

Aleksandra Błachnio

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Komunikacja interpersonalna a podmiotowość kształcenia wyższego

Nie ma nowych kierunków, jest jeden, od człowieka do człowieka

S. J. Lec

Edukacja akademicka odgrywa więc rolę w przygotowaniu studentów do życia w społeczeństwie informacyjnym społeczeństwie wiedzy, w którym uczenie się i komunikowanie z wykorzystaniem technologii informacyjnych powinno być stylem życia i działania

M. Kozielska

Wprowadzenie

Jeszcze nie tak dawno komunikacja interpersonalna w obrębie uczelni wyższej ograniczała się do czynności transmisji informacji od wykładowcy do studenta. Przy czym czynność ta zachodziła w relacji podrzędności, to znaczy, że odbiorcy przypadła w udziale zwykle postawa biernej akceptacji. Taka sytuacja miała wyznaczniki, które Kazimierz Obuchowski (2005) określiłby jako typowe dla cywilizacji przedmiotowości czywistiej.

W cywilizacji uprzedmiotawiającej człowieka, zdaniem badacza, ogólna orientacja poznawcza skierowana była na czystą teorię, która często uwikłana była w ideologię. Wykładowca przyjmował rolę niekwestionowanego eksperta, którego twierdzenia nabierały charakteru dogmatów. Stąd popularyzowane zasady, czy światopogląd nie poddawały się refleksji czy krytyce, stając się dla młodych głów-

nymi narzędziami porządkowania świata. W takiej rzeczywistości społeczno-politycznej student był fragmentem świata, w którym przypisaną miał nie tylko rolę, jaką powinien pełnić w społeczności, ale również pogląd, jaki miał prezentować na świat go otaczający. Nie istniał więc dla jednostki problem własnego określenia tego kim można by być, ani tym bardziej problem sensu życia. Przy braku prywatnej odpowiedzialności za siebie, pozostając w pozycji podrzędnej do autorytarnego wykładowcy, intencja działania studenta nie miała znaczenia. Jednostka wiedziała bowiem, że decyzje dokonywały się poza nią. Wyuczała się zatem gotowych wzorców zachowań, tak by stać się jednorodną z cywilizacją, w pełni przystosowaną do rzeczywistości ją otaczającej. Jej sukces zależał głównie od jej potencjału wykonawczego i naśladowczego.

Podmiotowe kształcenie a komunikacja

Opisane powyżej realia należą na szczęście do przeszłości. Dzisiaj system kształcenia stawia na podmiotowe funkcjonowanie człowieka (Błachnio, 2002; 2005; Grzegorzczuk, 2003) i dąży do komunikacyjnego (interpretacyjnego) modelu nauczania (Wroński, 2003). Oznacza to, że tak wykładowca jak i student winni dążyć do stania się podmiotami w procesie kształcenia. Jest to o tyle ważne, że, jak podkreśla Kazimierz Obuchowski (2005) podmiotowe funkcjonowanie człowieka implikuje konieczność samodzielnego wypracowania przez jednostkę własnego i dynamicznie ewoluującego sensu życia, przy jednoczesnym tworzeniu przez nią dla siebie samej szeregu wymagań zgodnie z prywatną koncepcją świata i siebie samego w tym świecie. Niezbędną jest przy tym postawa refleksyjna i twórcza osoby, która pozwala w procesie informacyjnym nie tylko tworzyć coś nowego, ale również odczytywać i rozumieć to co zostało wykreowane poza jej świadomością.

Nie jest to zadanie proste, stąd podejmowane reformy szkolnictwa wyższego i szerokie interdyscyplinarne debaty zmierzają do uczynienia uczelni katalizatorem rozwoju podmiotowości młodych. Przed uczelnią stawia się jako cel: „wykształcenie człowieka krytycznego i twórczego, umięjęcego samodzielnie funkcjonować we współczesnym świecie” (Kołakowska, 2005). Aby go zrealizować rodzi się potrzeba stymulacji aktywności celowej studenta, który tym samym w procesie samokształcenia zaspakaja własne, autonomiczne potrzeby i odczuwa osobistą satysfakcję.

Niebagatelna rola przypada tu wykładowcy, który „(...) czy tego chce, czy nie, ma wpływ na sposób odbioru i odczuwania świata przez młodzież, na formułowanie jej orientacji życiowych” (Kwiatkowska, 1992; za: Samujło, Grabowiec, 2003).

Podobną wagę przypisuje wykładowcy Wiesława Wołoszyn (1998), czy Ewa Klawiter-Piotrowiak: „Od tego kim jest i jaka jest jego praca, jakie wzory osobowe prezentuje, mogą zależeć przyjmowane przez słuchaczy późniejsze przyzwyczajenia i postawy jak również poziom wiedzy a także całokształt kompetencji” (2003). Istota zasadza się jednak nie tylko na własnościach osobowościowych nauczającego, ale również, jeśli nie przede wszystkim, na jego kompetencjach komunikacyjnych. Stąd właśnie wskazana w temacie zależność komunikacji interpersonalnej i podmiotowego kształcenia wyższego.

Kompetencje komunikacyjne wykładowcy nie ograniczają się tylko do efektywnego przekazywania informacji, ale oznaczają podmiotowe współtworzenie aktu komunikacyjnego. R. Kwaśnica definiuje je jako: „(...) zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli mówiąc inaczej – zdolność bycia w dialogu z innymi i z sobą samym. Owa zdolność do bycia w dialogu nie jest po prostu umiejętnością prowadzenia dyskusji. (...) Dialog w tym sensie, jaki tu mam na myśli, to rozmowa z Innym przełamująca anonimowość wypowiedzi próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie ogarnia. (...) Kompetencje komunikacyjne jako zdolność bycia w tak pojętym dialogu nie są po prostu dającą się technicznie opanować umiejętnością komunikowania (przekazywania) wiadomości. Kompetencje te są czymś głębszym i w ogóle wykraczającym poza techniczne wiadomości. Upraszczając zauważamy, że w strukturę tych kompetencji wchodzi między innymi: a) zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, b) zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań, c) postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawić własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową (skończoną, zamkniętą) i jedyną z możliwych” (Grzegorzcyk, 2003). Tak rozumiane kompetencje komunikacyjne wykładowcy umożliwiają uzyskiwanie od studentów nie tylko informacji zwrotnych po zaprezentowaniu kwestii, ale co istotniejsze już w trakcie trwania aktu komunikacyjnego otwierają nadawcę na informacje zwrotne. Z czasem, wraz z budowaniem więzi między nauczycielem akademickim i jego słuchaczami możliwe staje się nawet współkonstruowanie przebiegu dialogu już od samego jego początku. Tym samym wykładowca uczy się jak zaangażować słuchaczy w proces formułowania problemów i hipotez oraz weryfikacji możliwych ich interpretacji i rozwiązań (Bednarska-Libera, 2003), a sam proces kształcenia staje się wytworem partnerskiej interakcji obydwu podmiotów – nauczającego i uczącego się.

Uczelnia staje się więc stopniowo platformą dialogu, na której ogniskują się problemy współczesnego życia społecznego (Grzegorzcyk, 2003). Z tego to powo-

du, w dobie zakrojonej na szeroką skalę integracji, nauczyciel akademicki winien podjąć trud przygotowania młodego pokolenia do inicjowania i uczestniczenia w dialogu kultur. Chodzi bowiem o to, by w procesie kształcenia wskazywać i promować międzykulturowość; kształtować odpowiednie kompetencje i postawy otwartości na inność i różnice kulturowe (Nikitorowicz, Sobiecki, 2000). Wówczas w dialogu możliwym staje się rzeczywiste rozpoznanie natury i wielkości problemów dotyczących młode pokolenia. Swobodny transfer ludzi i informacji między krajami i różnymi ośrodkami naukowo-dydaktycznymi pokazuje, że bolączki wynikające z problemu anomii kulturowej (Obuchowski, 2000), zdarzeń anormatywnych (Wrosch, Freund, 2001), dewaluacji i dezintegracji jednostkowego systemu wartości, trapią większość społeczeństw europejskich. Otwarta debata na te trudne, bo nowe, tematy pozwala wykształcić młodym niezbędny dla funkcjonowania podmiotowego dystans psychiczny. Staje się przy tym okazją do inspirowania samodzielności studentów w sferze myślenia, oceny, tworzenia niekonwencjonalnych rozwiązań czy samodzielnego podejmowania decyzji (Jeremus, 2003).

Rozmowa na „aktualne” tematy nie należy do łatwych, gdyż wówczas wykładowca traci komfortową pozycję eksperta i naraża się na odkrycie przed słuchaczami faktu, iż sam wielu rzeczy nie rozumie, bądź dopiero zaczyna nad nimi studia. W dobie zalewu informacyjnego prawidłowość ta wydaje się naturalna, zaakceptowanie jednak jej wciąż jest dla wielu osób problemem¹. Tym niemniej by jakość wzajemnej relacji wykładowca – student pozostawała wysoką konieczna jest dbałość o podmiotowy charakter komunikacji między nimi zachodzącej. W tym kontekście oznacza ona wymóg autentyczności we wzajemnych kontaktach uczącego i uczących się, a więc i unikania fałszu, zakłamania, gry pozorów i obłudy. Ważnym wydaje się umiejętność partnerskiego włączania do dyskusji studentów, o której pisał Gordon (1995), akcentując równocześnie znaczenie asertywnego słuchania pozwalającego oprzeć stosunek między nauczycielem a uczniem na wzajemnym zrozumieniu i szacunku. Otwartej komunikacji sprzyjają ponadto inne kompetencje nadawcy obejmujące:

- a) umiejętność słuchania,

¹ Chociaż w literaturze przedmiotu krytykuje się przestarzałe utożsamianie wykładowcy z autorytetem, to nadal, o ironio, postuluje się, że „(...) powinien być idealnym wzorcem: nie do obalenia i nie do podważenia” (Jeremus, 2003, Sitarska, Jankowski, Tkaczuk, 2003). Przy tym utrwała się nienaturalną opozycję mistrz – uczeń, o czym świadczą obserwacje cytowanej już Anny Jeremus: „Na trzecim, czwartym i piątym roku studiów studenci przechodzą okres konfrontowania siebie z autorytetami, których egzemplifikacją są ich nauczyciele akademicy. (...) Jest to okres sprawdzania nauczyciela i wykorzystywania, każdej możliwej sytuacji do wykazania niekonsekwencji lub błędu w jego postępowaniu, co stanowi zwycięstwo młodego człowieka nad doświadczeniem, wiedzą i mądrością identyfikowaną z nauczycielem” (2003).

- b) przemawianie ale i rozmawianie,
- c) skuteczne rozwiązywanie konfliktów,
- d) zachowania asertywne,
- e) wiedza i umiejętności w zakresie komunikacji niewerbalnej,
- f) zdolność do unikania zakłóceń w porozumiewaniu się (Samujło, Grabowiec, 2003).

Wspomniane kompetencje są szeroko opisywane w literaturze przedmiotu, stąd zasadnym wydaje się zamiast powielać informacje, skupić się na nieco nowszej, w kontekście zaawansowania technologii informacyjnej, kwestii – konieczności i potrzebie nabycia i rozwoju kompetencji komunikacji wirtualnej przez wykładowców (Strykowski, 2006). Bycie na bieżąco z nowinkami komputerowymi oraz świadomość i stosowanie wirtualnych baz informacyjnych staje się warunkiem efektywnego dialogu nauczyciela akademickiego z młodym pokoleniem wychowującym się z komputerem już od wczesnych lat dziecięcych. Integracja technologii z procesem kształcenia warunkuje „(...) nowy rodzaj uczenia się, który promuje: kreatywność, współpracę, a także konstrukcję wiedzy i jej zastosowań” (Sysło, 2006). Technologia informacyjna uelastycznia i dynamizuje wymianę informacji, rozwój wiedzy, proces komunikowania się i kształcenia poprzez:

- elastyczność w odniesieniu do czasu i miejsca (*ang. any time and anywhere*), stosowanie środowisk uczenia się on-line, kształcenia na odległość
- elastyczność w odniesieniu do treści i zakresu nauczania
- łatwy dostęp do informacji i do innych osób
- ewolucję edukacji w kierunku podejścia reagującego na oczekiwania i potrzeby (*z ang. just in time i just fit*) uczących się
- łatwość komunikacji i interakcji między osobami, synchronicznej i asynchronicznej, w tym również interakcji z zasobami sieciowymi;
- wspomaganie uczenia się poprzez wykonywanie (*ang. learning by doing*);
- scalanie aktywności osobistej, zawodowej, prywatnej i związanej z czasem wolnym (Sysło, 2006).

Tym niemniej wirtualne platformy komunikacji, poza bezsprzecznie licznymi atutami wynikającymi z otwierania na polu edukacji szeregu nowych możliwości, wiążą się również z wyzwaniem w zachowaniu osobowego i efektywnego charakteru dialogu. Fakt ten wymaga od wykładowcy szczególnej troski o podmiotowy charakter aktu komunikacyjnego. W wirtualnej rzeczywistości szczególnie wysiłek trzeba skupić na rozwijaniu w młodych użytkownikach internetu umiejętności odpowiedzialnego i z poszanowaniem praw autorskich, popularyzowania myśli i danych. Ważne jest by tak nadawca jak i odbiorca osobiście i krytycznie angażował się w zarządzanie ogólnie dostępną informacją.

Podsumowanie

Podmiotowy charakter kształcenia stanowi wyzwanie dnia dzisiejszego, którego urzeczywistnienie warunkuje partnerski dialog wykładowcy i studenta. Choć artykuł skupiał się szczególnie na zadaniach stojących przed nauczycielem akademickim, to bezsprzecznie jakość interakcji wykładowca – student w akcie komunikacyjnym zależy także od gotowości studenta do stania się podmiotem tegoż aktu, a więc do samodzielnego inicjowania wymiany informacji i przejawiania własnej przedsiębiorczości w jej zarządzaniu. Silnie zakorzeniona w codziennej praktyce, obok schematu wykładowcy-autorytetu, rola „biernego odbiorcy” ostatecznie odchodzi do lamusa. Nowa metodyka nauczania obejmująca metody projektowe stwarza warunki, w których młodzi „Uczą się więc komunikowania i asertywności. Czują się zupełnie odpowiedzialni w pełni za to co zaprojektowali, za to co mówią i robią” (Sitarska, 2005).

Podmiotowa komunikacja jest narzędziem wzmacniania poczucia więzi i tożsamości. Życzliwa obecność wykładowcy w niczym nie zmienia faktu, że to student aktywnie dyskutując o sensie życia, tempie i kierunku dorastania, odpowiedzialności i wolności sam oddziałuje na kierunek i tempo własnej transgresji osobowej. Ponadto, on sam świadomie zabiega o efektywność własnego procesu kształcenia, które coraz częściej rozpatruje się w kategorii kluczowej dla jakości dalszego życia inwestycji, o porównywalnej wadze z inwestycjami kapitałowymi (Malewski, 1998; za: Dzikiewicz-Gazda, 2003). Komunikując swoje potrzeby i pragnienia przekonuje się, że w swoim staraniu o „lepsze jutro” nie pozostaje odosobniony.

Bibliografia

- Bednarzak-Libera M. (2003), *O współpracy nauczyciela akademickiego ze studentami w procesie kształcenia*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce, s. 157–166.
- Błażnio A. (2002), *Kształcenie wyższe – narzuconym czy intencjonalnie wytyczonym zadaniem w perspektywie przyszłości młodych dorosłych?*, „Europejczy” nr 4 (2), s. 33–40.
- Błażnio A. (2005), *Podmiotowe kształcenie w uczelni wyższej*, [w:] W. A. Karpieńska (red.), *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, Białystok, s. 311–320.
- Dzikiewicz-Gazda U. (2003), *Od idei kształcenia do zarządzania jakością kształcenia*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce, s. 239–246.

- Gordon T. (1995), *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa.
- Grzegorzczuk B. (2003), *Nauczyciel akademicki jako osoba wspomagająca rozwój umiejętności komunikacyjnych studenta*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce, s. 135–142.
- Jeremus A. (2003), *Nowoczesny wizerunek nauczyciela akademickiego*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce, s. 61–70.
- Klawiter-Piotrowiak E. (2003), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela akademickiego*, [w:] R. Cierniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz, s. 219–225.
- Kołąkowska B. (2005), *Nauczanie problemowe drogą do dialogu edukacyjnego w kształceniu zintegrowanym w klasach początkowych*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, Białystok, s. 177–189.
- Kozielska M. (2005), *Zmiany stylu studiowania i warunków edukacji akademickiej w uczącym się społeczeństwie*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, Białystok, s. 265–273.
- Obuchowski K. (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz.
- Obuchowski K. (2005), *The subject's revolution*, Łódź.
- Samujło M., Grabowiec A. (2003), *Ewaluacja kompetencji komunikacyjnych nauczycieli akademickich*, [w:] R. Cierniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz, s. 233–238.
- Sitarska B., Jankowski K., Tkaczuk C. (2003), *Interakcje nauczyciel akademicki – studenci w aspekcie jakości kształcenia w szkole wyższej*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce, s. 193–214.
- Sitarska B. (2005), *Projektowanie sytuacji edukacyjnych przez studentów pedagogiki a efektywność procesu kształcenie w szkole wyższej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, Białystok, s. 369–380.
- Strykowski W. (red.) (2006), *Od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*, Poznań.
- Sysło M. M. (2006), *Ewolucja edukacji w kierunku elastycznego systemu kształcenia*, [w:] W. Strykowski (red.), *Od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*, Poznań, s. 96–102.
- Wołoszyn W. (1998), *Respektowanie zasad deontologii przez nauczycieli akademickich – warunkiem właściwego kształtowania relacji osobowych w procesie*

- przygotowania studentów do przyszłej pracy zawodowej*, [w:] E. Radecki (red.), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, Szczecin, s. 51–62.
- Wroński R. (2003), *Samoewaluacja nauczyciela akademickiego źródłem progresji jakości kształcenia*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce, s. 113–122.
- Wrosch C., Freund A. M. (2001), *Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges*, „Human Development” nr 44, s. 264–283.