

Dr hab. Hubert Kupiec, <https://orcid.org/0000-0002-7188-008X>

*Institut Pedagogiki*

*Uniwersytet Szczeciński*

## Znaczenie relacji dialogicznej w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów pedagogiki

### The importance of dialogical relation in developing communication competences of pedagogy students

doi: 10.34766/fetr.v42i2.266

**Abstrakt:** Treść artykułu zawiera rozważania teoretyczne nad tym, jakie znaczenie może mieć relacja dialogiczna w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia pedagogicznego. W tym celu przeanalizowane zostały różnice oraz wzajemne zależności pomiędzy koncepcjami dialogu a pojęciem komunikacji. Przedstawiono również możliwości tworzenia relacji dialogicznej w przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej, a także sposoby rozwijania zdolności komunikacyjnych w procesie kształcenia akademickiego. Przeprowadzone analizy wskazują, że w kształceniu pedagogicznym studentów pomimo niewątpliwych zalet i korzyści, rzadko rozwija się ich umiejętności komunikacyjne przez nawiązywanie ze nimi relacji dialogicznej. W przewyciężaniu barier związanych z dominacją tradycyjnych form nauczania, sadzonych w behawioralnym paradygmacie kształcenia, przydatne jest opisane w artykule stosowanie metod aktywizujących na zajęciach realizowanych w paradygmacie humanistycznym.

**Słowa kluczowe:** dialog, kompetencje komunikacyjne, pedagogika

**Abstract:** The article contains theoretical considerations about the importance of a dialogical relation in developing communication competences in the process of pedagogical education. In this text, the differences and interrelationships between the concepts of dialogue and the concept of communication were analyzed. The possibilities of creating dialogical relations in the educational space of the university as well as ways of developing communication skills in the process of academic education were also presented. The conducted analyzes indicate that in pedagogical student's education despite of their undoubted advantages and benefits, their communication skills are rarely developed by establishing a dialogical relationship with them. In overcoming, barriers related to the domination of traditional forms of teaching, planted in the behavioral paradigm of education, it is useful to use activating methods described in the article in classes implemented in the humanist paradigm.

**Key words:** dialog, communication competences, pedagogy

### Wprowadzenie

Dialog i komunikacja należą do terminów bardzo popularnych, które są powszechnie używane, a niekiedy nawet nadużywane lub stosowane zamiennie w różnych wymiarach życia społecznego (religijnego, artystycznego, politycznego i naukowego). Świadczy to niewątpliwie o dużym znaczeniu obu zjawisk dla psychospołecznego funkcjonowania i rozwoju człowieka. Stąd też celem tego artykułu jest przedstawienie różnic oraz wzajemnych zależności pomiędzy dialogiem a komunikacją, a także możliwości tworzenia

relacji dialogicznej w procesie kształcenia akademickiego. W oparciu o analizę literatury przedmiotu chciałbym przybliżyć czytelnikowi czym jest relacja dialogiczna oraz jakie ma znaczenie w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów pedagogiki.

### 1. Różnice i zależności pomiędzy dialogiem a komunikacją

Dialog jest terminem bardzo popularnym, który ze względu na funkcjonowanie w różnych kontekstach społecznych (sztuce, nauce, religii, polityce) oraz swój interdyscyplinarny charakter jest kategorią pojęciową o zróżnicowanym znaczeniu. Najczęściej, zgodnie ze swoją etymologią kojarzony jest z rozmową, gdyż pochodzi od greckiego słowa *dialogos* oznaczającego porozumiewanie się za pomocą słów. Przyjmując za punkt wyjścia tę uproszczoną definicję, warto jednak w poszukiwaniu bardziej wnikliwych eksplanacji odwołać się do koncepcji naukowych, które odsłaniają jego głębsze znaczenie. W naukach społecznych i humanistycznych należy do nich koncepcja dialogu personalistycznego, dialogu jako fenomenu komunikacji społecznej, dialogu hermeneutycznego oraz edukacyjnego (Jankowska, 2015). Stanowią one cenne źródło inspiracji poznawczych i praktycznych w pedagogice, a także perspektywę interpretacji zjawisk zachodzących w rzeczywistości edukacyjnej, także na poziomie szkolnictwa wyższego.

W dialogu personalistycznym, zgodnie z poglądami M. Bubera (1992), E. Lewinasa (2002), J. Tischnera (1999) oraz innych przedstawicieli tego nurtu filozofii, istotą jest spotkanie dwóch równowartościowych a jednocześnie odrębnych i różniących się od siebie podmiotów, otwartych na wzajemne poznanie, które służy odkrywaniu prawdy o sobie w kontekście agatologicznym. Dzięki wspólnie tworzonej relacji, opierającej się na wzajemnym szacunku, otwartości i zaangażowaniu poprzez autentyczność w (roz)mowie i postępowaniu wobec siebie nawzajem możliwe jest doświadczanie istoty człowieczeństwa w dzieleniu się uniwersalnymi, transcendentnymi wartościami (dobrem, prawdą i pięknem). Podczas każdego dialogicznego spotkania w atmosferze wzajemnej otwartości i zaufania dochodzi do wielu konstruktywnych oraz konstytutywnych zmian w poznawczej, emocjonalnej lub duchowej sferze osobowości, co stanowi jeden z kluczowych aspektów wychowania.

Dialogiczności nie należy ograniczać wyłącznie do międzyludzkiej komunikacji, gdyż ważniejszy dla wyrażania tej postawy jest sposób postępowania wobec drugiej osoby (Buber, 1992, s. 214). Jednak zarówno treść, jak i forma komunikatów werbalnych oraz niewerbalnych mają istotne znaczenie w manifestowaniu stopnia zwrócenia się ku drugiej osobie, czyli okazywania sobie nawzajem jak jesteśmy dla siebie ważni.

Aby stworzyć dialogiczną relację potrzebna jest gotowość do wychodzenia Ja naprzeciw Ty, zagadywania Drugiego i odpowiadania na artykułowane przez Innego

werbalnie lub niewerbalnie oczekiwania. Nie jest to łatwe bo wymaga zarówno bezinteresowności w podejściu do drugiej osoby, jak i „wyjścia z kryjówki” lęku, zawieszenia uprzedzeń, a także racjonalnego zaufania, opierającego się na doświadczeniu, że nie będzie się potraktowanym instrumentalnie przez Drugiego. Dlatego budowanie relacji dialogicznej jest z reguły długotrwałym procesem, w którym obie strony muszą się najpierw oswoić. Postępując szczerze i odpowiedzialnie względem siebie, motywują się do stopniowego ujawniania coraz szerszej prawdy o sobie, o swoich zaletach i niedoskonałościach, osiągnięciach i niepowodzeniach, a z czasem nawet o popełnianych błędach i posiadanych zaburzeniach. Jeżeli w odpowiedzi zamiast krytyki i odrzucenia spotka się to z akceptacją i zrozumieniem oraz udzielaniem potrzebnej pomocy to prowadzi do pogłębiania się relacji dialogicznej.

W dialogu personalnym bardzo ważna jest umiejętność kierowania swojej uwagi na potrzeby i potencjały drugiej osoby. Dlatego wychowawca powinien dostrzegać w wychowanku jego możliwości i pomagać mu rozwijać je w sobie, jeżeli tylko uzyska na to przyzwolenie. Zarówno wychowanek jak wychowawca objawiają się sobie za pomocą roz(mowy) lub milczenia podczas spotkania, w którym doświadczają osobotwórczej obecności. Jednakże, to „mowa przynosi bezpośrednie doświadczenie innego bytu ponieważ ten kto mówi, „objawia się”. Ten, do kogo się zwracamy jest jednocześnie wezwany do odpowiedzi – mówienia, które jest przychodzeniem w sukurs własnym słowom” (Gara, 2008, s. 184). Przy czym język komunikacji nie ogranicza się jedynie do słów i gestów, ale obejmuje również intencję i zachowanie. Bo „każda konkretna chwila dana przeżyciu osoby jest więc mową i zagadnięciem, na które odpowiadamy naszym własnym „językiem czynu” bądź zaniechania” (tamże, s. 192). Podkreśla to rangę kompetencji komunikacyjnych w tworzeniu dialogicznej relacji, których nie powinno się jednak sprowadzać jedynie do umiejętności sprawnego (tj. zrozumiałego) przekazywania informacji, gdyż jest to zaledwie jeden z „technicznych” aspektów dialogu. Ani też prowadzenia rozmowy bez zamiaru uzyskania wzajemności, czyli takiego samego zaangażowania interlokutora (dialog upozorowany) lub narzucania mu własnych racji przez „pedagoga propagandystę” (tamże, s. 64).

Znaczenie komunikacji jako działania społecznego jeszcze mocniej eksponowane jest w koncepcji dialogu społecznego, w której J. Habermas (1999) koncentruje się na analizie warunków umożliwiających uczestnictwo w dyskursie międzygrupowym ukierunkowanym na wypracowywanie konsensusu w oparciu o racjonalną argumentację (tamże). Implikacje edukacyjne wyrażają się natomiast w przygotowywaniu studentów do społecznej partycypacji poprzez rozwijanie w nich umiejętności argumentowania i negocjowania w dążeniu do kompromisu oraz rozwiązywania zaistniałych konfliktów (Gadacz, 2015, s. 89).

Próbą połączenia założeń dialogu personalnego z działaniem komunikacyjnym stanowi z kolei koncepcja dialogu hermeneutycznego przedstawiona w pracach Hansa-

Georga Gadamera. Warunkiem (z)rozumienia i spotkania jest bowiem w takim samym stopniu otwarcie na język (mowę) co na osobę Innego. (tamże). Zrozumienie siebie poprzez to co mówi do mnie Inny możliwe jest dopiero dzięki komunikacji we wspólnym języku. Przy czym przekazywanie sobie znaczeń za pomocą słów może polegać zarówno na słowie mówionym jak i pisanym, kiedy komunikacja ma charakter zapośredniczony (za: Jankowska, 2015, s. 7). O jej walorach można się przekonać zwłaszcza w kontekście rozmów terapeutycznych, które odnoszą się do przeżyć traumatycznych, kiedy łatwiej (przynajmniej na początku) „mówić” językiem obrazów lub pisać (Pennebaker, Smyth, 2016) niż bezpośrednio opowiadać o doznanym cierpieniu „twarzą w twarz”, co jednak ma największą moc uzdrawiania (Herman, 1998, s. 187).

O potrzebie i wartości dialogu w edukacji szkolnej, niezależnie od szczebla kształcenia oraz pomimo napotykaných barier i trudności, dowodzą opracowania naukowe (oprócz wymienionych) także wielu innych znanych pedagogów, takich jak B. Śliwerski (2019), U. Ostrowska (2000), J. Rutkowiak (1992), M. Śnieżyński (1998, 2008). Zazwyczaj w zależności od tego czy bardziej akcentowane jest znaczenie komunikowania się w celu poszerzenia wiedzy, czy też tworzenia osobotwórczej relacji personalnej, podkreśla się w formułowanych definicjach albo prymat funkcji dydaktycznej albo wychowawczej. Oczywiście obie funkcje dialogu mogą, a nawet powinny wzajemnie się uzupełniać, ponieważ o zmianach w rozwoju człowieka decyduje zarówno jakość doświadczeń poznawczych jak i emocjonalnych, związanych z postawą oraz formą przekazu, które niosą ze sobą interakcje pomiędzy uczniem/studentem i nauczycielem. Dlatego też, aby dialog w edukacji osiągnął swoją osobotwórczą wartość należy nawiązując komunikację ze studentem okazać mu najpierw sympatię i szacunek oraz autentyczne zainteresowanie jego potrzebami (Śnieżyński, 2008, s. 19; Śnieżyński, 1998, s. 103-117), a także zrozumienie nawet dla błędnych początkowo postaw. Prowadzi to z czasem do rozwoju więzi oraz racjonalnego zaufania, co zwiększa wzajemną gotowość na wspólne poszukiwanie prawdy i motywuje do doskonalenia się na drodze samorozwoju. Ale nawet wówczas, kiedy dialog sprowadza się do metody dydaktycznej, tak jak w metodzie sokratejskiej, ukierunkowanej na dochodzenie do wiedzy (Moroz, 2015, s. 69-70) to na jej efektywność będzie wpływała jakość relacji, którą (s)tworzą nauczyciel z uczniem. Zawsze bowiem podczas wymiany myśli ludziom towarzyszą określone uczucia, które mają duży wpływ na poziom zaangażowania każdego uczestnika procesu komunikacji (Kreft, 2011, s. 60-61).

## **2. Obecność dialogu w przestrzeni akademickiego kształcenia**

Warto zatem zapytać, w jakim stopniu i formie w procesie kształcenia akademickiego występują relacje dialogiczne nauczycieli ze studentami? Na to pytanie odpowiedzi po części dostarczają badania na temat rozumienia dialogu w kontekście doświadczeń wyniesionych

ze studiowania na pedagogicznej uczelni (Jankowska, 2019). Uzyskane wyniki pokazują, że wśród studentów od lat występuje tendencja do postrzegania dialogu bardziej w perspektywie pragmatycznej niż humanistycznej. Ta pierwsza wiąże się z prowadzeniem rozmów z nastawieniem na przekazywanie wiedzy, którą można z dobrym skutkiem zastosować w praktyce pedagogicznej. Występuje tu jednak dosyć duże zróżnicowanie, które zależy od stopnia przyjmowanych względem siebie postawy oraz stopniem zaangażowania studentów i nauczycieli.

Studenci wskazują bowiem na doświadczanie komunikacji wymuszonej realizacją programu na zajęciach, w której występuje albo wzajemne udawanie, służące jak najszybszej realizacji swoich interesów (uzyskania zaliczenia i zakończenia zajęć), albo prowadzenie rozmów formalnych, sprowadzających się do odpytywania z zadanych im do opanowania treści. Do tej grupy należą także rozmowy z wykładowcami dotyczące kwestii organizacyjno-formalnych związanych z warunkami prowadzenia zajęć (czas, miejsce, forma).

Dużo więcej satysfakcji dostarcza studentom kształcenie metodą dialogu edukacyjnego podczas zajęć prowadzonych w formie treningowej lub warsztatowej. Wybór interesującej i przydatnej w praktyce tematyki zajęć pozwala na większą aktywizację studentów, która wzmacnia w nich poczucie sprawstwa. W warunkach wzajemnej otwartości i uznania podmiotowości w trakcie tego rodzaju spotkań studenci doświadczają także dialogu ukierunkowanego na pragmatyczną wymianę informacji, która prowadzi do głębszego rozumienia odkrywanej wiedzy i wiązania jej z życiową praktyką.

Zdarza się również studentom prowadzenie rozmów z wykładowcami w klimacie pozwalającym na większe otwarcie i zaangażowanie, które prowadzi do pogłębienia rozumienia wspólnie eksplorowanych problemów. Takie spotkania, na przykład w ramach seminarium albo współpracy w kołach naukowych stymulują tożsamościowe procesy eksploracji i zobowiązania i prowadzą do głębszego poznawania siebie. Tego typu rozmowy ze względu na osobotwórczy charakter bliższe są już prowadzenia dialogu w perspektywie humanistycznej. Z badań prowadzonych przez wiele lat (2009-2016) przez D. Jankowską wynika jednak, że w relacjach studentów i nauczycieli zupełnie nieobecny jest dialog personalny. Tym samym nie urzeczywistnia się w przestrzeni edukacyjnej doświadczenie egzystencjalne opierające się na szacunku, zaufaniu i poczuciu bliskości, pozostając jedynie konstruktem teoretycznym ze sfery idei (tamże, s. 235-241).

Pomimo tego, na podstawie dotychczasowego wywodu możemy więc uznać, że istnieją poważne przesłanki teoretyczne, które pozwalają przypuszczać, że obecność relacji dialogicznej powinna sprzyjać rozwojowi kompetencji komunikacyjnych w procesie edukacji studentów. Co więcej, pomimo napotykanych trudności z implementacją tej idei w przestrzeni społeczno-kulturowej wynikających ze wszechobecnej komercjalizacji, chaosu informacyjnego, nieustannej fluktuacji i związanych z tym zagrożeń, tym bardziej warto

starać się o jej stosowanie w szeroko pojmowanej edukacji. Wydaje się bowiem, że dopiero w ten sposób studenci mogą oni lepiej poznać (tj. zrozumieć i nauczyć się) jak poprzez właściwą komunikację buduje się więź i zaufanie, dzięki którym staje się ona bardziej skutecznym sposobem motywowania innych (a przede wszystkim wychowanków niedostosowanych społecznie) do samorozwoju i samorealizacji w zgodzie z obowiązującymi regułami współżycia społecznego.

Dlatego właśnie potrzebują edukacji, która wykształci w nich zdolność do krytycznego myślenia (przyjmowania wielu opcji) warunkującą ogarniania myślą rozumiejącą tego co ich spotyka i dokonywania odpowiedzialnych, bo uzgodnionych w dialogu wewnętrznym i zewnętrznym, wyborów (Jankowska, 2018, s. 67-68). Dialogu, który jest najbardziej efektywną formą wymiany wiedzy na płaszczyźnie naukowej oraz doświadczeń we wspólnie podejmowanych działaniach praktycznych. Każdy człowiek potrzebuje też do prawidłowego funkcjonowania psychiczno-społecznego zaspokojenia podstawowych potrzeb (bezpieczeństwa, uznania, miłości, sensu itp.), które mogą być (z)realizowane wyłącznie w relacjach interpersonalnych.

### **3. Kompetencje komunikacyjne studentów w procesie kształcenia akademickiego**

Zakres znaczeniowy nadawany w nauce pojęciu kompetencji komunikacyjnych jest z podobnych względów równie zróżnicowany co rozumienie tego czym jest dialog. Najogólniej rzecz ujmując jest to zarówno znajomość, jak i umiejętność sprawnego posługiwania się regułami języka naturalnego, polegająca na wysyłaniu do odbiorcy zrozumiałych dla niego informacji i odpowiedzi, ale także na dostosowywaniu przekazu do społecznego kontekstu interakcji (Hymes, 1986). W związku z powyższym o skuteczności tego rodzaju aktywności decyduje zarówno jej wymiar intrapsychiczny, jak i społeczno-kulturowy. Składa się na to motywacja, wiedza, procesy percepcji oraz umiejętność ich wykorzystywania adekwatnie do występującego kontekstu społecznego, co decyduje o jej klarowności i skuteczności (Morreale i in, 2007, s. 75-78). Motywacja to stopień siły z jaką dąży się do przekazania jakiejś informacji. Wiedza obejmuje treść, czyli to co chcemy przekazać oraz procedurę określającą w jaki sposób coś powiedzieć lub zrobić w określonej sytuacji. Procesy percepcji odnoszą się do uważnej obserwacji oraz aktywnego słuchania. Natomiast o umiejętności świadczy powtarzalność i efektywność podejmowanych zachowań komunikacyjnych. Kontekst sytuacyjny tworzą z reguły czas i miejsce, w którym przebiega komunikacja, a także status społeczny i liczba interlokutorów, płeć, wiek, pełnione role społeczne i występujący pomiędzy nimi typ relacji i zależności wynikający z pełnionej funkcji, a także normy i zwyczaje obowiązujące w danym środowisku (tamże, s. 80-93).

O jakości posiadanych kompetencji komunikacyjnych świadczy zatem precyzyjność wyrażania swoich myśli słowem lub gestem, a także związana z tym skuteczność

w osiągnięciu zamierzonych celów. Nie chodzi tu jednak tylko o to, żeby być dobrze zrozumianym, czyli o wywołanie w umyśle interlokutora znaczenia zgodnego ze zamierzeniami nadawcy, ale o wywieranie wpływu na rozmówcę aby skłonić go do zachowania zgodnego z intencjami nadawcy. W związku z tym niektórzy włączają jeszcze w zakres znaczeniowy tego pojęcia umiejętność zachowania adekwatnych w danej sytuacji proporcji pomiędzy asertywnością i responsywnością (McCroskey, Richmond, 1996, s. 90). Wymaga to pewnej elastyczności pomiędzy artykułowaniem własnych potrzeb oraz stawianiem granic, a empatycznym wsłuchiowaniem się i odpowiadaniem na oczekiwania interlokutorów. Należy przy tym pamiętać, że osiągnięcie skuteczności obwarowane jest też całym szeregiem wymogów kulturowych, które stanowią kryteria moralnej oceny podejmowanych interakcji. Ma to szczególne znaczenie w oddziaływaniach pedagogicznych, w których założenie dąży się do eliminowania manipulacji ponieważ niszczy zaufanie i uniemożliwia tworzenie osobotwórczej relacji, co przejawia się w postaci wychowania nieadekwatnego, fikcyjnego, wyobcowanego lub zawładniającego (Gara, 2012).

Dlatego R. Kwaśnica (2003) kompetencje komunikacyjną definiuje jako zdolność bycia w dialogu z innymi oraz ze sobą samym. Wykracza ona poza zwykłą rozmowę, czy dyskusję i obejmuje raczej gotowość i otwartość na wymianę tego co osobiste, indywidualne i niepowtarzalne w poszukiwaniu sensu ludzkiej egzystencji poprzez dialog i budowanie relacji w spotkaniu z drugim, innym człowiekiem (tamże, s. 300).

Wskaźnikami jej rozwoju są:

- 1) „zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby;
- 2) (zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań;
- 3) postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawić własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową (skończoną, zamkniętą)” (tamże, s. 301).

Kompetencje komunikacyjne odnoszą się nie tylko do prowadzenia rozmów z innymi, lecz także z samym sobą, co stanowi warunek podejmowania przemyślanych decyzji oraz ich ewentualną weryfikację i zmianę. O znaczeniu wewnętrznej rozmowy z samym sobą w kształtowaniu relacji z otoczeniem oraz budowaniu własnej tożsamości przekonuje koncepcja dialogu wewnętrznego (Oleś, Puchalska-Wasył, 2012). Z badań prowadzonych pod kierunkiem P. Olesia wynika, że dialogowość wewnętrzna może pełnić funkcję paliatywną i transgresyjną w organizowaniu aktywności człowieka. Pierwsza nasila tendencję do wniknięcia w świat myśli i przekonań innych osób w celu poznania ich opinii o sobie, a zwłaszcza zrozumienia ich negatywnych reakcji i krytycznego nastawienia. Druga natomiast wiąże się ze zdolnością do wychodzenia poza egocentryczną perspektywę własnego Ja, umożliwiającą empatię, poznawanie nowych idei oraz głębsze poznawanie własnej tożsamości w sposób otwierający człowieka na nowe kontakty i zmiany. Obie te

funkcje są przydatne w pracy wychowawczej, gdyż pomagają w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych oraz wzmacnianiu więzi z otoczeniem. Funkcja paliatywna dialogu wewnętrznego może pomóc wychowawcy w zrozumieniu tego, czego nie akceptują w jego postawie wychowankowie, co z kolei jest jednym z podstawowych warunków samodoskonalenia. Natomiast dzięki funkcji transgresyjnej wychowawca zachowuje zdolność do otwartości na spotkanie z drugim, innym człowiekiem, a także wyzwala się z rutyny i unikania schematyzmu w swojej pracy zawodowej (Oleś i in., 2010). Warto zatem pamiętać, że wychowawcy z rozwiniętą zdolnością do prowadzenia dialogu wewnętrznego łatwiej będzie kształtować taką umiejętność w wychowanku, która będzie sprzyjać rozwojowi autorefleksji i lepszej adaptacji społecznej.

Umiejętności komunikacyjne pełnią ważną funkcję w nawiązywaniu satysfakcjonujących i rozwijających relacji interpersonalnych. Z tego względu do ich empirycznych wskaźników niektórzy autorzy zaliczają siłę przebiccia, empatię, umiejętność integracji z grupą, umiejętność pracy w sytuacjach konfliktowych, wyrażanie i przyjmowanie konstruktywnej krytyki, budowanie własnych kontaktów, umiejętności negocjacyjne oraz sprawne przekazywanie idei i argumentacji (Niermayer, 2009). Wydaje się jednak, że tak szeroki zakres definiendum zaciera wyrazistość pojęcia, co utrudnia odróżnianie go od innych kompetencji społecznych.

Natomiast w świetle przedstawionych powyżej poglądów można przyjąć, że o rozwoju kompetencji komunikacyjnej świadczy przyrost wiedzy wraz z umiejętnością jej adekwatnego stosowania. Polega to na uwzględnianiu zmienności sytuacji komunikacyjnej, którą wyznaczają czas, przestrzeń, miejsce oraz obowiązujące reguły kulturowe i elastycznym dostosowywaniu do niej takiego sposobu komunikacji, który zapewnia skuteczność w interakcjach interpersonalnych (Frydrychowicz, 2009, s. 25). O skuteczności można mówić wtedy, kiedy ktoś mówi w sposób zrozumiały dla odbiorcy i zachowuje równowagę między asertywnością i responsywnością. A ponad to przestrzegając obowiązujących reguł w komunikacji, koordynuje z interlokutorem działania ukierunkowane na realizację wspólnie uzgodnionych celów (tamże, s. 23).

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych u osób studiujących resocjalizację jest uzasadnione z kilku względów. Po pierwsze wiąże się to z zapotrzebowaniem na tego rodzaju umiejętności ze względu na jej niski poziom u młodzieży niedostosowanej społecznie (Wojnarska, 2013; Małachowska, 2017), który dodatkowo koreluje z przejawianiem przez nich zachowań destrukcyjnych i autodestrukcyjnych (Sanger i in, 2001) oraz trudnościami w reintegracji społecznej po opuszczeniu placówek resocjalizacyjnych. Po drugie, jak pokazują wyniki badań w „ogólnie pozytywnych relacjach wychowawców z wychowankami mało jest jednak szczerzej, otwartej komunikacji, bliskiego kontaktu oraz swobody i bezpieczeństwa” (Karłyk-Ćwik, 2009, s. 284). Tylko 12% wychowawców opowiada się za stosowaniem partnerskiego stylu pracy z wychowankiem i aż 47% jest temu



zdecydowanie przeciwna, uzasadniając konieczności stosowania autokratyzmu i dominacji wysokim poziomem demoralizacji swoich podopiecznych. Mają też duże trudności w prowadzeniu rozmów indywidualnych z wychowankami (Kupiec, 2017).

Ten niekorzystny stan rzeczy wiąże się zapewne po części z deficytami, które stwierdza się już w okresie studiowania. Brakuje co prawda systematycznych i zakrojonych na szeroką skalę badań na ten temat, ale nawet z fragmentarycznych doniesień wiadomo, że polscy studenci wykazują trudności w nawiązywaniu bliskich i trwałych relacji interpersonalnych, które wymagają werbalnej i niewerbalnej komunikacji, zaufania oraz umiejętności bycia nagradzającym w podejmowanych interakcjach (Bobrowska-Jabłońska, 2003). Jeszcze mniej optymistyczne są dane z badań, które dotyczą studentów pedagogiki. Otóż większość z nich wykazuje niski (43,2%) lub przeciętny (51,5%) poziom kompetencji społecznych, a jedynie 5,3% potrafi na wysokim poziomie nawiązywać relację z innymi ludźmi, dokonywać autoprezentacji w sytuacjach ekspozycji społecznej, czy też realizować własne potrzeby społeczne bez naruszania praw innych osób (Wierzejska, 2015, s. 39-40). Na niskim poziomie (niski 45,4%, przeciętny 44,5%, wysoki 10,1%) jest też ich umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi, a także zdolność oceny własnych reakcji w sytuacjach interpersonalnych oraz rozwiązywania problemów i konfliktów (tamże, s. 41).

Z innych badań wiadomo też, że studium specjalności pedagogiczne charakteryzuje średnio zawansowany poziom kompetencji komunikacyjnych. Są to osoby, które często przejawiają zachowania empatyczne, ale o umiarkowanej sile przebiccia. Potrafią integrować się z grupą i w zależności od natężenia konfliktu znaleźć jego rozwiązanie. Trudność sprawia im natomiast przyjmowanie i wyrażanie krytyki, a także podejmowanie współpracy i tworzenie więzi w relacjach interpersonalnych. Nie potrafią też efektywnie stosować strategii negocjacyjnych. Znamienne jest przy tym, że czynnikiem, który różnicuje poziom posiadanych przez studentów kompetencji komunikacyjnych jest ich zaangażowanie w realizację praktyk pedagogicznych (Janiak, 2016, s. 65-66). Przywołane wyniki badań przemawiają zatem za potrzebą rozwijania kompetencji komunikacyjnych studentów w procesie kształcenia akademickiego, a jednocześnie szukania bardziej efektywnych sposobów niż są dotychczas stosowane?

#### **4. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia pedagogicznego**

Wydaje się, że poza behawioralnym, rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów sprzyjać może każdy inny, współczesny paradygmat kształcenia w szkole wyższej, tj. humanistyczny, konstruktywistyczny lub krytyczno-emancypacyjny (Dyjak, 2013). Ze względu jednak na najbardziej zbliżony do ontologii filozofii dialogu jest paradygmat humanistyczny, w którym komunikacja pomiędzy nauczycielem a studentem

jest dwukierunkowa, a jej celem jest odkrywanie sensu swojego istnienia, podejmowanych działań oraz kontaktów i relacji z innymi. Jego efektywność zależy w większym stopniu od kompetencji merytorycznych (wiedzy) i społecznych nauczyciela, ale także od motywacji, zaangażowania, wiedzy i aktywności samego studenta. Podstawowym wskaźnikiem ewaluacji prowadzonego w ten sposób kształcenia są zmiany, które dostrzegają w sobie studenci w zakresie posiadanej wiedzy, umiejętności oraz postaw odnoszących się do zjawisk o znaczeniu wychowawczym.

Dodajmy jednak, że zdaniem A. Dyjak implementacja paradygmatu humanistycznego w czystej postaci ma ograniczone możliwości zastosowania w procesie masowej edukacji na uczelni wyższej. Obejmuje on bowiem swoim zakresem pewne obszary niszowe, których celem jest kształtowanie tzw. „miękkich” kompetencji społecznych, w tym interpersonalnych i komunikacyjnych. Odbywa się to najczęściej w formie treningów, czy też warsztatów komunikacji interpersonalnej, które w swoich założeniach ukierunkowane są na rozwój osobisty studentów. Drugim obszarem zastosowania omawianego paradygmatu są indywidualne formy pracy, do których zalicza się tutoring, mentoring oraz coaching. Polegają one na tworzeniu relacji motywującej studenta do tworzenia i realizacji indywidualnej ścieżki kształcenia w obrębie wybranej przez niego dyscypliny naukowej. Ostatni obszar, w którym może się przejawiać humanistyczny paradygmat kształcenia jest doradztwo pedagogiczne, które obejmuje nie tylko pomoc w zakresie rozwoju intelektualnego i zawodowego, ale także wspieranie w rozwiązywaniu problemów życiowych należących do sfery prywatnej. Jest to proces, którego efektywność zależy od autentyczności i bliskości budowanej relacji, opierającej się na wzajemnym zaufaniu i odpowiedzialności (tamże, s. 345 i 363).

To w jaki sposób w praktyce można organizować i prowadzić zajęcia rozwijające kompetencje komunikacyjne studentów pedagogiki przedstawia w swoim artykule B. Czerska (2010). Autorka na podstawie własnych doświadczeń i przeprowadzonych ewaluacji rekomenduje realizowanie warsztatów opierających się na zasadzie uczenia się przez doświadczanie przeżyciowe. Polega to na stwarzaniu sytuacji, w której uczestnicy wykorzystują przekazywaną im wiedzę teoretyczną do samodzielnego wykonywania ćwiczeń praktycznych (np. przez odgrywanie scenek), a następnie dzielą się nawzajem swoimi spostrzeżeniami, wrażeniami oraz refleksjami. Celem prowadzonych w ten sposób zajęć jest uruchomienie interpersonalnego procesu uczenia się, opierającego się na zastosowaniu metod aktywizujących i dostarczaniu doświadczeń zbliżonych do tych, z którymi studenci mogą spotkać się w praktyce wychowawczej (tamże, s. 152-153). Oprócz odkrywania wiedzy prowadzone zajęcia powinny być ukierunkowane na rozwijanie takich umiejętności jak nawiązywanie kontaktu i budowa zaufania, klarowność i sprawność przekazu informacji (ich nadawanie i odbiór), wywieranie wpływu (przekonywanie, negocjowanie, mediacja), udzielanie wsparcia, a także wyrażanie konstruktywnej krytyki.

Realizacja zaplanowanych w programie zadań ma służyć kształtowaniu rozpoznawania i wyrażania potrzeb, dzielenia się nie tylko przemyśleniami, ale i uczuciami, wypowiedziami się na temat silnych oraz słabych stron, a także konstruktywnej analizie popełnianych błędów komunikacyjnych.

W strukturze organizacyjnej warsztatów rozwijających zdolności komunikacyjne wyróżnia się trzy części - wstępną, właściwą oraz podsumowującą. Pierwszą warto zacząć od prostych ćwiczeń wprowadzających (gier i zabaw słownych lub/i ruchowych) oraz pytań związanych z samopoczuciem. Jeżeli jest to kolejne z cyklu spotkanie, to można poprosić uczestników o podzielenie się doświadczeniami z zadań, które mieli do wykonywania poza zajęciami i dokonać wspólnie z nimi analizy tzw. transferu wiedzy oraz umiejętności. W części właściwej przed przystąpieniem do działania należy dokładnie omówić ze studentami znacznie wychowawcze zaplanowanych do ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych. Niezależnie od prowadzonej na bieżąco po każdym ćwiczeniu analizy tego co było zrobione dobrze oraz tego, co można zrobić inaczej (w domyśle lepiej), w podsumowaniu zajęć należy umożliwić uczestnikom swobodną wymianę myśli, emocji, spostrzeżeń i refleksji nad własnymi doświadczeniami. Zadanie prowadzącego polega na wzmacnianiu motywacji studentów do dzielenia się na forum zdobytą wiedzą, emocjami i spostrzeżeniami na temat własnych reakcji podczas nawiązywanych w trakcie ćwiczeń interakcji z innymi. Należy przy tym wystrzegać się oceny, ale zachęcać do odsłaniania się i mówienia otwarcie o swoich emocjach, uczuciach oraz przemyśleniach. Są to nie mniej istotne kwestie niż zaangażowanie studentów w wykonywanie zaplanowanych zadań, albowiem od akceptującej postawy nauczyciela zależy w dużej mierze autentyczność w wypowiedziach studentów i tworzenie relacji dialogicznej.

Oprócz zajęć dydaktycznych, rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia akademickiego może być również realizowane w ramach działalności kół naukowych. Sprzyja temu pozaformalny charakter prowadzonej w ten sposób edukacji, która pozwala na większą swobodę i otwartość (autentyczność) w relacjach pomiędzy nauczycielem a studentami. O rozwijanie kompetencji komunikacyjnych można zadbać również w dwojaki sposób. Po pierwsze poprzez przyjęcie takiej struktury spotkań, a także zadań oraz aktywizujących form i metod pracy, które z założenia sprzyjają swobodnemu wypowiedzianiu się, prowadzeniu indywidualnych rozmów oraz nawiązywaniu relacji dialogicznej (Kupiec, 2015). A po drugie przez zainteresowanie studentów w poszukiwaniach badawczych problematyką dialogu i komunikacji. Mogą posłużyć się w tym celu metodą projektów i zająć się badaniem czynników, które warunkują zmienność tych procesów w wybranych środowiskach wychowawczych. Warto jednak pamiętać, że taką formą kształcenia ze względu na niski poziom partycypacji studentów w tego typu organizacjach (od 9% do 14%) można objąć raczej niewielki odsetek młodzieży akademickiej (Marek, 2012; Wróblewska, 2013).

## Podsumowanie

Dialog jest pojęciem o szerszym znaczeniu niż komunikacja, przy czym oba pojęcia są ze sobą nierozdzielnie związane. I nie chodzi tu tylko o sytuację, w której nachodzić będą na siebie zakresy znaczeniowe w szerokim definiowaniu obu terminów. Większe znaczenie ma fakt, że bez wzajemnej komunikacji nie można odkryć głębokiej prawdy o sobie oraz drugim człowieku, tak samo jak nie jest to możliwe bez osobistego i autentycznego spotkania z nim. Jest to szczególnie ważne w procesie wychowania, w którym z założenia dąży się do wspierania wychowanka w rozpoznawaniu i internalizowaniu wartości (prawdy, dobra i piękna). Osiągnięcie tego celu zależy od stopnia zaangażowania i poziomu odpowiedzialności nauczyciela-wychowawcy, który dąży do stworzenia z uczniem-wychowankiem relacji dialogicznej, opierającej się na sprzężeniu zwrotnym pomiędzy zaufaniem i szczerością we wzajemnej komunikacji. Zrozumienie istoty tej zależności oraz opanowanie umiejętności pomagających w budowaniu takiej relacji stanowi z kolei ważny cel kształcenia akademickiego przyszłych pedagogów.

Za potrzebą realizacji tego celu w kształceniu pedagogicznym przemawia stwierdzenie w wielu badaniach przeważnie niski oraz przeciętny poziom kompetencji komunikacyjnych zarówno u absolwentów, jak i osób studiujących na kierunkach pedagogicznych. Być może ze względu na ograniczone możliwości budowania relacji dialogicznej w obrębie tradycyjnych form kształcenia (wykłady i ćwiczenia) realizowanych w paradygmacie behawioralnym, studenci nie doświadczają zbyt często spotkań pogłębiających rozumienie dialogu oraz jego znaczenia dla rozwijania umiejętności komunikacyjnych. Istnieją wszakże wskazówki płynące z dobrych praktyk oraz wypróbowane propozycje zajęć, których wysoką wartość edukacyjną potwierdzają wypowiedzi studentów. Warto więc w kształceniu studentów częściej stosować formy warsztatowe i metody aktywizujące, gdyż sprzyjają większemu zaangażowaniu w działanie i odkrywaniu siebie (swoich możliwości i przezwyciężaniu ograniczeń) przy wspierającej roli nauczyciela w interakcjach z innymi uczestnikami. Tego typu spotkania stwarzają dobre warunki do budowania relacji dialogicznej nauczycieli ze studentami, w której dzięki otwartej komunikacji uczą się lepiej rozumieć samych siebie i to z czym spotykają się w kontaktach interpersonalnych.

## Bibliografia:

- Bobrowska-Jabłońska, K. (2003). Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH - raport z badań, „E-mentor” nr 2 ; <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/2/id/17>.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa: Pax.

- Czerska, B. (2010). Kompetencje komunikacyjne w kształceniu pedagogów – projekt zajęć, (w:) A. Sujak, D. Skulicz (red.), *Paradygmat akademickiego kształcenia pedagogów*, 151-164, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dyjak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Frydrychowicz, S. (2009). Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej, *Psychologia Rozwojowa*, 2 (14), 13-28.
- Gadacz, T. (2015). Pięć koncepcji dialogów, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (236), 75-91.
- Gara, J. (2012). Socjopatologia wychowania – upozorowanie i fikcyjność, *Resocjalizacja Polska*, 3, 213-226.
- Gara, J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków: Wyd. WAM.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Herman, J. L. (1998). *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk: Wyd. GWP
- Hymes, D. (1986). On communicative competence (in:) J.B. Pride, J. Holmes, (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293, Harmondsworth: Penguin Books.
- Janiak, A.M. (2016). Poziomy kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, (w:) W. Heller, A. M. Janiak, (red.), *Kompetencje interpersonalne w przestrzeni szkoły*, 51-67, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Jankowska, D. (2015). Pedagogiczna interpretacja dialogu, „*Meritum*” *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2, (37), 2-9.
- Jankowska, D. (2018). Dialog mimo wszystko. *Studia z Teorii Wychowania*, t. IX, 2 (23), 61-78.
- Jankowska, D. (2019). Jutro dialogu edukacyjnego – rozumienie dialogu i jego znaczenia w procesie kształcenia przyszłych pedagogów (w:) J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka, (red.), *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, 227-244, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karłyk-Ćwik, A. (2009). *Kompetencje pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Toruń: Wyd. „Akapit”.
- Kreft, D. (2011). Dialog podstawą więzi międzyludzkiej w filozofii Bubera i Bartha, (w:) S. Kruszyńska, K. Bembenek, I. Krupecka, (red.), *Dialog. Idea i doświadczenie*, 56-66, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kupiec, H. (2017). Rozmowa indywidualna z wychowankiem w placówce resocjalizacyjnej, (w:) R. Opora, R. Breska, J. Jezierska, M. Piechowicz, (red.), *Resocjalizacja osób niedostosowanych i wykluczonych społecznie*, 181-199, Gdańsk: Wyd. Dyfin.
- Kupiec, H. (2015). Dialogiczność w kształceniu pedagogicznym studentów resocjalizacji, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2 (18), 157-177.

- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 2, 291-314, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Levinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Małachowska, E. (2017). Kompetencje komunikacyjne wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych, (w:) I. Mudrecka, (red.), *Teoretyczne i metodyczne aspekty resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, 187-198, Warszawa: Wyd. „Pedagogium”.
- Marek, L. (2012). *Od próżnowania do rozwoju osobowego. Wolnoczasowa aktywność studentów*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- McCroskey, J., Richmond, V. P. (1996). *Fundamentals of human communication. An interpersonal perspective*. Prospect Heights, Illinois: Waveland
- Moroz, J. (2015). Czy dialog sokratejski może być konstruktywistyczny?, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 18, 69-78.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2008). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niermayer R. (2009). *Umiejętności osobiste. Jak je rozwinąć i wykorzystać w pracy?*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Oleś, P., Batory, A., Buszek, M., Chorąży, K., Dras, J., Jankowski, T., Kalinowska, I., Kubała, D., Parzych, J., Sadowski, S., Sosnowska, K., Talik, W., Wróbel, M. (2010). Wewnętrzna aktywność dialogowa i jej psychologiczne korelaty, *Czasopismo Psychologiczne*, 1 (16), 113-127.
- Oleś, P., Puchalska-Wasył, M. (2012). *Dialog z samym sobą*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Pennbaker, J.W., Smyth, J.M. (2016). *Terapia przez pisanie*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rutkowiak, J. (1992). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale, (w:) J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, 13-52, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Magnuson, G., Svoboda, N. (2001). *Prevalence of language problems among adolescent delinquents: A closer look*, *Communication Disorders Quarterly*, 23, 108-125.
- Śliwerski, B. (2019). Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania, (w:) J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka, (red.), *Pedagogika dialogu. Pomędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, 18-28, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śnieżyński, M. (1998). *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków: Wyd. PAT.
- Śnieżyński, M. (2008). *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków: Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Tischner, J. (1999). *Filozofia dramatu*, Kraków: Wyd. „Znak”.

Wojnarska, A. (2013). *Kompetencje komunikacyjne nielewnich*, Lublin: Wyd. UMCS.

Wróblewska, W. (2013). Postawy studentów wobec działalności w kołach naukowych, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 17 (2), 121-132.