akademii zgadza się  
86% osób ze społeczności  
Akademii Teatralnej.***

## Od dyskomfortu, przez przekraczanie granic, po przemoc

Rozdział o przekraczaniu granic i przemocy prezentuje źródła, główne formy przekraczania granic i przemocy oraz szerszy kontekst tego typu zachowań.

„Przekraczanie dopuszczalnych granic” to doświadczenie osoby ze społeczności Akademii (studiującej, ale i wykładającej), które wywołuje wyraźny dyskomfort – niemożność dalszego współdziałania bez wewnętrznego oporu. Celowo nie używamy tu określenia „braku zgody”, bo często naruszanie granic wywołuje podświadome reakcje i nie towarzyszy mu natychmiastowe rozpoznanie i zrozumienie jego charakteru. Zidentyfikowaliśmy następujące generalne formy naruszania granic:

- podważanie czyjejś wartości, przede wszystkim jako przyszłej absolwentki lub przyszłego absolwenta Akademii – artystki lub artysty;
- wypowiedzi, które odbierane są jako krytyka osoby, a nie wykonanego zadania – cech jej charakteru, wyglądu, sposobu bycia, przekonań, postaw, często połączone z formami publicznego piętnowania;
- naruszanie integralności cielesnej (np. popychanie, dotykanie, przybliżanie się bez uprzedzenia i zgody);
- skłanianie lub przymuszanie do zachowań albo też tworzenie okoliczności, które pozwalają uzyskać pożądanego do wykonania zadania aktorskiego trudny stan emocjonalny, będący jednak efektem nie tyle świadomej pracy osoby studiującej, ile jej realnym, osobistym doświadczeniem – przykładem może być wywołanie w osobie studiującej rzeczywistego lęku, smutku, poczucia poniżenia czy upokorzenia, które prowadzą do płaczu;
- artykulacja i podtrzymywanie oczekiwań, które w osobie, do której są kierowane, wywołują reakcję obronną – wątpliwości, niechęci lub protestu wobec nich.

Wspomniane przekroczenia granic mają swoje źródło w wysiłku i zmęczeniu, zarówno studiujących, jak i wykładających. Skutkami wyczerpania są podwyższona drażliwość i mniejsza tolerancja na błędy, ale przede wszystkim – skłonność do zastępowania porozumienia naciskiem oraz przrzucaniem odpowiedzialności za ewentualne porażki czy napięcia na stronę słabszą. Krzywdzeni są z tego powodu studiujący, wobec których wykładający mieszają ocenę pracy z oceną ich cech (charakteru, wyglądu) i predyspozycji.

Ważnym źródłem przekraczania granic są ambiwalentne zachowania: używanie ironii, bezpośrednich zwrotów, gestów, czasem bardzo gwałtownych oraz okazywanie zniecierpliwienia, także poprzez wulgaryzmy, wybuchy złości itd. Można powiedzieć, że mamy tu do czynienia ze szczególną kulturą komunikacji, którą cechuje

brutalizacja języka, często opartego na ironii i dopuszczającego różne formy agresji słownej i gestycznej. Istotna jest przy tym silna asymetria i hierarchia w relacjach: osoby wykładające mogą sobie pozwolić na znacznie więcej w komunikacji, mają też możliwość dowolnego regulowania dystansu – fraternizowania lub formalizowania relacji. Choć zachowania te nie mają charakteru mobbingu wobec konkretnej osoby, w skali całości relacji, zajęć i kontaktów studiujących tworzą masę krytyczną: obniżają poczucie wartości wśród studiujących, odbierają wewnętrzne poczucie tego, co buduje własny język artystyczny, wreszcie prowadzą bezpośrednio do poczucia skrzywdzenia.

Relacje przemocowe są także reprodukowane poprzez dydaktykę studiujących reżyserię, którzy przy zajęciach warsztatowych bezwiednie uczeni są dominacji nad aktorami i aktorkami, ale i hierarchii zawodowych. Wzmacnianie władzy reżyserki/reżysera jest jednocześnie ograniczaniem głosu pozostałych uczestników procesu dydaktycznego, a w istocie – scenicznego.

Przekraczanie granic jest także skutkiem operowania przez wykładających dystansem i zbliżeniem (poufałością) wobec studiujących. Zdrobnienia, a przede wszystkim zwracanie się po imieniu, skracanie dystansu fizycznego, używanie wulgaryzmów podczas zajęć to elementy konwencji procesów nie tylko dydaktycznych, ale także artystycznych. Jednak w przypadku dydaktyki w Akademii są one jednostronne. Tylko jedna strona relacji, wykładający, określa ramy, reguły i konwencje dla tej gry. Jest to szczególnie ważne, bo zakłada istnienie światów równoległych, podwójnych standardów i reguł w relacjach tworzących społeczność: jawnych, wyartykułowanych oraz niejawnych, arbitralnych i często nieprzejrzystych dla studiujących. Krzyżenie, przybliżanie się, ironiczne komentarze, gwałtowne reakcje – choć czasem mają pełnić funkcję mobilizacyjną czy też ekspresywną (uruchamiać emocje), stają się formami przemocy (słownej, ale też wyrażanej w gestach). Te formy przekraczania granic są najbardziej powszechne. Gdy pojawia się przymus wykonania zadania podczas zajęć, a osoby studiujące mają poczucie, że nie mogą odmówić, łatwiej o przyzwolenie na niestosowne zachowanie. Jest to sytuacja, w której pojawiają się zachowania przemocowe. Podobnie rzecz się ma z przekleństwami i wyzwiskami oraz ponizaniem z powodu wyglądu, które zdarzają się podczas zajęć. Przemoc fizyczna zdarza się o wiele rzadziej i nie przyjmuje drastycznych form. Bywa nią zbyt gwałtowny lub intensywny gest (np. złapania za rękę, zbliżenia się), zarówno w relacjach między wykładającymi a studiującymi, jak i między studiującymi. Jednocześnie

zdarzają się sytuacje bliskie molestowaniu, na tyle niejednoznaczne, że studiujący nie są w stanie się zorientować, co jest elementem procesu pracy, dydaktyki, a co już formą naruszenia.

## **Dyskryminacja**

Badanie wskazuje, że istnieją dwie zasadnicze formy dyskryminacji w społeczności Akademii. Pierwszą, najbardziej widoczną i powszechną jest dyskryminacja ze względu na płeć, przede wszystkim – kobiet. Przejawia się w kilku wymiarach: na poziomie codziennych kontaktów społecznych, czyli w sposobie odnoszenia się i zwracania do kobiet, a także na poziomie systemowym: w ograniczonym dostępie do ciekawych ról, które dawałyby możliwość rozwoju oraz w mało zróżnicowanym ze względu na płeć repertuarze i lekturach. Drugą są zachowania dyskryminacyjne ze względu na kierunek studiów i na rodzaj prowadzonych zajęć, wobec osób studiujących i wykładających. Tu poszkodowane są kierunek Wiedzy o teatrze oraz kierunki studiowane w Filii w Białymstoku.

Molestowanie seksualne może zaistnieć podczas zajęć, kiedy osoby studiujące nie mają możliwości przygotowania się do ćwiczenia scen intymnych (m.in. całowania, dotykania, scen dotyczących relacji seksualnych i przemocy seksualnej), ani nie mają kontroli nad ich przebiegiem, nie mogą też odmówić. Drugim typem przypadków jest mieszanie sfery uczelnianej z prywatną, wykorzystywanie przez osobę wykładającą znajomości z zajęć do uczestnictwa w studenckich imprezach i proponowania kontaktów intymnych.

## **Wnioski z raportu**

Źródła zachowań przemocowych, molestowania, dyskryminacji i przemocy można uporządkować w dwie zasadnicze kategorie: wynikające z braku poszczególnych umiejętności miękkich oraz związane z kulturą organizacyjną. Te pierwsze dotyczą zarówno wykładających (przede wszystkim w związku z niedostatecznym panowaniem nad własnymi emocjami czy brakiem umiejętności dawania merytorycznej i wyczerpującej informacji zwrotnej), jak i studiujących, którzy nie potrafią zakomunikować niezgody czy dyskomfortu. W przypadku kultury organizacyjnej przede wszystkim wskazujemy w raporcie na formy paternalizmu. Mianem tym charakteryzujemy relacje, w których opiekuńczość, przypominająca relacje rodzinne, oparta jest na arbitralnej władzy wykładających i ich zarządzaniu nieformalnymi regułami



zachowań. Towarzyszy jej czasem oczekiwanie partnerstwa, ale pojawia się ono i znika za sprawą decyzji tylko jednej strony. Gdy wykładowcy, ale i przyzwyczajani do tego studiujący odwołują się do „twardych realiów zawodu”, uzasadniają przekraczanie granic oraz wzmożony wysiłek, wówczas mamy do czynienia z paternalizmem rynkowym. Akademia co prawda rozpina parasol ochronny – uczy, jak przystosować się do twardych realiów, ale elementem tej nauki jest w istocie normalizacja zachowań przemocowych, rywalizacji o status i uznanie w społeczności. W społeczności Akademii widać napięcia między studiującymi różne kierunki oraz między wykładowcami przedmioty rzemieślnicze i artystyczne. Ogranicza to możliwości współpracy oraz sprzyja rywalizacji, a w efekcie powoduje także zachowania, które są odbierane jako przekraczanie granic (np. kwestionowanie kompetencji, uprzedmiotawianie, ironiczne komentarze) czy dyskryminacja i molestowanie seksualne. Etos wysiłku i wyrzeczenia sprzyja napięciom w relacjach, generuje frustracje oraz wpływa na kwestionowanie własnej wartości wśród studiujących, gdy konfrontują się oni z krytyką; to podglebie dla zachowań przemocowych, ponieważ przemęczenie ogranicza możliwości współpracy i tworzenia wspólnych znaczeń.

Zmiany w Akademii, które mają doprowadzić do eliminacji przemocy, molestowania i dyskryminacji, opisaliśmy w kilku wymiarach:

- znajomości tego, co funkcjonuje już formalnie: instytucji rzeczniczkich praw studenckich, rzecznika praw pracowniczych, Kodeksu Etyki i procedur związanych ze zgłaszaniem przekroczeń i nadużyć;
- działania tych procedur, ale nie tyle w zakresie rozwiązywania spraw, które zostały zgłoszone, ile tego, czy nadużycia są zgłaszane, do kogo i jak często;
- opinii i postaw wobec już nie tylko formalnych procedur, ale także szerzej – zmian w Akademii;
- niezamierzonych efektów wprowadzania zmian takich jak brak ich akceptacji, przekonanie o ich zbyt dużym tempie czy o tym, że zmieniają one dużo głębiej Akademię niż w wymiarze zapobiegania przemocy; te kwestie interesowały nas w odniesieniu do wykładowców.

Badania pokazują ogólną zgodę co do tego, że zmiany są potrzebne, nawet jeśli trudne. Większość społeczności już wie, co można zrobić w sytuacji nadużycia. Jednocześnie wśród wykładowców oraz studiujących jest grupa osób, które boją się, że zmiany mogą zagrozić relacjom w Akademii i dzieją się poza nimi, pozbawiając ich wpływu na kształt Akademii. W społeczności Akademii jest sporo lęku, że zmiana

spowoduje blokady zaangażowania i ekspresji. Raport wskazuje, że lęk można przezwyciężyć, wspólnie ustalając reguły, formułowane niekoniecznie w języku kodeksów, regulacji i zaleceń.

Rekomendacje, które proponujemy, można podzielić na takie, które dotyczą reguł formalnych, warunków pracy i studiowania, wsparcia procesu dydaktycznego, refleksji nad przestrzenią Akademii, programu studiów i sposobu nauczania oraz dostępności pomocy.



# Wstęp

# Wstęp

*Julia Kubisa*

Niniejszy raport jest efektem naszych wielomiesięcznych wysiłków nad zrozumieniem tego, co i w jaki sposób dzieje się w Akademii Teatralnej – na ile przypadki dyskryminacji, molestowania seksualnego, mobbingu i różnych rodzajów przemocy są incydentalne, a na ile wpisane są w kulturę organizacyjną uczelni i nieformalnie odtwarzane przez społeczność akademicką.

O każdej organizacji można opowiedzieć na różne sposoby, jednakże niektóre opowieści wypowiedane są rzadziej. Wynika to z poczucia naruszania tabu, skrupowania, szerszych norm kulturowych, które nakładają stygmę na osoby ujawniające swoje krzywdy. Projektując i przeprowadzając badanie, zachęcono osoby badane do spojrzenia na uczelnię pod bardzo szczególnym kątem. Nie jest to całościowy wizerunek Akademii – miejsca, wobec którego wiele osób czuje lojalność i wiele pozytywnych emocji, a także identyfikuje się z uczelnianymi wartościami. Prezentujemy tu jedynie wycinek rzeczywistości społecznej Akademii – trudny, przez wiele lat rzadziej dyskutowany. Naszym zamiarem nie było stawianie Akademii pod pręgierzem – wręcz przeciwnie, istotnym i głęboko przez nas przeżywanym celem badania było wsparcie społeczności w procesie zmiany, który zakłada wspólne przyjrzenie się trudnym doświadczeniom i wspólną dyskusję nad rozwiązaniami. Przyjęta w badaniu perspektywa skupiająca się na zjawiskach naruszeń jest niezwykle ważna i potrzebna z perspektywy uczelni i jej społeczności. Kiedy zadawaliśmy w wywiadach i w ankiecie pytania o sprawy trudne, nieoczywiste, takie, o których wcześniej nie rozmawiano, staraliśmy się zrekonstruować mechanizmy i czynniki, które mogą sprzyjać naruszeniom, a także sformułować rekomendacje poprawy jak najbardziej zakotwiczone w doświadczeniach i potrzebach społeczności uczelni.

Akademia Teatralna, jak każda uczelnia, opiera się na hierarchii między osobami wykładającymi a osobami studiującymi. Punktem wyjścia do badania stały się powtarzające się oświadczenia i wyznania osób studiujących w uczelniach teatralnych na temat skali dyskryminacji i przemocy, z którymi zetknęły się w trakcie studiów. Jednym z powodów podjęcia prezentowanego projektu badawczego było to, by nierównowaga między wykładającymi a studiującymi nie skutkowałą przemocą i dyskryminacją. Dlatego też w badaniu skupiliśmy się na doświadczeniach osób studiujących, a żeby lepiej zrozumieć kontekst uczelni, możliwości i zakres wprowadzania zmian, badanie przeprowadziliśmy również wśród osób wykładających. Jednocześnie staraliśmy się, aby w badaniu mogły wybrzmieć doświadczenia osób wykładających, związane nie tylko z relacjami ze studiującymi, ale także ich inne doświadczenia pracownicze, związane z poczuciem bezpieczeństwa i możliwościami wpływu na warunki i standardy nauczania.

Projekt badawczy odbywał się w szczególnym momencie zmiany w Akademii Teatralnej. Stan, który napotkaliśmy, prowadząc badanie, nazwać możemy turbulencjami – tak głęboko odczuwane i przeżywane są przemiany funkcjonowania uczelni. Wywiadów udzieliły osoby, dla których zmiany postępowały zbyt wolno, ale też takie, które obawiały się, że postępują zbyt szybko. Wiele osób wyrażało obawy, że ich wątpliwości zostaną zasznuflowane jako rodzaj „wstecznictwa” i zbytniej zachowawczości, podczas gdy troszczą się one o dobro wspólnoty akademickiej, jak również o jakość nauczania. Dla innej, również licznej grupy, istotne były obawy, że część krzywd, i ich strukturalny charakter, nie zostanie zauważona, przez co uzdrowienie relacji w Akademii nie będzie możliwe.

Etap wprowadzania zmian był również istotnym kontekstem dla badania. Akademia Teatralna zorganizowała szkolenia z przeciwdziałania przemocy emocjonalnej i mobbingowi dla osób pracujących, ale jeszcze nie dla osób studiujących. Od jakiegoś czasu w uczelni działa rzeczniczka praw studenckich, a dopiero w trakcie prowadzonego przez nas badania powołano funkcję rzecznika praw pracowniczych. Sytuacja, w której osoby studiujące miały już swoją rzeczniczkę, a wykładające jeszcze nie, oraz fakt, że szkolenia rozpoczęto od osób pracujących w Akademii, spowodował pewnego rodzaju poczucie nierównowagi między oczekiwaniami wobec osób studiujących i osób wykładających, co sygnalizowano w wywiadach. Zarazem skupienie się na początku zmian na bezpieczeństwie osób studiujących jest zrozumiałe, zważywszy na to, w jakich okolicznościach i kontekście zmiany te zostały wprowadzone – między innymi na fali call-outów (publicznych świadectw)

w środowisku uczelni teatralnych, które unaocznily, że w sposobie nauczania tkwi potencjał naruszeń, wyzysku i krzywd, a uczelnie nie oferują możliwości zgłaszania tych przypadków.

Naszemu badaniu przyświecały następujące cele:

- diagnoza form dyskryminacji i stosowania mobbingu, a także przemocy, zarówno w relacjach bezpośrednich, związanych z nauczaniem oraz byciem studentką/studentem, jak i w wymiarze kultury organizacyjnej i powiązana z nią diagnoza norm i dyskursu, towarzyszących nauczaniu na Akademii;
- zobiektywizowane i usystematyzowane przybliżenie skali zjawiska przemocy, mobbingu i dyskryminacji w relacjach osób studiujących z pedagogami i pedagożkami oraz pracownikami administracji, a także między samymi osobami studiującymi na wszystkich kierunkach, także w Filii AT w Białymstoku;
- wskazanie najważniejszych uwarunkowań instytucjonalnych oraz relacyjnych, które mogą generować zachowania przemocowe, oraz takich, które przemoc powstrzymują;
- stworzenie rekomendacji dotyczących działań Akademii, zmierzających do eliminacji zachowań przemocowych i dyskryminacyjnych w AT.

## Koncepcja badania

Problemy społeczne badaliśmy na kilku poziomach. Interesował nas poziom jednostkowy – w jaki sposób te zjawiska przewijają się w indywidualnych doświadczeniach, tych jednoznacznych, w których można wskazać sprawcę i ofiarę, jak i tych złożonych i ambiwalentnych. Kluczowe dla nas było zidentyfikowanie form przemocy, naruszeń, przekraczania granic, dyskryminacji i form molestowania seksualnego tak, jak o nich opowiadają osoby studiujące i pracujące w Akademii. Interesował nas również poziom kultury organizacyjnej uczelni, czyli mechanizmy utrwalające zachowania określane jako „normalne”, a sprzyjające akceptowaniu dyskryminacji i przemocy. Dlatego też oprócz pytań bezpośrednio dotyczących możliwych naruszeń w badaniu dużo miejsca poświęcono pracy dydaktycznej, doświadczeniu studiowania, w tym takim kwestiom jak ocenianie, motywowanie osób studiujących, relacje z innymi studiującymi i innymi wykładowcami, budowanie autorytetu pedagogicznego oraz komunikacji na zajęciach.

Jednym z zagadnień, które są istotne dla zrozumienia relacji społecznych w Akademii Teatralnej, jest zjawisko „przekraczania granic”. Gdy odwołujemy się do tego pojęcia, warto zdefiniować, jak rozumiemy „granicę”. Granica wyznacza różnicę między tymi zachowaniami i wzajemnymi oczekiwaniami ich uczestników, które wynikają z uprzednio ustalonych ram zachowań (przepisów, obyczajów, dotychczasowej praktyki, ogólnych norm zachowania w danej organizacji), a tymi, które z owych ram nie wynikają, odwołują się do innych reguł lub też owym ustalonym i domyślnym zasadom przeczą. W szkole teatralnej, a zwłaszcza na kierunkach aktorskich, gdzie regułą jest gra, odgrywanie roli, z pewnością ta granica jest dużo bardziej arbitralna i płynna niż w większości organizacji. Stąd podczas wywiadów pytania o „dyskomfort” czy „naruszanie granic” wywoływały niejednokrotnie wątpliwości. Konfrontacja studiującej czy studiującego z trudnym zadaniem nie dotyczy tylko wyzwania intelektualnego, ale na ogół pracy z emocjami, nierzadko w stresie. Nie zmienia to jednak faktu, że podczas badania można wskazać zachowania, które są identyfikowane zbiorowo, przez większość badanych, jako niechciane, negatywne, na które nie ma indywidualnej zgody. Badania pozwalają więc zrozumieć, jak w świecie sztuki, który jest złożony i oparty na odgrywaniu ról, można zidentyfikować zachowania, które są przemocowe, naruszające granice, generujące dyskomfort i niezgodę lub krzywdę wśród przedstawicieli społeczności Akademii.

Spotykaliśmy się z poglądem, że kwestie, które badamy, są zakorzenione w indywidualnej wrażliwości, osobistych odczuciach. Przede wszystkim – iż są zmienne, a z pewnością – dalekie od obiektywizmu, w którym konkretnemu zachowaniu (opisowi) przyporządkowujemy etykietę. Oznacza to, że badana jest sfera, która nie podlega jednoznacznym definicjom. Próba ich narzucenia niweluje wartości artystyczne, ducha wspólnotowości czy zaufanie między członkami społeczności. Przyjęliśmy jednakże, że istnieje powiązanie między indywidualnymi doświadczeniami i postawami a regułami i normami ustalonymi i powielanymi przez społeczność Akademii.

Przeżycia i emocje, których doświadczają poszczególne osoby w Akademii, zostają przefiltrowane przez rodzaj kodu czy „wspólnego języka”, którym posługuje się społeczność uczelni. W jego ramach niektóre doświadczenia będą nazywane przemocą czy naruszeniem granic, inne – nawet jeśli dotkliwe dla poszczególnych osób – będą uznawane za normalne. Nawet jeśli trudne, to konieczne w procesie nauczania. Zasadniczym wyzwaniem, stojącym obecnie przed społecznością Akademii, jest odbywająca się zmiana kodu, wprowadzanie nowego języka nazywania indywidualnych doświadczeń – języka, który uwypukla konieczność nazywania granic, przestrzegania ich oraz wprowadzania kategorii „bezpieczeństwa” w procesie nauczania.

W badaniu kierowaliśmy się definicjami zaczerpniętymi z regulacji prawnych dotyczących zjawisk dyskryminacji. Dyskryminacja to zjawisko polegające na niesprawiedliwym i nieobiektywnym różnicowaniu ludzi ze względu na ich osobistą cechę, taką jak m.in. płeć, wiek, niepełnosprawność, orientacja seksualna, narodowość, pochodzenie etniczne, religia. Poprzez dyskryminujące zachowanie rozumiemy najczęściej zachowanie, w wyniku którego dana osoba zostaje potraktowana w sposób odmienny (z reguły niekorzystny, krzywdzący) niż inni w porównywalnej sytuacji. Dyskryminacja jest formą nieuzasadnionej i nieobiektywnej, opartej na stereotypach marginalizacji pewnych grup społecznych, które odznaczają się pewną wspólną cechą. Dyskryminacja bezpośrednia oznacza, że osoba traktowana jest ze względu na jedną lub kilka cech mniej korzystnie niż jest, była lub mogłaby być traktowana inna osoba, nieposiadająca tych cech, w podobnej sytuacji. Mechanizm dyskryminacji bezpośredniej polega bowiem na tym, że jedynym motywem gorszego traktowania osoby jest postrzeganie jej przez pryzmat cechy bądź cech prawnie chronionych. Dyskryminacja pośrednia oznacza sytuację, gdy pozornie neutralny przepis, kryterium lub praktyka może doprowadzić do szczególnie niekorzystnej sytuacji osób określonego pochodzenia rasowego lub etnicznego, określonej religii, przekonań, niepełnosprawności, wieku lub orientacji seksualnej, płci lub innych cech prawnie chronionych. Pozornie neutralny przepis, czyli taki, który na pierwszy rzut oka nie ma nic wspólnego z kategorią rasy, pochodzenia etnicznego, religii, niepełnosprawności, orientacji seksualnej itd., w efekcie stosowania może doprowadzić do nierównego traktowania określonej grupy. Molestowanie to każdego rodzaju niepożądane zachowanie, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności osoby fizycznej i stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery. Molestowanie seksualne to każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym lub odnoszące się do płci, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności takiej osoby, w szczególności stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery – na zachowanie to mogą składać się fizyczne, werbalne lub pozawerbalne elementy.

W przypadku zagadnienia mobbingu, regulowanego w akademijnej Procedurze Antymobbingowej i Antydyskryminacyjnej: „Mobbing – działania lub zachowania dotyczące Osoby ze Społeczności Akademii lub skierowane przeciwko Osobie ze Społeczności Akademii, polegające na uporczywym i długotrwałym jej nękaniu lub zastraszaniu, wywołujące u niej zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie, izolowanie jej lub wyeliminowanie



ze Społeczności”, przyjęliśmy nieco inne podejście. Zamiast pytać bezpośrednio o mobbing, pytaliśmy o różnego rodzaju zachowania naruszające, odbierane jako przemocowe lub naruszające granice. Zależało nam na tym, by jak najbardziej szczegółowo rozpoznać doświadczenia i praktyki stosowane w życiu codziennym Akademii, a następnie przyrzeć się im i sprawdzić, które z nich i w jaki sposób mogą być klasyfikowane jako mobbing. Specyfiką definicji mobbingu przyjętej w uczelnianej Procedurze jest objęcie nią całej społeczności, a nie tylko osób, które podlegają Kodeksowi pracy. Zarazem jest w niej utrzymany wymóg „długotrwałości” określonych zachowań. Podeszliśmy do tego zagadnienia nieco inaczej. Zamiast wyszukiwać przypadki, które określić można jako długotrwałe i przypisane do konkretnej osoby, skupiliśmy się na katalogu różnych codziennych praktyk, w tym incydentalnych, i powiązaniu ich z kulturą organizacyjną uczelni. Istotne były dla nas kategorie naruszeń wskazywane przez osoby badane. Z ich pomocą rekonstruowaliśmy znaczenie przekraczania granic i przyglądaliśmy się temu, które zachowania można uznać za przemocowe. Dlatego w toku raportu dyskutujemy kategorie „przemocy” i „przekraczania granic”, a do zagadnienia mobbingu wracamy w zakończeniu.

Przykładem doświadczeń, które pojawiły się w toku badania i wskazywano je jako problematyczne, były kwestie położenia materialnego osób studiujących i różne formy naruszeń związanych z kwestiami ekonomicznymi. Tego rodzaju praktyk nie braliśmy pod uwagę, projektując badanie, ale jego eksploracyjny charakter pozwolił na wyłonienie się nowych kategorii, które zawarliśmy w analizie.

Problemem w zgłaszaniu dyskryminacji, molestowania seksualnego, mobbingu czy przemocy jest ciężar indywidualnego bohaterstwa – to osoba, która doświadczyła krzywdy, na własną rękę musi zinterpretować sytuację tak, by dostrzec w niej naruszenia. Często wymaga to odrzucenia popularnych w środowisku uczelnianym wyjaśnień, naturalizujących i neutralizujących zachowania przemocowe i dyskryminacyjne jako zwyczajne, konieczne w nauce zawodu czy wręcz sympatyczne i integrujące. Może mieć poczucie, że sytuacja taka zdarzyła się tylko jej czy jemu, że w jakiś sposób ją sprowokowała, skoro inni nie mają tego typu doświadczeń. Kolejnym wysiłkiem jest znalezienie takiego kanału komunikacji, by móc zgłosić naruszenia – tu wyzwaniem jest ich nazwanie, wypowiedzenie na głos, przełamanie lęku przed niepożądanymi konsekwencjami zgłoszenia, takimi jak gorsze traktowanie na zajęciach, naruszenie układu interesów. Wreszcie stres, czy zgłoszenie zostanie poważnie potraktowane, czy osoba, wobec której kierowane są zarzuty, zostanie adekwatnie pociągnięta do odpowiedzialności. Dla osoby, która doświadczyła krzywdy, jest to rodzaj dodatkowej, niewidocznej pracy, na którą często brakuje

siły. Doświadczenia molestowania seksualnego i przemocy mają wielorakie skutki dla osób, które ich doświadczyły, od somatycznych, przez psychoemocjonalne, po negatywny wpływ na pracę i naukę. Nic więc dziwnego, że część osób rezygnuje ze zgłaszania naruszeń, bojąc się dodatkowego wysiłku oraz stygmatyzacji w roli ofiary czy też osoby, która popsuła dobre relacje w społeczności. Dlatego też szczególnie ważne było dla nas przyglądanie się różnym aspektom funkcjonowania systemu wsparcia w Akademii – na ile jest on czytelny, przyjazny, a na ile jest odbierany jako sformalizowany i wymagający dodatkowego wysiłku. Interesowało nas, do kogo zwracają się osoby w potrzebie, czy korzystają głównie z nieformalnych sieci wsparcia oraz które instancje uczelniane uznają za godne zaufania.

## Struktura raportu

Po wstępie metodologicznym następują rozdziały mające na celu przedstawienie kontekstów społecznych, które potencjalnie mogą sprzyjać pojawianiu się zachowań przemocowych i dyskryminacyjnych. Przyglądamy się na początku codzienności w Akademii Teatralnej w oczach badanych, następnie systemowi kształcenia i relacjom pedagogicznym oraz relacjom z innymi osobami studiującymi i wykładowcami. Następnie opisujemy dwa charakterystyczne dla Akademii sformalizowane rytuały – rok selekcyjny i fuksówkę, które mimo iż zostały wycofane, nadal mają wpływ na kulturę organizacyjną uczelni. Kolejno przedstawiamy analizę doświadczeń dyskomfortu, przekraczania granic oraz przemocy, potem doświadczenia dyskryminacji i molestowania seksualnego. Po tym następuje rozdział prezentujący wyniki badań ilościowych na temat naruszeń. Następnie prezentujemy omówienie doświadczeń i oczekiwań społeczności Akademii związanych z uzyskiwaniem wsparcia. Raport wieńczy podsumowanie i rekomendacje zespołu badawczego.



**(Nie)zgoda na przekraczanie granic**



# **Metodologia**

**Badania przemocy i dyskryminacji  
w społeczności Akademii Teatralnej  
im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie**

**Rozdział 3**

# Metodologia

*Mikołaj Lewicki*

Jako zespół badawczy chcemy bardzo serdecznie podziękować wszystkim osobom, które zdecydowały się poświęcić nam czas, zarówno udzielając wywiadów, jak i wypełniając ankiety.

Od początku rozmów z przedstawicielkami i przedstawicielami Akademii na temat badań jasne dla nas było, że badania zjawiska przemocy, dyskryminacji i przekraczania granic w takiej uczelni jak Akademia wymagają złożonego procesu badawczego. Zasadniczo badania składały się z dwóch etapów: badań jakościowych, w których najistotniejsze były pogłębione wywiady z respondentkami i respondentami, którzy albo dobrowolnie zgłosili się do badania, albo też zostali poproszeni przez nas o rozmowę. Dzięki temu rozmawialiśmy zarówno z tymi, którzy chcieli wziąć udział w badaniu, jak i z przedstawicielami tych grup społeczności Akademii, które albo się nie zgłosiły na badanie, albo takich osób było mniej niż powinno, aby uznać badania za reprezentatywne – a więc dające się uogólniać. W drugim etapie, na podstawie wyników badań jakościowych stworzyliśmy ankiety dla obu grup respondentów – studiujących i wykładających, by móc powiedzieć, na ile powszechne bądź wyjątkowe są doświadczenia, postawy i procesy, które poznaliśmy podczas badań jakościowych.

Proces badawczy w Akademii trwał długo, ponieważ musieliśmy uchwycić specyfikę uczelni oraz dostosować się do intensywności i rytmu pracy tej instytucji. Uczelnie artystyczne różnią się od uczelni, na których pracujemy i wykładamy, w zdecydowanie ściślejszy sposób łączą praktykę z teorią. Ma to wpływ na reguły pedagogiczne, zależności między wykładającymi oraz między studiującymi a wykładającymi. Zmienia się zatem zasadniczo konfiguracja relacji, w których zachodzą badane zjawiska. Istotne jest także to, że Akademia jest uczelnią artystyczną: pojawia się

w niej wymiar autonomii sztuki – świata, który ma rządzić się własnymi regułami i normami. W związku z tym nasza metoda badania musiała być bliższa antropologicznej, w której badacz przede wszystkim stara się zrozumieć autonomiczne reguły instytucji i społeczności, które bada, zachowując dystans wobec własnych wyobrażeń i przekonań o tym, co oczywiste, naturalne i dopuszczalne bądź nie. Stale musieliśmy jako zespół „tłumaczyć” kategorie, które były właściwe dla świata, z którego przychodziliśmy, na kategorie świata, który badaliśmy. Tym procesom poznawania, zrozumienia i wyjaśniania służyły badania metodą jakościową – pogłębione wywiady indywidualne. Dzięki nim mogliśmy się zorientować, jak nazywane i rozumiane są zachowania, które w innym kontekście, poza praktyką artystyczną, poza teatrem bywają inaczej interpretowane.

Przeprowadziliśmy 43 wywiady z osobami studiującymi oraz 20 wywiadów z osobami wykładającymi. Staraliśmy się sprawdzać, na ile indywidualne doświadczenia, wypowiedzi i postawy można uogólnić. Zidentyfikowaliśmy takie cechy respondentów, które mogły mieć wpływ na doświadczenia i perspektywę członków społeczności Akademii. Poza oczywistym podziałem na osoby wykładające i osoby studiujące stale dbaliśmy o reprezentatywność badania na poziomie płci, kierunków studiów, „stażu” (roku studiów, długości zatrudnienia w AT). W przypadku wykładających rozmawialiśmy również z osobami niezatrudnionymi na etat oraz asystentami/asystentkami. Dało to bez mała 100 godzin materiału badawczego, który następnie został poddany analizie. Każda wypowiedź została zaklasyfikowana do bardziej ogólnego znaczenia – kodu. Dzięki takiej procedurze można generalizować i porządkować wypowiedzi, które na ogół zawierają wiele wątków oraz wiele znaczeń. Kodowanie za pomocą programu MaxQda Analytics Pro pozwala stwierdzić także, jakie są dominujące relacje między wypowiedziami respondentów, które z nich są częstsze, które – marginalne, które są bliskie znaczeniowo, a które odległe.

Badanie jakościowe przede wszystkim diagnozuje rozumienie i przeżywanie świata, nie służy zaś do diagnozy faktów. Pozwala ono zidentyfikować rozmaite doświadczenia i zachowania, zrozumieć, jakie mają one znaczenie dla respondentek i respondentów. Jego reprezentatywność związana jest przede wszystkim z tym, że na podstawie zebranego materiału można z ogromną dozą prawdopodobieństwa stwierdzić, że badanie objęło przekrój postaw, zachowań i poglądów w instytucji, pozwoliło zidentyfikować dominujące i powszechne, ale także bardziej marginalizowane znaczenia i doświadczenia.

Aby umieścić ewentualne zachowania przekraczające granice w odpowiednim kontekście, zrozumieć je i móc określić mechanizmy, które by im sprzyjały, wywiady dotyczyły przynajmniej paru dodatkowych obszarów problemowych. Generalnie, rozmawialiśmy o życiu codziennym przedstawicieli całej społeczności, by zidentyfikować, co należy uznać za codzienną praktykę, a co za zdarzenia wyjątkowe. Rozmowa o procesie dydaktycznym, doświadczanym z obu stron, pozwoliła przyjrzeć się, jak studiujący i wykładowcy rozumieją, ale także współtworzą formalne i nieformalne reguły studiowania, wykonywania zadań podczas zajęć, a nade wszystko budowania relacji między sobą. Pytania dotyczące relacji interpersonalnych pozwoliły z kolei zorientować się i ocenić, jak funkcjonują podziały na sfery prywatną i zawodową, relacje w Akademii i poza nią. Chodziło o to, co dzieje się obecnie, ale także w jaki sposób na relacje w Akademii wpływa życie zawodowe studiujących i wykładowców, zarówno dziś, jak i w perspektywie przyszłej kariery zawodowej. Dzięki rozmowie o formach przekraczania granic, przemocy, dyskryminacji i molestowaniu udało się przede wszystkim zidentyfikować ponad trzydzieści form zachowań, które wskazano jako przekraczające dopuszczalne granice, bądź w przypadku których mówiono o doświadczeniu przymusu czy dyskomfortu. Poruszanie tych wątków w luźnej rozmowie wskazało na potencjalne rozbieżności w nazywaniu tych samych zjawisk przez rozmaite grupy w społeczności Akademii. Wywiady pozwoliły także dostrzec związki między różnymi sferami życia i pracy w Akademii, o których już wspomnieliśmy.

To badanie nie jest ewaluacją wykładowców ani uczelni, metod pracy czy procedur. Niemniej, rozmawialiśmy z wykładowcami i studiującymi o doświadczeniu zmian związanych z sytuacjami przemocowymi w Akademii, a także o zmianach wprowadzanych w instytucji: pojawieniu się Kodeksu Etyki, stanowiska rzeczniczki praw studenckich, perspektywie powołania rzecznika praw pracowniczych, procedurze zgłaszania zachowań przemocowych, wreszcie – ogólniejszym postrzeganiu zmian dotyczących relacji między studiującymi a wykładowcami w uczelniach teatralnych.

Drugi etap badania – sondaże wśród studiujących i wykładowców pozwoliły stwierdzić, jaka jest częstotliwość zdarzeń i zachowań, jakie są proporcje rozmaitych postaw w społeczności Akademii, jakie są dominujące, a jakie mniejszościowe opinie, a także zorientować się, jakie są zależności między obserwowanymi zjawiskami, związanymi przede wszystkim z relacjami między wykładowcami a studiującymi. W dwóch sondażach wzięło udział 106 osób studiujących oraz 81 osób wykładowców. Reprezentatywność badania i jego przebieg przedstawia nota metodologiczna zamieszczona w Aneksie do raportu. Mieliśmy do dyspozycji dane z różnych

kierunków, ale dla potrzeb analizy i uzyskania jej odpowiedniej reprezentatywności w przypadku niektórych pytań pozostałe kierunki musieliśmy scalić ze względu na niewielką liczebność próby.

Chronimy respondentów przed możliwością rozpoznania konkretnych sytuacji, co jest szczególnie ważne w przypadku mało licznych roczników czy kierunków, a także osób, które wskazały inną tożsamość płciową. W badaniu ankietowym skierowanym do osób studiujących udział wzięło 67 osób identyfikujących się jako kobiety, 34 osoby identyfikujące się jako mężczyźni i 2 osoby, które wybrały odpowiedź „inna”, podczas gdy 3 osoby odmówiły podania odpowiedzi (więcej danych o próbie w Nocie metodologicznej). W badaniu ankietowym osób wykładających udział wzięło 36 kobiet i 43 mężczyzn, a 2 osoby odmówiły odpowiedzi na pytanie o tożsamość płciową. Jako zespół badawczy stanęliśmy przed pewnego rodzaju dylematem – czy w omówieniu wyników uwzględniać osoby nieidentyfikujące się jako „kobieta” lub „mężczyzna”, które wybrały odpowiedź „inna”, biorąc pod uwagę, że ich niewielka liczebność w próbie mogłaby sprawić, że bardzo łatwo byłoby je zidentyfikować. Dbałość o anonimowość badanych osób była dla nas szczególnie ważna, tymczasem w tym przypadku zachodziła obawa, że osoby te jako jedyne w całej próbie zostaną wyeksponowane i przez to potencjalnie narażone na nieprzyjemności, zważywszy na delikatny i wrażliwy charakter tematyki badania. Dlatego też podjęto decyzję o skupieniu się na prezentacji odpowiedzi kobiet i mężczyzn. Niemniej, skonstruowane dla potrzeb badania narzędzie oferowało możliwość udzielenia odpowiedzi przez osoby niebinarne.

W analizie dotyczącej kierunków musieliśmy użyć podziałów, które czasem nie odzwierciedlają w pełni zróżnicowania uczelni; kierunek aktorski (najliczniejszy) został porównany z innymi kierunkami, zbiorczo. Wyjątek stanowi pytanie o doświadczenie dyskryminacji i przemocy w przypadku osób studiujących. W przypadku analizy osób wykładających ważny dla nas był typ zajęć przez nie prowadzonych. Dla uproszczenia przyjęliśmy podział artystyczne/rzemieślnicze/ogólnoakademickie, ale respondenci mogli także wskazać, że żadna z powyższych kategorii nie pasuje do ich zajęć. W toku analizy korzystamy z podziału na zajęcia „artystyczne” i „rzemieślnicze”, ponieważ wskazań na zajęcia „akademickie” było zbyt mało, aby pozwoliło to na wnioskowanie.

Dodatkowym zabiegiem chroniącym anonimowość osób, które zgodziły się udzielić nam wywiadów, było podwójne kodowanie. W pierwszym etapie zamieniliśmy imiona i nazwiska osób na kody, w których zawarte były informacje o statusie

(wykładający/studiujący), kierunku studiów, roku studiów i płci. Na tej podstawie dokonaliśmy analiz materiału badawczego, które przedstawiamy w niniejszym raporcie. Następnie, na etapie redakcji raportu, dokonaliśmy powtórnego kodowania, usuwając z kodów informacje o kierunku i roku studiów, zostawiając tylko informację o statusie (W/S) i płci, by uniknąć możliwości zidentyfikowania osób badanych. Zbiorcze zestawienie na temat tego, z iloma osobami z poszczególnych kierunków i roczników rozmawialiśmy, znajduje się w Nocie metodologicznej o badaniu jakościowym zamieszczonej w Aneksie. Wśród załączników znajdują się także rozkłady odpowiedzi na kluczowe pytania z sondażu, dotyczące doświadczenia przemocy i przekraczania granic, z sondażów dla studiujących i wykładających, a także nota metodologiczna dotycząca tego badania.

Czy zachowań przemocowych jest dużo? To jedno z tych pytań, na które zapewne czytelnicy oczekują zobiektywizowanej i jednoznacznej odpowiedzi. Wiemy po przeprowadzeniu badań, że skala zachowań i procesów, które prowadzą do dyskomfortu, poczucia przekroczenia dopuszczalnych granic, przemocy i krzywdy jest wystarczająco duża, by stwierdzić, że kwestia ta nie może być uznana za sztucznie wykreowany problem, za „powoływanie do życia” języka, który dla uczelni byłby obcy. Wśród osób, które mają krytyczny stosunek do badania, poruszania kwestii przemocy i przekraczania granic na uczelniach teatralnych, istnieje przekonanie, że zajmowanie się tym problemem to niejako tworzenie nowych bytów, wyolbrzymianie czegoś, co jest marginalne. Takie stwierdzenie nie daje się utrzymać, gdy je odnieść do wyników tego badania. Także dlatego, że wśród wykładających i studiujących istnieje w istocie zgoda co do tego, które zachowania należy uznać za niedopuszczalne. Nie jest zatem tak, że istnieje grupa w społeczności, która ma inną wrażliwość bądź poglądy, stojące w opozycji do bardziej powszechnych przekonań o tym, czym jest studiowanie w Akademii. Co do tego, czym jest wskazane przez respondentkę lub respondenta zdarzenie zebrane dzięki liście ponad trzydziestu zachowań granicznych, nie ma raczej sporu. Pozostaje pytanie, dlaczego – pomimo wspólnej definicji – takie zachowania pojawiają się i istnieją w Akademii od lat i nie dotyczą wyjątków, lecz raczej szeregu zachowań, które uznawane są za konieczne lub naturalne. W raporcie szukamy i przedstawiamy nasze wyjaśnienia tego typu zjawisk.

Podstawowym zadaniem tej analizy jest dostarczenie uporządkowanej i zobiektywizowanej diagnozy, która winna posłużyć jako punkt wyjścia do dialogu w społeczności Akademii na temat tego, co powinno zostać bardziej skodyfikowane, ustalone, być przedmiotem wspólnej umowy, co zaś – pozostać sferą, w której znaczenia ustala się na bieżąco i w ramach autonomii wykładowców czy społeczności studenckiej.

# **Codziennność w Akademii Teatralnej**



# Codziennosc w Akademii Teatralnej

*Feliks Tuszko*

## Doświadczenia osób studiujących

Przeprowadzone wywiady zarysowały obraz Akademii przedstawiający splątanie tego, co doniosłe, ekscytujące i przyjemne, z tym, co bolesne, trudne i zawstydzające. W poniższym rozdziale postaraliśmy się odtworzyć ten obraz w całej jego złożoności. Społeczność Akademii tworzy „dom” albo „rodzinę”. Atmosfera jest „rodzinna” i „ciepła”. Relacje są „bliskie”, „przyjacielskie”. Wszyscy są „zgrani”, „wspierają” i „lubią się”. „Jesteśmy po prostu taką rodzinką fajną i to jest niesamowite” (S\_K\_9) – jak stwierdziła jedna z osób studiujących.

Podstawową kategorią służącą osobom studiującym do opisu doświadczenia studiów w Akademii jest intensywność. W relacjach badanych studia wiążą się z doświadczaniem głębokich przeżyć dostarczających silnych emocji – zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Osoby studiujące opowiadały o studiowaniu jako o niekończącej się amplitudzie – naprzemiennym wpadaniu ze stanu euforii w stan rozpacz i odwrotnie:

*Myślę, że często jest trochę ze skrajności w skrajność. To jest albo tak, że się kocha profesora, kocha się jakieś zajęcia, kocha się pracę nad czymś i chce się to grać później, ten egzamin, latami, albo się nie znosi tego. Tutaj raczej nie ma letnio. (S\_K\_12)*



Doświadczenie studiów w Akademii ma dwa oblicza – przenikająca je intensywność była bez wątpienia dla osób studiujących źródłem cierpienia, o którym piszemy dalej. Nie można jednak pominąć tego, że ta sama intensywność była jednocześnie źródłem znaczących gratyfikacji. Badani w wywiadach wielokrotnie podkreślali, że czas studiów był dla nich doświadczeniem formacyjnym, źródłem najpiękniejszych przeżyć i najważniejszych przyjaźni. Jak mówi jedna z badanych osób o znajomych:

*Mogę robić to, co kocham, do tego jeszcze się uczę czegoś nowego, są tutaj ludzie, którym ufam i którzy są mi bliscy. Mogę być z nimi i wspólnie pracować. To jest piękna sprawa, rozwijać się. (S\_M\_3)*

albo inny badany o dojrzewaniu:

*Wydaje mi się, że jeżeli robi się w życiu coś, co sprawia komuś radość, to niezależnie od tego, co by to było, to będą właśnie fajne studia. Podobnie jest w pracy. W moim przypadku akurat jest to aktorstwo. Aktorstwo jest to coś, czym chciałem się zajmować, jest to coś, co mnie fascynuje, coś, co pozwala mi na przeżywanie kilku żyć jednocześnie. Coś, co też mocno wpływa na mnie jako na osobę i co pozwala mi np. skupiać się na moich zaletach, pracować nad swoimi wadami. Śmiało chyba mogę powiedzieć, że te studia pozwoliły mi też bardzo szybko dojrzeć. (S\_M\_1)*

Podstawowymi źródłami owej intensywności są organizacja i charakter studiów, które rozmywają granice między życiem prywatnym a zawodowym. Osoby studiujące poświęcały studiowaniu cały dostępny czas. Jak mówił jeden z badanych:

*To są bardzo intensywne, bardzo fizyczne, bardzo zażyte studia, gdzie my spędzamy ze sobą całą dobę i bez przerwy, od rana do nocy, i w ogóle. (S\_M\_8)*

Zajęcia trwają od rana do wieczora, a po zajęciach następuje czas na próby, które mogą trwać do późnych godzin nocnych – takich, że nie opłaca się już wracać do domu, by zaraz ponownie przyjechać do Akademii na poranne zajęcia. Z tego powodu niektórym osobom studiującym zdarzyło się nocować na uczelni. Taki tryb pracy był dla nich wyczerpujący fizycznie – osłabiał ich system odporności, co wiązało się z częstszymi chorobami. W konsekwencji zdarzyło się, że podczas zajęć zdarzały się zasłabnięcia. W czasie egzaminów po pierwszym roku na Aktorstwie teatru lalek zasłabły dwie osoby. Sprawy nie ułatwiało to, że osoby studiujące czuły presję ze strony wykładowców, żeby dawać z siebie wszystko – nie miały przestrzeni na bezpieczne ujawnianie chwilowych słabości. Na wyczerpanie fizyczne nakłada się ogromny stres. Osoby studiujące podkreślały, że charakter i tryb pracy był dla

nich wykańczający psychicznie i wiązał się z pojawieniem się stanów lękowych czy depresyjnych, co widać w poniższym przykładzie:

*To w połączeniu z tym, jak bardzo jest duża presja, i jeszcze z tym, jak bardzo to eksploatuje twój czas, wszystko, nie ma czasu na nic innego, jak się idzie do tej szkoły, no to to jest męczące. I ja np. 1. rok w tej szkole później przypląciłam stanami lękowymi. Bardzo. I na 2. roku już poszłam na terapię. (S\_K\_22)*

Na porządku dziennym w relacjach studenckich przede wszystkim na kierunku aktorskim jest płacz, który wyraźnie funkcjonował jako jedna z form radzenia sobie z nieustannym napięciem. Płacz pojawiał się, gdy było ciężko, ale też w sytuacjach ulgi, gdy napięcie ustępowało. Charakter studiów i tryb pracy sprawiały, że często osoby studiujące musiały radzić sobie nie tylko z własnymi silnymi emocjami, ale również z emocjami innych, na co niekoniecznie były przygotowane:

*Bo przy takim zmęczeniu praca nad grupówkami albo nad spektaklem, jaki teraz robiłam w 24 osoby, nasz dyplom, to było naprawdę trudne. Bo jednak 24 osoby, z których każdy inaczej odreagowuje zmęczenie, stres, te emocje, które przepływają cały czas przez nas, to jakoś bardzo na siebie wszyscy wpływaliśmy i ta praca była ciężka. (S\_K\_12)*

W tym kontekście osoby studiujące wspominały o konieczności „wzięcia oddechu” od Akademii i zdystansowania się choćby na moment od tego, co w niej się działo.

Podstawowym środowiskiem dla osób studiujących w Akademii są inni studenci i wykładowcy. Większość głębszych relacji zawiązywanych była wewnątrz tej społeczności, a nie poza nią. „Rodzinność” owej społeczności oznaczała z grubsza, że wszyscy wiedzą wszystko o wszystkich – o osiągnięciach zawodowych, o angażach, o relacjach romantycznych czy nawet zdrowiu. Stan ten, choć mógłby być rozumiany jako oznaka bliskości i zaufania, niejednokrotnie stanowił źródło dysfunkcji – informacje krążyły w formie krzywdzących plotek albo były instrumentalnie wykorzystywane przez wykładowców. Splątanie to dobrze oddaje poniższy cytat:

*Wydaje mi się, że jednak tworzymy tutaj jakąś rodzinę i jesteśmy wszyscy ze sobą bardzo blisko, bo spędzamy też... przez to, że są zajęcia i po zajęciach próby i cały czas się mieszamy i nawet imprezujemy razem, więc stajemy się jakąś jednością. Więc atmosfera wydaje mi się, że jest właśnie taka, że gdzieś jesteśmy jednym, żyjącym organizmem, w który wpadasz i trochę nie ma ucieczki, nawet się tak mówi, że wszystkie stare kontakty po miesiącu studiowania gdzieś w niepamięć daleką spadają, bo życie w AT tak wciąga. No mi to bardzo pasuje, często tak mam, że potrzebuję się od wszystkiego odciąć, bo jest*

*tego czasem za dużo. I mężczy to trochę. Ale w gruncie rzeczy, to jest bardzo fajne. Bardzo to lubię. (S\_K\_21)*

Rozmycie granicy między życiem prywatnym i studenckim szczególnie uwidaczniało się w historiach osób studiujących aktorstwo i reżyserię. Z wywiadów wynika, że brak podziału na życia prywatne i studenckie często negatywnie wpływał na to pierwsze. Osoby studiujące – rzadziej na Wiedzy o teatrze – opisywały niemożność prowadzenia życia romantycznego i opowiadały o relacjach, które się rozpadły. Fakt rozmycia granicy między życiem prywatnym a artystycznym został odnotowany również przez wykładowców – niedogodności z tym związane były przez nich uzasadniane koniecznością poświęcenia się i wyrzeczenia w imię sztuki. Co więcej, wykładowcy wywierali presję na osoby studiujące, by poświęcały swoją prywatność. W wywiadach pojawiała się historia, w której jeden z wykładowców powiedział do studentki: „mujesz się zastanowić, czy ty chcesz być matką, czy reżyserem” (S\_K\_11). Wielokrotnie pojawiają się informacje, że osoby wykładające domagały się zmiany osobistych planów osób studiujących na rzecz wykonania zadania. Badani przywoływali historie, w których wykładowcy zirytowani nieobecnością konkretnego studenta czy studentki na próbie wykonywali telefon i zmuszali, aby ci odwołali swoje osobiste lub zawodowe zobowiązania i przyjechali do szkoły.

Poza zatarciem granicy między życiem prywatnym a zawodowym i studenckim źródłem opisywanej intensywności doświadczenia studiów jest ogromna motywacja osób studiujących. Mają one poczucie, że „chwyciły boga za nogi”, że przeszły przez ostrą selekcję i przez to czują, że powinny dać z siebie wszystko. Jak mówi o tym jedna studentka:

*Lubię, mimo że bardzo często wychodzę potwornie zmęczona, to bardzo lubię. To było takie moje marzonko już od wielu, wielu lat, żeby tutaj studiować. (S\_K\_13)*

Pedagodzy i pedagożki niejednokrotnie wywierają na osobach studiujących presję, używając groźby selekcji jako narzędzia dyscyplinującego i motywującego. Jak skomentował to jeden ze studentów: „my cię bierzemy, ale my cię możemy jeszcze wyrzucić”<sup>1</sup> (S\_M\_11). Umacniają to także, przekonując osoby studiujące, że w tych studiach chodzi o coś „wyższego”, czyli o autonomiczną wobec codziennego życia sztukę. Sztuka staje się bezdyskusyjnym powodem zarówno uzasadnienia, jak i usprawiedliwienia działań, oczekiwań i nacisku. Badanie pokazało jednak, że osoby

1 Przewijające się w wywiadach wulgaryzmy złagodziliśmy. Szerzej o powszechności i roli wulgaryzmów w życiu uczelni piszemy w zakończeniu raportu.

studiujące im dłużej studiują, tym większego nabierają dystansu do początkowej idealizacji pracy artystycznej i wytwarzanej w akademii „rodzinnej” atmosfery.

*Po 2 latach wyrzeczeń, oszczędzania, niewyjeżdżania na wakacje, zaniedbywania psa, no związek też na tym traci – nagle się orientujesz, że nic z tego nie masz. Co więcej, prawdopodobnie nic z tego nigdy nie będziesz miał. I to jest straszne. To jest absolutnie okropne. I to się odbija potem na środowisku, bo nabieramy takiego absurdalnego krytycyzmu co do drugiej osoby. (S\_M\_5)*

„Rodzina” i „sztuka” zostają w wypowiedziach sprowadzone do mitu, który jest przez Akademię odtwarzany:

*Zawsze miałam poczucie, że tutaj żeruje się na jakiejś niewinności bardzo młodych osób, które dostają się tutaj na I roku i wpaja im się jakieś mity i tworzy się jakiś rodzaj religii po prostu. Jakiejś formy uwielbienia. (S\_K\_14)*

Albo:

*Wydaje mi się, że dużo hipokryzji jest w tej atmosferze, tej niby rodziny, jakiś mit jest. Że mit tworzenia rodziny, wspólnoty, razem, ale jak ktoś ma kłopoty, to już nie są zaopiekowane. (S\_K\_5)*

Fakt, że większość życia członkowie społeczności spędzają w obrębie Akademii, nie sprawia, że społeczność ta jest zintegrowana. W toku badania zidentyfikowane zostały pęknięcia, które istotnie dzielą społeczność Akademii. Jedno z ważniejszych ujawniło się w nierównych i niedookreślonych relacjach z wykładowcami, którzy z jednej strony mają tendencję do skracania dystansu, z drugiej do podkreślania hierarchii i relacji władzy.

Podział między wykładowcami a studiującymi jest zarysowany także przestrzennie. Wykładowcy mają wydzieloną przestrzeń w bufecie, z której tylko oni mogą korzystać:

*Jest kartka, że to jest sala profesorska. Znaczy ona jest przeszklona, widać tam wszystkich, więc to jest śmieszne, bo oni siedzą jak w akwarium trochę. To my bardziej, będący z zewnątrz, ich obserwujemy, a oni sobie tam siedzą zamknięci. (S\_K\_1)*

Wydzielenie części bufetu dla wykładowców nie jest jedynym przestrzennym wyrazem podziałów w społeczności Akademii. Przestrzeń budynku na Miodowej jest podzielona w sposób nieformalny – pomimo to podziały są dla osób studiujących

jasne i podlegają sankcjom. Do studentów i studentek aktorstwa należą „Umieralnie” – przestrzenie, w których po wyczerpujących zajęciach mogą „dogorywać”. Do studentów i studentek reżyserii należy 3. piętro. Z kolei osoby studiujące Wiedzę o teatrze nie mają własnej przestrzeni, dlatego najczęściej można je spotkać na korytarzu 1. piętra, gdzie są sale, w których mieli zwykle zajęcia. Z wywiadów wynika, że przekraczanie wspomnianych podziałów jest sankcjonowane spojrzeniami, komentarzami. O antagonizmach między studiumszymi szerzej piszemy w części poświęconej relacjom interpersonalnym, dlatego tu warto jedynie odnotować, że społeczność Akademii nie jest tak jednorodna i zintegrowana, jak by się mogło wydawać, jeśli brać pod uwagę intensywność bycia razem w jednym budynku.

Opisowi atmosfery na Akademii ucieka częściowo doświadczenie osób studiujących Wiedzę o teatrze, których tryb studiowania bardziej przypomina studia na uniwersytecie – w mniejszym stopniu widoczna jest wspomniana intensywność i zacieranie granic między życiem prywatnym i zawodowym. W analogiczny sposób częściowo różne od zawartego w rozdziale opisu jest doświadczenie osób studiujących na pierwszych dwóch latach wszystkich kierunków. W marcu 2020 roku nadeszła pandemia, która wymusiła przemodelowanie trybu studiowania. Co ważniejsze, te dwa roczniki objęły istotne zmiany wprowadzone przez władze Akademii – likwidację fuksówki i roku selekcyjnego oraz rozpoczęcie wdrażania polityki antyprzemocowej i antydyskryminacyjnej. Badanie pokazało, że intencje władz uczelni do pewnego stopnia odniosły skutek – osoby studiujące na pierwszych latach czują się bezpiecznie i wysoko oceniają doświadczenie studiów. Poza drobnymi incydentami nie doświadczyły większej przemocy, choć nadal stykają się z przemocą werbalną i pewnymi formami nacisku, który może prowadzić do przekraczania granic. Osoby studiujące na pierwszych latach studiów są bardziej świadome własnych granic, ale też częściej te granice są respektowane przez pedagogów i pedagożki. Jednocześnie studia w wyniku zmian nie straciły znacząco na swojej intensywności – wciąż zacierają granice między życiem prywatnym i zawodowym, wymagają dużych poświęceń czasowych, są wyraźnie obciążające fizycznie i psychicznie.

## Doświadczenia osób wykładających

Wywiady z kadrą wykładającą w Akademii Teatralnej ukazały komplementarność jej doświadczenia z doświadczeniem studentów i studentek. Badani, żeby opisać

społeczność Akademii, odwoływali się do kategorii bliskości. „Generalnie, jest to jak taka fajna rodzina” (W\_K\_3) – jak podsumowała jedna z wykładowczyń. Wykładowcy dostrzegają jednak ambiwalencję w owej bliskości i intensywności kontaktu:

*Ten kontakt jest tutaj bardzo duży, bardzo, bardzo bliski kontakt. Być może z tego powodu są też i te wszystkie, no... jakby przekroczenia czy takie, nazwijmy to, z bliskości, z kontaktu, z tego, że trzeba nieustannie być z człowiekiem. (W\_M\_5)*

Albo jak zauważa inny wykładowca:

*To zawsze integruje, tak, jest zintegrowana, oczywiście ze wszystkimi plusami i minusami tej sytuacji, emocjonalność niekiedy dość może być ciężka, może być też wybuchowa, ale tak, to jest jednak środowisko dość mocno zintegrowane. (W\_M\_4)*

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że społeczność Akademii nie jest jednak zintegrowana jednolicie. Badani oceniają, że integracja zachodzi przede wszystkim na poziomach: grupa zajęciowa – wykładowca lub wykładowczyni oraz wewnątrz grupy osób studiujących ten sam kierunek. Sami wykładowcy funkcjonują stosunkowo osobno – poza momentami, gdy wspólnie oceniają osoby studiujące – nie mają zbyt wiele przestrzeni do współpracy. Struktura Akademii jako uczelni oraz mistrzowski model pedagogiczny nie sprzyja integracji społeczności wykładowców. W Akademii nie ma zakładów ani katedr, które mogłyby inicjować wymianę myśli między wykładowcami. Ma na to wpływ także architektura budynku, tj. brak przestrzeni, w której wykładowcy mogliby się spotykać i pracować. Podobnie jak dzieje się to wśród osób studiujących, wykładający w mniejszej mierze integrują się z wykładowcami spoza własnego kierunku. Jak opisuje to jeden z badanych:

*Chyba odwiecznym problemem Akademii jest to, że te 3 wydziały niegdyś, a obecnie kierunki, są takimi zamkniętymi światami. Przepływ pomiędzy nimi jest bardzo trudny. To jest wręcz taka organizacja kastowa czy klasowa. (W\_K\_8)*

Integracji społeczności wykładowców nie sprzyja fakt, że dla dużej części z nich praca w Akademii jest tylko jedną z wielu aktywności zawodowych. Zajęcia z praktykami mają dużą wartość dla studiujących, jednak pedagodzy i pedagożki przenoszą na grunt uczelni rywalizację spoza uczelni. Wykładowcy-praktycy są zmuszeni także do nieustannego wyznaczania granic między życiem zawodowym w Akademii i poza nią. Jak wynika z badania, wykładający mają w tym dużą swobodę – nie jest to sfera szczególnie regulowana przez uczelnię. Muszą jednak ustalić, jak godzić te dwa aspekty życia zawodowego – między innymi starają się, by prowadzone



przez nich zajęcia były w grafiku w poniedziałki, kiedy teatry zwykle są zamknięte dla publiczności. Ci, którzy mają asystentów, mogą ich prosić o zastępstwa w sytuacjach, kiedy zajęcia bezpośrednio ze sobą kolidują.

Osoby wykładające na reżyserii i aktorstwie ze względu na charakter profesji częściej niż wykładowcy pozostałych kierunków pracują także poza uczelnią. Przez to, a także ze względu na specyfikę dydaktyki na reżyserii i aktorstwie oraz prekarne warunki zatrudnienia (umowy cywilnoprawne – zlecenie, dzieło, kontrakty, częściowy wymiar etatu, umowy na czas określony) w sektorze kultury, mają większy problem z łączeniem nauczania z innymi zajęciami. W efekcie, jak mówią badani, wykładający na tych kierunkach pracują przez większość swojego czasu. Fakt, że wielu z nich pracuje w teatrze czy filmie w systemie projektowym, sprawia, że kilka razy do roku mają okresy kulminacyjne – gdy praca nad projektem dobiega końca. W takich okresach wykładowcy pracują ponad przyjęte normy i reguły określone prawem pracy – często kosztem zdrowia czy życia prywatnego. Jak opisuje jeden z badanych:

*Prowadzę takie seminarium reżyserskie, które jest takim bardzo intensywnym czasem. I one zazwyczaj trwają 2,5-3 miesiące. [...] To jest dość intensywny czas prób, właściwie od rana do wieczora muszę być do dyspozycji studentów. [...] Czyli to jest tak, że wtedy wielu z nas nie ma takiego regularnego systemu, że chodzą co tydzień albo kilka razy w tygodniu na zajęcia. (W\_K\_6\_a + W\_K\_6\_b)*

Pomimo że praca w Akademii może być momentami trudna czy wymagać ze strony wykładowców poświęceń, przez wszystkich badanych jest wysoko oceniana, ze względu na korzyści z niej płynące. Wszyscy rozmówcy wysoko oceniali pracę w Akademii jako taką, która wyróżnia ją spośród innych aktywności. Wykładający cenią pracę w środowisku ciekawych praktyków, z wyróżniającymi się indywidualnościami oraz współudział w procesie rozwoju artystycznego przyszłych twórców i twórczyń. Inną, nie mniej ważną, korzyścią jest bezpieczeństwo związane z zatrudnieniem na umowę o pracę, etat. Dla wielu wykładowców, którzy pracują przede wszystkim na umowach o dzieło albo zlecenie, posiadanie stałego zatrudnienia jest źródłem życiowej stabilizacji.

Zarówno studia, jak i pracę w Akademii Teatralnej charakteryzuje wyraźna intensywność doświadczenia. Organizacja studiów sprawia, że zatarciu ulegają granice między sferą prywatną a studencką i zawodową. Społeczność Akademii spędza ze sobą większość dostępnego czasu – na zajęciach, próbach i w czasie pomiędzy nimi. Wszystko to sprawia, że doświadczenie studiów oceniane jest jako ambiwalentne.

Z jednej strony jako pozytywne i gratyfikujące – pracuje się i poświęca w imię wyższego celu, czyli sztuki, wytwarzają się relacje bliskości, w toku studiów przeżywa się wiele doniosłych momentów. Z drugiej strony to doświadczenie jest wyniszczające i traumatyczne – poświęcenie skutkuje wycieńczeniem fizycznym i obciążeniami psychicznymi, rezygnacją z życia prywatnego.



# **Kształcenie i relacje pedagogiczne**

# Kształcenie i relacje pedagogiczne

*Mikołaj Lewicki*

W tym rozdziale koncentrujemy się na relacjach między osobami wykładającymi a studiującymi, najpierw odtwarzając obie perspektywy, a potem łącząc ze sobą doświadczenia uczestników procesu dydaktycznego. Przedstawimy opinie studiujących dotyczące opiekunów roku, zachowań i metod kształcenia, zarówno tych, które są oceniane pozytywnie, jak i tych, które są traktowane jako nieodpowiednie. Wskażemy także, na ile dla studiujących jasne są reguły gry: znaczenie zadań, kryteria oceny czy zaliczenia przedmiotu. Z kolei pytając osoby wykładające, dowiadaliśmy się, jakie są ich przeświadczenie i doświadczenie związane z udzielaniem informacji zwrotnej, oceny, jakie doświadczenia dydaktyczne są uznawane za trudne. Ale przede wszystkim – chcieliśmy się dowiedzieć, jak przez samych wykładających rozumiany jest sens pracy pedagogicznej, jakie mechanizmy i modele uznaje się za najistotniejsze oraz w jaki sposób się o nich mówi. Uzyskany obraz jest zatem syntetyczną rekonstrukcją procesów nauczania przede wszystkim na kierunkach praktycznych – aktorstwie i reżyserii, tak, jak opowiedziały nam o nich osoby wykładające.

Z osobami studiującymi rozmawialiśmy przede wszystkim o tych elementach procesu dydaktycznego, które są ważne dla kształtowania ich relacji z wykładającymi. Nie prosiliśmy o ocenę poszczególnych osób wykładających ani też ogólną ocenę procesu dydaktycznego, pytaliśmy o informację zwrotną. Ta kwestia była obecna wyraźniej w badaniach ilościowych, dzięki którym wiadomo, na ile czytelne są zasady i kryteria, wedle których prowadzone są zajęcia. Na podobne pytania odpowiadały

osoby wykładające, możemy więc uchwycić ewentualne różnice w postrzeganiu procesów, które są fundamentalne dla tego, jak ma przebiegać dydaktyka.

## Opiekun roku

Kierunki aktorskie mają przypisanych opiekunów roku. Akademia zmierza do zdefiniowania zakresu kompetencji i zadań związanych z tą funkcją. Świadectwem tego jest dokument „Obowiązki i uprawnienia opiekuna roku”. Są one szerokie. Opiekun sprawuje kontrolę nad spójnością programu nie tylko dla całego roku, ale także winien mieć na uwadze indywidualne potrzeby i zdolności aktorów po to, by wspólnie z nimi uzupełniać bądź modyfikować tok studiów, by zapewnić jednocześnie rozwój indywidualnych predyspozycji, jak i spójność całego programu. Ma ku temu odpowiednie środki, przynajmniej w założeniu: może organizować dodatkowe zajęcia, poszukiwać dodatkowych zajęć dla studentów i studentek itd. W tym znaczeniu opiekun jest bliski pojęciu tutora, używanego na uczelniach nieartystycznych do określenia zindywidualizowanego programu, któremu towarzyszy intensywna relacja z naukowcem, przypisanym danej studentce czy danemu studentowi. Taki program zdaje się płynąć z wcześniejszej praktyki, w której jednak, jak można sądzić na podstawie relacji studiujących oraz wykładających, kluczowa była opiekuńczość i pośrednictwo. Z jednej strony opiekun był kimś, u kogo studiujący szukali informacji o swych obowiązkach, a także wsparcia w sytuacjach kryzysowych, szczególnie gdy chodziło o relacje z innymi wykładającymi. Z drugiej, opiekun był tym, kto przekazuje informacje o całościowej ocenie grona egzaminacyjnego czy pedagogicznego. Relacje studiujących dają obraz, który prowokuje do postawienia tezy, że instytucja opiekuna roku jest bliższa tradycji uczelni, w której studiujący szukają sojuszników lub też raczej – towarzyszy w drodze, która jest pełna niejasności, trudnych relacji oraz niepewności związanych z oceną studiujących. W niektórych relacjach zachowania opiekuna zdają się bliskie temu, co określa dokument definiujący jego zadania:

*Podał nam swój numer telefonu, możemy do niego pisać SMS-y, pytać o cokolwiek, co nie tylko jest związane z rzeczami stricte szkolnymi, ale generalnie z aktorstwem i z funkcjonowaniem tak jakby. Robi z nami spotkania online. Też na koniec roku każdemu z nas poświęcił indywidualnie jakieś 5 min. na omówienie nas i te 5 min. w zupełności wystarczyło. [...] Tak jakby przed wszystkim nas też uprzedza. (S\_K\_10)*

Warto zwrócić uwagę, że w tym układzie opiekun czyni całą instytucję bardziej przewidywalną, reguły – bardziej przejrzyste. Nieco inaczej tę rolę definiuje inna osoba:

*Przekazuje nam ważne informacje, to na pewno. Zapoznał nas od początku z pewnymi wartościami, które są przekazywane w szkole, które panują: z tym, jak warto się zachowywać, z tym, jak warto się zachowywać w teatrze, bo tam też są jakieś zasady – to że zawsze trzeba mówić „dzień dobry”, nawet jeśli kogoś nie znamy, to warto wiedzieć. Bo później w teatrach to też się praktykuje. Takie małe wskazówki nam dawał i był dla nas taką ostoją. My, szczerze mówiąc, byliśmy przestraszeni, bo nie wyobrażamy sobie, żeby ktoś nagle nam zabrał naszego opiekuna i że przyszlibyśmy do szkoły bez opiekuna. Nie wiem, dla mnie prof. był taką ostoją, wiemy, że możemy się zwrócić do tej jednej osoby, bo nie wiedziałabym, do kogo się zwrócić, gdyby nie było opiekuna. [...] I myślę, że nie każdy z profesorów się nadaje na opiekuna, ale ja uważam, że my mamy najlepszego opiekuna, na jakiego mogliśmy trafić i nie oddamy go. (S\_K\_26)*

Tego typu opinie wskazują, że opiekun pełni właśnie przede wszystkim funkcję opiekuńczą. Prowadzi przez świat, a przede wszystkim informuje o zasadach, ale niekoniecznie tych, które są określone w regulaminie, ustaleniach dotyczących programu studiów czy kodeksach praktyk – raczej w nieformalnych obyczajach. I właśnie ta funkcja zdaje się najważniejsza, gdy pojawiają się konflikty i sytuacje trudne w relacjach z innymi wykładowcami.

Opinie o roli opiekuna roku dają się ułożyć w przejrzysty schemat, pomimo że jej ocena jest zróżnicowana. W dużej mierze zależy od roku studiów. Dla studiujących na pierwszych dwóch latach opiekun roku pełni przede wszystkim funkcje opiekuńcze, redukuje niepewności i poczucie dezorientacji, daje poczucie spersonalizowanego kontaktu, jest kimś, kogo nie trzeba się wstydzić, jeśli coś jest niejasne, wreszcie to ktoś, do kogo można się zwrócić z własnym pomysłem lub własnym problemem. W innej części tego raportu zwracamy uwagę na brak uporządkowanych form kontaktów między wykładowcami a studiującymi. Właściwie nie ma dyżurów, nie ma sal i gabinetów, gdzie można spotkać wykładowców i wykładowczynię. W tym układzie opiekun roku jest niejako pośrednikiem między różnymi światami i instancjami: wykładowczych, reguł nieformalnych i formalnych, dziekanów i rektora itd. Wydaje się jednak, że wraz z postępem studiów ta rola kogoś, kto daje zarówno informację, jak i ciepło relacji, zaczyna być postrzegana jako ambiwalentna. Coraz mniej akceptowana jest jego/jej opiekuńczość i jej paternalistyczny wymiar, coraz częściej pośrednictwo opiekuna/opiekunki w konfliktach i napięciach nie jest wystarczające, by doprowadzić do porozumienia.

# Modele relacji pedagogicznych na kierunkach praktycznych – perspektywa studiujących i wykładających

W tym zakresie skupiamy się na kierunkach praktycznych, ponieważ to na nich relacje między sposobem nauczania a sytuacjami generującymi przemoc pojawiały się w taki sposób, który pozwala mówić o bardziej stałych wzorcach działania, przede wszystkim – wykładowców. Nie znaczy to, że na innych kierunkach przemoc nie występuje, ale jest bardziej zindywidualizowana – zależna od postaw konkretnych osób, gdy przygląda się relacji studiujących z wykładającymi. Wypowiedzi studentek i studentów pozwalają zdefiniować te wymiary nauczania, które dla studiujących są ważne. Pierwszym z nich jest potrzeba jasności związanej z oczekiwaniami wykładających. Dotyczy to kryteriów oceny, informacji zwrotnej oraz budowania przekonania wśród studiujących, że stawiane przed nimi zadania pozwalają na rozwój nie tylko relatywnie uniwersalnych umiejętności zawodowych, ale także indywidualnych predyspozycji i talentów. Studiujący są świadomi, że to trudne zadanie, które nie daje się ująć w proste formuły oraz powtarzalność ćwiczeń. Odwoływali się niejednokrotnie do pojęcia transparentności tego, jakie są intencje wykładających oraz dokąd zmiarają kolejne ich polecenia. Przejrzystość, jak wskazuje poniższy fragment wypowiedzi osoby studiującej, pozwala także uniknąć pomieszania oceny zadania, pracy nad nim od oceny – wyrażanej czasem nie wprost, ale za pomocą ironii czy prześmiewczego komentarza – cechy charakteru czy ogólnych umiejętności osoby wykonującej zadanie. Osoba wykładająca, która jest ceniona przez studiujących, tworzy zatem partnerskie relacje, w których chodzi o ciągły dialog nad tym, co wymaga zmiany:

*[Dobry wykładowca to – przyp. aut.] Taki, który traktuje te relacje jakoś partnersko, tzn. wie, że obaj jesteśmy dorosłymi ludźmi i ja tu przyszedłem się nauczyć tego rzemiosła, on jest po to, żeby nauczyć mnie konkretnej części tego rzemiosła – bo spotykamy się na jakimś przedmiocie – i taki, który komunikuje mi jak najwięcej, ale na temat tego, co ja robię, i czy to jest w dobrym kierunku, czy w złym i co zmienić. No taki, który oczywiście panuje nad sobą, nad swoimi emocjami. Taki, który nie bawi się w jakieś prywatne analizy studentów i ich życiorysów czy ich usposobienia. No i ważne jest zaufanie w tym wszystkim, bo ciężko coś zrobić na takich zajęciach, jak się nie ufa komuś. Tzn. potrzebne jest takie pole, taka przestrzeń, na której ja wiem, że mogę popełnić największy błąd, jaki można, kompletnie zrobić coś źle i dostać konkretną informację zwrotną na ten temat. Bo*

*jeżeli ja słyszałem od studentki np., że ona zaśpiewała piosenkę, a wykładowca po prostu zaczął się śmiać i powiedział, że: „Przepraszam, ale nie mogłem się powstrzymać”, no to ja się zastanawiam, jak to się stało, że on tam siedzi. (S\_M\_4)*

Relacja partnerska implikuje, że osoba wykładająca niejako czuje się współodpowiedzialna za kolejne zadania. Nieudane próby są przyczynkiem do dalszej rozmowy o tym, w jaki sposób należy zmienić zachowanie obu stron. Osoba wykładająca winna jednocześnie powstrzymać się przed uznaniem porażki za dowód na brak umiejętności, na ograniczenia osoby wykonującej zadania. To implikuje zaś, że obok transparentności pojawia się wobec wykładających oczekiwanie empatii, umiejętności wczucia się w napięcia i słabości studiujących, którym jest trudniej poradzić sobie z wyzwaniami. W tym kontekście relacje partnerskie nie zakładają jednak zażyłości i potrzeby opiekuńczości, zatem ani przysłowiowego „głaskania”, ani karcenia w sytuacji porażki, ani też pocieszania w formie „ojcowskiej troski”. Tak należałoby rozumieć zestawienie cech dobrego wykładowcy, które przedstawia osoba studiująca:

*Myślę, że to jest jakaś osoba, która dba o transparentność. Brak transparentności to też jest duży problem w tej szkole. Myślę, że to jest osoba, która nie wchodzi w prywatne relacje i nie pije ze studentami po zajęciach. Myślę, że to jest ktoś, kto robi analizę tego, co się przed chwilą wydarzyło na scenie. Myślę, że to jest ktoś, kto pozwala zjeść studentowi, kiedy jest głodny, bo wie, że jak nie zje, to nie będzie skupiony i taka praca nie ma sensu. Myślę, że to jest ktoś, kto jest etyczny i empatyczny. (S\_K\_14)*

Dochodzimy tu do jednego z najważniejszych zagadnień, które decydują o relacjach między studiującymi a wykładającymi. Informacja zwrotna przesądza w istocie o tym, czy możliwy jest dalszy progres w pracy, czy też, gdy jest ona niezrozumiała bądź w ogóle jej nie ma, pojawi się wśród studentek i studentów stres, emocjonalne zamknięcie i reakcja obronna, które z kolei wywołują wśród wykładających poczucie bezradności, przeradzające się w demonstrowanie frustracji lub gwałtowne reakcje przemocowe. O tym, jak funkcjonuje informacja zwrotna, świadczą nie tylko regularne oceny i zaliczenia, lecz także codzienność współpracy, w której pojawiają się momenty konfliktów, napięć i nieporozumień. Poniżej zestawiamy ze sobą dwa typy relacji, o których albo respondentki i respondenci badań mówili wprost, albo w sposób umożliwiający zrekonstruowanie tych dwóch modeli.

Ponieważ, szczególnie w wypadku informacji zwrotnej i relacji, która ją funduje, pojawiają się świadectwa największej satysfakcji i największego zaangażowania



obu stron, postanowiliśmy te dwie praktyki informacji zwrotnej i budowania reguł współpracy między studiującymi i wykładowcami przedstawić poprzez bezpośrednie porównanie doświadczeń studiujących z doświadczeniami wykładowców. W niniejszym dziale przedyskutujemy dwa typy relacji tworzących się na zajęciach między wykładowcami a studiującymi, które zidentyfikowaliśmy w wywiadach. Pierwszą z nich jest dość tradycyjna, kojarząca się ze środowiskami artystycznymi relacja mistrz – uczeń. Staramy się nakreślić oczekiwania i problemy związane z taką formą przekazywania wiedzy. Drugą z nich, nowszą, określiliśmy mianem opartej na komunikacji i budowaniu wspólnych znaczeń.

## Relacja mistrz – uczeń

Jedną ze zmian relacji osób wykładowczych i studiujących jest zmiana definicji i praktyk wokół relacji mistrz – uczeń. Na początek warto przedstawić perspektywę studiujących. W opinii studiujących relacje, które ustanawia osoba wykładowca, deklarująca przywiązanie do tej relacji, są sztywne i nie pozostawiają wiele miejsca na inwencję. To „chodzenie po sznurku”, wedle poleceń od prowadzącego/prowadzącej zajęcia:

*Z jednym wykładowcą była relacja mistrz – uczeń, gdzie wymagał bardzo twardych rzeczy na samym początku i bardzo mocnego dostosowywania się pod niego. I brak otwartości zupełnej na realizację własnych pomysłów studenta, czy tego, co chce zrobić w ramach tekstu wyjściowego, który dostaje. Bo dostaliśmy dramat, z którego mamy zrobić 2-3 sceny. Potem jedno spotkanie z wykładowcą, z którym robimy czytanie tego dramatu, on nas kieruje, co mamy zrobić, w którą stronę iść, więc taka praca bardzo odtwórcza, no i potem mieliśmy już się zająć próbami i z tymi aktorami podążać. I w momencie, kiedy coś było nie po tej wizji, kiedy sobie to przeczytaliśmy, czy nie po tym, co było w głowie reżysera wykładowcy, no to już było nie tak. Nie było otwartości na to, że może mieć na to inny pomysł, że można to w inną stronę przeprowadzić, tylko cały czas było to, że „to wasza pierwsza etiuda na I roku”, więc – już to spłaszczam trochę – ale w cudzysłowie: „nie odzywajcie się, bo jeszcze nic nie wiecie”. (S\_M\_7)*

W innej wypowiedzi krytyka relacji mistrz – uczeń dotyczy informacji zwrotnej, dyskutowanej w Akademii:



*Jakiś czas temu jeden z profesorów zadeklarował, że on to w ogóle nie rozumie teraz tego pokolenia roszczeniowego, bo „przecież informację zwrotną to na pewno daje każdy pedagog, natomiast chyba sobie państwo żartujecie, jeżeli byście oczekiwali, że każdy artysta będzie po studiach pedagogicznych. Bo to nie ma sensu, przecież przychodzicie do tej szkoły jako dorośli ludzie, więc na pewno potraficie stawiać granice”. No co jest trochę ślepym zaułkiem, bo często nie stawiamy granic, bo mamy profit z niestawiania granic i albo o tym wiemy, albo nie wiemy, bo jesteśmy w mechanizmie przemocowym. I tam jeszcze też padło zdanie, że przecież szkoła artystyczna to jest taka szkoła cechu, że jest czeladnik, mistrz i uczeń, i tak to powinno być. I ja się w teorii z nim zgadzam. W praktyce niestety wygląda tak, że te osoby, które są nazywane mistrzami, właśnie od 15 lat np. zawodowo nic nie robią, przez co są sfrustrowane, przez co są złymi pedagogami. To jest trochę jak relacja... nazwałabym to z toksycznym rodzicem, tylko że jesteśmy w szkole, a ktoś zaczyna mną manipulować, czy mi da ten termin, czy mi da tę scenę, czy z tym aktorem mogę, zwodzi mnie, trzyma mnie 2 dni, ja czekam, muszę prosić, jestem w poddańczej relacji. (S\_K\_1)*

W powyższej wypowiedzi zostaje zakwestionowane przekonanie wykładowcy o tym, że student jako osoba dorosła ma prawo i kompetencje do tego, by wyznaczać granice, reagować na nadużycia. Z tej wypowiedzi wynika, że krytyka z ust osoby studiującej ma małą szansę pojawienia się podczas zajęć, ponieważ studenci są świadomi zależności ich kariery, ale także przebiegu studiów od opinii poszczególnych wykładowców. Dostosowanie się do reguł narzuconych przez wykładowcę miałyby przeważać nad oporem bądź chęcią zmiany relacji z wykładowcami. Jeszcze mocniej mówi o tym następujący fragment wywiadu:

*Bardzo wielu pedagogów i pedagożek dalej tak myśli. Że „to my jesteśmy demiurgami, przychodzimy, my was uczymy i ty masz po cichutku siedzieć i robić to, co ja chcę”. Niezależnie od tego, co myślisz, jakim jesteś człowiekiem właśnie, z jakim bagażem doświadczeń przychodzisz. Masz wejść w konwencję i robić to, co ja chcę. (S\_K\_1)*

Opinie na temat modelu relacji mistrz – uczeń są podzielone wśród osób studiujących. Można powiedzieć, że w opinii części studentów i studentek relacja mistrz – uczeń jest karykaturalna. Przypomina opresyjną relację podporządkowania. Studiujący zdają się nie dostrzegać przestrzeni na dialog w ramach tej relacji, nie rozumieją też potrzeby podążania za wykładowcą w procesie, który służy zbudowaniu wspólnych podstaw porozumienia. Dynamika relacji jest inna niż zakładana przez wykładowców. Brakuje tego, co powinno być podstawą relacji mistrz – uczeń: zaufania oraz odniesienia do wspólnego rozumienia sensu wykonywanych zadań,

a szerzej – idei i interpretacji, które tworzą ramy rozumienia tego, czym jest „rzemiosło” – konwencja czy styl, do którego odwołują się osoby wykładające. Część studiujących taki model akceptuje, uznaje autorytet wykładających i jest gotowa do wysiłku, nawet gdy wiąże się on z dużym obciążeniem psychicznym, o czym piszemy w rozdziałach o relacjach interpersonalnych oraz o przekraczaniu granic.

Zrekonstruowana na podstawie wywiadów perspektywa osoby wykładającej, której jest bliska relacja mistrz – uczeń, zakłada, że proces uczenia się zawodu to proces konfrontacji z różnymi formami teatralnymi, które można by uznać za narzędzia trafiające do rąk przyszłego rzemieślnika. Formy teatralne, rodzaje dramatu, konwencje gry aktorskiej mają swe określone, definicyjne podstawy, które pozwalają odróżnić realizm od poetyckiej wizji czy surrealistycznego obrazu. Zadaniem wykładającego jest uczestniczyć w procesie, w którym osoba studiująca tworzy swój własny sens dzieła literackiego albo też swoją interpretację roli w ramach pracy zespołowej, wykorzystując do tego „narzędzie” w postaci określonej formy dramatycznej czy konwencji gry aktorskiej nauczanej na zajęciach. W praktyce może wyglądać to tak, że osoba studiująca czy grupa wykonująca zadanie uzgadnia z osobą wykładającą podstawowy sens sceny, dzieła literackiego czy dramatu. Następnie studiujący pracują nad własną wizją tego, w jaki sposób ma być ten sens wyrażony. Rolą wykładającego jest zaś ocenienie przygotowanego zadania pod kątem wykorzystania narzędzia, a nie samej interpretacji. Z perspektywy wykładającego istnieją pewne narzędzia, techniki, które muszą zostać opanowane w określonej formie. Mówiąc metaforycznie – można wykorzystywać młotek do wspinania się po górach, ale najpierw warto poznać, jak działa młotek, gdy chce się wbić gwóźdź czy rozbić mur. Warto też wiedzieć, jak działa czekan. W tym ujęciu ogólna wizja tego, gdzie studiujący będą się wspinać, na jaką górę, jest podzielana na wstępnie, ale własną ścieżkę wytycza osoba studiująca, wykonując zadanie. Tymczasem zdarza się, że studiujący w Akademii kwestionują naturę proponowanych narzędzi, budując swą odmienną wizję także na tym, w jaki sposób zostanie zmodyfikowana sama forma. W tym miejscu dochodzi do istotnego zderzenia perspektyw i oczekiwań. Wydaje się, że za założeniem o „nauczaniu rzemiosła” stoi mechanizm uniwersalizacji pewnego zestawu konkretnych, historycznych konwencji teatralnych (opartych na XX-wiecznej tradycji), czyniący z nich niekwestionowany, bo właśnie „uniwersalny” alfabet teatralnego medium. Studiujący natomiast coraz częściej podważają to dziedzictwo, poszukując nowego języka teatralnego, z jego odmiennym abecedem – innym zestawem narzędzi i konwencji, innymi umiejętnościami rzemieślniczymi. Dla wykładowcy postrzegającego swą rolę jako „mistrza rzemiosła”, który uczy

posługiwania się swoimi narzędziami, uznawanymi przez siebie za pozahistoryczne i uniwersalne, gubi się wówczas sens. Z kolei osoby studiujące odbierają niezgodę na swoje działanie jako odrzucenie ich odmiennej ekspresji i wizji artystycznej.

*Ja mam uprawnienia do robienia tego zawodu, ja mogę cię nauczyć warsztatu, ty możesz być ode mnie 20 razy lepszy, studencie. I życzę ci tego. Czasem słyszę: „A dlaczego tak? A ja bym chciał inaczej”. No dobrze, może pan chce inaczej, ale pan jednak po to tu przyszedł, żebym panu powiedział. Nawet to, że jeśli ktoś ma predyspozycje, myśmy go przyjęli, to on coś tam robi za każdym razem, ale jak będzie to wszystko na jedno kopyto, to się nie rozwinie. (W\_M\_8)*

Wykładający wymagają od studiujących określonej dojrzałości – gotowości na krytykę, poprawę wykonywania zadań, wreszcie – umiejętności sformułowania wizji, z odniesieniem do podstawy – dzieła literackiego, zdefiniowanej konwencji itd. Wykonywane zadanie jest nieodłącznie związane z odwoływaniem się do własnych emocji i doświadczeń oraz pracą nad sobą. Jest to wysiłek, który jest nieusuwalny, bo związany z „treningiem” podstawowych umiejętności. Sytuacje nieporozumienia generują stres i emocje po obu stronach, także u wykładających. Dlatego w dobrej wierze należy uznać je za element procesu, w którym obu stronom chodzi o doskonalenie fachu, przy wysokim zaangażowaniu. Napięcia będą się zdarzać; osoba studiująca musi się nauczyć radzić sobie z takim doświadczeniem:

*Bo jak powiedziałem: robienie sztuki to jest skok do basenu z nadzieją, że jak będziemy lecieć, to nam puszczą wody. To jest ryzyko. Nie dla wszystkich ta woda była napuszczona. Teraz wszyscy by chcieli, żeby ta woda była od razu. (W\_M\_8)*

## **Relacje wykładający – studiujący na kierunkach praktycznych oparte na komunikacji i budowaniu wspólnych znaczeń**

Z perspektywy studiujących chodzi o szczerą rozmowę o zaletach i wadach wykonanej pracy, za którą współodpowiedzialność bierze osoba wykładająca, pytając zarówno osobę studiującą, jak i samą siebie – co się udało osiągnąć, a czego nie:

*Zastanawiam się np., co by się stało, gdyby taki opiekun roku albo nauczyciel prowadzący zapytał mnie, czego się nauczyłam. Albo co sprawiło, że np. „widziałem, że dzisiaj na zajęciach, albo na tym egzaminie, czy na tym dyplomie, zrobiłaś coś tak, tak i tak, co było dla mnie...” nie wiem... „jakieś, jakieś i jakieś”. „Co się wydarzyło?” Albo „co to dla ciebie znaczyło?” albo „jak to się stało?” Znaczą... trochę mam wrażenie, że dużo by dla mnie znaczyło, gdyby ktoś zaakceptował to, do czego ja docieram, niż gdyby próbował mi bardzo coś wytyczyć i pokazać. Nie interesując się tym, co to dla mnie oznacza. (S\_K\_15)*

Osoba prowadząca zajęcia wchodzi w dialog na temat tego, dlaczego zachowania osoby studiującej są inne niż oczekiwania wykładowcy, a czasem – nawet niezgodne z intencją samej osoby wykonującej zadanie. Studujący konfrontują się także z własną bezradnością, do przezwyciężenia której potrzebują osoby wykładającej. Chodzi tu w gruncie rzeczy o wspólne ustanawianie sensów tego, co w ramach sztuki, w ramach zadań ma być najważniejsze. To dialog nie tylko o tym, „co działa”, ale także „jak działa”:

*I na próbie generalnej improwizowałam dwie sceny. I to, co zrobiła XXX [imię osoby wykładającej], to ona usiadła i po prostu rozmawiała z nami. Bo to była sytuacja sceny dwójkowej. Czy chcemy nad tym popracować, czy to, co się dzieje na scenie, jest ok, jak to działa z jej perspektywy, co to oznacza dla nas, jak dla nas wygląda ta praca, na jakich zasadach się to odbywa – bo wiadomo, czasami trzeba pójść bardziej technicznie, rytmami; czasami to się opiera trochę bardziej na improwizacji i co to znaczy ta improwizacja. I to samo w sobie pozwoliło już nazwać tak wiele rzeczy, które się wydarzają w scenie, nazwać relacje pomiędzy nami, sytuacje... no, że to dało wystarczające narzędzie, żeby to zrobić i zagrać, po prostu. (S\_K\_15)*

Z perspektywy wykładających sytuacja trudności, braku porozumienia lub blokad, jakie studenci i studentki przeżywają, także jest wyzwaniem i wymaga od nich zaangażowania.

*Wszystkim to powiedziałam na jednych zajęciach, że nie pracują, że pracują za mało. I że bardzo chętnie odpowiem na wszystkie pytania. Bardzo szczerze, ale też, żeby punkt po punkcie. Jeśli nie macie swojego pomysłu, bo ja zawsze wychodzę od tego, że student ma swój pomysł i ja go rozwijam. Jeśli nie macie swojego pomysłu, to ja wam powiem mój. I jeżeli wam się to podoba, to tak zrobimy. I tak było. Wyszliśmy znowu od mojego pomysłu i potem nagle taka rozmowa była taka bardzo dla mnie trudna i dla nich, myślę, też. Bo oni też zobaczyli czarno na białym, że ja to widzę i że nie chcę tego ukrywać. I że chcę im pomóc i że traktuję to jako to, że też jako nauczyciel nie dałam rady. I to nie są popisy, tylko*

*oni też wiedzą, że robimy to wspólnie, że oni nie są na takiej pozycji skazanej, że teraz oni muszą coś [odgłos przerażenia] jak konie wyścigowe dobiec do mety. (W\_K\_2)*

Warto zwrócić uwagę, że w tej opowieści jest miejsce na krytykę, zauważenie, że nie wykonano wystarczającego wysiłku. Jest to odwołanie do wątku, który zostanie dogłębniej przedstawiony w rozdziale poświęconym przekraczaniu granic, bo na ogół oczekiwanie wzmożonego wysiłku poprzedza sytuacje graniczne. Punkt wyjścia w powyższym procesie także zdaje się być sytuacją graniczną. Studiujący uświadamiają sobie, że dla osoby wykładającej ich dotychczasowa praca jest słaba. Jednocześnie budowana jest relacja, która pozwala na zasygnalizowanie tego i otwiera drogę do wspólnego poszukiwania rozwiązania. Moment bezradności czy braku efektów pomimo wysiłku jest jednak bardzo trudny nie tylko dla studiujących. Warto tu odwołać się do świadectwa tej samej osoby:

*Ja wszystko przyjmuję do siebie bardzo mocno i właściwie wszystko biorę na siebie. W pierwszym semestrze miałam chłopca, który bardzo pracował i bardzo się starał. Ale miał w sobie taki rodzaj bloku, że widziałam, że mówiąc... nie wiem, co robić, jak go uruchomić. On pracował bardzo mocno. I przyszłam kiedyś do domu, bardzo się rozplakałam. Powiedziałam mojemu mężowi, że nie wiem, co robić, że to jest taki rodzaj mojej porażki, że do tej pory – ja też jestem ambitna bardzo, nie mogę sobie odpuścić. [...] Ja bardzo wiele rzeczy rozumiem, ale emocjonalnie sobie nie mogłam z tym poradzić. I to w efekcie się bardzo udało. Nie ukrywam, że też koleżanka, która miała z nim scenę, bardzo pracowała i też bardzo jej za to podziękowałam, i widziałam, że wszyscy pracują na niego, chcą go wesprzeć, i tam była taka mocna też więź grupy.*

*„To może wprowadzać taką dużą frustrację po obu stronach i nerwowość – jak się udaje tego pani uniknąć?”*

*– Nigdy, przez sekundę nawet, nie pokazałam temu chłopcu, że jest jakiś kłopot. To mnie bardzo dużo kosztuje, bo potem płaczę w domu. Niemniej jednak wydaje mi się, że oni tego... że to jest podstawowa rzecz. Oczywiście każdy ma swoją metodę, może gdybym na niego... [śmiech] Nie mam innych metod. (W\_K\_2)*

Dla zrozumienia postawy empatii i porozumienia ważne są jeszcze dwie kwestie: sytuacji i relacji, w której osoba wykładająca jest w stanie przepracować swoje emocje oraz porozmawiać o trudnym doświadczeniu. W powyższym świadectwie taką funkcję pełni mąż wykładowczyni. Drugim, zasadniczym elementem podejścia opartego na relacji jest świadomość, że szczególnie w przypadku trudnych wyzwań – zarówno na poziomie scen i zadań, jak i na poziomie ogólnej postawy konkretnych



studiujących potrzebne są więzi, które pozwalają na współpracę i porozumienie nie tylko wśród wykładowców, ale także studiujących. W tej perspektywie rywalizacja między studiującymi uniemożliwia powstanie więzi, które wzmacniają tych, którzy są w danym momencie słabsi, czują się niekomfortowo. Ze świadectwami tego typu metody pracy, ale i trudnymi doświadczeniami zetknęliśmy się przede wszystkim wśród respondentek i respondentów kierunków aktorskich. Z kolei na kierunku reżyserskim pojawia się podobna perspektywa, choć w niej mocniej widać inne definicje osoby studiującej: to już nie „chłopiec” i grupa, z którą się współpracuje, lecz raczej partnerzy w procesie, który jest ufundowany na intelektualnej współpracy:

*Najbardziej lubię proces twórczy. Pierwsza zasada lekarska „nie szkodzić”, tzn. być jakby przy tym człowieku, przy jego procesie twórczym. Staram się z nim rozmawiać jak z człowiekiem dorosłym, przed którym można jakby otworzyć ten cały proces. Ja nie traktuję go przedmiotowo: stań tam, przesuń się, coś tam zrób itd. Tylko odkrywam mu proces, w jaki sposób ja myślę o tej postaci. I on, chciałbym, żeby on nie myślał tak jak ja, tylko żeby powziął pewne zagadnienia, które są powtarzalne w tym procesie twórczym. To jest metoda troszeczkę taka muzyczna, to się nazywa, ja sobie tak wymyśliłem, że to jest metoda takiego free jazzu, że np. jest punkt dotarcia, jest postać zapisana tam w literaturze. I można do tego stanu, w którym jest ta postać, i działań, czyli wywoływania tych działań, dojść na różne sposoby. [...] Tak jak jazz się gra, że ktoś zaimprovizował inaczej, bo to zależy też od partnera, bo to jest praca zespołowa taka, oparta na takiej siatce zachowań, działań. (W\_M\_5)*

Obie wypowiedzi łączy przekonanie, że sens zadań i dobierane do tego techniki, środki wyrazu muszą powstawać w procesie, który angażuje obie strony. Wykładowcy mogą się mylić, mogą czegoś nie wiedzieć lub przyznać się do błędów na równi ze studiującymi. Jednocześnie to wykładowcy są odpowiedzialni za komfort współpracy oraz za kontrolę nad stanami emocjonalnymi studiujących i własnymi.

Powyższy opis bliższy jest modelowi niż codziennej praktyce w Akademii, jednak stanowi ważny punkt odniesienia dla osób udzielających wywiadów. Warto zauważyć, że nie jest to rozwiązanie idealne. Część osób wskazywała, że ten dość partnerski typ relacji na zajęciach, w połączeniu z opisanym dalej w raporcie „kontraktowaniem”, może przerodzić się w zbyt usztywniony, proceduralny rodzaj realizacji zajęć, co w efekcie zniszczy możliwość artystycznych poszukiwań. Oba modele, mistrz – uczeń oraz oparty na komunikacji i wspólnym poszukiwaniu znaczeń, nie są pozbawione wad, jednak w każdym przypadku jest grupa osób, dla których jeden z modeli jest szczególnie wartościowy.



---

***Sens zadań i dobierane do nich środki wyrazu muszą powstawać w procesie, który angażuje obie strony. Osoby wykładające mogą się mylić, mogą czegoś nie wiedzieć lub przyznać się do błędu na równi ze studiującymi.***



Jak wspomnieliśmy, staraliśmy się konfrontować odmienne wizje:

*„Ale czy to jest tylko kwestia tej komunikacji między prowadzącym zajęcia a studentem? Czy też np. tego, że jest jakieś wyobrażenie sztuki, która wymaga poświęceń? Albo np. tego, że tam gdzieś na nich czeka życie teatralne i ono będzie wymagać od nich takiego bezustannego dawania z siebie wszystkiego w trudnych warunkach?”*

*– Nie, jedno to jest tak, że ich czeka trudne życie. I oby ich czekało! Pełne wysiłku i pełne pracy. Takiej właśnie. Bo on taka jest. A druga sprawa, o której pani powiedziała wcześniej, to czy sztuka wymaga poświęceń – owszem! No ale tam też jest granica. I musi być! Tylko – wracam do tego, co już powiedziałem – często my nie wiemy, że ją przekroczyliśmy, a tamta strona nam nie mówi, nie przekraczaj jej, „stój, już dzisiaj tu się zatrzymajmy”. I wszyscy jesteśmy gotowi na to poświęcenie i chcemy się poświęcać. Dużo więcej wszyscy byśmy wszystkiego zrobili, gdybyśmy mogli sobie to nawzajem mówić. Dużo więcej! Bo jak, powiedzmy, robię to, co państwu mówię: „dość, dzisiaj dość, panie profesorze” – ok, dobrze. Następnego dnia jedziemy dalej i on, czy ona, jest gotowa znowu się poświęcić. No państwo przecież to jako naukowcy doskonale wiedzą. A ja wtedy widzę, że nikomu nic złego nie zrobiłem. „No to fajnie, to zasuważmy dalej”. I gotowość na poświęcenia jest inna itd. A jeśli jest poharatany człowiek, no to przychodzi zamknięty następnego dnia i on nie jest gotów do poświęceń. [...] To jest tak, jakby powiedzieć „popatrz, o tutaj, nad tym wąwozem, rozpięliśmy linę. Ja jestem od tego, byś po niej przeszedł. Idź”. Ja mówię: „słucham? No przecież ja nie umiem po tym chodzić!”, „No, stary, nauczę cię.” „No ale ja tak się tego boję, że nawet tam kroku nie postawię!”, „Musisz, chodź, zobacz, o tak”: stawiasz – bo ja umiem – stawiasz i idziesz. A on tam stoi i się trzęsie ze strachu, i nie wejdzie. To jak go nauczymy chodzić po linie? To prawdopodobnie go w ogóle nie nauczymy. Ale mówię: „chodź, przeczytam ci”. Dobra, nie wchodzimy na linę. Pogadajmy o tym. (W\_M\_10)*

W obu perspektywach, opartej na relacji mistrz – uczeń i opartej na budowaniu wspólnych znaczeń i ich renegocjacji w procesie, widać zarówno zaangażowanie i przekonanie, że nauka to proces, w którym wykładający i studiujący muszą ze sobą współpracować, ale odmiennie są rozumiane ramy tego procesu: w jednej perspektywie także owe ramy ewentualnie podlegają negocjacji, a z pewnością muszą być dla obu stron zrozumiałe, a w drugiej – mistrzowskiej – istnieją pewne wstępne wymagania oraz domyślna wytrzymałość osoby studiującej, nazywana także dojrzałością. Istotne jest także to, że w opinii studiujących, ale także wykładających krytyka, rezerwa bądź opór przed wykonaniem zadania, a nade wszystko – wobec sformułowania jego celu i formy – nie przychodzi naturalnie i w sposób oczywisty

zawsze wówczas, gdy studiujący nie dostrzegają przestrzeni na porozumienie. A taka sytuacja następuje wówczas, gdy ignorowane są ich osobiste predyspozycje i wątpliwości.

## Jasność reguł: kryteria oceny

W badaniu rozmawialiśmy z respondentami i respondentkami także na temat bardziej uchwytnych, formalnych wymiarów relacji między studiującymi a wykładającymi, czyli o postrzeganiu procesu oceniania. Analiza ta daje kontekst i pozwala lepiej zrozumieć wyniki sondażu, w którym zdefiniowaliśmy w bardziej systematyczny i wymierny sposób całą kwestię feedbacku, na poziomie ogólnych reguł. Z procesem ocen wiążą się zasadniczo dwie kwestie. Jedną z nich jest wyrażana przez studiujących niejasność co do skali ocen. Drugą jest sam proces oceny.

W Akademii istnieje szereg nieformalnych, intuicyjnych wyobrażeń o regułach ocen. Jedną z nich jest przekonanie, że skala ocen związana jest z rokiem studiów. Nieważne w tym momencie, na ile trafne są te intuicje, a istotne zaś to, że studiujący szukają jakiejś ogólniejszej logiki wystawiania ocen, choć zdają sobie sprawę, że ich wyjaśnienia są raczej potocznymi wyjaśnieniami bardziej złożonych mechanizmów aniżeli trafną diagnozą:

*Natomiast ja nigdy nie rozumiałam, względem czego jesteśmy oceniani. Bo ani nie ma programu nauczania za bardzo, ani ta ocena nigdy nie była jakoś super wyjaśniona względem czego. Bo np. przyjęło się, że z głównych przedmiotów na I roku nie dostajesz więcej niż 3+, na II roku 4+, a na III roku już możesz dostać 5. Czy skala ocen nie jest właśnie po to, żeby móc dobrze ocenić. I teraz bardzo walczymy o feedback, żeby te oceny były jak najbardziej opisowe. Żeby oprócz cyfry był też opis tego, co faktycznie się działo. Bo to zawsze było tak, że po semestrze, po sesji były wystawiane oceny, później było spotkanie z opiekunką roku i ona te oceny przedstawiała, i mówiła: „To już masz, z tym musisz popracować dalej”. (S\_K\_22)*

W tej wypowiedzi pojawia się jednak postulat, który zyskuje coraz większą popularność: stopniowi winna towarzyszyć ocena opisowa. Bo tylko w takiej sytuacji osoba studiująca jest w stanie nie tylko zrozumieć i porównać ocenę z innymi, ale przede wszystkim ma orientację w tym, nad czym należy pracować w przyszłości. Oceny, poza aspektami, o których będzie jeszcze mowa, konkurencji o stypendia oraz

rywalizacji w grupie, powinny być punktem odniesienia w ocenie samorozwoju. W przypadku ocen uzyskiwanych na egzaminach komisyjnych z kolei informacja zwrotna o ocenie jest przekazywana za pośrednictwem opiekuna/opiekunki roku. O ile kontakt i komunikatywność, a także waga, jaką przywiązuje opiekun do informacji zwrotnej, są tym, co definiuje relację z osobą studiującą, uzasadnienie oceny jest przejrzyste. Jeśli jednak relacja z opiekunem szwankuje, osoby studiujące pozostają bez solidnej informacji o kryteriach, a przede wszystkim – wyjaśnieniu oceny.

Relacje osób wykładających sporo rozjaśniają. Wykładowcy mają bardzo różny, czasem skrajnie odmienny stosunek do wystawiania ocen. Dla jednych to nie ma znaczenia, bo ważny jest proces oraz przekonanie wykładających o postępie w umiejętnościach osoby ocenianej. Dla innych ocena jest wyrazem upublicznionego i bardziej sformalizowanego wyróżniania tych, którzy zrobili największe postępy, a jednocześnie sygnałem ostrzegawczym dla tych, którzy sobie z czymś nie radzą. W takim układzie trudno studiującym przeprowadzić jakiegokolwiek współmiernianie, które by prowadziło do jasnych wniosków o mocnych i słabych stronach nabytych umiejętności. Szczególnie wówczas, gdy próbują oni dokonać (samo)oceny całości zajęć – całości wysiłku, który włożyli w kształcenie się w danym roku.

Ocena bywa złożona, przede wszystkim dlatego, że przy kluczowych przedmiotach przeprowadza się ją zbiorowo, a także zestawiając wynik konkretnego egzaminu (konkretnego wykonania) z wysiłkiem i jego oceną podczas całości zajęć. Ważne oceny zatem wiążą się z całorocznym procesem dydaktycznym, oceną rozwoju, zaangażowania i potencjału osoby ocenianej. Wśród studiujących pojawia się sporo relacji i opinii o tym, jak wygląda komisyjny proces oceny. Opowiada się o tym, która osoba wykładająca wstawiała się, broniła określonego studentka czy studentkę, a która była bardziej krytyczna. Wzmacnia je czasem nieco skrótowy sposób komunikacji o procesie oceny, przekazywany przez osobę wykładającą:

*Miałem taką rozmowę ze studentem, mówi: „dlaczego ja mam – 4?”. Pierwsze słowa, myślę: panie, ja 10 lat temu, to =3 miałem z tego [śmiech]. I nie pytałem dlaczego, bo wiedziałem. „Dlaczego mam – 4?” Wie pan, u mnie miał pan 4, komisja zdecydowała, że ten minus dlatego, że niewystarczająco pan gdzieś był w tej sprawie tego wiersza, czy coś. „Co ja mam zrobić?” Ja mówię: wie pan, pan ma inną drogę podejścia do tego. Jeśli pan daje takie sygnały, pan do tego dojdzie, ale później; a pan ma co innego, gdzie pan wyprzedza innych, ale akurat na tym wierszu to się nie przekładało albo nie było potrzebne, więc, więc... cierpliwość w tym zawodzie – mówię o wykładaniu – jest chyba najistotniejsza i... i brak potrzeby zabłyśnięcia jako wykładowca w sensie pokazania*

wielkiego dzieła [śmiech]. Tylko po prostu przeprowadzenie studentów jakąś kładką, jakąś drogą. (W\_M\_7)

Powyższy cytat wskazuje na postawę oddania i zaangażowania osoby wykładającej, a zarazem pokazuje, dlaczego osobom studiującym brakuje jasnej informacji zwrotnej. Zachodzące w Akademii procesy zmian, które mają sprawić, że oceny będą bardziej przejrzyste, z pewnością powinny zniwelować opisywane kłopoty, niemniej nie chodzi tu tylko o samą ocenę, ale także powiązaną z nią informację o oczekiwaniach i kryteriach ocen, które studiujący winni otrzymywać na początku całego kursu/zajęć. Z pewnością oceny będą także wypadkową rozmaitych perspektyw wykładających, ale kluczowe pozostaje to, w jaki sposób osoby studiujące są informowane o ocenie oraz co ocena w gruncie rzeczy określa. Zasadnicze zatem wydaje się określenie systemu, w którym studentce lub studentowi będzie zapewniany całościowy obraz indywidualnego rozwoju podczas studiów. Najnowszy załącznik do regulaminu studiowania opisujący zasady wystawiania ocen z egzaminów praktycznych taki system wprowadza, z pewnością będzie on jednak wymagał ewaluacji i ewentualnych dalszych dostosowań. Aktualne pozostaje także pytanie, w jaki sposób ma być komunikowany osobie studiującej, by informacja ta była pełna.

## Kształcenie pedagogiczne

Pytaliśmy osoby wykładające o to, w jaki sposób dowiadują się i ustalają, co działa, a co nie w pracy dydaktycznej. Interesowało nas także, co jest dopuszczalną metodą, kiedy zaś wymagania i zadania dla studiujących stają się problematyczne, generując nieporozumienia czy napięcia emocjonalne między studiującymi a wykładającymi lub między samymi studiującymi. Już na wstępie należy stwierdzić, że właściwie niemal zgodnie wykładający podkreślają specyfikę nauczania aktorstwa czy reżyserii, charakter procesu, w którym nie ma zestawu gotowych i sprawdzonych ćwiczeń czy najbardziej pewnej metody uzyskiwania zadowalającego efektu. Termin „relacje i kształcenie pedagogiczne” wywoływał wśród wykładających różnorodne reakcje i refleksje. Dla części z nich takie określenie jest nieadekwatne w odniesieniu do akademii teatralnych. Proces kształcenia ma swoją specyfikę, której nie sposób włożyć w ramy tego, co na ogół rozumiane jest jako pedagogika. Wykładający nie tyle rozmawiają o metodzie czy poddają ją refleksji teoretycznej, ile tę metodę niejako z innymi podczas procesu oceny praktykują. Najbardziej sformalizowaną

ścieżką nauczania zawodowego dla osób wykładających na kierunkach artystycznych jest etap asystentury, względnie stażu. Przypomina to zasadę praktyk i warsztatów rzemieślniczych. O kłopotach organizacyjnych związanych z asystenturą piszemy w rozdziałach dotyczących relacji interpersonalnych oraz codziennej pracy w Akademii. Ścieżka kolejnych awansów i zdobywania doświadczeń nie jest jednak jedynym sposobem do wdrożenia się w praktykę pedagogiczną. Jest nią także angażowanie czynnych zawodowców. Zwiększa to różnorodność metod i stylów nie tylko nauczania, ale także definiowania reguł sztuki. Wykładający w Akademii mają ogromną autonomię w tym, jak prowadzą zajęcia, czego uczą. Choć oczywiście są pewne wyartykułowane oczekiwania merytoryczne (cel zajęć), to rzadziej mówi się o programie dydaktycznym czy o praktyce nauczania i doskonalenia kompetencji potrzebnych do uczenia w Akademii. Doświadczenia oraz koncepcje prowadzenia zajęć są dyskutowane w niektórych gronach wykładowców prowadzących te same bądź pokrewne przedmioty. Odnieśliśmy wrażenie, że to praktyka oparta raczej na relacjach towarzyskich aniżeli reguła funkcjonująca na Akademii. O braku praktyki dyskusji o prowadzeniu zajęć świadczy następująca wypowiedź:

*„A czy jest takie miejsce w Akademii, gdzie wy jako wykładowcy możecie porozmawiać o metodach pracy? Gdzieś, gdzie się dzielicie – może nie w Akademii, tylko gdzieś poza? Czy jest takie miejsce, okazja, żeby rozmawiać o swoich metodach, uzgadniać, wymieniać się jakimiś kwestiami?”*

*| – Nie ma. Nie. Nie. (W\_K\_2)*

W przypadku wykładających reguła właściwa kształceniu rzemieślników – terminowania u mistrza, jeśli w ogóle byłaby adekwatna w Akademii, mogłaby odnosić się do okresu asystentury. Praktycy zatrudniani w Akademii bądź stale w niej uczący właściwie nie podlegają systematycznej i regularnej ewaluacji, z wyjątkiem ankiet studenckich, których funkcjonowanie niejako wymusiły zmiany instytucjonalne związane z nowymi ustawami o szkolnictwie wyższym. W Akademii istniała praktyka wizytacji, a więc funkcjonowała procedura, która jest realizowana na uczelniach innych niż artystyczne. Z relacji wykładających wynika jednak, że wizytacja jest przeprowadzana sporadycznie. Można odnieść wrażenie, że nie służy ona do tego, by prowadzić dyskusję i refleksję o metodzie nauczania. Dla części osób wykładających brak regularnych zajęć dotyczących pedagogiki, a przede wszystkim procedur, które by nauczania *sensu stricte* dotyczyły, jest problemem:



*Natomiast mam poczucie, że dużo złego wynika z tego, że my nie byliśmy uczeni pewnych narzędzi i pewnych sposobów, tylko w zbyt dużej mierze zbyt wielu z nas posługiwało się w pracy swoją intuicją, która potrafi być bardzo dobra, która potrafi przynieść fantastyczne efekty i potrafi być krzywdząca. Wobec jednych będzie działała fantastycznie, a kogoś może – duże słowo, ale – zniszczyć. I jakby wydaje mi się, że w momencie, kiedy ktoś zostaje nauczycielem/nauczycielką/pedagogiem, to sama intuicja jest niewystarczająca.*  
(W\_K\_6\_a + W\_K\_6)

Wspólnych egzaminów jest relatywnie o wiele więcej niż na innego rodzaju uczelniach. Jest dużo rozmów o studiujących, choć nie o tym, jak się ich uczy. Z cytowanych już powyżej wypowiedzi wynika, że wykładający nie mają przestrzeni czy obyczaju dzielenia się swymi doświadczeniami, które czasem bywają bardzo trudne, emocjonalnie i relacyjnie.

## **Osoby wykładające o możliwościach dyskusji i wpływu na proces dydaktyczny – wyniki badania ilościowego**

W trakcie wywiadów z osobami wykładającymi sygnalizowano nam, że chciałyby one mieć więcej możliwości wyrażenia opinii na temat dyskusji o przemianach w dydaktyce i o tym, czy mają na nie wpływ. Dlatego też w części ankiety dotyczącej pracy pytano osoby wykładające o możliwości przedyskutowania własnej pracy dydaktycznej, poczucie wpływu wyrażające się w braniu pod uwagę opinii osoby badanej w trakcie egzaminów, w zaangażowaniu w opracowanie programu studiów.

W odpowiedziach brak jest znaczących różnic między kobietami i mężczyznami, w większości wykładający zgadzają się, że mogą porozmawiać o swojej pracy z pozostałymi osobami prowadzącymi zajęcia, ale nie korzystają z tej możliwości często. Zdecydowana większość badanych kobiet ma poczucie, że ich opinie są brane pod uwagę przy egzaminach, ale blisko 40% mężczyzn odpowiada „nie wiem”. Ponad połowa kobiet i blisko połowa mężczyzn jest zaangażowana w program studiów. Taki obraz świadczyłby, że wykładający nie pozostają sami, rozmawiają ze sobą o dydaktyce.

Zważywszy na specyfikę badania oraz zmianę, jaka się dokonuje w Akademii, a w szczególności sposób dotykającą procesu dydaktycznego, w ankiecie zapytano również o odczucia dotyczące sposobu nauczania, poczucie, że zdanie wykładającego jest respektowane przez władze uczelni oraz, co osoby wykładające akcentowały w wywiadach, że problemy pracujących są dostrzegane przez władze. Zależało nam na tym, by uchwycić, jak osoby wykładające postrzegają swoją pozycję jako pracowników, czy czują się dostrzegane oraz czy zmiana w Akademii sprawiła, że zostały im narzucone konkretne ograniczenia.

Mój sposób uczenia jest coraz mniej akceptowany przez dziekanów i rektora.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	2,78%	0,00%	11,11%	66,67%	13,89%	5,56%	100,00%
Mężczyźni	0,00%	4,65%	18,60%	44,19%	32,56%	0,00%	100,00%
Moje opinie są respektowane przez władze Akademii Teatralnej.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	38,89%	27,78%	0,00%	8,33%	22,22%	2,78%	100,00%
Mężczyźni	20,93%	37,21%	6,98%	4,65%	27,91%	2,33%	100,00%

Tabela 1. Zagadnienia związane z poczuciem autonomii w prowadzeniu zajęć i wyrażaniu opinii. „Na ile zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami...” – pytanie do osób wykładających, w podziale na kobiety i mężczyzn.

Widoczna jest różnica między kobietami a mężczyznami, ze stwierdzeniem „mój sposób uczenia jest coraz mniej akceptowany przez dziekanów i rektora” nie zgadza się razem ok. 77% kobiet oraz 63% mężczyzn, co ciekawe, ponad jedna trzecia mężczyzn nie ma zdania na ten temat.

Z kolei ponad połowa mężczyzn i 67% kobiet uważa, że ich opinie są respektowane przez władze, a odsetek osób uważających inaczej jest niewielki, natomiast jedna piąta kobiet i ponad jedna czwarta mężczyzn nie ma zdania. Największe różnice między kobietami i mężczyznami widoczne są w odpowiedziach na stwierdzenie, że władze



uczelnii dostrzegają problemy osób wykładających – zgadza się z tym blisko dwie trzecie kobiet, podczas gdy zaledwie 37% mężczyzn. 42% mężczyzn nie ma tu opinii.

Różnice są również widoczne w odpowiedziach dotyczących wyrażania opinii o dokonujących się obecnie zmianach w sposobie komunikacji z osobami studiującymi. Można powiedzieć, że ankietowane kobiety miały bardziej wyraziste opinie – blisko 20% zgadza się lub raczej zgadza się, że w Akademii trudno wyrazić opinię, a razem blisko 60% nie zgadza się, że trudno wyrazić opinię, wśród mężczyzn natomiast 15% uważa, że trudno wyrazić opinię, 50% nie zgadza się, a jedna trzecia nie ma zdania.

Moje problemy są dostrzegane przez władze Akademii Teatralnej.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	38,89%	19,44%	0,00%	8,33%	25,00%	8,33%	100,00%
Mężczyźni	14,29%	23,81%	7,14%	7,14%	42,86%	4,76%	100,00%
Trudno mi wyrazić moją opinię o dokonujących się obecnie zmianach w sposobie komunikacji ze osobami studiującymi.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	5,71%	14,29%	8,57%	51,43%	17,14%	2,86%	100,00%
Mężczyźni	4,65%	11,63%	27,91%	23,26%	30,23%	2,33%	100,00%
Mam rosnącą niejasność, jakie są oczekiwania przełożonych, związane z oceną i komunikacją osób prowadzących zajęcia z ich uczestnikami.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	8,33%	2,78%	25,00%	50,00%	11,11%	2,78%	100,00%
Mężczyźni	6,98%	11,63%	27,91%	27,91%	23,26%	2,33%	100,00%

Tabela 2. Zagadnienia komunikacji między osobami wykładającymi a studiującymi, przełożonymi i władzami uczelni. „Na ile zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami...” – pytanie do osób wykładających, w podziale na kobiety i mężczyzn.

Mężczyźni częściej od kobiet nie rozumieją, jakie oczekiwania mają wobec nich ich przełożeni w zakresie komunikacji na zajęciach – blisko 19% mężczyzn, 11% kobiet. Z kolei 75% kobiet nie zgadza się z tym, w porównaniu do 54% mężczyzn. Znowu zaznacza się różnica, jeśli chodzi o brak zdania, tu przeważają mężczyźni.

W przypadku tych pytań przyglądaliśmy się też różnicom między kierunkiem aktorskim a pozostałymi kierunkami. Statystycznie znacząca różnica pojawia się w wypadku pytania o rozmowy o pracy z innymi prowadzącymi – na aktorstwie się raczej nie rozmawia, na pozostałych kierunkach rozmawia się. Z kolei niezależnie od kierunku osoby badane nie zgadzają się z twierdzeniem, jakoby ich sposób uczenia był coraz mniej akceptowany, a ich opinie nie były respektowane. Uwagę zwraca, że 40% osób z aktorstwa nie wie, czy ich problemy są dostrzegane przez władze, co mocno odróżnia rozkład ich odpowiedzi w porównaniu do odpowiedzi przedstawicieli innych kierunków.

O mojej pracy często rozmawiam z pozostałymi osobami prowadzącymi zajęcia.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	9,52%	38,10%	42,86%	0,00%	4,76%	4,76%	100,00%
Pozostałe kierunki	28,95%	47,37%	2,63%	5,26%	10,53%	5,26%	100,00%
Mój sposób uczenia jest coraz mniej akceptowany przez dziekanów i rektora.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	0,00%	2,38%	16,67%	50,00%	26,19%	4,76%	100,00%
Pozostałe kierunki	2,56%	2,56%	12,82%	56,41%	20,51%	5,13%	100,00%
Moje opinie są respektowane przez władze Akademii Teatralnej.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	26,19%	26,19%	2,38%	9,52%	30,95%	4,76%	100,00%
Pozostałe kierunki	30,77%	38,46%	5,13%	2,56%	17,95%	5,13%	100,00%

Moje problemy są dostrzegane przez władze Akademii Teatralnej.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	21,43%	16,67%	2,38%	11,90%	40,48%	7,14%	100,00%
Pozostałe kierunki	29,73%	27,03%	5,41%	2,70%	27,03%	8,11%	100,00%
Trudno mi wyrazić moją opinię o dokonujących się obecnie zmianach w sposobie komunikacji z osobami studiującymi.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	2,38%	19,05%	19,05%	33,33%	23,81%	2,38%	100,00%
Pozostałe kierunki	7,89%	5,26%	18,42%	36,84%	23,68%	7,89%	100,00%
Mam rosnącą niejasność, jakie są oczekiwania przełożonych, związane z oceną i komunikacją osób prowadzących zajęcia z ich uczestnikami.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	9,52%	7,14%	30,95%	38,10%	11,90%	2,38%	100,00%
Pozostałe kierunki	5,26%	7,89%	21,05%	36,84%	23,68%	5,26%	100,00%

Tabela 3. Zagadnienia komunikacji między osobami wykładającymi a studiującymi, przełożonymi i władzami uczelni. „Na ile zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami...” – pytanie do osób wykładających, w podziale na osoby wykładające na aktorstwie i na innych kierunkach studiów.

Kolejna niewielka, acz ciekawa różnica – blisko 20% osób z aktorstwa uważa, że trudno im wyrazić opinię na temat dokonujących się zmian, przy 13% z innych kierunków. Połowa osób z aktorstwa i z innych kierunków nie zgadza się z tym stwierdzeniem, i podobnie blisko jedna czwarta osób w obu grupach nie ma zdania. Jeśli chodzi o poczucie niejasności co do oczekiwań przełożonych, to w przypadku aktorstwa odpowiedzi są bardziej zdecydowane: poczucie niejasności ma razem 17%, 69% nie ma takiego poczucia, a 11% nie ma zdania. Z kolei w wypadku innych kierunków 13% ma poczucie niejasności, 57% nie ma takiego poczucia, a blisko jedna czwarta nie ma zdania.

Przyjrzelśmy się również rozkładowi odpowiedzi dotyczących podziału przedmiotów na „artystyczne” i „rzemieślnicze”. Tu różnice zdań widoczne były w kilku przypadkach: osoby prowadzące przedmioty „rzemieślnicze”:

- rzadziej uważają, że ich opinie są respektowane (52% rzemieślniczych, 72% artystycznych)
- rzadziej mają poczucie, że ich problemy są dostrzegane przez władze (38% rzemieślniczych, 51% artystycznych)

Z kolei w przypadku pytań o niejasność oczekiwań czy wyrażenie opinii o zmianach w Akademii opinie obu wyróżnionych grup rozkładają się podobnie.

Moje opinie są respektowane przez władze Akademii Teatralnej.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Artystyczne przedmioty	39,39%	33,33%	3,03%	3,03%	15,15%	6,06%	100,00%
Rzemieślnicze przedmioty	19,05%	33,33%	4,76%	14,29%	28,57%	0,00%	100,00%
Moje problemy są dostrzegane przez władze Akademii Teatralnej.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Artystyczne przedmioty	36,36%	15,15%	6,06%	0,00%	30,30%	12,12%	100,00%
Rzemieślnicze przedmioty	9,52%	28,57%	4,76%	19,05%	38,10%	0,00%	100,00%
Trudno mi wyrazić moją opinię o dokonujących się obecnie zmianach w sposobie komunikacji z osobami studiującymi.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam.	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Artystyczne przedmioty	6,06%	18,18%	18,18%	36,36%	15,15%	6,06%	100,00%
Rzemieślnicze przedmioty	4,76%	14,29%	14,29%	38,10%	28,57%	0,00%	100,00%
Mam rosnącą niejasność, jakie są oczekiwania przełożonych, związane z oceną i komunikacją osób prowadzących zajęcia z ich uczestnikami.	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Artystyczne przedmioty	3,03%	15,15%	18,18%	42,42%	15,15%	6,06%	100,00%
Rzemieślnicze przedmioty	14,29%	0,00%	33,33%	42,86%	9,52%	0,00%	100,00%

Tabela 4. Zagadnienia komunikacji między osobami wykładającymi a studiującymi, przełożonymi i władzami uczelni. „Na ile zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami...” – pytanie do osób wykładających, w podziale na osoby wykładające na kierunkach artystycznych i rzemieślniczych.

Zadaliśmy pytanie o to, jak często i z kim rozmawia się o metodach prowadzenia zajęć. Przy wybranych osobach: osoba dziekańska, opiekun roku, pozostałe osoby prowadzące zajęcia, osoby prowadzące przedmioty pokrewne, profesjonaliści uprawiający zawód, którego najbardziej dotyczy przedmiot, rzeczniczka praw studenckich i rektor można było wskazać częstotliwość: nigdy, rzadziej niż raz w roku, ok. dwa razy w roku, kilka razy w roku, mniej niż raz w miesiącu, kilka razy w miesiącu, co tydzień, kilka razy w tygodniu. Jak wynika z odpowiedzi, o zajęciach zwykle rozmawia się kilka razy w roku, najczęściej z osobami, które również prowadzą zajęcia na kierunku, prowadzącymi kierunki pokrewne, osobą dziekańską i profesjonalistami uprawiającymi zawód, którego najbardziej dotyczy przedmiot. Z kolei najczęściej wskazań „nigdy” było przy rzeczniczce praw studenckich (65% kobiet, 73% mężczyzn) oraz rektorze (41% kobiet, 36% mężczyzn). Zasadniczo wśród odpowiedzi nie ma znaczących różnic między kobietami a mężczyznami.

Z kolei kobiety i mężczyźni różnią się w odpowiedziach na pytanie, czy w Akademii istnieje forum do dyskusji nad programem studiów i sposobem prowadzenia zajęć. Zdaniem 61% kobiet i 34% mężczyzn jest na to miejsce, z kolei tylko 13% kobiet i blisko 21% mężczyzn uważa odwrotnie. Aż 44% mężczyzn tego nie wie.

## Podsumowanie

Z badań wyłania się obraz osób wykładających, z których wiele rozmawia o dydaktyce, raczej nie czują się ignorowane przez władze, a z pewnością nie mają poczucia, że ich opinia nie liczy się w oczach przełożonych. Część z nich, częściej mężczyzn i częściej z aktorstwa, wyraża pewną rezerwę wobec zmian, ale ogółem osoby badane nie są do nich negatywnie nastawione. Pewnego rodzaju obawy wyrażane przez osoby wykładające w wywiadach nie znalazły potwierdzenia w wynikach ankiety. Niewiele wskazań zyskały kategorie, które by sygnalizowały, że na uczelni jest grupa osób, które czują się coraz bardziej nieswojo i obco ze swoim podejściem do nauczania.

Sondaż potwierdził, że rozmowy o pracy są prowadzone w kręgu osób ze sobą najbliższym współpracujących, jednak zauważalna jest tu różnica między aktorstwem a pozostałymi kierunkami – na aktorstwie dyskutuje się znacząco mniej. Można przypuszczać, że chodzi tu jednak o rozmowy dotyczące przede wszystkim studiujących, względnie programu, natomiast rzadziej tego, jak się uczy. Gdy tego typu rozmowy

są prowadzone z przełożonym, nie powodują, że wykładający ma poczucie, że nie został wysłuchany, czy że nie ma wpływu na kształt nauczania. Sondaż pokazuje, że jeśli chodzi o komunikację między przełożonymi a podwładnymi, jest ona oceniana raczej pozytywnie. Nie należy jednak ignorować faktu, że osoby wykładające przedmioty „rzemieślnicze” mają mniejsze poczucie wpływu na tok studiów oraz rzadziej czują, że ich opinie są brane pod uwagę. Różnice między odpowiedziami wykładających na aktorstwie a prowadzącymi zajęcia na innych kierunkach sugerują, że to na tym kierunku istnieją większe deficyty w komunikacji i porozumieniu.

Znaczące odsetki odpowiedzi w kategorii „nie wiem/trudno powiedzieć” oraz odmowy odpowiedzi nasuwają następujące interpretacje. Część osób ma do badanych zagadnień podejście ambiwalentne, co utrudnia wskazanie jednoznacznej odpowiedzi. Z kolei inna część badanych być może do tej pory nie zastanawiała się nad pracą w tych kategoriach i nie ma punktu odniesienia, by orzec, czy władze dostrzegają ich problemy, bo np. sygnalizowanie problemów nigdy nie było stosowaną przez nich praktyką. Możemy przypuszczać, że przynajmniej jakaś część z badanych, którzy odmówili udzielenia konkretnej odpowiedzi, rzadko ma okazję do spotkań, wymiany opinii i doświadczeń w inny sposób niż podczas procesu oceny studiujących lub w trakcie rozmów prywatnych poza uczelnią. Brak okazji do rozmów o metodach dydaktycznych, pomysłach, trudnościach mógłby być wyjaśniony ograniczeniami czasu oraz wysiłkiem, jakie wiążą się z wykładaniem w Akademii. Ale wydaje się, że argument „braku czasu” raczej skrywa deficyty w poczuciu wspólnotowości oraz byciu razem z innymi wykładającymi.

## **Informacja zwrotna – analiza danych ilościowych**

Osoby studiujące odpowiadały na szereg pytań dotyczących zakresu, rozumienia i oceny informacji podawanej na początku zajęć, kryteriów oceny, samej informacji o ocenie i jej uzasadnieniu oraz sensie wykonywanych zadań.

Jeśli chodzi o czytelność celów zajęć, przekazywanych na początku semestru, prawie 58% studentów uważa, że informacji powinno być więcej, przy czym zdecydowanie więcej – 20%, a więcej – 35%, zaś ponad 35% deklaruje, że informacji jest wystarczająco wiele. Informacje dotyczące sposobu zaliczenia przedmiotu,



także podawane na początku semestru, są uznawane za raczej czytelne, choć dla prawie 55% jest ich zbyt mało. Za mniej czytelne są natomiast uznawane informacje dotyczące kryteriów oceny: ponad 75% uważa, że tych informacji powinno być więcej. W kwestii kryteriów ocen studentek i studentów, którzy przyjmują, że informacji jest wystarczająco, jest około 20%, zaś ponad 6% nie zajmuje w tej sprawie stanowiska. Przeciętna ocena czytelności informacji zwrotnej po wystawieniu oceny jest podobna, jak w przypadku oceny czytelności informacji o kryteriach. Można powiedzieć, że jest ona uznawana za raczej czytelną, choć ocena jest bliska wskazywaniu na brak czytelności (3,68 wobec wartości 4, która wyznacza granicę między przewagą czytelności nad jej brakiem). 75% respondentek i respondentów wskazało także, że informacji zwrotnej o ocenie jest zbyt mało. Kontrastują z tym przekonania osób wykładających o wystarczającej ilości, kompletności i czytelności informacji przekazywanych przez nich osobom studiującym.

Studujący także określali poczucie wpływu na kształt zajęć, świadomość sensu i celu zajęć oraz możliwość artykulacji krytyki. Ponad 40% osób studiujących raczej nie zgadza się ze stwierdzeniem o braku wpływu na przebieg zajęć, a kolejne 20% zdecydowanie się z nim nie zgadza. Zarazem prawie jedna czwarta studiujących uważa, że nie ma takiego wpływu. O tym, że wykładowcy jasno tłumaczą sens zajęć, jest przekonanych ponad 65% studiujących, natomiast 23% temu zaprzecza. Warto zwrócić uwagę, że wśród kobiet przekonanie o jasności sensu zajęć jest wyższe niż wśród mężczyzn (ok. 73% wobec 58%). Podobnie jest z poczuciem możliwości zakwestionowania sensu bądź formuły zajęć, choć odsetek tych, którzy temu zaprzeczają, to już prawie 30%; tych, którzy uważają, że mają taką możliwość, jest prawie 64%, ale takich, którzy mają ambiwalentne odczucie w tej kwestii prawie 10%. Warto jednocześnie zaznaczyć, że na wydziale aktorskim deklaracji o możliwości wpływu na zadanie oraz o możliwości odmowy wykonania zadania bądź zakwestionowania sensu zadań jest więcej niż wśród studentów innych kierunków, szczególnie w wypadku wątpliwości wobec sensu zadania (różnica około 20 pkt proc. między aktorstwem a pozostałymi kierunkami). O ile powyższe pytania dotyczyły poczucia wpływu na sens i przebieg zajęć, dając obraz raczej pozytywny, o tyle kolejne miały na celu rozpoznanie, jak traktowane są przez studiujących oczekiwania dotyczące odwołań do – i de facto „użytku” z – osobistych doświadczeń oraz intymnych emocji, czego prowadzący oczekiwali podczas zajęć. O tym, że wykładowcy oczekują odwołań do osobistych doświadczeń, jest przekonanych bez mała 30% studiujących, zaś około 43% temu zaprzecza. W przypadku kierunku aktorskiego nie zgadza się ze stwierdzeniem dotyczącym takich oczekiwań wykładających ponad połowa



respondentów, choć także więcej jest takich osób, którym trudno się wobec tego stwierdzenia ustosunkować (ponad 26). Komfort związany z publicznym komentowaniem podczas zajęć osobistych doświadczeń deklaruje prawie 30% studiujących, ale dyskomfort – ponad 50%, zaś ponad 16% nie potrafi się do tego odnieść. Wśród studentek i studentów kierunku aktorskiego było więcej deklaracji o dyskomforcie niż wśród studiujących na pozostałych kierunkach. Około 20% zadeklarowało poczucie komfortu na aktorstwie, wobec prawie 35% na pozostałych kierunkach. Istotne są tu także różnice w deklaracjach kobiet i mężczyzn. Mniej kobiet czuje się w takiej sytuacji komfortowo (około 24% wobec ok. 34% wśród mężczyzn), a o dyskomforcie może świadczyć duży odsetek kobiet niezgadzających się z tym stwierdzeniem (59% deklaracji kobiet wobec około 35% mężczyzn). Można więc powiedzieć, że wokół emocjonalnych, osobistych aspektów udziału w zajęciach istnieje duża ambiwalencja; odwołania do nich – choć nie są gremialnie odrzucane – generują, póki co, raczej dyskomfort aniżeli zgodę i zrozumienie dla tego typu oczekiwań wykładowców.

Deklaracje dotyczące stwierdzeń związanych z informacją zwrotną na temat pracy w trakcie zajęć zostały podzielone na takie, które dotyczą kompletności informacji zwrotnej, zrozumienia jej sensu, ale także przekonania, na ile jest ona powierzchowna (bądź nie) oraz dostosowana do indywidualnych oczekiwań. Ze stwierdzeniem o kompletności informacji zwrotnej dotyczącej wystawionej oceny zgadza się 47% studiujących, ale ponad 40% się z nim nie zgadza. Prawie 80% studentów natomiast deklaruje, że tzw. feedback jest przydatny. Dla bez mała 70% osób badanych taka informacja jest zrozumiała, choć tu istotnie statystycznie są różnice między kobietami a mężczyznami; informacje są oceniane jako zrozumiałe przez 73% kobiet i tylko około 55% mężczyzn. Zarazem dla ponad 18% osób badanych informacja nie jest zrozumiała, a ponad 10% nie potrafi się w tej kwestii określić. Z tym, że informacja zwrotna jest powierzchowna, zgadza się 37% respondentek i respondentów, choć na kierunku aktorskim jest więcej osób, które nie zgadzają się z tym określeniem (bez mała 55% wobec ok. 45% na pozostałych kierunkach). Ambivalentna jest ocena tego, na ile informacje zwrotne są dostosowane do potrzeb studentów: 39% deklaruje, iż są dostosowane, zaś 36% temu zaprzecza. Istotna tu jest różnica między aktorstwem a pozostałymi kierunkami. Wśród respondentek i respondentów z kierunku aktorskiego ponad połowa deklaruje dostosowanie informacji zwrotnej do indywidualnych potrzeb, podczas gdy na pozostałych kierunkach – tylko około 30%. Nie zmienia to faktu, że bez mała 20% respondentek i respondentów kierunku aktorskiego uważa informacje za niedostosowane, a kolejne prawie 24% nie potrafi

zająć stanowiska wobec tego stwierdzenia. Wydaje się więc, że ogólnie informacja zwrotna jest traktowana jako potrzebna i raczej zrozumiała, ale co do jej adekwatności oraz istotności zdania są podzielone. Wyniki potwierdzają zatem, że istnieją problemy z komunikacją między prowadzącymi zajęcia a studiującymi, ale chodzi tu nie tyle o brak zrozumienia przez studentów treści czy nieumiejętne wyjaśnianie, ile o to, że informacji jest za mało, zdają się być niewystarczająco spersonalizowane, a w konsekwencji – uznawane za powierzchowne.

Oprócz wymiaru dotyczącego sensu informacji zwrotnej studenci mogli także określić, na ile feedback jest wyrażony z szacunkiem oraz czy ocena jest sprawiedliwa, na ile może być oparta na ocenie wyglądu zewnętrznego i na ile jest dyskryminująca. Bez mała 40% studentów zgadza się ze stwierdzeniem, że informacja zwrotna jest wyrażona z szacunkiem do ocenianego. Częściej niż na pozostałych kierunkach zgadzają się z tym stwierdzeniem studiujący na aktorstwie. Niemniej, ponad 19% respondentów nie zgadza się z tym stwierdzeniem, a ponad 10% ma trudności z wyrażeniem opinii w tej kwestii. Ponad połowa respondentek i respondentów nie zgadza się z określeniem, że informacja zwrotna jest niesprawiedliwa. Warto jednak zauważyć, że ponad 20% nie potrafi ustosunkować się do twierdzenia o niesprawiedliwości oceny. Kobiety częściej wyrażają opinię o niesprawiedliwości informacji zwrotnej (ok. 27% wobec ok. 14% mężczyzn) oraz częściej zgadzają się ze stwierdzeniem, że w ocenie i informacji zwrotnej znaczenie ma ocena wyglądu. Pogląd ten jest znacząco częściej potwierdzany przez kobiety niż mężczyzn (ponad 21% wobec odpowiednio 9%). Jednocześnie ponad 67% studentek i studentów nie zgadza się ze stwierdzeniem, że feedback jest dyskryminujący, choć ważne jest to, że istnieje jednocześnie ponad 15% studiujących, którzy stwierdzają, że dyskryminacja występuje w przypadku informacji zwrotnej, a w przypadku kobiet twierdzi tak bez mała 19%. Więcej kobiet niż mężczyzn zgadza się także z określeniem informacji zwrotnej jako krzywdzącej (blisko 23% wobec niespełna 11% mężczyzn).

# Określanie granic, ustalanie kryteriów i reguł (kontraktowanie) oraz kwestia informacji zwrotnej wśród osób wykładających

Wykładowcy przykładają wagę do tego, by informacje podawane na początku semestru, dotyczące przedmiotu, który prowadzą, były czytelne. Ponad trzy czwarte wykładowców jest przekonanych, że ilość informacji jest wystarczająca. Podobnie deklarują w wypadku zapowiedzi tego, co będzie się działo podczas zajęć. Tu jednak już 16% osób wykładających uznaje, że tych informacji powinno być więcej. Przy podobnej skali stwierdzeń, że informacji dotyczących zaliczenia przedmiotu jest wystarczająco, nieco mniejszy odsetek uznaje, że powinno być ich więcej (13%). Gdy jednak chodzi o czytelność informacji o kryteriach oceny, nieco większy odsetek wykładowców stwierdza, że powinna być ona większa (ponad 24%). Jeśli chodzi o informację zwrotną dotyczącą wystawionej oceny już ponad 35% wykładowców uznaje, że powinno jej być więcej. Można zatem powiedzieć, że przy stałym przekonaniu o wadze informacji, które określają ogólne zasady prowadzenia zajęć – ich celu, formuły, kryteriów oceny oraz informacji zwrotnej, maleje wśród wykładowców przekonanie o odpowiedniej ilości i czytelności informacji. Dotyczy to informacji, które są bardziej szczegółowe – jeśli uznać, że informacja zwrotna o ocenie jest tą, która jest najbardziej konkretnym, wymiernym wyrazem tego, w jaki sposób wykładowcy postrzegają relację między wymaganiami a efektami pracy studentów. Gremialne poparcie wśród wykładowców dla stwierdzenia, że „osoby studiujące rozumieją sens zadań, które się przed nimi stawia”, wskazuje, że wykładowcy nie mają problemu z identyfikacją podstawowego porozumienia ze studentami. Jak pokazują jednak wyniki badań wśród osób studiujących, to porozumienie jest dla nich niewystarczające i nie jest dostosowane do tego, czego by oczekiwały.

To, skąd mogą wynikać rozbieżności, wyjaśnia interpretacja pytania, w którym identyfikowaliśmy powszechność szeregu konkretnych praktyk prowadzących zajęcia, które na ogół są traktowane jako standardowe elementy procesu dydaktycznego. Dzięki temu wiemy, że pisemną informację o celu i kryteriach oceny dostaje zdecydowana mniejszość studentów, bo między 13 a 16% – zawsze lub często, zaś nigdy – między 40 a 45% studiujących. Jednocześnie ponad 50% respondentek i respondentów zadeklarowało, że zawsze lub często wykładowcy włączają studentów w ustalanie zasad dotyczących relacji między prowadzącym a uczestnikami

zajęć. Tłumaczenie sensu i pytanie, czy jest zrozumiałe, jest powszechną normą wśród wykładowców. Ale już uprzedzenie o tym, że wykonywane zadania mogą powodować dyskomfort, występuje w przypadku około 36% prowadzących zajęcia. Zaznaczyć jednocześnie należy, że ponad 32% respondentów uznało, że tego typu uprzedzenia nie dotyczą ich zajęć. O dotykaniu, według deklaracji wykładowców, uprzedzają właściwie wszyscy, a ci, którzy tego nie robią, deklarują, że nie dotyczy to ich zajęć. Odsetek deklaracji, że dotykanie bez uprzedzenia jest zachowaniem nieodpowiednim w Akademii, jest wysoki i wynosi ponad 42%. Jeśli zestawimy to z deklaracjami 28% respondentek i respondentów dotykanych bez uprzedzenia przez wykładowców na zajęciach, a także – w przypadku prawie 4% dotyku pomimo sprzeciwu oraz 8%, które doświadczyło bolesnego dotykania bądź celowego potrącania, należy uznać, że albo wykładowcy nie klasyfikowali tego typu zachowań jako wymagających uprzedzenia, albo też – istnieje wąskie grono wykładowców, którzy często i w różnej formie używają przemocy podczas zajęć oraz naruszają granice studiujących. Należy zaznaczyć, że osoby wykładowce z kierunku aktorskiego znacznie częściej deklarowały, że uprzedzają o zamiarze dotykania studentów oraz o tym, że wykonywane zajęcia mogą powodować dyskomfort.

Wykładowcy są gremialnie zgodni, że studiujący mają wpływ na przebieg prowadzonych zajęć. Deklarują także niemal jednogłośnie, że tłumaczą jasno sens ćwiczeń wykonywanych przez studentów. Gdy jednak chodzi o to, na ile studiujący mogą wpływać na podział zadań między nimi, choć nadal ponad 67% respondentek i respondentów jest przekonanych, że wpływ studiujących na ten proces istnieje, ponad 17% deklaruje, że studenci i studentki go nie mają, a z kolei prawie 14% nie potrafi lub nie chce się do tej kwestii odnieść. Dużo bardziej zdecydowanie wykładowcy potwierdzają opinię, że osoby studiujące mogą odmówić wykonania zadania, gdy czują się niekomfortowo (ponad 82% respondentek i respondentów). Podobnie wygląda poparcie dla stwierdzenia, że studenci mają możliwość wyrażenia wątpliwości wobec sensu bądź formuły wykonania określonego zadania. W przypadku stwierdzeń dotyczących odwołań czy wykorzystania osobistych doświadczeń studentek i studentów podczas pracy na zajęciach sprawa wydaje się dużo bardziej ambiwalentna. Ze stwierdzeniem: „Oczekuję, że w trakcie zajęć osoby studiujące będą prezentować swoje osobiste doświadczenia” ponad 18% wykładowców zdecydowanie się zgodziło, a kolejne 17,5% – w nieco mniejszym stopniu. Kontrastuje to z dwiema grupami respondentek i respondentów, którzy nie zgodzili się z takim sformułowaniem: prawie 24% raczej się nie zgodziło, a ponad 11% – zdecydowanie, przy czym kolejnych 26% miało kłopot z zajęciem stanowiska w tej kwestii.

Następne stwierdzenie dotyczyło komfortu studiujących podczas publicznego komentowania ich osobistych doświadczeń, wykorzystanych jako środki wyrazu. A zatem chodziło o to, by stwierdzić, na ile wykładowcy identyfikują napięcie między ich własną potrzebą pracy ze studentami nad koncepcją i dramaturgią roli, a potrzebą studentów związaną z ochroną własnej intymności, a dodatkowo – wrazliwością wykładowców na rozmaite, osobiste doświadczenia studentów. Mówiąc inaczej, chodziło o to, by sprawdzić, na ile akceptowane jest „wprzęgnięcie” osobistych doświadczeń studiujących w proces dydaktyczny tak, jakby były one jednym z ogólnodostępnych narzędzi do pracy. Przekonanych o komforcie studiujących jest prawie 9% wykładowców, a przeczących temu stwierdzeniu – ponad 65%. Dodać należy, że kobiety znacznie częściej są zdecydowanie przekonane, że wykorzystywanie osobistych doświadczeń i emocji studiujących nie jest właściwe. Jednocześnie prawie 18% respondentek i respondentów nie zajęło w tej sprawie stanowiska, a kolejne 8% odmówiło udzielenia odpowiedzi.

O sposobie budowania relacji z osobami studiującymi świadczyć mogą także potwierdzenia bądź zaprzeczenia dla szeregu stwierdzeń, które określały to, na ile wykładający lub wykładająca uznaje konieczność „przeprowadzenia” osoby studiującej przez trudne doświadczenia, niezależnie od jej/jego akceptacji oraz komfortu. Dwa pierwsze prezentowane stwierdzenia kontrastują dwie postawy. Pierwsze z nich – „osoba studiująca zawsze może odmówić wykonania zadania” – odwołuje się do porządku, w którym doświadczenie dyskomfortu jest przesłanką do odmowy wykonania zadania. Z takim stwierdzeniem zgodziło się prawie 42% respondentek i respondentów, kolejne prawie 26% także się zgodziło, choć mniej zdecydowanie. Odpowiedzi sprzeciwiających się takiemu stwierdzeniu było w sumie bez mała 20%. Ze stwierdzeniem „to ja decyduję, gdzie jest granica wykonalności zadania” zgadza się zdecydowanie 7,5% wykładowców, a kolejne 12,5% – zgadza się nieco mniej. Radykalnie odmiennego zdania jest 35%, a po prostu innego – 20%. Niemniej, prawie 25% odmawia zajęcia stanowiska (suma „trudno powiedzieć” i „odmowy odpowiedzi”). A zatem większość wykładających nie zgadza się z tym stwierdzeniem. Z innym stwierdzeniem – „osoba studiująca powinna próbować wykonać zadanie, nawet gdy sygnalizuje dyskomfort” – zgadza się bez mała 9% respondentek i respondentów, 24% temu zaprzecza, a ponad 48% – zdecydowanie zaprzecza. Jednocześnie niemal 20% nie zajęła w tej sprawie stanowiska lub odmówiła odpowiedzi. Ze stwierdzeniem „osoba studiująca powinna próbować wykonać zadanie, pomimo dyskomfortu” zgadza się prawie 19% respondentek i respondentów, a 45% jest jemu przeciwna. Ale aż 35% nie zajmuje w tej sprawie stanowiska.



Powyższe pytanie ogniskuje ambiwalencję kwestii przekraczania granic. Wskazuje na to duży odsetek respondentek i respondentów, którzy udzielili odpowiedzi „nie wiem/trudno odpowiedzieć” oraz odmówili odpowiedzi. Sformułowane stwierdzenia różnią się przede wszystkim założeniem tego, na ile wykonanie trudnego zadania, takiego, które generuje dyskomfort, wiąże się z konkretnymi oczekiwaniami prowadzącego zajęcia. Pierwsze z nich wskazuje na niemal bezwzględny autorytet prowadzącego, drugie – ukazuje oczekiwanie pokonania trudności, a trzecie wskazuje na oczekiwanie podjęcia przez osobę studiującą wysiłku zmierzania się z dyskomfortem. Wszystkie zatem odwołują się do takich sytuacji, w których osoby studiujące konfrontują się z czymś, co jest dla nich trudne. Choć przeważa poparcie dla stwierdzenia, które stawia dyskomfort studiujących jako główny punkt odniesienia dla odmowy wykonania zadania, kolejne trzy w różnym stopniu implikują, że studentka/student powinien podjąć wysiłek. Uzasadnieniem jednego z nich jest pozycja autorytetu wykładającego, a zadanie, jeśli zostało wyznaczone, powinno być wykonane. Większość respondentek i respondentów odrzuca taką definicję sytuacji. Stwierdzenie o powinności studenta, by podjął trud mimo dyskomfortu, może być uznane za wyraz przekonania, że niektóre zadania, choć trudne, mogą prowadzić do pożądanego celu – przekroczenia dotychczasowych barier, tzw. strefy komfortu. Ważne, że w tym przypadku już prawie 35% respondentek i respondentów ma wątpliwości lub też dostrzega, że deklaracja akceptacji bądź odrzucenia takiego stwierdzenia nie oddaje złożoności takiej sytuacji. To stwierdzenie ma najwyższy odsetek deklaracji na to wskazujących (35%), 10% niższy aniżeli jego odrzucenie, na które wskazuje mniej niż połowa wykładowców (45%). Czy zatem wystarczy, by osoba studiująca wykazała swoje intencje – chęć podjęcia wysiłku, ale niekoniecznie wykonała zadanie, które wywołuje w niej dyskomfort? Stwierdzenie, które to opisuje – jest odrzucane w większym stopniu niż poprzednie [ponad 72% zsumowanych odpowiedzi „raczej się nie zgadzam” (24,05%) i „zdecydowanie się nie zgadzam” (48,1%)], a odpowiedzi wskazujących na problematyczność tego stwierdzenia jest mniej (około 19%). Można więc powiedzieć, że powyższe odpowiedzi układają się w obraz, w którym większość wykładowców odrzuca naciski oraz metodę, która *de facto* implikowałaby przekroczenie granic przez osobę studiującą w kwestiach, które nie są związane z ograniczeniami rozumienia czy ram zajęć. W tej perspektywie nie chodzi o doprowadzenie nawet do granic i postawienie osoby studiującej przed wyzwaniem. Widać jednak, że kwestia dochodzenia do granicy, osiągnięcia dyskomfortu wcale nie jest jednoznacznie i przez niemal wszystkich uznawana za moment, gdy pojawia się jasny sygnał, że wykonywane zadanie prowadzi w złą stronę.

# Ustalanie zasad pomiędzy wykładowcami a studiującymi

Właściwie trzy czwarte respondentek i respondentów badania wśród wykładowców zgadza się z tym, że w Akademii potrzebne jest wspólne ze studiującymi ustalanie zasad dotyczących wzajemnych relacji podczas zajęć. Na kierunku aktorskim poparcie dla wprowadzania zasad jest wyższe niż na pozostałych kierunkach. Chodzi tu o zasady ustalane na ogół na początku zajęć oraz o zasady, które mogą dotyczyć specyficznych kwestii, jak np. bliskość fizyczna, elementy nagości, dotyk itd. A zatem to wszystko, czego przedmiotem były wcześniej poruszane kwestie. Poziom akceptacji normy nie zawsze jednak przekłada się na realne zachowania. Ustalone zasady zostały spisane w przypadku około 11% respondentów. Ustalenia bez formy pisemnej dotyczyły już ponad połowy respondentek i respondentów. W przypadku około 10% wykładowców dyskusja o ustaleniach odbyła się, jednak w jej wyniku ostatecznie nie ustalono konkretnych zasad. Podobnie – w przypadku 11% propozycja nie padła ze strony osoby wykładowej. Nie było zaś przypadków, by propozycja osób studiujących wprowadzenia takich zasad została zignorowana. Prawie 14% respondentów nie ma w tej sprawie stanowiska, względnie niewiele osób (2,4%) odmówiło odpowiedzi. Dane jakościowe sugerują, że w gruncie rzeczy nie chodzi tu o brak opinii lub niewiedzę, ale raczej o ambiwalentne odczucia. „Kodyfikacja” reguł jest kojarzona przez część wykładowców z usztywnianiem relacji i przestrzeni współpracy między wykładowcami a studentami i studentkami oraz sankcjonowaniem zmiany, generującej wątpliwości, o których była mowa powyżej.

Podsumowując, można stwierdzić, że perspektywy studiujących i wykładowców różnią się. Informacje o zasadach, a także informacje zwrotne, podawane przez wykładowców, są dla studiujących niepełne i niewystarczające, podczas gdy sami wykładowcy są przekonani, że informacji jest wystarczająco wiele. Większa ambiwalencja wśród wykładowców dotyczy procesu oceny. Potwierdzają to opinie studiujących. Przy czym chodzi tu nie tyle o poczucie powszechnej niesprawiedliwości oceny, ile raczej o poczucie, że ocena jest niepełna i dostarcza zbyt mało informacji, które umożliwiałyby doskonalenie się. Te różnice perspektyw może wyjaśniać fakt, że niewiele jest zajęć, na których przekazuje się wydrukowane informacje o kursie oraz ustala ze studiującymi kontrakt dotyczący przebiegu zajęć.



# **Relacje interpersonalne studiujący, pracujący, przełożeni**

# Relacje interpersonalne: studiujący, pracujący, przełożeni

*Justyna Kościńska*

## Relacje między osobami studiującymi

Relacje między studiującymi pełnią ważną funkcję w procesie kształcenia, wywierają również wpływ na postrzeganie Akademii Teatralnej. Osoby studiujące niejednokrotnie wspominały o poczuciu wspólnoty wewnątrz uczelni. „To są ludzie, którzy się znają, wszyscy się lubią, na pewno wszyscy się szanują, mimo czasami kolosalnych różnic wszyscy się wspierają” – mówił jeden z rozmówców (S\_M\_14). Zażyłość pomiędzy studiującymi rodzi się podczas zajęć oraz przygotowań do spektakli (dotyczy to kierunków aktorskich i reżyserskich). Studiujący na jednym roku przebywają ze sobą co najmniej pięć dni w tygodniu, po kilkanaście godzin dziennie. Niezadko spotykają się w weekendy podczas wspólnych prób. Wielu z nich wspólnie wychodzi na imprezy czy spotyka się w domu któregoś z kolegów lub koleżanek. Widując się tak często, rozwijają między sobą silną więź. „Spędzamy ze sobą tak dużo czasu, że mamy w pewnym momencie wrażenie, że znamy się już całe życie” – komentowała jedna ze studentek (S\_K\_10).

Osoby studiujące na jednym roku pozostają zatem w bardzo bliskiej relacji. W trudnych sytuacjach wspierają się i pomagają sobie nawzajem. Dotyczy to zarówno dzielenia się materiałami, wymieniającymi informacjami na tematy organizacyjne, jak i napięć z wykładowcami. „I faktycznie to wsparcie jest duże. Też na moim roku jest tak, że jak komuś się coś dzieje, to my stajemy murem za nim bardzo” – wspominała jedna z osób (S\_K\_22). Dobre relacje są dla studiujących kluczowe w świetle medialnych doniesień na temat nadużyć na uczelniach artystycznych. Studiujący zawierają sojusze i obiecują sobie wsparcie w trudnych sytuacjach. Jedna z kobiet tłumaczyła: „To też chyba dało nam taki komfort, że zrozumieliśmy, że moglibyśmy o tym między sobą rozmawiać. I że jeżeli ktoś zostanie skrzywdzony, to nie będzie tego chował tylko u siebie, tylko że zwróci się do kogoś od razu po pomoc” (S\_K\_13).

Współpraca jest jednak ograniczona przez aspekt rywalizacji. Studiujący mają świadomość, że w sytuacji zawodowej są konkurentami dla siebie nawzajem. Rywalizacja pojawia się już w trakcie zajęć, kiedy studiujący zabiegają o uwagę wykładowców. Osoby studiujące konkurują również o stypendia naukowe, które – choć nie są wysokie – przez niektórych są bardzo pożądane. Sprawia to, że deklaracje wsparcia i pomocy są odbierane przez niektórych jako fałszywe. Padają stwierdzenia, że atmosfera jest jedynie „pozornie przyjazna” (S\_M\_7), a „mit przyjaźni rodziny” „jest jakąś totalną bzdurą” (S\_K\_5).

Według studiujących konkurencja jest niejako podsycana przez wykładowców. Jak mówiła jedna z osób: „profesorzy wielokrotnie dają duży nacisk na to, że jest konkurencja. I że jesteśmy dla siebie konkurencją i że studenci z młodszych roczników już nam chuchają po prostu na głowy z tyłu, na plecy. Żeby zająć nasze miejsce” (S\_K\_15). Jednocześnie wykładowcy nie ukrywają swoich sympatii do jednych i antypatii do innych studentów i studentek, co wytwarza między nimi podziały. „To jest bardzo trudne, bo jednocześnie jesteśmy razem, a z drugiej strony traktuje się nas zupełnie inaczej” – stwierdzała jedna z kobiet (S\_K\_11). Rozmówcy dodawali, że te podziały są bardzo trwałe. Studiujący, którzy na samym początku studiów zyskali sympatię konkretnych osób wykładowców, otrzymują dobre oceny aż do zakończenia ich kształcenia: „jest kilka osób super, ekstra, dostają piątki. I z tą piątką już lecą. Do końca. Wszystko jedno, co zrobisz...” (S\_K\_5). Ten sposób oceniania wzmaga konkurencję, w szczególności że oceny decydują o przyznawaniu stypendiów.

Rywalizację pomiędzy studiującymi pogłębia również fakt, że od wykładowców często zależą możliwości późniejszej kariery zawodowej. Problem ten zauważała jedna z wykładowczyń: „często osoba, która najpierw jest wykładowcą, może decydować

o tym, jakie szanse w teatrze student czy studentka dostanie” (W\_K\_6). Dlatego też studentom zależy, by być zauważanym: „to nie tyle człowiek się stara uczyć, to jest walka o to, żeby być lubianym. I to jest bardzo dziwne” (S\_K\_16). Ta sieć zależności sprawia, że część studiujących nie skupia się na kształceniu, lecz na zdobyciu sympatii wykładowców: „Są takie osoby, które bardzo usilnie zabiegają o to, by się zaprzyjaźnić z jakimś wykładowcą, właśnie po to, by skorzystać z tych kontaktów czy możliwości” (S\_M\_9).

Osoby studiujące zwracają również uwagę na trzy czynniki związane ze sposobem organizacji studiów w Akademii Teatralnej, które przyczyniają się do powstawania konfliktów. Pierwszym z nich jest system przydziału wykładowców i opiekunów do grup i roczników. Według rozmówców oferta dydaktyczna poszczególnych wykładowców jest bardzo różna. Niektóre grupy mają zajęcia z osobami bardzo zaangażowanymi, które stwarzają szerokie możliwości rozwoju, inne zaś są tego pozbawione. Część studiujących ma poczucie, że z tego powodu osiąga gorsze wyniki niż ich koledzy i koleżanki z innych grup czy lat. Osoby, które trafiły na lepszych pedagogów czy pedagożki, czują się natomiast wytykane przez pozostałych studiujących: „wyższe lata czasem trochę dają nam odczuć to, że mamy się lepiej od nich i że są troszkę zazdrośni. I że zabraliśmy im właśnie tych najlepszych pedagogów” (S\_K\_10).

Po drugie, potencjalnym źródłem konfliktów jest sposób zaliczania zajęć, który opiera się na pracy grupowej. Studiujący wspólnie przygotowują i prowadzą próby do spektakli, a od zaangażowania każdego z nich zależy powodzenie projektu. Jak tłumaczyła jedna z osób: „Każdy studiuje indywidualnie i jest rozliczany indywidualnie, natomiast samemu nic nie robi na tych studiach, oprócz jakiegoś przewrotu w przód” (S\_M\_4). Problemy pojawiają się, kiedy ktoś ze studiujących nie jest zaangażowany w równym stopniu jak pozostali, „dezorganizuje trochę pracę swoim zachowaniem” (S\_M\_6), lub z innych względów nie może uczestniczyć w dodatkowych próbach. Rodzi to rozmaite napięcia i sprawia, że studiujący odczuwają dużą presję.

Po trzecie, na relacje pomiędzy studiującymi wpływa sposób organizacji przestrzeni w Akademii. Większość życia studenckiego toczy się w gmachu głównym przy ulicy Miodowej. Część studiujących jednak odbywa zajęcia w innym budynku. Jak wspomina jedna z osób, ci studenci „czuli się dyskryminowani z tego względu, że [...] jak był nowy budynek na Świętojerskiej, że oni musieli chodzić na Świętojerską, a my byliśmy normalnie” (S\_K\_16). Ponadto dostępność przestrzeni wspólnej w budynku jest różna dla różnych kierunków studiów. O niesprawiedliwym podziale przestrzeni mówili studiujący Wiedzę o teatrze. Według nich istnieją miejsca zarezerwowane

dla aktorów, do których „my nie mieliśmy wstępu”. Niekomfortową była w szczególności przestrzeń, w której mieściła się „Umieralnia” i szafki studentów aktorstwa. Tam studentki Wiedzy o teatrze i reżyserii z braku innej przestrzeni musiały się przebierać na WF. Jak opisuje jedna z badanych:

*Przez to, że dziewczyny aktorki mają tam swoje szafki, swoje rzeczy i przywiązały się do tej przestrzeni, bo tam się kąpią, tam mają wszystkie swoje rzeczy i tam się przebierają, to my wchodząc tam, byliśmy w pewnym sensie intruzami. I tak też się czułyśmy, kiedy musiałyśmy kłaść swoje rzeczy na ziemi, w jakiejś wodzie, bo nie było nawet gdzie położyć swoich toreb i ubrań. No i kiedy wchodziły dziewczyny z aktorstwa, to właśnie krzywo na nas patrzyły, albo mówiły pod nosem jakieś rzeczy „o boże, znowu ten Wot, niech stąd wyp...”. (S\_K\_4)*

Relacje pomiędzy studium Wiedzę o teatrze a studium pozostałe kierunki wymagają odrębnego komentarza. Temat sporów powraca w kilku wywiadach. Eskalacja konfliktu miała miejsce podczas wyborów na przewodniczącą samorządu studenckiego, podczas których studenci aktorstwa mieli blokować kandydatkę z Wiedzy o teatrze ze względu na jej kierunek studiów. Zaprzeczają temu jednak studium aktorstwo, powołując się na brak kompetencji liderkich i organizacyjnych kandydatki. Choć są świadomi stawianych im zarzutów, nie zawsze je rozumieją: „Może chodzić o to, że czasami [śmiech], jak się dostajesz już do tej szkoły, na to aktorstwo, to ludzie świrują trochę, jakby są gwiazdami. Czasami mają takie dziwne zachowania” – spekulowała studentka aktorstwa (S\_K\_23).

Nie mniejsze napięcie występuje pomiędzy studium Wiedzę o teatrze i reżyserię. Jako źródło konfliktów rozmówcy wskazują łączone zajęcia obydwu kierunków, podczas których dochodzi do scysji. Według jednego z rozmówców, studium reżyserię są lepiej traktowani przez wykładowców, a studium Wiedzę o teatrze to odczuwają. Według niego wynika to z wieku i poziomu zaangażowania studium reżyserię. Podczas gdy studia reżyserskie podejmują osoby starsze i bardziej doświadczone, wśród studium Wiedzę o teatrze są głównie osoby po maturze, dla których nie był to kierunek pierwszego wyboru. „Niemiły skrót od tego inny to jest wiedza odrzuconych talentów. Tam też przychodziło trochę osób, które się nie dostały na reżyserię czy na aktorstwo, jako jakieś przeczekanie” – tłumaczył rozmówca (S\_M\_7). Najpełniejszym wyrazem konfliktu była publikacja artykułu napisanego przez studium Wiedzę o teatrze pod tytułem *Wotowcy też*. Tekst ten, bezpośrednio skierowany do reżyserów, został odebrany przez studium reżyserię jako „no trochę pogrożki. Znaczy nie nawet – pogrożki, po prostu” (S\_K\_8). I choć

po publikacji tekstu została podjęta próba dialogu, zakończyła się ona niepowodzeniem: „z tego co wiem, to poszło bardzo źle, bo chyba zaogniło konflikt” (S\_K\_8).

Rywalizacja i konflikt pomiędzy różnymi kierunkami w ramach Akademii Teatralnej uznawane są za szkodliwe, gdyż mogą wpływać także na późniejsze relacje ważne w karierze zawodowej. Jedna z rozmówczyń komentowała: „Każda znajomość, którą zadzierzgujemy w ramach Akademii Teatralnej, jest związana z pracą [...] jest to bardzo jakby... sfera powiedzmy, studencko-zawodowa, przechodzi absolutnie na sferę prywatną” (S\_K\_11). Na dobrych relacjach zależy przede wszystkim studiującym reżyserię i aktorstwo, którzy później wzajemnie rekrutują się do pracy w teatrach. Już podczas studiów przyszli aktorzy i aktorki mogą „się poznać z reżyserami, którzy w przyszłości będą coś robić i to może mieć wpływ” (S\_K\_10). Podobnie mówiła jedna ze studentek reżyserii: „my też teraz poznajemy aktorów, z którymi nam się dobrze pracuje i robimy sobie siatkę kontaktów tak naprawdę” (S\_K\_8). Dlatego też studiujący stwierdzają, że zależy im na wspólnych zajęciach i projektach, zwiększaniu możliwości zapoznawania się pomiędzy kierunkami oraz minimalizacji występujących konfliktów.

## Relacje między wykładowcami

W przeciwieństwie do studiujących, dla osób wykładowczych relacje z innymi pracownikami nie są kluczowym aspektem funkcjonowania w Akademii Teatralnej. Wielu z nich pojawia się na uczelni nieregularnie i spędza tam czas jedynie podczas zajęć dydaktycznych. Według jednego z rozmówców: „Jedynym momentem, gdzie się wszyscy w miarę spotykają, jest sesja” (W\_M\_2). Niektórzy wykładowcy pozostają aktywni zawodowo i pracują na przykład w teatrach. Choć te osoby są formalnie zatrudnione w Akademii Teatralnej, to „ona nie jest *de facto* głównym miejscem zatrudnienia, my funkcjonujemy równolegle w bardzo wielu różnych środowiskach i miejscach” (W\_K\_6). Część rozmówców poznała innych wykładowców i zawiązała przyjaźnie na innych niż uczelnia gruntach (na przykład w teatrze lub na planie filmowym). Relacje te są potem kontynuowane w Akademii Teatralnej. Jedna z osób tak mówiła o swojej znajomości z innym wykładowcą: „On jest moim kolegą, ale też jest reżyserem w sztukach, w których gram, więc siłą rzeczy zawsze, kiedy przychodzę do szkoły, to idę do niego” (WA\_3\_K). To by wyjaśniało dane z badań sondażowych na temat tych aspektów relacji. Rozmawia się o pracy na uczelni w gronie



znajomych. Trudno jednak powiedzieć, na ile są to rozmowy, w których dzieli się doświadczeniami i rozmawia o problemach związanych z kształceniem.

Według wykładowców w Akademii Teatralnej hierarchia wynikająca z posiadanych tytułów naukowych i pozycji w strukturze uczelni nie jest bardzo odczuwalna. „Dziekan nie wytwarza takiej atmosfery przełożony – podwładny bądź też nie tworzy takiego dystansu wynikającego z tego, że się jest dziekanem” – mówił jeden z rozmówców (W\_M\_4). Większość pracowników zwraca się do siebie po imieniu: „My jesteśmy jednak małą firmą, że tak powiem, w związku z czym to zbliża ludzi i przez to ten kontakt taki właśnie, zwracanie się po imieniu, jest bardziej naturalny” (W\_K\_1).

Według rozmówców dużo większe znaczenie niż tytuły naukowe mają powiązania wynikające ze stanowisk zajmowanych poza uczelnią. „Tytuły w ogóle nie są ważne w tej szkole. Tylko bardziej doświadczenie, pozycja, to że ktoś się z kimś zna, ktoś się z kimś nie zna” – opowiadał jeden z wykładowców (S\_M\_4). Relacje między wykładowcami na uczelni – choć pozornie pozbawione hierarchii – tak naprawdę uwikłane są w skomplikowane zawodowe sieci zależności. Mężczyzna opowiadał: „Niektórzy wykładowcy są pracodawcami innych wykładowców. [...] Więc jak tutaj mamy rozmawiać o jakiejś indywidualności, niezależności jednostek? To nie jest prawda. To jest mrzonka po prostu” (S\_M\_1).

Większość badanych deklarowała, że wśród kadry ma 2–3 najbliższe osoby, na których radę zawsze może liczyć. Z badań wynika, że wykładowcy Filii AT w Białymstoku częściej niż w Warszawie wymieniają się sposobami na atrakcyjne prowadzenie zajęć, przeprowadzanie egzaminów czy budowanie relacji ze studentami. „Ludzie też przychodzą na swoje efekty pracy, oglądają się, oglądają studentów, no jak uczyć” – tłumaczył rozmówca (W\_M\_5). Wsparcie innych dydaktyków jest szczególnie istotne w przypadku trudnych sytuacji pedagogicznych podczas zajęć. Jak tłumaczyła jedna z rozmówczyń, po kilku latach pracy zrozumiała, że zwracanie się po pomoc do innych wykładowców jest kluczowe, „jak mam jakiegokolwiek wątpliwości, bo nie ma takiej potrzeby zawsze brania tej takiej ogromnej odpowiedzialności tylko na siebie” (W\_K\_11).

Jednocześnie, podobnie jak w przypadku osób studiujących, współpraca jest ograniczana przez ukrytą rywalizację. Pierwszym, najbardziej dobitnym tego wymiarem jest proces ewaluacji studiujących, podczas którego oceny zadań i wykonań studiujących mają jednocześnie wskazywać na estymę i pozycję tego, pod okiem którego studiujący przygotowali egzaminacyjny występ. Czasem ta ambiwalencja w procesie oceny staje się źródłem przemocy, o czym mówimy w następnym rozdziale.



Ponadto rozmówcy stwierdzali, że otrzymują dużo wsparcia od przełożonych – dziekanów i rektora. Szczególnie pozytywne opinie dotyczą rektora, który uważany jest za osobę empatyczną i sprawiedliwą. „Widziałam go kilka razy w sytuacjach bardzo trudnych dla niego, gdzie ani przez chwilę nie dał odczuć komuś, że ktoś jest traktowany np. gorzej. Nigdy” – mówiła jedna z pracownic (W\_K\_2). Jego obecność jest bardzo istotna dla przedstawicieli Filii w Białymstoku: „rektor Malajkat jest taki, że pamięta o Białymstoku, zawsze o nas mówi i nas wspomina. I bywa u nas. [...] to jest naprawdę dużo, dla nas to jest dużo” (W\_K\_1). Podejście pracowników do rektora najpełniej wyraża wypowiedź jednej z pracownic, która mówiła:

*Mam takie poczucie, że rektor stara się zapewnić nam poczucie komfortu, jakkolwiek by to dziwnie brzmiało, szczególnie w tych naszych czasach trudnych, bo te ostatnie dwa lata były bardzo trudne przez pandemię [...] to poczucie wspólnoty i takiego budowania tej społeczności, wydaje mi się, że jest dla rektora ważne i bardzo to sobie cenię, bo to jest coś, co jest również dla mnie ważne. Tzn. tak myślę o tym, że jednak traktujemy się – jakkolwiek, to też jest takie nadużywane słowo i może być rozumiane pejoratywnie, ale jesteśmy jakąś rodziną (W\_K\_1).*

Pomimo ogólnie pozytywnej atmosfery wśród pracowników tworzą się podziały. Istotną kwestią jest wspomniany wyżej podział na osoby pracujące poza uczelnią oraz te, dla których Akademia jest jedynym miejscem pracy. Panuje przekonanie, że osoby czynne zawodowo są jednocześnie lepszymi pedagogami. Według jednego z rozmówców wynika to z dystansu, który dzięki temu zachowują. Jak mówił, dla takich osób „Akademia to przyjemność. [...] Natomiast jeśli dla kogoś to jest jedyna forma uprawiania kontaktu z zawodem, to pojawiają się większe frustracje i wtedy dochodzi tam do spięć” (W\_M\_7). Podobną opinię wyraziła studentka, która mówiła: „ci, którzy pracują, są fajniejsi, bo mają kontakt z jakąś rzeczywistością – a jest taka ekipa, która nie pracuje i to jest jakaś sfrustrowana część tych pedagogów, którzy siedzą tylko tutaj i wydaje im się, że są bogami” (S\_K\_14).

Brak aktywności zawodowej jest wykorzystywany przez wykładowców jako argument w konfliktach, by podważyć czyjeś zdanie. Rozmówca wspominał: „zdarzyło się, że jakiś wykładowca powiedział: «ty, jak byłeś studentem», do innego wykładowcy, «to widzę, że popełniasz te same błędy». To tamten guli dostaje i mówi: «a ty pracujesz w zawodzie?», «nie, nie pracuję», «no właśnie»” (W\_M\_7). Osoby, które skupiają się na działalności dydaktycznej, stwierdzają natomiast, że niektórzy znani z desek teatrów wykładowcy zachowują się jak „gwiazdy” i mają potrzebę bycia w centrum uwagi. Egzaminy przez nich prowadzone zaś stanowią „popis nauczyciela, a nie

popis jego umiejętności pedagogicznych, gdzie widać wspaniale, jak radzą sobie studenci” (W\_M\_10). Bycie dobrym i znanym aktorem nie przekłada się automatycznie na kompetencje dydaktyczne, a wśród wykładowców są „gwiazdy, które nie umieją uczyć, a słyszą, że uczą świetnie...” (W\_M\_10).

Kolejnym aspektem, który wpływa na tworzenie podziałów wśród wykładowców, są różnice w podejściu dydaktycznym, które – jak zauważają rozmówcy – nierzadko pokrywają się z różnicami pokoleniowymi. „Ci starsi profesorowie czy profesorki myślą inaczej niż młodzi, co czasem generuje jakieś spięcia. [...] To na pewno, szczególnie też w przypadku podejścia do sztuki” (W\_M\_4). Przedmiotem dyskusji jest współczesna rola teatru, sposób prowadzenia spektakli czy tworzenia teatru lalek. Młodszy pracownicy zwracają uwagę, że starszym brakuje elastyczności w dostosowywaniu się do współczesnych warunków, a wszelkie konflikty mają związek „z taką toksyczną atmosferą takich starszych wykładowców, którzy stawiają, którzy nie są elastyczni właśnie w takim poglądzie, co i jak trzeba uczyć” (W\_K\_11). Inna kobieta dodawała: „To rzeczywiście jeszcze do niedawna generowało dość duże problemy. Teraz mniej z oczywistych, biologicznych względów. Tzn. ci [z bardziej tradycyjnym podejściem do sztuki – przyp. aut.] już po prostu wymierają” (W\_M\_4).

„Ja myślę, że jakaś drobna konkurencja to tam w każdym trochę tkwi, prawda?” – powiedziała jedna z osób (W\_K\_3). Jak podkreślała, rywalizacja działa na wykładowców motywująco i przejawia się na przykład w chęci jak najlepszego przygotowania studiujących do egzaminu. Dzieje się tak jednak tylko do pewnego momentu. „O ile to jeszcze nie wychodzi poza ten krąg wykładowców, to jest okej. Jeśli to się – a czasami tak jest – przenosi na studentów w jakiś sposób, to już zaczyna być wtedy problem” (W\_K\_1). Niektóre konflikty między wykładowcami objawiają się podczas zajęć dydaktycznych i wywierają wpływ na efekty kształcenia. Jeden z wykładowców wspominał, że gdy on studiował, to niektórzy wykładowcy angażowali studentów w swoje prywatne konflikty: „Z jednej strony w jednym semestrze robi się z profesorem X, który mówi: «róbcie tak, róbcie tak, a nie tak jak ten Y debil» [śmiej]. A potem się idzie do tamtego i on mówi: «czego was ten X nauczył?»” (W\_M\_2).

Na koniec warto wspomnieć o wpływie przemian instytucjonalnych oraz decyzji administracyjnych na relacje pomiędzy wykładowcami. Wątpliwości wykładowców rodzi system asystentury. Według rozmówców zaangażowanie asystenta do pracy zależy od arbitralnej decyzji danego wykładowcy lub wykładowczynie. Ze względu na brak możliwości formalnego zatrudnienia praca tych osób nie jest w żaden sposób uregulowana i „to rodzi pewne patologie, ponieważ teoretycznie asystent powinien

być zatrudniony, powinny go obowiązywać pewne procedury” (S\_M\_4). Z wypowiedzi wykładowców wynika, że zajmowanie pozycji asystenta jest niepłatne albo bardzo nisko płatne, lecz niezbędne, by później zostać zatrudnionym na uczelni. „No to jest lekko deprymujące. Najpierw przez X lat trzeba w sumie przebyć jakiś bezpłatny staż po prostu” – mówił rozmówca (W\_M\_2).

Osoby, które wygrają konkurs na stanowisko adiunkta lub wyższe, otrzymują umowę o pracę. Najczęściej jednak jest to umowa na czas określony. Problemem jest brak informacji ze strony przełożonych co do możliwości zatrudnienia na umowę na czas nieokreślony. „Ja tak jak mówię, jestem X, zaczynam X rok bycia po tej stronie i nadal nie wiem, czy i kiedy będę pracował na umowę o pracę, co jest... mocno demotywujące” (W\_M\_2). Proces przedłużania umowy nie jest dla wykładowców klarowny, a decyzje nie są jasno komunikowane. Między pracownikami tworzą się podziały ze względu na otrzymany zakres zatrudnienia. „Sugeruje mi się, że skoro dostałam na 3 lata, to następnym razem już mnie na pewno zatrudnią na czas nieokreślony, a ja kompletnie nie mam takiej gwarancji. Wiem, że niektórzy koledzy dostali na rok, co wprowadza między nami jakieś przedziwne nierówności” – mówiła jedna z kobiet (W\_K\_8). Dominującym uczuciem jest niepewność i lęk o przyszłość. Rozmówczynie dodawała: „A jak te 3 lata miną, to co? Kto ze mną w ogóle o tym porozmawia? Kto oceni, czy ja mam w tej szkole zostać, czy nie?” (W\_K\_8).

Podsumowując, jeśli mówimy o relacjach interpersonalnych w Akademii Teatralnej, na pierwszym miejscu należy wspomnieć o poczuciu wspólnoty, jakie towarzyszy zarówno osobom studiującym, jak i wykładającym. Najwięcej studentów i studentek wskazuje na wspólnotę jako sieci wsparcia i wzajemnej pomocy: zarówno w kwestiach dydaktycznych, jak i w sytuacjach konfliktowych. Wykładowcy natomiast częściej rozumieją wspólnotę jako relacje nieformalne oraz brak silnie odczuwanej hierarchicznej struktury uczelni.

Główną barierą dla budowania wspólnoty między osobami studiującymi jest rywalizacja o oceny i – co za tym idzie – stypendia naukowe. Osadzone jest to w szerszym kontekście ostrej konkurencji na rynku pracy. Na relacje między studiującymi wywiera też wpływ szereg czynników organizacyjnych, takich jak niejasny system przydziału wykładowców do grup, odpowiedzialność grupowa w zaliczaniu zajęć i niesprawiedliwy sposób organizacji przestrzeni. Najbardziej oś podziału uwidacznia się pomiędzy kierunkami: badani wspominają o sporze pomiędzy studiującymi Wiedzę o teatrze a aktorstwo i reżyserię.

Z punktu widzenia osób wykładających poważnym problemem generującym postawy konfliktowe jest uwikłanie w sieci zależności zawodowej. Istotną kwestią jest podział na osoby pracujące poza uczelnią (czynne zawodowo) oraz te, dla których Akademia jest jedynym miejscem pracy. Badani zwracali również uwagę na różnice w podejściu dydaktycznym i wynikające z nich podziały. Z perspektywy systemowej natomiast kluczowa jest stabilność i jasne reguły zatrudnienia.

Konflikty wewnątrz wspólnoty akademickiej, choć do pewnego stopnia są stymulujące i wzbogacające, w dłuższej perspektywie mogą być szkodliwe. W szczególności dotyczy to sporów pomiędzy osobami wykładającymi, które mogą objawiać się podczas zajęć ze studentami i wywierać wpływ na efekty kształcenia. Konflikty utrudniają nawiązywanie relacji, co przekłada się później na karierę zawodową.

# **Specyfika studiowania. Rytuały**

# Specyfika studiowania. Rytuały

*Feliks Tuszko*

Poniższy rozdział portretuje dwa rytuały, które otwierały do niedawna studia w Akademii – rok selekcyjny oraz fuksówkę. Pierwszy z nich był rytuałem sformalizowanym i umocowanym do pewnego stopnia w poprzednim statucie uczelni. Drugi, czyli fuksówka, był rytuałem mniej sformalizowanym, nad którym kontrola spoczywała na studentkach i studentach starszych roczników. Dokładniejsza analiza wydarzeń fundujących doświadczenie początku studiów ujawnia, że były one istotnym źródłem przemocy, ale też atmosfery, w której przemoc mogła łatwiej zaistnieć. Twierdzimy, że choć medialnie fuksówka była głośniejszym wydarzeniem, to rok selekcyjny był tym, które miało bardziej doniosły wpływ na doświadczenie studiów w Akademii Teatralnej. Należy podkreślić, że oba rytuały nie dotyczyły kierunku Wiedza o teatrze. Podczas badania nie zidentyfikowaliśmy innych rytuałów w Akademii. W niniejszym rozdziale koncentrujemy się głównie na doświadczeniach osób studiujących.

## Rok selekcyjny

Rokiem selekcyjnym, nazywanym często „kolejnym etapem rekrutacji”, był pierwszy rok studiów na kierunku aktorstwo, w którego trakcie osoby studiujące mogły zostać ze studiów jeszcze wyrzucone. Idea przyświecająca temu działaniu była taka, że nie

wszystko da się zweryfikować podczas krótkiego procesu rekrutacji. Wykładowcy w ciągu pierwszego roku chcieli się uważniej przyglądać pracy studiujących, by do dalszego studiowania dopuszczone zostały wyłącznie osoby do tego odpowiednie. Decyzję o pozostawieniu bądź odrzuceniu studenta bądź studentki podejmowała Rada Pedagogiczna. Pod koniec roku zbierała się i dyskutowała z osobą na każdy przypadek. Przekazywała swoje decyzje indywidualnie, w formie informacji zwrotnej konkretnej osobie. Groźba wyrzucenia ze studiów była realna: respondenci bardzo spójnie opowiadają, z iloma osobami szkoła się pożegnała w poszczególnych latach – z roczników przyjętych w latach 2016 i 2018 wyrzucono po 5 osób. Formalną podstawą do wyrzucenia był element oceny całorocznej odnoszący się do pracy zespołowej, pracy w grupie:

*Kiedyś funkcjonował taki zapis w statucie, który rok temu został zniesiony, ponieważ nikt nie był w stanie odpowiedzieć mi na pytanie, jaka jest podstawa prawna tego zapisu i on funkcjonował sobie przez kilka lat, tzn. wystawiano ocenę za pracę w zespole. Za umiejętność pracy w zespole. Był taki zapis. Nie był to przedmiot, nie było punktów ECTS, był taki zapis po prostu. (S\_M\_4)*

Przez to, że nie było do tej oceny przypisanych punktów ECTS, nie mogła ona stanowić w świetle prawa podstawy do wyrzucenia ze studiów.

Kwestia formalnych podstaw wyrzucenia ze studiów ujawniła szerszy problem – dla osób studiujących nie było jasne, jakie są kryteria i reguły roku selekcyjnego, kto podlega ocenie, a kto ocenia. Studentki i studenci aktorstwa byli podzieleni w ocenie tego, czy rok selekcyjny wciąż istnieje, czy został już zlikwidowany. Podobnie podzieleni byli studenci i studentki reżyserii – niektórzy twierdzili, że na reżyserii nie ma i nie było roku selekcyjnego, inni byli całkowicie przeciwnego zdania. Dezorientacja osób studiujących ujawniła istotny wymiar działania roku selekcyjnego – selekcja była i do pewnego stopnia wciąż jest podstawowym narzędziem dyscyplinującym osoby studiujące w Akademii Teatralnej. Nowo przybyłe osoby studiujące o istnieniu selekcji były informowane na każdym kroku – mówili im o niej starsi koledzy i koleżanki:

*No począwszy od tej fuksówki, gdzie ci studenci stawiają nas w rzędzie i mówią „ty, ty, ty – wystąp. Tyle osób skończy tę szkołę. Ty, ty, ty – wystąp; tyle osób będzie miało agencję; ty, ty, ty – wystąp, tyle osób będzie miało pracę w zawodzie; ty może zostaniesz aktorem, o którym usłyszymy”. (S\_K\_15)*



Albo:

*Myśmy też cały czas słyszeli: selekcja, selekcja, selekcja, selekcja, wyrzucimy, wyrzucimy – i cały czas były negatywne przykłady podawane: a ten wyleciał za to i za to. I na wszystkich zajęciach profesor potwierdzał to. (W\_K\_2)*

Informacje, które otrzymywały osoby studiujące, były niejednoznaczne i niespójne. Słyszały między innymi, że rok selekcyjny to nie tylko pierwszy rok, ale też drugi, a czasem i kolejne lata. Badanie pokazało wyraźnie, że wykładowcy nie mówili o selekcji wyłącznie, by przygotować na nią osoby studiujące, ale że często była ona wykorzystywana jako element metody dydaktycznej, jak w pierwszym cytacie, albo jako groźba czy narzędzie szantażu, jak w drugim:

*Była profesorka, która np. – na moim roku – mówiła do dziewczyny, że: „Albo się teraz rozbeczysz, albo cię wywalę z tej szkoły” i że to był komunikat kierowany do niej mnóstwo razy, do tego stopnia, że ja widzę, w jakim stanie ona kończy szkołę. (S\_K\_12)*

*On to porównał do takiej siekiery, która nad nami wisi i z tym był bardzo odczuwalny stres związany. Również poprzez to, że profesorzy mówili... tak jak pani XXX „jeśli nie zrobisz tego tak, jak chcę, to nie przepuszczę cię na kolejny rok”. Albo znam to z historii, akurat trochę wcześniejszych, panią YYY, która otwarcie po kilku miesiącach studiowania powiedziała do mojej koleżanki, że „ty jesteś do wyrzucenia i generalnie albo wywalisz ich sam, albo ja cię wywalę”. (S\_K\_15)*

Osoby studiujące były umacniane w przekonaniu, że nie mogą być pewne swojego miejsca. Wykładający robili to nieraz w wyrafinowany sposób – choćby uporczywie przekręcając imię studenta i nazywając go imieniem innego, który rok wcześniej został wyrzucony – albo mniej, jak w przykładzie wyżej.

Wszyscy bez wyjątku – osoby studiujące, władze uczelni i wykładowcy – brali udział w wytwarzaniu atmosfery niepewności. Atmosferę tę, rozumianą jako narzędzie dyscyplinowania przez strach, dodatkowo wzmacniał niedostateczny poziom formalnego statusu roku selekcyjnego. Informacja o roku selekcyjnym nie była skodyfikowana, tylko przekazywana ustnie, często w emocjonalnych i agresywnych wypowiedziach wykładowców albo w formie „wiedzy tajemnej”, którą dzielą się starsze roczniki. Wraz z niedostatecznym skodyfikowaniem pojawiała się arbitralność kryteriów oceny. Osoby studiujące nie wiedziały, z jakiego powodu można zostać wyrzuconą ze szkoły. Z relacji badanych wynika, że wykładowcy, uzasadniając decyzję o wyrzuceniu studenta ze studiów, wskazywali zwykle na jego relację z grupą

– że od niej odstaje, nie potrafi w niej pracować czy wręcz ciągnie ją w dół. Celnie ilustruje to poniższy przykład:

*Bo mój kolega, który wyleciał, po 1. semestrze dostał informację, że został przyjęty, wszyscy są na poziomie 0, a on jest na poziomie – 1. I teraz jak my jesteśmy na 1, to on jest na 0 i teraz ma semestr, żeby to skończyć o 2. I ja mam takie: „No ale, ....! To dlaczego tak przyjmujecie ludzi albo dlaczego tak to ustalacie”. (S\_K\_22)*

Prawdopodobnym wyjaśnieniem obecności takich uzasadnień jest fakt, że formalnym narzędziem do wyrzucenia osoby studiującej była właśnie ocena za pracę w grupie. Niezależnie od tego, jakie były faktyczne powody decyzji o wyrzuceniu osoby studiującej – wykładowcy tłumaczyli swoją decyzję przed pozostałymi osobami troską o grupę. W efekcie proces uczenia przenikało napięcie – każdy był rozliczany, tak jakby był odpowiedzialny za grupę, a jednocześnie każdy musi rywalizować z innymi i martwić się, by nie zostać wyrzuconym. Odstawanie od grupy nie było dla badanych przekonującym uzasadnieniem. Nie rozumieli, jak praca w grupie może stanowić podstawę tak ostatecznych decyzji. Informacje zwrotne, które otrzymywały wyrzucane osoby studiujące, nie rozwiewały wątpliwości, a wręcz je zwielokrotniały. Osoby studiujące dowiadywały się, że dalsze studiowanie uniemożliwiły im takie cechy jak: wada wymowy, niestabilność emocjonalna, brak temperamentu czy problemy zdrowotne. W efekcie rodziło się wśród osób studiujących poczucie niesprawiedliwości, ale też niepewności – bały się, że mogą zostać wyrzuczone z absolutnie jakiegokolwiek powodu i że zależą całkowicie od wykładowców.

Zdecydowana większość osób studiujących i wykładających jednoznacznie oceniła rok selekcyjny jako szkodliwe zjawisko. Doświadczenie początku studiów przez istnienie roku selekcyjnego było dla osób studiujących wyjątkowo trudne – przepełnione stresem, napięciem i zmęczeniem. Rok selekcyjny był jednym z elementów, które składały się na intensywność studiowania w Akademii – utrzymywanie osób studiujących w ciągłej niepewności determinowało atmosferę całych studiów. Jednocześnie rok selekcyjny był przyczyną konkretnych i indywidualnych traum. Z tego punktu widzenia szczególnym momentem była końcówka pierwszego roku, gdy następowała kulminacja napięcia:

*Widziałem, jak np. koleżanki z niższych lat wychodzą, trzymają się jeszcze, i nagle np. upadają na podłogę, dlatego że uginają się pod nimi kolana. Jak jedna dziewczyna biegnie od razu do łazienki i zaczyna wymiotować. I wymiotuje tam przez następne pół godziny, nie jest w stanie w ogóle odejść z łazienki. Jak jeden chłopak wybiega przed uczelnię*

*I zaczyna biec po ulicy. Przebiega przez ulicę. Jakby coś jechało, to już by był wypadek samochodowy. Ale on z obłądem biegnie i krzyczy: „Wywalili mnie, wywalili mnie!”  
I biegnie. Nie wiadomo, co się z nim stało. (S\_M\_1)*

Fizyczne reakcje, takie jak płacz, drgawki, wymioty, pokazują, jak głęboko osoby studiujące przeżywają selekcję. Płacz pojawiał się nawet wtedy, kiedy nikt nie został wyrzucony, jako reakcja na ulgę:

*Do tego stopnia, że kiedy pod koniec roku okazało się, że jednak nikt nie wylatuje, nagle widziałam 20 osób, które płaczą. I widziałam kolegów, którzy nie płakali przez cały rok, nie widziałam ich, i jakby z napięcia po prostu zeszło im wszystko i płakali, to usłyszeliśmy, że: „No nie wyrzucamy was, ale przenosimy tę selekcję na następny semestr”. (S\_K\_14)*

Rok selekcyjny formalnie został zniesiony, co jest akcentowane w wypowiedziach wielu osób wykładających. Niemniej wśród studiujących przekonanie o istnieniu roku selekcyjnego, już nie jawnie, ale wciąż praktykowanego, nadal się pojawia. Nie wiemy, na ile jest powszechne, ale z pewnością świadczy to o tym, że studujący na pierwszych dwóch latach nadal czują szczególną presję i lęk przed wyrzuceniem.

## Fuksówka

Fuksówka, w odróżnieniu od roku selekcyjnego, była rytuałem nieformalnym, do pewnego stopnia poza kontrolą uczelni, jednak pozostającym z nią w ścisłej relacji. Pomimo braku sformalizowania ramy fuksówki były znane osobom studiującym i z powodzeniem reprodukowane przez wiele lat. Wiadomo było, kto ma organizować fuksówkę, kto się może na niej pojawić, jak powinna przebiegać. Fuksówka w istocie, jak staramy się to pokazać, miała uczyć „zawieszania granic”, które studujący znali z dotychczasowego życia. Sądząc po reakcjach samych studiujących, można powiedzieć, że był to rytuał niejako nazbyt ingerujący, choć pełnił ważną funkcję integracji ze społecznością.

Fuksówką określa się rytuał przejścia organizowany przez studentów starszych roczników (zwykle trzeciego roku) dla nowo przybyłych do Akademii na samym początku roku akademickiego. Fuksówka jest rytuałem charakterystycznym przede wszystkim na kierunkach: aktorstwo w Warszawie oraz aktorstwo i reżyseria w Białymstoku. Z relacji studentów innych kierunków – reżyserii i Wiedzy o teatrze w Warszawie

oraz technologii teatru lalek w Białymstoku wynika, że na początku pierwszego roku odbyły się różne aktywności integracyjne, ale nie przybierały tak rozbudowanej, całościowej, a przede wszystkim przemocowej formy, jak w wypadku fuksówki.

Na początku roku akademickiego, w czasie trwającej od tygodnia do kilku tygodni fuksówki, nowi studenci, „fuksy”, brali udział w aktywnościach organizowanych przez starszych studentów. Najbardziej charakterystycznym obrazkiem jest chodzenie po uczelni i po mieście w absurdalnych strojach, z pomalowanymi twarzami, z zawieszonymi na szyi kartonowymi tablicami z przezwiskami. Fuksy miały wykonywać liczne zadania – niektóre były zadaniami aktorskimi, inne z teatrem nie miały wiele wspólnego. Często wszystkich fuksowanych zbierano na apele i musztrowano.

Doświadczeniem, które dzielą wszyscy uczestnicy fuksówki, jest niedobór snu i związane z nim zmęczenie. Rytuał ten był wydarzeniem totalnym, angażującym wszystkie zasoby fizyczne i emocjonalne. Jak wspomina jeden ze studentów:

*Kiedy my przeszliśmy fuksówkę, podczas której niektóre osoby – ja też do nich należałem – trafiły do szpitala, dlatego że przez liczbę godzin snu, które czasami dochodziły do 2 godzin na dobę, to tak po pierwszym tygodniu tam się wchodzi w taki tryb, że po prostu jedzie się na adrenalinie, na hektolitrach kawy, które się pije i człowiek dochodzi do takiego etapu wycieńczenia, które jest taką barierą dla mnie, którą jak się przebije, to jest się po prostu nie do zdarcia. (S\_M\_1)*

W czasie fuksówki studenci pierwszego roku musieli poddać się woli starszych kolegów. Wyraźna była hierarchia i związane z nią oczekiwanie bezwzględного posłuszeństwa. Przez okres trwania rytuału studenci mieli wykonywać zadania, niezależnie od tego, jak były one poniżające czy przemocowe, jak choćby noszenie plecaków studentom reżyserii czy ośmieszanie się na oczach wykładowców. Zachowanie fuksujących względem fuksowanych przez jednych i drugich określane było wulgarnym słowem „je... ”:

*My jesteśmy tam upokarzani. I to jeszcze jest ustalone, że to leci falowo, czyli najpierw będziemy cię j... za wszystko, nawet jeżeli zrobisz coś ekstra, to będzie źle, do dupy, a później jest 2. fala, czyli wszystko jest ekstra, jest nadzieja, jest fajnie. (S\_K\_22)*

Wyczerpanie fizyczne, huśtawki emocjonalne wywoływały skrajne reakcje, jak w powyższym przykładzie, fuksowani mieli problemy zdrowotne, bywali na tyle osłabieni, że łatwiej zapadali na choroby. Ciągłe napięcie wywoływało płacz – zarówno w trakcie:

*Dla mnie to jest jedno z najgorszych wspomnień. A to było dlatego, że oni nas ustawili tyłem – bo z przodu na blachach mieliśmy nazwiska – i kazali mu mówić każdy po kolei jak się nazywa. On nas wszystkich znał bardzo dobrze, ale po prostu strasznie się zestresował i nie był w stanie tego zrobić. I już po prostu tak się czuł źle, że nagle zaczął płakać. I my wszyscy zaczęliśmy płakać. To było straszne, to naprawdę było straszne. (S\_K\_16),*

jak i po jej zakończeniu, już po powrocie do domu:

*Bywały takie wieczory, kiedy ja wracałem o 5 rano do mieszkania, siadałem w kuchni i zaczynałem płakać. 19-letni młody facet, w sile wieku, siadał przy misce płatków śniadaniowych – bo to było jedyne, co byłem w stanie wtedy zjeść – i po prostu płakałem, łzy mi kapały do tego mleka. Nie wiedziałem, dlaczego płaczę. Czy z wycieńczenia, czy z tego, że ktoś mnie obraził na fuksówce, czy z tego powodu, że znowu zawiedli mnie koledzy czy koleżanki, bo nie miałem w nich oparcia. (S\_M\_1)*

Doświadczenie fuksówki w wyraźny sposób zróżnicowane jest pod względem płci. Mężczyźni, pomimo przekonania, że było to trudne doświadczenie, są bardziej skłonni szukać pozytywów, jak w poniższym przykładzie:

*Było ciężko, ale było dobrze, mam wrażenie. No tak jak mówię, mnie to nauczyło dyscypliny, nauczyło mnie to – czy raczej było katalizatorem jakimś – takiego zdrowego dystansu do siebie. (S\_M\_14)*

Fuksówka została wymyślona tak, że mężczyźni łatwiej mogli się w niej odnaleźć, jako że byli zwykle socjalizowani do odcinania emocji i akceptowania fizycznego zmęczenia, do performowania swojej płci właśnie w takich okolicznościach. Studentki w tej sytuacji były w podwójnie trudnym położeniu: musiały wytrzymać całą fuksówkę i dodatkowo performować swoją płć w nowych warunkach. Studentki dużo częściej w związku z tym określają doświadczenie fuksówki w kategoriach przemocy i traumy.

Skoro fuksówka była dla fuksowanych tak ciężkim doświadczeniem, to dlaczego utrzymała się tak długo i zakończyć musiała ją decyzja rektora? Osoby studiujące z perspektywy czasu próbują na różne sposoby uzasadnić jej obecność. Po pierwsze przywołują mechanizmy znane z innych pól: „fali” w wojsku czy (skądinąd nieetycznego) eksperymentu Philipa Zimbardo. Osoby studiujące, które były fuksowane, dwa lata później chcą się odegrać, skorzystać z przywileju bycia wyżej w hierarchii, a tym samym wejść w rolę sprawców przemocy. Po drugie, pomimo ogólnej negatywnej oceny fuksówki doszukują się w niej sensu. Fuksówka miała wytworzyć

między osobami studiującymi mocne i głębokie więzi, a takie mogą się zawiązać w momencie ekstremalnej próby. Fuksówka miała też osoby studiujące „zahartować” i „zaszczepić”, czyli inaczej mówiąc, przygotować na to, co miało dopiero nadejść:

*Fuksówka była taką szczepionką, że: „Wszczepimy wam tego wirusa w tak małej ilości, że potem jak was profesorowie dojadą – no bo was dojadą, przyzwyczajcie się, trzeba to tolerować, bo tak po prostu jest – to będziecie na to odporni”. (S\_K\_12)*

Jak mówi inny student:

*Byliśmy nauczeni tego, że trzeba czasami działać jak maszyna, że trzeba czasem zagryzać zęby, że trzeba być silnym. I to myślę, że tylko to doświadczenie utwierdziło mnie w tym, że widziałam w tej dżungli, co robić mniej więcej. Że jak coś nie idzie, jak ktoś mi mówi, że coś jest nie tak – tym bardziej, trzeba być twardym i sobie dawać radę. (S\_K\_2)*

Można stwierdzić, że podstawowym źródłem, ale też usprawiedliwieniem przemocy podczas fuksówki jest przemoc, której doświadczały osoby studiujące w Akademii w toku studiów. Fuksówkę zatem należy traktować jako wyrazistą ekspresję powstającą w relacji do tego, co dzieje się między osobami studiującymi a wykładowcami. Z tego powodu, w czasie fuksówki mniej lub bardziej świadomie naruszano poczucie bezpieczeństwa i przełamywano bariery wstydu osób studiujących, na podobnej zasadzie, jak robili to wykładowcy (co zostało opisane w późniejszym rozdziale). Ten świat, który ma nadejść, dobrze charakteryzuje poniższy cytat:

*Fuksówka po prostu wzięła ten mój kolor, zgmiotła go, wyrzuciła do śmieci i wpakowała mi do głowy jakiś schemat, który mówił: „Pamiętaj, pomysł kolegi jest zawsze lepszy niż twój. Pamiętaj, nie wychodź przed szereg. Pamiętaj, indywidualiści kończą na ulicy. Pamiętaj, musisz chcieć grać w teatrze. Pamiętaj, jeżeli chcesz grać w teatrze, to granie w teatrze jest czymś zespołowym, to jest praca grupy. Musisz się skupić na tym, co jest dobre dla grupy, nie dla ciebie. Pamiętaj, profesor ma zawsze rację. Pamiętaj, jeżeli profesor mówi ci to i to, to zaciśnij zęby, kopnij się po prostu gdzie trzeba i zasuważ dalej. Nie ma czegoś takiego, że jak coś ci się dzieje, to mówisz o tym głośno, dlatego, że na tym polega ten zawód. W przyszłości wiele razy się jeszcze z czymś takim spotkasz”. (S\_M\_1)*

Niesformalizowanie fuksówki każe postawić pytanie o to, jak bardzo była ona odseparowana od Akademii. Aż do podjętej w 2019 roku decyzji rektora o jej zakazie było na fuksówkę przyzwolenie: zarówno z relacji osób studiujących, jak i wykładowców wynika, że uczelnia starała się nie mieszać w te sprawy. Pomimo to zdarzały



się sytuacje, że pracownicy Akademii angażowali się w fuksówkę – na przykład, gdy opiekun roku aktywnie namawiał studiujących do udziału w niej albo gdy jeden z wykładowców wziął w niej udział:

*Bo fuksówka miała być jakąś formą zabawy między studentami i to była jakaś forma przemocy studentów wobec fuksów. I pojawienie się tam profesora było bardzo mylące. Nie wiadomo było, jak to traktować przez to. W sensie myślę, że wiele osób traktowało to przez to jako szkolne zadanie do wykonania, skoro się tu pojawia ten profesor, tzn. że szkoła jakoś to pochwała i jest w tym. (S\_K\_14)*

Zaangażowanie przedstawicieli Akademii dawało poczucie, że uczelnia akceptuje wszystkie działania przemocowe, które mają miejsce, wytwarzało presję, by wziąć udział, i trudniej było się wycofać. Pomimo że można było odmówić udziału w fuksówce, to w praktyce było to niełatwe, stawało się to źródłem napięć i podziałów między osobami studiującymi, w szczególności wewnątrz rocznika. Poczucie, że wszystko, co dzieje się na fuksówce, dzieje się za zgodą uczelni, sprawiało, że fuksowani czuli się bezbronni i trudniej im było zareagować na niewłaściwe zachowanie fuksujących.

Z wywiadów wynika, że decyzja rektora o zakazie fuksówki została dobrze przyjęta przez osoby studiujące. Nawet te, które podkreślały zalety fuksówek, w których brały udział, stwierdzały ostatecznie, na zasadzie rachunku zysków i strat, że dobrze się stało. W tym kontekście warta odnotowania jest pustka, która powstała po tym rytuale. Osoby studiujące pierwszego i drugiego roku, choć cieszyły się, że nie miały traumatycznych doświadczeń z fuksówki, to miały także poczucie, że być może coś ważnego je ominęło. Odczucia te dobrze oddaje poniższy cytat:

*Ja się czułam bardzo źle z tego, że wiem, że były jakieś tradycje, które mnie ominęły z powodu tego, że nie mieliśmy integracji. Wiem, że tam się szafki odkupowało od starszych roczników i to nie było w fuksówce, to było oddzielnie. I że nas to ominęło po prostu, nam powiedzieli „tu macie klucze od szafek” i tyle. (S\_K\_6)*

Fuksówka za sprawą kolejnych *call outów* i publicznej dyskusji w mediach, która po nich nastąpiła, została uznana za emanację problemów trawiących szkołę teatralną. Fuksówka została zakazana przez władze Akademii Teatralnej w Warszawie – osoby przyjęte w 2018 roku były ostatnimi, które mogły wziąć w niej udział. Przestrzeń po fuksówce wypełniły aktywności organizowane w dalszym ciągu przez studentów starszych lat, określane czasem mianem antyfuksówki. Celem tych aktywności była integracja roku oraz przekazanie praktycznej wiedzy o studiach.



Dwa otwierające studia w Akademii Teatralnej rytuały – fuksówka i rok selekcyjny – miały znaczący wpływ na traumatyczne doświadczenie studiów. Przeprowadzona analiza pokazała, że podstawowym źródłem przemocy podczas fuksówki była przemoc, której starsi studenci i studentki doświadczali w toku studiów. W tym sensie rytuał ten należy traktować jako swoiste odbicie tego, co dzieje się między osobami studiującymi a wykładającymi. Z kolei rok selekcyjny w większym stopniu należy rozumieć jako narzędzie dyscyplinowania studentek i studentów. Przemoc, której doświadczali w jego konsekwencji, miała źródło w niedostatecznym sformalizowaniu tego rytuału oraz arbitralnych kryteriach oceny wyników osób studiujących.



# **Dyskomfort, przekraczanie granic i przemoc**

# Dyskomfort, przekraczanie granic i przemoc

*Mikołaj Lewicki, Julia Kubisa*

Jednym z najważniejszych celów całego badania była identyfikacja form naruszania granic, przemocy, agresji, a także rozpoznanie źródeł takich zachowań. Podobnie jak w pozostałych częściach raportu, w tym rozdziale staramy się przede wszystkim skupić na świadectwach osób studiujących. Gros świadectw dotyczy sytuacji, które miały miejsce podczas zajęć. Pojawiały się także relacje dotyczące innych okoliczności, przede wszystkim podczas obecności na terenie Akademii, a czasem – poza nią, ale oczywiście z udziałem osób studiujących i wykładowców. Pojawiały się także opowieści z doświadczeń zawodowych, ale te raczej pomijamy, ponieważ one stanowiły jedynie punkt odniesienia. Omawiane zachowania były niejednokrotnie ambiwalentne w odbiorze, były różnie interpretowane, a do ich opisów służyły określenia czasem nazywające je przemocowymi, ale także od takich znaczeń abstrahujące.

Mianem „przekraczania granic” określamy doświadczenie przedstawiciela społeczności Akademii Teatralnej (przede wszystkim osób studiujących, ale także wykładowców), spowodowane zachowaniem innej osoby, które związane jest z następującymi jego wymiarami:

- podważanie czyjejś wartości, przede wszystkim jako przyszłej absolwentki lub przyszłego absolwenta Akademii – artystki lub artysty;

- wypowiedzi, które odbierane są jako krytyka osoby a nie wykonanego zadania – cech jej charakteru, wyglądu, sposobu bycia, przekonań, postaw, często połączone z formami publicznego piętnowania;
- naruszanie integralności cielesnej (np. popychanie, dotykane, przybliżanie się bez uprzedzenia i zgody);
- skłanianie lub przymuszanie do zachowań albo też tworzenie okoliczności, które pozwalają uzyskać pożądanego do wykonania zadania aktorskiego trudny stan emocjonalny, będący jednak efektem nie tyle świadomej pracy osoby studiującej, ile jej realnym, osobistym doświadczeniem – przykładem może być wywołanie w osobie studiującej rzeczywistego lęku, smutku, poczucia poniżenia czy upokorzenia, które prowadzą do płaczu;
- artykulacja i podtrzymywanie oczekiwań, które w osobie, do której są kierowane, wywołują reakcję obronną – wątpliwości, niechęci lub protestu wobec nich.

Zachowania przemocowe to nie tylko naruszanie integralności cielesnej. To także gesty wywołujące lęk, jak na przykład rzucanie przedmiotami, wykonywanie nagłych, niespodziewanych gestów czy podnoszenie głosu bądź krzyczenie, jako forma artykulacji oczekiwań i ocena zachowań innych osób. Przemocą jest także pozbawienie osoby tego doświadczającej wpływu, sprawstwa w działaniu – a więc podporządkowanie. O ile polecenia wykładowców z natury zmierzają do tego, by osoba studiująca wykonała zadanie, o tyle w wypadku przemocy drugorzędną kwestią staje się to, jak rozumie i jak się czuje osoba, która zadanie ma wykonać. Istotne dla definicji przemocy jest przyjęcie, że jej źródłem jest relacja asymetrii. Przemoc stosuje osoba, która dominuje, określa ramy zachowań, definiuje cele i formy współdziałania, a mówiąc bardziej ogólnie – ustala zasady działania dla określonej społeczności lub w określonej sytuacji. Agresja ma także swego adresata – jest skierowana wobec konkretnych osób, ale niekoniecznie musi się wiązać z asymetrią relacji, zależnością. Te bardziej ogólne definicje pozwalają dostrzec różnicę między zachowaniami, które na poziomie opisowym są do siebie podobne.

Naruszanie granic wywołuje w osobie tego doświadczającej dyskomfort – niemożność dalszego współdziałania bez wewnętrznego oporu. Celowo nie używamy tu określenia „zgody”, a właściwie – jej braku, bo często naruszanie granic wywołuje podświadome reakcje i nie towarzyszy mu natychmiastowe zrozumienie, na czym naruszenie granicy polega. Uczucie lęku, poczucie skrzywdzenia i rozumienie tych stanów może pojawić się dopiero po pewnym czasie. Podniesiony głos, krzyki, popchnięcia, pocałunki czy dotknięcia stają się wówczas czymś, co nie znajduje dla osoby tego doświadczającej wyjaśnienia, nie tylko w ramach konwencji zadania, ale

także – w ramach szacunku dla drugiej osoby, jej oceny. Brakuje wówczas porozumienia, które by pozwalało przygotować się na gwałtowną reakcję czy kontakt cielesny.

Sformułowane powyżej definicje przekraczania granic oraz przemocy znajdują potwierdzenie w wypowiedziach studentów. Najbardziej szeroka definicja przekraczania granic, z jaką się zetknęliśmy, to: „Za każdym razem, kiedy dostawałam uwagi odnośnie mnie. Albo kiedy uwagi, które dostawałam od profesorów, wykaczały poza przedmiot, na którym się [skupiałam w pracy – przyp. aut.]” (AD\_5\_K\_1). Co ważne, sami studiujący proponowali interpretację przemocy, która wychodziła poza definicję przemocy fizycznej. W ich rozumieniu przemoc wcale nie musi dotyczyć kontaktu fizycznego:

*Mówiąc „zachowania przemocowe”, mam najbardziej na myśli to, co wydarza się na zajęciach, kiedy profesor wykorzystuje swoją pozycję, obrażając kogoś. Głównie. Nie mam na myśli przemocy fizycznej. To się akurat nigdy chyba nie wydarzyło w trakcie mojej obecności, jak sławetne rzucanie krzesłem w studenta. Ale to mam głównie na myśli. Przemocowe – tak. (S\_K\_15)*

## Źródła przekraczania granic

### Znaczenie etosu wysiłku i wyrzeczenia

Jednym z najważniejszych skutków przekraczania granic przez wykładowców w relacjach ze studiującymi jest wykształcenie się wśród studentek i studentów autodyscypliny, etosu wysiłku i wyrzeczenia. Powody tego są przynajmniej dwa. Pierwszy z nich pojawia się bezpośrednio w świadectwach studiujących, przede wszystkim kierunków artystycznych:

*On [wykładowca – przyp. aut.] bardzo często zwraca nam uwagę na to, że mało pracujemy, że jest za mało pracy albo zaangażowania i teraz, szczególnie pod koniec też właśnie... mieliśmy taki problem, że on bardzo często nam wytykał, że mało pracujemy. I było nam z tym bardzo trudno, bo ta praca możliwa, że była mało efektywna, bo pracowaliśmy właśnie po nocach itd. Ale ona była. I jakby mówiliśmy mu, że spędzamy nad tym dużo czasu, a on mimo to, że siedzieliśmy do pierwszej i tak uznawał, że to jest za mało i wskazywał na to, że on jak był na tej Akademii, to siedział do czwartej. (S\_K\_10)*

W powyższej relacji po pierwsze widać, jak nadmierny wysiłek związany ze studiami podważa sens procesu nauczania, przynajmniej w oczach samych studiujących. Oczekiwanie zwiększenia wysiłku pojawia się wówczas, gdy w opinii osoby wykładającej efekty pracy studiujących nie są zadowalające. Część z wykładających reaguje na to przerwaniem ciężaru uzgodnień między grupą i poprawek na samych studiujących. Po drugie, widoczny jest także wymiar relacyjny – presji wykładającego, dla którego podstawowym punktem odniesienia, dowodem na jego sprawczość jest wzmożony wysiłek studiujących. Widać wyraźnie coś, co zostanie bardziej szczegółowo przedstawione poniżej: etos wysiłku jest reprodukowany w funkcjonowaniu uczelni, zarówno z poziomu adaptacji studiujących, co pokazała analiza codzienności w Akademii, jak i powielania wzorców i wyrażania oczekiwań przez wykładających, co z kolei było obecne w rozdziale poświęconym relacjom pedagogicznym.

Istnieją zapewne bardziej zobiektywizowane uwarunkowania pracy zawodowej czy studiowania w Akademii, wśród których obciążenie pracą może być wyższe niż na innych rodzajach studiów. Szkoła teatralna jest miejscem, w którym następuje nauka zawodu (socjalizacja do życia w organizacji), a wraz z nią – uwewnętrznianie nie tylko jawnych norm i wyartykułowanych reguł postępowania, ale także tych domyślnych, pojawiających się niejako bezwiednie w procesie nauczania. Jednym z nich jest etos krańcowego wysiłku, dochodzenia do własnych granic, co uzasadniać ma także oczekiwania wykładowców wobec osób studiujących. Niewątpliwie jest to praktyka, która jest uznawana za element stały, dziedzictwo uczelni:

*Tylko ja np. do tego jednego wykładowcy powiedziałam, on nam powiedział, że uważa, że jesteśmy mało, że chyba na tych próbach jesteśmy za mało jacyś. Za mało przynosimy lub coś. I ja mówię: dobra, ale jak ja mam być twórcza, jeśli jest dziesiąta w nocy i mnie się chce rzygać, i jestem na przemęczeniu, i nie jestem w stanie być wtedy jeszcze więcej. Nie ma to jak... Była odpowiedź: „trudno, taka szkoła”. (S\_K\_6)*

Oczekiwanie wysiłku pełni zatem funkcję odpowiedzi osób wykładających na niezadowolające efekty dotychczasowej pracy studiujących. Problem polega na tym, że staje się także sposobem na poradzenie sobie z brakiem adekwatnego pomysłu na to, w jaki sposób należałoby wesprzeć wysiłki osób studiujących. Jest w tym sensie przerwaniem odpowiedzialności za brak oczekiwanych rezultatów na wykonujących zadania, nie zaś momentem na wspólną pracę nad tym, jak uzyskać odpowiedni efekt.

## Ambiwalencja

Zebrany materiał badawczy pozwala nam stwierdzić, że kontekstem, a być może źródłem przekraczania granic oraz przemocy w Akademii, jest ambiwalencja. Dla zrozumienia ambiwalencji pozornie oczywistym punktem startu będzie wskazanie na rozmaite perspektywy i wartościowania, których – z natury – jest w sztuce pełno:

*Ale nigdy nie przesadziła. Nigdy nie było czegoś takiego, że... była ludzka w tym wszystkim, mimo wszystko. Bo ona jest taka, że ona powie: „Chodzisz jak facet. Uspokój się, ogarnij się”. Ja wiem, o co jej chodzi. Że mam tutaj na scenie przejść bardziej kobieco. Ale znajdzie się taka, którą to zabolii. I wydaje mi się, że trzeba mieć mega takie wyczucie emocjonalne, żeby wiedzieć, kogo to może skrzywdzić, a kogo nie. I parę osób skrzywdziła po prostu. Ale też słyszałam plotki, że jak jakaś studentka miała z nią kose, że tak powiem, no to potrafiła ją wziąć na próbę indywidualną, gdzie tamta miała gorączkę 39 stopni, przez trzy godziny kazać jej skakać po parapecie i gadać wierszem. No i teraz pytanie, na ile przekroczyła, a na ile nie przekroczyła. (S\_K\_22)*

Wypowiedzi osób wykładających adresowane do studiujących, które są oparte na ironii, są w Akademii Teatralnej doświadczeniem dość powszechnym. Prawdopodobnie w intencji posługujących się ironią chodzi o pewną konwencję, grę, która w zamiarze nie powinna być odbierana osobiście. Tymczasem dwuznaczność, na której ironia się opiera, w sytuacji asymetrii, polegającej choćby na ograniczonych możliwościach reakcji studentek i studentów na ironiczne uwagi, generuje już nawet nie tyle ambiwalencję w odbiorze, ile dezorientację:

*No kiedy dostałam uwagę od pani profesor, że mówię teksty jak pensjonariuszka, jakby to było kierowane do pensjonariuszy, jakoś tak to było. I że kiedy wchodzę w emocje, mam obrzydliwy, ohydny głos. Nie robiłam tego specjalnie, żeby mieć obrzydliwy i ohydny głos, no ja rozumiem, że to polega na tym, że konfrontujemy się z krytyką. Ale to, co jest bardzo ważne, właśnie na fuksówce usłyszałam od starszej koleżanki, że ta pani profesor, ta, która mi powiedziała o tym wchodzeniu w emocje i o tym ohydnych głosie, że ta starsza koleżanka powiedziała, że „jest jedna pani profesor, od której usłyszałam, że nie powinnam wykonywać tego zawodu i powinnam pracować w Biedronce”. (S\_K\_2)*





---

***Jednym z najważniejszych skutków przekraczania granic przez wykładowców w relacjach ze studiującymi jest wykształcenie się wśród studentek i studentów etosu wysiłku i wyrzeczenia.***

O tym, jak płynna jest granica między ironicznymi komentarzami, które są odbierane jako aluzje do cech czy zachowań studentek i studentów, a tymi, które są formą krytyki zadań wykonywanych przez nich podczas zajęć, świadczy następujące świadectwo:

*Znaczy generalnie cały zawód opiera się na wychodzeniu ze strefy komfortu. Tylko to jest teraz pytanie, gdzie jest strefa każdego z osobna. Bo to jest problem. Że dla jednej osoby coś będzie... Właśnie, bo to jest chyba ta różnica. Że co innego, jeżeli profesor krzyczy razem z tobą, a nie na ciebie. Bo jeżeli ja potrzebuję dojść gdzieś bardzo głęboko i nie mogę, i się męczę, i boli mnie to, i szukam tego, i on jest tam ze mną i używa przekleństw, i krzyczy, i się drze, żeby ze mnie wydobyć to. Czyli np. ostatnio – to było fantastyczne – miałam zajęcia z profesorem, gdzie właśnie ćwiczyliśmy takie bardzo głębokie rzeczy i on stoi przy mnie, i krzyczy: „Ty k.....!”, i wszyscy wiedzą, że to jest w porządku, bo nie krzyczy tego do mnie, tylko krzyczy to ze mną. Pokazuje mi, co ja mam w środku czuć. To to jest ok. I wydaje mi się, że takie rzeczy są jak najbardziej na miejscu, no bo tak. (S\_K\_22)*

W niniejszej wypowiedzi widać, że dla studentki gwałtowne czy po prostu krzywdzące komentarze używane przez prowadzących podczas zajęć są elementem koniecznym w pracy nad sobą oraz we współpracy między prowadzącymi a uczestnikami zajęć. Mogą być także sposobem na wydobywanie odpowiedniego środka wyrazu w grze aktorskiej.

Używanie tego typu form budowania relacji i przekazu staje się jednak problematyczne, gdy idzie z nim w parze cały wachlarz komentarzy prowadzących zajęcia, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych:

*[Na zajęciach z impostacji] Raz dostałam taką uwagę, nie wiedziałam, co ja mam zrobić, dostaliśmy zadania, że mieliśmy robić pantomimę. Mieliśmy tam się wołać, żeby otworzyć głos itd. Dostałam po wszystkim taki feedback, że „dzięki, to było słabe, to jest II rok, więc można było się spodziewać czegoś większego, że na I roku robią lepsze rzeczy, poza tym to ta pantomima była fatalna, ty jesteś straszna, może powinnaś [niezrozumiała]”. „Dzięki”. Miałam wtedy takie... jestem na zajęciach z impostacji głosu w dalszym ciągu, czy na zajęciach z pantomimy? Co ja mam... w jaki sposób mam zrealizować tę uwagę? Mam się zapisać na warsztaty z pantomimy, żeby mi lepiej szło na impostacji głosu? W ogóle pantomima jest niema, więc to jest... to jest jakiś hit. To było bardzo, bardzo nieprzyjemne. (S\_K\_2)*

Można przyjąć, że studentka, która odwołała się do tej sytuacji, nie zrozumiała sensu zadania lub że w trakcie jego wykonywania popełniła błędy. Z pewnością niejasne dla niej było to, co jest przedmiotem oceny osoby prowadzącej zajęcia i nad czym

trzeba popracować. Komentarz personalny, choć powiązany z informacją zwrotną o wykonywanym ćwiczeniu, wywołuje negatywne emocje. Tego typu komentarze *ad personam* nie pełnią funkcji krytyki czy porad, lecz raczej doprowadzają do zamknięcia emocjonalnego i poznawczego studiujących. Być może intencją wykładających była mobilizacja do wysiłku, ale gdy tego typu forma komunikacji staje się codziennością, generuje huśtawkę emocjonalną wśród studiujących. To stan niepewności, związany z tym, że studiujący mogą się spodziewać właściwie każdego typu reakcji wykładających na swe realizacje zadań, a obok informacji zwrotnej o zadaniu pojawi się komentarz, który trudno uznać za wskazówkę do doskonalenia swych umiejętności. Pochwały i ironiczna krytyka sprawiają, że rośnie amplituda emocji, które się rodzą podczas zajęć, ale w efekcie rośnie obawa przed zajęciami:

*No i z nim faktycznie było tak, że on, jak miał dobry humor, miał dzień diwy, to był superkochany, „XXX, dziękuję ci”, ale jak miał gorszy dzień albo gorszą chwilę, gorszą godzinę, to krzyczał, był skłonny mnie popchnąć, wyzwąć mnie, j... po prostu, a później udawać, że nic się nie stało. I z nim było coś takiego, że był bardzo taki wybuchowy. Jedno słowo źle i on z miłego człowieka robił się agresorem. I np. ja po tych wszystkich sytuacjach, które z nim przeżyłam, ja nawet nie chciałam mu mówić „dzień dobry”, bo ja się go po prostu bałam. Bałam się tego, jak zareaguje. Był świetnym manipulatorem, doskonale wiedział, jak ma co powiedzieć. (S\_K\_22)*

Choć to świadectwo dotyczy konkretnego wykładowcy, wyróżniającego się intensywnością i formami stosowanej przemocy, mówi o zdarzeniach, które w nieco mniejszej skali występowały także w relacjach z innymi wykładającymi. Chodzi tu o odwoływanie się do argumentów *ad personam*, które tracą charakter informacji zwrotnej, a stają się oceną osoby i jej cech. Jednego dnia studentka jest chwalona, a następnego – odsądzana od czci i wiary. Ten fragment jest także świadectwem tego, że refleksja i zrozumienie efektów zachowań wykładowców może pojawić się dopiero po pewnym czasie. To nie jest tak, że studenci i studentki, chwilę po doświadczeniu przekroczenia granicy ze strony wykładowców i wykładowczyń, mają jasność, co należałoby z nim dalej zrobić.

Proces, w którym osoba studiująca doświadcza zakłócenia poczucia własnej wartości, prowadzi, przynajmniej w przypadku części studentów i studentek, do poczucia wstydu oraz lęku przed dalszą krytyką. Obrazuje to następujące świadectwo:

*Wiadomo, jeden profesor zacznie się drzeć na zajęciach i rzucać krzesłami, zrobi to w taki sposób, że wszyscy będziemy zachwyceni i powiemy „tak, o to chodzi w tej scenie!*

*Tak trzeba zrobić". A może być taki, który powie jedno zdanie i to dla nas jest zabijające. Wszystkie te momenty, w których słyszałam od profesorów uwagi dotyczące... to jest strasznie trudne! Bo z drugiej strony, jak to wszystko się przegnie w tendencję, że już nic nie będzie można nikomu powiedzieć, to będziemy kształcić się na fatalnych aktorów. Bo ludzie nie będą... krytyka jest niezbędna. Ale za każdym razem, kiedy ta krytyka była podana i zaserwowana w sposób, w którym czułam się kimś absolutnie bez wartości, np. kiedy XXX na I roku przed sesją zrobił coś takiego: „ja rozumiem, że państwo się stresują tą sesją i że są nerwy, ale weźcie się uspokójcie, zacznijcie coś brać, bo zaczynają wam pryszczki wychodzić – o, pan ma tutaj pryszczka, pani ma tutaj pryszczka... pan ma tutaj pryszczki". I odwrócił się. I se poszedł. Ja w tym momencie, po tym pierwszym semestrze jeszcze taka... (S\_K\_2)*

Do krytyki, która jest niezbędna przy wykonywaniu zadań, studium są przygotowani na poziomie świadomym, na poziomie intelektualnego odbioru. To na tym poziomie ironia czy gwałtowne reakcje są dopuszczalne i mieszczą się na ogół w granicach konwencji, które mają mobilizować do działania, podejmowania wysiłku i poprawy wykonywanych zadań. Dlatego anegdoty, ironiczne uwagi są traktowane na ogół jako kod organizacji – język, zwroty, gesty i znaczenia, które mają integrować społeczność. Ale jednocześnie odwołania do osobowości, cech charakteru czy wyglądu implikują potrzebę przewartościowania własnego wyobrażenia na swój temat. Taki proces wiąże się już nie tyle z pracą nad rolami, zadaniami, które w procesie dydaktycznym są stawiane przed studentami, ile z potrzebą przekroczenia własnych wyobrażeń o tym, kim się jest. Dalszy ciąg świadectwa tej samej studentki pozwala określić, jakie są i mogą być efekty skumulowania tego typu doświadczeń:

*Ja musiałam sobie to potem sama prywatnie na terapii przerobić, żeby zrozumieć, że to było przekroczenie granic. Lubię go bardzo, jest fajnym profesorem. Ale w tamtym momencie ja się poczułam jak gówno. Nie dość, że dostaję uwagi, że mi idzie słabo i nie wiem, jak mam im sprostać, to jeszcze mam pryszczki! Co ja mam z tym zrobić? Torbę zacząć nosić na twarzy? To był taki moment, kiedy poczułam się właśnie tak bez jakiegóż godności. Potrzebowałam czasu, żeby to przerobić, że to we mnie jest problem, że to ja jestem ta dziewczęca, ta słabsza, ta w pastelowych barwach, ta taka, siaka, sraka, owaka. Tylko że zdarzają się sytuacje, w których ktoś faktycznie... wypowiedzenie tego nic by merytorycznie nie dało. (S\_K\_12)*

Te dwa fragmenty wypowiedzi obrazują proces, przez który przechodzą osoby studiujące, szczególnie gdy czują się poddane presji selekcji – zagrożenia wyrzuceniem ze szkoły bądź niezaliczeniem zajęć. Dopiero w takim kontekście można dostrzec,

jak może działać na poziomie emocjonalnym i poznawczym informacja o tym, że istnieje proces selekcji – „rok selekcyjny” czy okres, w którym szczególnie jest się ocenianym. W sytuacji, gdy tracą oni jasność, czego się od nich oczekuje, wytwarzają w sobie wewnętrzny przymus wysiłku i pracy do granic możliwości oraz przekonanie, że praca nie dotyczy tylko tego, co dzieje się na konkretnych zajęciach, np. z impostacji czy scen dramatycznych, lecz ma obejmować głębsze wyobrażenia o sobie.

Uwagi krytyczne, gdy nie tyle obejmują zadania, ile wiążą się z osobowością, a przede wszystkim wyobrażeniami studiujących na swój własny temat, doprowadzają osoby studiujące do stanu, który można określić jako wyobcowanie. Wówczas podstawowym punktem odniesienia stają się oczekiwania profesorów, a nie własne, wewnętrzne przeżycia:

*Wtedy byłam absolutnie zdezorientowana. Znałam mniej więcej kierunek, który jest ode mnie wymagany. Tylko świadomość aktorska wszelaka jest wtedy zerowa. I to był też moment taki bardzo przykry, bardzo przykry, kiedy wszelka twórcza radość odeszła, wszelkie próby szukania kompasu artystycznego były nieudane. Wewnętrzny kompas musiał zostać odłożony na kilka lat i zaczęło się ślepe próbowanie sprostania oczekiwaniom konkretnych profesorów. Że wiedziałam, że ok – mój zarzut jest taki, że jestem za dziecinna, za dziewczęca. [tu następuje relacja o zmianie wyglądu zewnętrznego, ingerencji w ciało, po to, by wyglądać w taki sposób, jak tego oczekiwali wykładowcy – przyp. aut.] Żeby wszystkim teraz udowodnić, że ja zostałam wybrana nie bez przyczyny i że jestem kompetentna. Domyślałam się, że chodzi o to, żeby na scenie dawać barwy bardziej głębsze, bardziej dorosłe. Ale ja miałam wtedy 19 lat. Mierzenie się z materiałami, które mnie życiowo przerastały, sytuacjami, których w życiu nie miałam – to wymagało pewnej wyobraźni, a w tym momencie było ślepym próbowaniem po omacku, zwłaszcza że się miało kontakt z profesorami, którzy nie byli w tym sprzyjający. (S\_K\_12)*

To świadectwo wydaje się być szczególnie ważne, bo ogniskuje ono dwuznaczną ocenę całego procesu studiowania, wskazuje na jego koszty oraz na kluczowe momenty, które mogą doprowadzić do ukończenia studiów lub odejścia bądź „wypadnięcia” z nich. Stawką w tym procesie jest ponowne odnalezienie siebie lub dostrzeżenie własnego „kompasu” – odkrycie w sobie własnej wartości, wyjątkowości, która pozwala filtrować zewnętrzne oczekiwania i impulsy w twórczą pracę.

Proces ten, w przypadku wielu osób studiujących, które podejmowały terapię, pozwalał im na zdobycie świadomości, jakie są koszty psychiczne procesu, w którym uczestniczą:

*Rozumiałam, że to nie jest normalne, kiedy za każdym razem, kiedy próbuję nagrać się, wystąpić self tape'a tak zwanego na casting, to ja się muszę wewnątrz konfrontować z... to się zawsze u mnie kończy płaczem i poczuciem, że się nie nadaję, że nie jestem... że tak, siak, owak – ogromne bariery psychiczne trzeba było później pokonać, bo za mną się ciągle ciągnęło to wszystko, to... to poczucie bycia gorszą. Dopiero gdzieś na terapii zrozumiałam, bo też często słyszałam, że „o, ty się tak...” – że ja się boję. Że się tak scenicznie jeszcze boję, że się nie mogę odważyć. Dopiero na terapii zrozumiałam, że to nie jest strach. To jest wstyd. Że ja przez szkołę zaczęłam się wstydzić siebie. Tego, kim jestem, tego, jaka jestem. Bo to nie jest wystarczająco atrakcyjne, ciekawe, kolorowe. I że kiedy coś chcę... co niestety się dzieje, co jest największą wartością, bo to się wszystko rozchodzi o to, kim jesteśmy. Kiedy ja zaczynam to negocjować, bo mi się wydaje, że to jest nieprzystające? To jest pierwszy krok do klęski. (S\_K\_12)*

Mowa tu zatem o procesie, w którym osoby studiujące bezwiednie nakłaniane są do rezygnacji z dotychczasowych przekonań i wyobrażeń o świecie, przejścia przez sytuacje krytyczne po to, by odrodzić się jako zmienione osoby. Proces nauki zawodu implikuje zmianę dotychczasowych wyobrażeń o sobie i swoich cechach charakteru. Uchwytuje to relacja innej studentki:

*– Czy to znaczy, że każdy musi przejść taką transformację, trochę na drugą stronę się przekreślić? Jeśli jest delikatny, to musi się stać mocny, jeśli pani była... mniej ekspresywna, to musi się pani stać ekspresywna, z kolei ten ekspresywny i radosny i komediowy musi się stać poważny?*

*– Trochę tak, bo to jest poszerzanie wachlarza. Jeżeli widzimy, że ktoś już ma to, to żeby był jak najbardziej kompletnym aktorem, najbardziej wszechstronnym w robocie, to żeby wypracować w nim te cechy, których on nie ma. (S\_K\_2)*

Na poziomie uczelni zaś można mówić o konwersji organizacyjnej; ktoś, kto dokona wewnętrznej przemiany, staje się członkiem społeczności, w której postępowanie się ironią, wyśmiewaniem, gwałtownym gestem jest zrozumiałe i dopuszczalne. Owa konwersja jest jednak kosztowna, nie tylko indywidualnie. Oznacza indywidualny wysiłek i głębokie przewartościowanie, ale niejednokrotnie wiąże się także z rezygnacją ze studiów lub niezaliczeniem roku. Kolejnym wymiarem tych mechanizmów



jest przekonanie studentów i studentek, że ocena ich odbywa się wszędzie na terenie Akademii, nie dotyczy tylko zajęć, lecz także zachowań na korytarzu, komunikacji z wykładowcami itd.

W obliczu decyzji podjętych w Akademii, by zrezygnować z „roku selekcyjnego” oraz fuksówki, można by uznać, że powyższa relacja studentek dotyczy reguł i rytuałów, które odchodzą do przeszłości. Mimo to mechanizmy generujące przemoc pozostają, co pojawia się w świadectwach studentów młodszych roczników. Należy tu wskazać na dwa sposoby wytwarzania się specyficznej kultury organizacyjnej czy kultury dydaktyki w Akademii. Pierwszym z nich są konwencje tworzone indywidualnie przez wykładowców. Drugim jest fakt, że dla części osób studiujących kwestia transformacji osobowości i kosztów z tym związanych jest czymś oczywistym, koniecznym i niekwestionowanym.

Zacznijmy od konwencji i kwestii dystansów wewnątrz uczelni. Zdarzało się, że niektórzy wykładowcy starali się nawiązywać bliższe relacje z osobami studiującymi, chcieli wiedzieć, co u nich słyszą, spotykali się z nimi na wyjściach na piwo czy imprezach. Jednocześnie potrafili, co zostało opisane w dalszych rozdziałach, zachowywać się wobec osób studiujących przemocowo, straszyć je czy szantażować w oparciu o swoją wyższą pozycję. Jedna z badanych zwróciła uwagę, że podział między osobami studiującymi a wykładowcami jest widoczny już na poziomie języka, jakim się do siebie zwracają:

*Bardzo często jest to w takiej formie upupiającej, na takiej zasadzie, że my jesteśmy „Dzięciątka”, „Juleczki”, „Pawelki”, „Ignasie”, a oni są „pan profesor”, „pani profesor”, nieważne, czy to jest tytuł naukowy magistra czy doktora. (S\_K\_12)*

Osoby wykładowce operują redukowaniem dystansu wobec studentów i studentek oraz jego „dystrybucją” – wskazywaniem, kto jest bliżej, a kto dalej społeczności. Implikuje to także rozpoznawanie tych, którzy są po konwersji i tych, którzy jeszcze jej nie przeszli:

*Jedna profesorka nas zapytała, pomimo tego, że już wcześniej byliśmy my na ty do niej, czy ona może się do nas zwracać po imieniu. Po prostu zapytała nas. I ja byłam taka, że spoko, nie ma problemu. Powiedziała, że ma potrzebę się sama zapytać o to nas. I wszyscy powiedzieli, że tak, że niech mówi do nas na ty. W ogóle mi to wtedy nie przeszkadzało i też ciężko by było się cofnąć. Że co, nagle byłabym jedną osobą w grupie, która nawija na pani? To tak średnio. I wtedy mi to nie przeszkadzało i nawet miałam takie: „Nie, no że spoko, spoko”. A z perspektywy czasu myślę, że żeby relacje były równe, powinniśmy być*



*albo na ty, albo na pani. W takim sensie, żeby nie wchodzić w to myślenie o sobie jako o dziecku, które się dostaje do kolejnej szkoły, tylko że jesteśmy dorosłymi ludźmi, którzy spotykają się na studiach, gdzie zawsze to tak wygląda. (S\_K\_12)*

Używanie języka, który operuje argumentami *ad personam* czy aluzjami, które mogłyby być odebrane dosłownie, jest tym, co niejako stwarza specyfikę komunikacji w Akademii. Wytwarzane są konwencje, które na ogół są rozpoznawalne przez członków społeczności. Dobrze obrazuje to następujący fragment:

*Jest jeden profesor, który ma taką – tylko my wszyscy go lubimy i on to wie, i on wie, kiedy sobie pozwolić – mówi np. jednej dziewczynie, że: „Ty nie będziesz aktorką, ty będziesz zapowiadała pociągi w Chorzowie na dworcu”. Tylko że on to mówi w charakterze żartu i wszyscy to gdzieś rozumieją. I przykro by było określić to jako wyzwisko. Zwłaszcza że ona sama to później często powtarzała i za każdym razem, jak jej coś powiedzieć, jeżeli chodzi o karierę, to mówi, że niedobrze, bo ona się oddala od Chorzowa w tym momencie i od tego swojego... (S\_M\_14)*

W społeczności wytworzył się system anegdot, odwołań do konkretnych zdarzeń, konkretnych wykładowców, tudzież studentów i studentek, stanowiący zasób kulturowy, na podstawie którego można zorientować się, że zdanie „Ty nie będziesz aktorką, ty będziesz zapowiadała pociągi w Chorzowie na dworcu” ma swój kontekst i jest częścią kodu kulturowego instytucji. Bohaterami anegdot są na ogół luminarze historii teatru. Ale jednocześnie kod ten staje się coraz mniej czytelny dla studentek i studentów. I nie jest to związane ze słabszą znajomością historii polskiego teatru. Dotyczy kultury, w której relacja mistrz – uczeń była oparta na niemal bezgranicznym zaufaniu i oddaniu studentów i studentek wobec wykładowców i wykładowczyń. Ten system przestał się sprawdzać, bo pojawiły się uwspólnione doświadczenia, które skłaniają studiujących, ale także czasem wykładających do utraty zaufania we wspomnianych relacjach. Zmieniła się wrażliwość na dystans fizyczny, na intymność i ewentualne zachowania gwałtowne, ponieważ zaburzone zostało poczucie i wyobrażenie autorytetu prowadzących zajęcia. Można powiedzieć, że studujący zorientowali się, że wyznaczanie granic tego, co jest dopuszczalne, i tego, co dopuszczalne nie jest, wymknęło się spod kontroli kogokolwiek; nie jest tak, że wykładająca, która „krzyczy ze mną”, zapewnia bezpieczeństwo w trudnych dla studiującej osoby momentach. Warto tu odwołać się do świadectwa, w którym studentka opowiada, jak podczas odgrywania sceny całowania jej poczucie kontroli nad sytuacją oraz komfortu zostało zaburzone. Spowodowane

to było – w opinii relacjonującej – brakiem kontroli oraz przygotowania jej partnera w tej scenie:

*Mieliśmy egzamin, w którym... na początku II roku, czyli tak naprawdę po dopiero roku kształcenia, gdzie mówiliśmy wiersze, ucząc się stawiać dobrze akcenty w wersie, musieliśmy wejść w sceny bardzo intymne. Gdzie albo się musieliśmy całować, dotykać, jakoś tak poznawać dopiero to nasze ciało, które jest narzędziem pracy. [...] Kiedyś na zajęciach, już byłam naprawdę na skraju – już nie mówiąc o tym, co było na próbach, jak nie było pedagoga – powiedziałam: „Ej, stop, możesz już skończyć z takim zachowaniem [tu opis zachowania – ingerencji cielesnej, przyp. aut.]?”. Zareagowałam na głos i była cisza. I że akurat profesor wtedy nie zareagował. I nie powiedział: „Ej, przerwa, to się robi tak, tak i tak”. I widzisz, i tu mam znowu dylemat. Bo ja uwielbiałam te zajęcia i naprawdę dużo się nauczyłam, i było fajnie, ale przeżyłam tam coś, co było dla mnie bardzo trudne i do dzisiaj jest, bo jak widzę tego mojego kolegę, to mam jakiś rodzaj wstrętu. Bo to było dla mnie trudne, bo byłam bardzo młodziutka w tym świecie i nikt nie wyposażył mnie w narzędzia, które dałyby mi jakąś umiejętność, jak sobie poradzić z tym, kiedy moja granica jest przekroczona. A przede wszystkim dlatego, że ja nie wiedziałam, gdzie ta granica leży. Że jeżeli się czułam niekomfortowo, no to potrafiłam zareagować takim wybuchem przy wszystkich, a i tak to nie przyniosło żadnego skutku. (S\_K\_12)*

Wspominany przez studentkę brak reakcji prowadzącego zajęcia nie dotyczy sytuacji, która do tej pory byłaby zdefiniowana jako molestowanie seksualne. Zresztą kontekst cielesności, obecny w tym doświadczeniu, nie wydaje się być jedynym możliwym. Podobne świadectwa dotyczyły gwałtownych zachowań wykładowców bądź studentów, komentarzy i przejawów zniecierpliwienia, wyrażanych przekleństwami bądź podniesionym głosem.

Ważne tu są trzy wymiary łączące szereg konkretnych zdarzeń związanych z przekraczaniem granic: brak uprzedniego przygotowania studentek i studentów na doświadczenia, które mogą generować dyskomfort (np. praca z intymnością), brak wsparcia procesu dydaktycznego przez prowadzących w taki sposób, który by dawał studentom i studentkom poczucie bezpieczeństwa, a przede wszystkim – brak jednoznacznej ramy, w której doświadczenia uczestników zajęć by się odbywały – jednoznacznego feedbacku, który by dostarczał wiedzy, co należy zmienić w zachowaniu. Te trzy wymiary zdają się być decydujące dla wyjaśnienia niejako organizacyjnych czynników redukujących zaufanie osób studiujących do osób wykładających. Warto tu wskazać, że problemem podstawowym jest trudność, z jaką studiującym przychodzi słowna reakcja na zachowania, które są przez nich doświadczane jako naruszanie granic. Stan ten *de facto* otwiera perspektywę zachowań przemocowych, w których

asymetria między wykładowcami a studiumi sankcjonuje rozmaite formy przymusu oraz poczucie przekroczenia granic. Najbardziej jaskrawym przykładem tego typu zachowań jest praca angażująca dotyk, ustanawianie relacji intymnej:

*I to są bardziej takie sytuacje dotykania, które mi przychodzą... bo nie wiem, na zajęciach z techniki mowy, kiedy pani profesor notorycznie nas dotyka, pokazuje, czasami pyta „mogę cię tu dotknąć za brzuch?”, czasami nie itd. No ciągle jest gdzieś to stykanie się, czy masowanie, coś tam... gdzieś ta cielesność jest obecna i między nami, czyli studentami. Czyli że jest scena właśnie całowania i koleżanka czuje się źle, bo kolega jej wpycha język do buzi i jakby nie mogą się dogadać, bo nie ma pomiędzy nimi przestrzeni na dialog, nikt też nie zaproponował tej przestrzeni, więc tak po prostu jest. (S\_K\_15)*

Przekonanie studiumi o tym, że zadaniem osób wykładowczych jest przygotowanie warunków do pracy nad doświadczeniami, które są nowe lub silnie przeddefiniują relacje z innymi (studiumi przede wszystkim), zdaje się upowszechniać, choć jak pokażemy poniżej – zmiana definicji sytuacji jednocześnie jest rozmaicie oceniana także przez nich samych, a nie jedynie przez wykładowczych.

U części studiumi widać bowiem większą akceptację dla przekraczania granic, która jest silnie powiązana z ich własnym, choć powielającym się przekonaniem na temat procesu studiowania w Akademii. W tym ujęciu wysiłek oraz napięcia emocjonalne związane z oczekiwaniami wykładowczych oraz ich krytyką są niezbędnym procesem, który doprowadza studentkę lub studenta do poszerzenia swych umiejętności, a przede wszystkim – przygotowania do realiów zawodu:

*Są przedmioty, które są bardziej stresujące dla mnie, a są, które są mniej, ale na ogół to jest za każdym razem mierzenie się ze sobą i ze swoimi słabościami. Myślę o tym tak, że później na co dzień na tym moja praca będzie polegała. Że będę miał różne wyzwania przed sobą. I z nimi się będę mierzył. (S\_M\_2)*

W trakcie studiowania wytwarza się w studiumi przekonanie o tym, że zawód aktorski czy reżyserski wiąże się z dużą odpornością na stres, a przede wszystkim – umiejętnością radzenia sobie z krytyką.

Po pierwsze, uzasadnieniem dla takiego procesu jest odwoływanie się przez wykładowczych do znanych im realiów wykonywania zawodu, o czym będzie jeszcze mowa podczas analizy perspektywy wykładowców. Niemniej, w efekcie wśród studentów i studentek pojawia się świadomość wysokich kosztów studiowania oraz negatywnych skutków dla niektórych członków społeczności akademickiej:

– A są jakieś grupy, po których widać, że są bardziej narażone na stres? Nie wiem, kobiety czy obcokrajowcy.

– Moim zdaniem to jest trudne z tego względu, że przyjmują do szkoły osoby bardzo wrażliwe. No bo ten zawód opiera się na naszej wrażliwości i są osoby – ja się uważam za osobę bardzo silną, a mimo to zostałam prawie złamana w tej szkole – a są osoby, które są raczej delikatne, raczej się trochę bardziej boją, łatwiej im się rozplakać. No bo na tym pracuje ta szkoła, ten zawód. I przychodzą do miejsca, gdzie non stop są j....., non stop są straszone i jest olbrzymia presja społeczności całej aktorskiej, i wydaje mi się, że te osoby najbardziej obrywają. (S\_K\_22)

Drugim elementem socjalizacji do zawodu ma być twarda postawa wykładowców, którzy swoje komentarze i interpretacje zadań wykonywanych przez studentów kwitują czasem autorytatywnymi stwierdzeniami:

*I to są sytuacje, w której można było usłyszeć – np. robimy Szekspira, koleżanka robi jakiś referat, profesor przerywa i mówi, że: „G... wiesz. Ja mam doktorat i w sumie nie masz pojęcia, jak się to interpretuje. Chyba nawet tego nie doczytałaś”. I to jest mówione trochę półzartem, trochę tak jak ja teraz mówię, ale w sposób nieznoszący sprzeciwu. I te wszystkie mechanizmy też milczenie grupy, bo myśmy nie wchodziły w polemikę. Ja momentami wchodziłam w różnych tematach, kiedy nie mogłam wytrzymać już, bo miałam poczucie, że jestem tak obrażana, że nie dam rady siedzieć i położyć uszy po sobie, no to słyszałam, że mogę sobie swoją opinię zachować w domku. Skarżypytki do piaskownicy. „Co, pójdziecie na mnie naskarżyć do kogoś? Ja jestem nie do ruszenia”. Takie emanowanie totalną władzą. (S\_K\_1)*

Jednocześnie, jak wskazuje kolejne odwołanie, pozycja najwyższego autorytetu uniemożliwia wykładowcom podzielenie się wątpliwościami wobec studentek i studentów uczestniczących w zadaniu, zasygnalizowanie własnych poszukiwań, przed koniecznością których wykładowcy czasem staje w trakcie procesu dydaktycznego. To także – w sytuacji własnych wątpliwości czy niejasności – generuje brak jednoznacznych oczekiwań i informacji zwrotnej:

*Ja też rozumiem, że jak pedagog czegoś szuka i że może nie rozumie, on jest po prostu, to wychodzi to z tego, że on jest bardzo wymagający. No i on sobie chyba – ja to tak rozumiałam – że on chyba poczuł, że za mało pracujemy, to był jego, on sobie to domyślał i zaczął to na nas odgrywać troszeczkę, a nie była to prawda. I najgorsze, że ten dialog nie*

*był, że nie było to tak powiedziane, że „mało pracujecie”, tylko przez taką pasywną agresję to było pokazywane i przenosiło się to na te próby, no. (S\_K\_6)*

Określanie granic dopuszczalnych zachowań wykładowców to proces, w którym studenci nie zawsze i niekoniecznie są od początku świadomi naruszeń, lecz raczej stopniowo sobie je uświadamiają. Proces ten może być wspierany czy raczej – identyfikowany przez wykładowcę:

*– Co się robi w takich sytuacjach, tzn. w sytuacjach, w których widać, student sygnalizuje ten dyskomfort, że on ma w ogóle – właśnie powiedzmy sobie tak: czy w ogóle studenci sygnalizują taki dyskomfort?*

*– Ja mam doświadczenie takie, że trzeba się dopytywać. Tzn. ja muszę się dopytywać, bo nie, sygnalizowanie jest rzadkością, natomiast też z doświadczenia widzę, że coś się dzieje i trochę to czasu zajmuje, czy to się dzieje w procesie, i to jest okej, bo on chce tego jakby spróbować, czy to ma nad nim władzę jakąś i on się z tym... nie... ograniam. Tak mi się wydaje. (W\_M\_7)*

Ambiwalencja w interpretacji oczekiwań wykładających mogłaby być zredukowana, gdyby naturalne było, że studium i wykładowcy rozmawiają o znaczeniach, które w procesie tworzenia, odgrywania czy inscenizacji powstają. Temu służyć powinna informacja zwrotna od wykładowców dla studium. Informacja zwrotna może być jednak przekazana z zupełnie różnych pozycji. Inaczej będzie ją przekazywał wykładowca przekonany o wadze relacji mistrz – uczeń, a inaczej wykładowca, który inaczej definiuje relację między prowadzącymi zajęcia a studium. Dlatego też w rozdziale o relacjach pedagogicznych zrekonstruowaliśmy rozumienie i praktykę dotyczącą informacji zwrotnej.

## **Reprodukcja dominacji i podporządkowania**

Opisywany powyżej etos wysiłku ma swój dłuższy kontekst historyczny. W rozmowach pojawiały się co najmniej dwie podstawowe narracje studentów i studentek o tym, w jaki sposób uzasadniana jest wśród wykładowców potrzeba wysiłku, nawet jeśli osoby studium sygnalizują zmęczenie. Pierwsza z nich sięga z pewnością czasów studium samych wykładowców. Ta historia nie jest „odwieczna” w tym sensie, że nie pojawia się asocjacja luminarzy polskiego teatru z wymaganiami nadludzkiego wysiłku. To raczej perspektywa socjalizacji do zawodu osób obecnie wykraczających ze stażem powyżej dziesięciu lat. A więc tych, którzy uczyli się w szkołach



teatralnych w latach dziewięćdziesiątych lub na przełomie osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Czasem odwołania sięgają nieco wcześniejszego okresu. O tym, że związek taki istnieje, świadczą wypowiedzi samych osób wykładających:

*No lubiła np. bardzo porównywać kogoś do rzeczy albo że ktoś stoi jak kawałek drewna albo nie wiem, wańka wstańka, no nie pamiętam teraz tak dobrze tego wszystkiego. Wyśmiewała po prostu często to, jak ktoś się rusza, mimo że ci ludzie nie mieli nigdy do czynienia z tańcem na przykład. I ona nie mogła zrozumieć, jak ktoś może tego nie potrafić, skoro ona uczy dzieci i te dzieci potrafią. Tylko te dzieci się ruszają całe życie. No i ona też często powtarzała, że ona w swojej szkole w... była rzucona o ścianę i po prostu brutalnie traktowana i że jakoś wyrosła i że nie można się nad sobą użalać i trzeba pracować. (S\_K\_10)*

Pierwsze uzasadnienie wysiłku odwołuje się do własnego doświadczenia nauki zawodu. Drugie natomiast odwołuje się do perspektywy przyszłości – momentu, gdy absolwenci i absolwentki trafiają do teatrów czy do produkcji filmowych. Świat po szkole teatralnej jest przedstawiany raczej jako bezwzględny, profesjonalizowany, ale także jako nietolerujący wad, niedociągnięć, a przede wszystkim słabości. Nerwowość reżysera, presja czasu i ograniczona liczba prób, współpraca z innymi aktorami, którzy są starsi i bardziej wymagający – to wszystko są przesłanki, które znajdują uzasadnienie dla dydaktyki prowadzonej tzw. twardą ręką. To „ręka”, którą część ze studentów i studentek wprost porównuje do figury surowego rodzica, który przygotowuje swoje dzieci na trudy dorosłego życia.

Obok wzorców relacji i etosu wysiłku istnieje drugi ważny mechanizm odtwarzania dominacji i określania zarówno samych reguł postępowania, już nie tylko w trakcie zajęć, a w ogóle w praktyce teatralnej, jak i artykulacji wymagań wobec studiujących. To socjalizacja do zawodu reżysera. Najistotniejszym tego elementem, w kontekście przekraczania granic i (reprodukcji) przemocy, jest konfiguracja osoba prowadząca zajęcia – student/studentka reżyserii – osoby studiujące aktorstwo. Mowa tu zatem o zajęciach nieco bardziej zaawansowanych, w których studentki i studenci kierunku aktorskiego biorą udział w projektach osób studiujących reżyserię. Powracającym wątkiem w wywiadach z przedstawicielami reżyserii były opowieści o tym trójkącie relacji:

*Np. mogłabym, odwołując się do moich doświadczeń jako studentki, robiłam egzamin reżyserki z profesorką, która pracowała i u nas, i na aktorskim. I ona tak naprawdę naruszała granice osób studiujących u niej na aktorskim przez omówienie, jakie zrobiła po mojej scenie. Jak? Bo tam*

*omówiła mój egzamin, że „no dobrze, to się udało, to się nie udało”, po czym jakby powiedziała, że tak naprawdę największy szacunek ma do mnie za to, że „jakoś tam ogarnęłam te studentki z tego drugiego i trzeciego roku aktorskiego, które są takie beznadziejne”. I zaczęła przy mnie, jako studentce reżyserii, całkowicie obmawiać osoby, za które była odpowiedzialna. Jako osoba zajmująca dosyć wysokie miejsce, wtedy, w hierarchii. Używając takich argumentów całkowicie niewarsztatowych, nieprofesjonalnych. Tak że „ktoś jest beznadziejny” albo że ktoś nigdy nie wejdzie na wyższy poziom, albo że no „ta studentka, fajnie, że z nią coś zrobiłaś, ale ona jest tak beznadziejna, że w zasadzie powinniśmy ją wyrzucić po pierwszym roku, a ona jakoś tak została”. Jakby dla mnie to już było wtedy dosyć szokujące, po pierwsze użycie takich słów, po drugie to, że jednak to są osoby, za które ona jest odpowiedzialna, tak? (W\_K\_8)*

Studiującym na reżyserii brakowało reguły postępowania w sytuacjach, gdy podczas scen odgrywanych przez studiujących aktorstwo chodzi zarówno o to, w jaki sposób przyszły reżyser czy reżyserka buduje dramaturgię spektaklu, jak i o to, jak pracują aktorzy. Ci ostatni stają wobec dwóch źródeł oceny i informacji zwrotnej: studiującego/studiującej reżyserię oraz osoby wykładającej. Ich zachowanie nie podlega bezpośredniej ocenie wykładających, bo ci przede wszystkim skupieni są na artykułowaniu informacji zwrotnej dla studiujących na reżyserii, ale uczestniczą bezwiednie w ocenie swej gry.

*I to jest – może też coś odniosę do tych feedbacków na komisjach, które mamy – że często padają rzeczy, że to my dajemy feedbacki aktorom, nie komisja – ja tu nie mam zdania do końca, czy ci wykładowcy, komisje powinni też dawać feedback aktorom, którzy u nas grają, szczególnie jak są studentami – no to bardzo często są dość niewybredne opinie na temat tych studentów albo tego, jakiego beznadziejnego aktora sobie wzięłaś itd. Albo: „On jest drewnem w ogóle”, itd. Więc co do aktorów są takie opinie. Już na naszych omówieniach reżyserskich. (S\_M\_7)*

Drugim elementem jest sytuacja, w której wykładający publicznie krytykuje osobę reżyserującą, przy czym odniesienia do obecności aktorów i aktorek mogą odgrywać przeciwną rolę niż w świadectwie powyżej – osoba wykładająca „oszczędza” krytyki osoby studiującej ze względu na obecność innych.

*Ja miałam taką sytuację, w której pamiętam dosyć to mocno przeżyłam – pedagog podczas omówienia mojego egzaminu, na który zaprosił też rok młodszy, bo chciał usłyszeć ich zdanie, zrobił taką rundkę, że omawiał rok niżej reżyserii nasze egzaminy. Potem pedagog dał takie omówienie ustne, „co mi się podobało, co mi się nie podobało”. No i doszło do mojego egzaminu i on powiedział, że to był najgorszy egzamin, jaki widział na świecie i że to było dno, w ogóle nie ma*



czego zbierać. A do tego – bo ja sobie robiłam sama scenografię – ja się naoglądałam Lupy i coś tam zerznąłam od Lupy, i w sumie to podchodzi pod plagiat. Ja mu powiedziałam: „No to panie profesorze, co się wydarzyło przez ostatnie trzy dni? Czy pan ma problemy z pamięcią, czy pan cierpi na amnezję? Zupełnie serio, bo przecież pan na omówieniu tego egzaminu na generalnej i odbiorze powiedział, że to świetny egzamin. Dobrze poprowadzone role”. I wtedy pamiętam, że zaczęła mi się trząść szczęka, bo nie wiedziałam, czy to powiedzieć, czy przemilczeć, i mówię: „Dobra, idę w to. Najwyżej mnie wyrzuci ze szkoły. Powiem to”. I zaczęłam to mówić: „Czy pan ma problem z pamięcią? Pan dwa dni temu na tym egzaminie powiedział, że to jest dobry egzamin, dobrze poprowadzony, dobrze postawione zadania aktorskie, dramaturgicznie rozbudowane”. I on mi na to odpowiedział: „No tak, powiedziałem, ale po prostu okłamałem panią, bo co miałem powiedzieć aktorom, że grają w gównie?”. I powiedział mi to przy ośmiorgu innych ludzi. I ja nie miałam już co na to odpowiedzieć. A ostatecznie mi postawił 4+. Więc ja się czułam bardzo źle z tym i wtedy jeszcze – bo to było na II roku – ja kompletnie nie wiedziałam, do kogo się zgłosić z tym, co powiedzieć. Zostałam z tym sama po prostu. Bo dla mnie teraz, dzisiaj, to jest forma manipulacji właśnie, że on powiedział mi co innego przy aktorach wtedy, potem tych aktorów nie było, więc mnie zrugał, żeby pokazać swoją władzę, po czym ostatecznie mi postawił dobrą ocenę. (S\_K\_1)

Podsumowaniem tego jest wypowiedź, która wskazuje, w jaki sposób studiujący postrzegają w efekcie władzę osób wykładających:

[Potrzeba] Żeby też poznać nowoczesne sposoby myślenia o teatrze, a nie zasadzania się na tym teatrze, który jest bardzo popularny w Polsce, ale to jakby nie wygląda tak we wszystkich krajach, czyli reżyser-demiurg i tak, ja usłyszałam na jednym z pierwszych zajęć z seminarium na I roku, że „gratuluje, dostaliście się do wyjątkowego, elitarnego miejsca, bo reżyser jest bogiem” – i miałam od razu ogromną niezgodę na to. Tylko jeżeli są ludzie, którzy traktują siebie jako bogów i nawet mówią to głośno, to siłą rzeczy to prowadzi do przemocy. (S\_K\_8)

## Przekraczanie granic – formy

Jednym z podstawowych studenckich doświadczeń przekraczania granic przez osoby wykładające jest krytyka ograniczeń bądź niedoskonałości osób studiujących. Pojawia się czasem na zasadzie żartu, który dotyczy na przykład wady wymowy. Można sobie wyobrazić, że intencją wykładowcy, który żartuje, jest w gruncie rzeczy

wskazanie na powszechność problemów, które osoby studiujące, szczególnie na początku studiów, mają. Ale tego typu żarty stają się anegdotami, które są powielane i stają się krzywdzące dla ich bohaterów. Komentarze dotyczące wyglądu i warunków fizycznych są dość częste. Żarty doprowadzają do efektów, które doskonale opisuje relacja świadka komentarza skierowanego do kobiety i jego przemyślenia na ten temat:

*Koleżanka moja, która ma... nie można tego nazwać problemem, ani też nie otyłością, ale ma po prostu więcej ciała, została oceniona na omówieniu, że ma trudne warunki i jak ktoś będzie obsadzał „Romea i Julię”, to będzie to musiała być bardzo specyficzna i dziwna inscenizacja, taki komentarz był. Co dla mnie było dziwne, bo to znowu wkracza w prywatność tej osoby. I to jeszcze nie było ani po sesji, ani po egzaminie. W trakcie nauki, gdzieś takie środkowosemestralne rozmowy. I teraz: dobra, taki komentarz i co ta osoba ma z tym zrobić? Jakby, to jest jej fizyczność. Jak ona ma to zmienić? Operację plastyczną sobie zrobić? I jakby no, jeżeli komentarze są na temat pracy, to to jest super, bo wiadomo, nad czym pracować. Ale komentarze na temat wyglądu? Który jest... no nie do zmienienia? Moim zdaniem nie mają sensu. Bo co to da? Tylko ja wiem, że ta koleżanka to bardzo przeżyła. Bo ma gdzieś chyba kompleks w tej sferze i to jest jej jakaś słabsza strona i ją to dotknęło. (S\_M\_2)*

Tego typu komentarze wykładowców i wykładowczyń pozostają właściwie bez reakcji osób studiujących, wywołują w nich na ogół zawstydzenie. Jest ono skrywane, bo – jak pokazują analizy mechanizmów piętnowania – napiętnowany stara się za wszelką cenę przywrócić „normalny” bieg spraw, jest niejako odpowiedzialny emocjonalnie za przekształcenie ewentualnego dyskomfortu wszystkich uczestników interakcji w żart lub coś mało istotnego. Efektem jednak jest obniżona samoocena. Doskonale obrazuje to także następujące świadectwo:

*Prof. XXX, która przez pół semestru chciała doprowadzić mnie do płaczu na scenie, a ja nie umiałam, to był drugi semestr studiów i nie umiałam wywołać płaczu, więc ona z premedytacją mnie do niego doprowadzała, mówiąc mi, że jestem taka, taka, taka, taka i taka. I rzeczywiście to potem spowodowało, że ja, żeby wejść na scenę, muszę sobie myśleć. Jestem beznadziejna, jestem do niczego, nie zdam, nie przejdę do następnego roku, w ogóle nie uda mi się itd. I to się też działo potem później, ta atmosfera właśnie potem na zajęciach, że ktoś jest najgorszy i ktoś jest najlepszy. (S\_K\_15)*

Niniejsza relacja wskazuje, że presja na pożądaną przez osobę wykładającą efekt być może nieświadomie wywołuje „skutki uboczne”, nawet jeśli udaje się osiągnąć

bezpośredni cel. Komentarze, które dotyczą osoby, a nie zadania, prowokują także porównania między studiującymi. Przekraczanie granic związanych z cielesnością, dystansem przestrzennym (proksemiką) oraz intymnością będzie szerzej poddane analizie w części poświęconej molestowaniu seksualnemu, ale tu warto wskazać na sytuacje, które są traktowane jako ambiwalentne, a na pewno nie wywołują od razu zdecydowanej reakcji osoby doświadczającej przekroczenia granicy:

*Ale była taka sytuacja na roku wyżej, że dziewczyna ma duże piersi i on zrobił coś takiego, że on tak jej wsadził palec i żeby ona tutaj miała różę, i tak jej wsadził palec w piersi. Ona, jakoś bardzo jej to nie dotknęło, ale mówiła, że chłopcy z jej roku bardzo byli tacy, żeby ten, ale że ona była taka, że dla niej nic się nie stało. Ale uważam, że takie rzeczy nie powinny mieć miejsca. (S\_K\_16)*

Na zajęciach warsztatowych sytuacji, które wiążą się z redukcją fizycznego dystansu, a przede wszystkim dotykaniem, jest sporo. Dlatego też studentom i studentkom czasem trudno jest wyznaczyć granicę między intencjonalnym dotknięciem, które jest formą pracy nad zadaniem, wskazówką osoby wykładającej, a zachowaniem, które z tym nie ma nic wspólnego. Wiele świadectw tego typu zachowań nawiązywało do ujawnionych już przemocowych zachowań jednego z wykładowców, ale także po to, by wskazać, że w mniejszej skali i bez jednoznacznego podtekstu seksualnego zdarzają się także na innych zajęciach:

*No XXX na kierunku x był też jakimś dziwnym typem, który dotykał. Dużo jest takich drobnych rzeczy, polegających na tym, na tym, że ktoś podchodzi i pokazuje coś na nas i nas dotyka, nie pytając nas o to wcześniej, czy może nas dotknąć. I dużo jest takich drobnych rzeczy, dotknięć, które... no gdzieś ten [niezrozumiałe nazwisko] był taki bardzo zboczony w tym. (S\_K\_14)*

Odniesienia do cielesności rzadziej dotyczą w gruncie rzeczy intymności, a częściej – ruchu, zachowań na scenie w przypadku zadań aktorskich.

*„Ściągnij dupę, plecy” – no dużo tego było. „Was nikt nie weźmie w teatrze, bo nie jesteście ruchowi”. No w ogóle śmiała się z nas. Uważam, że jest to bardzo przemocowe albo po prostu nasz opiekun o tym wie, gadało się o tym, ale po prostu on powiedział, że mógłby coś zrobić, ale nie chce działać przeciwko rokowi [który ma pod opieką – przyp. aut.] i rok powiedział, że nie chce z tym nic zrobić. (S\_K\_6)*

Przekraczanie granic – często dotyczy także zakłócenia proksemiki – redukcji domyślnego dystansu fizycznego między uczestnikami interakcji: „staje, tak, tak

bardzo blisko. Byli tacy, którzy stawali po prostu tak kilka centymetrów od twarzy i coś mówili". (S\_M\_16)

## Skutki przekraczania granic

Skutkiem przekraczania granic w relacjach między przedstawicielami społeczności Akademii jest przekraczanie granic własnych, osobistych uwarunkowań. Reakcja stresowa wywołuje mobilizację, wytężony wysiłek. Jeśli wysiłek nie zmierza do jasnego celu, podejmująca go osoba reaguje wycofaniem się, tudzież rezygnacją z definiowania swej własnej, artystycznej tożsamości. Po drugie, przekraczanie granic własnej wytrzymałości, wrażliwości czy akceptacji dla zachowań innych implikuje zmianę własnej osobowości lub określonych jej wymiarów. Przekraczanie granic w tym sensie byłoby pojęciem nadrzędnym wobec definicji przemocy czy agresji, tudzież pozostałych, ponad trzydziestu manifestacji działań niepożądanych, o które pytaliśmy w badaniach ilościowych. W węższym ujęciu zaś oraz tak jak definiowali to na ogół studenci, wiązały się z przekraczaniem granic sytuacje ambiwalencji, braku jasnych ram dla interakcji, współdziałania czy po prostu – procesu dydaktycznego. Warto także pokrótce streścić najważniejsze, negatywne skutki przekraczania granic, odwołując się do relacji osoby studiującej:

*A ja też ze względu na to, że nie przyszedłam do tej szkoły z jakimś poczuciem wysokim wartości, toteż bardzo często czułam się gorzej. Ale też często sytuacje, które profesory wywoływali na zajęciach, albo z jakimi spotykałam się komentarzami, powodowały, że czułam się właśnie gorzej niż moi koledzy i koleżanki, że nie w pełni kimś, że jestem dużo gorsza. (S\_K\_15)*

Można sobie wyobrazić, a nawet trzeba przyjąć, podążając za głosem respondentów i respondentek, że przekraczanie granic może przynosić pozytywne efekty. Byłoby nimi poszerzenie wachlarza możliwości artystycznych twórców, odkrywanie nieznanych dotąd wymiarów własnej osobowości czy poszerzenie doświadczenia dramaturgicznego. Ale jednocześnie, jednym z najważniejszych ustaleń tego raportu jest to, które mówi, że zawsze tego typu efekty mają swoją cenę. Tą ceną jest proces przemiany własnego odczuwania bądź wyobrażenia o sobie, o którym piszemy poniżej. Nie każdy jest w stanie przejść przez taki proces, wymaga to niemal nadludzkiego wysiłku. Nie mamy podstaw, by twierdzić, że każda osoba studiująca w Akademii przechodzi przez ten proces przekraczania własnych emocji, uwarunkowań i wyobrażeń o sobie samej, ani że doświadcza jego elementów w takiej skali,

która implikuje doświadczenia skrzywdzenia – ceny, jaką się płaci za przemianę. Ale możemy wskazać na mechanizmy i zależności między regułami zachowania, które sprawiają, że z jednej strony mechanizmy, które wywołują taką głęboką przemianę, się reprodukują, a z drugiej – są coraz bardziej kwestionowane.

### **Przekraczanie granic – perspektywa wykładowców**

Analogicznie do rozmów ze studentami osoby wykładające przedstawiały nam swoje doświadczenia przekraczania granic, przede wszystkim podczas własnych studiów i ścieżki zawodowej, jak i podczas pracy w Akademii. Nie spotkaliśmy się ze świadectwem przemocy wobec wykładowcy tak jak ją tu rozumiemy – jako używanie pozycji do wywarcia presji. Badania sondażowe pozwoliły zidentyfikować szereg zachowań przemocowych, których doświadczają także wykładowcy, ale w samych wywiadach indywidualnych o takich świadectwach właściwie nie było mowy; za wyjątkiem jednego przypadku. W świadectwach kobiet, szczególnie z wczesnych etapów pracy dydaktycznej pojawia się opowieść o tym samym wykładowcy. W przypadku różnicy zdań wokół oceny studentek i studentów między nim a respondentkami, pojawiającej się albo bezpośrednio podczas procesu oceny, albo niedługo po nim, wykładowca publicznie kwestionował kompetencje wykładowczyń, sugerował niechęć wobec niego oraz krzycząc, w bardziej lub mniej zawołowany sposób *de facto* groził konsekwencjami wobec zachowania przez kobiety swego stanowiska. Takich przypadków było co najmniej trzy. Wszystkie mają podobną dynamikę. Na skutek publicznej krytyki kobiety przeżywają traumatyczne doświadczenie, które podważa ich samoocenę, a przede wszystkim – generuje poczucie niesprawiedliwości. Następnym krokiem była rozmowa z przełożonymi (rektorem bądź dziekanem), która okazywała się formą psychicznego wsparcia, natomiast nie miała nic wspólnego z rozpoczęciem jakiejś procedury, która by doprowadziła do krytyki przemocowych zachowań wykładowcy. „Sprawa została zamieciona pod dywan” – jak mówiły respondentki, a uzasadnieniem dla tego był trudny charakter bohatera tych wydarzeń. Mamy podstawy, by sądzić, że taki scenariusz powielał się przynajmniej parę razy, przez szereg lat. To świadectwo jest ważne przede wszystkim z tego względu, że poza oczywistą konstatacją o bezradności instytucjonalnej wobec przemocy, *de facto* tolerowanych zachowań wspomnianego wykładowcy, widać w nim także utrzymującą się na przestrzeni lat argumentację. Osoby odwołujące się do przemocy to wyjątki, ale ze względu na ich dokonania i wartość dydaktyczną lub wartość jako twórcy, ocena i postępowanie wobec zachowań przemocowych winny być niejako podporządkowane logice większej stawki, ważniejszych, artystycznych celów



i wartości. Przemoc w tym układzie jest traktowana jako wyjątkowy środek, ale taki, który jest tolerowany. Taki sposób myślenia jest jednym z kilku, które wskazują na to, w jaki sposób osoby wykładające w Akademii zarówno odnoszą się do zachowań przemocowych, jak i uzasadniają dyskomfort oraz ewentualne przekraczanie granic, które odbywa się podczas zajęć na uczelni. Od razu należy zaznaczyć, że właściwie wszyscy respondenci demonstrowali dystans wobec „fraternizacji”, nawiązywania relacji ze studentami i studentkami poza zajęciami, w czasie wolnym. Czy byłoby to „piwo”, czy też zapraszanie uczestników zajęć na domową kolację, wieńczącą wspólną pracę – tego typu zachowania nie były ani potępiane, ani też chwalone, lecz raczej – traktowane jako sytuacje ambiwalentne, których powinno się unikać. Warto zarazem podkreślić, że jednocześnie ci sami wykładowcy i wykładowczynie demonstrowali swe emocjonalne zaangażowanie, a przede wszystkim – poczucie misji w nauczaniu. To sprawiło, że wątek ewentualnych przekroczeń granicy, generowania dyskomfortu nie pojawił się właściwie w innym kontekście niż zajęcia. Może to także znaczyć, że osoby wykładające nie widzą i nie mają okazji, by zaobserwować lub doświadczyć sytuacji, które byłyby ambiwalentne. Poniższe opinie są więc związane ściśle z procesem dydaktycznym.

Zasadniczo kwestię przekraczania granic można opisać przez zestawienie trzech bardziej ogólnych postaw. Pierwsza z nich została przez nas umownie nazwana „ślepotą na przemoc”, druga – uzasadnia dyskomfort, choć odrzuca przemoc podczas pracy ze studiumjącymi, trzecia jest wyraźną krytyką wszelkich form generowania dyskomfortu podczas zajęć.

Pierwsza z nich w gruncie rzeczy nawiązuje do logiki, którą opisaliśmy w odniesieniu do przypadku osoby przemocowej wobec wykładowczyń. Mówiąc najkrócej – wartość sztuki oraz dokonania twórców skłaniają do przymknięcia oczu na zachowania przemocowe. O takich zachowaniach mówi się właściwie wyłącznie w kontekście wybitnych twórców i twórczyń:

*Ale przez tyle lat, siedząc na wielu próbach... no [nazwisko słynnego twórcy] – reżysera był trudny, ale to często jest tak, że reżyser jest trudny. On coś chce. On się wścieka, bo nie może tego zrobić. Ale to nie jest personalnie do człowieka. No on szuka. W końcu mówi „no źle to robisz”. Prawda? No i teraz jeden powie „no dostałem uwagę, że źle to robię, ale nie wiem, jak mam to zrobić”. A drugi powie „on mnie tu mobbinguje”, prawda? Więc to zależy od wrażliwości danego człowieka. Ja XX lat grałam z [nazwisko słynnego twórcy – reżysera i aktora]. On jest człowiekiem nerwowym, on nieraz coś krzyknął, „co tam grasz? Jak tam grasz!?”. Ale potem mnie przeprosił, nie wiem, nie mogę go rozliczać i czuć,*



*że to było coś... no nie ma w tej pracy tak, by było zupełnie letnio. Letnio nie jest, nie może być! Z takimi osobowościami. To są osobowości. I nawet bardzo często jest tak, że się skarżą na danego pedagoga, że ostry, a potem, jak to jest znane nazwisko, to w biografii „tak, jestem jego uczniem”. (W\_K\_3)*

Tego typu uzasadnienia pojawiają się w przypadku wybitnych postaci teatru. Ich wyjątkowość ma swoje dwie strony: wartości artystycznej i ewentualnych zachowań generujących dyskomfort. Jedno idzie czasem w parze z drugim. Dyskomfort bywa kosztem przy powstawaniu wybitnych dzieł. Wachlarz dostępnych zachowań dla twórców jest bardzo szeroki. Obejmuje także krzyki, wyzwiska, gwałtowne reakcje. Opowieści o takich zachowaniach czasem w formie anegdot, a czasem – świadectw wchodzą do kodu kulturowego organizacji, „impregnując” wszystkich na zachowania ewentualnych osób stosujących przemoc w organizacji, jeśli tylko są one z jednej strony – wybitnymi twórcami/twórczyniami, a z drugiej – ich przemocowość mieści się w pewnych ramach. Studiujący mają bardziej ograniczony wachlarz zachowań, które byłyby jakkolwiek tolerowane. Dlaczego zatem „ślepotą na przemoc”? W odpowiedziach przedstawicielek i przedstawicieli tej postawy podkreśla się, że osobiście nie było się uczestniczką/uczestnikiem bądź wykonawczynią/wykonawcą tego typu zachowań. Świat Akademii respondenta lub respondentki jest przemocą bezpośrednią i namacalną pozbawioną. Słyszysz się o niej, ale jej się nie widzi. Jednocześnie – potępia się zachowania, które ewidentnie są przemocowe, przede wszystkim, gdy dotyczą zaangażowania ciała i kontekstu intymności. Można powiedzieć, że to postawa, w której nie używa się dyskomfortu, unika się bardzo mocno sytuacji naruszania granic, ale jednocześnie akceptuje się takie formy zachowań w środowisku, rezerwując je przede wszystkim dla sytuacji wyjątkowych – pracy nad specyficznym dziełem bądź dla wybitnych twórców.

Druga postawa różni się od pierwszej przede wszystkim tym, że dyskomfort, sytuacje ambiwalentne są traktowane jako czasem mimowolny skutek pracy twórców lub wykonywania zadań przez studentów i studentki. Obrazują tę postawę następujące wypowiedzi:

*Nie wiem, nie wiem, bo... ja wiem, że ja staram się czegoś takiego nie robić, bo... Każda osoba, może określić tylko, co dla tej osoby jest niekomfortowe, więc trudno mi powiedzieć, czy ja to wprowadzam, czy nie. Wydaje mi się, że w ogóle zagadnienia aktorskie w dużej mierze i takie ćwiczenia, które się robi, to dotyczą właśnie tych takich miejsc bardzo intymnych, ciemnych, właśnie takich, gdzie jest jakiś dyskomfort. To jest specyfika tego zawodu. Przynajmniej ja tak uważam. Tam się kryje to wszystko, czym*

*powinniśmy po prostu potem się kierować. To my jesteście ci ludzie, którzy – właśnie w społeczeństwie – pracują nad tym, żeby tam w jakimś komforcie, w tym dyskomforcie jakoś obcować, tak? (W\_M\_2)*

Figura artysty, który konfrontuje się z tym, co trudne, jest w tym kontekście ważna. Doświadcza on sytuacji trudnych, a nawet granicznych, ale to właśnie dzięki temu potrafi tworzyć znaczenia w twórczości, które pozwalają trudne, niewygodne, a czasem bolesne doświadczenia przedstawiać. Rodzi to ambiwalencję obecną w cytowanej wypowiedzi i sprawia, że twórca czy też wykładowca jest niejako odpowiedzialny za to, by w procesie twórczym nie unikać trudności. Nie znaczy to jednak, że w tej postawie istnieje przyzwolenie na przemoc. Przemoc jednak jest definiowana przede wszystkim jako pochodna braku szacunku dla studiujących czy współpracowników. Zachowania przemocowe twórców nie są więc czymś naturalnym. Ale jednocześnie to na osoby tworzące czy wykonujące zadania spada odpowiedzialność za wyznaczanie granic, za artykulację ewentualnej niezgody. Czasem jest to wprost nazywane dojrzałością.

*Ale uprawianie sztuki to nie jest strefa komfortu. To jest strefa całej... Mówi się w środowiskach twórczych: jeżeli ja daję komuś zadanie, np. żeby zrobić scenę z Arthura Millera, ze sztuki, to są dwie osoby, które go muszą traktować przemocowo. Pierwsza to jest Arthur Miller, on [student – przyp. aut.] się z nim zderzy, on się musi z nim zderzyć, wyciągnąć z niego jak najwięcej, on musi go młotkować, bo to jest wybitny twórca. Wybitny dramaturg. A druga to jest on sam. On sam sobie musi, nie ma czegoś takiego, że wesolutki wymyśliłem etiudkę i jestem szczęśliwy. Tak myśli amator, grafoman albo kabotyn. A tu się męczysz. Trzeba się męczyć. [21:33, niezrozumiałych kilka słów] Ale to jednak nie jest strefa komfortu. W tej chwili wszyscy chcą, żeby było miłutko. (W\_M\_10)*

Funkcjonowanie poza strefą komfortu w tej perspektywie jest więc nieodłączną częścią zawodu artysty.

Trzecia postawa odrzuca dyskomfort jako potencjalny stan, doświadczenie, które może się pojawić podczas pracy czy dydaktyki. Tu kluczowe jest porozumienie wszystkich zaangażowanych co do sensu wykonywanych zadań, pracy, którą się przed sobą ma.

*I też ja nie widzę sensu naciskania na studentów, bo wiem, ja uważam, że bardziej jest pedagogiczne, żeby studenci to sami odkryli. Więc jeśli ktoś chce iść dalej, coś odkryć dalej, to od niego zależy, od niej. A jak ktoś nie chce, to jest na takim poziomie, jakim jest. Pewnie też coś odkryje dla siebie, ale [wzdycha] na pewno nie mam takiego podejścia z jakimś ogromnym*

*naciskiem – czy to dobrze, czy źle, nie wiem – że ja mam kogoś coś nauczyć. I widzieć jakieś... bardzo konkretne rezultaty tej pracy. [pauza] Ja uważam, że jestem osobą, która ma coś do zaoferowania. Staram się klarownie, jak gdyby, zbudować jakiś program, ta technika, której się uczy, ona jest w takim procesie, jest procesowa, etapowa, więc ma swoją jakąś tam strukturę i system. I albo studenci za tym idą, albo nie. Ale ja się tak nie spinam właśnie [śmiech], bo właśnie też uważam, że w tym zawodzie no to można tylko stworzyć jakąś taką atmosferę też dla studentów, że im będzie się łatwiej wtedy jakoś tam otworzyć albo zamknąć. To jak ja jestem prowadzącą, która spina i zamyka, no to na pewno tam nie będzie żadnych rezultatów. Ani ja tego nie będę wiedziała, ani oni nie będą w stanie niczego odkryć dla siebie. (W\_K\_7)*

Kluczowe dla tej postawy jest po pierwsze założenie o wspólnym wytwarzaniu sensu. Dlatego też w przypadku zadań, które mogą być trudne, potrzebna jest odrębna rozmowa na ten temat. Równie ważne jest tu także założenie, że przy zgodzie i współpracy podczas zajęć nie dochodzi do emocjonalnego zamknięcia wykonujących zadania. Otwarcie i zgoda na ewentualne trudniejsze, dyskomfortowe zadania jest warunkiem, by wykonujący nadał swój własny sens, swą własną wartość zadaniu.

Wyniki badań sugerują, że wspomniane postawy, a raczej modele postaw, są związane z różnymi doświadczeniami osób wykładających. Najbardziej niejednoznaczne wydaje się źródło pierwszej, ale jak się wydaje, też drugiej postawy. Aby je przedstawić, odwołam się do nieco dłuższej wypowiedzi:

*Natomiast w teatrze, do teatru jak się trafia, to... nie wiem, jak oni będą sobie radzili, bo teatr jest dosyć brutalny. Musisz nauczyć się tekstu, ile razy możemy to samo powtarzać? Siódmy dubel? Wie pan to jest czas, pieniądze, własne interesy. Chcę zagrać dobrze rolę, a ten mi ją psuje. [...] Moja uprzywilejowana pozycja polega na tym, że ja mogę go uczyć, mogę go ocenić, a nie na tym, że będę za nim biegał. Mogę go zapytać, mnie korona z głowy nie spadnie, tylko w perspektywie jego życia zawodowego, jak on trafi na plan filmowy i nie będzie znał tekstu, to go więcej nie zatrudnią. Albo jak nie będzie realizował zadań, albo powie: „ja mam inny pomysł”. „Nie, nie, ja chciałbym inaczej”... Życie tu jest bardziej brutalne. (W\_M\_10)*

Szczególnie w opiniach osób wykładających, które mają długi staż dydaktyki, pojawia się konfrontacja wewnętrzna swojego własnego doświadczenia z doświadczeniami, wrażliwością i ekspresją osób studiujących. Pojawia się w tym kontekście rozważanie dotyczące procesu zmiany instytucjonalnej – refleksja nad tym, jakie są jej koszty:

*Poza tym coś się wydarzyło, w ogóle to jest światowa zmiana, że tak, oni są delikatniejsi. Z jednej strony jest takie określenie „płatki śniegu”, to oznaczało, że każdy jest inny, niepowtarzalny. Ale ja uważam, że to jest bardzo dobre określenie, bo jak się dotknie płatka śniegu, to on się topi. Tu są kwestie dotyczące, tutaj idziemy w przemoc już, ja jestem zrozpaczony stwierdzeniem, że szkoła teatralna jest szkołą przemocową. To jest nieprawda. Byli profesorowie, którzy wykorzystywali swoje stanowisko, żeby powiedzieć: „ty głupia pindo” albo żeby złapać za piersi. Niedopuszczalne rzeczy, w ogóle karalne. Nie można nawiązać stosunków ze studentem, jak mu się pokazuje, gdzie jest przepona i nagle: „o, tutaj, [teatralny śmiech] też masz...” – to nie, to [gwizd], won. I to się stało na szczęście. Ale teraz jest sytuacja tego rodzaju, że większość krytyki jest odbierana bardzo osobiście. I powiedzenie, że robisz źle, to niedobre jest, to już, zaczyna się. I my w tej chwili mamy taką głupotę, że mamy scenariusze opracowane, jak omawiać ze studentami ich egzaminy. Np. nie mogę powiedzieć, że „pan źle wymyślił początek”, tylko: „panie Mikołaju, to, co teraz powiem, nie oznacza tego, że coś powiem przeciwko panu, że to jest wymierzone w pana, tylko to ma służyć temu, żeby pan się lepiej rozwijał, żeby pan zrozumiał. Likwiduje się spontaniczność, a to, co się nazywa przemocowością, zaczyna wiązać się z tym, że – to jest to znane powiedzenie, że to świat nam wyznacza granice – w związku z tym wszystko może być. (W\_M\_10)*

Wątek utraty kontaktu, spontaniczności czy pewnego doświadczenia jest obecny w świadectwach osób wykładających. Z jednej strony, są one świadome, że potrzebne są procedury zapobiegające zjawisku przemocy, rozumieją potrzebę wprowadzania zmian w trakcie procesu dydaktycznego, ale jednocześnie mają obawy, czy taki proces nie spowoduje utraty zaangażowania, jak można przypuszczać, przede wszystkim w nich samych:

*To możliwe, że wynika też z lęku, że po cholere mam siedzieć tu z nimi do czwartej nad ranem, dusić, mimo że efekt byłby ten, ale trupy by były po drodze, czyli szrapnelem ktoś by dostał, bo ktoś ma słabszą psychikę i by płakał w kącie, i by doniósł na mnie. Po cholere mi to? siedemnasta, fajka, i do domu. (W\_M\_7)*

Ambiwalencja wynika, jak się zdaje, z konfrontacji współczesnych warunków, współczesnej zmiany postaw, z własną pracą w zawodzie. Ten sam wykładowca nawiązuje do własnej pracy zawodowej, by wyjaśnić, dlaczego ma wątpliwości wobec polityki, która dezawuuje metodę pracy i współpracy zawodowej, polegającej na wymaganiu przez wykładowcę/przełożonego/reżysera dochodzenia do granic w momencie, gdy efekty – z jego perspektywy – mogłyby być lepsze lub są po prostu niezadowolające:

*– To teraz oni nie będą mieli tego doświadczenia. [pauza] I z jednej strony to jest okej, bo to jest, tak musi być, tzn. ja nie wiem, że tego doświadczenia – nie mówię o dotykaniu teraz, o przekraczaniu takich granic ewidentnych. Ja mówię o... to jest trochę tak, jak... [pauza] To jest trochę tak jak w XX roku próbowaliśmy sztukę sami. I na drugą generalną przyszedł dyrektor. Obejrzał to i powiedział: „to się nie nadaje, tzn. może się nadawać, ale ta scena szczególnie” – i wskazał na mnie i na moją koleżankę w środku – „to jest do roboty”. I ja pamiętam, że w takim zmęczeniu już, bo ten proces trwa, premiera się zbliża i dyrektor nagle mówi, że nie, to będziemy pracowali. Ja mówię: dobra... Strasznie to jakby przeżyłem, w sensie takim, że nie wiadomo, ile to potrwa. I pamiętam, że o trzeciej w nocy zrozumiałem, że już ja nie kontaktuję, wtedy usłyszałem, że nie mam predyspozycji chyba do tego zawodu. Ja powiedziałem, że mam to w dupie, czy mam, czy nie, ja po prostu muszę się wyspać. I ta premiera się odbyła jakby, i całość. I teraz to doświadczenie jakby rozumiem, tzn. rozumiem i dyrektora, i siebie, że gdzieś postawiłem tę granicę... Ale podejrzewam, że oni już takiego doświadczenia nie będą mieli. I możliwe, że to jest dobrze. (W\_M\_7)*

Opowieść ta w gruncie rzeczy jest ambiwalentna, choć miała być doprecyzowaniem, o jakie doświadczenie, o jaką potencjalną stratę – przy zmianie instytucjonalnej – by chodziło, w wypadku procesu kształcenia studentów, w którym wykładający rezygnuje z takich zadań, które naruszają komfort studiujących. Niewątpliwie chodzi w nim o to, że granice wyznacza się raczej poprzez konflikt niż poprzez porozumienie. Stwierdzenia „możliwe, że to jest dobrze” oraz „po cholere mam się narażać” dobrze oddają z jednej strony niejasność, na ile wykładowca powinien odchodzić od własnego doświadczenia, które ewidentnie było ważne i w jego odczuciu rozwijające, a z drugiej – wskazują na obawę przed nowym – przed instytucjonalizacją zmiany, która takie „doświadczenia” może uznawać za niedopuszczalne. W innej wypowiedzi osoby wykładającej pojawia się przekonanie o potrzebie nabywania przez studentów i studentki nowej kompetencji, potrzebnej podczas studiowania i pracy aktorskiej:

*Na pewno może się bezwiednie pojawić coś, co kogoś zaboli, tak? Czy komuś stworzy jakiś dyskomfort. Myślę, że musi być jak największa, jak najjaśniejsza komunikacja. Mówię o utopijności pewnie, ale tego poczucia zaufania między pedagogiem a studentem w temacie nad czym pracujemy, czego dotykamy. Nie mogę powiedzieć o studencie, że jesteś do dupy, beznadziejny, w ogóle do niczego się nie nadajesz. Mogę mu powiedzieć: nie radzisz sobie w tej przestrzeni, w tym temacie. I mogę usiąść na ten temat i z nim porozmawiać, tzn. co możemy zrobić, żebyś mógł sobie poradzić, tak? No dotykamy tematu w dramatach przeróżnych. Często patologicznych, tak? Każdy ma inny stopień*



wrażliwości i każdy wychodzi z innego domu, środowiska. Może się zdarzyć, że ktoś był w domu tak bardzo źle traktowany i słysząc coś na temat swojej postaci, odbierze to osobiście i go to zablokuje. I nigdy się nie dowiemy, co było powodem. Dlatego ja widzę ogromny sens we wprowadzeniu takich zajęć w szkole, to jest niezwykle potrzebne, tzn. asertywności, nauki asertywności. (W\_K\_10)

Nauka asertywności byłaby więc z tej perspektywy potrzebą wynikającą z tego, że dochodzenie do granic zdarza się na tyle często i bywa wykorzystywane jako metoda, że studentów trzeba niejako „uzbroić” na takie procesy. Zwraca uwagę w powyższych wypowiedziach metaforyka ochrony, walki, konieczności przygotowania się na to, że „na zewnątrz” czeka studiujących świat, w którym pojawiają się trudne doświadczenia. Dla części wykładowców metoda, w której pojawia się perspektywa dochodzenia do granic (wytrzymałości i wysiłku, stresu, lęku) jest dziedzictwem, które jest archaiczne i wynika przede wszystkim z dyspozycji psychicznych, nie zaś z usystematyzowanej metody, która znajduje swe uzasadnienie w metodzie dydaktycznej:

*Zazwyczaj to jest właśnie taki prosty jakby, studenci często zwracali uwagę, że po prostu niektórzy są obcesowi, przede wszystkim bazują na swoim autorytecie: ja chcę, ja muszę, ja wymagam, ja się domagam, masz tak robić. Myślę, że studenci nie zawsze chętnie o tym mówili. Jedni chcą, inni nie chcą mówić. W aktorstwie, w ogóle w każdej dziedzinie sztuki, czy to będzie muzyka klasyczna, czy pracownia malarska, rzeźby – no jest taka chęć czasami, która się w pedagogach wyzwala, że mają okazję kogoś złamać. [...] Tak, to takie... jak to mi jeden student powiedział – pieprzenie starych dziadów. Na zasadzie takiej: „no wiesz, jak głodu nie zaznasz, to nie będziesz wiedzieć, co to jest dobra potrawa, prawda”. To takie opowieści kombatanckie z dawnych lat, w sensie „co ja przeszedłem”. W związku z tym w takim razie ci młodszy też muszą przejść, bo wtedy będą prawdziwymi aktorami itd. To trochę jest na zasadzie swoistej fali. Bo de facto do tego się to sprowadza. To jest na takiej zasadzie: „my byliśmy młodzi, my pamiętamy wojnę, my pamiętamy głód, komunizm” – coś tam jeszcze, coś tam jeszcze – „i to nas uformowało, jesteśmy twardzi, jesteśmy... doświadczeni i te doświadczenia pozwalają nam być artystami i wy też tak musicie”. No to jest takie przekładanie własnych doświadczeń w znacznej mierze albo jakichś realiów społeczno-historycznych z własnych czasów na współczesność. I jakby niedostrzeżenie tego, że świat się zmienia, że ludzie są też inni, że okoliczności są zupełnie inne i że to nie ma co zachowywać się dokładnie tak samo, jak się ludzie zachowywali siedemdziesiąt lat temu. I to rzeczywiście w wielu osobach tkwi, że musi być tak, jak było. (W\_M\_4)*





---

***Częste komentarze  
ad personam nie  
pełnią funkcji krytyki  
czy wskazówek, lecz  
raczej doprowadzają do  
zamknięcia emocjonalnego  
i poznawczego  
studium.***

W trakcie badań, zdobywając wiedzę na temat zestawionych powyżej perspektyw i doświadczeń, staraliśmy się konfrontować respondentki i respondentów z grona wykładających z niejako przeciwnymi poglądami. Pozwoliło to na pełniejsze wydobycie napięcia w metodach, które zdają się fundamentalne dla procesu zmiany w Akademii. Warto zaznaczyć, że zarówno osoby wykładające, którym bliższa jest metoda oparta na wspólnym tworzeniu sensów, podążaniu za rozpoznaniem i rozumieniem studentów, jak i te, według których to studiujący sami powinni określać granice, samodzielnie tworzyć i nadawać sens zadaniom i tekstom, które są im proponowane, traktują studiujących jako osoby dojrzałe. Można uznać, że tu właśnie pojawia się różnorodność postaw i metod, które w Akademii się pojawiają. Ale z tej perspektywy staje się także jaśniejsza ambiwalencja, w której studiujący są stawiani. Ile razy skraca się dystans, używa porównań, metaforyki czy wreszcie metod bliższych opiece rodziców, *de facto* wprowadza się ich w dyskomfort, odbiera się im autonomię, która jest niezbędna dla zrozumienia i przyjęcia bądź odrzucenia metod, które bywają bardzo różne i mogą wywoływać większy dyskomfort aniżeli ten związany z opieką „rodzica” nad „dorosłym dzieckiem”.

## Problemy z położeniem materialnym i naruszenia związane z sytuacją ekonomiczną

Problemem, który okazał się istotny dla osób badanych i któremu w związku z tym postanowiliśmy się bliżej przyjrzeć, były różnorakie kwestie związane z położeniem materialnym, wpływem Akademii na możliwości pracy oraz z czymś, co nazwać można normalizowaniem wyzysku ukrytego pod pierwszymi zadaniami artystycznymi i zawodowymi. Jednym z przewijających się wątków w wywiadach, wypływającym od samych badanych, jest kwestia zatrudniania asystentów. Zauważano, że jest to system pozbawiony regulacji i przez zainteresowanych odbierany jako bardzo niesprawiedliwy. Niejasne są kryteria naboru, niejasne i wymagające dodatkowych wysiłków było sformalizowanie tej pracy oraz uzyskanie za nią wynagrodzenia.

*Nadal nie wiem, czy i kiedy będę pracował na umowę o pracę, co jest mocno demotywujące z kolei. Bo nawet jeśli ja ze swojej strony podejmuję jakieś inicjatywy, robię dodatkowe projekty ze studentami, które oczywiście dają mi mnóstwo funu itd., ale robię*

*je, żeby pokazać, że mam pewne predyspozycje. Najpierw przez X lat trzeba w sumie przebyć jakiś bezpłatny staż po prostu. (W\_M\_2)*

Część problemów dotyczących położenia materialnego oraz wyceny pracy i godnej zapłaty wiąże się z całokształtem funkcjonowania rynku pracy dla osób zajmujących się aktorstwem i reżyserią. Zwraca się uwagę na fakt, że:

*W prestiżowych instytucjach kultury proponuje się zrobienie spektakli za bardzo małe pieniądze. W oparciu o bardzo małe budżety. Takie, których nigdy by się nie zaproponowało, powiedzmy, twórcom bardziej osadzonym w kontekście. Więc ja zawsze wolę dobrze fundowany warsztat, w którym wypłacane są np. diety czy stypendia, niż prestiżowe instytucje oferujące spektakle za małe pieniądze. Natomiast być może to są moje przedwczesne obawy i może tutaj w toku rozmowy z tymi instytucjami uda się coś lepszego wynegocjować. (W\_K\_8)*

Temat ten w pewien sposób wiąże się z wątkami analizowanymi w dziale poświęconym przekraczaniu granic. W Akademii często się mówi o wymogach artystycznych i konieczności wysiłku i poświęcenia, jakie czekają na absolwentki i absolwentów uczelni w teatrach czy w filmie. Nie mówi się za to aż tak wiele o warunkach finansowych, możliwościach negocjowania stawek czy ochronie przed wyzyskiem.

Kolejnym problemem ekonomicznym, sygnalizowanym przez osoby pracujące w Akademii, jest prekarność zatrudnienia. Przejawia się w zatrudnianiu osób z obsługi na umowy cywilnoprawne, co jest przez nie odbierane jako wprowadzające wielką niepewność i nieprzewidywalność w życiu. Prekarność pojawia się też w wypadku osób wykładających – przedłużanie zatrudnienia w formie aneksów do umowy na czas określony, zamiast oferowania umowy na czas nieokreślony, wbrew wcześniejszym ustaleniom. Ponadto osoby badane wskazywały, że nie podejmowano z nimi rozmów na temat umowy, a próby podejmowania rozmowy o formule zatrudnienia były ukrócone i dawano do zrozumienia, że efektem zmian może być skrócenie zatrudnienia.

Dla osób studiujących problemem jest łączenie studiów, pracy i dodatkowych wymogów związanych ze studiami. Brak regulacji i brak wynagrodzenia za ponadwymiarowe zaangażowanie może prowadzić do nadużyć i wyzysku.

*Jest właśnie przykład raz tych asystentów, ale ok, bo oni jeszcze robią to w ramach – asystentów spektakli dyplomowych – w ramach studiów. Ale np. moja koleżanka, która pracowała przy jednym spektaklu i była asystentką, dostała prośbę od reżyser spektaklu*

*dypłomowego, żeby była inspicjentką przy spektaklu. Bo spektakl trwa trzy, trzy i pół godziny, a oni w ogóle nie mają inspicjentów, aktorzy. Co jest, myślę, jakąś tragedią w ogóle, jak teraz mamy po cztery godziny spektakle i oni sami muszą się kontrolować. A nie mają inspicjentów, bo nie mają na to pieniędzy. I ta koleżanka się zgodziła, żeby być tą inspicjentką, znając doskonale spektakl. Natomiast potem pojawiła się ta kwestia, że musiała to zatwierdzić xxx, no i ok, my nie mamy pieniędzy, ale ona stwierdziła, że jak ona chce, ta koleżanka, być inspicjentką, to ok, ale właśnie hobbystycznie czy w ramach praktyki zawodowej, bo my nie mamy pieniędzy, żeby kogoś zatrudnić na to stanowisko, na te przebiegi spektaklowe. No więc ona ostatecznie się nie zgodziła, no ale to już de facto było właśnie... (S\_M\_7)*

Jest to realny problem dla studiujących – studia są angażujące czasowo, a jednocześnie wiele osób utrzymuje się samodzielnie: „No bardzo ciężko. Jest to praktycznie niemożliwe. Przez to, że nie ma czasu po prostu”. A przynajmniej stara się, co okazuje się w wielu przypadkach bardzo trudne i w efekcie przechodzą na utrzymanie bliskich. Okazją do zarobienia pieniędzy, które pozwolą na utrzymanie się, jest zatrudnianie się w filmach, dubbingu, serialach czy teatrze.

*I jakąś najtrudniejszą sesją była dla mnie sesja na II roku, ostatnia, kiedy teoretycznie pozwolono mi pracować w teatrze, ale czułam, że za karę – to też jest bardzo dziwne, bo pozwolono mi pracować w teatrze i wiązało się to z tym, że mnie dużo w szkole nie było, ale później słyszałam, że mnie nie było, więc mam to wszystko nadrobić nagle, w tydzień. I np. dostałam brak zaliczenia z wf-u, mimo że miałam zwolnienie. I do tej pory nie dostałam uzasadnienia tej oceny, tej dwójki. (S\_K\_14)*

Akademia ma do tego rodzaju prac podejście dość niejednoznaczne. Z perspektywy uczelni najważniejszy jest czas, który osoby studiujące spędzają na nauce i zajęciach praktycznych z nią związanych, nawet jeśli jest to bardzo czasochłonne. Jest to traktowane jako rodzaj koniecznego poświęcenia, by móc jak najlepiej skorzystać z możliwości edukacyjnych, jakie oferuje Akademia. Z obrazu tego znika kwestia położenia materialnego oraz możliwości zdobywania zróżnicowanego doświadczenia – dwóch niezwykle istotnych kwestii z punktu widzenia osób studiujących, które można realizować, pracując poza uczelnią. Osoby, które studiują dłużej, są już po jednych studiach, zauważają, że wypadają z systemu stypendiów socjalnych, zatem tym bardziej muszą szukać możliwości zarobkowania, przez co wpadają w błędne koło konieczności utrzymywania się, co trudno połączyć ze studiami.

Co więcej, część zajęć odbywających się na uczelni wymaga nieodpłatnej pracy studiujących, kwalifikowanej jako praktyki zawodowe, a zdarza się nawet dopłacać z własnej kieszeni do realizacji spektakli:

*My zatrudniamy – zatrudniamy w cudzysłowie – dużo ludzi do tych etiid spoza. Np. ostatnio miałem reżyserkę ruchu z XXX, scenograf to jest podstawa, z YYY, bądź kogoś z Uniwersytetu ZZZ np. i mamy zero środków dla takich ludzi. Przychodzą też jako praktyka zawodowa. Nawet jakbym chciał tej koleżance zwrócić za autobus czy pociąg z Katowic do Warszawy, to zwracam jej z własnych środków. A jednocześnie jest to wymagane i naturalne, że jest to wymagane, jak to ma być na jakimś poziomie, żeby np. scenograf był przy każdym projekcie. Czy potem już, na wyższym etapie, ktoś od muzyki, ktoś od światła, ktoś od reżyserii ruchu. Też my jesteśmy oceniani za to, jak zespołowo pracujemy ze sobą. Kolejna kwestia do tego jest taka, jaki budżet dostajemy na scenografię? Budżet na scenografię wynosi też dwieście zł, za to, co kupujemy do scenografii. Więc najczęściej to jest dokładanie z pieniędzy studentów, tych którzy mogą dołożyć. A to jest na tyle newralgiczny temat, że jakość tego spektaklu też zależy od tego, co widzowie zobaczą, od wizualnych rzeczy itd., a to są dołożone pieniądze, żeby to lepiej wyglądało. Do tej scenografii np. ja do swojej ostatniej scenografii, gdyby nie to, że załatwiłem sobie tam zwrot inną drogą z uczelni, tobym dołożył pięćset zł jakieś. (S\_M\_7)*

Podsumowując, kwestie możliwości utrzymania się, położenia materialnego, klarowności zasad pracy wykonywanej na rzecz Akademii oraz związanych z nią wydatków, a także pozyskiwania doświadczenia zawodowego na rynku pracy podczas studiów, są istotne dla osób studiujących. Ważne też jest dla nich przygotowanie do zawodu w sensie zdobycia wiedzy o prawach pracowniczych, rodzajach umów i możliwościach ochrony przed nadużyciami. A zarazem osoby te mają wrażenie, że Akademia nie tylko nie podziela ich trosk w tym zakresie, ale części z nich, w tym związanych z nieodpłatną pracą wykonywaną na uczelni, nie zauważa.

**(Nie)zgodna na przekraczanie granic**



# **Dyskryminacja**

**Badania przemocy i dyskryminacji  
w społeczności Akademii Teatralnej  
im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie**

**Rozdział 9**



# Dyskryminacja

*Julia Kubisa, Mikołaj Lewicki*

W wywiadach wątki dyskryminacji ze względu na takie cechy jak wiek, niepełnosprawność, pochodzenie etniczne czy pochodzenie społeczne pojawiały się zdecydowanie marginalnie. W przypadku etniczności i niepełnosprawności można by się zastanawiać nad tym, na ile procesy selekcji – przyjmowania na studia nie wykluczają przedstawicieli innych grup etnicznych, narodowości oraz osób z niepełnosprawnościami, ale uznajemy, że to jest kwestia odrębna, niejako systemowa. Dotyczy ona tego, na ile teatr jest otwarty na akceptację tego typu różnic tożsamości i kompetencji. W wypowiedziach badanych pojawiały się w tym kontekście argumenty w gruncie rzeczy zdroworozsądkowe: brak innych grup etnicznych oraz osób z niepełnosprawnościami wynika przede wszystkim z bariery sprawności werbalnej (możliwości wyraźnej ekspresji w języku polskim) i ruchowej, które są przyjmowane jako niezbędne do wykonywania zawodu<sup>1</sup>. Jak się wydaje, to także procesy selekcji sprawiają, że nieistotny jest kontekst wieku – na kierunek aktorski przyjmowane są osoby młode, na pozostałych – wiek zdaje się nie mieć znaczenia, choć należy pamiętać, że na studia reżyserskie przyjmowane są osoby, które często są już absolwentami innych kierunków studiów, a rzadziej trafiają na studia tuż po maturze. Niniejszy rozdział poświęcony jest zatem zjawisku dyskryminacji ze względu na płeć oraz typom dyskryminacji specyficznie związanym z organizacją studiów i pracy w Akademii.

---

<sup>1</sup> Zdajemy sobie sprawę, że w teatrze polskim trwa dyskusja wokół sztuki osób z niepełnosprawnościami, a aktywność Teatru 21 jest dowodem na to, że możliwy jest teatr osób z niepełnosprawnościami, który nie byłby formą terapii lub warsztatów. Jednak pomijamy ten wątek, bo wymagałby on odwołania się do dużo szerszego kontekstu. W badaniu skupiamy się przede wszystkim na tym, co dzieje się w Akademii.

# Dyskryminacja ze względu na płeć

Z wywiadów wyłania się obraz utrzymującego się specyficznego nasycenia relacji społecznych wyobrażeniami na temat płci. Co prawda, większość sytuacji społecznych jest w jakimś stopniu naznaczona wyobrażeniami związanymi z płcią, pytanie brzmi jednak, czy są one komfortowe dla wszystkich osób? A może stanowią jakiś rodzaj barier, z którymi mierzyć się muszą poszczególne osoby tylko dlatego, że mają pewną cechę – w tym wypadku są określonej płci? Innymi słowy, chodzi nam tu o sytuacje, w których odwoływanie się do płci jako konkretnego, dość uproszczonego wyobrażenia, które można nazwać tradycyjnym i przez to zawężającym – stanowi przeszkodę dla pełnego uczestnictwa w procesie edukacji w Akademii.

Zjawiska, które napotkano, można podzielić na:

- interakcyjne – w których odwołuje się do płci w powiązaniu z określaniem tego, co komu wolno, a czego nie wolno, w tym różnego rodzaju mikroagresje
- zanurzone w systemie edukacji w Akademii
- związane z decyzjami rekrutacyjnymi
- związane z reprezentacją

Zarazem istotne jest, że osoby badane wskazywały na zmianę zachodzącą w Akademii, podejmowanie dyskusji, gotowość do wprowadzania nowych rozwiązań, które przeciwdziałałyby dyskryminacji zakorzenionej w dotychczasowych propozycjach edukacyjnych. Istnieją dwa konteksty, do których odwoływano się w wywiadach – instytucjonalny i oddolny. Kontekstem instytucjonalnym, czyli wynikającym z formalnych decyzji i działań podejmowanych przez AT, było poparcie Akademii dla Strajku Kobiet oraz wywieszenie tęczęj flagi, a także zorganizowanie warsztatów antydyskryminacyjnych. Kontekstem oddolnym były dobrze rozpoznawane przez część studiujących zabiegi grupy studentek o możliwość zagrania rozbudowanych ról, czego zwieńczeniem było wystawienie spektaklu *Klub*. Z kolei kontekstem istotnym dla utrzymywania się stereotypizujących i upraszczających przekonań na temat płci i konieczności ich powielania jest „świat zewnętrzny”, czyli świat teatru. Dlatego też w wywiadach pojawiły się wypowiedzi, zarówno ze strony studiujących, jak i wykładowców, o tym, że na uczelni panuje równościowy klimat (wypowiedzi osób studiujących aktorstwo) i że to dopiero studia otworzyły nowe perspektywy, dzięki omawianym m.in. feministycznym lekturom (osoby studiujące Wiedzę o teatrze).

Na podstawie analizy wywiadów można przypuszczać, że intensywność dyskusji na temat dyskryminacji czy wręcz głębokiego przeżywania tego tematu ma związek

z równie głębokim zaangażowaniem i oczekiwaniami wobec uczelni, prezentowanymi przez grupy badanych. Osoby przychodzą na studia z oczekiwaniami i marzeniami i niezwykle zależy im na tym, by nauczyć się podczas studiów jak najwięcej i aby były to znaczące doświadczenia. Jednocześnie chcą, by te doświadczenia w jakiś sposób współgrały czy wchodziły w dialog z ich osobistymi przeżyciami, nie zawężyły ich, a raczej by dzięki studiom, można było lepiej poznać siebie i być w związku z tym lepszą twórczynią czy twórcą – czy chodzi o kierunki aktorskie, czy reżyserię w Warszawie i Białymstoku, czy Wiedzę o teatrze. Osobom wykładającym również bardzo zależy i na jakości kształcenia, i na Akademii, i na relacjach ze studiującymi. Dlatego też przedstawioną tu krytykę sytuacji czy zinstytucjonalizowanych działań można uznawać za formę troski, a nie tylko skargi.

### **Dyskryminacja w codziennych interakcjach**

Badane studentki opowiadają o przypadkach mikroagresji – protekcyjnych uwagach, cierpkich komentarzach odwołujących się do płci, założeń, że z racji płci nie będą czegoś wiedzieć lub umieć, nazywania „dziewczynkami”. Zdarza się, że przywoływana przy omawianiu przekraczania granic ironia, którą chętnie posługują się różne osoby w Akademii, ma seksistowski wydźwięk. Zdarza się, że kwestie takie wypowiadają wobec studentek zarówno wykładowcy, jak i wykładowczynie, a także studenci.

Studentki zauważają, że klimat przyzwolenia na drobne seksistowskie uwagi i komentarze (nawet jeśli nie idzie za nimi dyskryminujące traktowanie, odmawianie możliwości udziału czy wyboru) przyzwyczajają je do akceptowania takich zachowań, przez co nie umieją się im przeciwstawić w życiu zawodowym. Przywoływane jest środowisko twórców dubbingu, w którym zdaniem badanych często spotyka się seksistowskie uwagi. Zauważają, że z protekcyjnym traktowaniem studentki stykają się również ze strony pracowników technicznych uczelni.

Na protekcyjne i zarazem seksistowskie traktowanie wskazują też studentki Wiedzy o teatrze – w ich przypadku płęć splata się z paternalistycznymi wyobrażeniami na temat kierunku, na którym studiują.

Z kolei od mężczyzn oczekuje się, że będą się cechować tężyzną fizyczną, dysponować siłą, dlatego w wypadku konieczności przenoszenia rzeczy są do tego zawsze wyznaczani – co odnotowują z zaskoczeniem studentki. Studentów traktuje się protekcyjnie w sposób pośredni – uznaje się, że później dojrzewają, że „trzeba na nich poczekać”, co jest rodzajem preferencyjnego traktowania, ale zarazem

powielania wyobrażeń na temat męskości jako dość niepoważnej i wymagającej dodatkowej ochrony.

## Dyskryminacja a system kształcenia

Istotnym wątkiem pojawiającym się w wywiadach był brak repertuaru tworzonego przez kobiety oraz brak wyboru zróżnicowanych ról kobiecych. Zjawiska te są ze sobą do pewnego stopnia powiązane. Można interpretować to jako rodzaj dyskryminacji pośredniej. W wywiadach z osobami wykładającymi prezentowano argumentację grania „klasyki”, która jest etapem koniecznym w nauce zawodu:

*To mnie to do głowy nigdy nie przyszło. Ja pracuję nad Czechowem, Szekspirem, no bo wiem, że to jest materiał, na którym ja ich najwięcej nauczę [...] i to jest... trochę nie przeskoczmy tej sytuacji, w której klasyka to mężczyźni, ponieważ takie były układy społeczne, że mężczyźni pisali. (W\_M\_10).*

Co prawda w badaniu pojawiły się także komentarze ironiczne, pozornie pozytywne, jednakże dyskredytujące ideę zastanawiania się nad płcią osób tworzących sztuki:

*A czy w repertuarze pojawiają się sztuki napisane przez kobiety?*

*No pewnie! Bardzo dużo, bardzo, bardzo. Niech pan napisze „bardzo”.*

*Bardzo dużo. Bardzo dużo, bo o to chodzi w tym wywiadzie, nie? Żeby było bardzo dużo. [śmiech] (W\_M\_5)*

Widać, że w dyskusji nad repertuarem, który jest omawiany i realizowany podczas zajęć, jest wiele swoistych „przezroczyści”, przez co trudniej jest wyjaśnić, dlaczego tak ważne jest, aby repertuar ten był bardziej zróżnicowany.

Argument z „klasyki” normalizuje męski głos jako neutralny, przez co umyka zarówno część refleksji o świecie przedstawionym, jak i możliwości ekspresji. Jest to argumentacja trudna do przedstawienia w dyskusjach na uczelni przez osoby, które chciałyby ten porządek zakwestionować, ponieważ wskazuje się im, że tak kiedyś wyglądała twórczość sceniczna, co wynikało z określonego porządku społecznego, zdominowanego przez mężczyzn. Innymi słowy, wytwory artystyczne odzwierciedlające porządek społeczny oparty na męskiej dominacji przedstawiane są jako klasyka, kluczowa dla aktorskiej i reżyserskiej edukacji. Przy czym wątek męskiej perspektywy, określonych typów męskości staje się neutralny, niewypowiedziany, pozbawiony płci.



---

***Brak kobiet-twórczyń  
w repertuarze nie jest  
jedynym problemem,  
z jakim stykają się  
studentki. Wiąże się z nim  
też brak ciekawych ról  
kobięcych.***

Co ciekawe, mężczyźni studiujący oraz wykładający w AT nie odnoszą się do klasyki jako zawężającej spektrum męskiej perspektywy czy reprezentacji męskości. Część z nich poprzestaje na skwitowaniu, że jest to pewnego rodzaju konieczność, część wyraża współczucie wobec koleżanek, którym tego rodzaju repertuar nie daje zbyt wiele. Niemniej w badaniu nie napotkano refleksji o ograniczeniach dotyczących mężczyzn. Jediną kwestią, którą można określić jako cenzurującą i wyznaczającą granice męskości, jest zarzut o „zniewieścienie” i obawy, czy na przykład student-gej może zagrać „twardego faceta”. Oznacza to, że mężczyźni studiujący i wykładający mają do wyboru stosunkowo szeroki wachlarz ról i perspektyw, które w związku z tym traktowane są jako neutralne, pozbawione płci, po prostu mówiące coś o świecie.

Z kolei w przypadku kobiet studiujących w Akademii temat braku reprezentacji kobiet-auterek był wielokrotnie podnoszony.

*Przez trzy lata nie zrobiliśmy żadnego tekstu, który byłby napisany przez kobietę. Wszystkie role, które były, były zazwyczaj wobec faceta i jeszcze były takie stereotypowe, schematyczne. (S\_K\_12)*

Na głębsze znaczenie tego rodzaju wyborów wskazuje jedna z badanych:

*Przeważnie pracujemy na tekstach, które są pisane przez mężczyzn. To znaczy przeważnie profesory starają się zrobić tak, byśmy mieli równy, powiedzmy, rozkład ról – by każdy miał możliwość coś tam zagrać. Ale w sytuacji, kiedy bierzemy na warsztat teksty pisane przez mężczyzn i dla mężczyzn, no to jest to spotkanie nie dość, że z męskim spojrzeniem, np. na mnie jako kobietę, z męską wrażliwością, no to niejednokrotnie wszystko obraca się wokół mężczyzny. (S\_K\_15)*

Co ciekawe, konstatacje te nie odnoszą się wyłącznie do tzw. klasyki – zwraca się uwagę na to, że również repertuar dwudziestowieczny jest repertuarem męskich twórców. Głosów powątpiewających w zasadność zastanawiania się nad płcią autorów tekstów scenicznych brak wśród studentek. Zwracają z kolei uwagę na to, że wykładowczynie wprowadzające na zajęciach perspektywę płci nie są traktowane przez studentów tak poważnie jak wykładowcy w przypadku zajęć z aktorstwa. Jest to zasadnicza różnica między kierunkami, ponieważ na Wiedzy o teatrze tego rodzaju problemów nie ma, dyskutuje się o tekstach z perspektywy krytycznej, a wśród przywoływanych nazwisk są zarówno mężczyźni, jak i kobiety.

Brak kobiet-twórczyń w repertuarze nie jest jedynym problemem, z jakim stykają się studentki. Wiąże się z nim też brak ciekawych ról kobiecych. Zarówno studentki,



jak i studenci przywołują dyskusje i emocje, z jakimi wiązało się odkrycie, że studiującym aktorkom oferuje się znacznie bardziej ograniczające, skupione na relacjach rodzinnych role. Dla niektórych badanych jest to rodzaj problemu, z którym trzeba się pogodzić, ponieważ teksty są odzwierciedleniem rzeczywistości społecznej. Nie ma w tym refleksji, że utwory napisano z mniejszym namysłem nad życiem i doświadczeniami kobiet.

*Jak robiliśmy prace nad pierwszym dyplomem [...] dziewczyny były takie wkurzone, że one mają mniej tekstu, że ich postacie to są takie właśnie... dobre żony, matki. No ale tak kurczę było napisane po prostu w tym tekście i po co to zmieniać, no? To też akcja jakby utworu się dzieje w latach 20., w żydowskiej rodzinie. (S\_M\_6)*

Studentki stykają się zatem zarówno z rodzajem dyskryminacji pośredniej, poprzez brak tekstów i rozbudowanych ról, jak i z niezrozumieniem ze strony części ich kolegów ze studiów.

*Teraz była taka mocna sprawa z dyskryminacją dziewczyn, grupy roku dyplomowego, gdzie 10 dziewczyn dostało łącznie na 90 mniej więcej, 80 stron sztuki, 10 dziewczyn dostało łącznie 2 strony tekstu. (S\_K\_1).*

*Czyli że jedyne, co robisz, to albo jesteś czyjąś matką, albo jesteś czyjąś dziewczyną, albo co tam jeszcze jest... no dziewczyny, matki, potem ktoś jest żoną. I że ogólnie faceci to tam mają takie postaci, że ktoś jest np. komunistą albo ktoś ma bardzo filozoficzne życie, jakieś robi rzeczy, zmienia świat, tutaj walczy, tutaj coś. A dziewczyny to jedyne, co mówią, to mówią o facetach. (S\_K\_16)*

Warto jednak zwrócić uwagę, że na niektórych zajęciach zauważalna jest zmiana, określana mianem „nowej warty”. Dopuszcza się nowe, uwzględniające perspektywę płci interpretacje tekstu, także klasyki, otwiera się na nowe dyskusje. Część wykładowców intencjonalnie wprowadza twórczynie do repertuaru i zachęca do własnych poszukiwań (np. Filia w Białymstoku czy aktorka grająca rolę Hamleta).

Problem repertuaru oraz ról można powiązać z wymaganiami, jakie się stawia studentkom (a rzadko stawia się studentom), bazując na wyobrażeniach płci. Studentki aktorstwa i reżyserii stawiane są w sytuacjach, w których ich płeć jest traktowana jako jedna z najważniejszych cech, podkreślana, a zarazem wyobrażenia kobiecości są mocno stereotypowe. Dotyczy to interakcji na zajęciach, wymagań stawianych podczas prób, wskazówek do roli.

*Tak, miałam taką na pierwszym semestrze na zadaniach aktorskich, miałam taką etiudę, sama ją sobie wymyśliłam, bo mieliśmy właśnie, sami robiliśmy etiudy i miałam taką scenkę, że przygotowywałam kolację i czekałam na mojego ukochanego. I właśnie wtedy słyszałam takie uwagi, że „no że tak jak kobieta, że zawsze jak przychodzi, to się przegląda w lustrze” – czy coś takiego. Ja mówię, no nie, ja tak nie mam, że jak wchodzę do mieszkania, to pierwsze, co robię, to się przeglądam w lustrze [śmiech]. No tak, odnosi się do takich stereotypowych zachowań. Tak, tak, tak. To się zdarza. (S\_K\_15)*

*Na egzaminie, jak skończyliśmy, to on mi powiedział, że: „Córeczko, jak ty chcesz być aktorką, to musisz się rozpłakać na tak. Faceci może nie muszą, a ty musisz”. Więc to był jedyny feedback, jaki ja dostałam z egzaminu. (S\_K\_16)*

*Facet, jak dostawał jakieś role, to były zawsze takie postacie, które musiały się zmierzyć z jakimiś problemami świata, że tu nagle być, nie być, pytanie egzystencjalne, Bóg, władza, myśli wszelakie. A kobieta zawsze była takim dodatkiem. Często po prostu nie wiem, już teraz w ogóle [niezrozumiałe], takim gwałconym dodatkiem. Że nawet, jak robiliśmy jakiś egzamin, no to dziewczyna tam była biegającą w białej halce dziewczyneczką, którą w pierwszej scenie facet gwałci. Już miałyśmy takie: „Co się dzieje?”. (S\_K\_12)*

Ponadto chętnie podkreśla się urodę studentek, a przewijającym się motywem w wywiadach jest konieczność „ubierania się kobieco” – także poza zajęciami. Studentki opowiadają historie o zwracaniu uwagi jednej z nich, że nosi wyłącznie spodnie, jest to rodzaj zarazem dyskryminujących zachowań, jak i przekraczania granic.

Zdarzają się też przypadki, w których kobiecość jest dyskutowana i nieograniczana do stereotypowego ujęcia. Jak opowiada studentka Filii w Białymstoku:

*Ten fragment z wiersza, który dostałam, miał – właśnie pan mi powiedział – wykształtować we mnie taką kobiecość na scenie. Ale bardzo mi się podobało to, że on mi dał czas, żeby tego poszukać w sobie, znaleźć na to swój sposób i nie musiałam wcale przychodzić na zajęcia właśnie w szpilkach czy jakoś tak stereotypowo do tego podchodzić. (S\_K\_10)*

Z dyskryminującymi komentarzami stykają się również studentki reżyserii – zarówno z tzw. promiennym seksizmem, czyli podkreśleniem, że są wyjątkowe dlatego, że są kobietami i przez to takie mądre, ładne, uporządkowane, dobrze wychowane (zatem nie można przy nich przeklinać). Rocznik, w którym na reżyserii były wyłącznie kobiety, nazywany był „pannami z Wilka” czy „dziewczętami z Albatrosa”. Jest to rodzaj komplementów, w których gubi się wyjątkowość, odmienność i talent poszczególnych osób, które ostatecznie są wrzucane do jednej kategorii „kobiet”

– co się nie dzieje w wypadku mężczyzn. Podkreśla się natomiast, że reżyseria to „męski zawód”, a kobiety studiujące na tym kierunku czują, że muszą więcej udowodnić, zmierzyć się z męskim, a traktowanym jako neutralny, wzorcem, co odczuwają jako rodzaj ograniczenia dla swojej twórczości. Studentki reżyserii teatru lalek wskazują z kolei, że czują się niewidoczne na zajęciach, a przekaz wykładowców kierowany jest niemalże wyłącznie do studentów.

Ze szczególnym rodzajem dyskryminacji powiązanej z seksualizacją stykają się studentki Wiedzy o teatrze:

*Gdzieś tam w kuluarach, na korytarzach słychać, że WOT to jest wydział odrzuconych talentów, że jesteśmy nieudanyimi aktorami i że np. dziewczyny z WOT-u to są dziewczynki do pieprzenia dla aktorów. (S\_K\_4)*

Dzięki programowi studiów studentki Wiedzy o teatrze zauważają rozdźwięk między tym, co jest oferowane w Akademii, i tym, jak wygląda debata społeczna poza uczelnią:

*Nie chodzę też na wszystkie spektakle tutaj szkolne, ale na część. To jest jakaś przepaść między nami i między tymi wykładowcami. To jest... czasami takie seksistowskie żarty, które są na tych spektaklach albo też niewrażliwość na osoby nieheteronormatywne, jest dla mnie uderzająca często dla mnie, nagle czuję się, jakbym się przeniosła gdzieś indziej. (S\_K\_7)*

Osoby wykładające w Warszawie i w Białymstoku zwracają z kolei uwagę na specyficzne preferowanie mężczyzn, objawiające się już na poziomie rekrutacji. Zdających mężczyzn jest mniej, a zapotrzebowanie szkoły i później rynku pracy na mężczyzn aktorów jest większe, bo jest dla nich więcej ról. Dlatego też „chłopców jest po prostu dużo mniej zdających, więc mają dużo większe szanse, żeby się dostać, nawet jeśli są czasami słabsi niż dziewczyny, które odpadają”. (W\_K\_1)

W narracjach osób wykładających pojawiają się też historie z przeszłości, jak obraz uzasadnień dla podziałów płci – większy wybór ról dla młodych kobiet oraz luka, na którą natrafiały aktorki około czterdziestki, dopóki nie mogły wrócić na scenę, by grać seniorki. Pojawia się też kategoria „warunków” do grania – odpowiedniej budowy ciała, co zwykle oznacza, że amantki mają być szczupłe, amanci sprawni fizycznie, a ogólnym kryterium jest, by osoby były „szczupłe, sprawne i estetyczne”, co jak zauważa jedna z wykładowczyń, jest dość dziewiętnastowiecznym kanonem. Jednocześnie w narracjach osób studiujących pojawiają się odwołania do „gry po

warunkach”, czyli dopasowania osób o dość stereotypowym wyglądzie amantki/amanta do odpowiedniej roli, przeciwwskazania, by większa osoba grała rolę romantyczną, obsadzanie bardzo szczupłych osób w rolach neurotycznych. Można zatem uznać, że pewien tradycyjny kanon estetyczny nadal się utrzymuje.

Wykładowcy i wykładowczynie do pewnego stopnia bronią, czy też starają się wytłumaczyć brak ról kobiecych, szczególnie w utworach klasycznych. Jeden z wykładowców przywołuje opinię kobiety, która nie dostała się co prawda do Akademii, ale rozumiała, dlaczego w uczelni wciąż gra się klasyków:

*zrozumiałam, że żeby dobrze tańczyć jazz, trzeba przejść przez szkołę baletową. Więc jednak ten klasyczny repertuar, gdzie jest kompletna nierówność, jest potrzebny. (W\_M\_7)*

Opowiadają o pracy, jaką wkładają w wyszukiwanie sztuk, w których jest więcej postaci, tak aby cała grupa mogła zagrać, pomstują na źle napisane sztuki, w których jest więcej postaci kobiecych, powątpiewają, czy mogą zaoferować studentkom zagranie męskich ról – bo przecież mogły oczekiwać, że jako piękne kobiety będą grać odpowiednie dla nich role. Część jednak zauważa, że to bardzo ciekawe aktorsko wyzwanie, z którym studentki świetnie sobie radzą:

*Mówię: „dziewczyny, nie grajcie mężczyzn, tylko zagrajcie tak, jak widzicie nas”. Co o nas myślicie. Nie udawaj mężczyzn, tylko graj, kobieto, co myślisz o facetach. Zrozumiały to i zagrały bardzo dobrze. (W\_M\_8)*

W wywiadach z osobami wykładającymi nie pojawiają się wątki dyskryminacji ze względu na płeć między pracującymi w Akademii. Wskazuje się, że kobiety obejmują odpowiedzialne stanowiska, a linie podziałów między wykładającymi przebiegają według innych, zawodowych kryteriów. Co prawda, kobiety pełniące te funkcje wskazują, że obejmowanie ról przywódczych wymaga konfrontacji z własnymi przyzwyczajeniami, wręcz socjalizacją do większego poczucia obowiązku, przejmowania się, konieczności wykształcenia przebojowości. Jest to typowe doświadczenie kobiet przebijających szklany sufit, wykraczające poza środowisko artystyczne. Podkreślają, jak ważne jest, by składy komisji egzaminacyjnych były zrównoważone pod względem płci, odwołując się do swych studenckich doświadczeń i odnotowując zmianę. Jednocześnie zwracają uwagę na to, że na przykład reżyseria jest nadal mocno zmaskulinizowanym kierunkiem, szczególnie w tzw. przedmiotach wiodących, co do pewnego stopnia jest odzwierciedleniem maskulinizacji środowiska – tyle że środowisko to, zdaniem badanych, się zmienia i te zmiany mogłyby też zostać uwzględnione w Akademii.

Wykładowczynie zwracają uwagę na zmianę dokonującą się w Akademii także poprzez zmiany w języku – na przykład upowszechnianie się feminatywów. Używanie żeńskich form zwraca uwagę na kobiecą perspektywę i, co więcej, na różnorodność perspektyw, niekoniecznie kończących się na binarnym podziale na kobiety i mężczyzn. Zarazem wykładowczynie, szczególnie reżyserii, zwracają uwagę na to, jak wymagający i absorbujący jest to zawód, co przekłada się na ograniczenie decyzji o posiadaniu dzieci. Zaczyna się to już na studiach „mówienie do koleżanki o ciąży, że albo się jest reżyserką, albo inkubatorem”. (S\_K\_1)

Zagadnienie dyskryminacji w środowisku uczelni w relacjach między wykładowcami a studiumcami dzieli osoby wykładowce. Wśród badanych znalazły się zarówno takie, które zauważają zjawisko i jego dysfunkcyjny charakter dla możliwości rozwoju całej uczelnianej społeczności, jak i takie, które uważają, że w krótkim czasie osoby studiumce narzuciły zbyt wiele wymagań, co jest rodzajem „wylewania dziecka z kąpielą”, niszczenia wspólnoty oraz szukania na siłę problemów, które wcale nie są tak istotne w codziennym życiu uczelni:

| *ta kultura ofiar, która istnieje, bo istnieje coś takiego, że nawet dobrze być ofiarą. (W\_M\_8)*

Osoby wykładowce starają się również określić granice między tym, co na zajęciach i tym, co poza nimi, co jest dla nich sposobem na poradzenie sobie z potencjalną dyskryminacją. A zatem, osoby studiumce mają wolność ekspresji poza zajęciami, natomiast na zajęciach mają dostosować się do wymogów omawianego repertuaru. Stąd przewijające się w wywiadach odwołania do wyobrażeń kobiecości i męskości – „nie chodź jak facet, chodź jak kobieta” – zostaje powiązane z konkretnym zadaniem do odegrania, takim jak każde inne, i tak jak każde inne może być egzekwowane przez osobę prowadzącą zajęcia.

## **Dyskryminacja ze względu na kierunek studiów**

W badaniach pojawiły się jednak dwa wymiary dyskryminacji, związane z samą kulturą organizacyjną Akademii. Jednym z nich jest poczucie dyskryminacji studiumcych niektóre kierunki przez inne. Drugim zaś – świadectwa dyskryminacji wśród wykładowców.

Jeśli chodzi o to pierwsze, mamy tu na myśli doświadczane przez studiujących nie-sformalizowane, choć obecne choćby w organizacji przestrzeni Akademii, różnice w tym, jak studenci rozmaitych kierunków się do siebie odnoszą. A konkretnie chodzi o to, jakiego typu przywileje przydają sobie, jednocześnie odmawiając uznania innym ze względu na kierunek studiów. Studentki i studenci kierunków związanych z teatrem lalek, w tym szczególnie kierunkiem aktorskim, są przeświadczeni o niepisanej, choć wypowiedzianej hierarchii prestiżu i przywilejów w Akademii. Przyjmują jednocześnie, że to aktorstwo teatru lalek stoi najniżej w hierarchii:

*Ja na przykład wiem, że jest jedna z takich rzeczy, której nie poruszałam, i to jest takie poczucie mniejszości z powodu naszego kierunku. Że po prostu bardzo dużo osób zdaje do innych szkół na pierwszym roku, większość. Ale nie z powodu tego, a z powodu, że myślą, że lalki są po prostu głównym. W sensie, że chcą studiować dramat, bo na dramat się patrzy, że jest to coś więcej, coś lepiej. I dlatego jest taka atmosfera w szkole często, dlatego że – to samo było na Słowacji, że się czujemy trochę taką małością. (S\_K\_6)*

Studentki i studenci kierunków związanych z teatrem lalek nakładają nieobecność symboliczną i brak docenienia ich pracy w społeczności Akademii na dystans fizyczny, dzielący główne budynki Akademii od Filii w Białymstoku. Nie są oni jednak jedynymi studentami i studentkami Akademii, którzy są przekonani o tym, że ich studia stoją najniżej w hierarchii prestiżu. Poczucie bycia dyskryminowaną lub dyskryminowanym jest obecne wśród studiujących na Wiedzy o teatrze. O poczuciu i świadectwach dyskryminacji studiujących na tym kierunku napisaliśmy już w rozdziale o relacjach interpersonalnych, dlatego tu jedynie sygnalizujemy problem. Warto natomiast zwrócić uwagę na to, że tego typu napięcia i formy dyskryminacji są traktowane przez wykładowców raczej anegdotycznie – jako obserwacja, która nie ma jasnych i widocznych podstaw, co dobrze obrazuje następująca uwaga:

*– A czy jest w takim razie w ogóle jakaś grupa, która pana zdaniem jest w większym stopniu niż inne narażona na nierówne traktowanie?*

*– [pauza] Nie sądzę. Ewentualnie, jeśli już miałbym to rozpatrywać, że ktoś ma większą czy mniejszą siłę oddziaływania, to mógłbym próbować to porównywać, że być może mniejszą moc sprawczą ogólnie w tej placówce ma Wiedza o teatrze niż wydział aktorski. To tak bym pod tym względem być może... Ale też nie jestem pewien, czy to nie jest brednią. Natomiast nie wydaje mi się, że jest jakaś grupa taka społeczna w szkole, która jest piętnowana z powodu właśnie religii, orientacji, poglądów. (W\_M\_2)*



# Dyskryminacja wśród osób wykładających

Na podstawie zebranego materiału można dostrzec inne formy dyskryminacji, oparte na podziałach i tożsamościach grupowych w samej organizacji: relacjach i stereotypach na temat kierunków studiów, ale także – na co wskazywały osoby wykładające – zachowaniach dyskryminujących, których źródłem są hierarchie prestiżu i przekonania dotyczące relacji między wykładającymi przedmioty tzw. artystyczne i tymi, którzy uczą przedmiotów tzw. rzemieślniczych. Hasło „niepisane hierarchie” pojawiało się w wypowiedziach wykładających parokrotnie, a co się z tym wiąże, wyjaśniła jedna z osób wykładających przedmiot klasyfikowany jako „rzemieślniczy”:

*Jest to przedmiot istotny, nie chcę powiedzieć, że najważniejszy, ale ważny, z tego powodu, że uczy rzemiosła. To powtarzam studentom, że gdyby nie mieli talentu, to by ich nie przyjęto [...] a rzemiosła uczy się na technice mowy, impostacji głosu, ruchu, i tak dalej. Te przedmioty, tak pogardliwie traktowane przez innych pedagogów, tak zwanych artystycznych [...]. Ja nie mam kompleksów na tym punkcie, zresztą nie chciałbym uczyć przedmiotów tak zwanych artystycznych, uważam, że to zbyt duża odpowiedzialność, mówić, czy coś jest dobre, czy niedobre, wszystko zależy od gustu, jest płynne i niemiarodajne. A tutaj albo ktoś mówi, albo nie mówi, słychać, albo nie słychać. Albo ktoś się rusza, robi skłon, patrzymy na tego człowieka, albo nie. To są wymierne efekty pracy, nie?*

*Najwyżej stoją przedmioty sceny tak zwane. Sceny wierszem, sceny prozą. Potem są zajęcia z prozy i wiersza, w takiej hierarchii niżej. A potem cała reszta. Z pogardą się mówi o tych zajęciach fizycznych, bo to taki wf. Niby się robi, ale... I to się daje odczuwać też na radach pedagogicznych. Tak że... na przykład poruszane są takie... po co są egzaminy z dykcji, po co są egzaminy z głosu, bo to przecież jest taki poboczny przedmiot. (W\_M\_1)*

Przekonanie o nieformalnych hierarchiach w instytucji można uznać za kwestię subiektywnej interpretacji. Staje się ona uzasadniona, gdy wskazać można jej manifestacje w procesach, w których z punktu widzenia reguł działania takich hierarchii nie powinno być. Przykładem może tu być proces oceny studiujących odbywający się w komisjach. Co do zasady, głosy członków komisji są równe. W praktyce jednak osoba wykładająca wskazuje na dwa wymiary, w których nieformalna hierarchia ma znaczenie:

*Teraz były egzaminy wstępne, rekrutacja. Jest komisja składająca się z dziewięciu osób. Jestem ja i osoba od głosu, wszyscy dostali zadanie, jako przywilej, prowadzenia tych kandydatów, natomiast nas [wykładających przedmioty rzemieślnicze] się omija. Więc tak... [śmiech] na poziomie wyznaczenia zadania przyszłemu kandydatowi, przyszłemu studentowi, jest to naprawdę banalna sprawa, nie jakieś nie wiadomo co. No więc to taki drobiażdżek, ale też świadczy o uczelni, o tej takiej wbudowanej w krwi, w ciało, hierarchii, która była nam wpajana od pierwszych lat, pierwszych dni studiów. (W\_M\_1)*

Drugim wymiarem, na który wskazała osoba wykładająca, był proces komisyjnej oceny studiujących. Opinie osób wykładających przedmioty rzemieślnicze są częściej relatywizowane i kwestionowane, gdy bywają bardziej krytyczne aniżeli ocena wykładających przedmioty „artystyczne”.

Wątkiem, który pojawił się sporadycznie, ale wydaje się ważny, jest kwestia tego, w jaki sposób uczelnia formułuje i demonstruje swoje zaangażowanie publiczne. Badania były przeprowadzone niedługo po fali protestów związanych z łamaniem praw kobiet (Ogólnopolski Strajk Kobiet), podczas których zarówno przedstawiciele społeczności Akademii (osoby wykładające i studiujące) brały czynny udział w demonstracjach, jak i na gmachu uczelni pojawiły się flagi i symbole protestu, na profilach uczelni w mediach społecznościowych pojawiły się świadectwa, odezwy i deklaracje wsparcia protestów kobiet, a także środowisk LGBTQ+. Działania te nie były – w opinii niektórych osób wykładających – szeroko dyskutowane na forum Akademii. A zatem osoby, które miały odmienne opinie, nie miały możliwości zajęcia stanowiska. Osoby te dostrzegają różnicę między publicznymi wystąpieniami osób wykładających w Akademii (tym bardziej, że są one publicznie rozpoznawalne) a stanowiskiem uczelni. Brak formuły ustalania stanowiska instytucji jest z tej perspektywy formą dyskryminacji tych opinii, które nie znajdują spontanicznego poparcia, jakkolwiek byłoby ono reprezentatywne dla całej społeczności.

Zjawisko dyskryminacji można zatem generalnie podzielić na jego dwie formy: tę, która związana jest z relacjami definiowanymi ze względu na płeć oraz tę, która pojawia się w kontekście reguł instytucji, a właściwie kultury organizacyjnej. Obie, jak się wydaje, są silnie związane z praktyką zawodową w teatrach oraz środowiskiem teatralnym. O ile ta pierwsza jest już dobrze rozpoznana jako wyzwanie i problem, czego dowodem jest inicjatywa i zaangażowanie Akademii w formie ruchu „Zmiana – teraz!”, o tyle zjawiska dyskryminacji związane z hierarchiami i relacjami wewnątrz organizacji między przedstawicielami zarówno osób studiujących, jak i wykładających, nie zostały nazwane i zidentyfikowane jako przedmiot dyskusji oraz ewentualnych działań.

# **Molestowanie seksualne**

# Molestowanie seksualne

*Julia Kubisa*

Molestowanie seksualne – niepożądane zachowania o charakterze seksualnym, zarówno naruszanie cielesności, przymuszanie do kontaktów seksualnych i szantażowanie, jak również żarty i komentarze o seksualnym zabarwieniu – to złożone zjawisko opierające się na różnego typu relacjach władzy, zarówno między osobami o różnych pozycjach w akademickich hierarchiach, jak i w grupach, w których status wszystkich osób uczestniczących jest podobny. Zasadniczą kwestią wyróżniającą molestowanie seksualne jest brak zgody – może być wyrażony bezpośrednio lub w formie pośredniej, przez późniejsze zgłoszenie do władz instytucji bądź właściwych osób czy organów. Jednak w niektórych sytuacjach przywoływanych w wywiadach sprzeciw nie został wyrażony. Analizując materiał badawczy, uznaliśmy, że dla potrzeb lepszego zrozumienia tego, co dzieje się w Akademii, będziemy uwzględniać również sytuacje, w których nie wyrażono sprzeciwu. Istotne dla nas były doświadczenia osób, które poczuły się molestowane i uznaliśmy chęć sprzeciwu za wystarczającą przesłankę, szczególnie że brak zgody nie został przez nie wyrażony z powodów związanych z zależnościami organizacyjnymi i różnego rodzaju obawami o przyszłość studencką i zawodową. W badaniu nie szukamy „winnych” i dowodów ich winy, tylko staramy się zrozumieć mechanizmy, które prowadzą do tego, że molestowanie seksualne ma miejsce.

Molestowanie seksualne nie pojawia się znikąd – łatwiej o sytuacje tego typu, jeśli panuje przyzwolenie na przekraczanie granic, komunikacja jest zaburzona, a w środowisku pracy i nauki jest akceptacja dla dyskryminujących czy też stereotypowych treści i przekonań na temat płci. Im częściej za neutralne uznaje się seksualizowanie

kobiecego ciała oraz odcina się mężczyźni od emocji, a także uznaje się, że zawsze mają prawo do przychylności ze strony kobiet, tym większe prawdopodobieństwo, że zaistnieje molestowanie seksualne w miejscu pracy i nauki.

W niniejszym rozdziale przyglądamy się zatem opowieściom o doświadczeniach własnych, o sytuacjach, w których osoby wywiadowane były świadkami oraz o zasłyszanych historiach, które budują dyskurs na temat molestowania seksualnego w Akademii Teatralnej. W tym rozdziale szczególnie ważne dla nas było zachowanie anonimowości osób opowiadających o molestowaniu seksualnym, a także komfortu osób, które podzieliły się z nami bardzo osobistymi opowieściami, dlatego też nie ma tu cytatów, a opisy osób zostały starannie uogólnione.

Seksualność i atrakcyjność są tematami regularnie omawianymi i ćwiczonymi podczas zajęć w Akademii Teatralnej. Rozmawia się o erotyce w sztuce, dotyka ciała, odgrywa sytuacje intymne. Spędza się ze sobą bardzo dużo czasu, co ma wpływ na emocje wobec innych osób studiujących i wykładających, na poczucie przynależności do wspólnoty, którą trudniej jest krytykować od wewnątrz ze względu na niemożliwość złapania dystansu. Intensywność tych przeżyć omówiono w rozdziale o codzienności w Akademii.

Tak jak w przypadku dyskryminacji ze względu na płeć, molestowanie seksualne zaczyna się od drobnych zdarzeń, interakcji. Ironiczne komentarze, które maskują seksualizujący charakter wypowiedzi, na przykład mówienie o studentkach jako „niegrzecznych dziewczynkach”, co dla adresatek tej wypowiedzi ma wydźwięk pornograficzny. W wywiadach przewija się także doświadczenie bycia „otaksowaną” wzrokiem, słuchanie komentarzy na temat wyglądu z podtekstem seksualnym. Molestowanie seksualne odbywa się czasem „w drugą stronę”, czyli osoby studiujące komentują wygląd i atrakcyjność osoby prowadzącej zajęcia. Warto zauważyć, że zachodzi tu inny rodzaj relacji władzy – komentarze nie są wygłaszane w obecności osoby, której dotyczą. Nie sprawia to jednak, że molestowanie seksualne znika. Cały czas jest to rodzaj seksualizowania atmosfery studiów. Część osób może to uznać za żarty, sposób odreagowania, ale przecież ten sam rodzaj argumentacji pozwala ukryć molestujący charakter komentarzy wygłaszanych przez osoby prowadzące zajęcia wobec studiujących. W przypadku komentarzy wygłaszanych pod nieobecność komentowanej osoby molestujący charakter nie znika, jako że wygłaszane są one w przestrzeni uczelni, w kontekście zajęć, wobec osób, które nie wyraziły zgody na to, by w taki sposób rozmawiać o relacjach uczelnianych.

# Skuteczne zgłoszenia i ich konsekwencje dla społeczności

W wywiadach zarówno z osobami studiującymi, jak i wykładającymi pojawiała się historia wykładowcy, którego zachowania wobec studentek naruszające ich prywatność i cielesność zostały zgłoszone, a uczelnia podjęła kroki przeciw wykładowcy. Z perspektywy przeciwdziałania molestowaniu seksualnemu ważne są następujące elementy tej historii: sytuacja została zgłoszona przez kilka studentek, czyli były w stanie przedyskutować swoje doświadczenia, nazwać je naruszeniami i podjąć działanie zbiorowe; instytucja, poprzez prowadzenie polityki dziekańskich „otwartych drzwi”, była gotowa na komunikację oraz ułatwiała nawiązanie kontaktu. Sprawa nie została „zamieciona pod dywan”, w efekcie czego obecnie funkcjonuje w studenckich i wykładowczych narracjach jako rodzaj dobrej praktyki, przykładu na to, że Akademia nie toleruje tego typu zachowań.

Jednakże można poszerzyć wnioski płynące z odpowiedniego rozwiązania tej sprawy przez uczelnię. Zaistnienie dobrej praktyki nie oznacza, że w przestrzeni uczelni nie pojawiają się inne przypadki, które trudniej zgłosić, bo na przykład opierają się na drobnych komentarzach i żartach albo wydarzają się poza terenem uczelni. Szczególnie ważna wydaje się tu odnotowana przez nas w wywiadach kwestia zacierania się sfery uczelnianej i prywatnej w sytuacjach wyjść i imprez, w których uczestniczą osoby studiujące i wykładające. Takie sytuacje fraternizacji mogą prowadzić do dyskomfortu osób studiujących, który wynika z pozornego zniesienia hierarchii i przejścia na grunt towarzyski, podczas gdy w istocie różnice w pozycji nadal istnieją i silnie wpływają na sytuację komunikacyjną. W takich okolicznościach zaburzone zostają warunki świadomej zgody związane z bliższymi relacjami, w tym z relacjami intymnymi. Hierarchia między stronami może powodować poczucie przymusu, strach przed tym, że odmowa negatywnie wpłynie na wyniki na studiach.

## Co wpływa na możliwości pojawienia się molestowania seksualnego

Osoby badane podkreślały, że w Akademii nie ma miejsca na zachowania noszące znamiona molestowania seksualnego oraz że można je zgłaszać. Wiele osób



przyznało, że nigdy nie słyszały o przypadkach molestowania seksualnego w Akademii. Jednakże nie oznacza to, że atmosfera między studiującymi a wykładowcami jest zupełnie bezpieczna. Wiele osób studiujących zwracało uwagę na różnego rodzaju zachowania odbierane jako agresywne, które naruszają granice. Brak komunikacji, jasnych reguł, brak omawiania zadania przed jego wykonaniem, szczególnie jeśli dotyczy ono sfery intymnej – są to sytuacje sprzyjające molestowaniu seksualnemu.

Sytuacją, w której potencjalnie może dochodzić do zdarzeń znamionujących molestowanie seksualne, jest ćwiczenie scen intymnych bez wcześniejszego przygotowania. Formuła ćwiczeń oraz zadania do wykonania sprawiają, że trudno jest zgłosić sytuację jako molestowanie seksualne – w końcu całowanie się, dotykanie miejsc intymnych czy odgrywanie scen przemocy seksualnej jest częścią warsztatu aktorskiego. W badaniu pojawiły się wypowiedzi o braku przygotowania, braku opieki ze strony osoby prowadzącej, poczuciu bezradności, gdy drugą osobę w ćwiczeniu całowania „poniosło”.

Badane wskazywały, że zdarzają się sytuacje oczekiwania nieuzasadnionej nagości, jak w przypadku mężczyzny, który prowadząc gościnne warsztaty, formułował tego rodzaju wymagania wobec uczestniczących w nich kobiet. Studentki zgłosiły to władzom, które potraktowały sprawę poważnie, zerwały współpracę z prowadzącym, wyjaśniając mu pisemnie powody tej decyzji.

Oprócz kwestii związanych z seksualnością i dotykiem są także uwagi dotyczące cielesności. Osoby badane wskazują, że ich ciała podlegają bezustannemu osądowi, a typ budowy ciała zdarza się predestynować do ról określonego typu. Część uwag dotyczących ciała wyrażanych przy okazji zajęć ma charakter znamionujący molestowanie seksualne i odbierane są jako głęboko upokarzające (np. porównanie pośladków do szynki). Innym, związanym z tym elementem zadań aktorskich jest odgrywanie scen przemocy seksualnej (których, jak zauważa jedna z badanych, jest wiele we współczesnym polskim teatrze). Jako że jest to zadanie, które specyficznie może ingerować w sferę seksualności i intymności, również powinno być omawiane i realizowane z uważnością. Znowu, osoby biorące udział w tego typu ćwiczeniach zwracały uwagę na brak przygotowania do sceny oraz pozostawienie osób odgrywających sprawcę i ofiarę samym sobie, mimo że to doświadczenie aktorskie było dla nich naruszające (także dla mężczyzny odgrywającego gwałciciela).

Oprócz sytuacji na zajęciach istotne są też relacje między poszczególnymi grupami studiujących. W materiale badawczym pojawił się wątek traktowania kobiet studiujących Wiedzę o teatrze jako rodzaju „łatwego celu” dla mężczyzn studiujących

aktorstwo. Badane kobiety sygnalizowały, że czują się seksualizowane i szufladkowane, czemu sprzyja dość lekceważący stosunek do tego kierunku panujący w Akademii. Biorąc pod uwagę, że na molestowanie seksualne narażone są bardziej osoby o słabszej pozycji społecznej, może mieć to zastosowanie w przypadku studentek Wiedzy o teatrze.

Podsumowując, można wyróżnić szereg czynników sprzyjających molestowaniu seksualnemu:

- spoufalanie się i skracanie dystansu, które ukrywają relacje władzy – wprowadzanie nieformalnej atmosfery na zajęciach, w której łatwiej wypowiadać komentarze i żarty o podtekście seksualnym;
- brak uważności przy ćwiczeniach z ciałem;
- tradycyjne wyobrażenia na temat kobiecości, męskości, wyrozumiałość wobec mężczyzn, marginalizowanie doświadczeń kobiet;
- pośrednio – architektura, czyli brak własnej przestrzeni w budynkach dla poszczególnych kierunków, przez co pomniejszany jest ich status i osoby studiujące są bardziej narażone na molestowanie;
- stereotypy dotyczące płci i innych cech oraz przynależności do poszczególnych grup społecznych (na przykład określony kierunek studiów);
- niejasność dotycząca relacji poza szkołą;
- przyzwolenie na przekraczanie granic, użycie agresywnego języka;
- brak komunikacji;
- brak ustalonych kanałów komunikacji, na przykład brak dyżurów, ustalonych ram komunikacji, przez co zdarzają się wiadomości tekstowe późno w nocy, odbierane jako wywieranie presji.

Co istotne, w wywiadach nie pojawił się wątek szantażowania relacjami seksualnymi, wymuszeń związanych z seksualnością i nagością – sytuacji opisywanych w mediach, a dotyczących relacji w środowisku teatralnym. Dla osób z pierwszych roczników studiów, które studiowały w Akademii częściowo zdalnie, temat molestowania seksualnego nie był istotny, nie zetknęły się z nim.

# **Podsumowanie wyników dotyczących form przemocy w badaniach ilościowych**

# Podsumowanie wyników dotyczących form przemocy w badaniach ilościowych

*Julia Kubisa, Mikołaj Lewicki*

Niniejszy rozdział stanowi podsumowanie i omówienie wyników badania ankietowego poświęconego przekraczaniu granic, przemocy, dyskryminacji i molestowaniu seksualnemu. Układając poszczególne pytania, kierowaliśmy się wnioskami z badania jakościowego, by jak najlepiej uchwycić realia studiów i pracy dydaktycznej i dzięki temu ustalić, w jakich sytuacjach może dochodzić do różnego rodzaju naruszeń. Badanie ilościowe pozwoliło nam oszacować powszechność poszczególnych zachowań oraz to, na ile są one wskazywane jako problematyczne, a na ile normalizowane przez społeczność i władze uczelni.

W przypadku omawianych w tym rozdziale kwestii postanowiliśmy odnieść wyniki badań jakościowych do wyników badań ilościowych niejako zbiorczo, bez podziału na kwestie naruszania granic, przemocy, molestowania seksualnego i dyskryminacji. Pytania w ankiecie ewidencjonowały konkretne zjawiska, które są związane z dyskryminacją, molestowaniem seksualnym, przemocą, przekraczaniem granic. Można je podzielić generalnie na takie, które dotyczyły:

- doświadczenia dyskryminacji ze względu na określoną cechę;
- rozważania rezygnacji ze studiów z powodu dyskryminacji lub przemocy;
- różnego rodzaju doświadczeń, które można zakwalifikować jako przemocowe, dyskryminacyjne i molestujące – ze strony różnych osób, w różnych sytuacjach;
- relacji w przestrzeni oraz kwestii poczucia bezpieczeństwa, kontaktu fizycznego oraz gwałtownych zachowań, skierowanych wobec konkretnej osoby;
- zachowań, które naruszają intymność oraz wymagają, by w trakcie zajęć wykorzystywane były osobiste doświadczenia oraz głębsze, trudne emocje.

Następnie przeanalizowaliśmy ocenę normatywną poszczególnych zachowań – które z nich częściej klasyfikowane są jako przemoc, przekraczanie granic czy też tzw. normalna sytuacja. Interesowało nas również, jak zdaniem badanych działa uczelnia – czy postrzega zjawiska z dziedziny dyskryminacji jako problem, czy przeciwnie, czy też elementem jej kultury organizacyjnej jest poczucie, że zjawisko jest zupełnie normalnym elementem życia akademickiego.

## Doświadczenia dyskryminacji pod względem cechy

W ankiecie zapytaliśmy, czy w toku studiów osoby studiujące doświadczają gorszego, dyskryminującego traktowania ze względu na następujące cechy: wiek, płeć, orientację seksualną, tożsamość płciową, wygląd (wzrost, typ sylwetki lub typ urody), pochodzenie etniczne lub narodowościowe (w tym akcent), pochodzenie spoza wielkiego miasta, religię lub bezwyznaniowość oraz kierunek studiów.

W odpowiedziach pięć kategorii wyróżnia się szczególnie: wiek, płeć, wygląd, religia lub bezwyznaniowość i kierunek studiów.

## Osoby studiujące

Wiek	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	11%	83%	6%	100%
Mężczyźni	18%	66%	9%	93%
Aktorstwo	5%	86%	7%	98%
Inne kierunki	20%	72%	7%	99%
Ogółem	14%	78%	7%	99%
Płeć	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	30%	56%	14%	100%
Mężczyźni	21%	68%	6%	95%
Aktorstwo	26%	69%	2%	97%
Inne kierunki	29%	53%	16%	98%
Ogółem	28%	60%	11%	99%
Wygląd	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	33%	60%	5%	98%
Mężczyźni	29%	58%	6%	93%
Aktorstwo	24%	64%	7%	95%
Inne kierunki	37%	58%	3%	98%
Ogółem	32%	61%	5%	98%
Religia lub bezwyznaniowość	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	9%	85%	5%	99%
Mężczyźni	12%	79%	3%	94%
Aktorstwo	10%	81%	5%	96%
Inne kierunki	10%	85%	3%	98%
Ogółem	10%	84%	8%	102%



Kierunek studiów	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	37%	53%	9%	99%
Mężczyźni	24%	59%	12%	95%
Aktorstwo	14%	74%	10%	98%
Inne kierunki	44%	43%	11%	98%
Ogółem	32%	55%	11%	98%

Tabela 5. Doświadczenie dyskryminacji osób studiujących ze względu na kategorie: wiek, płeć, wygląd, religia lub bezwyznaniowość i kierunek studiów.

Dodatkowo, niewiele wskazań, ale wartych odnotowania miały kategorie: orientacja seksualna (9% mężczyzn, również 8% studiujących na innych niż aktorstwo kierunkach), tożsamość płciowa (9% mężczyzn, 6% pozostałe kierunki), pochodzenie spoza wielkiego miasta (9% mężczyzn, 6% pozostałe kierunki).

## Osoby wykładające

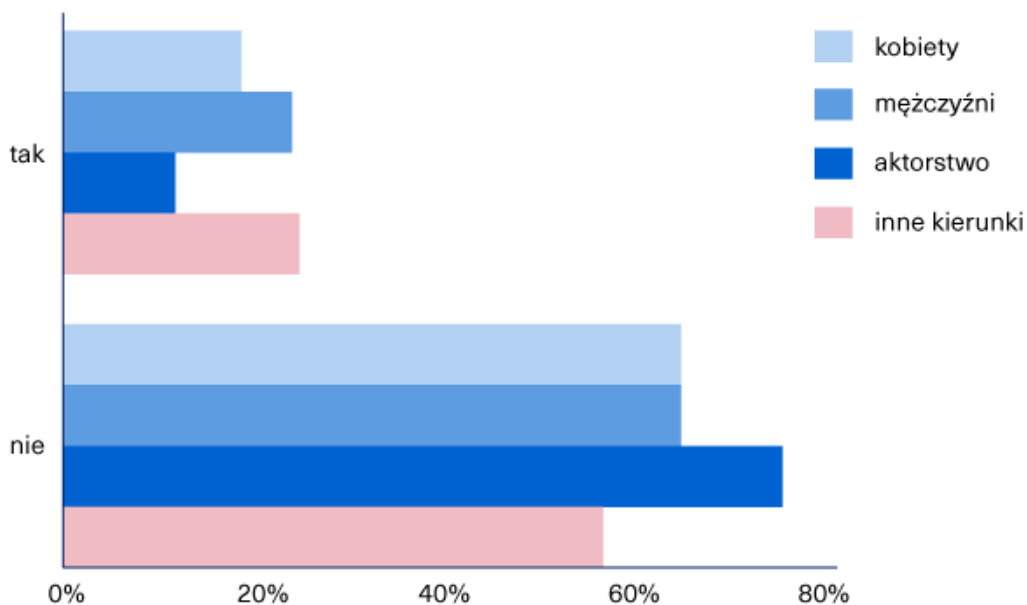
Wiek	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	20%	71%	9%	100%
Mężczyźni	14%	72%	14%	100%
Artystyczne	23%	69%	9%	101%
Rzemieślnicze	14%	71%	14%	99%
Ogółem	16%	71%	11%	98%
Płeć	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	9%	89%	3%	101%
Mężczyźni	0%	98%	2%	100%
Artystyczne	6%	94%	0%	100%
Rzemieślnicze	5%	90%	5%	100%
Ogółem	4%	92%	3%	99%

Wygląd	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	3%	91%	6%	100%
Mężczyźni	5%	93%	2%	100%
Artystyczne	6%	87%	6%	99%
Rzemieśnicze	0%	95%	5%	100%
Ogółem	4%	91%	4%	99%
Religię lub bezwyznaniowość	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	6%	94%	0%	100%
Mężczyźni	2%	95%	2%	99%
Artystyczne	6%	94%	0%	100%
Rzemieśnicze	5%	90%	5%	100%
Ogółem	4%	92%	1%	97%
Rodzaj prowadzonych zajęć	tak	nie	nie wiem	łącznie
Kobiety	14%	83%	3%	100%
Mężczyźni	7%	76%	17%	100%
Artystyczne	12%	81%	6%	99%
Rzemieśnicze	15%	60%	25%	100%
Ogółem	10%	77%	10%	97%

Tabela 6. Doświadczenie dyskryminacji osób wykładających ze względu na kategorie: wiek, płeć, wygląd, religia lub bezwyznaniowość i rodzaj prowadzonych zajęć.

Interesowało nas, czy osoby studiujące kiedykolwiek rozważyły zmianę uczelni z powodów takich jak przemoc lub dyskryminacja. Spośród ogólnej liczby badanych 20% rozważyło zmianę, 65% nie myślało o tym, a blisko 10% nie ma zdania na ten temat. Podobny rozkład odpowiedzi pojawia się przy uwzględnieniu płci: wśród kobiet 19% brało pod uwagę zmianę uczelni, a wśród mężczyzn 24%, odpowiednio po 65% nie brało tego pod uwagę. Zdania nie miało 12% i 6% mężczyzn.

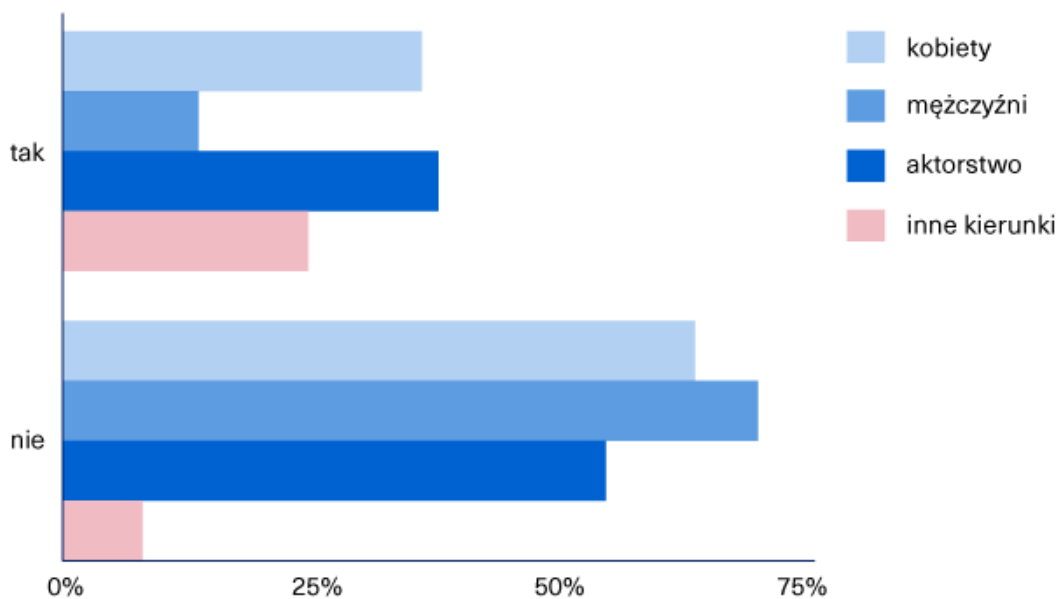
Inaczej odpowiedzi rozkładają się w przypadku podziału na kierunki studiów. Na aktorstwie taką decyzję brało pod uwagę 12%, a na innych kierunkach – 25%. Odpowiednio 76% i 57% nie brało takiego rozwiązania pod uwagę, a po 10% nie ma zdania.



Wykres 1. Czy osoby studiujące kiedykolwiek rozważyły zmianę uczelni z powodu przemocy lub dyskryminacji?

Zdecydowanie zauważalne jest, że najmniej wskazań pojawia się w przypadku osób studiujących aktorstwo – mimo że to tam dochodzi do znaczącej części przypadków przekraczania granic i sytuacji przemocowych. Możemy interpretować to tak, posiłkując się wiedzą z wywiadów, że osoby studiujące aktorstwo zdecydowane są wytrzymać wiele, ponieważ mają poczucie, że dostanie się na ten kierunek było ich wielkim osiągnięciem i spełnieniem marzeń.

W przypadku osób wykładających 36% kobiet i 14% mężczyzn rozważyło kiedyś zmianę pracy z powodów takich jak przemoc, dyskryminacja czy atmosfera na uczelni, natomiast myśli takich nie miało 64% kobiet i 70% mężczyzn. Wśród osób ogółem pracujących na kierunku aktorstwo rozważyło to 38%, za to 55% nie myślało o tym. Na pozostałych kierunkach proporcja przedstawia się zupełnie inaczej: 77% nie rozważyło, a myśli takie miało 8%. Biorąc pod uwagę podział na przedmioty „arty-styczne” i „rzemieślnicze”, w obu kategoriach jedna trzecia badanych rozważyła, a ok. dwie trzecie nie brało tego pod uwagę. Widać różnicę między wskazaniami osób studiujących i wykładających na kierunku aktorstwo. W przypadku wykładających najczęściej to tam dochodzi do rozważania rezygnacji z pracy.



Wykres 2. Czy osoby wykładające kiedykolwiek rozważyły zmianę uczelni z powodu przemocy, dyskryminacji lub atmosfery na uczelni?

Dyskryminacja ze względu na cechę jest problemem społeczności uczelni – wyniki badania ankietowego potwierdzają nasze ustalenia z wywiadów. W przypadku osób studiujących kluczowymi kategoriami są płeć, wygląd i kierunek studiów. Jest to zatem odzwierciedlenie różnego typu dyskryminacji bezpośredniej i pośredniej doświadczanej przez studentki. Przewijający się w wywiadach motyw „obsadzania po warunkach” mógł znaleźć swoje odbicie w przekonaniu o dyskryminacji ze względu na wygląd, choć co ciekawe, jest to również doświadczenie osób studiujących na innych kierunkach. Zjawiskiem wartym bliższego przyjrzenia się jest dyskryminacja ze względu na kierunek studiów – wątek ten przewija się w analizach jakościowych, z wieloma przykładami. Widać, że osoby, które udzieliły nam wywiadów, nie są w swych doświadczeniach odosobnione. Co więcej, wśród osób wykładających kluczową kwestią jest rodzaj prowadzonych zajęć, jest to właściwie jedyny rodzaj dyskryminacji, z jakim się stykają, i dotyczy on wszystkich badanych grup. Można wysunąć interpretację, że wiąże się to z brakiem komunikacji między osobami wykładającymi, co pozwoliłoby zobaczyć im siebie nawzajem w sytuacjach pracy i trudności związanych z zajęciami.

O tym, że dyskryminacja i przemoc są problemami społeczności uczelni, świadczy, że około jedna piąta badanych studiujących (przy czym więcej na innych kierunkach niż na aktorstwie) rozważyła zmianę uczelni z tego powodu. Powściągliwość osób studiujących aktorstwo można tłumaczyć dyskutowanym w raporcie wyćwiczeniem

w nadmiernym wysiłku i „wytrzymywaniu”, oraz budowanym na tym kierunku przekonaniem, że trafiło się do miejsca dostępnego dla nielicznych. Jeszcze więcej wskazań rozważania o odejściu miały w przypadku osób wykładających – z tą decyzją mierzyły się znacznie częściej kobiety i osoby wykładające na aktorstwie.

## Doświadczenia dyskryminacji i przemocy – osoby studiujące

Obszerny blok pytań poświęcony został zachowaniom, których osoby badane doświadczyły od: osób wykładających, innych osób pracujących w Akademii Teatralnej oraz osób studiujących. W każdym wypadku pytaliśmy o trzy rodzaje sytuacji: na zajęciach, poza zajęciami, ale na uczelni, poza uczelnią.

Lista zachowań obejmowała następujące przypadki:

- dotykane bez uprzedzenia;
- dotykane pomimo wyrażonego sprzeciwu;
- dotykane w sytuacji braku możliwości wyrażenia sprzeciwu;
- bolesne dotykane, celowe potrącanie, uderzenie, pobicie;
- podniesiony ton głosu (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie);
- krzyczenie na kogoś;
- rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę;
- rzucanie przedmiotami w konkretną osobę;
- gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę;
- gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę;
- przekleństwa, wyzwiska, skierowane wobec konkretnej osoby;
- wyśmiewanie;
- poniżanie osoby z powodu jej wyglądu;
- poniżanie osoby z powodu braku umiejętności np. „nigdy nie zostaniesz aktorką / aktorem”;
- zachęcanie innych do przemocy wobec mnie;
- udostępnianie w mediach społecznościowych moich zdjęć, informacji o mnie celem poniżenia;
- ironiczne uwagi;
- uporczywe ignorowanie;

- oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego);
- przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort;
- taksujący, natarczywy wzrok;
- stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny;
- przesyłanie niechcianych wiadomości z podtekstem seksualnym;
- robienie mi zdjęć bądź nagrywanie bez mojej zgody;
- nachodzenie;
- nagabywanie;
- komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności;
- rozpowszechnianie informacji o poniżającym charakterze dotyczących czyjegoś życia osobistego lub seksualnego;
- gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki;
- elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach);
- żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdota o życiu seksualnym;
- groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej;
- podglądanie np. w toalecie, szatni, przebieralni;
- dotykanie, zdejmowanie ubrań wbrew woli.

Za kluczowe z perspektywy badania uznaliśmy sytuacje, które mają miejsce podczas zajęć. Na poniższym wykresie prezentujemy zatem doświadczenia osób studiujących, z którymi stykają się ze strony prowadzących podczas zajęć dydaktycznych. Procentowy rozkład odpowiedzi w konkretnej kategorii („osoby prowadzące podczas zajęć”) pozwala na przyjrzenie się bliżej skali poszczególnych zachowań, szczególnie zaś tym, które mogą przez swą powszechność uchodzić za „normalne”.

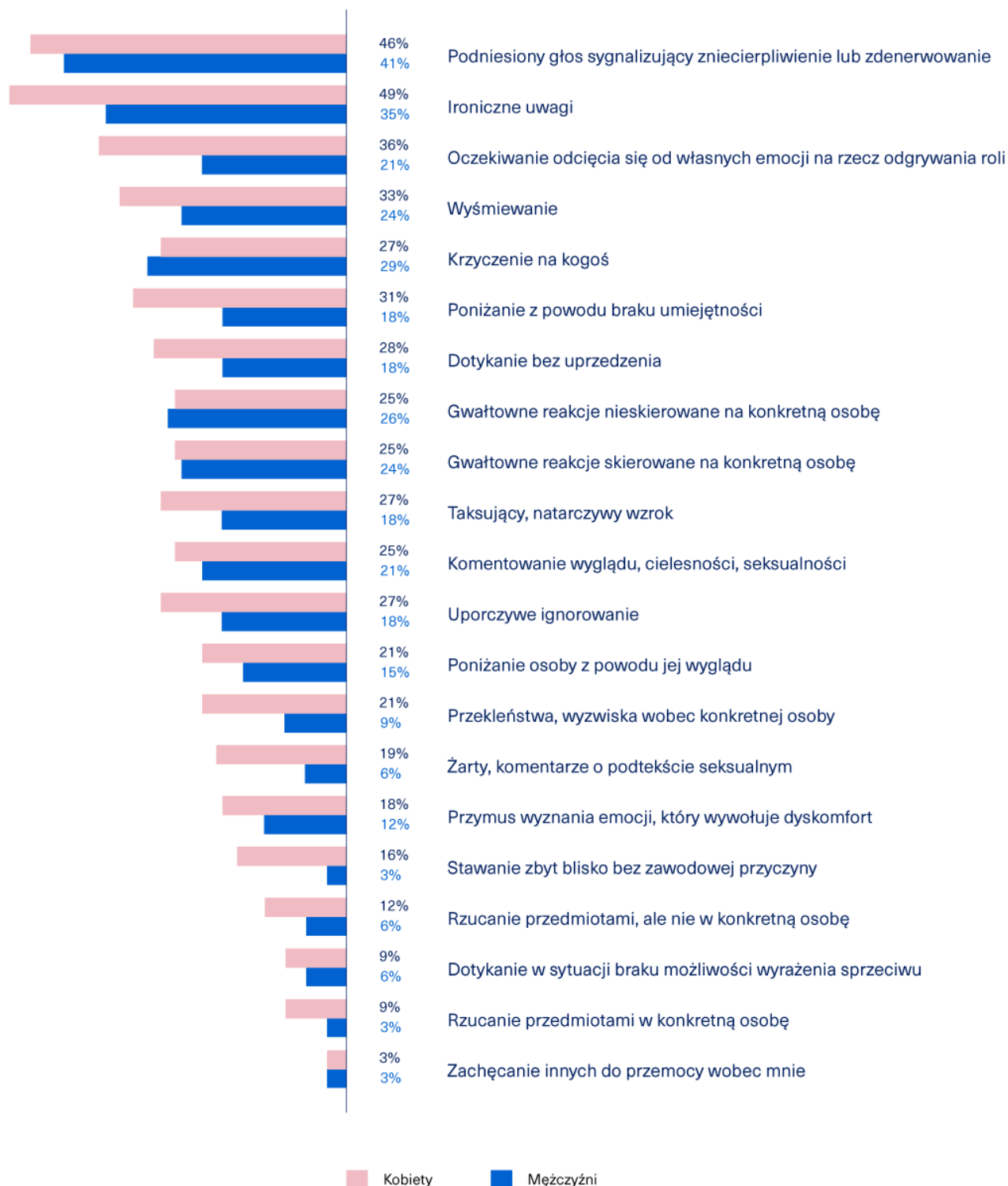




Wykres 3. Dyskryminacja i zachowania przemocowe - doświadczenia osób studiujących podczas zajęć ze strony osób wykładających.

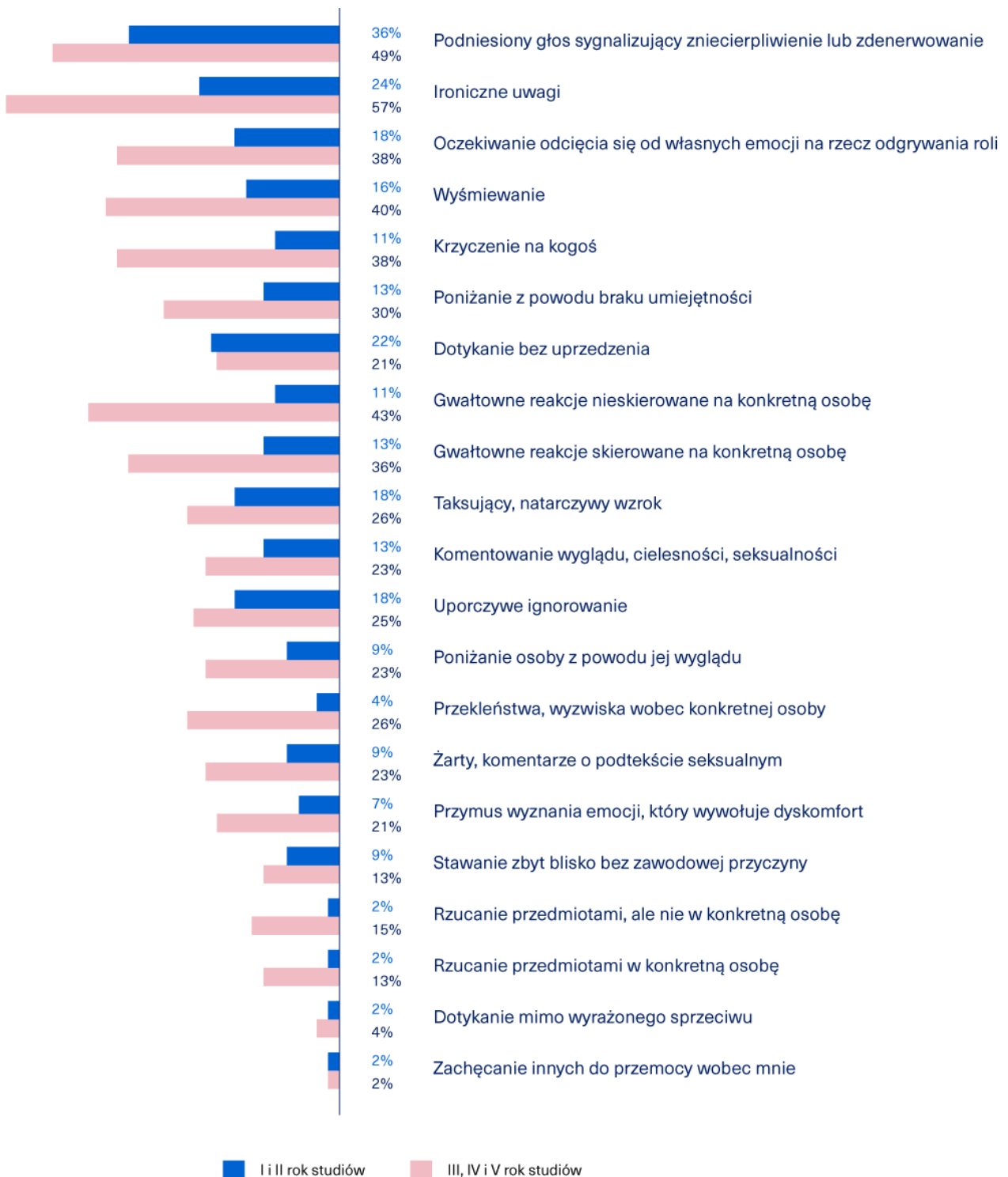
Na kolejnym wykresie przedstawiamy te same odpowiedzi w podziale na płeć. Różnica doświadczeń między studentkami i studentami jest zauważalna. Badając osobno każdą z grup, zauważamy, że wśród kobiet doświadczenia dyskryminacji i zachowań przemocowych są powszechniejsze. Studentki znacznie częściej słyszą na zajęciach żarty i komentarze o podtekście seksualnym, stykają się z oczekiwaniem odcięcia się od swoich emocji, co wywołuje u nich dyskomfort, jak

również z poniżaniem z powodu wyglądu czy braku umiejętności oraz z wyśmiewaniem. Częściej również doświadczają dotykania bez uprzedzenia i taksującego wzroku. Zarówno studentki, jak i studenci stykają się z ironicznymi uwagami, podniesionym tonem, choć kobiety odnotowują to częściej. Z kolei studenci nieco częściej doświadczają ze strony wykładowców gwałtownych reakcji nieskierowanych na konkretną osobę oraz krzyczenia na kogoś.



Wykres 4. Dyskryminacja i zachowania przemocowe – doświadczenia studentek i studentów podczas zajęć ze strony osób wykładowczych

Z kolei porównując roczniki „młodsze” i „starsze” zauważamy rozbieżność doświadczeń. Osoby na późniejszych latach studiów znacząco częściej wskazywały wyśmiewanie, żarty o podtekście seksualnym, gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę oraz te nieskierowane na konkretną osobę, a także krzyczenie na kogoś. Z kolei młodsze roczniki zwracają nieco częściej uwagę na dotykание bez uprzedzenia. Wspólne doświadczenia „młodszych” i „starszych” to ironiczne uwagi i podniesiony głos wykładowców.



Wykres 5. Dyskryminacja i zachowania przemocowe - doświadczenia osób studiujących na wczesnych i późniejszych latach studiów, podczas zajęć ze strony osób wykładowczych

Poniżej przedstawiamy natomiast bardziej szczegółowe zestawienia odpowiedzi na te same pytania. W ramach zaprezentowane zostały doświadczenia badanych w podziale na: w przypadku osób studiujących – płeć, kierunek studiów, porównanie między młodszymi a starszymi rocznikami; w przypadku osób wykładających: płeć, aktorstwo i pozostałe kierunki. W przeciwieństwie do innych omawianych w raporcie odpowiedzi ankietowych, tu prezentujemy liczebności, a nie procenty. Zależało nam na tym, by jak najlepiej zobrazować sytuacje, do których dochodzi w społeczności Akademii. Każda osoba mogła zaznaczyć różne kategorie sytuacji, zatem liczebności najlepiej odzwierciedlają doświadczenia badanych. W podsumowaniu pokazujemy procentowy rozkład sytuacji najczęściej zdarzających się ze strony osób wykładających podczas zajęć wobec osób studiujących.

---

## **Kobiety i mężczyźni – studiujący na wszystkich kierunkach**

Różnice między wskazaniami kobiet i wskazaniami mężczyzn są widoczne – w przypadku kobiet wskazań jest znacząco więcej, nawet biorąc pod uwagę nierównowagę w liczebności respondentów i respondentek:

Pośród doświadczeń wskazywanych najczęściej przez kobiety było dotknięcie bez uprzedzenia (70) – mężczyźni wskazali to zaledwie 19 razy. Obie grupy wskazują, że doświadczyły tego od osób wykładających w trakcie zajęć i poza nimi.

Kobiety znacznie częściej doświadczają gwałtownych reakcji skierowanych na konkretną osobę niż mężczyźni (odpowiednio 56 i 16). Obie grupy wskazują, że doświadczyły tego od osób wykładających w trakcie zajęć.

Poniżanie osoby z powodu jej wyglądu częściej wskazywały kobiety (38) niż mężczyźni (16). Obie grupy doświadczają tego głównie ze strony osób wykładających w czasie zajęć, w drugiej kolejności ze strony osób studiujących, głównie poza zajęciami.

Ponížanie osoby z powodu braku umiejétnoŝci kobiety wskazały 44 razy, a mężczyźni 20 – sytuacje te głównie dotyczą wykładających w trakcie zajęć.

Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji na rzecz odgrywania roli to zjawisko dość często wskazywane przez kobiety (43) i rzadziej przez mężczyzn (11). Oczekiwania te są formułowane w większości przez osoby wykładające w trakcie zajęć.

Kobiety 27 razy wskazały stawianie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny – głównie podczas zajęć przez osobę wykładającą – mężczyźni wskazali tę sytuację tylko 6 razy, głównie ze strony osób studiujących, na zajęciach i poza uczelnią.

### **Podobieństwa między wskazaniami kobiet i wskazaniami mężczyzn**

Równie często kobiety wskazywały podniesiony ton głosu sugerujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie (94) – wśród mężczyzn też stosunkowo wysoko (38). Sytuacje te dotyczą osób wykładających, podczas zajęć oraz studiujących w trakcie zajęć i poza nimi.

Krzyczenie na kogoś jest doświadczeniem kobiet (70) i mężczyzn (35) i najczęściej zdarza się osobom wykładającym podczas zajęć i studiującym poza nimi.

Kobiety 21 razy wskazały gwizdnięcia i wydawanie sugestywnych odgłosów, głównie ze strony osób studiujących, na zajęciach i poza nimi – mężczyźni w ogóle nie wskazali takich doświadczeń.

Znacząca różnica uwidacznia się w przypadku żartów i komentarzy o podtekście seksualnym – kobiety wskazały je 43 razy, głównie w sytuacji zajęć od osób wykładających i poza zajęciami od studiujących. Mężczyźni wskazali je zaledwie 8 razy, od tych samych kategorii osób.

Kobiety (49) i mężczyźni (27) stykają się też z gwałtownymi reakcjami nieskierowanymi na konkretną osobę – najczęściej zdarza się to osobom wykładającym podczas zajęć, pozostałe kategorie są znacząco rzadziej wskazywane.

Podobieństwo doświadczeń kobiet (47) i mężczyzn (22) jest w przypadku przekleństw i wyzwisk skierowanych wobec konkretnej osoby oraz wyśmiewania (odpowiednio 78 i 31). W przypadku kobiet sytuacje te dotyczą przede wszystkim osób wykładających podczas zajęć, w drugiej kolejności – osób studiujących poza zajęciami. W przypadku mężczyzn – wyzwiska to osoby studiujące poza zajęciami i poza uczelnią, natomiast wyśmiewanie się to porównywalnie osoby wykładające i osoby studiujące w trakcie zajęć.

Ironiczne uwagi są jednym z częstszych doświadczeń obu grup (kobiet 103, mężczyźni 41). Słyszcy się je głównie od osób wykładających w trakcie zajęć. W drugiej kolejności są to osoby studiujące, w trakcie zajęć i poza nimi.

Uporczywe ignorowanie wskazane zostało 47 razy przez kobiety i 27 razy przez mężczyzn. Kobiety zdecydowanie wskazują na osoby wykładające w trakcie zajęć, mężczyźni na osoby wykładające w trakcie zajęć i poza nimi. Obie grupy wskazują też na studiujących, poza zajęciami.

W przypadku przymusu wyznania emocji, który powoduje dyskomfort, wskazania są zbliżone (kobiety 21, mężczyźni 10), a sytuacje dotyczą osób wykładających w trakcie zajęć.

Zarówno kobiety (37), jak i mężczyźni (23) spotykają się z taksującym, natarczywym wzrokiem. Kobiety głównie ze strony osób wykładających, podczas zajęć i w drugiej kolejności poza zajęciami, mężczyźni głównie na zajęciach, ze strony osób wykładających i studiujących.

Niewielką liczbę wskazań w obu grupach zyskało robienie zdjęć bądź nagrywanie bez zgody (kobiety 10, mężczyźni 14). Kobiety doświadczyły tego ze strony osób studiujących w trakcie zajęć i poza zajęciami, mężczyźni – ze strony osób wykładających w trakcie zajęć oraz osób studiujących w trakcie zajęć i poza nimi.

Równie niewielką liczbę wskazań miało rozpowszechnianie informacji o poniżającym charakterze, dotyczących czyjegoś życia osobistego lub seksualnego (kobiety 13, mężczyźni 12) – wskazywano tu na osoby studiujące, głównie poza zajęciami i poza uczelnią.

Komentowanie wyglądu, cielesności i seksualności jest zauważalnym doświadczeniem dla kobiet (43) i mężczyzn (22). Odbywa się przede wszystkim na zajęciach i przede wszystkim ze strony osób wykładających. Osoby studiujące też komentują, ale częściej poza zajęciami.

## Niska liczba wskazań, ale niepokojąca:

Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie zostało zaznaczone po 8 razy przez kobiety i przez mężczyzn. Sytuacje dotyczyły osób wykładających podczas zajęć, ale najwięcej wskazań zyskała kategoria osób studiujących, poza uczelnią.

Przesyłanie niechcianych wiadomości z podtekstem seksualnym zostało wskazanych 10 razy przez kobiety i 5 razy przez mężczyzn. W obu przypadkach chodziło i o osoby wykładające, i osoby studiujące, na zajęciach i poza nimi, w przypadku studiujących także poza uczelnią.

Dotykanie, zdejmowanie ubrania wbrew woli otrzymało 5 wskazań od kobiet i 1 od mężczyzny – głównie dotyczyło to osób wykładających podczas zajęć.

2 wskazania kobiet i 3 wskazania mężczyzn dotyczyły gróźb użycia przemocy fizycznej lub seksualnej – we wszystkich przypadkach pochodziły od innych osób studiujących, poza zajęciami i poza uczelnią.



---

## Kierunki związane z teatrem lalek

### Najwięcej wskazań:

ironiczne uwagi  
podniesiony głos  
krzyczenie na kogoś  
wyśmiewanie

### Najczęściej i zauważalnie często wskazywane

Dotykanie bez uprzedzenia – przede wszystkim wykładający, na zajęciach.

Podniesiony głos – przede wszystkim wykładający na zajęciach, w drugiej kolejności studiujący na zajęciach.

Krzyczenie na kogoś – po równo wykładający i studiujący podczas zajęć.

Gwałtowne reakcje nieskierowane na kogoś – wykładający na zajęciach.

Gwałtowne reakcje skierowane na osobę – przede wszystkim wykładający na zajęciach, w drugiej kolejności studiujący poza zajęciami.

Przekleństwa, wyzwiska – przede wszystkim studiujący poza zajęciami, w drugiej kolejności wykładający podczas zajęć.

Wyśmiewanie – przede wszystkim ze strony wykładających podczas zajęć.

Ponížanie osoby ze względu na wygląd – zdecydowanie głównie wykładający podczas zajęć.

Ponížanie osoby z powodu braku umiejętności – przede wszystkim wykładający podczas zajęć, także poza zajęciami.

Ironiczne uwagi dostały najwięcej wskazań. Słysz się je głównie od wykładających w trakcie zajęć, w drugiej kolejności od studiujących na zajęciach i poza nimi.

Uporczywe ignorowanie – przede wszystkim wykładający podczas zajęć, w drugiej kolejności studiujący poza zajęciami.

Odcinanie się od emocji – wymagane przez osoby wykładające na zajęciach.

Z taksującym, natarczywym wzrokiem spotykają się głównie ze strony wykładających podczas zajęć, w drugiej kolejności osoby studiujące, na zajęciach.

### **Bardzo niewiele wskazań, ale niepokojących:**

Groźby użycia przemocy – 4 wskazania, dotyczące osób studiujących poza zajęciami, na zajęciach, poza uczelnią.

Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie – 7 wskazań, głównie studiujący poza zajęciami i poza uczelnią, także wskazania na wykładających i studiujących podczas zajęć.

Komentowanie wyglądu – przede wszystkim osoby wykładające, na zajęciach.

Przesyłanie niechcianych wiadomości o podtekście seksualnym – 5 wskazań, po równo dotyczących sytuacji: wykładający i studiujący na zajęciach, poza nimi, poza uczelnią.

---

## Aktorstwo

### Główne zjawiska:

ironiczne uwagi  
podniesiony ton głosu  
dotykanie bez uprzedzenia  
wyśmiewanie  
krzyczenie na kogoś

### Osoby studiujące aktorstwo najczęściej stykają się z:

Dotykaniem bez uprzedzenia – ze strony wykładowców i studiujących, podczas zajęć.

Podniesiony ton głosu sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie – przede wszystkim ze strony wykładowców podczas zajęć, także ze strony studiujących poza zajęciami..

Krzyczenie na kogoś – przede wszystkim wykładowcy podczas zajęć.

Gwałtowne reakcje, nieskierowane i skierowane na konkretną osobę – głównie wykładowcy podczas zajęć.

Przekleństwa i wyzwiska – głównie osoby studiujące poza zajęciami, w drugiej kolejności wykładowcy podczas zajęć.

Wyśmiewanie – przede wszystkim wykładowcy, na zajęciach, potem osoby studiujące poza zajęciami.

Poniżanie z powodu wyglądu – przede wszystkim wykładowcy na zajęciach, także poza zajęciami.

Ironiczne uwagi – dominująca liczba wskazań na wykładowcy, w trakcie zajęć.

Uporczywe ignorowanie – również wykładowcy, na zajęciach.

Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji – zdecydowana większość wskazań na osoby wykładające, w trakcie zajęć.

Komentowanie wyglądu, cielesności – wykładający, na zajęciach.

Żarty, komentarze o podtekście seksualnym – wykładający na zajęciach, w drugiej kolejności osoby studiujące na zajęciach, poza nimi i poza uczelnią.

### **Czy jest sytuacja, w której zauważalna jest inna grupa niż wykładający na zajęciach?**

Dotykanie bez uprzedzenia – zauważalnie dużo wskazań na studiujących podczas zajęć i poza nimi.

Wyśmiewanie – druga w kolejności i porównywalna jest grupa studiujących poza zajęciami.

Niewiele wskazań ogółem, ale przeważają wskazania na osoby studiujące: rozpowszechnianie informacji o poniżającym charakterze dotyczących czyjegoś życia osobistego i seksualnego.

### **Rzadko wskazywane, ale niepokojące**

Przesyłanie niechcianych wiadomości o podtekście seksualnym zostało wskazane 9 razy, dotyczyło osób wykładających na zajęciach i poza zajęciami oraz osób studiujących we wszystkich kontekstach.

Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie wskazano 8 razy, dotyczyło to głównie osób wykładających na zajęciach i osób studiujących poza uczelnią.

Groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej wskazano jeden raz i była to osoba studiująca poza zajęciami.

---

## Reżyseria

### Główne zjawiska:

ironiczne uwagi  
wyśmiewanie  
dotykanie bez uprzedzenia  
podniesiony ton głosu  
krzyczenie na kogoś  
gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę  
przekleństwa  
wyzwiska

### Osoby studiujące reżyserię najczęściej stykają się z:

Dotykanie bez uprzedzenia – przede wszystkim studium poza zajęciami, w drugiej kolejności wykładowcy na zajęciach i poza nimi.

Podniesiony ton głosu – przede wszystkim wykładowcy na zajęciach, także poza zajęciami..

Krzyczenie na kogoś – zdecydowanie wykładowcy podczas zajęć.

Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę – głównie wykładowcy podczas zajęć, także poza zajęciami i także osoby studiujące podczas zajęć.

Przekleństwa i wyzwiska skierowane wobec konkretnej osoby – przede wszystkim wykładowcy poza zajęciami, także osoby studiujące na zajęciach, poza zajęciami i poza uczelnią.

Wyśmiewanie – przede wszystkim, zdecydowanie wykładowcy na zajęciach. W drugiej kolejności osoby studiujące we wszystkich przypadkach.

Ironiczne uwagi – najczęściej wskazywane wykładowcy podczas zajęć i poza nimi..

## Niepokojące wskazania:

Jedna osoba wskazała kategorię zachęcanie innych do przemocy wobec mnie – osoba studiująca, poza uczelnią.

---

## Wiedza o teatrze

### Główne zjawiska:

podniesiony ton głosu  
ironiczne uwagi  
żarty i komentarze  
o podtekście seksualnym

### Osoby studiujące Wiedzę o teatrze najczęściej stykają się z:

Dotykanie bez uprzedzenia – przede wszystkim osoby studiujące poza zajęciami.

Podniesiony ton głosu – przede wszystkim wykładowcy, na zajęciach.

Wyśmiewanie – osoby studiujące, poza zajęciami.

Ironiczne uwagi – wykładowcy na zajęciach, w drugiej kolejności osoby studiujące, poza zajęciami..

Żarty i komentarze o podtekście seksualnym – przede wszystkim osoby studiujące, na zajęciach, poza zajęciami, poza uczelnią.

### Niepokojące wskazania

Przesyłanie niechcianych wiadomości z podtekstem seksualnym – jedno wskazanie na osobę studiującą.



---

## Porównanie I i II roku do III, IV i V – wszystkie kierunki

### Różnice

Krzyczenie na kogoś jest rzadko wskazywane przez młodsze roczniki (18), za to często przez starsze (65). W obu przypadkach głównie są to osoby wykładające podczas zajęć, w drugiej kolejności osoby studiujące podczas zajęć i poza nimi.

Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę rzadko są doświadczeniem młodszych roczników (18). W przypadku starszych (59) są to głównie osoby wykładające na zajęciach. Podobnie jest z gwałtownymi reakcjami skierowanymi na konkretną osobę (odpowiednio 19 i 50).

Przekleństwa i wyzwiska skierowane wobec konkretnej osoby to 13 wskazań młodszych roczników – głównie osoby studiujące poza zajęciami. Wśród starszych jest to 45 wskazań i dotyczą porównywalnie osób studiujących poza zajęciami i osób wykładających na zajęciach.

Poniżanie osoby z powodu wyglądu jest przede wszystkim doświadczeniem starszych roczników (33) i dotyczy osób wykładających na zajęciach.

Poniżanie osoby z powodu braku umiejętności wskazano 16 razy w przypadku młodszych roczników i 34 razy w przypadku starszych. W obu grupach sytuacje dotyczyły osób wykładających na zajęciach.

Z oczekiwaniami odcięcia się od własnych emocji na rzecz odgrywania roli czy procesu dydaktycznego zetknięto się 14 razy wśród młodszych i 35 wśród starszych roczników – w obu przypadkach oczekiwania formułowały głównie osoby wykładające, na zajęciach.

Taksujący, natarczywy wzrok wskazano 15 razy wśród młodszych i 34 wśród starszych roczników.

Komentowanie wyglądu, cielesności i seksualności wskazano 13 razy wśród młodszych i 35 wśród starszych – uwagi pochodziły od osób wykładających, na zajęciach, w przypadku starszych roczników również od studiujących poza zajęciami.

Z żartami i komentarzami o podtekście seksualnym zetknięto się 17 razy w przypadku młodszych i 35 razy w przypadku starszych roczników. Młodsze roczniki częściej stykały się z komentarzami ze strony osób studiujących, poza zajęciami i poza uczelnią, w drugiej kolejności ze strony osób wykładających na zajęciach. W przypadku starszych roczników dotyczyło to osób wykładających na zajęciach, w drugiej kolejności osób studiujących poza zajęciami.

## Wspólne

Wszystkie roczniki zetknęły się z dotykaniem bez uprzedzenia (młodsze roczniki 32, starsze 44) – ze strony wykładających i studiujących na zajęciach, w przypadku studiujących także poza zajęciami.

Podniesiony ton głosu zyskał 36 wskazań od młodszych roniczków i 75 od starszych. Zdecydowana większość wskazań dotyczy osób wykładających na zajęciach.

Wszystkie roczniki zetknęły się z wyśmiewaniem – 22 wśród młodszych, 73 wśród starszych. W obu przypadkach przodują osoby wykładające podczas zajęć, w drugiej kolejności osoby studiujące poza zajęciami.

Wszystkie roczniki zetknęły się również z ironicznymi uwagami (34 młodsze, 89 starsze). W większości przypadków dotyczyło to osób wykładających na zajęciach i poza nimi, w drugiej kolejności osób studiujących – na zajęciach i poza nimi.

## Niepokojące

Cztery wskazania młodszych roczników i dziewięć wskazań starszych dotyczyło zachęcania innych do przemocy wobec mnie. W obu przypadkach wskazania rozkładały się równo na osoby wykładające na zajęciach i osoby studiujące we wszystkich lokalizacjach, starsze roczniki wskazywały również na osoby wykładające poza zajęciami i poza uczelnią.

Przesłanie niechcianych wiadomości z podtekstem seksualnym miało pięć wskazań wśród młodszych roczników i dziewięć wśród starszych – wskazano osobę wykładającą na zajęciach i poza nimi, oraz osoby studiujące we wszystkich kontekstach.

Jedno wskazanie z młodszego rocznika dotyczyło groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej, ze strony osoby studiującej poza zajęciami. Wśród starszych roczników były cztery wskazania, dotyczące osób studiujących poza zajęciami, na zajęciach i poza uczelnią.

## Osoby wykładające – doświadczenia dyskryminacji i przemocy

Przede wszystkim należy podkreślić, że wskazań dotyczących osób studiujących jako sprawców zachowań noszących znamiona dyskryminacji czy przemocy było bardzo niewiele. Zdecydowana większość wskazań dotyczyła innych osób wykładających. W poniższych tabelach zgromadzono odpowiedzi dotyczące zachowań osób studiujących wobec wykładających, w podziale na płeć i na kierunek studiów, na którym wykładają osoby badane.

---

## Kobiety i mężczyźni – wykładający wszystkie kierunki

### Reakcje ze strony osób studiujących

#### Zauważalne różnice we wskazaniach

Kobiety zauważalnie częściej wskazywały następujące sytuacje:

podniesiony ton głosu sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie – tu najwięcej wskazań dotyczyło osób studiujących, na zajęciach i poza nimi (12);

Z wyśmiewaniem kobiety stykają się w trakcie zajęć (4).

Ironiczne uwagi na zajęciach i poza nimi (9);

Mężczyźni najczęściej stykali się z podniesionym głosem podczas zajęć (5), w pozostałych przypadkach wskazania dotyczące osób studiujących były znikome.

#### Rzadkie, ale niepokojące:

Trzy kobiety otrzymały niechciane wiadomości z podtekstem seksualnym od osób studiujących.

Jeden mężczyzna wskazał robienie zdjęć i nagrywanie bez zgody przez osoby studiujące w trakcie zajęć.

Dwie kobiety wskazały na groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej ze strony osób studiujących poza zajęciami i poza uczelnią.

---

## Aktorstwo i inne kierunki – wszystkie osoby wykładające Zachowania osób studiujących

Najczęściej wskazywaną na aktorstwie kategorią jest podniesiony ton głosu, sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie – 7 wskazań osób studiujących podczas zajęć i 4 poza zajęciami. W przypadku innych kierunków z podniesionym głosem studiujących zetknęły się na zajęciach 4 osoby.

Ironiczne uwagi na aktorstwie wskazano 2 razy w przypadku zajęć i 3 razy poza zajęciami, z kolei na innych kierunkach 4 razy w przypadku zajęć i 3 razy poza zajęciami.

W przypadku osób studiujących uwagę zwraca różnica płci – kobiety częściej niż mężczyźni doświadczają zachowań ujętych w pytaniach. Są to doświadczenia interakcyjne, wywołujące silne emocje i zaznaczające władzę osoby prowadzącej zajęcia, jak gwałtowne reakcje i poniżanie. Kobiety też częściej sygnalizują konieczność odcinania się od własnych emocji – można tu zastanawiać się, na ile jest to związane z socjalizacją kobiet, w której uczą się większego zwracania uwagi na emocje i ich ekspresji, a na ile po prostu częściej wymaga się tego od nich w porównaniu do mężczyzn. Część doświadczeń kobiet dotyczy rodzaju molestowania seksualnego, który nazwać można „wrogim środowiskiem”. Mimo że studentek nikt nie szantażuje i nie nagabuje, to naruszana jest ich prywatna przestrzeń i mogą czuć się uprzedmiotowione na poły żartobliwymi, na poły przemocowymi interakcjami z osobami ze społeczności Akademii. Obie grupy łączy wspólnota doświadczeń – krzyku, podniesionego głosu, przekleństw i wyzwisk, wyśmiewania się, ironicznych uwag, uporczywego ignorowania, komentowania wyglądu.

Czego można się dowiedzieć o realiach studiowania na poszczególnych kierunkach? Na kierunkach związanych z teatrem lalek, aktorstwie, przeważają wskazania dotyczące ironicznych uwag, podniesionego głosu, krzyczenia i wyśmiewania, a na

reżyserii dodatkowo przekleństw i wyzwisk. Sprawcami tych naruszeń są przede wszystkim wykładowcy. Z kolei osoby studiujące Wiedzę o teatrze wskazują na podniesiony ton głosu, ironiczne uwagi i komentarze o charakterze seksualnym. O ile pierwsze dwie kategorie dotyczą osób wykładowczych, ostatnia dotyczy zdecydowanie osób studiujących – zarówno na zajęciach, jak i na uczelni oraz poza nią. A zatem istnieje zauważalna różnica doświadczeń między Wiedzą o teatrze a pozostałymi kierunkami, jeśli chodzi o poczucie bezpieczeństwa ze strony innych studiujących.

Czy doświadczenia roczników różnią się między sobą? W kontekście zajęć i osób wykładowczych starsze roczniki znacznie częściej wskazują krzykzenie na kogoś, gwałtowne reakcje, poniżanie z powodu wyglądu i z powodu braku umiejętności. Obie grupy stykają się z żartami i komentarzami o podtekście seksualnym, przy czym młodsze słyszą to od rówieśników, a starsze od osób wykładowczych. Obie grupy mają wspólne doświadczenia dotykania bez uprzedzenia, podniesionego tonu głosu, wyśmiewania i ironicznych uwag – w każdej z tych kategorii wskazywano osoby wykładowcze. Oznacza to, że są to pierwsze doświadczenia, z jakimi można się zetknąć podczas studiów w Akademii.

Co powinno niepokoić, mimo że było mało wskazań? W ankiecie wskazano przesyłanie niechcianych wiadomości z podtekstem seksualnym – zarówno od wykładowczych, jak i studiujących oraz dotykanie, zdejmowanie ubrania wbrew woli przez wykładowczych na zajęciach.

Kto tworzy te sytuacje i w jakich kontekstach? Można powiedzieć, że doświadczenia osób badanych koncentrują się w dwóch światach. Pierwszym są zajęcia, na których sprawcami są głównie osoby wykładowcze, w drugiej kolejności osoby studiujące. Można przypuszczać, że część osób studiujących dopasowuje się do specyficznego klimatu zajęć, narzucanego przez osobę wykładowczą. Drugim są interakcje między osobami studiującymi na uczelni, ale poza zajęciami. Część zachowań obecna jest w obu kontekstach, ale jednak wydaje się, że znaczy coś innego. O ile komentarzom z podtekstem, ironii, wyśmiewaniu ze strony rówieśników można się przeciwstawić, choćby odpowiadając tym samym, o tyle w przypadku sytuacji podczas zajęć kierunek wszystkich tych naruszających zachowań jest jednostronny. Wobec krzyku, ironii i wyśmiewania się jako przyjętych przez osoby wykładowcze sposobów komunikacji można wskazać na wspólnotę doświadczeń wszystkich badanych kategorii studiujących.

Jakie są zatem doświadczenia osób wykładowczych? Zaznacza się różnica płci. Kobiety stykają się częściej z sytuacjami ironicznych uwag, krzykzenia na kogoś,

wyśmiewania ze strony innych osób wykładających, natomiast z podniesionym tonem mają styczność w przypadku osób studiujących.

Z kolei mężczyźni wykładowcy znacznie częściej wskazują na żarty i komentarze o podtekście seksualnym, które słyszą od innych wykładających, poza zajęciami i poza uczelnią. Na aktorstwie najczęściej osoby wykładające mają do czynienia z podniesionym głosem, krzykiem, ironią, żartami i komentarzami o podtekście seksualnym. W każdej z tych kategorii wskazywane są osoby wykładające, choć zdarza się też, że osoby studiujące. Na innych kierunkach wskazano, że sytuacje dotykania bez uprzedzenia wydarzają się poza zajęciami. Niemniej zauważalne jest, że na aktorstwie jest więcej wskazań z różnych kategorii, niezależnie od tego, czy bardzo często wskazywanych, czy umiarkowanie.



# Zachowania w ocenie wykładowców i studiujących: od przemocy do sytuacji normalnych

W ankiecie przeprowadzonej wśród osób wykładowców pojawiły się te same pytania, które identyfikują zdarzenia naruszania granic. Pozwoliły one stwierdzić, jakiego typu naruszenia granic i z czyjej strony doświadczają osoby wykładowce. Nie zaskakuje, że generalnie wykładowcy i wykładowce mają parokrotnie mniej doświadczeń naruszających granice aniżeli studenci. Jest to na ogół dwukrotnie mniejszy odsetek zdarzeń niż w wypadku studiujących. Zmienia się, co także nie jest zaskakujące, źródło tych zachowań. Na ogół to osoby wykładowce są także wskazywane jako osoby będące sprawcami tego typu zachowań. Wśród typów zachowań, które zostały wymienione, przeważają te, które dotyczą ekspresji niechęci, zniecierpliwienia, słownej agresji czy ironicznych uwag. Choć w przypadku podniesionego tonu, krzyczenia czy używania ironii odsetek zdarzeń tego typu ze strony innych wykładowców nie jest zasadniczo odmienny od odsetka przypadków, gdy sprawcami są studiujący, to znacząca przewaga wykładowców jako źródła pojawia się wśród zdarzeń wyrażających dominację (wyśmiewanie się, poniżanie z powodu braku umiejętności czy wyglądu). Osoby wykładowce w bardzo niewielkim stopniu doświadczają zachowań związanych z przekraczaniem granic dotyczących ciała, a także sfery intymnej. Wymieniane najczęściej zachowania, związane były przede wszystkim z ekspresją frustracji czy niechęci. A zatem doświadczenie wykładowców pokazuje, że chodzi tu przede wszystkim o zachowania przemocowe, których źródłem są albo stany emocjonalne (frustracja, złość, gniew), albo chęć dominacji (poniżanie, ironiczne uwagi, gwałtowne reakcje).

Tym ważniejsze staje się odniesienie do kolejnych danych sondażowych, które pozwoliły porównać to, w jaki sposób osoby studiujące i wykładowce nazywają tego typu zachowania; czy były to dla respondentów zachowania normalne, trudne, ale konieczne przekroczenie dopuszczalnych granic, czy też należy je określić jako agresywne i przemocowe. Wskazania respondentek i respondentów są zdecydowanie wyraźniejsze w przypadku zachowań, którym przyporządkowane zostały określenia „przekroczenie dopuszczalnych granic” oraz „przemoc i agresja”<sup>1</sup>. Etykiety

<sup>1</sup> W przypadku kategorii „przemoc” i „agresja” zestawienie dotyczy obu, by uczynić podziały czytelniejszymi; w samym zestawieniu były to odrębne kategorie, dopasowywane do typów zdarzeń (tych samych, które zostały wylistowane w pytaniu o indywidualne doświadczenie).

„normalnego zachowania w Akademii”, „środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy osób studiujących” oraz „niezbędny środek wyrazu, mimo że może sprawiać dyskomfort studentom” wskazywany były dużo rzadziej, a więcej było odpowiedzi wskazujących na wątpliwości. Nie daje to możliwości stworzenia „twardych” enumeracji, czym jest przemoc, a czym norma, ale wskazuje na zbiór zachowań, które najczęściej i, jak można przypuszczać, w najbardziej powszechny sposób są klasyfikowane jako dana etykieta.

Przemoc i agresja	Osoby wykładające			Osoby studiujące	
	%	liczba wskazań		%	liczba wskazań
Groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej	89,29%	50	Bolesne dotykane, celowe potrącanie, uderzenie, pobicie	82,22%	74
Rzucanie przedmiotami, w konkretną osobę	89,09%	49	Rzucanie przedmiotami, w konkretną osobę	80,85%	76
Bolesne dotykane, celowe potrącanie, uderzenie, pobicie	87,27%	48	Groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej	79,35%	73
Przekleństwa, wyzwiska, skierowane wobec konkretnej osoby	83,64%	46	Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie	76,09%	70
Dotykane, zdejmowanie ubrań wbrew woli	80,36%	45	Przekleństwa, wyzwiska, skierowane wobec konkretnej osoby	71,28%	67
Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	78,18%	43	Ponížanie osoby z powodu jej wyglądu	71,28%	67
Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	72,73%	40	Ponížanie osoby z powodu braku umiejętności np. „nigdy nie zostaniesz aktorką / aktorem”	66,32%	63
Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie	72,22%	39	Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	65,96%	62
Ponížanie osoby z powodu jej wyglądu	67,92%	36	Dotykane, zdejmowanie ubrań wbrew woli	65,22%	60
Krzyczenie na kogoś	67,27%	37	Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	63,83%	60

Tabela 7. Zachowania klasyfikowane jako przemoc i agresja w ocenie osób wykładających i studiujących

Jeśli chodzi o „przemoc i agresję”, definicja zachowań, które były w ten sposób zaklasyfikowane, jest bardzo podobna w przypadku studiujących i wykładowców. To przede wszystkim groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej, rzucanie przedmiotami w konkretną osobę oraz bolesne dotykanie, uderzenie czy celowe potrącanie. Wśród wykładowców nieco mniej, choć wciąż bardzo częste (ok. 80% wskazań) są także przekleństwa i wyzwiska skierowane wobec konkretnej osoby, dotykanie i zdejmowanie ubrań wbrew woli, czy gwałtowne reakcje skierowane wobec konkretnej osoby. W przypadku wskazań studiujących częste było wskazywanie na zachęcanie innych do przemocy, przekleństwa, wyzwiska skierowane wobec konkretnej osoby oraz poniżanie z powodu braku umiejętności. Właściwie zestaw głównych określeń definiujących przemoc i agresję jest więc podobny. Ważne wydaje się to, że w przypadku wykładowców relatywnie często (ponad 67%) pojawiała się zakwalifikowanie krzyczenia na kogoś jako formy przemocowej. Z kolei wśród studiujących widać mocniejsze skojarzenie przemocy z innymi zachowaniami werbalnymi – ich gwałtownością lub intencją poniżania.

Przekroczenie dopuszczalnych granic	Osoby wykładowcy		Osoby studiujące
Stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny	60,00% 33	Robienie mi zdjęć bądź nagrywanie bez mojej zgody	48,35% 44
Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	56,36% 31	Stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny	46,74% 43
Ironiczne uwagi	53,70% 29	Ironiczne uwagi	43,62% 41
Robienie mi zdjęć bądź nagrywanie bez mojej zgody	53,57% 30	Przesyłanie niechcianych wiadomości z podtekstem seksualnym	40,22% 37
Dotykanie bez uprzedzenia	51,79% 29	Gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki	40,00% 36
Gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki	51,79% 29	Dotykanie bez uprzedzenia	39,78% 37
Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	50,00% 28	Komentowanie wyglądu, cieleśności, seksualności	38,71% 36

Przekroczenie dopuszczalnych granic	Osoby wykładające		Osoby studiujące
Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	46,43% 26	Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	38,04% 35
Taksujący, natarczywy wzrok	45,45% 25	Podglądanie np. w toalecie, szatni, przebieralni	37,78% 34
Uporczywe ignorowanie	41,82% 23	Dotykanie, pomimo wyrażonego sprzeciwu	36,26% 33

Tabela 8. Zachowania klasyfikowane jako przekroczenie dopuszczalnych granic w ocenie osób wykładających i studiujących.

Jeśli chodzi o „przekroczenie dopuszczalnych granic”, należy przyjąć, że była to kategoria, która miała wskazywać na nieco mniej radykalne i negatywne zjawiska. Tu wyraźnie na plan pierwszy we wspólnych wskazaniach obu grup respondentek i respondentów wychodzą zachowania związane z seksualnością, wyglądem oraz proksemiką. Żarty o podtekście seksualnym, dotykanie bez uprzedzenia, gwizdnięcia i aluzje, komentowanie wyglądu, cielesności pojawiają się w obu zestawieniach. Podobnie spójna jest ocena, że robienie zdjęć bez zgody, stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny to także zachowania przekraczające dopuszczalną granicę. Podkreślić także należy, że dla obu przekroczeniem dopuszczalnej granicy jest także czynienie ironiczných uwag. Są one – jak wiemy z powyższej analizy – szczególnie często doświadczane głównie przez studiujących, ale spośród innych relatywnie często spotykają się z nimi także wykładowcy.

Określenie zachowań jako „niezbędnego środka wyrazu, mimo pojawiającego się dyskomfortu” wskazuje także na sporo zbieżności. Dla wykładowców to przede wszystkim podniesiony ton głosu, sygnalizujący zniecierpliwienie, a także przymus wyznania emocji, wywołujący dyskomfort oraz oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji na rzecz odgrywania roli. Z kolei wśród studentów w tej kategorii znalazły się przede wszystkim przymus wyznania emocji i podobne w charakterze oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji. Często także jako niezbędny środek określa się podniesiony ton głosu oraz dotykanie bez uprzedzenia. Jak się wydaje, tu dotykamy kwestii, które wskazują na sytuacje graniczne – takie, które są dopuszczalne, choć wiążą się z dużymi kosztami. Zgodność wykładających i studiujących dotyczy trudnych emocjonalnie zadań, a także podniesionego tonu. O ile studiujący

są w stanie uznać dotykane bez uprzedzenia za dopuszczalne, wśród wykładowców takie wskazanie właściwie pojawia się sporadycznie w przypadku zachowań granicznych. Za to za takowe uznawane są ironiczne uwagi.

Niezbędny środek wyrazu, mimo dyskomfortu	Osoby wykładowe			Osoby studiujące	
Podniesiony ton głosu (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	10,91%	6	Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	17,58%	16
Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	10,91%	6	Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	16,48%	15
Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	9,26%	5	Podniesiony ton głosu (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	8,60%	8
Ironiczne uwagi	3,70%	2	Dotykane bez uprzedzenia	7,53%	
Taksujący, natarczywy wzrok	3,64%	2	Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	5,32%	5
Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	3,57%	2	Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	4,40%	4
Krzyczenie na kogoś	1,82%	1	Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	4,30%	4
Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	1,82%	1	Gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki	2,22%	2
Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	1,82%	1	Taksujący, natarczywy wzrok	2,20%	2
Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	1,82%	1	Krzyczenie na kogoś	2,17%	2

Tabela 9. Zachowania klasyfikowane jako niezbędny środek wyrazu, mimo dyskomfortu, w ocenie osób wykładowczych i studiujących.

Kolejna kategoria – „środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy” – pozwala stwierdzić, które zachowania, pomimo ich negatywnego wydźwięku i na ogół dyskomfortu, są uznawane za potrzebne. Tu także można mówić o dużej zgodności

w nazywaniu zjawisk: dotykanie bez uprzedzenia, oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji są równie często klasyfikowane jako dopuszczalne zachowania w obu grupach respondentek i respondentów. Choć na podstawie badań jakościowych należy wskazać, że sens i rozumienie tego przyzwolenia w obu przypadkach będą różne. Dla studiujących to element praktyki dydaktycznej, którą po prostu trzeba przyjąć do wiadomości. Najbardziej trafnym określeniem dla tej praktyki jest przekroczenie dopuszczalnych granic, ale jest to jednocześnie transgresja, którą należy przyjąć. Paradoksalnie, w przypadku wykładowców jeszcze silniejsze jest przekonanie, że jest to zachowanie, którego najbliższym określeniem będzie także „przekroczenie dopuszczalnych granic”. A zatem można przyjąć, że osoby wykładowcy jako te, które najczęściej stosują tego typu zachowanie podczas zajęć, albo wbrew swemu przekonaniu, albo też przy całej świadomości przekraczania granic, stosują takie zachowania wobec studiujących. Granice są więc identyfikowane wspólnie, ale ich przekraczanie jest domeną na ogół jednej strony – wykładowców. Nie chodzi tu zatem o radykalne rozbieżności w definicji sytuacji, lecz raczej praktykę prowadzenia zajęć oraz najwyraźniej działanie wbrew normom, które się przyjmuje.

Środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy, mimo dyskomfortu	Osoby wykładowe		Osoby studiuje		
	Procent	Liczba	Procent	Liczba	
Dotykanie bez uprzedzenia	7,14%	4	Dotykanie bez uprzedzenia	10,75%	10
Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	5,56%	3	Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	5,49%	5
Ironiczne uwagi	3,70%	2	Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	5,49%	5
Podniesiony ton głosu (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	3,64%	2	Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	4,40%	4
Krzyczenie na kogoś	3,64%	2	Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	3,19%	3
Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	3,64%	2	Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	3,19%	3
Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	3,64%	2	Krzyczenie na kogoś	2,17%	2

Środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy, mimo dyskomfortu	Osoby wykładające			Osoby studiujące	
Poniżanie osoby z powodu jej wyglądu	1,89%	1	Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	2,17%	2
Dotykanie pomimo wyrażonego sprzeciwu	1,85%	1	Podniesiony ton głosu (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	2,15%	2
Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie	1,85%	1	Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	2,13%	2

Tabela 10. Zachowania klasyfikowane jako środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy, mimo dyskomfortu, w ocenie osób wykładających i studiujących.

Zbieżne z taką interpretacją zdają się także analizy dotyczące tego, co uznawane jest przez respondentów za „sytuację normalną”, co rozumiemy przede wszystkim jako stwierdzenie, które wskazuje na uznanie za normalne zachowań, które mogłyby równie dobrze zostać uznane za formę przemocy. Wśród tych, które są najczęściej wymieniane przez osoby wykładające, pojawia się oczekiwanie odcięcia się od emocji, podniesiony ton głosu oraz komentowanie wyglądu. Wśród studiujących lista tych zachowań, które są relatywnie często klasyfikowane jako norma, jest dłuższa. To przede wszystkim elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny, pojawiają się także odniesienia do seksualności: żarty i komentarze o takim podtekście oraz dotykanie bez uprzedzenia. Ale lista zachowań „znaturalizowanych” wśród studiujących obejmuje te zachowania, które zidentyfikowaliśmy jako dominujące formy przemocy i przekraczania granic. Często jest także wskazywanie na zachowania werbalne i gesty, które sygnalizują pobudzenie emocjonalne oraz zaburzenie dystansu fizycznego.

Sytuacja normalna	Osoby wykładające			Osoby studiujące	
Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	7,41%	4	Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	10,99%	10
Podniesiony ton głosu (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	5,45%	3	Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	9,78%	9



Sytuacja normalna	Osoby wykładające			Osoby studiujące	
Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	5,36%	3	Dotykane bez uprzedzenia	9,68%	9
Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie	3,70%	2	Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	9,57%	9
Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	3,64%	2	Podniesiony ton głosu (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	7,53%	7
Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	3,64%	2	Stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny	6,52%	6
Taksujący, natarczywy wzrok	3,64%	2	Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	6,38%	6
Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	3,64%	2	Ironiczne uwagi	6,38%	6
Dotykane bez uprzedzenia	3,57%	2	Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	5,49%	5
Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	3,57%	2	Krzyczenie na kogoś	5,43%	5

Tabela 11. Zachowania klasyfikowane jako sytuacja normalna, w ocenie osób wykładających i studiujących.

Widać, że na poziomie norm studiujący częściej wskazywali zachowania przemocowe jako już naturalne, przyjmowane jako element bycia w Akademii. Z kolei wśród wykładających zaskakuje przyjęcie, że akceptowane jest zachęcanie innych do przemocy (choć tu można także przyjąć, że to efekt niewielkiego odsetka wskazań w tej kategorii). To, co zdaje się łączyć osoby wykładające i studiujące, to znów podobne doświadczenie i nazywanie zachowań, które definiują relacje w społeczności Akademii jako takie, w których pojawiają się napięcie, złość, frustracja. Odrzucić zatem należałoby taki kierunek interpretacji dynamiki przemocy, w którym istotne byłyby zupełnie różne definicje sytuacji między wykładającymi a studiującymi.

# Porównanie klasyfikacji poszczególnych zachowań z indywidualnymi doświadczeniami

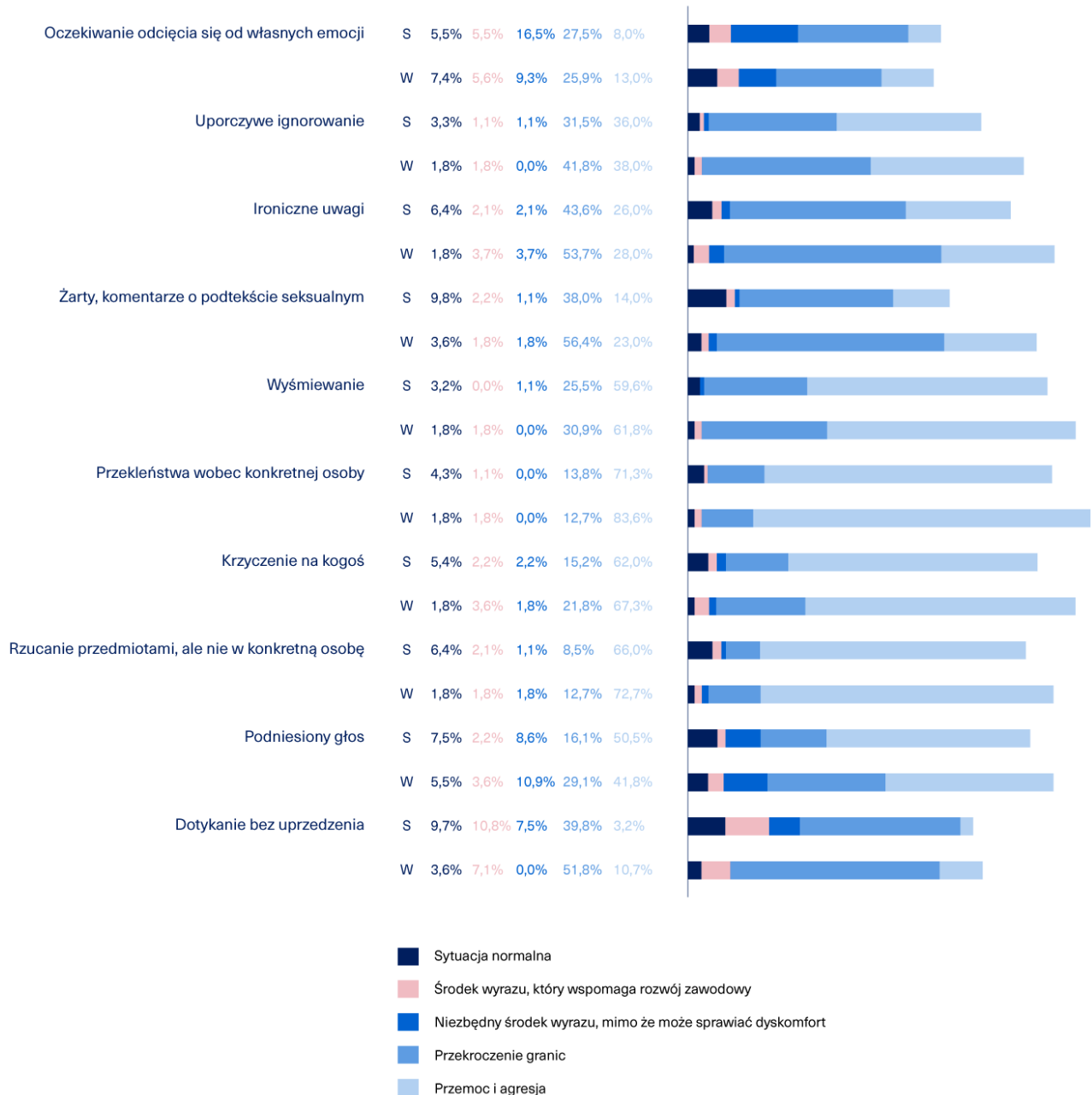
Z dwóch kolejno przedstawionych części wyników badania ankietowego wiemy, czego i od kogo osoby badane doświadczają, a zarazem jak ich zdaniem poszczególne zachowania są klasyfikowane – jako naruszenia czy też jako coś mieszczącego się w normie.

Spośród najczęściej wymienianych przez osoby badane doświadczeń wiele z nich zaliczono do zachowań przemocowych i naruszających granice. Krzyczenie, poniżanie, komentarze o podtekście seksualnym i ironię wskazywano jako zdecydowanie niewłaściwe. A jednak są to zachowania często spotykane na uczelni, w tym – co najważniejsze – prezentowane przez osoby wykładające podczas zajęć.

Bardzo ciekawy jest status bardzo często doświadczanej ironii. Dla części badanych mieści się ona w zachowaniach dopuszczalnych, mimo że sprawia dyskomfort, choć część osób sytuowała ją w naruszaniu granic. Jest to zatem bardzo niejednoznaczny środek wyrazu, który może zarówno w jakiś sposób wspierać proces nauczania, jak i zupełnie go niszczyć. Podobnie sprawa ma się z krzykiem – jest zarazem akceptowany i naznaczony, a konsekwencje jego użycia są w związku z tym niejednoznaczne. Warto zauważyć, że w obu przypadkach, mimo że zachowania są akceptowalne, to podkreślony jest dyskomfort, który, jak wiemy z omówienia badania jakościowego, pełni różne funkcje w procesie kształcenia.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że dla części osób żarty i komentarze o podtekście seksualnym są sytuacją normalną. Interpretować można to na kilka sposobów. Może być to wyrazem szerszego społecznego przyzwolenia na tego typu komentarze, w którym nie zwraca się uwagi na to, że mogą być niekomfortowe czy upokarzające dla poszczególnych osób, szczególnie jeśli opierają się na seksistowskich wyobrażeniach na temat płci lub są wulgarne. Dużo zależy też od tego, kto wypowiada żarty i czy można poprosić, by przestał. W sytuacji zajęć osoby studiujące zwykle nie mają możliwości wyrażenia sprzeciwu. Postrzeganie tych zachowań jako normalnych przywodzi też na myśl doświadczenia studentek Wiedzy o teatrze, które słyszą pod swoim adresem seksualizujące komentarze – co być może przez nadawców komunikatów postrzegane jest jako normalna sytuacja, a specyfika interakcji między Wiedzą o teatrze a innymi kierunkami sprawia, że trudno jest wyrazić brak zgody na tego rodzaju komunikaty.

Podsumowując, warto jest przyjrzeć się, jak wygląda rozkład opinii – od sytuacji normalnej do przemocy – w przypadku poszczególnych kategorii zachowań. Przedstawiamy sytuacje, do których najczęściej może dochodzić na zajęciach i porównujemy, jak rozkładają się opinie studiujących (S) i wykładowców (W).



Wykres 6. Od sytuacji normalnej do przemocy - zachowania na zajęciach w opinii osób studiujących i wykładowców.

Z zestawienia wyłaniają się interesujące w kontekście całości badania, a szczególnie jego części jakościowej, różnice w odpowiedziach między osobami wykładowcami a studiującymi.

Dla osób wykładających konieczność odcięcia się od własnych emocji jest nieco częściej sytuacją przemocową niż dla studiujących, dla studiujących z kolei nieco częściej to niezbędny środek wyrazu, pomimo dyskomfortu. Wykładający częściej niż studiujący uznają ironiczne uwagi za przekraczanie granic, z kolei dla studiujących nieco częściej jest to sytuacja normalna.

Studiujący częściej niż wykładający za normalne uznają komentarze i żarty z podtekstem seksualnym – wykładający są tu znacznie bardziej stanowczy, uznając tę sytuację za przekraczanie granic i przemoc. Osoby wykładające też surowiej niż studiujące traktują przekleństwa i wyzwiska wobec konkretnej osoby oraz krzyczenie na kogoś, a także mówienie podniesionym głosem. Z kolei osoby studiujące częściej traktują krzyk jako przemoc i przekraczanie granic. Dotykanie bez uprzedzenia przez studiujących traktowane jest przede wszystkim jako przekraczanie granic, jednak co zwraca uwagę, to fakt, że więcej osób studiujących niż wykładających uważa to za sytuację normalną.

Obie grupy nie różnią się w ocenie uporczywego ignorowania, wyśmiewania i rzucaania przedmiotami.

Interesującym ustaleniem badawczym jest, że osoby wykładające mają znacznie surowszy system norm niż osoby studiujące i częściej klasyfikują określone zachowania jako przekraczanie granic lub przemoc. Jednocześnie to osoby studiujące skarżą się na to, że doświadczają takich naruszeń ze strony wykładających. Zauważyć tu zatem można pewien rozdzźwięk między normami deklarowanymi a realizowanymi.

## Ocena norm i związanych z nimi działań uczelni

W ankiecie zapytaliśmy osoby badane o ocenę, jak ich zdaniem uczelnia traktuje wyszczególnione zjawiska, które klasyfikują się jako dyskryminujące. Kafeteria odpowiedzi zawierała następujące opcje:

- uznawane za problem i dąży się do ich rozwiązania
- uznawane za problem, ale nie dostrzegam prób ich rozwiązania
- uznawane za normalne
- nie zetknąłem / nie zetknęłam się
- nie wiem nic o postępowaniu wobec tego zjawiska

Zależało nam na tym, by odróżnić występowanie zjawisk od działań podejmowanych przez Akademię oraz by zbadać, jakiego rodzaju zachowania są traktowane jako norma, które zjawiska są naznaczone przez uczelnię jako niewłaściwe, a które *de facto* marginalizowane. Dwie ostatnie opcje odpowiedzi odwoływały się do doświadczeń i stanu wiedzy.

Poniżej przedstawiamy syntetyczny opis poszczególnych zjawisk, jaki wyłonił się z badań ilościowych, pod nim zaś szczegółowe zestawianie rozkładu odpowiedzi w tabelach.

Zjawisko ograniczonej dostępności twórczości kobiet i uwzględniającej ciekawe role kobiece jest różnie oceniane przez studentki i studentów – kobiety częściej uważają, że na uczelni uznaje się to za normalne. Mężczyźni też rzadziej sygnalizują styczność z tym zjawiskiem. Osoby studiujące zauważają, że uczelnia stara się mu przeciwdziałać, ale też zauważalna grupa osób twierdzi, że uczelnia robi w tej sprawie niewiele.

W przypadku osób wykładających zaznacza się różnica płci – mężczyźni znacznie rzadziej zauważają zjawisko, a zarazem częściej uważają, że uczelnia mu przeciwdziała. Znacznie bardziej powściągliwe w ocenie przeciwdziałania są też opinie z aktorstwa. Znacznie więcej odpowiedzi wskazuje, że zjawisko jest problemem, dla którego szuka się rozwiązania, niż że jest traktowane jako normalne – choć odpowiedzi wskazujące tę normę nie są marginalne.

Dyskryminacja ze względu na określoną cechę nie jest doświadczeniem większości badanych studiujących. Prawie nikt nie uważa, by było to zjawisko uznawane za normalne. Jednakże zdania na temat tego, czy uczelnia coś robi w tym zakresie, czy też dostrzega problem, ale nie podejmuje działań, są mocno podzielone.

Nie są to doświadczenia osób wykładających. Prawie nikt też nie uważa, by na uczelni były traktowane jako norma. Zauważalną grupę, niezależnie od płci i kierunku, stanowią osoby, które dostrzegają wysiłki uczelni w przeciwdziałaniu dyskryminacji. Można powiedzieć, że osoby wykładające na aktorstwie rzadziej dostrzegają działania uczelni niż osoby na pozostałych kierunkach.

Problemy dotyczące łączenia studiów z obowiązkami opiekuńczymi czy uwzględnianiem zobowiązań rodzicielskich nie są doświadczeniem większości badanych osób. Osoby z kierunków innych niż aktorstwo mają bardziej pesymistyczny ogląd sytuacji, wskazując, że zjawisko jest normalizowane lub że uczelnia nic z nim nie robi.

Kwestie związane z łączeniem studiów z obowiązkami opiekuńczymi, nieuwzględnianiem zobowiązań opiekuńczych w pracy w większości nie są rozpoznawane przez osoby wykładające, niezależnie od płci czy kierunku.

Zjawiska, które można klasyfikować jako molestowanie seksualne, są stosunkowo często uznawane za normalne na uczelni w opinii osób studiujących – jak w przypadku żartów o podtekście seksualnym czy nieadekwatnych komentarzy o wyglądzie, a już zdecydowanie w przypadku poufałego zwracania się. W przypadku żartów i poufałości znacznie więcej było wskazań na aktorstwie, natomiast kobiety częściej wskazywały doświadczenia komentarzy dotyczących wyglądu oraz to, że na uczelni uważa się je za normalne.

Spółeczność osób wykładających bardzo różnie sytuuje te zjawiska w systemie norm uczelni. Kobiety rzadziej niż mężczyźni stykają się z komentarzami o podtekście seksualnym, za to mężczyźni częściej uważają, że jest to zachowanie normalne na uczelni. Spośród osób, które chciały ocenić działania uczelni, najwięcej dostrzega przeciwdziałanie żartom z podtekstem seksualnym czy nieadekwatnym komentarzom. Natomiast osobną kategorię stanowi poufałe zwracanie się – ze wszystkich badanych zjawisk to najczęściej traktowane jest jako normalne, szczególnie w przypadku aktorstwa.

Osoby studiujące nieco różnią się w ocenie traktowania przez uczelnię zjawisk wspierających tzw. szklany sufit. Mężczyźni znacznie rzadziej niż kobiety mają z nim styczność, rozbieżności są też w ocenie, czy zjawisko uznawane jest za normalne – tu przeważają kobiety. W odpowiedziach osób wykładających uwidaczniają się pewne różnice między kobietami a mężczyznami – kobiety częściej zauważają, że jest to problem, którego nie próbuje się rozwiązać. Warto wskazać, że większość badanych nie miała takich doświadczeń i nic nie wie o postępowaniu w sprawie takiego zjawiska.

Jaki obraz uczelni wyłania się z odpowiedzi? Starania i działania Akademii są zauważane zarówno przez studiujących, jak i wykładających. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku kwestii związanych z płcią i różnego rodzaju ograniczeń istnieje zauważalna grupa, szczególnie wśród studiujących, która twierdzi, że władze uczelni dostrzegają problem, ale nic z tym nie robią, a czasem wręcz uważa, że pewnego rodzaju bariery i ograniczenia są przez władze uczelni normalizowane. Najbardziej wyróżniającymi się zjawiskami są te, które mogą co najmniej sprzyjać molestowaniu seksualnemu. Uczelnia w tych odpowiedziach jawi się jako miejsce, gdzie normą jest opowiadanie żartów z podtekstem seksualnym czy niestosowna

poufałość. Doświadczenia i opinie są najbardziej różnicowane ze względu na płeć – zarówno studentki, jak i wykładowczynie częściej stykają się ze zjawiskiem i mniej wierzą w działania uczelni, uważając, że są to zjawiska normalizowane.

Poniżej przedstawimy w ramach rozkład odpowiedzi na poszczególne pytania w podziale na osoby studiujące – płeć – kierunek studiów oraz osoby wykładające – płeć – kierunek studiów, a następnie podsumujemy, co wyłania się z tej części badania.

## Osoby studiujące:

### Ograniczona dostępność pierwszoplanowych, ważnych lub niestereotypowych ról kobiecych

Blisko jedna trzecia kobiet i mężczyzn uważa, że uczelnia rozpoznaje w tym zjawisku problem i dąży do jego rozwiązania. Zdaniem 17% kobiet i 6% mężczyzn na uczelni uważa się to zjawisko za normalne. Z kolei 36% kobiet i 45% mężczyzn w ogóle nie zetknęło się z tym zjawiskiem.

Jedna trzecia osób studiujących aktorstwo i 43% osób na innych kierunkach nie zetknęło się z tym zjawiskiem, podczas gdy 32% osób na aktorstwie i 22% na innych kierunkach uważa, że uczelnia zauważa problem i stara się mu przeciwdziałać. 15% osób z aktorstwa i 13% z innych kierunków uważa, że w Akademii sytuację tę traktuje się jako normalną.

### Ograniczona dostępność dramatów autorstwa kobiet

Odpowiedzi kobiet i mężczyzn rozkładają się pomiędzy różnymi kategoriami. Zdaniem aż 30% kobiet jest to uznawane za normalne – uważa tak tylko 6% mężczyzn. Opinie, czy uczelnia uważa za problem i aktywnie działa, czy też uznaje za problem, ale nic z tym nie robi, rozkładają się podobnie – uważa tak 15% kobiet i odpowiednio 16% i 19% mężczyzn. Z tym zjawiskiem nie zetknęło się 22% kobiet i 55% mężczyzn.

22% osób na aktorstwie i na innych kierunkach jest zdania, że na uczelni uważa się to zjawisko za normalne. Odpowiednio jedna trzecia w każdej z grup nie zetknęła się z nim. 17% osób na aktorstwie i 13% na innych kierunkach uważa, że uczelnia zauważa problem i stara się mu przeciwdziałać, a 12% na aktorstwie i 22% na innych kierunkach jest zdania, że uczelnia zauważa problem, ale nic z nim nie robi. 17% osób z aktorstwa nie ma zdania – podobnie 9% z innych kierunków.

### Negatywne komentarze na temat orientacji seksualnej

Zdecydowana większość kobiet (63%) i mężczyzn (72%) nie zetknęła się z tym zjawiskiem. Porównywalna liczba (17% kobiet i 16% mężczyzn) uważa, że to problem, któremu uczelnia stara się przeciwdziałać. Kobiety częściej (14%) niż mężczyźni (9%) uważają, że uczelnia nic z tym nie robi. Natomiast niemalże nikt nie uważa, że zjawisko to traktowane jest jako normalne.

Spśród osób na aktorstwie 63% nie zetknęło się ze zjawiskiem, na innych kierunkach było to 68% osób. Zdaniem 22% osób z aktorstwa i 11% z innych kierunków uczelnia zauważa i stara się przeciwdziałać, natomiast zdaniem odpowiednio 12% z obu grup uczelnia zauważa, ale nie podejmuje działań. Niemalże nikt nie uważa, by na uczelni uznawano to zjawisko za normalne.



### Komentarze lub żarty o podtekście seksualnym

Zauważalna jest duża grupa kobiet (20%) i mężczyzn (23%) wskazujących, że jest to uznawane za normalne. Ze zjawiskiem nie zetknęło się 39% kobiet i 32% mężczyzn. Zdaniem 17% kobiet i 19% mężczyzn dąży się do rozwiązania tego problemu – przeciwnego zdania jest 10% kobiet i 16% mężczyzn.

Zdaniem 25% osób na aktorstwie i 19% osób na innych kierunkach zjawisko jest uznawane za normalne. 30% osób z aktorstwa i 41% z innych kierunków nigdy się z nim nie zetknęło. Według 15% osób z aktorstwa i 19% z innych kierunków uczelnia zauważa problem i podejmuje działania, natomiast zdaniem 15% z aktorstwa i 13% z innych kierunków – zauważa, ale nic nie robi.

---

### Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na płeć

Różnica między kobietami a mężczyznami pojawia się w opinii, że na uczelni zjawisko uważane jest za normalne – uznaje tak 17% kobiet i 6% mężczyzn. Ze zjawiskiem nie zetknęło się 37% kobiet i aż 50% mężczyzn. Porównywalna liczba kobiet i mężczyzn uważa, że jest to uznawane za problem i podejmuje się działania (17% i 19%) lub że nic się z tym nie robi.

46% osób z aktorstwa i 13% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem. Zdaniem 12% z aktorstwa i 20% z innych kierunków uczelnia stara się przeciwdziałać, za to według 24% z aktorstwa i 15% z innych kierunków uczelnia zauważa problem, ale nic z nim nie robi. Zdaniem 12% osób z aktorstwa i 13% z innych kierunków zjawisko uznawane jest na uczelni za normalne. 13% osób z innych kierunków nie ma zdania – jak i 5% z aktorstwa.

---

### Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na orientację seksualną lub tożsamość płciową

Ponad dwie trzecie kobiet i mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem. Zdaniem odpowiednio 10% uczelnia uznaje to za problem i stara się przeciwdziałać, niewiele mniej uważa odwrotnie. Zaledwie 3% uważa, że jest tożsytuacja normalna na uczelni.

60% osób z aktorstwa i 70% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem. Zdaniem 14% osób z aktorstwa i 6% z innych kierunków uczelnia zauważa i stara się rozwiązać problem, za to odpowiednio po 10% osób w obu grupach uważa, że uczelnia nic z tym nie robi. Według 5% osób z aktorstwa i 2% z innych kierunków zjawisko uznawane jest za normalne. 13% osób z innych kierunków i 10% z aktorstwa nie ma zdania.

---

### Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na pochodzenie etniczne lub narodowościowe (w tym akcent)

Ponad 70% kobiet i mężczyzn nie zetknęło się ze zjawiskiem, a 12% kobiet i 19% mężczyzn jest zdania, że uczelnia uważa to za problem i przeciwdziała. Pozostałe kategorie zyskały bardzo niskie wskazania.

Zauważalna większość – 73% z aktorstwa i 74% z innych kierunków nie zetknęła się ze zjawiskiem. Zdaniem 15% osób z aktorstwa i 13% z innych kierunków uczelnia stara się przeciwdziałać. Pozostałe wskazania są niższe od 4%.

---

### Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na pochodzenie spoza wielkiego miasta

Ponad 70% kobiet i blisko 80% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem. 7% kobiet i 9% mężczyzn uważa, że według uczelni jest to problem, któremu trzeba przeciwdziałać, podobna liczebnie grupa uważa odwrotnie. Kilkuprocentowa grupa kobiet (5%) i mężczyzn (3%) uważa, że na uczelni uznawane jest to za normalne.

Podobnie jak w poprzednim przypadku, 75% osób z aktorstwa i 72% z innych kierunków nie zetknęło się z zjawiskiem, 10% na aktorstwie i 6% z innych kierunków uważa, że uczelnia stara się przeciwdziałać. O tym, że uczelnia zauważa problem, ale nic nie robi, przekonanych jest 2% osób na aktorstwie i 9% na innych kierunkach, a po 5% uważa, że na uczelni uważa się to za normalne.

---

### Zwracanie się w sposób niestosownie poufały, np. poprzez zdrabnianie imienia, zwroty pieszczotliwe

Zdecydowanie znacząca grupa kobiet (37%) i mężczyzn (31%) wskazuje, że na uczelni uznaje się to za normalne. Jedna trzecia kobiet i 40% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem. 14% kobiet i 16% mężczyzn uważa, że na uczelni uznaje się to za problem, ale nie podejmuje żadnych działań. Za ledwie 8% kobiet i 6% mężczyzn wskazuje, że podejmowane są działania na rzecz rozwiązania tego problemu.

Zauważalne jest, że 41% osób na aktorstwie i 33% na innych kierunkach jest zdania, że na uczelni zjawisko uznawane jest za normalne. Zdaniem niewielkiej grupy (10% na aktorstwie i 6% na innych kierunkach) uczelnia widzi to jako problem i stara się przeciwdziałać, natomiast 10% z aktorstwa i 17% z innych kierunków uważa, że uczelnia zauważa, ale nic nie robi. Jedna trzecia osób na aktorstwie i blisko 40% na innych kierunkach nie zetknęło się z tym zjawiskiem.

---

### Nieadekwatne do sytuacji komentarze na temat ubioru lub wyglądu zewnętrznego

W przypadku tego zjawiska kobiety i mężczyźni różnią się w opiniach i doświadczeniach. 19% kobiet i 12% mężczyzn uważa, że na uczelni uznaje się to za normalne. 40% kobiet i 66% mężczyzn nigdy nie spotkało się z tym zjawiskiem. Odpowiednio 15% kobiet i mężczyzn uważa, że na uczelni uznaje się to za problem, ale nic z tym nie robi, natomiast 10% kobiet i 6% mężczyzn uznaje, że działania są podejmowane.

Zdaniem 10% z aktorstwa i 21% z innych kierunków na uczelni uznaje się takie komentarze za normalne. Według 12% z aktorstwa i 6% z innych kierunków uczelnia zauważa problem i stara się przeciwdziałać, a wedle 17% w obu grupach zauważa, ale nic z tym nie robi. Połowa osób na wszystkich kierunkach nie zetknęła się z tym zjawiskiem, a po 10% w obu grupach nie ma zdania.

---

### Kwestionowanie kompetencji zawodowych kobiet i zniechęcanie ich do podejmowania trudniejszych wyzwań

Również w tym przypadku opinie i doświadczenia kobiet i mężczyzn są różne. Zdaniem 10% kobiet jest to uznawane za normalne – nie uważa tak żaden mężczyzna. Co więcej, ze zjawiskiem nie zetknęło się 53% kobiet i aż 81% mężczyzn. Kobiety częściej niż mężczyźni uważają, że uczelnia uważa zjawisko za problem i dąży do jego rozwiązania (16% i 6%) lub że nic nie robi (10% i 9%).

68% osób z aktorstwa i 58% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem. Zdaniem 12% z aktorstwa i 11% z innych kierunków uczelnia zauważa problem i przeciwdziała, zdaniem odpowiednio 7% i 13% – nic nie robi. Zdaniem 5% na aktorstwie i 8% na innych kierunkach zjawisko uznawane jest na uczelni za normalne.

---

### Planowanie obowiązkowych zajęć w czasie, który koliduje z obowiązkami rodzicielskimi

Ze zjawiskiem nie zetknęło się 69% kobiet i 65% mężczyzn. Zdaniem 5% kobiet i 12% mężczyzn uczelnia uznaje zjawisko za problem i przeciwdziała – odwrotnie myśli 2% kobiet i 16% mężczyzn. Za ledwie 3% kobiet uważa, że uczelnia uznaje to za normalne – nie uważa tak żaden mężczyzna. Różnica jest też w odpowiedzi „nie wiem nic o postępowaniu wobec tego zjawiska” – wskazuje tak 21% kobiet i 6% mężczyzn.

Na aktorstwie nie zetknęło się z tym zjawiskiem 78% osób, a na innych kierunkach 58%. W przypadku pozostałych odpowiedzi rysują się różnice w doświadczeniach między aktorstwem a innymi kierunkami: o tym, że uczelnia zauważa problem i stara się przeciwdziałać, przekonanych jest 5% na aktorstwie i 9% na innych kierunkach, za to o tym, że uczelnia widzi, ale nie przeciwdziała, przekonanych jest 13% osób z innych kierunków, ale nikt z aktorstwa. Nikt na aktorstwie nie uważa też, by uczelnia uznawała to za sytuację normalną, za to uważa tak 6% osób z innych kierunków. 17% z aktorstwa i 13% z innych kierunków nie ma zdania na ten temat.

### Kwestionowanie możliwości łączenia studiów z opieką nad dziećmi

Ze zjawiskiem nie zetknęło się 67% kobiet i 69% mężczyzn. Mężczyźni częściej niż kobiety sądzą, że uczelnia uznaje to za problem i przeciwdziała (9% i 5%) lub że nic z tym nie robi (12% i 3%). Aż 21% kobiet nic nie wie o postępowaniu wobec zjawiska – wśród mężczyzn jest to 9%.

78% na aktorstwie i 58% na innych kierunkach nie zetknęło się z tym problemem. Zdaniem 5% z aktorstwa i 9% z innych kierunków uczelnia zauważa problem i przeciwdziała, zdaniem 2% z aktorstwa i 9% z innych kierunków – nic z tym nie robi. Nikt na aktorstwie nie uważa, by sytuacja była uznawana za normalną, podczas gdy na innych kierunkach 6% jest tego zdania. Zdania w tym temacie nie ma 15% z aktorstwa i 17% z innych kierunków.

### Nieuwzględnianie obowiązków opiekuńczych przy ocenie osiągnięć

Nie zetknęło się z tym 70% kobiet i 78% mężczyzn. Zdaniem 5% kobiet i 6% mężczyzn uczelnia dąży do rozwiązania problemu, zdaniem 2% kobiet i 9% mężczyzn nic z tym nie robi. 19% kobiet nic nie wie o postępowaniu, tak samo 6% mężczyzn. Żaden mężczyzna nie sądzi, by w Akademii uważano to zjawisko za normalne – opcję tę wybrało 3% kobiet.

80% osób z aktorstwa i 66% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a odpowiednio 15% i 13% nie ma zdania. 5% z aktorstwa i 7% z innych kierunków uważa, że uczelnia zauważa problem i stara się przeciwdziałać. Żadna z osób z aktorstwa nie uważa, by uczelnia nie podejmowała działań lub uznawała zjawisko za normalne. Jest za to o tym przekonanych odpowiednio 8% i 6% osób z innych kierunków.

## Publiczne wygłaszanie opinii, że kobiety nie nadają się do pewnych zadań artystycznych czy pewnych form krytyki teatralnej i filmowej

Połowa kobiet i 72% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem. Zauważalna różnica pojawia się przy ocenie, że w Akademii uznaje się to zjawisko za normalne – uważa tak 14% kobiet, za to nie uważa tak żaden mężczyzna. Z kolei równe wskazania dotyczą uznania, że uczelnia dąży do rozwiązania problemu (po 15%) lub nic z nim nie robi (po 9%).

66% osób z aktorstwa i 54% z innych kierunków nie spotkało się z tym zjawiskiem.

Zdaniem 10% osób z aktorstwa i 7% osób z innych kierunków na uczelni uznaje się to zjawisko za normalne.

17% osób z aktorstwa i 15% z innych kierunków uważa, że uczelnia zauważa problem i przeciwdziała – zdaniem 2% z aktorstwa i 13% z innych kierunków uczelnia zauważa, ale nic nie robi.

---

## Osoby wykładające

### Ograniczona dostępność pierwszoplanowych, ważnych lub niestereotypowych ról kobiecych

37% kobiet i 45% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem. 23% kobiet i 32% mężczyzn uważa, że uczelnia zauważa problem i przeciwdziała, o tym, że uczelnia nic nie robi, przekonanych jest tylko 3% mężczyzn, a żadna kobieta nie podziela tej opinii. Z kolei 9% kobiet i 8% mężczyzn uważa, że na uczelni uznaje się to za zjawisko normalne. Zdania na ten temat nie ma 31% kobiet i 13% mężczyzn.

45% osób na aktorstwie i 34% na innych kierunkach nie zetknęło się ze zjawiskiem, a 24% osób z aktorstwa i 22% z innych kierunków nie wie nic o postępowaniu w tej sprawie. Zdaniem 21% z aktorstwa i 34% z pozostałych kierunków uczelnia stara się przeciwdziałać problemowi, z kolei 7% osób z aktorstwa i 9% z innych kierunków jest zdania, że uznawane jest to za normalne.

---

### Ograniczona dostępność dramatów autorstwa kobiet

Ze zjawiskiem nie zetknęło się 49% kobiet i 66% mężczyzn, a zdania nie ma 34% kobiet i 11% mężczyzn. Z kolei 9% kobiet i 11% mężczyzn uważa, że na uczelni uznaje się to za normalne. O tym, że uczelnia zauważa problem i przeciwdziała, jest przekonanych 6% kobiet i 11% mężczyzn, a o tym, że nic nie robi, po 3%.

52% osób z aktorstwa i 62% z innych kierunków nie zetknęło się ze zjawiskiem, a odpowiednio 24% i 22% nic nie wie. Według 12% osób z aktorstwa i 6% z innych kierunków jest to zjawisko uznawane za normalne, a zdaniem 10% z aktorstwa i 6% z innych kierunków uczelnia stara się przeciwdziałać.

---

### Negatywne komentarze na temat orientacji seksualnej

63% kobiet i 66% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a odpowiednio 26% i 19% uważa, że uczelnia zauważa zjawisko i mu przeciwdziała. Pozostałe odpowiedzi są poniżej 3%. 9% kobiet i 10% mężczyzn nie ma zdania na ten temat.

69% osób z aktorstwa i 56% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem, z kolei odpowiednio 7% i 16% nie wie. Zdaniem 22% z obu kierunków uczelnia stara się rozwiązać problem.

---

### Komentarze lub żarty o podtekście seksualnym

Blisko połowa kobiet i 40% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a w obu grupach blisko 30% uważa, że uczelnia zauważa problem i go rozwiązuje. Zdaniem 9% kobiet i 14% mężczyzn jest to zjawisko uznawane za normalne na uczelni. 9% kobiet i 14% mężczyzn nic nie wie o postępowaniu w sprawie tego zjawiska.

45% z aktorstwa i 42% z innych kierunków nie zetknęło się ze zjawiskiem, a odpowiednio 10% i 16% nic nie wie o postępowaniu w jego sprawie. Zdaniem 31% z aktorstwa i 26% z innych kierunków uczelnia stara się rozwiązać problem. Z kolei 12% z aktorstwa i 10% z innych kierunków uważa, że na uczelni uznawane jest to za normalne zjawisko.

---

### Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na płeć

66% kobiet i 76% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a około 10% w każdej z grup nie wie nic na temat postępowania w tej sprawie. Zdaniem 17% kobiet i 8% mężczyzn uczelnia uznaje to za problem i przeciwdziała, zdaniem 3% w obu grupach nic nie robi. 6% kobiet i 3% mężczyzn uważa, że na uczelni jest to uznawane za normalne.

78% osób na aktorstwie i 59% na innych kierunkach nie zetknęło się ze zjawiskiem, a odpowiednio 10% i 12% nie wie o postępowaniu. Zdaniem 7% osób z aktorstwa i 19% z pozostałych kierunków uczelnia stara się przeciwdziałać problemowi. Pozostałe odpowiedzi poniżej 6%.

---

### Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na orientację seksualną lub tożsamość płciową

69% kobiet i 74% mężczyzn nie zetknęło się ze zjawiskiem. Zdaniem 14% kobiet i 11% mężczyzn uczelnia uznaje to za problem i przeciwdziała, taka sama liczebność jest w grupach, które nie wiedzą nic na ten temat. Pozostałe wyniki poniżej 3%.

Na aktorstwie nie zetknęło się z tym zjawiskiem 79%, a na innych kierunkach 59% – odpowiednio 12% i 16% nie wie nic o postępowaniu w sprawie tego zjawiska. Zdaniem 7% na aktorstwie i 19% na innych kierunkach uczelnia stara się przeciwdziałać. Pozostałe odpowiedzi poniżej 6%.

---

### Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na pochodzenie etniczne lub narodowościowe (w tym akcent)

80% kobiet i 79% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a zdaniem 6% kobiet i 8% mężczyzn uczelnia zauważa i mu przeciwdziała. Nic nie wie o tym 11% kobiet i 8% mężczyzn, pozostałe odpowiedzi poniżej 3%.

Ze zjawiskiem nie zetknęło się 81% na aktorstwie i 75% na innych kierunkach, odpowiednio 12% i 9% nie wie nic o postępowaniu. Zdaniem 5% z aktorstwa i 9% z innych kierunków uczelnia stara się przeciwdziałać. Pozostałe odpowiedzi poniżej 3%.

---

### Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na pochodzenie spoza wielkiego miasta

77% kobiet i 79% mężczyzn nie zetknęło się ze zjawiskiem, 17% kobiet i 8% mężczyzn nic nie wie na ten temat. Taki sam rozkład: 3% kobiet i 5% mężczyzn uważa, że uczelnia zauważa problem i mu przeciwdziała oraz że zauważa i nic nie robi. Żadna kobieta nie uważa, by było to traktowane jako normalne zjawisko na uczelni, sądzi tak natomiast 3% mężczyzn.

76% z aktorstwa i 78% z innych kierunków nie zetknęło się ze zjawiskiem, a odpowiednio 14% i 12% nic o tym nie wie. Pozostałe odpowiedzi poniżej 6%.

---

### Zwracanie się w sposób niestosownie poufały, np. poprzez zdrabnianie imienia, zwroty pieszczotliwe

Ze zjawiskiem nie zetknęło się 43% kobiet i 34% mężczyzn. 23% kobiet i 21% mężczyzn uważa, że jest to zjawisko traktowane jako normalne na uczelni. 11% kobiet uważa, że uczelnia zauważa to jako problem i przeciwdziała, a tyle samo twierdzi, że uczelnia zauważa i nic w tej sprawie nie robi. W grupie mężczyzn odpowiednio jest to 18% i 13%. Nic nie wie na ten temat 11% kobiet i 13% mężczyzn.

40% osób z aktorstwa i 34% z innych kierunków nie zetknęło się ze zjawiskiem. Co więcej, 7% z aktorstwa i aż 22% z innych kierunków nie wie nic o postępowaniu w tej sprawie. Zdaniem 26% z aktorstwa i 16% z innych kierunków zjawisko jest uznawane za normalne na uczelni. Zdaniem 12% z aktorstwa i 19% z innych kierunków uczelnia uważa to za problem i stara się przeciwdziałać, podczas gdy odpowiednio 14% i 9% uważa, że uczelnia nic z tym nie robi.

---

### Nieadekwatne do sytuacji komentarze na temat ubioru lub wyglądu zewnętrznego

Ze zjawiskiem nie zetknęło się 63% kobiet i 66% mężczyzn. 11% kobiet i 16% mężczyzn uważa, że uczelnia zauważa i przeciwdziała, a 11% kobiet i 5% mężczyzn uważa, że uczelnia zauważa i nic nie robi. Tylko 6% kobiet i 5% mężczyzn jest zdania, że zjawisko jest traktowane jako normalne na uczelni.

67% osób z aktorstwa i 59% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a blisko 10% z obu grup nic o nim nie wie. Zdaniem 14% z aktorstwa i 12% z innych kierunków uczelnia stara się mu przeciwdziałać, a zdaniem odpowiednio 5% i 12% – nic z tym nie robi. Według 5% osób z aktorstwa i 6% z innych kierunków jest to uznawane na uczelni za normalne.

---

### Kwestionowanie kompetencji zawodowych kobiet i zniechęcanie ich do podejmowania trudniejszych wyzwań

71% kobiet i 82% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem. Zdaniem 9% kobiet i 3% mężczyzn na uczelni jest to uznawane za normalne zjawisko. 6% kobiet i 8% mężczyzn uważa, że uczelnia traktuje to jako problem i przeciwdziała, a 6% kobiet i 3% mężczyzn uważa, że uczelnia nic nie robi w tej sprawie.

81% na aktorstwie i 69% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem. Nic nie wie o postępowaniu odpowiednio 5% i 12%. Zdaniem 2% osób z aktorstwa i 12% z innych kierunków uczelnia stara się temu przeciwdziałać, za to mniej niż 5% uważa, że uczelnia nic z tym nie robi. Według 7% osób z aktorstwa i 3% z innych kierunków jest to uznawane za normalne na uczelni.

---

### Planowanie obowiązkowych zajęć w czasie, który koliduje z obowiązkami rodzicielskimi

63% kobiet i 71% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem, 15% kobiet i 18% mężczyzn nic nie wie na ten temat. Zdaniem 11% kobiet i 5% mężczyzn na uczelni traktuje się to jako normalne zjawisko. 6% kobiet i 5% mężczyzn uważa, że uczelnia stara się przeciwdziałać problemowi, z kolei 6% uważa, że uczelnia nic z tym nie robi. Żaden mężczyzna nie podzielał tej opinii.

Ze zjawiskiem nie zetknęło się 67% osób na aktorstwie i 66% na innych kierunkach, a odpowiednio 17% i 19% nie wie nic o postępowaniu w tej sprawie. Zdaniem 7% z aktorstwa i 9% z innych kierunków jest to uznawane za normalne na uczelni. Pozostałe odpowiedzi poniżej 6%.

---

### Kwestionowanie możliwości łączenia studiów z opieką nad dziećmi

66% kobiet i 66% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a 17% kobiet i 21% mężczyzn nic o tym nie wie. Zdaniem 14% kobiet i 5% mężczyzn uczelnia przeciwdziała temu zjawisku, z kolei 8% mężczyzn uznaje, że na uczelni uważa się to za normalne. Opinii tej nie podziela żadna kobieta.

69% osób z aktorstwa i 59% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a odpowiednio 17% i 25% nie wie o postępowaniu w tej sprawie. Zdaniem 7% z aktorstwa i 12% z innych kierunków uczelnia stara się przeciwdziałać temu problemowi. Pozostałe odpowiedzi poniżej 5%.

---

### Nieuwzględnianie obowiązków opiekuńczych przy ocenie osiągnięć

66% kobiet i 71% mężczyzn nie zetknęło się ze zjawiskiem, 20% kobiet i 21% mężczyzn nic o nim nie wie. Zdaniem 9% kobiet i 5% mężczyzn uczelnia stara się mu przeciwdziałać. Pozostałe opinie zebrały mniej niż 3% w obu grupach.

69% osób z aktorstwa i 66% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a odpowiednio po 22% nie o tym nie wie. Zdaniem 5% z aktorstwa i 9% z innych kierunków uczelnia stara się temu przeciwdziałać. Pozostałe odpowiedzi poniżej 3%.

---



## Publiczne wygłaszanie opinii, że kobiety nie nadają się do pewnych zadań artystycznych czy pewnych form krytyki teatralnej i filmowej

74% kobiet i 71% mężczyzn nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a 6% kobiet i 11% mężczyzn nie wie nic o postępowaniu przeciw niemu. Zdaniem 9% kobiet i 13% mężczyzn uczelnia stara się mu przeciwdziałać, podczas gdy zdaniem 11% kobiet uczelnia nic z tym nie robi. Opinii tej nie podziela żaden mężczyzna. Z kolei 5% mężczyzn uważa, że na uczelni jest to uznawane za normalne. Opinii tej nie podziela żadna kobieta.

76% z aktorstwa i 65% z innych kierunków nie zetknęło się z tym zjawiskiem, a odpowiednio 7% i 12% nie wie nic o postępowaniu w tej sprawie. Zdaniem 10% z aktorstwa i 12% z innych kierunków uczelnia zauważa problem i stara się mu przeciwdziałać, podczas gdy według 5% z aktorstwa i 6% z innych kierunków nic z tym nie robi.

---

# 12

## Wsparcie

# Wsparcie

*Justyna Kościńska, Mikołaj Lewicki, Julia Kubisa*

W tym rozdziale przedstawione zostały wyniki badania dotyczące działań podejmowanych przez Akademię Teatralną w celu przeciwdziałania dyskryminacji, przemocy i molestowaniu seksualnemu. Po pierwsze, omówiony został temat medialnych doniesień o nadużyciach oraz stosunku uczestników badania do zachodzących przemian. Po drugie, omówione zostały procedury wsparcia (zarówno nieformalnego, jak i formalnego) oraz możliwość zgłaszania problemów na poziomie uczelni.

## Medialne doniesienia i zmiany na uczelni

Medialne doniesienia o nadużyciach w akademiach teatralnych były przedmiotem żywych dyskusji wśród pracowników i studentów. „No i na pewno był to gorący temat różnych naszych spotkań, też wśród studentów. Aczkolwiek nie mogę powiedzieć, żebyśmy byli tym zdziwieni. W sensie, że to było raczej takie, że wszyscy o tym wiedzą” – komentowała jedna z badanych (S\_K\_8). Rozmówcy zaznaczali, że warszawska Akademia Teatralna zaczęła walczyć z takimi nadużyciami już wcześniej, przed falą doniesień, „natomiast to zainteresowało jakąś wąską grupę wykładowców i wąską grupę studentów i to się działo gdzieś na marginesie życia studenckiego” (S\_M\_4). Dopiero publikacje medialne sprawiły, że tematem zainteresowała się cała społeczność akademicka, „może to też spowodowało chęć przyspieszenia tych zmian” (S\_M\_9).

Badani opowiadali o szeregu działań podejmowanych przez uczelnię w celu przeciwdziałania dyskryminacji, molestowaniu i przemocy fizycznej. Wśród najważniejszych wymieniali powołanie Zespołu ds. monitorowania działań niepożądanych i przeciwdziałania dyskryminacji, utworzenie stanowiska rzeczniczki praw studenckich, zaangażowanie w projekt „Zmiana Teraz!” oraz realizację niniejszego badania socjologicznego. Istotną rolę odegrało też uchwalenie Kodeksu Etyki. „Jeżeli się nie mylę, to Akademia warszawska była pierwszą akademią, która wprowadziła Kodeks Etyki. Tak mi się wydaje” – stwierdziła jedna ze studentek (S\_K\_13). Chwalono również regularne sprawozdania rektora: „to też jest w sumie ciekawe – podmiotowe i wydaje mi się, nieoczywiste, że rektor się trochę jakby spowiada studentom z tego, co robi, jakby miał wobec nas jakiś dług” (S\_K\_7).

Najbardziej emocjonalne wypowiedzi dotyczyły dwóch działań. Pierwszym z nich były, jak określiła to jedna z badanych, „te słynne warsztaty antyprzemocowe” dla kadry (S\_K\_8). Według wykładowców to szkolenie było jednym z nielicznych (jeśli nie jedynym), jakie zaoferowano im w toku ich pracy. Jedna z osób mówiła: „W sumie pomyślałam, że to bardzo fajnie, że ktoś chce mnie z czegoś szkolić. Ja, przez kilkanaście lat właściwie nikt ode mnie niczego takiego nie wymagał” (W\_K\_6). Warsztaty te były szeroko komentowane na forum całej społeczności akademickiej i – jak wspominają osoby studiujące – otwarcie krytykowane przez niektórych wykładowców.

Kolejnym wydarzeniem, które szczególnie zapadło w pamięć rozmówcom i rozmówczyniom, było wspólne spotkanie studentów, władz i kadry w Collegium Nobilium. Podczas tego spotkania „studenci mogli mówić, profesorowie mogli mówić, każdy mógł wyrazić swoją opinię i jakiś plan na tę szkołę, jak widzi to, co się dzieje” (S\_K\_26). Dla niektórych studentów był to moment przełomowy, podczas którego po raz pierwszy poczuli, że mogą zabrać głos i że zostanie on wysłuchany. Spotkanie to przywróciło studiującym poczucie sprawczości. „Rektor bardzo jest ciekawy naszych pomysłów i tego, jak my to widzimy, co my myślimy o tym, co my myślimy o tych funkcjach, co działa, co nie działa, co jest dobre, jak my byśmy to zrobili, jaki jest nasz pomysł na to” – opowiadała jedna z osób (S\_K\_12). Poczucie współuczestnictwa w zmianie powraca w wypowiedziach o powyższym wydarzeniu.

Badani zostali zapytani o to, jakie jest ich zdanie oraz jakie są opinie w środowisku na temat podejmowanych przez uczelnię działań. Duża część z nich deklarowała zadowolenie z kierunku zmian. Obrazują to słowa jednego z wykładowców: „Ja widzę, że ta szkoła się bardzo zmienia w bardzo dobrą stronę. Więc, jakby wydaje mi się, że jest robiona od paru lat naprawdę dobra robota” (W\_M\_2). O zmianie, jaka

zaszła w Akademii Teatralnej, najwięcej mówiły osoby studiujące ze starszych lat. Zwracali uwagę, że jeszcze niedawno uczelnia była miejscem, gdzie nie czuli się swobodnie. „Przeważnie wcześniej to były rozmowy takie, powiedzmy, stolikowe. Po cichu. Raczej. Rzadko była przestrzeń na to, by coś powiedzieć otwarcie”, wspominała jedna z osób (S\_K\_15). Według badanych zmiana zaszła nie tylko w sposobie zarządzania uczelnią, lecz również w podejściu samych studentów. Obrazuje to wypowiedź jednego z rozmówców:

*Inni ludzie już przyszli do Akademii. Że nie chcę mówić, że to jest inne pokolenie itd., no bo to jednak czasami byli ludzie albo w moim wieku, albo nawet starsi, a jeżeli młodszy, to niewiele. Trudno tu mówić o zmianie pokolenia. Natomiast inni ludzie pod tym względem, że to jednak już minęły 2–3 lata, odkąd my mieliśmy fuksówkę, wydarzyły się wszystkie te rzeczy w stylu #Me Too, wszystkie te... w ogóle w debacie w przestrzeni publicznej coraz więcej była mowa o takim stawianiu we własnej obronie, walce o własną godność itd. (S\_M\_14).*

Większość studentów i studentek starszych lat przychylnie wypowiadała się na temat zachodzących zmian. W ich narracjach powraca jednak pytanie: „czemu nie wcześniej?” (S\_M\_9). Typowe jest stwierdzenie jednej z osób: „I ja się cieszę, że teraz – bardzo naprawdę się cieszę i bardzo to doceniam – że teraz są podejmowane jakieś środki, tylko zastanawiam się, dlaczego dopiero teraz” (S\_K\_16). Studiujący stwierdzają, że przez lata ich poczucie sprawczości było bardzo małe, a zgłaszane przez nich sprawy nie były rozwiązywane. Dopiero „teraz to jest takie boom. Teraz jest szereg zmian po kolei, że miesiąc w miesiąc wyrzucają jakichś ludzi, wprowadzają jakieś rzeczy” (S\_M\_5). Poczucie niesprawiedliwości wybrzmiewa w wypowiedziach wielu badanych. Jeden z rozmówców w ten sposób opisywał ambiwalencję towarzyszących mu uczuć: „Jesteśmy po prostu dumnymi uczestnikami tej zmiany, która jest cholernie potrzebna. No i przykro, że zaczęła się tak późno” (S\_M\_1).

Doświadczenie studiowania osób na pierwszym roku jest inne. W tym roczniku temat respektowania granic i wyrażania zgody obecny był już od pierwszych zajęć. „Nasz pedagog powiedział nam o tym, że mamy taką możliwość, by w czymś powiedzieć stop, jeśli czujemy się niekomfortowo. Że nic nie możemy robić przeciwko sobie”, opowiadała jedna ze studentek (S\_K\_10). W narracjach osób studiujących na pierwszym roku Akademia Teatralna jest miejscem bezpiecznym i demokratycznym. „Może właśnie przez to, że jesteśmy tym rokiem przełomu? I to się wszystko zmienia w tej chwili”, tłumaczyła jedna z osób (S\_M\_2). O tym, że jest to nowe doświadczenie, uświadamiają pierwszoroczników osoby studiujące na wyższych

latach. Studentka pierwszego roku tak wspominała spotkanie ze „starszymi” kolegami i koleżankami: „jedna dziewczyna, pamiętam, wstała, [...] i powiedziała, że tak strasznie nam zazdrości, [...] że my dopiero teraz przyszliśmy do tej szkoły i że nie będziemy prawdopodobnie musieli przechodzić przez to, co oni” (S\_K\_9). Inna osoba mówiła: „Oni mówią, że to jest dopiero to miejsce, że oni by teraz mogli zacząć naukę w tej szkole [...] I mówią, że szkoła teraz, a szkoła jeszcze 2, 3 lata temu to jest niebo a ziemia” (S\_K\_26).

Jednocześnie badani podkreślali, że nie wszyscy członkowie społeczności Akademii Teatralnej podzielają przekonanie o konieczności zmian. Niektórzy wykładający nie kryją swojego niezadowolenia i informują o tym osoby studiujące. „Wysyłając do nas maile, swoje eseje czy komentarze, deklarują, że oni nie chcą zmienić np. sposobu oceny takich egzaminów praktycznych i że nie chcą się na nowo uczyć języka, którym będą rozmawiać ze studentem” – mówiła jedna z osób (S\_K\_11). Część z nich wręcz wyśmiewa publicznie podejmowane działania, w tym wspomniane szkolenie antydyskryminacyjne. Jak wspominała studentka: „I spotykaliśmy ich na korytarzach i oni bardzo ironizowali, sam sens tego szkolenia. To było na zasadzie «będą nas uczyć, jak nie bić dzieci» i takie, że oni to już wszystko umieją” (S\_K\_8). Jawne wyśmiewanie działań podejmowanych przez władze jest negatywnie odbierane przez studiujących. Oprócz wytwarzania atmosfery konfliktu wzmacnia bariery i wzmaga obawy przed zgłaszaniem niepożądanych zachowań.

W narracjach badanych powraca stwierdzenie, że najbardziej sceptycznie nastawieni do zmian są ludzie starsi, którzy przez lata przywiązali się do określonego modelu kształcenia na uczelniach artystycznych. W szczególności dotyczy to relacji mistrz – uczeń, która od lat determinowała proces kształcenia w Akademii Teatralnej. Według tej grupy model hierarchiczny jest adekwatny i nie wymaga rewizji. „Oni przez całe życie działali w jednym systemie i są przekonani o jego skuteczności” – mówiła jedna z osób wykładających (W\_M\_2). Inna osoba zwróciła uwagę na aspekt płciowy tego podziału. Według niej najbardziej niechętni zmianom są mężczyźni: „I tu, niestety, muszę powiedzieć ten truizm, że to są najczęściej mężczyźni w średnim i bardzo dojrzałym, zaawansowanym wieku, którzy po prostu... najchętniej występują przeciwko tej polityce antydyskryminacyjnej” (W\_K\_8). Ci profesorowie wyrażają niechęć do uczestnictwa w warsztatach i spotkaniach, „bo oni nie uważają, że oni coś źle robią” (W\_K\_11).

Argumentem na rzecz utrzymania *status quo* przywoływanym przez tę grupę osób jest specyfika zawodu aktora, który w ich przekonaniu nieodłącznie wiąże

się z koniecznością przekraczania własnych granic oraz wyczerpującymi fizycznie i psychicznie treningami. Z tej perspektywy zachodzące zmiany mogą uniemożliwić odpowiednie przygotowanie do zawodu. „Wielu wykładowców i wykładowczyń uważa, że to jest złe dla teatru i że zamieniamy się w jakąś... w jakieś miejsce, gdzie, mówią, «już za chwilę nie będzie można niczego»”, komentowała jedna z osób (W\_K\_6). Wykładowcy obawiają się nadmiernych ograniczeń i utrudnień w prowadzeniu zajęć dydaktycznych. „Po prostu będziemy jak te myszki cichuteńko, żeby nie urazić studenta” – mówiła inna wykładowczyni (W\_K\_3). Studenci podają przykłady wykładowców głoszących tezy „o śmierci sztuki i takich rzeczach” (S\_K\_7) lub stwierdzających, że podejmowane działania „to jest zamach na wyrażanie wolności słowa. I że w teatrze nie powinno być cenzury, dlatego że to jest ostatnia ostoja wolności” (S\_K\_11).

Jak wynika z zebranego materiału, dominującą emocją powodującą opór przed zmianami jest lęk. Wykładowcy boją się, „by nie posypały się łatwe oskarżenia właśnie, że teraz każdy o każdym może powiedzieć, że jest przemocowy i to budzi pole do nadużyć” (S\_K\_11). „Są też takie lęki, że przez całą tę politykę antydyskryminacyjną studenci otrzymują potężne narzędzie, tak naprawdę, do zgłaszania nieuprawnionych roszczeń czy zarzutów przeciwko wykładowcom. To jest potężny lęk, który się czuje”, komentowała wykładowczyni (W\_K\_8). Obawy te są podsycane przez doniesienia o osobach, które były wykluczane z powodu jednego przewinienia, bez próby zrozumienia i możliwości samoobrony. Zjawisko to określane jest jako tzw. *cancel culture*, czyli kultura unieważniania. Wykładowca mówił: „w sumie osoba o coś oskarżona ma bardzo małe możliwości obrony, bo nie zawsze się to uda. [...] Osoby chcące zrobić krzywdę komuś też mogą to wykorzystać, mówiąc: «a, ten się zachowywał źle». Natomiast odkręcenie tego jest bardzo trudne” (W\_M\_4). Według jednego z rozmówców w efekcie wprowadzanych zmian „ludzie stali się bardziej ostrożni i nieufni w stosunku do siebie” (W\_M\_5), co negatywnie wpływa na atmosferę w pracy. „Dużo się mówi o tym [...], że w taki sposób normalni ludzie nie mogą pracować, że się ciągle wszyscy boją” (W\_K\_2).

Lęk przed fałszywymi oskarżeniami wobec wykładowców pojawia się również w wypowiedziach niektórych osób studiujących, głównie mężczyzn. Ci studenci wskazują na niejednoznaczność stawianych zarzutów. Podczas gdy sytuacje związane z dyskryminacją czy molestowaniem seksualnym są dla nich bardziej ewidentne, inaczej jest w przypadku mobbingu. „No tak naprawdę mam wrażenie, że wszystko można podciągnąć pod mobbing [...] do jednego wora są wrzucane sytuacje z przemocą fizyczną, z molestowaniem i to, że profesor tam podniesie głos



na kogoś, co jest... normalne” – mówiła jedna z osób (S\_M\_6). Badani podawali przykład jednej z wykładowczyń, której zarzucono działania niepożądane, dlatego że „powiedziała, że nie chce siedzieć obok jakiegoś tam studenta na egzaminie, w sensie na widowni” (S\_M\_14). Według cytowanych rozmówców stawiane zarzuty były na wyrost, a praca dydaktyczna owej profesorki jest bardzo wartościowa.

W tej narracji osoby, które zgłaszają niepożądane zachowania, są postrzegane jako nadwrażliwe lub roszczeniowe. „Myślę, że połowa tych rzeczy mobbingowych jest zasadna, a połowa rzeczy wynika właśnie z nadwrażliwości” – mówił jeden ze studentów (S\_M\_8). Zapytany o stosunek do zachodzących zmian inny mężczyzna zwrócił uwagę na aspekt płciowy: „Jest część tak jak ja, że właśnie z rezerwą do tematu podchodzi, a niektórzy, głównie dziewczyny, są bardzo za tym i one we wszystkim widzą przemoc” (S\_M\_6). Jeszcze inny tłumaczył zmianę podejścia zmianą pokoleniową: „Momentami jak ja słyszę, jak młodzi ludzie się wypowiadają na temat profesorów, którzy są jednak nie byle kim, to mnie krew zalewa i mam poczucie, że jest jakiś kolosalny brak szacunku i roszczeniowy stosunek, i to kiedyś tak nie było” (S\_M\_3). Powyższe wypowiedzi wskazują na brak wiedzy osób studiujących na temat tego, jak i kiedy stawiać granice zachowań dopuszczalnych. „Studenci też mają taką teraz obawę, że oni też nie chcą kogoś skrzywdzić, od razu informując rzeczniczkę o czymś. Więc oni też chcą wiedzieć, co jak nazywać albo jak się komunikować z wykładowcą” mówił inny student, który podkreślał konieczność przeprowadzenia szkoleń w tym zakresie (S\_M\_4).

Z drugiej strony opór wśród części studentów budzi właśnie obowiązkowy charakter przeprowadzanych warsztatów i spotkań dotyczących dyskryminacji, molestowania seksualnego i mobbingu. Negatywne wypowiedzi w tym kontekście koncentrowały się na postaci rzeczniczki praw studenckich. „Jest bardzo taka roszczeniowa. [...] miałabym wrażenie, że mój problem rozdmuchałaby do jeszcze większego problemu” mówiła jedna z badanych (S\_K\_22). Studentka opowiadała o swoim negatywnym doświadczeniu uczestnictwa w zajęciach prowadzonych przez rzeczniczkę. Ich obowiązkowy charakter odbierała jako przemoc: „Dla mnie to była przemoc z jej strony, kiedy ona przed tą przemocą uciekała, że wymagała od nas obecności przy rozmowie o tematach, które na przykład dla mnie nie są przyjemne i których ja nie mam ochoty poruszać” (S\_K\_22). W podobnym duchu wypowiedział się inny student: „Dla kogoś takiego jak ja ona jest policjantem. Że my nie chcemy jej, a ona się wprasza na spotkania, wprasza się na Zoomy, wszystkim przeszkadza, wszyscy muszą tylko gryźć się w język, żeby przypadkiem pani rzeczniczka nie urazić” (S\_M\_3). Inna osoba podsumowywała: „Moim zdaniem to jest okropne, no bo w tym

momencie narzędziem opresji staje się system, który z założenia chce unikać opresji i zwalczać opresję” (S\_M\_14).

Studenci wyrażali również obawę przed byciem „traktowanymi jak jajko” (wyrażenie to powraca w kilku rozmowach). Zwracali uwagę, że nie chcą, by studia w Akademii Teatralnej to „było klepanie po pupciach i po ramionach, i głaskanie po główkach się nawzajem” (S\_M\_14). Te osoby obawiają się, że w konsekwencji zmian będą nieprzygotowane do zawodu. Obrazuje to wypowiedź jednego ze studentów:

*My możemy coś tracić, takie mamy wrażenie, że my nie będziemy chyba, później jak... kurczę, to zawód weryfikuje później. [...] jak już wyjdziemy po tej nowej formie nauczania, to w teatrach ta zmiana nastąpi dużo, dużo później. Że w teatrach jest nadal przyzwolenie na więcej. [...] Że nie spotkaliśmy się z bardziej ekstremalnymi sytuacjami w szkole i później to może mieć przełożenie na ekstremalne warunki w pracy. Że wtedy się tego uczyło na akademii, takiego zahartowania i wszystkiego (S\_M\_2).*

Dla osób studiujących ważne jest, by granice niedozwolonych zachowań były wyraźnie wyznaczone: „Dbajmy o dobro studenta, ale jakby bez przesady. Żeby nie chuchać, nie dmuchać na tych ludzi, bo to też jest bez sensu” (S\_K\_10).

## Wsparcie nieformalne i formalne

Na pytanie o to, z kim można porozmawiać o problemach, badani najczęściej odpowiadali, że z innymi studentami i studentkami. Tylko nieliczne osoby, dla których doświadczenie studiowania w Akademii Teatralnej było negatywne, mówią o szukaniu pomocy poza uczelnią. Osoby studiujące spędzają razem bardzo dużo czasu, co sprawia, że łączą je silne więzi (rozdział 4). Wiele z nich stwierdza, że utrzymanie relacji ze znajomymi spoza Akademii jest bardzo trudne przy tak intensywnej pracy. Ponadto gdy dzielą się problemami z rodziną lub partnerem / partnerką, często nie znajdują zrozumienia. Jedna z osób mówiła: „Mam poczucie, że mogę ze swoją rodziną rozmawiać, ale oni nie rozumieją moich problemów, [...] głupie jest to, że na nas patrzą jak na jakichś pracoholików, że rodzina mówi «a to sobie wybrałaś, to masz»” (S\_K\_6). Nieformalne studenckie sieci wsparcia powstają przede wszystkim w obrębie poszczególnych roczników, nie zaś instytucji, takich jak na przykład samorząd.

Niektórzy badani mówili, że z prośbą o pomoc mogą się zwrócić do osób wykładających, z którymi utrzymują przyjazne relacje. „To są takie relacje z niektórymi profesorami, że można się zwrócić o cokolwiek i wiadomo, że oni pomogą”, mówiła jedna z kobiet (S\_K\_9). Najczęściej mówiono o osobie opiekuna roku, która widziana jest jako „pierwsza instancja, do której można się zwrócić, żeby sobie pomóc i żeby to studiowanie było lepsze” (S\_M\_14). Opiekun nie tylko udziela wsparcia nieformalnego, lecz również mediuje w konfliktach z innymi wykładowcami i doradza, jakie oficjalne kroki można podjąć w problematycznej sytuacji. Obrazuje to wypowiedź jednej z osób:

*Bo wiadomo, że ani do pani dziekan – mogłabym się zwrócić do pani dziekan czy do rektora, ale to już są wyższe funkcje i pewnie nie mają czasu, żeby wysłuchiwać każdego pytania od każdego studenta. A opiekun to jest taka funkcja, która właśnie jest od tego, że możemy się zwrócić z pytaniem, możemy wiedzieć, do kogo pójść, jak mamy jakiś problem, profesor nas pokieruje może dalej (S\_K\_26).*

Podczas gdy opiekun roku wskazywany był jako osoba pomocna przy rozwiązywaniu bieżących problemów związanych z tokiem studiów, jako źródło wsparcia w sytuacji dyskryminacji, przemocy lub molestowania seksualnego częściej wymieniana była rzeczniczka praw studenckich. Według osób studiujących jest ona „bardzo ważną osobą w Akademii” (S\_M\_1), „do której zawsze się można zgłosić, o każdej porze dnia i nocy i ona naprawdę jest taką osobą, która zawsze za studenta będzie walczyć” (S\_M\_2). Utworzenie stanowiska rzeczniczki w 2019 roku dla wielu było momentem przełomowym, z którym wiązali – i wiążą nadal – duże nadzieje. „Teraz wyklarowała się ta funkcja [...], więc myślę, że teraz w szkole się dużo zmieni”, mówiła jedna z badanych (S\_K\_14). O znaczeniu rzeczniczki mówili w szczególności studenci starszych lat, którzy wyrażali żal, że gdy rozpoczynali studia, takiej osoby nie było. Jak powiedział jeden z badanych: „dzisiaj każdy student wie, do kogo ma iść. Ale jak my studiowaliśmy, to czuliśmy się czasami bezradni” (S\_M\_4).

Pytanie o to, gdzie i jak formalnie zgłosić problem, nie sprawiało badanym kłopotu. W zdecydowanej większości rozmówcy deklarowali, że wiedzą, gdzie zgłosić się z problemami oraz że znają obowiązujące procedury i mechanizmy wsparcia. Wiele osób jako rozwiązanie wskazywało zgłoszenie do dziekanów bądź rektora, którzy zajmują się tematyką antyprzemocową i równościową. Rektor postrzegany jest jako „ostateczna” lub „najwyższa” instancja, która „dodatkowo, w tej chwili, w tej sytuacji nas wspiera” (S\_K\_15). „Oni faktycznie w tym momencie jest tak, że są bardzo otwarci na to”, mówiła inna rozmówczyni (S\_K\_16). Otwartość tych osób sprawia, że

studiujący mają poczucie, że ich głos zostanie wysłuchany, a zgłoszona sprawa nie zostanie zlekceważona. Jeden ze studentów tak mówił o dziekance jego wydziału: „wiem, że gdyby coś takiego miało miejsce i do niej bym poszedł, to od razu by na to zareagowała i zaczęła wyciągać konsekwencje” (S\_M\_2).

Badani poproszeni również zostali o ocenę skuteczności procedur funkcjonujących w Akademii Teatralnej. Wielu rozmówców wskazywało, że w sytuacji jawnego przekroczenia uprawnień (na przykład gdy prowadzący zajęcia był pijany) uczelnia reagowała szybko i nakładała adekwatne sankcje. Wskazywano jednak na szereg problemów, które napotkali podczas prób uzyskania wsparcia.

Po pierwsze, zdarzało się, że podczas zgłaszania mniej jednoznacznych spraw studiujący mieli poczucie, że ich doświadczenia były negowane lub umniejszane. „Jest jednak taka obawa, że jednak szkoła ma tendencję do zamykania rzeczy pod dywan”, mówiła jedna z osób (S\_K\_4). Wiąże się z tym przekonanie, że niektórzy wykładowcy są nieformalnie uprzywilejowani, a władze, uwikłane w skomplikowane zawodowe sieci zależności (opisane w rozdziale 4), obawiają się nałożenia na nich sankcji. Ich zwolnienie bowiem oznaczałoby zamknięcie innych ścieżek zawodowych, na przykład w teatrze. Jeden ze studentów tłumaczył:

*W tym sensie, że widzimy też tych wykładowców, nasi wykładowcy się wzajemnie znają, lubią, robią u siebie spektakle itd. I w momencie, kiedy nawet ktoś miałby to zgłosić do pani rzecznik czy do komisji antymobbingowej, spotkać się potem jeden na jeden z tym wykładowcą, no to jest problem dookoła całego środowiska (S\_M\_7).*

Jednocześnie studiujący obawiają się zgłaszania niektórych spraw w poczuciu, że później może to wpłynąć niekorzystnie na ich karierę zawodową: „to jest małe środowisko, więc od razu zostaniesz jakoś tam zapamiętany i potem nie wiem, już nigdy nie dostaniesz pracy w teatrze” (S\_K\_7).

Po drugie, studiujący wskazywali na zbyt dużą formalizację procedury wsparcia. Osoby chcące zgłosić problem konfrontowane były z koniecznością składania podań i wniosków, co jeszcze bardziej pogłębiało towarzyszący im stres. „Złożenie skargi wymaga zachowania pewnej formy albo gotowości podpisania się imieniem i nazwiskiem, że to też jest obłożone pewnym ryzykiem. I tego nie da się, koniec końców, jakby ominąć. A studenci się często boją”, tłumaczyła wykładowczyni (W\_K\_6). Ponadto, prośby o udokumentowanie zarzutów odbierane były nierzadko jako lekceważenie. Jedna z badanych w ten sposób opowiadała o procesie zgłaszania krzywdzących komentarzy ze strony wykładowcy:

*My się pytałyśmy: „Ale to jakieś upomnienie? Czy mogą jakoś państwo wziąć na dywanik profesora, powiedzieć, żeby przestał w taki sposób mówić do nas i żartować?”. Oni, że: „No nie, bo to trzeba procedurę całą rozpocząć i teraz musimy zebrać wszystkie SMS-y, rozmowy, wszystko poświadczyć i wtedy się rozpocznie rozprawa dyscyplinarna”. My mówimy: „A to nie ma nic pośrodku?”. No i się okazywało, że nie ma (S\_K\_1).*

Ostatecznie studiujący zdecydowali się napisać pismo, lecz – jak wspominają – okupione to było dużą ilością stresu i lęku.

Po trzecie, problemem jest brak odpowiedniego przygotowania osób wykładających, które miałyby pomagać w kwestiach dyskryminacji i molestowania seksualnego. W tym kontekście najczęściej wskazywano opiekunów roku, którzy – choć powinni być teoretycznie pierwszymi kontaktami w sytuacji zaistnienia problemu – najczęściej nie są do takich rozmów przygotowani. Jedna ze studentek pytała: „Jak osoba, która nie ma przeszkolenia pedagogicznego i psychologicznego, może się opiekować grupą? Proszę mi to wytłumaczyć. Jak ona nie ma narzędzi, to co może taki opiekun zrobić? Intuicyjnie działać, jak z dziećmi swoimi?” (S\_K\_5). O braku odpowiednich szkoleń i systemu wsparcia wspominają też wykładowcy, dla których mierzenie się z problemami studentów jest wyzwaniem. „Nie mamy żadnego konsultanta do tych spraw, który by mógł powiedzieć, jak to powinno wyglądać. Więc to tylko i wyłącznie zależało od wyczucia wykładowcy, który prowadził zajęcia”, tłumaczyła jedna z kobiet (W\_K\_1). „Brakuje jakiejś takiej... no różnej serii warsztatów, szkoleń dla pedagogów, by oni mogli po prostu też rozwijać swój warsztat pedagogiczny i działań”, mówiła inna studentka (S\_K\_8).

Wszystkie te problemy onieśmialają osoby doświadczające przemocy lub molestowania seksualnego. Przede wszystkim jednak największą barierą przed zgłoszeniem problemu są obawy przed późniejszymi konsekwencjami ze strony wykładających. Jedna z badanych osób przyznaje: „Bardzo rzadko znajdowałyśmy w sobie odwagę cywilną, żeby powiedzieć «przepraszam, chciałabym, żeby mówił pan do mnie inaczej», bo to też stwarza jakieś poczucie zagrożenia, jaka będzie konsekwencja sprzeciwienia się danemu wykładowcy” (S\_K\_11). Cytowana wypowiedź sugeruje, dlaczego niektóre problemy nie są zgłaszane: studenci boją się obniżenia ocen lub wręcz usunięcia ze studiów: „studenci się boją zgłaszać, że już wolą zagryźć zęby, przeżyć to” (S\_M\_9).

Pytaliśmy również o to, które działania przeciw dyskryminacji na uczelni są według badanych szczególnie trafne i inspirujące, a które nieskuteczne. Wśród dobrych praktyk najczęściej wymieniali szereg zmian instytucjonalnych: zmianę systemu



oceniań (wystawianie opinii o procesie edukacyjnym, nie tylko końcowych ocen komisyjnych) czy likwidację roku selekcyjnego i wprowadzenie czwartego etapu egzaminów wstępnych. Równie często zwracali uwagę na kwestie proceduralne: powołanie rzeczniczki praw studenckich, utworzenie specjalnych komisji czy uchwalenie Kodeksu Etyki. Mówili też o różnych mechanizmach wsparcia dostępnych na uczelni: anonimowej skrzynce internetowej, na którą można wysłać e-maila oraz pomocy psychologicznej. Ten drugi element jest dla studiujących szczególnie istotny i powraca w wielu wypowiedziach, „bo jednak większości studentów nie stać na chodzenie na terapię, bo bardzo ciężko jest się utrzymać i studiować” (S\_K\_8). Jednocześnie studenci wskazywali konieczność przeprowadzenia warsztatów z komunikacji i konstruowania komunikatów. Jedna z osób mówiła: „Czasem mogłyby być warsztaty z lepszego formułowania swoich wypowiedzi, na przykład. Były jedne takie warsztaty, ale też wiem, że mało osób tam było, a może mogłyby być obowiązkowe dla studentów” (S\_K\_10).

Odpowiedzi na pytanie o złe praktyki były mniej jednoznaczne. Badani zazwyczaj byli zadowoleni z wprowadzanych rozwiązań lub mówili, że za mało czasu minęło, by móc je oceniać. Jedynym działaniem, którego negatywna ocena powracała w wielu wypowiedziach, były ankiety ewaluacyjne. Studiujący wymieniali następujące problemy. Po pierwsze, na kierunkach takich jak reżyseria czy technologia teatru lalek na jednym roku studiuje tylko kilka osób. Sprawia to, że identyfikacja autorów jest bardzo łatwa. „I dlatego nikt praktycznie tych ankiet nie wypełnia”, mówił jeden z rozmówców (S\_M\_7). Po drugie, zdarzało się, że wykładowcy po przeczytaniu krytycznych opinii wypominali to studiującym, „postanawiali to wykorzystać i się jakoś mścić. Nie dopuszczali żadnej krytyki wobec siebie” (S\_M\_4). O takiej sytuacji opowiadała jedna z osób, która wspominała, że wykładowczynie „wyśmiała w twarz ankiety i powiedziała nam, że słyszała, że my w ankietach napisaliśmy, że ona jest dla nas opresyjna i ona nie rozumie tego, bo to nie jest przecież prawda” (S\_K\_10). Po trzecie, ankiety oceniane są jako mało skuteczne. „I studenci widzieli, że skoro piszą coś w ankietach, potem się spotykają z tym profesorem i jest dokładnie tak samo, no to, po co oni to robili” (S\_M\_4). W roku akademickim, w którym realizowane było niniejsze badanie, forma ankiet miała zostać zmieniona.

Jeden z wykładowców wspominał, że wyniki ankiet dyskutowane są tylko wtedy, gdy zasygnalizowane są w nich naruszenia. Osoby wykładające mają do nich stały dostęp za pośrednictwem informatycznego systemu USOS, ale jeśli w ankietach brak niepokojących zgłoszeń, nie są one omawiane z przełożonymi. Przez to nie stanowią one dla nich narzędzia do ewaluacji zajęć, tylko specyficzne narzędzie dyscyplinowania,

szczególnie że ankiety są anonimowe. Część osób wykładających sygnalizowała poczucie osamotnienia wynikające z faktu, że osoby studiujące mają swoją rzeczniczkę, a one i oni nie mają takiego odpowiednika. W hipotetycznej sytuacji molestowania seksualnego młodej wykładowczyni przez starszego, dobrze ustosunkowanego wykładowcę trudno by było wskazać osobę, do której ma się na tyle zaufania, by poprosić o wsparcie bez obaw, że powiązania towarzyskie sprawcy okażą się ważniejsze. Dlatego też zapowiedzi powołania rzecznika praw pracowniczych przyjmowane były z entuzjazmem.

\*\*\*\*\*

Akademia Teatralna jest pionierką we wprowadzaniu rozwiązań mających przeciwdziałać dyskryminacji, przemocy i molestowaniu seksualnemu. Większość badanych jest świadoma działań podejmowanych przez uczelnię w celu zapobiegania nadużyciom. Duża część z nich deklaruje zadowolenie z kierunku zmian. Wielu wspominało jednak, że nie wszyscy członkowie społeczności Akademii podzielają ten entuzjazm.

Wyniki sugerują, że sceptyczne nastawienie do zmian kształtowane jest przez lęk. U wykładowców dominuje strach przed byciem niesłusznie oskarżonym i w konsekwencji wykluczonym ze społeczności. U studentów zaś pojawia się obawa, że ulubieni przez nich wykładowcy spotkają się z nieuzasadnionymi zarzutami. Studenci mówią, że nie chcą być „traktowani jak jajko”. Osoby zgłaszające niepożądane zachowania określają mianem nadwrażliwych lub roszczeniowych. Powyższe postawy wiążą się z brakiem wiedzy na temat tego, jak i kiedy stawiać granice zachowań dopuszczalnych. Rozmówcy często wskazują na niejednoznaczność sytuacji, co może prowadzić do niesłusznych zarzutów wobec wykładowców.

Najważniejszym źródłem wsparcia dla osób studiujących są inni studenci i studentki oraz wykładowcy, z którymi utrzymują przyjazne relacje, w tym opiekun roku. Bardziej formalna ścieżka wsparcia obejmuje kontakt z rzeczniczką praw studenckich, dziekanami lub rektorem. Wskazywano jednak na szereg problemów wpływających na skuteczność formalnych procedur. Wśród nich znalazła się zbytnia biurokratyzacja i brak odpowiedniego przygotowania opiekunów roku. Ponadto niektóre osoby miały poczucie, że podczas zgłaszania mniej jednoznacznych spraw ich doświadczenia były negowane lub umniejszane. Przede wszystkim jednak wyrażano obawy przed późniejszymi konsekwencjami ze strony wykładających. Wszystkie te problemy powstrzymują przed zgłaszaniem osoby doświadczające przemocy lub molestowania seksualnego.



# Kontraktowanie

Na koniec tego rozdziału należy przedstawić kwestię, która pokazuje zmianę w relacjach (re)produkcujących naruszanie granic oraz wskazuje na to, że w ramach Akademii Teatralnej istnieją metody, które mogą zapobiegać przemocy.

Pierwszą z nich jest tzw. kontraktowanie, czyli wprowadzanie zasad określających relacje między wykładowcami a studiumjącymi w planie całego roku, ale także przed zajęciami, podczas których wykładowcy spodziewają się szczególnie trudnych wyzwań. Kontraktowanie w wąskim sensie dotyczy reguł zachowania wykładowców i studiumjących podczas zajęć. Ale w gruncie rzeczy mowa jest o procesie porozumienia, który włącza ewentualne trudniejsze doświadczenia w szerszy kontekst intencji zadań. Tak należałoby rozumieć następujące świadectwa:

*Wiesz co, byliśmy na jakiejś takiej granicy na drugim roku, tylko że to było wszystko omawiane bardzo i ustalone. Tzn. my sobie na tej granicy balansowaliśmy, ale wszyscy razem i za zgodą. I w ogóle uważam, że wyszły wyjątkowe, wszyscy byli bardzo szczęśliwi, że tak poprowadziliśmy, bo mieliśmy takie zajęcia, gdzie mieliśmy robić swoje własne projekty na nich, jeden semestr się uczyliśmy, jak można robić projekty, a w drugim semestrze mieliśmy już zrobić każdy swoje. I ustalaliśmy na początku semestru, co to może być i jak to może być zrobione – i mieliśmy do wyboru, albo mogliśmy robić coś osobistego, albo coś zupełnie abstrakcyjnego. To miało nas w jakiś sposób dotykać. Tak się umówiliśmy i forma dowolna. Wyszły z tego bardzo osobiste rzeczy i dlatego tak powiedziałam, że to mogło być na granicy. Ale w sumie te osobiste rzeczy wyszły dlatego, że ludzie chcieli o tym zrobić, tzn. sami się na to zdecydowali i nie byli do tego zmuszeni, a stworzyła się taka komfortowa właśnie sytuacja na sali, że chcieli się tym podzielić. I to były i jakieś opowieści o przemocy i rodzicach alkoholikach i jakimś samotnym dzieciństwie. Więc w ogóle jak o tym myślę, to trochę w drugą stronę, w tym sensie, że aż było tak, że sami studenci chcieli. (S\_K\_7)*

Kontraktowanie nie zawsze pojawia się przed zadaniami, a miast tego studiumjący samodzielnie tworzą sytuację, która sprzyja ustalaniu przynajmniej sensu zachowań, które wprowadzają dyskomfort. Studiumjący są jednak świadomi, że właśnie w takich sytuacjach powinna pojawić się rozmowa o tym, jaki jest cel wykonywanych zadań i z czym mogą się wiązać określone zachowania osoby wykładowcej:

*No my między sobą rozmawiamy, ale też... w ogóle się mało rozmawia o stawianiu granic, cały czas mam poczucie i jak się ma jeszcze z domu jakieś wyniesione lęki swoje, czy*

*poczucie, że zostaną skarcona za coś, to myśmy grupowo wchodziły w taki mechanizm na początku: „Co tu się dzieje?!”. To jest ten efekt mikrozamrożenia na moment. Bo człowiek nie wierzy w to, że to słyszy, że po prostu babeczka po 50. wyciąga torbę, stawia i mówi z miłością, z czułością w ogóle, nie? Ale że potem, jak miałyśmy jakieś upięcia, musiałyśmy trenować upięcia greckich ubrań, to dotykała też koleżanki w różnych miejscach. To są takie rzeczy, że one są na granicy, bo nie wiesz, czy ona dotyka, bo cię chce upiąć, ale czy dotyka, bo chce sobie coś sprawdzić. To są różne takie tematy, gdzie jeżeli się wcześniej nie powie – moim zdaniem pedagogzy / pedagożki powinni mówić przed zajęciami, jak to będzie wyglądało – a nie, że sobie podchodzi kobieta, bierze po prostu prześcieradło i zaczyna pod piersiami cię upinać i ci ugniata piersi. (S\_K\_1)*

Kontraktowanie nie zawsze polega na wyłożeniu przez osobę wykładającą propozycji reguł i automatycznego ich przyjęcia przez osoby studiujące. Czasem wymaga dyskusji i, jak można sądzić, może się kończyć wprowadzeniem innych reguł niż zaproponowane:

*Na pewno też w kontekście wtedy tego dodatkowego projektu nago, no to żeśmy dyskutowali o tym. I sami, i z panią profesor, naszą opiekunką, która mówiła też do nas, że jej zdaniem to jest bezpieczna przestrzeń, żeby przekroczyć te granice i ona była trochę ostra w tym, ale później zelżała, jak żeśmy jej powiedzieli, że nie jesteśmy pewni. Bo ona uważała, że nie ma w tym nic złego. I faktycznie wtedy była taka między nami dyskusja, i część była osób, że spokojnie się będzie rozbierać, nie ma z tym problemu, była część osób, która mówiła, że nie, w ogóle, była część osób, która mówiła, że w sumie to nie wie. Ale faktycznie gadaliśmy o tym. No bo to jest w sumie ciekawe, no bo w dyplomach nawet u nas w szkole często jest nagość. (S\_K\_19)*

Choć w rozdziale dotyczącym relacji interpersonalnych wskazujemy, że kwestia nagości staje się coraz bardziej obecna w inscenizacjach i rozmowach o nich, to właśnie w Akademii jest największa sposobność do tego, by ustalać, jaki jest sens wykorzystywania jej na scenie, jak aktorzy i aktorki to przeżywają oraz jak traktować i uczyć się gry aktorskiej nago. To właśnie w tym fragmencie ujawnia się szersze i głębsze rozumienie informacji zwrotnej; w gruncie rzeczy chodzi tu o wspólne ustalanie sensów ekspresji artystycznej.

Wyzwaniem dla wprowadzania tych reguł jest z pewnością uznanie takiej potrzeby przez wykładowców, ale znów należy wrócić do kwestii tego, na ile presja na tworzenie reguł i umów jest możliwa niejako oddolnie, ze strony studentek i studentów:

*Zajęcia rzadko kiedy się odbywają tak super indywidualnie. Tzn. odbywają się, faktycznie. Ale też tego, żeby student mając świadomość, że może się czuć w jakichś sytuacjach niekomfortowo i o tym mówić – to jest dużo. Ja na początku tak miałam, że trochę nie wiedziałam, że mogę mówić. Że przyjmowałam to jako po prostu, że jaki koń jest – wszyscy widzą, więc jeśli jest taki profesor, to trzeba się dostosować do tych reguł. Że moja pozycja jakby była zupełnie inna. Ale to się w ogóle zmienia, że znika gdzieś pozycja, hierarchia mistrz – uczeń, co ma swoje zalety i swoje wady. (S\_K\_2)*

Problemem jest nie tylko uświadomienie sobie przez studiujących, że możliwe są takie reguły, ale przede wszystkim – że obok adaptacji jest miejsce na artykulację krytyki i alternatywy wobec świata, w którym ze względu na zakładane powiązania między studiowaniem a ścieżką zawodową zgłaszanie dyskomfortu się odkłada. Domyślnie więc – zadawanie pytań, wyrażanie niepewności i dezorientacji jest manifestacją nieuzasadnionej krytyki lub demonstracją własnych słabości. To właśnie dlatego osoby studiujące powstrzymują się przed wyrażeniem swych wątpliwości. Sytuacja wygląda zupełnie inaczej, gdy stworzona zostaje przez osobę wykładającą przestrzeń do tego, by definiować lub redefiniować potrzebę wykonania zadania lub znaczenie tego, co wraz z wykonaniem zadania się pojawia, na ogół sens zadania artystycznego. To właśnie w ten sposób należałoby rozumieć informację zwrotną jako antidotum na zachowania przemocowe. Dyskusja nad informacją zwrotną pozwala ustalić granice i reguły, które określają porozumienie i akceptację dla tych zadań, które w innym kontekście mogłyby naruszać intymność lub wrażliwość studiujących.

## **Badanie ilościowe – osoby studiujące i wykładające o wsparciu**

Ostatni blok pytań w ankiecie poświęciliśmy pytaniom o doświadczenia z systemem wsparcia na uczelni, stan wiedzy na temat poszczególnych rozwiązań oraz pewnego rodzaju ogólną ocenę. Interesowało nas, czy i w jaki sposób zdarzyło się im korzystać ze wsparcia w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy, jeśli nie – do kogo by się zwracano, oraz jakie jest ich rozeznanie w formalnych regulacjach na uczelni.

## Osoby studiujące

Na pytanie o reakcję na doświadczenie dyskryminacji i przemocy (możliwość wielokrotnego wyboru) najwięcej osób (30% kobiet i 38% mężczyzn) odpowiedziało, że nie mają takich doświadczeń. Natomiast, co istotne – kolejna co do wielkości grupa to osoby, które nikomu nie zgłosiły doświadczenia dyskryminacji i przemocy (21% kobiet i 18% mężczyzn). Pod względem decyzji o tym, komu zgłosić dyskryminację i przemoc, kobiety i mężczyźni różnią się w niewielkim stopniu: zgłaszają się do osoby opiekującej się rokiem (15% kobiet, 12% mężczyzn), rzeczniczki praw studenckich (13% kobiet, 12% mężczyzn), rektora (tu już nieco większa różnica: 9% kobiet, 15% mężczyzn). Największa różnica jest w przypadku zgłaszania do osoby dziekańskiej: 11% kobiet i 3% mężczyzn. Niewielki odsetek (2% kobiet i 3% mężczyzn) podzielił się swoim doświadczeniem w mediach społecznościowych, taki sam odsetek poinformował inną organizację. 3% mężczyzn poinformowało policję. Nikt nie poszedł ze sprawą do mediów.

W hipotetycznej sytuacji doświadczenia dyskryminacji lub przemocy osoby badane najchętniej zwróciłyby się do innych studiujących (70% kobiet i 56% mężczyzn), rzeczniczki praw studenckich (64% kobiet i 50% mężczyzn), do osób dziekańskich (po 44%) lub do osoby opiekującej się rokiem (36% kobiet, 41% mężczyzn). Stosunkowo mało wskazań zebrał samorząd studencki (12% kobiet, 21% mężczyzn). Co ciekawe, 5% kobiet i aż 18% mężczyzn poinformowałoby o tym media. Natomiast bardzo niewiele (żadnego wskazania od kobiet i 3% mężczyzn) nie informowałoby nikogo.

Zdecydowana większość badanych kobiet (74%) i mężczyzn (77%) wie, że na uczelni spisano zasady polityki antydyskryminacyjnej. Natomiast jedna czwarta kobiet i jedna piąta mężczyzn nic o tym nie wie. Zdaniem jednej trzeciej kobiet i blisko połowy mężczyzn zasady polityki antydyskryminacyjnej są stosowane zawsze, gdy jest to potrzebne. Natomiast jedna trzecia kobiet i jedna piąta mężczyzn uważa, że są one stosowane w sposób niedoskonały. Co istotne, tylko 10% kobiet i 8% mężczyzn uważa, że nie są stosowane w praktyce. Z kolei 20% kobiet i 8% mężczyzn nie wie, jak te zasady są stosowane. Zdecydowana większość (87% kobiet i 88% mężczyzn) skorzystałoby z nich w przypadku doświadczenia dyskryminacji. Kobiety nie udzieliły odpowiedzi odmownych, a wśród mężczyzn zaledwie 4% zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”. Zdecydowana większość (84% kobiet i 83% mężczyzn) wie, że na uczelni istnieje osoba lub komisja odpowiedzialna za przeciwdziałanie dyskryminacji. Żadna kobieta i 3% mężczyzn odpowiedziało, że nie ma takiej funkcji, natomiast nie wie nic o tym 13% kobiet i 12% mężczyzn.

Wyniki te można podsumować następująco. Uczelniane rozwiązania są już rozpoznawane przez większość, ale nadal jest zauważalna część osób, która wie o nich niewiele lub nic. Interpretacja tego może być dwojaka – albo są to osoby, do których informacje nie dotarły, albo też są to osoby, które tego rodzaju informacje z zasady ignorują. Wdrażane rozwiązania oceniane są zasadniczo dobrze. Funkcja rzeczniczki praw studenckich cieszy się zaufaniem na poziomie deklaracji i do pewnego stopnia na poziomie praktyk. Widać też, że ważną rolę w życiu studenckim odgrywa opiekun czy opiekunka roku. Ważną z perspektywy komunikacji i budowania zaufania informacją jest to, że zauważalna część osób, które doświadczyły dyskryminacji lub przemocy, nikomu tego nie zgłosiła.

### **Osoby wykładające**

W ankiecie przeznaczonej dla osób wykładających zadaliśmy pytania z trzech kategorii. Po pierwsze, interesowały nas ich działania w zakresie szukania pomocy w przypadku dyskryminacji lub przemocy oraz rozeznanie w regulacjach i formach wsparcia prezentowanych przez Akademię Teatralną. Po drugie, zależało nam na tym, by w ankiecie osoby wykładające mogły wyrazić swoją opinię na temat tempa zmian, ich zakresu oraz, co szczególnie istotne, powiązania między zmianami a specyfiką pracy w Akademii Teatralnej. Po trzecie – zadaliśmy pytanie, czy osoby wykładające czują się cenzurowane i jeśli tak, to przez kogo. Ten dział jest podsumowaniem wniosków z wywiadów. Osoby wykładające sygnalizowały chęć i potrzebę wyrażenia opinii na temat zmian oraz poczucie, że do tej pory chętniej słuchano osób studiujących. Dlatego też w ankiecie pojawił się osobny blok pytań, których wyniki prezentujemy poniżej.

Zdecydowanie najwięcej, bo ponad 40% grupy kobiet i mężczyzn nigdy nie doświadczyło dyskryminacji w pracy. Te osoby, które doświadczyły dyskryminacji lub przemocy, w pierwszej kolejności zwracały się najczęściej do osoby dziekańskiej (27% kobiet i 25% mężczyzn), innej osoby prowadzącej zajęcia (14% kobiet i 12% mężczyzn) oraz rektora (odpowiednio po 11%). Z kolei w hipotetycznym przypadku doświadczenia dyskryminacji lub przemocy zwrócono by się przede wszystkim do rzecznika praw pracowniczych (58% kobiet i 46% mężczyzn) oraz do rektora (44% kobiet i 65% mężczyzn) i osoby dziekańskiej (44% kobiet i 46% mężczyzn). Co ciekawe, żadna z osób nie zwróciła się do mediów ani nie zamieściła informacji w mediach społecznościowych. Do policji zwróciłoby się 2,78% kobiet i 11,63% mężczyzn. Niewielka, ale warta odnotowania grupa (8% kobiet, 9% mężczyzn) nie zgłosiłaby takiego doświadczenia nikomu.



75% kobiet i 84% mężczyzn potwierdza, że na uczelni zostały spisane zasady polityki antidyskryminacyjnej, podczas gdy 25% kobiet i 16% mężczyzn nie zna odpowiedzi na to pytanie. Zdecydowana większość (86% kobiet i 88% mężczyzn) potwierdza, że w Akademii Teatralnej istnieje osoba bądź komisja odpowiedzialna za przeciwdziałanie dyskryminacji. Nikt nie zaprzeczył w odpowiedzi na pytanie, natomiast 14% kobiet i 17% mężczyzn nie wie.

37% kobiet i 32% mężczyzn uważa, że zasady polityki antidyskryminacyjnej stosowane są zawsze, gdy jest to potrzebne, natomiast około jednej czwartej badanych kobiet i mężczyzn uważa, że są stosowane w sposób niedoskonały. Zaledwie 4% kobiet uważa, że nie są stosowane w praktyce (0% mężczyzn). Odpowiedzi „nie wiem” udzieliła jedna czwarta kobiet i aż 41% mężczyzn.

Ponad 90% kobiet skorzystałoby z procedur antidyskryminacyjnych w razie potrzeby, w przypadku mężczyzn jest to 83%. Odpowiedzi „nie wiem” udzieliło 7% kobiet i 14% mężczyzn.

W oddzielnym bloku zadaliśmy pytanie o ocenę tempa wprowadzanych zmian dotyczących bezpieczeństwa osób studiujących w relacjach z osobami prowadzącymi zajęcia w Akademii Teatralnej. Jak wynika z poniższej tabeli, zdecydowana większość uważa, że tempo jest odpowiednie – deklaruje tak 61% kobiet i 54% mężczyzn. Z kolei kobiet uważających, że zmiany wprowadzane są zbyt szybko, jest zaledwie 5,6%, za to mężczyzn 17%. Nieco powyżej jednej czwartej ankietowanych mężczyzn i kobiet nie ma zdania na ten temat.

Odpowiedź	Ogółem	Kobieta	Mężczyzna
Zmiany są wprowadzane zbyt szybko	11,39%	5,56%	17,07%
Zmiany są wprowadzane w odpowiednim tempie	55,70%	61,11%	53,66%
Zmiany są wprowadzane zbyt wolno	3,80%	5,56%	2,44%
Nie wiem / Trudno powiedzieć	27,85%	27,78%	26,83%
Odmowa odpowiedzi	1,27%	0,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%

Tabela 12. Ocena tempa zmian dotyczących bezpieczeństwa osób studiujących w relacjach z osobami prowadzącymi wprowadzanych w Akademii Teatralnej – opinie osób wykładających, w podziale na kobiety i mężczyzn.

Następnie zapytaliśmy o zakres wprowadzanych zmian dotyczących bezpieczeństwa osób studiujących w relacjach z osobami prowadzącymi zajęcia w Akademii Teatralnej. Kobiety i mężczyźni różnią się w tej kwestii – większość kobiet (69%) uważa, że zmiany mają odpowiedni zakres, wśród mężczyzn jest to 39%. Z kolei jedna czwarta mężczyzn uważa, że zmiany są zbyt daleko idące – wśród kobiet zaledwie 11%. Co istotne, tylko 3% kobiet i 10% mężczyzn uważa, że zmiany są zbyt powierzchowne. Można powiedzieć, że ankietowane kobiety są bardziej zdecydowane w poglądach i zgadzają się z zakresem zmian, podczas gdy opinie mężczyzn były bardziej rozproszone, w tym jedna czwarta z nich nie miała zdania.

Odpowiedź	Ogółem	Kobieta	Mężczyzna
Zmiany te są zbyt daleko idące	17,72%	11,11%	24,39%
Zmiany te mają odpowiedni zakres	51,90%	69,44%	39,02%
Zmiany te są zbyt powierzchowne	6,33%	2,78%	9,76%
Nie wiem / Trudno powiedzieć	22,78%	16,67%	26,83%
Odmowa odpowiedzi	1,27%	0,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%

Tabela 13. Ocena zakresu zmian dotyczących bezpieczeństwa osób studiujących w relacjach z osobami prowadzącymi, wprowadzanych w Akademii Teatralnej – opinie osób wykładających, w podziale na kobiety i mężczyzn.

Na koniec postawiliśmy przed badanymi szereg stwierdzeń dotyczących możliwego wpływu tych zmian na rzeczywistość społeczną Akademii Teatralnej.

W przypadku stwierdzenia, że zmiany to szansa na poprawę sytuacji w Akademii, zgadza się z tym 86% kobiet i 86% mężczyzn – przeciwnego zdania było zaledwie 9% mężczyzn i 3% kobiet. Niewiele osób wskazało brak zdania.

Opinie na temat stwierdzenia, że zmiany nie uwzględniają punktu widzenia wykładowców, są znacznie bardziej spolaryzowane. Ze stwierdzeniem zgadza się 33% kobiet i 42% mężczyzn, natomiast nie uważa tak 47% kobiet i 42% mężczyzn, a po 16% nie ma zdania.

Ze stwierdzeniem, że zmiany są trudne, ale potrzebne, zgadza się 80% kobiet i 88% mężczyzn, brak mężczyzn, którzy by się nie zgodzili z tą opinią, a kobiet jest zaledwie 8%.



Z kolei ze stwierdzeniem, że zmiany naruszają istotę studiów w Akademii Teatralnej nie zgadza się 78% kobiet i 67,44% mężczyzn. Natomiast wśród zgadzających się z tym stwierdzeniem jest 8% kobiet i 18% mężczyzn.

Podsumowując ten blok pytań, można zauważyć, że osoby wykładające ogólnie są przychylnie zmianom, zauważają, że mogą one przyczynić się do poprawy sytuacji w Akademii, nawet jeśli są trudne. Co istotne, zdecydowana większość nie uważa, by zmiany miałyby naruszać to, co dla większości badanych jest kluczowe – specyfikę nauczania i studiowania w Akademii Teatralnej. Natomiast wynikiem, na który zdecydowanie warto zwrócić uwagę, jest zauważalny głos o nieuwzględnianiu punktu widzenia wykładowców we wprowadzanych zmianach.

To szansa na poprawę sytuacji w Akademii.	Zdecydowanie się nie zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam.	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	0,00%	55,56%	30,56%	2,78%	8,33%	2,78%	100,00%
Mężczyźni	4,65%	65,12%	20,93%	4,65%	4,65%	0,00%	100,00%
Zmiany nie uwzględniają punktu widzenia wykładowców.	Zdecydowanie się nie zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	27,78%	8,33%	25,00%	19,44%	16,67%	2,78%	100,00%
Mężczyźni	18,60%	18,60%	23,26%	23,26%	16,28%	0,00%	100,00%
Zmiany są trudne, ale potrzebne.	Zdecydowanie się nie zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	2,78%	44,44%	36,11%	5,56%	8,33%	2,78%	100,00%
Mężczyźni	0,00%	39,53%	48,84%	0,00%	11,63%	0,00%	100,00%
Zmiany naruszają istotę studiów w Akademii Teatralnej.	Zdecydowanie się nie zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	44,44%	0,00%	8,33%	33,33%	11,11%	2,78%	100,00%
Mężczyźni	48,84%	2,33%	16,28%	18,60%	13,95%	0,00%	100,00%

Tabela 14. Ocena możliwego wpływu zmian na rzeczywistość społeczną Akademii Teatralnej – opinie osób wykładających, w podziale na kobiety i mężczyzn.

W ankiecie zapytaliśmy osoby wykładające, jak często w ciągu zeszłego roku zdarzyło się im poczuć cenzurowanymi przez osoby sprawujące różne funkcje w Akademii oraz należące do różnych grup społecznych. W pytaniu istotny jest przedział czasowy, obejmujący czas zmian wprowadzanych na uczelni. Staraliśmy się uchwycić, na ile obawy wyrażane w niektórych wywiadach co do tego, że coraz trudniej jest prowadzić zajęcia „po swojemu”, będą mieć odzwierciedlenie w doświadczeniach większej grupy.

Ogółem 7% osób badanych poczuło się cenzurowanymi przez osoby dziekańskie raz, dwa razy w roku, a 4% kilka razy w roku. Natomiast cenzurowania przez osoby studiujące kilka razy w roku doświadczyło 8% badanych.

Kobiety wskazywały: osoby dziekańskie – 15% od jednego do kilku razy w roku wskazało; osoby studiujące – 14% kilka razy w roku oraz raz w miesiącu; inne osoby prowadzące zajęcia – 7% od jednego do kilku razy w roku.

Mężczyźni wskazywali: osoby dziekańskie – 7% raz do kilku razy w roku; osoby studiujące – 10% raz do kilku razy w roku; inne osoby prowadzące zajęcia – 7% raz do kilku razy w roku.

Osoby wykładające na aktorstwie wskazywały: osoby dziekańskie – 12% raz do kilku razy w roku; osoby opiekujące się rocznikami – raz do kilku razy w roku; rektor – 7% raz do kilku razy w roku; osoby studiujące – 15% raz do kilku razy w roku; inne osoby prowadzące zajęcia – 10% raz do kilku razy w roku.

Osoby wykładające na pozostałych kierunkach wskazywały: osoby dziekańskie – 9% raz do kilku razy w roku; osoby studiujące – 6% raz do kilku razy w roku; inne osoby prowadzące zajęcia – 9% raz do kilku razy w roku.

Osoby prowadzące przedmioty artystyczne wskazały: osoby dziekańskie – 13% raz do kilku razy w roku; osoby opiekujące się rocznikami – 6% raz do kilku razy w roku; osoby studiujące – 14% raz do kilku razy w roku; inne osoby prowadzące zajęcia – 13% raz do kilku razy w roku.

Osoby prowadzące przedmioty rzemieślnicze wskazywały: osoby opiekujące się rocznikami – 5% raz do roku; rektor – 10% raz do kilku razy w roku; osoby studiujące – 14% kilka razy w roku; inne osoby prowadzące zajęcia – 10% kilka razy w roku.

Podsumowując te dane, można zauważyć kilka prawidłowości. Cenzurowanie nie jest zjawiskiem na dużą skalę oraz nie jest zjawiskiem częstym. W ankiecie można było wskazać też częstotliwości miesięczne, a większość wskazań sytuowała się

w granicach – raz, kilka razy w roku. Sytuacje cenzurowania dotyczą dwóch kategorii osób – osób dziekańskich oraz osób studiujących. Ta ostatnia grupa wydaje się znacząca w kontekście odbywającej się na uczelni zmiany. Przejawem niepokojów z nią związanych są właśnie wskazania na studentki i studentów jako tych, którzy dokonują cenzury – i mają uczelniane przyzwolenie na jej dokonywanie, jak można interpretować z wywiadów. Kobiety czują się znacznie częściej cenzurowane niż mężczyźni. Zauważalna różnica jest też między aktorstwem, gdzie poczucie bycia cenzurowanym jest znacznie częstsze, a innymi kierunkami. Potwierdza to wnioski z badań jakościowych, w których to system kształcenia na kierunku aktorskim podlega teraz największym dyskusjom.

# 13

## **Wnioski i rekomendacje**

# Wnioski i rekomendacje

*Julia Kubisa, Mikołaj Lewicki, Katarzyna Rakowska*

Wnioski z badań przedstawimy zgodnie z porządkiem ich celów. Wskażemy źródła i formy przekraczania granic, przemocy, dyskryminacji i molestowania seksualnego, pokazując, które są dominujące, a których skala jest mniejsza lub mniej istotna. Następnie przedstawimy uwarunkowania tych zjawisk, które dostrzegliśmy w kulturze organizacyjnej i praktykach, przede wszystkim wykładających i studiujących. Wreszcie zaprezentujemy listę rekomendacji, która w naszym pojęciu odnosi się do analizowanych procesów i zachowań. Ma ona na celu wskazanie najbardziej istotnych obszarów problemowych, a proponowane rozwiązania traktujemy jako możliwe kierunki, które mogą być dyskutowane w społeczności Akademii.

Czy w Akademii Teatralnej istnieją problemy przekraczania granic, przemocy, mobbingu, dyskryminacji i molestowania seksualnego? Odpowiedź brzmi – tak. Jednak naruszenia te pojawiają się w różnym natężeniu.

Przekraczanie granic dopuszczalnych zachowań odbywa się przede wszystkim podczas zajęć. Jest silnie powiązane z wysiłkiem i trudnościami, których doświadczają zarówno studiujący, jak i wykładający. Wzmożony wysiłek, traktowany w społeczności Akademii jako naturalny element studiowania, doprowadza niejednokrotnie do zatarcia granicy między nauką a wyrzeczeniem i krzywdą bądź przymusem. Jego źródła są identyfikowane w rozmaitych formach zachowań wykładających, ale podglebiem pozostaje przemęczenie osoby studiującej. Wykładający z kolei dochodzą do granicy między zaangażowaniem w proces nauki, wysiłkiem wyjaśniania a frustracją i poczuciem niezrozumienia wśród uczestników zajęć bądź też w obliczu bezradności studiujących.

W badaniu napotkaliśmy następujące formy przekraczania granic:

- ekspresja werbalna, która jest przede wszystkim wyrazem zniecierpliwienia i frustracji (krzyki, podniesiony ton, przekleństwa, negatywne określenia skierowane ku konkretnej osobie), ale także wyśmiewania się bądź krytyki skierowanej na cechy charakteru lub wyglądu, mniej zaś na formę i charakter samego ćwiczenia czy szerzej procesu dydaktycznego oraz opowiadanie żartów i komentarzy o podtekście seksualnym;
- gwałtowne reakcje, wyrażające dezaprobatę bądź zniecierpliwienie (gwałtowne ruchy, niezwiązane z treścią zadania, rzucanie przedmiotami, wychodzenie z sali);
- naruszanie intymności i integralności cielesnej, przede wszystkim poprzez dotykanie, pociąganie czy popychanie bez uprzedzenia i zgody osoby, która doświadcza tego typu zachowania oraz skracanie dystansu fizycznego między wykładowcami a studiumjącymi (stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny);
- wymóg upublicznienia intymnych doświadczeń studiumjących i poddawanie ich dyskusji na zajęciach, bez uzyskania zgody.

Najbardziej powszechne i trudne dla doświadczaćcych są ekspresje werbalne przekraczania granic. W ich przypadku paradoksalnie bardzo trudno o natychmiastową reakcję (np. wyrażenie dezaprobaty) po pojawieniu się tego typu naruszenia, choćby dlatego, że sytuacje te dzieją się na zajęciach, gdzie obowiązuje hierarchia osoba wykładowca – osoby studiumjące. Komunikacja oparta na aluzjach, ale i bezpośredniej krytyce wyglądu, cech charakteru, ogólnych predyspozycji i umiejętności skierowana wobec studiumjących jest na porządku dziennym. Jej skutkiem jest utrata poczucia własnej wartości, niepewność, a stopniowo utrata własnej wrażliwości artystycznej.

Gwałtowne reakcje, gesty i krzyczenie to na ogół artykulacje zniecierpliwienia wśród wykładowców, ich frustracji, ale także forma zaznaczenia własnej dominacji i możliwości poniżania innych. Rzadziej zdarzają się przypadki naruszania granic cielesnych, choć tu chodzi przede wszystkim o dwuznaczne sytuacje, gdy studiumjący nie są w stanie się zorientować, co należy do pracy nad zadaniem, a co jest po prostu naruszeniem intymności. Dzieje się tak wówczas, gdy nie ma wspólnych ustaleń dotyczących tych zadań, które implikują kontakt fizyczny.

Przemocowe i agresywne zachowania, choć podobne w formie do przekraczania dopuszczalnych granic, implikują przymuszanie i poczucie krzywdy oraz wywołują presję u osób ich doświadczaćcych.

Krzyczenie na kogoś odbierane jest przez część badanych jako przemocowe, ponieważ jego intencją jest nacisk lub egzekwowanie uległości. Podobnie rzecz się ma z przekleństwami i wyzwiskami oraz poniżaniem z powodu wyglądu, które zdarzają się podczas zajęć. Przemoc fizyczna jest dużo rzadsza aniżeli przemoc słowna i raczej zdarza się podczas zajęć. Często to pokłosie nieumiejętności panowania nad emocjami. Przemoc ta przybiera czasem ekstremalne formy, jak przymuszanie do rozbierania się, groźby, poniżanie, ale to raczej wyjątkowe zdarzenia.

Czy zbadane przez nas przypadki przemocy i przekraczania granic można nazwać mobbingiem? Przypomnijmy, mobbing to uporczywe, systematyczne, długotrwałe działania oparte na nękanii, zastraszaniu i poniżaniu, które powodują u ofiary zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, poniżają lub ośmieszają, izolują lub wykluczają ją z zespołu. Przyglądając się tej definicji od strony skutków mobbingu, możemy zauważyć, że wiele osób studiujących mówi o przeżywaniu głębokich, negatywnych emocji związanych z byciem źle traktowanymi na zajęciach. Są to skutki psychiczne, emocjonalne i somatyczne. Opisane przez nas zachowania: krzyki, przekleństwa i wyzwiska, poniżanie z powodu wyglądu, operowanie negatywnymi emocjami (poirytowanie, frustracja) i przerzucanie ich na osoby studiujące, a także ironia i wyśmiewanie – wszystko to można zakwalifikować jako zachowania mobbingowe. Czy jednak można powiedzieć, że są one długotrwałe w przypadku poszczególnych prowadzących? Jako że nasze badanie nie miało charakteru „dochodzeniowego”, a bardziej charakter diagnostyczny, nie śledziliśmy praktyk poszczególnych osób wykładających, choć zachowaliśmy otwartość na to, co przyniesie materiał badawczy. I tak, w przypadku molestowania seksualnego natrafiliśmy na przypadek wykładowcy, którego działania opisywane były w sposób spójny przez wiele osób. Natomiast w przypadku zachowań przemocowych i przekraczających granice możemy mówić raczej o konstelacji praktyk wielu osób niż o konkretnych, długotrwałe utrzymujących się przypadkach. Oznacza to, że poszczególne osoby wykładające mogą prezentować zachowania przemocowe czy przekraczające granice nieregularnie, incydentalnie, a nie systemowo. Jednak z perspektywy osób studiujących te zachowania układają się w jedno trudne doświadczenie, które ma dla nich niejednokrotnie skutki psychosomatyczne. Cóż z tego, że poszczególne osoby wykładające krzyczą raz na kwartał, skoro osoby studiujące wychodzą z zajęć z przekonaniem, że przyjęte jest, że się na nie krzyczy, wyśmiewa je, ironizuje i poniża, bo z tego typu zachowaniami stykają się regularnie, choć na różnych zajęciach. Oznacza to, że o ile poszczególnym osobom wykładającym trudno by było przedstawić zarzut mobbingu zgodny z definicją w procedurze, w kulturę organizacyjną Akademii wpisane jest pewnego rodzaju



przyzwolenie na zachowania, które zakwalifikować można jako mobbingujące – bo odbierane są jako przemocowe i przekraczające granice.

Badanie wskazuje, że istnieją dwie zasadnicze formy dyskryminacji w społeczności Akademii. Pierwszą, najbardziej widoczną i powszechną, jest dyskryminacja ze względu na płeć, przede wszystkim dyskryminacja kobiet. Przejawia się ona w kilku wymiarach – na poziomie codziennych kontaktów społecznych, czyli w sposobie odnoszenia się i zwracania do kobiet, a także na poziomie systemowym: w ograniczonym dostępie do ciekawych ról, które dawałyby możliwość rozwoju oraz w mało zróżnicowanym ze względu na płeć repertuarze i lekturach. Doświadczenie dyskryminacji ze względu na płeć jest zauważalnym zjawiskiem wśród studentek, ale nie wśród wykładowczyń. Drugą, raczej specyficzną dla Akademii Teatralnej, jest dyskryminacja ze względu na kierunek studiów, która przejawia się w kontaktach między studiującymi, co uwypukliło badanie ankietowe. Prawie połowa osób studiujących inne kierunki niż aktorstwo wskazywała na to doświadczenie.

Molestowanie seksualne przejawia się dwojako. Może do niego dochodzić podczas zajęć, gdy osoby studiujące ani nie mają możliwości przygotowania się do ćwiczenia scen intymnych – całowania, dotykania, scen dotyczących relacji seksualnych i przemocy seksualnej, ani nie mają kontroli nad ich przebiegiem, nie mogą też wyrazić braku zgody. W przeszłości doszło do sytuacji bezpośredniego molestowania seksualnego przez wykładowcę, co skończyło się interwencją uczelni. Drugim typem przypadków jest mieszanie sfery uczelnianej z prywatną, wykorzystywanie przez osobę wykładającą znajomości z zajęć do udziału w imprezach studenckich i proponowania kontaktów intymnych.

Źródła zachowań przemocowych, molestowania, dyskryminacji i przemocy można uporządkować według następujących kategorii:

Wynikające z braku poszczególnych umiejętności miękkich:

- brak umiejętności wykładowczych do dawania informacji zwrotnej, wzmacniany przekonaniem, że osoby studiujące są dojrzałe i same potrafią zasygnalizować, jeśli czegoś nie rozumieją lub też, że dostając uwagi krytyczne, same powinny zwiększyć wysiłek i poprawić warsztat we własnym zakresie; taką obserwację potwierdzają wyniki badania ankietowego, w którym studiujący mieli możliwość wskazania, że informacji o kryteriach, zasadach współpracy oraz dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb jest zbyt mało.
- nieumiejętność opanowania własnej frustracji przez osoby wykładające; można tu przyjąć dwie interpretacje: albo wykładowcy nie są świadomi tego,

jakie efekty powoduje wywoływanie „mobilizującego” napięcia u studiujących, albo jest to wyraz niemocy lub nieporozumienia, które trudno inaczej wyrazić; badania wskazują, że osoby wykładające na razie nie mają okazji do tego, by o swoich wątpliwościach, trudnych doświadczeniach w procesie dydaktycznym czy stanach napięcia rozmawiać z pozostałymi wykładającymi; zażyłości i kontakty towarzyskie raczej tego nie zastępują; wykładający w większości nie czują się niewysłuchani, czy nieakceptowani przez przełożonych, a więc źródła trudności i frustracji nie są raczej związane z hierarchicznymi zależnościami wśród kadry uczelni;

- brak umiejętności zasygnalizowania dyskomfortu, krzywdy bądź lęku przez studiujących; wynika przede wszystkim z ambiwalencji w relacjach z wykładającymi, którzy czasem jawią się jako opiekunowie, przewodnicy wprowadzający do świata pełnego trudności i napięć w relacjach oraz we własnych emocjach, a czasem jako wymagający partnerzy i partnerki, oczekujący asertywności i zachowań właściwych relacji partnerskiej; tworzenie w studiujących przekonania, że „świat po Akademii jest bezwzględny” [to nasz skrót myślowy], prowadzi do postawy, w której cnotą staje się wytrwałość, a właściwie konformizm, nastawienie na spełnianie oczekiwań wykładających;
- brak umiejętności przekazania sensu i intencji podejmowanych na zajęciach działań przez osoby wykładające, przejawiające się np. przerzucaniem odpowiedzialności za porażkę czy brak efektów na studiujących. W efekcie osoby studiujące z obawy nie sygnalizują potrzeby wyjaśnienia oraz potrzeby wpływu na wykonywane zadania artystyczne.

Wynikające z kultury organizacyjnej Akademii:

- kulturę organizacyjną Akademii Teatralnej cechuje paternalizm; objawia się on zarówno w operowaniu dystansem i bliskością w relacji ze studiującymi, wśród wykładających skutkujący huśtawką emocjonalną, a przede wszystkim całkowitym panowaniem wykładających nad regułami relacji ze studiującymi, a nie jedynie formalnymi regułami studiowania; relacje partnerskie (na poziomie deklaratywnym często oczekiwane przez wykładających) przeplatają się z protekcyjnym traktowaniem, które objawia się komentarzami dotyczącymi wyglądu, charakteru, zachowań studiujących; elementem dopełniającym jest trenowanie studiujących w odporności na zgryźliwe komentarze, stres, napięcia w relacjach, które to mają być powszechne w życiu zawodowym; przykładem tego jest jednostronna poufałość ze strony wykładających, która jest ważna, bo pokazuje, że dyskursem i formami wprowadzającymi

dystans, ironię, humor rządzi tylko jedna strona relacji; innymi słowy, wykładający mogą sobie pozwolić na ironię i wyśmiewanie studiujących, studiujący uczą się tego i stosują wobec siebie nawzajem, ale nie mogą wygłaszać ironicznych uwag i wyśmiewać wykładowców;

- przygotowanie do zawodu jest często argumentowane realiami rynku: regułami zatrudnienia, pracy i rozliczania zawodowych aktorów i aktorek, reżyserów i reżyserek, techników sztuki lalkarskiej; jego efektem jest stworzenie wśród studiujących przekonania, że podczas studiów rozkładany jest nad nimi parasol ochronny, który ma pozwolić na stopniową adaptację do twardej reguł rynkowych; tę perspektywę myślenia, mówienia i zachowania proponujemy określić mianem rynkowego paternalizmu;
- ważnym aspektem reprodukcji relacji opartych na gotowości do zachowań związanych z przekraczaniem granic jest przystosowywanie przyszłych reżyserów i reżyserek do dominacji – panowania nad aktorami i aktorkami; przykładami sytuacji ustalających relacje dominacji są zadania, których ocena odbywa się w obecności aktorek i aktorów; wykładowcy oceniają zarówno pracę reżyserujących, jak i grę aktorów, reżyserujący są krytykowani za słabą kontrolę nad aktorami, aktorzy i aktorki są w tej sytuacji bezwolni, traktowani przedmiotowo, ponieważ wszystkie dyskusje odbywają się niejako ponad ich głowami;
- w społeczności Akademii widać napięcia między studiującymi różne kierunki oraz między wykładowcami przedmioty rzemieślnicze i artystyczne; napięcia pojawiają się w przestrzeni, a także w określonych sytuacjach, takich jak egzaminy komisyjne czy kwalifikujące, wspólne zajęcia dla kilku kierunków, czy wybory do samorządu studenckiego; ogranicza to możliwości współpracy oraz sprzyja rywalizacji o status w społeczności, a w efekcie powoduje także zachowania, które są odbierane jako przekraczanie granic (np. kwestionowanie kompetencji, uprzedmiotowienie, ironiczne komentarze) czy dyskryminacja i molestowanie seksualne;
- studia w Akademii Teatralnej dla większości kierunków mają charakter kolektywny; od współpracy, porozumienia i zaufania między studiującymi zależą efekty ich wspólnej, ale i indywidualnej pracy; sprzyja to, obok intensywności studiów, zawiązywaniu się głębokich relacji; z drugiej strony, poprzez wyróżnianie niektórych studentów i studentek przez wykładowców pojawia się drugi biegun relacji – rywalizacja, która determinuje późniejszą karierę zawodową. Dla ponad 45% studentów relacje z wykładowcami, tworzone podczas zajęć, mają duży (lub bardzo duży) wpływ na przebieg przyszłej kariery zawodowej. Im więcej rywalizacji między studiującymi, tym mniej prawdopodobna

będzie współpraca między nimi, ale także z wykładającymi wokół budowy wspólnych interpretacji w trakcie zajęć, a przede wszystkim wsparcia w trudnych momentach;

- etos wysiłku i wyrzeczenia sprzyja napięciom w relacjach, generuje frustracje oraz sprzyja utracie poczucia własnej wartości wśród studiujących, gdy konfrontują się oni z krytyką; to podglebie dla zachowań przemocowych, ponieważ przemęczenie ogranicza możliwości współpracy i tworzenia wspólnych znaczeń; miast tego, pojawia się więcej frustracji, przeżywanej albo jako indywidualna słabość, albo jako odpowiedzialność innych studiujących;
- przyzwolenie na mocne słowa – przekleństwa i wyzwiska sygnalizowano jako rodzaj przekraczania granic i agresji, a zarazem wiele przytaczanych wypowiedzi z wywiadów musieliśmy nieco złagodzić i usunąć z nich słowa powszechnie uznawane za wulgarne. Naszą uwagę zwróciła ich powszechność oraz używanie ich także podczas zajęć. Wulgaryzmy pełnią różne funkcje, np. dają możliwość upustu nagromadzonych emocji. Jednakże brutalizują relacje społeczne, a w przypadku kontaktów między wykładającymi a studiującymi wprowadzają negatywne emocje, lęki oraz podkreślają dominację osoby wykładającej podczas zajęć;
- podział przestrzeni Akademii odwzorowuje podziały w społeczności, przede wszystkim – między kierunkami studiów, ale także pomiędzy wykładającymi a studiującymi; z kolei brak przestrzeni relaksu dla obu grup (poza „Umieralnią”, która jest specyficznym miejscem) sprawia, że trudno jest w niej odnaleźć komfort i wytchnienie w intensywnej pracy;
- problem z ewaluacją – systematyczną oceną działań, a nie osób, prowadzoną przez uczelnię. Ocena kojarzy się z krytyką, a stąd już niedaleko do karcenia i wyśmiewania. Przekłada się to na brak oceny okresowej, która dawałaby wykładającym informację zwrotną oraz problem z wykorzystaniem ankiet studenckich – ich wyniki omawiane są z przełożonymi tylko wtedy, gdy są zgłaszane naruszenia. Nie stanowią zatem źródła informacji przydatnego w doskonaleniu warsztatu, a jedynie narzędzie dyscyplinowania. Pogłębia to też dystans między wykładającymi a studiującymi.



---

***Ze stwierdzeniem,  
że zmiany są trudne,  
ale potrzebne zgadza się  
80% kobiet i 88% mężczyzn  
ze społeczności Akademii.***

# Postawa wobec zmiany i funkcji rzeczniczki praw studenckich

Zmiany w Akademii, które mają doprowadzić do eliminacji przemocy, molestowania i dyskryminacji, opisaliśmy w kilku wymiarach:

- znajomości tego, co funkcjonuje już formalnie: instytucji rzeczniczki praw studenckich Kodeksu Etyki, procedur związanych ze zgłaszaniem przekroczeń i nadużyć;
- działania tych procedur, ale nie w zakresie rozwiązywania spraw, które zostały zgłoszone, ile tego, czy nadużycia są zgłaszane, do kogo i jak często;
- opinii i postaw wobec już nie tylko formalnych procedur, ale także szerzej – zmian w Akademii;
- niezamierzonych efektów wprowadzania zmian, takich jak brak dla nich akceptacji, przekonanie o ich zbyt dużym tempie czy o tym, że zmieniają one dużo głębiej Akademię, niż w wymiarze zapobiegania przemocy; te kwestie interesowały nas w odniesieniu do wykładowców.

Prawie trzy czwarte społeczności Akademii wie, że funkcjonuje rzeczniczka praw studenckich oraz procedury zgłaszania nadużyć. Wśród około 25% społeczności są zarówno ci, do których nie dotarła informacja, jak i ci, których taka wiedza nie interesuje lub odrzucają ją już na poziomie hasła i samego tematu.

Fakt, że wśród tych osób, które zgłosiły nadużycia, jest więcej takich, które zgłaszają się do opiekunki / opiekuna roku, tudzież dziekanów aniżeli do rzeczniczki wskazuje, że stworzona już trzy lata temu instytucja wciąż jest w fazie akceptacji, rozpoznawania jej przez studiujących. Postawa studiujących wobec instytucji jest złożona. Choć ponad 60% zgłosiłoby się do rzeczniczki w przypadku nadużycia, co wskazuje na powszechniejsze nie tylko znajomość, ale i zaufanie, to pozostaje około jedna trzecia studiujących, która ma wątpliwości, co do funkcjonowania tej instytucji. Wśród wykładowców odsetek osób, które wiedzą o istnieniu procedur, sięga około 75%, a około 40% uważa, że są one skuteczne. Wykładowcy w przypadku hipotetycznego nadużycia chcieliby się zgłosić do rzecznika praw pracowniczych, co wskazuje na potrzebę funkcjonowania tego stanowiska. Badania jakościowe wskazują, że powody dla krytyki nowych procedur i instytucji rzeczniczki praw studenckich są oparte na trzech zasadniczych kwestiach: przekonaniu, że procedury są zbyt skomplikowane i trwają zbyt długo, a w związku z tym – działają ze zbyt dużym opóźnieniem, nie gwarantują bezpieczeństwa osoby zgłaszającej (tu najważniejszy zdaje się być aspekt



ewentualnych reperkusji dla kariery zawodowej) oraz osłabiają zaufanie do wykładowców, zmieniając także głębszą naturę relacji między studiującymi a wykładowcami. W tym kontekście raz jeszcze należy wskazać na odwołania do etosu wysiłku i niejako nieuchronności przekraczania granic w zawodzie aktorskim i dydaktyce Akademii, jako uzasadnienia wątpliwości wobec zmian i nowych rozwiązań instytucjonalnych. Badania wśród studiujących wskazują, że oni sami przyjmują poparcie dla zmian i powstania nowych procedur wśród wykładowców za warunek niezbędny do zagwarantowania dobrego funkcjonowania. Bez takiego wsparcia obawa o przyszłość studiowania i kariery zawodowej wśród osób, które chciałyby zgłosić naruszenie „konkurować będzie” z potrzebą zmian, a przede wszystkim – zgłaszaniem nadużyć. Odsetek tych osób wśród studiujących, które nie zgłosiły nadużyć, jest znaczący; to 21% kobiet i 18% mężczyzn. Widać więc, że zgłaszanie nie jest „w modzie”, lecz raczej istnieją bariery dla tego zachowania. Zmiana rozumiana szerzej jako nie tylko same procedury, ale kierunek zmiany uczelni ma wysoką akceptację wśród wykładowców, a tych, którzy obawiają się zbyt dużego zakresu zmian, tudzież nie aprobują ich tempa, jest mniejszość. Jednakże zarówno badania jakościowe, jak i ilościowe wskazują, że w niemal całej społeczności jest obawa, by nie stracić czegoś, co jest cenne w procesie dydaktycznym oraz relacjach między studiującymi i wykładowcami. Wśród studiujących, szczególnie w wywiadach, pojawiają się obawy, że przez nowe zasady traktowania nie zostaną dobrze przygotowani do realiów artystycznego rynku pracy oraz że do pewnego stopnia są infantyliizowani. W naszej interpretacji głosy sceptyczne wobec zmiany czy podnoszące jej „sztuczność” to dość typowy mechanizm społeczny, charakterystyczny nie tylko dla Akademii Teatralnej. Dla niewielkiej części osób studiujących, zsocjalizowanych do określonego typu relacji i systemu wartości panującego w Akademii, które dodatkowo same niekoniecznie doświadczyły naruszeń (lub potraktowały je jako konieczne w procesie kształcenia), zmiana *status quo* może być odbierana jako zbyt szybka.

Wysokie poparcie wśród wykładowców dla stwierdzenia, że zmiany są trudne, ale potrzebne, potwierdza uznanie ich wagi, ale warto je zestawić z deklaracjami jednej trzeciej tej społeczności, wyrażającymi przekonanie, że zmiany niewystarczająco uwzględniają perspektywę wykładowców. Biorąc pod uwagę te obawy, można przyjąć, że zmiany powinny obejmować także dyskusję o metodach i relacjach funkcjonujących w społeczności nie tylko w kontekście naruszeń i przekroczeń granic, ale także w perspektywie tego, co w społeczności uznawane jest za ważne, cenne i efektywne w kształceniu.



# Praktyki w Akademii Teatralnej, które sprzyjają bezpiecznym warunkom studiów i nauczania

Kontraktowanie pozwala na większy komfort pracy w trudnych momentach: konfrontacji z ograniczeniami, blokadami emocjonalnymi czy brakiem umiejętności, zdarzającymi się studiującym podczas zajęć. Kontrakt angażuje zarówno studiujących, jak i wykładowców we wspólne poszukiwanie rozwiązań dla problemów, na które natrafiają podczas nauki. Wykładowcy, zamiast oczekiwać od studiujących zwiększenia wysiłku i pracy (po zajęciach), otwierają się na rewizję dotychczasowej ścieżki i wspólnie ze studiującymi szukają przyczyn kłopotów nie w indywidualnych predyspozycjach i charakterze studiujących, lecz raczej w procesie dydaktycznym.

Relacja mistrz – uczeń. Pomimo uwag krytycznych wskazujących, że ten model relacji dydaktycznej daje pole do naruszeń, to jest to też jednak model, który może działać na rzecz rozwoju osób studiujących, jeśli jego podstawowym elementem jest wzajemny szacunek. Część studiujących wskazała, że przy spełnieniu tego warunku jest to dla nich wartościowe, kształtujące doświadczenie, którego potrzebują na swojej drodze artystycznego rozwoju.

Informacja zwrotna (feedback) umożliwia studiującym stworzenie „kompasu” – orientacji wewnętrznej i (auto)refleksji nad tym, co się udaje, a co wymaga pracy; już nie tylko w planie poszczególnych zajęć, ale także w perspektywie pełnego programu roku akademickiego. Informacji o zasadach i kryteriach wedle studiujących mogłoby być więcej, ale nie to zdaje się głównym problemem, jak wskazują badania ilościowe. Najbardziej brakuje zindywidualizowanej i pogłębionej informacji.

Ocena opisowa, która jest pochodną informacji zwrotnej, wyznacza miarę indywidualnego rozwoju, ale także daje podstawy do porównań między studiującymi. Ma to aspekt rywalizacji opartej na przejrzystych regułach, w których osobiste relacje z wykładowcami zdają się być mniej istotne aniżeli zestaw ocen, który jest określony według czytelnych kryteriów. Badania pokazują, że dla studiujących to jedna z najważniejszych zmian w procesie dydaktycznym.

Zróznicowany repertuar uwzględniający różne perspektywy i twórczość kobiet, możliwość zagrania niestereotypowej roli kobiecej – dla części osób wykładowców jest to istotny element zmiany programu zajęć. Osoby studiujące przyjmują to z dużym zainteresowaniem, podkreślają, że różnorodność twórczości jest dla nich bardzo

rozwijająca. Część osób wykładających stara się dobierać sztuki tak, by zapewnić równowagę ciekawych ról kobiecych i męskich.

Wsparcie psychologiczne, które pozwala zarówno studiującym, jak i wykładającym na zrozumienie i poradzenie sobie z napięciem emocjonalnym, poczuciem słabości lub zagubienia.

## Rekomendacje

Na podstawie raportu przygotowaliśmy szereg rekomendacji, które stanowić mogą punkt wyjścia do dyskusji w społeczności Akademii Teatralnej. Staraliśmy się uchwycić potrzeby osób studiujących, osób wykładających, a także rozwój uczelni w dłuższej perspektywie. Warto podkreślić, że równoległe do procesu badawczego, którego zwieńczeniem są wnioski i rekomendacje, w Akademii Teatralnej rozpoczęto proces głębokich zmian – w programie kształcenia, sposobie organizacji zajęć i komunikacji. Rekomendacje wynikają z materiału badawczego, analiz i wniosków z badania. Powstały w określonym momencie działalności Akademii. Tymczasem proces zmiany trwa cały czas, a wprowadzane rozwiązania są kształtowane częściowo w oparciu o poniższe rekomendacje, częściowo znacząco wykraczają poza to, co prezentujemy, ponieważ źródeł inspiracji dla procesu zmian jest więcej. Zatem, można uznać, że rekomendacje i nowe rozwiązania w Akademii Teatralnej pozostają w formie dialogu.

Zasadniczo rekomendacje dotyczą dwóch wymiarów: dokumentów i procedur obowiązujących w Akademii oraz kultury organizacyjnej uczelni. Prezentujemy tu zatem twarde i miękkie rozwiązania, które, jeśli stosowane razem – dadzą efekt synergii. Rekomendacje zostały podzielone na osiem działów. W każdym z nich prezentujemy rozwiązania, a do części z nich zamieściliśmy bardziej szczegółowe uwagi.

Największym wyzwaniem, z którym naszym zdaniem Akademia Teatralna powinna się zmierzyć, jest wprowadzenie realnie działającego systemu ewaluacji – rzetelnej, regularnej, w której akcentuje się zarówno pozytywne, jak i negatywne (czy też silne i słabe) strony nauczania i studiowania. Rozumiemy przez to ogólny proces oparty na bezustannym dialogu, ugruntowanych umiejętnościach przekazywania konstruktywnej krytyki i jej przyjmowania, przyglądania się procesom pedagogicznym,

monitorowania ich, wsłuchiwania się w głosy różnych stron tego procesu oraz otwartości na wprowadzanie korekt.

Ważną zmianą, która zaszła w strukturach Akademii Teatralnej, jest wprowadzenie funkcji Rzecznika Praw Pracowniczych, co stanowi uzupełnienie dla funkcji Rzeczniczki Praw Studenckich. Jednym z kluczowych ustaleń badania jest wielość napięć i problemów, z jakimi stykają się osoby wykładające oraz wysoka indywidualizacja tych doświadczeń. Wprowadzenie tej funkcji ma zatem szansę poprawić komfort pracy, w tym obowiązków pedagogicznych, co znacząco wpłynie na wzmocnienie mechanizmów ewaluacji w Akademii.

W Akademii Teatralnej korzysta się już z ankiet studenckich, które są odpowiednim narzędziem wzmacniającym przepływ informacji zwrotnej. Omawianie ich wyników z przełożonymi jest dobrym rozwiązaniem wtedy, gdy dyskutowane są zarówno uwagi krytyczne, sugestie zmian, jak i pochwały. W innym przypadku ankiety łatwo stają się narzędziem dyscyplinowania i ani nie poprawiają współpracy między osobami wykładającymi i studiującymi, ani nie budują zaufania do procesu ewaluacji. Ewaluacji nie można utożsamiać z krytyką, której w Akademii jest stosunkowo dużo, a jej podstawowym zadaniem jest dostarczanie konstruktywnej informacji i wspólna refleksja i praca nad nią.

Dla osób studiujących ankiety powinny być narzędziem udzielania informacji zwrotnej, które daje poczucie wpływu. Podobną funkcję mogą pełnić cykliczne ankiety kierowane do całej społeczności uczelni na wybrane tematy związane z dydaktyką i komunikacją, a także spotkania dla społeczności uczelni. W poszczególnych działach rekomendacji proponujemy różnego rodzaju rozwiązania – organizacyjne, związane z procesem dydaktycznym, warunkami pracy i studiów, przestrzenią – które wzmacniają komunikację i wspólnotowość, a co za tym idzie – lepiej zakorzeniają zwyczaj ewaluacji w kulturze organizacyjnej Akademii Teatralnej.

Tak jak wspominaliśmy, rekomendacje wynikające z badania oraz nieustannie wprowadzone i upowszechniamy w Akademii zmiany pozostają w szczególnej formie dialogu. Żeby uchwycić tę dynamikę do sformułowanej przez nas w poniższej tabeli szczegółowych rekomendacji w niektórych miejscach dodane zostały komentarze kierownictwa AT. Wskazują one na podjęte przez Akademię działania lub przyjęte wcześniej i upowszechniane rozwiązania odpowiadające na część zdiagnozowanych w badaniu problemów.

Dotyczące dokumentów i procedur
Regulamin studiowania oraz sylabusy z jasnymi celami przedmiotu, roku, wymaganiami i kryteriami oceny
regulamin powinien przewidywać zapewnienie możliwości regeneracji i odpoczynku
regulamin studiów powinien zawierać obowiązki i prawa
sylabusy omawiane na początku roku akademickiego, na początku zajęć
<p>Komentarz AT: Akademia posiada Regulamin studiów dostępny na stronie www, w którym szczegółowo opisane są prawa i obowiązki osób studiujących. Sylabusy wszystkich zajęć dostępne są przed rozpoczęciem zajęć w systemie USOS. Regulamin zobowiązuje osobę prowadzącą przedmiot do szczegółowego objaśnienia treści sylabusu oraz udostępnienia dokumentu osobom studiującym w uzgodnionej formie. Dążymy do tego, aby ten wymóg regulaminowy była faktycznie realizowany, a sylabusy szczegółowo precyzowały nie tylko założenia przedmiotu, tematykę i literaturę, ale także kryteria i metody oceny oraz wymagania i formę zaliczenia.</p> <p>Regulamin nie odnosi się do kwestii zapewnienia osobom studiującym możliwości regeneracji i odpoczynku, ale Akademia świadoma jest konieczności szerszego uwzględnienia tych potrzeb i wprowadzenia stosowanych regulacji.</p>
<p>Kodeks Etyki:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weryfikacja pod względem aktualności i kompletności (na podstawie niniejszego raportu, w konsultacji czy w sposób kolegialny, np.: wybrana komisja z pełną reprezentacją);</li> <li>• ewaluacja mechanizmów zgłaszania – na podstawie niniejszego raportu oraz zamkniętych spraw już zgłoszonych (co zadziałało, co nie zadziałało, czego zabrakło, co można ulepszyć – wskazać przykłady z raportu – w jakich obszarach procedura nie zadziałała);</li> <li>• wprowadzenie definicji bezpieczeństwa psychicznego na uczelni do Kodeksu Etyki;</li> <li>• upowszechnienie Kodeksu (patrz – kanały komunikacji);</li> <li>• obowiązek przestrzegania Kodeksu (regulamin pracy, zarządzenie rektora);</li> <li>• rozliczanie z przestrzegania Kodeksu (ocena pracownicza, ewaluacja zajęć, ścieżki zgłaszania);</li> <li>• cykliczna / ciągła weryfikacja Kodeksu;</li> </ul>
<p>Komentarz AT: obowiązek przestrzegania Kodeksu Etyki jest zapisany w Regulaminie pracy oraz w Regulaminie studiów. Na bieżąco realizowana jest ewaluacja mechanizmów zgłaszania i reagowania na działania niepożądane w Akademii, w tym w postaci spotkań z ekspertami.</p>
<p>Raportowanie o przestrzeganiu Kodeksu Etyki – warto korzystać z rekomendacji dotyczących działalności rzeczników akademickich (Ombudsperson).</p>

Zbudowanie mechanizmów wczesnego reagowania, które nie będą utożsamiane z krytyką.
Przykładowa definicja bezpieczeństwa psychicznego: Studenci czują się psychicznie bezpieczni, kiedy mają poczucie, że nie zostaną osądzeni, ukarani lub upokorzeni, jeśli popełnią błąd lub powiedzą coś niewłaściwego podczas zajęć – są bardziej skłonni do podejmowania ryzyka, eksperymentowania, ufania, otwartego dzielenia się pomysłami i angażowania się we współpracę. <a href="https://www.academicimpressions.com/psychological-safety-in-the-classroom/">https://www.academicimpressions.com/psychological-safety-in-the-classroom/</a>
Możliwość ewaluacji działalności rzeczników praw studenckich i praw pracowniczych, w regularnej, przyjaznej i konstruktywnej formie.
Ujawnianie części jawnej raportów po zakończeniu postępowania, aby budować świadomość działalności uczelni w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa.
Regulamin studiów, określenie maksymalnego czasu przebywania w Akademii.
Wprowadzenie regulacji przeciwdziałających skrajnemu przemęczeniu osób studiujących – w dialogu ze społecznością uczelni.
Jasny opis zadań i kompetencji opiekunów połączony z oceną pracy.
Ewaluacja działania opiekuna roku; rozliczalność tej funkcji.
Regulamin studiów <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wprowadzenie zasad udziału osób studiujących aktorstwo w projektach osób studiujących reżyserię</li> </ul>
Skoncentrowanie na tym, jak uregulować lub przynajmniej wprowadzić podstawowe ramy współpracy między kierunkami, w przypadku, gdy prowadzone są projekty, zadania dydaktyczne czy zajęcia, w których biorą udział studenci dwóch (lub więcej) kierunków;  Szczególnie istotne jest ustalenie reguł współpracy między studiami aktorstwa i reżyserią, w tym określenie ról wykładowców w przypadku tego typu procesów;
Komunikacja formalna: <ul style="list-style-type: none"> <li>• weryfikacja komunikacji uczelni (w tym formalnych dokumentów) pod względem feminatywów i języka wrażliwego na płeć.</li> </ul>
Integracja poprzez dyskusję i współdecydowanie <ul style="list-style-type: none"> <li>• zakresy autonomii studentek i studentów na uczelni (zapośredniczone przez samorząd studencki i inne grupy studenckie).</li> </ul>

<p>Integracja kierunków, może zamiast antyfuksówki tydzień integracyjny na początku studiów, lepsze poznanie się osób z różnych kierunków, stworzenie zadań do wykonania wspólnie przez osoby z różnych kierunków, wybór wspólnych warsztatów (także z filią w Białymstoku).</p>
<p>Dyżury osób prowadzących zajęcia</p>
<p>wprowadzenie systemu dyżurów ułatwiających komunikację ze studiumjącymi oraz uniemożliwiających przekraczanie granic (np. kontaktowania się w późnych godzinach nocnych).</p>
<p>Komentarz AT: w Akademii częściowo został wprowadzony system dyżurów dydaktycznych, jako nowa forma komunikacji nie jest on jednak w pełni wykorzystywany przez społeczność AT.</p>
<p>Komunikacja formalna – obowiązek używania służbowego maila. Informowanie o zajęciach, konsultacje, ale także komunikacja między wykładowcami, w tym komunikaty i zarządzenia rektora.</p>
<p>Zobowiązanie osób współpracujących na umowach cywilnoprawnych do stosowania Kodeksu Etyki</p>
<p>Kodeks Etyki jako załącznik do umowy cywilnoprawnej.</p>
<p>Zmiany w programie studiów</p>
<p>Superwizja pracy aktorskiej np. spotkania raz w tygodniu lub raz w miesiącu z osobą specjalizującą się w superwizji pracy emocjonalnej.</p>
<p>Wprowadzenie do programu studiów zajęć związanych z pracą z emocjami i dobrostanem jednostki – radzenie sobie ze stresem, uważność, medytacja, joga, coaching, zarządzanie czasem, etc.</p>
<p>Komentarz AT: w Akademii prowadzone są cykliczne szkolenia z przeciwdziałania przemocy emocjonalnej i dyskryminacji dla całej społeczności AT oraz warsztaty z pracy z emocjami dla osób studiumjących na pierwszym, drugim i trzecim roku aktorstwa w Warszawie.</p>
<p>Stworzenie wspólnych zajęć dla wszystkich kierunków</p>
<p>Część przedmiotów pokrywa się na wszystkich kierunkach, a jednak prowadzone są one oddzielnie, czasem nawet przez inne osoby.</p> <p>Łączenie zajęć sprzyja integracji i przełamaniu niechęci. Ponadto te same przedmioty są nauczane w różny sposób na różnych kierunkach (progresywnie vs. konserwatywnie) – osoby studiumjące aktorstwo i reżyserię nie mają tej samej wiedzy dotyczącej zmian we współczesnym teatrze, co osoby studiumjące Wiedzę o teatrze.</p>

Wspólne zajęcia mogą przyczynić się do zmniejszenia podziałów i napięć między kierunkami.
Komentarz AT: w Akademii realizujemy wspólne zajęcia dla różnych kierunków. Nie zawsze jednak mamy z tym dobre doświadczenia – bywa, że różnice w potrzebach i umiejętnościach osób studiujących na różnych kierunkach są na tyle znaczące, że uniemożliwiają dobrą komunikację na zajęciach.
Wspólne projekty artystyczne w programie studiów
Nie tylko udział wybranych osób studiujących w projektach reżyserskich, także włączenie Wiedzy o teatrze w projekty i dyplomy (produkcja, recenzje, etc.)
Szkolenia dla osób studiujących – stawianie granic, samoobrona, np.: wen-do w ramach w-f dla kobiet
Wprowadzenie do programu zajęć osób studiujących reżyserię przedmiotów / szkoleń / warsztatów dotyczących współpracy, informacji zwrotnej, komunikacji, oceny.
Zmiana repertuaru
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostępność zróżnicowanej oferty repertuaru pod względem różnorodności autorstwa i ról;</li> <li>• poszerzenie dostępności dramatów autorstwa kobiet;</li> <li>• oferowanie studentkom ciekawych, niestereotypowych ról kobiecych;</li> </ul>
Zapraszanie reżysek do dyplomów.
Komentarz AT: Akademia rozpoznała problem strukturalnej dyskryminacji kobiet i podejmuje działania, które mają zmienić tę sytuację. Oprócz szkoleń przeciwdziałających różnym formom dyskryminacji wprowadzamy zmiany do programu nauczania uwzględniające większą liczbę tekstów dramatycznych napisanych przez kobiety. Zestawienie zrealizowanych i zaplanowane dyplomów aktorskich w latach 2018 – 2023 w Warszawie i Filii w Białymstoku wskazuje na znaczną przewagę autorów i reżyserów nad autorkami i reżyserkami: 18 spektakli wyreżyserowanych przez mężczyzn i 11 przez kobiety na podstawie 19 tekstów napisanych przez mężczyzn i 9 tekstów napisanych przez kobiety. Jesteśmy zdeterminowani, by w przyszłości dążyć do wyrównywania tych proporcji. Akademia zdaje sobie sprawę z konieczności opracowania całościowego planu równości płci.
Wspólne wyjazdy / wydarzenia – także z filią w Białymstoku – wizyty studyjne, pokazy gościnne, wspólne szkoły letnie, warsztaty.
Wspólne zajęcia i projekty oraz poznawanie studiów na innych kierunkach.



Zajęcia dla czwartego lub piątego roku dotyczące warunków pracy w teatrze, telewizji i filmie – umowy o pracę i umowy cywilnoprawne; Kodeks Pracy w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji w zatrudnieniu i ochrony rodzicielstwa; spotkania z absolwentami zatrudnionymi w poszczególnych teatrach, pracujących przy filmie / serialach przez agencje dotyczące doświadczenia pracy.

- obowiązki i uprawnienia w różnych instytucjach i osób na różnych stanowiskach;
- prawa zatrudnionych;
- możliwości ochrony przed wyczerpaniem, wsparcie organizacji zrzeszających reżyserów czy aktorów.

#### Dostępność pomocy

Zwiększony zakres / dostępność pomocy psychologicznej.

Możliwość uzyskania wsparcia psychologicznego w trakcie pracy nad spektaklem.

#### Zmiany w sposobie nauczania

Zwiększony nadzór nad zajęciami ze strony władz uczelni / ze strony osób nadzorujących pracę; w tym wprowadzenie oceny pracowniczej opartej na przejrzystych kryteriach i zasadach.

- wizytacje na zajęciach;
- dyskusje o programie i sposobach prowadzenia zajęć;
- dyskusje o komunikacji podczas zajęć – z osobami dziekańskimi, rektorem;
- wymiana dobrych praktyk;
- uregulowanie sytuacji asystentów.

Oceny opisowe wraz z osiągnięciami dotyczące danego roku studiów (konkretnych zajęć) i celami na kolejny rok.

- konstruktywna krytyka;
- ograniczenie możliwości wyśmiewania, przekraczania granic, wieloznaczności;
- ograniczenie niepewności związanej ze wspomnieniem roku selekcyjnego.

Komentarz AT: obszar informacji zwrotnej oraz oceny z przedmiotów praktycznych został już przed badaniem zidentyfikowany jako istotna przestrzeń do pracy dla społeczności AT. Powołana została grupa robocza do spraw opracowania nowego modelu udzielania informacji zwrotnej i oceniania zajęć praktycznych, w skład której weszły osoby studiujące, osoby wykładające i przedstawiciele kierownictwa Akademii. Wynikiem prac grupy było wprowadzenie w 2021 roku załącznika nr 5 do Regulaminu studiów, regulującego ten obszar. Między innymi został wprowadzony dzień omówieni oraz konieczność sporządzania pisemnej oceny opisowej, zwrócono uwagę na konstruktywną formę informacji zwrotnej i kulturę komunikacji, wprowadzono scenariusze, według których realizowany jest proces oceny i udzielania informacji zwrotnej tak, aby unikać wieloznaczności i przekraczania granic.

Ocena ciągła w postaci informacji zwrotnej dotyczącej celów i osiągnięć poszczególnych przedmiotów, zadań i ćwiczeń.

### Zmiany przestrzenne

#### Modyfikacje przestrzenne dla osób studiujących

- zwiększenie dostępności i funkcjonalności przestrzeni do nauki i wypoczynku;
- wydzielenie pomieszczeń do pracy i regeneracji dla wszystkich kierunków studiów;
- możliwe, że dobrym rozwiązaniem byłyby przestrzenie wspólne, które sprzyjałyby integracji, takie jak pokój socjalny i wypoczynku (jadalnia i kanapy, etc.);
- wydzielenie szatni i łazienki dla wszystkich kierunków.

#### Modyfikacje przestrzenne dla osób wykładających.

- stworzenie oddzielnych przestrzeni do pracy (dyżury) i wypoczynku (regeneracja, integracja);

### Szkolenia dla osób studiujących i osób wykładających

Szkolenia dla osób wykładających – antydyskryminacyjne, antyprzemocowe, z bezpieczeństwa psychicznego

#### szkolenia specjalistyczne:

- panowanie nad emocjami;
- warsztaty komunikacji;
- szkolenia dla dydaktyków.

Zmiany dotyczące warunków pracy
Kolegialne zarządzanie programem studiów, programami przedmiotów, programami roku (dydaktyką) – koordynacja przedmiotów prowadzonych przez różne osoby wykładowe, standardy dotyczące programu, oceny.
Stworzenie warunków do swobodnej wymiany, dzielenia się trudnymi doświadczeniami.
Zwiększenie atrakcyjności pracy – motywatory finansowe i pozafinansowe.
Zwiększenie atrakcyjności dydaktyki dla osób pracujących zawodowo w teatrze / filmie.
Gratyfikacje za okresy zwiększonego wysiłku.
Jasne zasady rozliczania czasu pracy.
Przeciwdziałanie negatywnym skutkom projektowego systemu pracy.
Większy zakres opieki medycznej z zakresu zdrowia fizycznego i psychicznego – psycholog, lekarz.
Wsparcie dla osób wykładowych, poprawa jakości miejsc pracy.
Uregulowanie systemu asystentury w regulaminie pracy i wynagradzania.
Kryteria przyjęcia na stanowisko.
Jasna ścieżka kariery i system oceny pracowniczej zawarty w regulaminie pracy.
Przeciwdziałanie niepewności zatrudnienia w ramach asystentury i na stanowisku adiunkta.
Zwiększenie roli wykładowców przedmiotów „rzemieślniczych”, technicznych podczas egzaminów wstępnych i oceny rocznej.
Bardziej kolegiálny system oceny.

Wsparcie procesu dydaktycznego
Stworzenie „Poradnika dydaktyka” dla osób wchodzących do zawodu.
Zwiększenie integracji i zaangażowania w dydaktykę.
Oferta szkoleń z zakresu dydaktyki w szkołach wyższych.
Wymiana dobrych praktyk między osobami wykładającymi.
Wprowadzenie instytucji / stanowiska koordynatorki intymności – konsultacje zajęć i projektów, nadzór nad realizacją zajęć i projektów
Przeciwdziałanie molestowaniu seksualnemu i przekraczaniu granic
Przygotowanie do pracy w zawodzie - umiejętność określenia standardów
Komentarz AT: Akademia od kwietnia 2022 realizuje grant Bezpieczna przestrzeń. Dobre praktyki i narzędzia służące transformacji kształcenia teatralnego, w ramach którego m. in. przeprowadzamy szkolenia z podstaw pracy twórczej z intymnością dla osób studiujących i wykładających na kierunkach praktycznych, przygotowujemy sylabusy zajęć, które zostaną wprowadzone na stałe do programu oraz opracowujemy antologię wydanych na świecie tekstów z zakresu tzw. koordynacji intymności oraz etyki w teatrze. Działania te odpowiadają na potrzebę zwiększenia bezpieczeństwa osób studiujących oraz wypracowania nowych narzędzi i metod dla osób wykładających.

# Aneks

# Aneks

## Nota metodologiczna badania jakościowego

Część jakościowa badania została zrealizowana za pomocą wywiadów indywidualnych, pogłębionych. Pierwszy etap badania jakościowego polegał na przeprowadzaniu wywiadów ze studentami Akademii Teatralnej. Rozmówcy zgłaszali się do udziału w badaniu za pomocą internetowego kwestionariusza w systemie Webankieta, a link do formularza zgłoszeniowego został rozpowszechniony przez władze Akademii poprzez wiadomości e-mailowe wysłane studentom. W formularzu należało podać m.in. swój kierunek studiów, wiek oraz identyfikację płciową, aby zespół badawczy mógł odpowiednio dobrać próbę badawczą. Przeprowadzono 43 wywiady z osobami studiującymi.

Ostatecznie rozkład płci wśród osób studiujących, z którymi przeprowadzono rozmowy, prezentuje się następująco:

Płeć	Liczebność	%
Kobiety	26	60,47%
Mężczyźni	17	39,53%

Można zaobserwować nadreprezentację kobiet. Podobna dysproporcja pojawia się przy statystykach dotyczących kierunków, które reprezentowali badani. Największa część grupy osób studiujących kształci się na kierunku aktorstwo; nadreprezentacja

ta jednak wynika ze świadomego wyboru zespołu badawczego, który zidentyfikował aktorstwo jako kierunek „newralgiczny”. Za niedoreprezentowany można uznać kierunek wiedza o teatrze (3 respondentów).

Kierunek	Liczebność	%
Aktorstwo	28	65%
Aktorstwo teatru lalek	2	4,65%
Reżyseria	8	18,60%
Reżyseria teatru lalek	1	2,32%
Wiedza o teatrze	3	6,98%
Technologia teatru lalek	1	2,23%

Nieco bardziej wyrównane wydają się być proporcje w przypadku rozkładu lat studiów:

Rok studiów	Liczebność	%
I	16	37%
II	3	6,98%
III	7	16,30%
IV	12	28%
V	5	11,62%

Najwięcej osób w badaniu jakościowym (37%) to studenci I roku, najmniej wywiadów przeprowadzono wśród osób studiujących na II roku (6,98%). Zdecydowana większość osób studiuje w Akademii Teatralnej w Warszawie (39 osób), jedynie 4 osoby w filii w Białymstoku. Znow, było to świadome posunięcie ze strony zespołu badawczego, jako że filia w Białymstoku jest placówką zdecydowanie mniejszą niż szkoła warszawska. Stąd też wynika mała liczba respondentów kształcących się w obszarze teatru lalek.

Drugim etapem badania jakościowego były wywiady z osobami wykładającymi w Akademii Teatralnej. Wystosowano zaproszenie do udziału w badaniach, które zostało rozesłane do pracowników przez władze Akademii. Osoby chętne do wzięcia



udziału w badaniu kontaktowały się z koordynatorką badania, która umawiała rozmowy z badaczami. Przeprowadzono 22 wywiady indywidualne pogłębione z wykładowcami, przy czym została zachowana idealna równowaga płci rozmówców:

Płeć	Liczebność	%
Kobiety	11	50%
Mężczyźni	11	50%

Rozmówcy byli proszeni o wyrażenie zgody na nagrywanie rozmów. Następnie nagrane rozmowy były archiwizowane przez badaczy na zabezpieczonym hasłem dysku Google, gdzie zostały nadane im anonimowe kody. Następnie zostały poddane transkrypcji i zakodowane w programie MAXQDA, co pozwoliło na wyodrębnienie najważniejszych wątków poruszonych w wywiadach i zogniskowanie wokół nich procesu pisania raportu. Łącznie powstało 97 godzin 30 minut nagrań.

Wszyscy uczestnicy badania udzielili przed przeprowadzeniem wywiadu zgody na przetwarzanie ich danych osobowych i udział w badaniu.

## Nota metodologiczna badania ilościowego

Część ilościowa przeprowadzonego badania została zrealizowana za pomocą metody ankietowej. Skonstruowano dwa kwestionariusze, które za pośrednictwem systemu Webankieta zostały przedstawione respondentom.

### Zawartość kwestionariuszy

Kwestionariusz skierowany do osób studiujących zawierał 35 pytań, w tym 4 pytania metryczkowe dotyczące ogólnej charakterystyki respondentów. Pytania od 1 do 10 dotyczyły informacji, które studenci otrzymują na początku semestru na temat zajęć oraz informacji zwrotnych, które otrzymują wraz z ocenami końcowymi. Osoby studiujące oceniały, czy otrzymują odpowiednią ilość informacji oraz stopień czytelności tych informacji. Pytanie 11 dotyczyło wpływu studiujących na przebieg zajęć

i interakcje z wykładającymi w czasie ich trwania. Pytanie 12 służyło ocenie charakterystyki informacji zwrotnych otrzymywanych przez studentów ze strony prowadzących. Pytania 13, 14 i 15 dotyczyły spisywania zasad dotyczących relacji między wykładającymi a osobami studiującymi. Pytania od 16 do 20 dotyczyły postaw osób studiujących wobec pracy w zawodach związanych z tematyką studiów i podejmowania takiej pracy podczas studiów. Pytania od 21 do 31 dotyczyły zjawisk związanych z przemocą i dyskryminacją w środowisku Akademii Teatralnej. Pytanie 21 zawierało listę 34 sytuacji, które badani mogli uważać za problematyczne lub przemocowe. Badani określali, czy doświadczyli takich sytuacji ze strony wykładających, innych osób pracujących w Akademii Teatralnej lub innych osób studiujących w różnych okolicznościach. Pytanie 22 pozwalało na określenie postrzegania tych sytuacji przez badanych poprzez wybór określenia najlepiej je charakteryzującego. Pytanie 23 dotyczyło rozmaitych zjawisk problematycznych, które mogą wydarzyć się w środowisku uczelni wyższej. Badani mieli możliwość określenia sposobu postępowania wobec określonych zjawisk w Akademii Teatralnej. Pytania 24–25 dotyczyły zgłaszania sytuacji przemocy lub dyskryminacji, a kolejne (pytania 26–30) polityki antydyskryminacyjnej i doświadczenia dyskryminacji ze względu na wybrane cechy (pytanie 31). Zamykające ankietę pytania metryczkowe pozwoliły na wskazanie przez osoby badane tożsamości płciowej, wieku, roku studiów oraz kierunku studiów (pytania 32–35).

Kwestionariusz skierowany do osób prowadzących zajęcia w Akademii Teatralnej obejmował 40 pytań, w tym 4 o charakterze metryczkowym. Pytanie 1 dotyczyło oceny atmosfery pracy w Akademii Teatralnej. Pytania od 2 do 11 zostały skonstruowane w sposób komplementarny do pytań 1–10 w ankiecie skierowanej do osób studiujących. Osoby wykładające określały, na ile ważna jest dla nich czytelność informacji podawanych studentom i ile informacji powinni oni otrzymywać. Pytanie 12 dotyczyło wpływu studentów na przebieg zajęć i interakcje z prowadzącymi w ich trakcie. Pytanie 13 dotyczyło sposobu zachowania badanych podczas zajęć, w tym podawania informacji w formie wydrukowanej, tłumaczenia sensu zadań i uprzedzaniu o możliwości odczuwania przez studentów dyskomfortu. Pytanie 14 dotyczyło tego, czy osoby studiujące mogą odmawiać wykonywania zadań w różnych okolicznościach. Pytania 15 i 16 dotyczyły spisywania zasad dotyczących relacji między wykładowcami a osobami studiującymi. Pytania od 17 do 19 dotyczyły komunikacji między pracownikami Akademii i relacji między nimi, w tym możliwości konsultacji metod nauczania i dyskusji nad nimi. Pytania od 20 do 30 dotyczyły zjawisk związanych z przemocą i dyskryminacją w środowisku Akademii Teatralnej.

Konstrukcja tych pytań była analogiczna do wykorzystanych w kwestionariuszu dla studentów pytań 21–31. Pytanie 31 w ankiecie przeznaczony dla wykładowców dotyczyło poczucia cenzurowania przez osoby należące do środowiska Akademii Teatralnej, a pytania 32 i 33 znajomości i oceny wdrażania Kodeksu Etyki Akademii Teatralnej. Pytania 34–36 dotyczyły oceny zmian dotyczących bezpieczeństwa osób studiujących w Akademii Teatralnej. Zamykające ankietę pytania metryczkowe pozwoliły na wskazanie przez osoby badane płci, stażu pracy, kierunku studiów, na którym osoba badana prowadzi większość przedmiotów oraz o charakter większości prowadzonych przedmiotów (pytania 37–40).

## Realizacja badania

Hiperłącza do obu kwestionariuszy zostały wysłane poprzez wiadomości e-mail do respondentów, tj. odpowiednio wszystkich osób posiadających status studenta Akademii oraz wszystkich osób zatrudnionych do prowadzenia zajęć w Akademii na podstawie umowy o pracę lub umowę cywilnoprawną. Kwestionariusze zostały udostępnione respondentom w dniu 22 listopada 2021 roku i pozostawały dostępne do 15 grudnia 2021 włącznie. W odpowiedzi na sugestię przedstawicieli Akademii Teatralnej wszystkie pytania w ankiecie miały status nieobowiązkowych, tzn. respondenci mogli dowolnie pomijać pytania podczas wypełniania i mimo braku odpowiedzi ankietą była uznawana za wypełnioną poprawnie i była włączana do analizy pod warunkiem, że wszystkie pytania zostały przez respondenta wyświetlone.

## Charakterystyka próby przebadanej

Próba osób studiujących

Do oceny reprezentatywności próby wykorzystano pytania dotyczące płci, roku oraz kierunku studiów.

Jaka jest Twoja tożsamość płciowa?	Liczba odp.	%	Rzeczywista liczebność kategorii płci	%
Kobiety	67	63,21%	240	68,77%
Mężczyźni	34	32,08%	109	31,23%
Inna – jaka?	2	1,89%		
osoba niebinarna, genderflux	1	0,94%		

Jaka jest Twoja tożsamość płciowa?	Liczba odp.	%	Rzeczywista liczebność kategorii płci	%
niebinarna	1	0,94%		
Odmowa odpowiedzi	3	2,83%		
	106		349	

Na który rok studiów obecnie jesteś?	Liczba odp.	%	Rzeczywista liczebność studentów na danym roku studiów	%
Pierwszy rok studiów licencjackich lub jednolitych	28	26,42%	95	27,22%
Drugi rok studiów licencjackich lub jednolitych	17	16,04%	93	26,65%
Trzeci rok studiów licencjackich lub jednolitych	14	13,21%	56	16,05%
Pierwszy rok studiów II stopnia lub czwarty rok jednolitych	16	15,09%	57	16,33%
Drugi rok studiów magisterskich lub piąty rok jednolitych	17	16,04%	48	13,75%
Odmowa odpowiedzi	14	13,21%		
	106		349	

Na którym kierunku studiów jesteś?	Liczba odp.	%	Rzeczywista liczebność studentów na danym kierunków studiów	%
Aktorstwo	42	39,62%	141	40,40%
Reżyseria	10	9,43%	29	8,31%
Wiedza o teatrze	24	22,64%	104	29,80%
Kierunki związane z teatrem lalek	24	22,64%	75	21,49%
Odmowa odpowiedzi	6	5,66%	0	0,00%
	106		349	

Reprezentatywność próby ze względu na płeć, rok studiów i kierunek studiów należy określić jako zadowalającą. Największe odchylenia od idealnej reprezentatywności

należy wskazać w niedoreprezentowaniu kategorii rocznika „Drugi rok studiów licencjackich lub jednolitych” (16% w badanej próbie wobec ponad 26% w badanej populacji) oraz kierunku wiedza o teatrze (23% w próbie wobec prawie 30% w populacji).

## Próba wykładowców

Do oceny reprezentatywności próby wykorzystano pytania dotyczące płci oraz stażu pracy.

Jaka jest Twoja tożsamość płciowa?	Liczba odp.	%	Rzeczywista liczebność kategorii płci	%
Kobiety	36	44,44%	109	47,81%
Mężczyźni	43	53,09%	119	52,19%
Inna – jaka?	0	0,00%		
Odmowa odpowiedzi	2	2,47%		
	81	100,00%	228	100,00%

Jaki jest Twój staż pracy w Akademii Teatralnej?	Liczba odp.	%	Rzeczywista liczebność kategorii stażu pracy	%
Do 5 lat	18	22,22%	123	53,95%
6-10 lat	28	34,57%	51	22,37%
11-20 lat	17	20,99%	23	10,09%
Powyżej 20 lat	16	19,75%	30	13,16%
Nie wiem / Trudno powiedzieć	1	1,23%		0,00%
Odmowa odpowiedzi / Brak danych	1	1,23%	1	0,44%
	81	100,00%	228	

Reprezentatywność próby osób wykładających w Akademii Teatralnej ze względu na płeć jest zadowalająca. W przypadku stażu pracy w próbie badanej wyraźnie niedoreprezentowana jest kategoria pracowników o niskim stażu pracy (do 5 lat). Brak ich udziału w badaniu należy przypisać słabszym związkom ze społecznością Akademii. Być może z tego powodu nie czuli się oni kompetentni do tego, aby udzielać

odpowiedzi w ankiecie jej dotyczącej. Osoby o niskim stażu pracy to często ci, którzy są zatrudnieni na umowach cywilnoprawnych, więc też pracujący niewielką liczbę godzin. Mogli zatem uznać, że ankieta nie była do nich skierowana, mimo że zostali do niej zaproszeni.

## Zestawienie kluczowych wyników badań ilościowych

### Osoby studiujące

Na ile zgadzasz się bądź nie zgadzasz z tym, że informacja zwrotna dotycząca pracy w trakcie zajęć jest:

	Zdecydowanie się zgadzam		Raczej się zgadzam		Raczej się nie zgadzam		Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie wiem/Trudno powiedzieć		Odmowa odpowiedzi	
	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.
Kompletna	7,77%	8	39,81%	41	32,04%	33	8,74%	9	9,71%	10	1,94%	2
Przydatna	34,31%	35	35,29%	36	14,71%	15	1,96%	2	11,76%	12	1,96%	2
Zrozumiała	18,45%	19	48,54%	50	17,48%	18	0,97%	1	12,62%	13	1,94%	2
Wyrażona z szacunkiem	31,07%	32	37,86%	39	15,53%	16	3,88%	4	9,71%	10	1,94%	2
Spóźniona	5,83%	6	20,39%	21	30,10%	31	11,65%	12	25,24%	26	6,80%	7
Powierzchnowa	14,56%	15	22,33%	23	35,92%	37	11,65%	12	12,62%	13	2,91%	3
Dostosowana do potrzeb danej osoby	6,80%	7	33,01%	34	24,27%	25	12,62%	13	19,42%	20	3,88%	4
Dyskryminująca	2,91%	3	12,62%	13	25,24%	26	42,72%	44	13,59%	14	2,91%	3
Niesprawiedliwa	6,80%	7	16,50%	17	27,18%	28	25,24%	26	20,39%	21	3,88%	4

	Zdecydowanie się zgadzam		Raczej się zgadzam		Raczej się nie zgadzam		Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie wiem/Trudno powiedzieć		Odmowa odpowiedzi	
	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.	% odp.	L. odp.
Związana z wyglądem osoby, a nie jakością wykonania zadania	6,80%	7	9,71%	10	19,42%	20	43,69%	45	16,50%	17	3,88%	4
Krzywdząca	6,80%	7	11,65%	12	26,21%	27	33,01%	34	19,42%	20	2,91%	3

Na ile zgadzasz się bądź nie zgadzasz z tym, że informacja zwrotna dotycząca pracy w trakcie zajęć jest:

Kompletna	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	9,52%	40,48%	33,33%	7,14%	7,14%	2,38%	100,00%
Pozostałe kierunki	6,56%	39,34%	31,15%	9,84%	11,48%	1,64%	100,00%

Przydatna	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	42,86%	30,95%	16,67%	0,00%	7,14%	2,38%	100,00%
Pozostałe kierunki	28,33%	38,33%	13,33%	3,33%	15,00%	1,67%	100,00%

Zrozumiała	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	19,05%	47,62%	16,67%	0,00%	14,29%	2,38%	100,00%
Pozostałe kierunki	18,03%	49,18%	18,03%	1,64%	11,48%	1,64%	100,00%



Wyrażona z szacunkiem	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	42,86%	30,95%	16,67%	2,38%	4,76%	2,38%	100,00%
Pozostałe kierunki	22,95%	42,62%	14,75%	4,92%	13,11%	1,64%	100,00%
Spóźniona	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	4,76%	23,81%	35,71%	7,14%	21,43%	7,14%	100,00%
Pozostałe kierunki	6,56%	18,03%	26,23%	14,75%	27,87%	6,56%	100,00%
Powierzczonna	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	19,05%	11,90%	45,24%	9,52%	11,90%	2,38%	100,00%
Pozostałe kierunki	11,48%	29,51%	29,51%	13,11%	13,11%	3,28%	100,00%
Dostosowana do potrzeb danej osoby	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	11,90%	40,48%	7,14%	11,90%	23,81%	4,76%	100,00%
Pozostałe kierunki	3,28%	27,87%	36,07%	13,11%	16,39%	3,28%	100,00%
Dyskryminująca	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	7,14%	9,52%	21,43%	47,62%	9,52%	4,76%	100,00%
Pozostałe kierunki	0,00%	14,75%	27,87%	39,34%	16,39%	1,64%	100,00%
Niesprawiedliwa	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	7,14%	14,29%	33,33%	21,43%	19,05%	4,76%	100,00%
Pozostałe kierunki	6,56%	18,03%	22,95%	27,87%	21,31%	3,28%	100,00%

Związana z wyglądem osoby, a nie jakością wykonania zadania	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	9,52%	7,14%	19,05%	45,24%	14,29%	4,76%	100,00%
Pozostałe kierunki	4,92%	11,48%	19,67%	42,62%	18,03%	3,28%	100,00%

Krzywdząca	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Aktorstwo	9,52%	11,90%	16,67%	40,48%	19,05%	2,38%	100,00%
Pozostałe kierunki	4,92%	11,48%	32,79%	27,87%	19,67%	3,28%	100,00%

Na ile zgadzasz się bądź nie zgadzasz z tym, że informacja zwrotna dotycząca pracy w trakcie zajęć jest:

Kompletna	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	10,77%	44,62%	29,23%	7,69%	7,69%	0,00%	100,00%
Mężczyźni	2,94%	32,35%	35,29%	8,82%	14,71%	5,88%	100,00%

Przydatna	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	35,94%	39,06%	14,06%	1,56%	9,38%	0,00%	100,00%
Mężczyźni	29,41%	29,41%	17,65%	2,94%	14,71%	5,88%	100,00%

Zrozumiała	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	23,08%	49,23%	15,38%	0,00%	12,31%	0,00%	100,00%
Mężczyźni	11,76%	44,12%	23,53%	2,94%	11,76%	5,88%	100,00%

Wyrażona z szacunkiem	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	30,77%	40,00%	15,38%	3,08%	10,77%	0,00%	100,00%
Mężczyźni	29,41%	35,29%	14,71%	5,88%	8,82%	5,88%	100,00%
Spóźniona	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	4,62%	23,08%	30,77%	10,77%	23,08%	7,69%	100,00%
Mężczyźni	8,82%	17,65%	32,35%	8,82%	26,47%	5,88%	100,00%
Powierzczonna	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	16,92%	20,00%	36,92%	13,85%	10,77%	1,54%	100,00%
Mężczyźni	11,76%	26,47%	29,41%	8,82%	17,65%	5,88%	100,00%
Dostosowana do potrzeb danej osoby	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	7,69%	32,31%	23,08%	15,38%	20,00%	1,54%	100,00%
Mężczyźni	2,94%	35,29%	23,53%	8,82%	20,59%	8,82%	100,00%
Dyskryminująca	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	4,62%	13,85%	27,69%	41,54%	12,31%	0,00%	100,00%
Mężczyźni	0,00%	8,82%	20,59%	44,12%	17,65%	8,82%	100,00%
Niesprawiedliwa	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	9,23%	18,46%	18,46%	29,23%	21,54%	3,08%	100,00%
Mężczyźni	2,94%	11,76%	41,18%	17,65%	20,59%	5,88%	100,00%

Związana z wyglądem osoby, a nie jakością wykonania zadania	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	7,69%	13,85%	20,00%	43,08%	12,31%	3,08%	100,00%
Mężczyźni	5,88%	2,94%	17,65%	47,06%	20,59%	5,88%	100,00%

Krzywdząca	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi	Ogółem
Kobiety	9,23%	13,85%	24,62%	32,31%	18,46%	1,54%	100,00%
Mężczyźni	2,94%	8,82%	29,41%	32,35%	20,59%	5,88%	100,00%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć:

	<i>Sytuacja normalna</i>	<i>Środek wyrazu, który wspomaga mój rozwój zawodowy</i>	<i>Niezbędny środek wyrazu, mimo że sprawia dyskomfort</i>	<i>Przekroczenie dopuszczalnych granic</i>	<i>Agresja</i>	<i>Przemoc</i>	<i>Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie</i>	<i>Trudno powiedzieć</i>
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Dotykanie bez uprzedzenia	9,68%	10,75%	7,53%	39,78%	2,15%	1,08%	13,98%	8,60%
Dotykanie pomimo wyrażonego sprzeciwu	2,20%	0,00%	0,00%	36,26%	5,49%	45,05%	1,10%	1,10%
Dotykanie w sytuacji braku możliwości wyrażenia sprzeciwu	4,44%	0,00%	1,11%	28,89%	7,78%	41,11%	3,33%	5,56%
Bolesne dotykanie, celowe potrącanie, uderzenie, pobicie	2,22%	0,00%	1,11%	4,44%	18,89%	63,33%	1,11%	0,00%

	<i>Sytuacja normalna</i>	<i>Środek wyrazu, który wspo- maga mój rozwój zawodowy</i>	<i>Niezbędny środek wyrazu, mimo że sprawia dyskomfort</i>	<i>Przekroczenie dopuszczal- nych granic</i>	<i>Agresja</i>	<i>Przemoc</i>	<i>Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie</i>	<i>Trudno powiedzieć</i>
	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>
Podniesiony głos (sygnali- zujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	7,53%	2,15%	8,60%	16,13%	35,48%	15,05%	6,45%	4,30%
Krzyczenie na kogoś	5,43%	2,17%	2,17%	15,22%	40,22%	21,74%	1,09%	5,43%
Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	6,38%	2,13%	1,06%	8,51%	43,62%	22,34%	2,13%	6,38%
Rzucanie przedmiotami, w konkretną osobę	2,13%	0,00%	0,00%	4,26%	19,15%	61,70%	2,13%	2,13%
Gwałtowne reakcje nieskiero- wane na konkretną osobę	9,57%	3,19%	5,32%	10,64%	32,98%	14,89%	11,70%	4,26%
Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	3,19%	3,19%	1,06%	14,89%	21,28%	42,55%	4,26%	2,13%
Przekleństwa, wyzwiska, skiero- wane wobec konkretnej osoby	4,26%	1,06%	0,00%	13,83%	17,02%	54,26%	1,06%	0,00%
Wyśmiewanie	3,19%	0,00%	1,06%	25,53%	10,64%	48,94%	3,19%	0,00%
Poniżanie osoby z powodu jej wyglądu	3,19%	0,00%	1,06%	17,02%	11,70%	59,57%	0,00%	0,00%
Poniżanie osoby z powodu braku umiejętności np. „nigdy nie zostaniesz aktorką / aktorem”	3,16%	0,00%	1,05%	16,84%	11,58%	54,74%	5,26%	0,00%
Zachęcanie innych do prze- mocy wobec mnie	3,26%	0,00%	1,09%	6,52%	8,70%	67,39%	3,26%	1,09%
Udostępnianie w mediach społecznościowych moich zdjęć, informacji o mnie celem poniżenia	2,17%	0,00%	1,09%	18,48%	4,35%	57,61%	4,35%	1,09%
Ironiczne uwagi	6,38%	2,13%	2,13%	43,62%	10,64%	15,96%	3,19%	6,38%

	<i>Sytuacja normalna</i>	<i>Środek wyrazu, który wspo- maga mój rozwój zawodowy</i>	<i>Niezbędny środek wyrazu, mimo że sprawia dyskomfort</i>	<i>Przekroczenie dopuszczal- nych granic</i>	<i>Agresja</i>	<i>Przemoc</i>	<i>Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie</i>	<i>Trudno powiedzieć</i>
	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>
Uporczywe ignorowanie	3,26%	1,09%	1,09%	31,52%	8,70%	27,17%	13,04%	4,35%
Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	5,49%	5,49%	16,48%	27,47%	2,20%	5,49%	10,99%	13,19%
Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	4,40%	4,40%	17,58%	31,87%	4,40%	17,58%	5,49%	5,49%
Taksujący, natarczywy wzrok	4,40%	0,00%	2,20%	36,26%	18,68%	10,99%	12,09%	8,79%
Stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny	6,52%	0,00%	1,09%	46,74%	4,35%	5,43%	11,96%	14,13%
Przesyłanie niechcianych wiadomości o podtekście seksualnym	2,17%	0,00%	1,09%	40,22%	5,43%	36,96%	2,17%	2,17%
Robienie mi zdjęć bądź nagrywanie bez mojej zgody	2,20%	0,00%	1,10%	48,35%	4,40%	24,18%	3,30%	6,59%
Nachodzenie	2,17%	0,00%	2,17%	31,52%	7,61%	40,22%	4,35%	2,17%
Nagabywanie	2,20%	0,00%	1,10%	34,07%	12,09%	31,87%	3,30%	5,49%
Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	3,23%	1,08%	4,30%	38,71%	7,53%	26,88%	4,30%	5,38%
Rzypowszechnianie informacji o poniżającym charakterze dotyczących czyjegoś życia osobistego lub seksualnego	2,17%	0,00%	1,09%	26,09%	5,43%	48,91%	4,35%	2,17%
Gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki	2,22%	0,00%	2,22%	40,00%	6,67%	33,33%	2,22%	3,33%
Podglądanie np. w toalecie, szatni, przebieralni	2,22%	0,00%	1,11%	37,78%	7,78%	33,33%	5,56%	2,22%

	<i>Sytuacja normalna</i>	<i>Środek wyrazu, który wspo- maga mój rozwój zawodowy</i>	<i>Niezbędny środek wyrazu, mimo że sprawia dyskomfort</i>	<i>Przekroczenie dopuszczal- nych granic</i>	<i>Agresja</i>	<i>Przemoc</i>	<i>Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie</i>	<i>Trudno powiedzieć</i>
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Elementy wystroju pomiesz- czeń, które zawierają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	10,99%	5,49%	4,40%	28,57%	6,59%	2,20%	17,58%	13,19%
Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	9,78%	2,17%	1,09%	38,04%	3,26%	10,87%	5,43%	18,48%
Dotykane, zdejmowanie ubrań wbrew woli	2,17%	0,00%	2,17%	16,30%	3,26%	61,96%	4,35%	1,09%
Groźby użycia przemocy fizycz- nej lub seksualnej	2,17%	0,00%	1,09%	5,43%	16,30%	63,04%	1,09%	2,17%

Czy kiedykolwiek rozważałaś\_eś zmianę uczelni z powodów takich, jak przemoc lub dyskryminacja?

Odpowiedź	Ogółem	Kobieta	Mężczyzna	Aktorstwo	Pozostałe kierunki
Tak	20,00%	19,40%	23,53%	11,90%	25,40%
Nie	64,76%	65,67%	64,71%	76,19%	57,14%
Nie wiem / Trudno powiedzieć	9,52%	11,94%	5,88%	9,52%	9,52%
Odmowa odpowiedzi	5,71%	2,99%	5,88%	2,38%	7,94%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%



Czy w toku swoich studiów doświadczyłeś\_aś gorszego, dyskryminującego traktowania ze względu na:

	<i>Tak</i>	<i>Nie</i>	<i>Nie wiem / Trudno powiedzieć</i>	<i>Odmowa odpowiedzi</i>
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Wiek	13,59%	77,67%	6,80%	1,94%
Płeć	27,88%	59,62%	10,58%	1,92%
Orientację seksualną	6,73%	86,54%	4,81%	1,92%
Tożsamość płciową	3,85%	91,35%	2,88%	1,92%
Wygląd (wzrost, typ sylwetki lub typ urody)	31,73%	60,58%	4,81%	2,88%
Pochodzenie etniczne lub narodowościowe (w tym akcent)	2,91%	90,29%	3,88%	2,91%
Pochodzenie spoza wielkiego miasta	4,81%	84,62%	7,69%	2,88%
Religię lub bezwyznaniowość	9,62%	83,65%	3,85%	2,88%
Kierunek studiów	32,38%	55,24%	10,48%	1,90%

<b>Na moim kierunku takie zjawiska są...</b>	<i>Uznawane za problem i dąży się do jego rozwiązania</i>	<i>Uznawane za problem, ale nie dostrzegam prób jego rozwiązania</i>	<i>Uznawane za normalne</i>	<i>Nie zetknąłem/am się z tym zjawiskiem</i>	<i>Nie wiem nic o postępowaniu wobec tego typu zjawisk</i>
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Ograniczona dostępność pierwszoplanowych, ważnych lub niestereotypowych ról kobiecych	26,60%	15,96%	13,83%	37,23%	6,38%
Ograniczona dostępność dramatów autorstwa kobiet	14,74%	17,89%	22,11%	32,63%	12,63%
Negatywne komentarze na temat orientacji seksualnej	15,79%	12,63%	1,05%	66,32%	4,21%
Komentarze lub żarty o podtekście seksualnym	17,02%	13,83%	21,28%	36,17%	11,70%

Na moim kierunku takie zjawiska są...	<i>Uznawane za problem i dąży się do jego rozwiązania</i>	<i>Uznawane za problem, ale nie dostrzegam prób jego rozwiązania</i>	<i>Uznawane za normalne</i>	<i>Nie zetknąłem/am się z tym zjawiskiem</i>	<i>Nie wiem nic o postępowaniu wobec tego typu zjawisk</i>
Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na płeć	16,84%	18,95%	12,63%	42,11%	9,47%
Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na orientację seksualną lub tożsamość płciową	9,57%	9,57%	3,19%	65,96%	11,70%
Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na pochodzenie etniczne lub narodowościowe (w tym akcent)	13,68%	2,11%	2,11%	73,68%	8,42%
Lepsze lub gorsze ocenianie lub traktowanie ze względu na pochodzenie spoza wielkiego miasta	7,37%	6,32%	5,26%	73,68%	7,37%
Zwracanie się w sposób nie stosownie poufały, np. poprzez zdrabnianie imienia, zwroty przyjaźni	7,37%	13,68%	36,84%	35,79%	6,32%
Nieadekwatne do sytuacji komentarze na temat ubioru lub wyglądu zewnętrznego	8,51%	17,02%	15,96%	48,94%	9,57%
Kwestionowanie kompetencji zawodowych kobiet i zniechęcanie ich do podejmowania trudniejszych wyzwań	11,70%	10,64%	6,38%	62,77%	8,51%
Planowanie obowiązkowych zajęć w czasie, który koliduje z obowiązkami rodzicielskimi	7,45%	7,45%	3,19%	67,02%	14,89%
Kwestionowanie możliwości łączenia studiów z opieką nad dziećmi	7,45%	6,38%	3,19%	67,02%	15,96%
Nieuwzględnianie obowiązków opiekuńczych przy ocenie osiągnięć	6,38%	4,26%	3,19%	72,34%	13,83%

Na moim kierunku takie zjawiska są...	<i>Uznawane za problem i dąży się do jego rozwiązania</i>	<i>Uznawane za problem, ale nie dostrzegam prób jego rozwiązania</i>	<i>Uznawane za normalne</i>	<i>Nie zetknąłem/am się z tym zjawiskiem</i>	<i>Nie wiem nic o postępowaniu wobec tego typu zjawisk</i>
Publiczne wygłaszanie opinii, że kobiety nie nadają się do pewnych zadań artystycznych czy pewnych form krytyki teatralnej i filmowej	15,79%	8,42%	8,42%	58,95%	8,42%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć:

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć	<i>Sytuacja normalna</i>	<i>Środek wyrazu, który wspomaga mój rozwój zawodowy</i>	<i>Niezbędny środek wyrazu, mimo że sprawia dyskomfort</i>	<i>Przekroczenie dopuszczalnych granic</i>	<i>Agresja</i>	<i>Przemoc</i>	<i>Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie</i>	<i>Trudno powiedzieć</i>
	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>	<i>% odp.</i>
Dotykanie bez uprzedzenia	9,68%	10,75%	7,53%	39,78%	2,15%	1,08%	13,98%	8,60%
Dotykanie pomimo wyrażonego sprzeciwu	2,20%	0,00%	0,00%	36,26%	5,49%	45,05%	1,10%	1,10%
Dotykanie w sytuacji braku możliwości wyrażenia sprzeciwu	4,44%	0,00%	1,11%	28,89%	7,78%	41,11%	3,33%	5,56%
Bolesne dotykanie, celowe potrącanie, uderzenie, pobicie	2,22%	0,00%	1,11%	4,44%	18,89%	63,33%	1,11%	0,00%
Podniesiony głos (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	7,53%	2,15%	8,60%	16,13%	35,48%	15,05%	6,45%	4,30%
Krzyczenie na kogoś	5,43%	2,17%	2,17%	15,22%	40,22%	21,74%	1,09%	5,43%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć	Sytuacja normalna	Środek wyrazu, który wspomaga mój rozwój zawodowy	Niezbędny środek wyrazu, mimo że sprawia dyskomfort	Przekroczenie dopuszczalnych granic	Agresja	Przemoc	Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie	Trudno powiedzieć
Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	6,38%	2,13%	1,06%	8,51%	43,62%	22,34%	2,13%	6,38%
Rzucanie przedmiotami w konkretną osobę	2,13%	0,00%	0,00%	4,26%	19,15%	61,70%	2,13%	2,13%
Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	9,57%	3,19%	5,32%	10,64%	32,98%	14,89%	11,70%	4,26%
Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	3,19%	3,19%	1,06%	14,89%	21,28%	42,55%	4,26%	2,13%
Przekleństwa, wyzwiska, skierowane wobec konkretnej osoby	4,26%	1,06%	0,00%	13,83%	17,02%	54,26%	1,06%	0,00%
Wyśmiewanie	3,19%	0,00%	1,06%	25,53%	10,64%	48,94%	3,19%	0,00%
Poniżanie osoby z powodu jej wyglądu	3,19%	0,00%	1,06%	17,02%	11,70%	59,57%	0,00%	0,00%
Poniżanie osoby z powodu braku umiejętności np. „nigdy nie zostaniesz aktorką / aktorem”	3,16%	0,00%	1,05%	16,84%	11,58%	54,74%	5,26%	0,00%
Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie	3,26%	0,00%	1,09%	6,52%	8,70%	67,39%	3,26%	1,09%
Udostępnianie w mediach społecznościowych moich zdjęć, informacji o mnie celem poniżenia	2,17%	0,00%	1,09%	18,48%	4,35%	57,61%	4,35%	1,09%
Ironiczne uwagi	6,38%	2,13%	2,13%	43,62%	10,64%	15,96%	3,19%	6,38%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć	Sytuacja normalna	Środek wyrazu, który wspomaga mój rozwój zawodowy	Niezbędny środek wyrazu, mimo że sprawia dyskomfort	Przekroczenie dopuszczalnych granic	Agresja	Przemoc	Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie	Trudno powiedzieć
Uporczywe ignorowanie	3,26%	1,09%	1,09%	31,52%	8,70%	27,17%	13,04%	4,35%
Oczekiwanie odciążenia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	5,49%	5,49%	16,48%	27,47%	2,20%	5,49%	10,99%	13,19%
Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	4,40%	4,40%	17,58%	31,87%	4,40%	17,58%	5,49%	5,49%
Taksujący, natarczywy wzrok	4,40%	0,00%	2,20%	36,26%	18,68%	10,99%	12,09%	8,79%
Stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny	6,52%	0,00%	1,09%	46,74%	4,35%	5,43%	11,96%	14,13%
Przesyłanie niechcianych wiadomości o podtekście seksualnym	2,17%	0,00%	1,09%	40,22%	5,43%	36,96%	2,17%	2,17%
Robienie mi zdjęć bądź nagrywanie bez mojej zgody	2,20%	0,00%	1,10%	48,35%	4,40%	24,18%	3,30%	6,59%
Nachodzenie	2,17%	0,00%	2,17%	31,52%	7,61%	40,22%	4,35%	2,17%
Nagabywanie	2,20%	0,00%	1,10%	34,07%	12,09%	31,87%	3,30%	5,49%
Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	3,23%	1,08%	4,30%	38,71%	7,53%	26,88%	4,30%	5,38%
Rozpowszechnianie informacji o poniżającym charakterze, dotyczących czyjeś życia osobistego lub seksualnego	2,17%	0,00%	1,09%	26,09%	5,43%	48,91%	4,35%	2,17%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć	Sytuacja normalna	Środek wyrazu, który wspomaga mój rozwój zawodowy	Niezbędny środek wyrazu, mimo że sprawia dyskomfort	Przekroczenie dopuszczalnych granic	Agresja	Przemoc	Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie	Trudno powiedzieć
Gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki	2,22%	0,00%	2,22%	40,00%	6,67%	33,33%	2,22%	3,33%
Podglądanie np. w toalecie, szatni, przebieralni	2,22%	0,00%	1,11%	37,78%	7,78%	33,33%	5,56%	2,22%
Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	10,99%	5,49%	4,40%	28,57%	6,59%	2,20%	17,58%	13,19%
Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	9,78%	2,17%	1,09%	38,04%	3,26%	10,87%	5,43%	18,48%
Dotykание, zdejmowanie ubrań wbrew woli	2,17%	0,00%	2,17%	16,30%	3,26%	61,96%	4,35%	1,09%
Groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej	2,17%	0,00%	1,09%	5,43%	16,30%	63,04%	1,09%	2,17%

Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć którejś z następujących sytuacji

Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć którejś z następujących sytuacji	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć							Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni							Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnią		
	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.		% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	
<b>Dotykanie bez uprzedzenia</b>	27	5	2	21	22	16	94	25,47%	4,72%	1,89%	0,00%	0,94%	0,00%	19,81%	20,75%	15,09%	
<b>Dotykanie pomimo wyrażonego sprzeciwu</b>	4	0	0	4	5	6	19	3,77%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,77%	4,72%	5,66%	
<b>Dotykanie w sytuacji braku możliwości wyrażenia sprzeciwu</b>	9	1	1	8	3	3	25	8,49%	0,94%	0,94%	0,00%	0,00%	0,00%	7,55%	2,83%	2,83%	
<b>Bolesne dotykanie, celowe potrącanie, uderzenie, pobicie</b>	2	0	0	3	3	2	12	1,89%	0,00%	0,00%	0,94%	0,94%	0,00%	2,83%	2,83%	1,89%	
<b>Podniesiony głos (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)</b>	48	16	2	19	22	14	138	45,28%	15,09%	1,89%	2,83%	13,21%	0,00%	17,92%	20,75%	13,21%	
<b>Krzyczenie na kogoś</b>	30	10	3	19	25	14	108	28,30%	9,43%	2,83%	0,94%	5,66%	0,00%	17,92%	23,58%	13,21%	



Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć któregoś z następujących sytuacji	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć							Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni							Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnią		
	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	
Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	10	0	0	5	12	4	31	9,43%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,72%	11,32%	3,77%	
Rzucanie przedmiotami, w konkretną osobę	7	0	0	2	4	3	16	6,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,89%	3,77%	2,83%	
Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	27	7	1	11	15	9	78	25,47%	6,60%	0,94%	1,89%	5,66%	0,00%	10,38%	14,15%	8,49%	
Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	26	7	3	9	15	9	74	24,53%	6,60%	2,83%	1,89%	2,83%	0,00%	8,49%	14,15%	8,49%	
przekleństwa, wyzwiska, skierowane wobec konkretnej osoby	17	5	1	9	23	14	70	16,04%	4,72%	0,94%	0,00%	0,94%	0,00%	8,49%	21,70%	13,21%	
Wyśmiewanie	31	13	6	18	24	17	111	29,25%	12,26%	5,66%	0,94%	0,94%	0,00%	16,98%	22,64%	16,04%	
Poniżanie osoby z powodu jej wyglądu	19	8	2	6	10	9	54	17,92%	7,55%	1,89%	0,00%	0,00%	0,00%	5,66%	9,43%	8,49%	

Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć któregoś z następujących sytuacji																	
	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć	Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnią	Os. studiujące – w trakcie zajęć	Os. studiujące – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. studiujące – poza uczelnią			Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć	Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnią	Inne os. pracujące w AT – w trakcie zajęć	Inne os. pracujące w AT – poza zajęciami, ale na uczelni	Inne os. pracujące w AT – poza uczelnią	Os. studiujące – w trakcie zajęć	Os. studiujące – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. studiujące – poza uczelnią
	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.		% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	
Poniżanie osoby z powodu braku umiejętności np. „nigdy nie zostaniesz aktorką / aktorem”	28	14	7	5	5	6	66	26,42%	13,21%	6,60%	0,00%	0,94%	0,00%	4,72%	4,72%	5,66%	
Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie	3	1	1	2	3	6	16	2,83%	0,94%	0,94%	0,00%	0,00%	0,00%	1,89%	2,83%	5,66%	
Udostępnianie w mediach społecznościowych moich zdjęć, informacji o mnie celem poniżenia	0	2	1	0	1	2	6	0,00%	1,89%	0,94%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	1,89%	
Ironiczne uwagi	46	19	7	22	26	20	148	43,40%	17,92%	6,60%	2,83%	3,77%	0,94%	20,75%	24,53%	18,87%	
Uporczywe ignorowanie	24	12	1	11	15	11	75	22,64%	11,32%	0,94%	0,00%	0,94%	0,00%	10,38%	14,15%	10,38%	
Oczekiwanie odciążenia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	32	7	4	4	7	2	57	30,19%	6,60%	3,77%	0,00%	0,94%	0,00%	3,77%	6,60%	1,89%	

Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć któregoś z następujących sytuacji	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć							Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni							Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnią		
	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.		% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	
Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	16	6	2	2	4	1	31	15,09%	5,66%	1,89%	0,00%	0,00%	0,00%	1,89%	3,77%	0,94%	
Taksujący, natarczywy wzrok	25	11	3	8	9	5	62	23,58%	10,38%	2,83%	0,00%	0,94%	0,00%	7,55%	8,49%	4,72%	
Stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny	14	8	0	5	6	4	37	13,21%	7,55%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,72%	5,66%	3,77%	
Przesyłanie niechcianych wiadomości o podtekście seksualnym	3	2	0	3	4	3	15	2,83%	1,89%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,83%	3,77%	2,83%	
Robienie mi zdjęć bądź nagrywanie bez mojej zgody	3	2	0	7	7	5	24	2,83%	1,89%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,60%	6,60%	4,72%	
Nachodzenie	0	1	2	0	0	1	4	0,00%	0,94%	1,89%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	
Nagabywanie	2	3	1	2	3	2	13	1,89%	2,83%	0,94%	0,00%	0,00%	0,00%	1,89%	2,83%	1,89%	
Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	25	7	3	10	12	9	67	23,58%	6,60%	2,83%	0,94%	0,00%	0,00%	9,43%	11,32%	8,49%	

Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć któregoś z następujących sytuacji																	
	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć	Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnią	Os. studiujące – w trakcie zajęć	Os. studiujące – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. studiujące – poza uczelnią			Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć	Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnią	Inne os. pracujące w AT – w trakcie zajęć	Inne os. pracujące w AT – poza zajęciami, ale na uczelni	Inne os. pracujące w AT – poza uczelnią	Os. studiujące – w trakcie zajęć	Os. studiujące – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. studiujące – poza uczelnią
	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.		% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby
Rozpowszechnianie informacji o poniżającym charakterze dotyczących czyjegoś życia osobistego lub seksualnego	2	1	1	4	8	9	25	1,89%	0,94%	0,94%	0,00%	0,00%	0,00%	3,77%	7,55%	8,49%	
Gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki	5	3	0	4	5	2	21	4,72%	2,83%	0,00%	0,94%	0,94%	0,00%	3,77%	4,72%	1,89%	
Podglądanie np. w toalecie, szatni, przebieralni	0	0	0	0	1	0	1	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	0,00%	
Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	0	0	0	0	1	0	1	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	0,00%	
Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	17	4	1	9	16	10	58	16,04%	3,77%	0,94%	0,94%	0,00%	0,00%	8,49%	15,09%	9,43%	

Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć któregoś z następujących sytuacji	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć							Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni							Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnią		
	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.	L. odp.		% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	
Dotykanie, zdejmowanie ubrań wbrew woli	4	0	0	0	1	1	6	3,77%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	0,94%	
Groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej	0	0	0	1	3	1	5	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	2,83%	0,94%	

## Wykładający

Na ile zgadzasz się lub się nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami:

	Zdecydowanie się zgadzam		Raczej się zgadzam		Raczej się nie zgadzam		Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie wiem / Trudno powiedzieć		Odmowa odpowiedzi	
	% odp.	l. odp.	% odp.	l. odp.	% odp.	l. odp.	% odp.	l. odp.	% odp.	l. odp.	% odp.	l. odp.
Akademia Teatralna jest miejscem, do którego lubię przychodzić	60,49%	49	32,10%	26	1,23%	1	2,47%	2	1,23%	1	2,47%	2
Nauczanie w Akademii Teatralnej bardzo mnie rozwija	63,75%	51	32,50%	26	0,00%	0	1,25%	1	0,00%	0	2,50%	2
Nauczanie w Akademii bywa wyczerpujące, ale jest warte wkładanego wysiłku	51,90%	41	30,38%	24	10,13%	8	2,53%	2	1,27%	1	3,80%	3
Ucząc w Akademii Teatralnej czuję się bezpiecznie	50,62%	41	32,10%	26	7,41%	6	2,47%	2	3,70%	3	3,70%	3
Akademia Teatralna to miejsce, gdzie powstają ważne dla mnie relacje	41,98%	34	35,80%	29	7,41%	6	3,70%	3	8,64%	7	2,47%	2
Akademia Teatralna to miejsce, gdzie panuje przyjazna atmosfera	32,10%	26	48,15%	39	6,17%	5	3,70%	3	3,70%	3	6,17%	5

Ile informacji o celach przedmiotu powinny otrzymywać osoby studiujące na początku semestru?

Odpowiedź	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Zdecydowanie więcej niż obecnie	3,70%	2,78%	4,65%
Trochę więcej niż obecnie	13,58%	19,44%	9,30%
Tyle, ile otrzymują obecnie	75,31%	77,78%	76,74%
Trochę mniej niż obecnie	1,23%	0,00%	2,33%
Zdecydowanie mniej niż obecnie	2,47%	0,00%	2,33%
Trudno powiedzieć	2,47%	0,00%	4,65%
Odmowa odpowiedzi	1,23%	0,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%

Ile informacji o tym, co będzie się działo podczas zajęć z przedmiotu, powinny otrzymywać osoby studiujące na początku semestru?

Odpowiedź	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Zdecydowanie więcej niż obecnie	7,50%	8,57%	6,98%
Trochę więcej niż obecnie	12,50%	14,29%	11,63%
Tyle, ile otrzymują obecnie	77,50%	77,14%	79,07%
Trochę mniej niż obecnie	0,00%	0,00%	0,00%
Zdecydowanie mniej niż obecnie	0,00%	0,00%	0,00%
Trudno powiedzieć	1,25%	0,00%	2,33%
Odmowa odpowiedzi	1,25%	0,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%



Ile informacji o sposobie zaliczenia przedmiotu powinny otrzymywać osoby studiujące?

Odpowiedź	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Zdecydowanie więcej niż obecnie	3,70%	5,56%	2,33%
Trochę więcej niż obecnie	12,35%	16,67%	9,30%
Tyle, ile otrzymują obecnie	76,54%	77,78%	79,07%
Trochę mniej niż obecnie	1,23%	0,00%	2,33%
Zdecydowanie mniej niż obecnie	1,23%	0,00%	2,33%
Trudno powiedzieć	2,47%	0,00%	4,65%
Odmowa odpowiedzi	2,47%	0,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%

Ile informacji o kryteriach oceny z przedmiotu powinny otrzymywać osoby studiujące na początku semestru?

Odpowiedź	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Zdecydowanie więcej niż obecnie	6,25%	8,33%	4,76%
Trochę więcej niż obecnie	17,50%	19,44%	16,67%
Tyle, ile otrzymują obecnie	66,25%	72,22%	64,29%
Trochę mniej niż obecnie	0,00%	0,00%	0,00%
Zdecydowanie mniej niż obecnie	1,25%	0,00%	2,38%
Trudno powiedzieć	5,00%	0,00%	9,52%
Odmowa odpowiedzi	3,75%	0,00%	2,38%
	100,00%	100,00%	100,00%

Ile informacji zwrotnych dotyczących wystawionej oceny powinny otrzymywać osoby studiujące?

Odpowiedź	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
Zdecydowanie więcej niż obecnie	9,88%	16,00%	10,81%
Trochę więcej niż obecnie	25,93%	0,00%	5,41%
Tyle, ile otrzymują obecnie	51,85%	80,00%	59,46%
Trochę mniej niż obecnie	2,47%	0,00%	5,41%
Zdecydowanie mniej niż obecnie	0,00%	0,00%	5,41%
Trudno powiedzieć	6,17%	4,00%	10,81%
Odmowa odpowiedzi	3,70%	0,00%	2,70%
	100,00%	100,00%	100,00%

Na ile zgadzasz się lub się nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami:

	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Osoby studiujące nie mają żadnego wpływu na przebieg prowadzonych przeze mnie zajęć	1,23%	1,23%	28,40%	64,20%	1,23%	3,70%
Jasno tłumaczę sens ćwiczeń wykonywanych podczas zajęć	36,25%	55,00%	2,50%	0,00%	3,75%	2,50%
Osoby studiujące mogą wpływać na podział zadań między osobami w grupie	35,44%	32,91%	12,66%	5,06%	10,13%	3,80%
Osoby studiujące mogą odmówić wykonania zadania, jeśli czują się niekomfortowo	60,00%	22,50%	2,50%	5,00%	6,25%	3,75%
Osoby studiujące mogą wyrazić wątpliwości wobec sensu bądź formuły oczekiwanego zadania	56,79%	33,33%	2,47%	2,47%	2,47%	2,47%

	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Oczekuję, że w trakcie zajęć osoby studiujące będą prezentować swoje osobiste doświadczenia	16,25%	17,50%	23,75%	11,25%	26,25%	5,00%
Uważam, że osoby studiujące czują się komfortowo wtedy, gdy ich osobiste doświadczenia wykorzystane jako środki wyrazu są publicznie komentowane w trakcie zajęć	5,06%	3,80%	21,52%	44,30%	17,72%	7,59%
Osoby studiujące rozumieją sens zadań, które przed nimi stawiam	28,40%	65,43%	1,23%	0,00%	2,47%	2,47%

### Czy podczas prowadzonych przez Ciebie zajęć:

Czy podczas prowadzonych przez Ciebie zajęć	Zawsze	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy	Nie dotyczy	Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Osoby studiujące dostają wydrukowane informacje o celu zajęć	8,64%	3,70%	7,41%	9,88%	39,51%	24,69%	3,70%	2,47%
Osoby studiujące dostają wydrukowane informacje o kryteriach oceny	9,88%	6,17%	3,70%	11,11%	43,21%	17,28%	6,17%	2,47%
Osoby studiujące biorą udział w ustalaniu zasad dotyczących relacji między prowadzącym a uczestnikami_czkami zajęć	34,18%	24,05%	8,86%	7,59%	7,59%	10,13%	5,06%	2,53%
Osoby studiujące biorą udział w ustalaniu zasad dotyczących komunikacji między prowadzącym a uczestnikami_czkami zajęć	41,98%	19,75%	11,11%	9,88%	2,47%	8,64%	3,70%	2,47%

Czy podczas prowadzonych przez Ciebie zajęć	Zawsze	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy	Nie dotyczy	Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Tłumaczysz osobom studiującym sens zadań, które przed nimi stawiasz	71,60%	19,75%	3,70%	0,00%	0,00%	2,47%	0,00%	2,47%
Pytasz osoby studiujące, czy rozumieją sens zadań, które przed nimi stawiasz	69,14%	25,93%	0,00%	0,00%	0,00%	2,47%	0,00%	2,47%
Uprzedzasz osoby studiujące, że wykonywane zadania mogą powodować dyskomfort	35,90%	11,54%	10,26%	3,85%	1,28%	32,05%	1,28%	3,85%
Uprzedzasz osoby studiujące, że będziesz ich / je dotykać	47,44%	2,56%	1,28%	1,28%	0,00%	42,31%	1,28%	3,85%

Na ile zgadzasz się lub się nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami:

Na ile zgadzasz się lub się nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie wiem/ Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Osoba studiująca zawsze może odmówić wykonania zadania	41,98%	25,93%	13,58%	6,17%	9,88%	2,47%
To ja decyduję, gdzie jest granica wykonalności zadania	7,50%	12,50%	20,00%	35,00%	21,25%	3,75%
Osoba studiująca powinna próbować wykonać zadanie, pomimo dyskomfortu	8,75%	10,00%	22,50%	22,50%	32,50%	3,75%
Osoba studiująca powinna wykonać zadanie, nawet jeśli sygnalizuje dyskomfort	3,80%	5,06%	24,05%	48,10%	13,92%	5,06%

Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć którejś z następujących sytuacji?

Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć którejś z następujących sytuacji?	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć							Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni						
	<i>I. odp.</i>	<i>I. odp.</i>	<i>I. odp.</i>	<i>I. odp.</i>	<i>I. odp.</i>	<i>I. odp.</i>	<i>I. odp.</i>	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	
Dotykanie bez uprzedzenia	5	7	5	4	4	3	33	6,17%	8,64%	6,17%	4,94%	4,94%	3,70%	
Dotykanie pomimo wyrażonego sprzeciwu	1	1	0	0	0	0	2	1,23%	1,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Dotykanie w sytuacji braku możliwości wyrażenia sprzeciwu	4	1	0	0	0	0	6	4,94%	1,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Bolesne dotykanie, celowe potrącanie, uderzenie, pobicie	0	0	1	0	0	0	1	0,00%	0,00%	1,23%	0,00%	0,00%	0,00%	
Podniesiony głos (sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	10	7	2	11	8	1	43	12,35%	8,64%	2,47%	13,58%	9,88%	1,23%	
Krzyczenie na kogoś	5	5	3	3	4	0	24	6,17%	6,17%	3,70%	3,70%	4,94%	0,00%	
Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	2	1	2	0	0	0	5	2,47%	1,23%	2,47%	0,00%	0,00%	0,00%	
Rzucanie przedmiotami, w konkretną osobę	2	0	0	0	0	0	2	2,47%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Gwałtowne reakcje nieskierowane na konkretną osobę	6	4	0	4	2	0	17	7,41%	4,94%	0,00%	4,94%	2,47%	0,00%	
Gwałtowne reakcje skierowane na konkretną osobę	3	6	0	2	4	0	16	3,70%	7,41%	0,00%	2,47%	4,94%	0,00%	

Czy ze strony wymienionych nizej osób we wskazanych miejscach zdarzyło ci się doświadczyć któreś z nastę- pujących sytuacji?	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć							Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni						
	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>		<i>% całej próby</i>	<i>% całej próby</i>	<i>% całej próby</i>	<i>% całej próby</i>	<i>% całej próby</i>	<i>% całej próby</i>	
Przekleństwa, wyzwiska, skierowane wobec konkretnej osoby	3	1	1	2	2	0	11	3,70%	1,23%	1,23%	2,47%	2,47%	0,00%	
Wyśmiewanie	3	6	2	6	4	2	25	3,70%	7,41%	2,47%	7,41%	4,94%	2,47%	
Poniżanie osoby z powodu jej wyglądu	4	3	0	1	3	2	14	4,94%	3,70%	0,00%	1,23%	3,70%	2,47%	
Poniżanie osoby z powodu braku umiejętności np. „nigdy nie zostaniesz aktorką / aktorem”	5	2	2	0	1	0	10	6,17%	2,47%	2,47%	0,00%	1,23%	0,00%	
Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie	0	1	0	0	0	0	2	0,00%	1,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Udostępnianie w mediach społecznościowych moich zdjęć, informacji o mnie celem poniżenia	0	0	0	0	0	1	1	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,23%	
Ironiczne uwagi	8	8	3	6	6	2	37	9,88%	9,88%	3,70%	7,41%	7,41%	2,47%	
Uporczywe ignorowanie	1	6	2	2	1	0	17	1,23%	7,41%	2,47%	2,47%	1,23%	0,00%	
Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	3	0	1	0	0	0	6	3,70%	0,00%	1,23%	0,00%	0,00%	0,00%	
Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	2	1	0	0	0	0	3	2,47%	1,23%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Taksujący, natarczywy wzrok	3	3	1	2	2	0	12	3,70%	3,70%	1,23%	2,47%	2,47%	0,00%	

Czy ze strony wymienionych niziej osób we wskazanym miejscach zdarzyło ci się doświadczyć któreś z nastę- pujących sytuacji?	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć								Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni			Os. studiujące – w trakcie zajęć		
	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>		% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby
Stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny	0	0	0	1	1	0	3	0,00%	0,00%	0,00%	1,23%	1,23%	0,00%	
Przesyłanie niechcianych wiadomości o podtekście seksualnym	0	0	1	0	2	2	5	0,00%	0,00%	1,23%	0,00%	2,47%	2,47%	
Robienie mi zdjęć bądź nagrywanie bez mojej zgody	1	0	0	1	0	0	3	1,23%	0,00%	0,00%	1,23%	0,00%	0,00%	
Nachodzenie	0	0	0	0	1	0	1	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,23%	0,00%	
Nagabywanie	0	0	0	0	2	0	3	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,47%	0,00%	
Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	2	4	3	2	4	2	17	2,47%	4,94%	3,70%	2,47%	4,94%	2,47%	
Rozpowszechnianie informacji o poniżającym charakterze dotyczących czyjegoś życia osobistego lub seksualnego	2	3	3	0	1	1	11	2,47%	3,70%	3,70%	0,00%	1,23%	1,23%	
Gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki	1	0	0	0	1	0	2	1,23%	0,00%	0,00%	0,00%	1,23%	0,00%	
Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	0	1	0	0	1	0	3	0,00%	1,23%	0,00%	0,00%	1,23%	0,00%	
Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdota o życiu seksualnym	2	5	5	2	3	4	27	2,47%	6,17%	6,17%	2,47%	3,70%	4,94%	



Czy ze strony wymienionych niżej osób we wskazanym miejscach zdarzyło ci się doświadczyć któreś z nastę- pujących sytuacji?													
	Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć	Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnia	Os. studiujące – w trakcie zajęć	Os. studiujące – poza zaję- ciami, ale na uczelni	Os. studiujące – poza uczelnia		Os. prowadzące zajęcia – w trakcie zajęć	Os. prowadzące zajęcia – poza zajęciami, ale na uczelni	Os. prowadzące zajęcia – poza uczelnia	Os. studiujące – w trakcie zajęć	Os. studiujące – poza zaję- ciami, ale na uczelni	Os. studiujące – poza uczelnia
	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>	<i>l. odp.</i>		% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby	% całej próby
Groźby użycia prze- mocy fizycznej lub seksualnej	0	0	0	1	1	0	3	0,00%	0,00%	0,00%	1,23%	1,23%	0,00%
Podglądanie np. w toalecie, szatni, przebieralni	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Dotykanie, zdejmowa- nie ubrań wbrew woli	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć:

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytu- acji, jeżeli zdarzają się w trak- cie zajęć	<i>Sytuacja normalna</i>	<i>Środek wyrazu, który wspo- maga rozwój zawodowy osób studiujących</i>	<i>Niezbędny środek wyrazu, mimo że może sprawiać dys- komfort studentom</i>	<i>Przekroczenie dopuszczalnych granic</i>	<i>Agresja</i>	<i>Przemoc</i>	<i>Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie</i>	<i>Trudno powiedzieć</i>	<i>Odmowa odpowiedzi</i>
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Dotykanie bez uprzedzenia	3,57%	7,14%	0,00%	51,79%	0,00%	10,71%	19,64%	7,14%	0,00%
Dotykanie pomimo wyrażonego sprzeciwu	1,85%	1,85%	0,00%	33,33%	12,96%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć	Sytuacja normalna	Środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy osób studiujących	Niezbędny środek wyrazu, mimo że może sprawić dyskomfort studentom	Przekroczenie dopuszczalnych granic	Agresja	Przemoc	Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie	Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Dotykanie w sytuacji braku możliwości wyrażenia sprzeciwu	1,82%	1,82%	0,00%	30,91%	1,82%	58,18%	1,82%	3,64%	0,00%
Bolesne dotykanie, celowe potrącanie, uderzenie, pobicie	1,82%	1,82%	0,00%	9,09%	20,00%	67,27%	0,00%	0,00%	0,00%
Podniesiony głos (ton sygnalizujący zniecierpliwienie lub zdenerwowanie)	5,45%	3,64%	10,91%	29,09%	32,73%	9,09%	7,27%	1,82%	0,00%
Krzyczenie na kogoś	1,82%	3,64%	1,82%	21,82%	45,45%	21,82%	3,64%	0,00%	0,00%
Rzucanie przedmiotami, ale nie w konkretną osobę	1,82%	1,82%	1,82%	12,73%	43,64%	29,09%	7,27%	1,82%	0,00%
Rzucanie przedmiotami w konkretną osobę	1,82%	1,82%	0,00%	5,45%	16,36%	72,73%	1,82%	0,00%	0,00%
Gwałtowne reakcje nieskierowane wobec konkretnej osoby	3,64%	3,64%	1,82%	23,64%	38,18%	12,73%	16,36%	0,00%	0,00%
Gwałtowne reakcje skierowane wobec konkretnej osoby	3,64%	1,82%	1,82%	12,73%	21,82%	56,36%	1,82%	0,00%	0,00%
Przekleństwa, wyzwiska, skierowane wobec konkretnej osoby	1,82%	1,82%	0,00%	12,73%	18,18%	65,45%	0,00%	0,00%	0,00%
Wyśmiewanie	1,82%	1,82%	0,00%	30,91%	7,27%	54,55%	1,82%	1,82%	0,00%
Poniżanie osoby z powodu jej wyglądu	1,89%	1,89%	0,00%	26,42%	3,77%	64,15%	1,89%	0,00%	0,00%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć	Sytuacja normalna	Środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy osób studiujących	Niezbędny środek wyrazu, mimo że może sprawiać dyskomfort studentom	Przekroczenie dopuszczalnych granic	Agresja	Przemoc	Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie	Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Poniżanie osoby z powodu braku umiejętności np. „nigdy nie zostaniesz aktorką / aktorem”	1,82%	1,82%	0,00%	34,55%	5,45%	49,09%	5,45%	1,82%	0,00%
Zachęcanie innych do przemocy wobec mnie	3,70%	1,85%	0,00%	12,96%	5,56%	66,67%	5,56%	1,85%	1,85%
Udostępnianie w mediach społecznościowych moich zdjęć, informacji o mnie celem poniżenia	1,82%	1,82%	0,00%	29,09%	0,00%	63,64%	3,64%	0,00%	0,00%
Ironiczne uwagi	1,85%	3,70%	3,70%	53,70%	9,26%	18,52%	5,56%	3,70%	0,00%
Uporczywe ignorowanie	1,82%	1,82%	0,00%	41,82%	12,73%	25,45%	12,73%	3,64%	0,00%
Oczekiwanie odcięcia się od własnych emocji (na rzecz odgrywania, roli, procesu dydaktycznego)	7,41%	5,56%	9,26%	25,93%	3,70%	9,26%	24,07%	12,96%	1,85%
Przymus wyznania emocji, który wywołuje dyskomfort	1,82%	3,64%	10,91%	36,36%	0,00%	25,45%	12,73%	9,09%	0,00%
Taksujący, natarczywy wzrok	3,64%	1,82%	3,64%	45,45%	16,36%	14,55%	9,09%	5,45%	0,00%
Stawanie zbyt blisko bez zawodowej przyczyny	1,82%	1,82%	1,82%	60,00%	9,09%	9,09%	3,64%	12,73%	0,00%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć	Sytuacja normalna	Środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy osób studiujących	Niezbędny środek wyrazu, mimo że może sprawić dyskomfort studentom	Przekroczenie dopuszczalnych granic	Agresja	Przemoc	Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie	Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Przesyłanie niechcianych wiadomości o podtekście seksualnym	1,79%	1,79%	1,79%	35,71%	3,57%	50,00%	5,36%	0,00%	0,00%
Robienie mi zdjęć bądź nagrywanie bez mojej zgody	1,79%	1,79%	1,79%	53,57%	5,36%	30,36%	3,57%	1,79%	0,00%
Nachodzenie	1,79%	1,79%	0,00%	37,50%	10,71%	46,43%	1,79%	0,00%	0,00%
Nagabywanie	1,79%	1,79%	0,00%	41,07%	8,93%	39,29%	5,36%	1,79%	0,00%
Komentowanie wyglądu, cielesności, seksualności	5,36%	1,79%	3,57%	46,43%	8,93%	30,36%	1,79%	1,79%	0,00%
Rozpowszechnianie informacji o poniżającym charakterze dotyczących czyjegoś życia osobistego lub seksualnego	1,79%	1,79%	1,79%	23,21%	3,57%	58,93%	8,93%	0,00%	0,00%
Gwizdnięcia, wydawanie sugestywnych odgłosów i temu podobne zaczepki	1,79%	1,79%	1,79%	51,79%	10,71%	26,79%	5,36%	0,00%	0,00%
Podglądanie np. w toalecie, szatni, przebieralni	1,79%	1,79%	1,79%	39,29%	3,57%	37,50%	14,29%	0,00%	0,00%
Elementy wystroju pomieszczeń, które mają podtekst seksualny (plakaty, materiały na zajęciach)	3,57%	1,79%	1,79%	50,00%	1,79%	14,29%	16,07%	10,71%	0,00%

Które określenie najlepiej pasuje do wymienionych sytuacji, jeżeli zdarzają się w trakcie zajęć	Sytuacja normalna	Środek wyrazu, który wspomaga rozwój zawodowy osób studiujących	Niezbędny środek wyrazu, mimo że może sprawić dyskomfort studentom	Przekroczenie dopuszczalnych granic	Agresja	Przemoc	Żadne określenie nie określa tego doświadczenia trafnie	Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Żarty, komentarze o podtekście seksualnym, anegdoty o życiu seksualnym	3,64%	1,82%	1,82%	56,36%	3,64%	20,00%	5,45%	7,27%	0,00%
Dotykanie, zdejmowanie ubrań wbrew woli	1,79%	1,79%	0,00%	14,29%	1,79%	78,57%	1,79%	0,00%	0,00%
Groźby użycia przemocy fizycznej lub seksualnej	1,79%	1,79%	0,00%	7,14%	14,29%	75,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Czy kiedykolwiek rozważałaś\_eś zmianę pracy z powodów takich, jak przemoc dyskryminacja lub atmosfera na uczelni?

Odpowiedź	Ogółem	Kobieta	Mężczyzna	Aktorstwo	Pozostałe kierunki	Artystyczne przedmioty	Rzemieślnicze przedmioty
Tak	23,46%	36,11%	13,95%	38,10%	7,69%	30,30%	33,33%
Nie	65,43%	63,89%	69,77%	54,76%	76,92%	63,64%	57,14%
Nie wiem /Trudno powiedzieć	7,41%	0,00%	13,95%	7,14%	7,69%	6,06%	9,52%
Odmowa odpowiedzi	3,70%	0,00%	2,33%	0,00%	7,69%	0,00%	0,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Czy w trakcie swojej pracy w Akademii Teatralnej doświadczyłeś\_aś gorszego, dyskryminującego traktowania ze względu na:

	<i>Tak</i>	<i>Nie</i>	<i>Nie wiem / Trudno powiedzieć</i>	<i>Odmowa odpowiedzi</i>
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
Wiek	16,25%	71,25%	11,25%	1,25%
Płeć	3,80%	92,41%	2,53%	1,27%
Orientację seksualną	1,27%	94,94%	2,53%	1,27%
Tożsamość płciową	0,00%	97,47%	1,27%	1,27%
Wygląd (wzrost, typ sylwetki lub typ urody)	3,80%	91,14%	3,80%	1,27%
Pochodzenie etniczne lub narodowościowe (w tym akcent)	0,00%	97,47%	1,27%	1,27%
Pochodzenie spoza wielkiego miasta	0,00%	96,20%	1,27%	2,53%
Religię lub bezwyznaniowość	3,80%	92,41%	1,27%	2,53%
Rodzaj prowadzonych zajęć	10,13%	77,22%	10,13%	2,53%

Na ile zgadzasz się lub się nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi zmian mających na celu poprawienie bezpieczeństwa osób studiujących w relacjach z osobami w Akademii Teatralnej?

	<i>Zdecydowanie się zgadzam</i>	<i>Raczej się zgadzam</i>	<i>Raczej się nie zgadzam</i>	<i>Zdecydowanie się nie zgadzam</i>	<i>Nie wiem / Trudno powiedzieć</i>	<i>Odmowa odpowiedzi</i>
	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.	% odp.
To szansa na poprawę sytuacji w Akademii	60,49%	24,69%	3,70%	2,47%	6,17%	2,47%
Zmiany nie uwzględniają punktu widzenia wykładowców	14,81%	23,46%	20,99%	22,22%	16,05%	2,47%
Zmiany są trudne, ale potrzebne	40,74%	41,98%	2,47%	1,23%	9,88%	3,70%
Zmiany naruszają istotę studiów w Akademii Teatralnej	1,23%	12,35%	24,69%	45,68%	12,35%	3,70%





# **(Nie)Zgoda na przekraczanie granic. Badania przemocy i dyskryminacji w społeczności Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie**

## **Autorki i Autorzy**

dr hab. Julia Kubisa,  
prof. UW dr hab. Mikołaj Lewicki  
dr Justyna Kościńska  
mgr Katarzyna Rakowska  
mgr Feliks Tuszko

## **Zespół badawczy**

mgr Witold Chyło  
mgr Marta Gospodarczyk  
dr Justyna Kościńska  
dr hab. Julia Kubisa,  
prof. UW dr hab. Mikołaj Lewicki  
dr Adam Ostolski  
mgr Alicja Pałęcka  
dr Wojciech Rafałowski  
mgr Katarzyna Rakowska  
mgr Katarzyna Słaby  
mgr Kamil Trepka  
mgr Feliks Tuszko

## **Publikacja bezpłatna**

Publikacja dofinansowana ze środków Komisji Europejskiej w ramach projektu Zmiana- teraz! (Partnerstwa Strategiczne Programu Erasmus +) Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ nie ponoszą odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

Projekt współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+



**CHANGE  
NOW!**  
ZMIANA-TERAZ!



Ministerstwo  
Edukacji i Nauki

## **Kierownictwo administracyjno-wykonawcze projektów**

mgr Katarzyna Renes  
mgr Beata Szczucińska

## **Redakcja**

Katarzyna Szaniawska

## **Korekta**

Monika Krawul  
Anna Hegman

## **Wydawca**

Akademia Teatralna  
im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie  
Warszawa 2022



WARSZAWA

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/540933/2021/2022

Kwota dofinansowania projektu 972 831,00 zł  
całkowita wartość projektu 972 831,00 zł.

