

Józef Szopiński*

BARIERY KREATYWNOŚCI W NAUCZANIU AKADEMICKIM

WSTĘP

Wracając na przełomie wieków do pracy w szkolnictwie wyższym, spodziewałem się zastać studentów gotowych do współpracy i otwartych na zmiany w dokonującej się transformacji ustrojowej. Jednak wchodząc po raz pierwszy na wykład do sali, spotykam ciągle ten sam scenariusz. Studenci z wielką radością biegną do najodleglejszych miejsc od katedry, zostawiając pierwsze, „najlepsze” ostatnim. Narzuca się tu pytanie: Czy jest możliwe kreatywne nauczanie umożliwiające studentom **nowe zachowania** na zmieniającym się rynku pracy, kiedy oni niewerbalnie, poprzez dystans fizyczny, komunikują **brak gotowości do współpracy** z wykładowcą w **realizacji wspólnego celu**, jakim jest osiągnięcie nowych i użytecznych kompetencji w przyszłej pracy menedżerskiej?

Niniejszy tekst nie koncentruje się na abstrakcyjnym problemie, ale opiera się przede wszystkim na wieloletnim doświadczeniu zawodowym łączącym badania naukowe z praktyką psychoterapeutyczną. Chcę nakreślić wysiłki zmierzające do zastąpienia formalnego nauczania – nauczaniem kreatywnym. W tym tekście pragnę również uwypuklić, iż nie tyle wzrost wskaźnika scholaryzacji w Polsce jest istotny, ile raczej jakość nauczania, która zmierza do likwidacji nieświadomych barier wewnętrznych, uniemożliwiających uruchomienie i korzystanie z własnego potencjału dla realizacji nowych zadań w zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej.

Badania empiryczne skoncentrowane na odnalezieniu najistotniejszego czynnika decydującego o zmianach w psychoterapii ukazują, że jest nim jakość relacji między klientem a terapeutą (Czabała, 2009). Zachowując świadomość różnicy między spotkaniem psychoterapeutycznym a wykładem akademickim, można zauważyć, iż poprzez koncentrację na temacie gubią się inne elementy interakcji (student, grupa, miejsce). Wykładowca przekazuje temat w sposób kompetentny, gdyż jest wielkim ekspertem dysponującym ogromną wiedzą, ale rodzi się pytanie, czy ten temat **w tym momencie jest dla uczestników ważny**, potrzebny? W przeciwnym wypadku student dysponuje wieloma psychicznymi sposobami na wyłączenie się (ryc. 1).

* Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.



Ryc. 1. Student ma w rękę pilota
Źródło: badania własne.



Kiedy profesor spotyka się ze studentami po raz pierwszy w sali wykładowej, można przypuszczać, że skoro wszyscy przybyli na określoną godzinę z różnych miejsc, to zapewne łączy ich wspólny cel. Ale to jest jedynie przypuszczenie. Kiedy formułuję konkretne pytanie: „Po co tu, teraz jesteś?”, słyszę jakże odmienne cele: „żeby się czegoś nauczyć”, „podnieść kwalifikacje”, „spędzić miło czas!”. „Czegoś” można nauczyć się na kilkugodzinnym kursie, można miło spędzić czas – w klubie czy pubie. Uniwersytet jest instytucją umożliwiającą zdobycie wykształcenia na poziomie wyższym. Taka różnorodność celów musi rodzić konflikty, uniemożliwia współpracę, szczególnie na etapie sprawdzania poziomu zdobytej wiedzy. Zbudowanie kooperacyjnej relacji profesor – student oraz jasnego celu grupy podczas spotkania daje szansę osobistych korzyści dla studenta w jego rozwoju i karierze zawodowej.

Dynamiczny wzrost szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnim ćwierćwieczu nie przełożył się na wzrost innowacyjności w gospodarce, ponieważ w szkolnictwie dominuje raczej uczenie odtwórcze i niekiedy jałowe (Maciąg i in., 2013; Szopiński, 2011). Z pewną przykrością doświadczam tego osobiście, wchodząc po raz pierwszy na zajęcia do sali wykładowej. Niezależnie od tego, czy to jest państwowa, czy prywatna uczelnia, duża czy mała, zachowania studentów są takie same: z radością biegną do ostatnich rzędów krzeseł, zostawiając kilka rzędów wolnych z przodu, „pas ziemi niczyjej”. Rzucająca się w oczy niechęć do uczestnictwa przybiera nie tylko formę dystansu przestrzennego, ale również bardzo zróżnicowane formy emocjonalne: ucieczkę w słabość i nieporadność, chęć zmiany tematu.

Klasyczne nauczanie uniwersyteckie jest skoncentrowane na temacie i nacechowane intelektualizmem. Wykładowca może być ekspertem w przedstawianym zagadnieniu i prezentuje go z wielkim zaangażowaniem, ale student nie musi automatycznie dzielić poglądu, że ten temat zmieni jego życie prywatne i zawodowe. Ten wysoki profesjonalizm nie powoduje, iż prezentowany temat staje się tematem słuchacza, gdyż on w każdej chwili ma moc, żeby „wyłączyć” profesora. Tu zapewne leżą przyczyny różnych form dystansu i nieobecności psychicznej studenta. Zapewne nie jest to tylko specyficznie polski problem wynikający z wychodzenia z systemu totalitarnego, bowiem również w USA spotyka się prace apelujące o budowanie bardziej intymnej, personalnej i bliskiej relacji między profesorem a studentem (Chory, Offstein, 2017).

Patrząc w kategoriach systemowych na uczelnię (gromadzenie się studentów i profesora w jednym miejscu i czasie), zakłada ona współpracę w zakresie osiągnięcia wspólnego celu organizacji – umożliwienie studentom zdobycia wyższego wykształcenia. To jednak nie dokonuje się automatycznie, potrzebna jest otwarta komunikacja ze studentami, konfrontowanie ich z tym, co pokazują niewerbalnie swoim zachowaniem, wyraźnie zaprzeczając, iż są gotowi wspólnie realizować z wykładowcą cel szkoły wyższej.

Jedną z form odejścia od uczenia reproduktywnego i przejścia do innowacyjnego może być metoda Żywego uczenia według Ruth Cohn (1912-2010). Krótko charakteryzując tę metodę, trzeba podkreślić, iż stara się ona wypracować dynamiczną równowagę między tematem, osobą uczestniczącą w szkoleniu oraz pojawiającymi się

interakcjami w grupie oraz z otoczeniem (Farau, Cohn, 1984). Uruchamia różne formy języka niewerbalnego. Budzi zaangażowanie każdego uczestnika i korzysta z potencjału wniesionego do grupy przez wszystkich uczestników (Wawrzynów, 2012). Ograniczeniem tej metody jest jednak praca z małą grupą, gdzie jest miejsce na aktywność każdego uczestnika. Jednak pewne elementy daje się wprowadzać również w dużych grupach (Szopiński, 2006). Takie działania podejmowałem wielokrotnie we współpracy z dużymi grupami studentów. Podczas zajęć wspólnie dokonywaliśmy identyfikacji barier blokujących kreatywność.

W oparciu o doświadczenie w pracy z grupą studentów I roku psychologii chcę przedstawić trudność w identyfikacji, a później w przezwyciężaniu barier wewnętrznych blokujących współpracę z wykładowcą, które zabijają rozwijanie własnego potencjału twórczego.

Dla zlikwidowania tego dystansu poprosiłem ochotników do opisu i opracowania rysunków przedstawiających 106 obrazów wykonanych przez studentów Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu, które ilustrują ich relację z profesorem. Grupa ochotników uporządkowała wszystkie rysunki i dokonała ich interpretacji. Entuzjazm i zaangażowanie studentów w tej pracy były dla mnie zaskakujące.

Zebrane rysunki studenci podzielili na pięć kategorii. Podstawą tego podziału były typy relacji: typ kooperacyjny, dystansujący się przestrzennie, dystansujący się poprzez wchodzenie w „słabość i bezradność”, dystansujący się tematycznie oraz niesprecyzowany, który był wyrażany dużym znakiem zapytania.

Na podstawie zebranych prac – po przydzieleniu ich do poszczególnej kategorii – przeanalizowano ich podobieństwo względem siebie i wyłoniono opisową charakterystykę typów: relacji dystansującej się przestrzennie, dystansującej się przestrzennie poprzez wchodzenie w „słabość i bezradność”, relacji student – profesor oraz nieokreślony, obrazowany dużym znakiem zapytania na całej stronie kartki.

W typie relacji dystansujący się przestrzennie profesor i student zajmują maksymalną odległość i często występują między nimi bariery. Taką barierą jest zazwyczaj mur stawiany pomiędzy studentem a profesorem, gdzie student chce uniknąć bliskiego kontaktu, ponieważ może czuć się zagrożony. Przyczynę dystansowania można upatrywać również w odmiennym celu. Tu właśnie rodzi się problem, a mianowicie: kompletny brak komunikacji na rzecz realizowania wspólnego celu. Na zajęciach ze strony studenta występuje całkowity brak zaangażowania. Być może uczestnicy zajęć chcieli namalować siebie w relacji kooperacyjnej, a jednak ich prace przedstawiały relację dystansującą się przestrzennie. Wynika z tego, iż podświadomie mogli odczuwać lęk przed profesorem bądź nie byli gotowi do wspólnego osiągnięcia celu.

Typ dystansujący się tematycznie (ryc. 2) został nakreślony przez 15 osób. Na rysunkach widoczna jest relacja profesor – student. Obydwie postacie narysowane są na równi, ale nie patrzą na siebie. Każdy z nich ma w sobie zawarty temat, ale nie jest to chęć zaczerpnięcia wiedzy od profesora, tylko znalezienia wspólnego tematu np.: „łowienie ryb”. Na kilku rysunkach przedstawiających studenta narysowana jest kobieta. Pokazana jest ona jako atrakcyjna, uśmiechnięta osoba, która nie jest zainte-

resowana profesorem jako tym, który przekazuje wiedzę, tylko nim jako mężczyzną. Profesor jest zobrazowany w sposób wyidealizowany: ma wyglądać, a nie uczyć, i być blisko – tworzyć relację kobiety z mężczyzną. Przykładem tego jest jeden rysunek, na którym profesor jest pochylony nad studentką i trzyma ją za ramię. Ubrany jest szykownie i wygląda na atrakcyjnego mężczyznę w średnim wieku. Ona zaś ma smutną minę, ale jej ubiór i makijaż (czerwone usta) nie pasują do osoby przygnębionej. Choć wydaje się, że rysunek przedstawia sytuację, w której profesor ją pociesza, to poprzez jej wygląd można wyczytać, że ona nie potrzebuje pocieszenia typu: „dasz sobie radę”, „jesteś inteligentna, na pewno zdasz ten egzamin”, tylko chce po prostu bliskości mężczyzny. Rycina 2 zdaje się sugerować, że studentka oczekuje raczej uwagi i podziwu jako kobieta ze strony profesora. Może brakuje jej relacji z ojcem lub szuka kogoś, kto potrafi się nią zaopiekować.



Ryc. 2. Relacja dystansowania się tematycznie
Źródło: badania własne.

Typ dystansujący się poprzez wchodzenie w „słabość i bezradność” (ryc. 3) charakteryzuje się tym, że osoba studenta przedstawiona jest jako niewielka postać, natomiast postać profesora jest ewidentnie większa. Wynika z tego, iż studenci postrzegają wykładowcę jako silną osobę, która ma nad nimi władzę, oraz pokazują swoją bezradność i obawę, że nie są w stanie przyswoić wiedzy przekazywanej podczas wykładów, z góry skazując się na niepowodzenie. Studenci demonstrują strach przed opinią i zdaniem wykładowcy. Są przekonani, że wszystko, co robią, jest złe. Zamykają się w sobie, nie starając się udowodnić, że są zdolni do pokonania postawionych barier. Z góry skazują się na porażkę, wymuszając przy tym współczucie

i zrozumienie innych. Przykładem może być rysunek, na którym została przedstawiona papuga, a przy niej mała, szara myszka wypowiadająca słowa: „Ja też chcę być taka piękna, duża i kolorowa”. W głębi duszy student chce dorównać profesorowi, jednak w rzeczywistości nie wyraża chęci współpracy. Ma on nadzieję, że sukcesy przyjdą same, bez nadmiernego wysiłku.



Ryc. 3. Typ dystansujący się poprzez wchodzenie w „słabość i bezradność”
Źródło: badania własne.

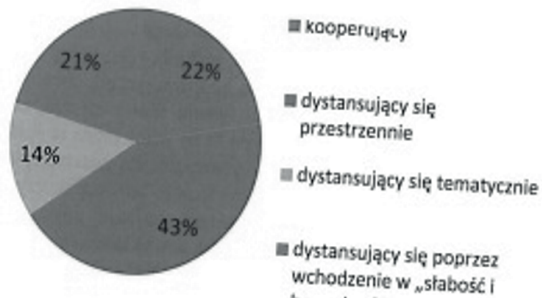
Przeglądając i analizując zebrane 23 prace, które są wliczone w kategorię typu **kooperacyjnego**, można dostrzec pewnego rodzaju podobieństwo i wspólne cechy. Wiele rysunków przedstawia postacie profesora i studenta na równym poziomie. Żadna z postaci nie wyróżnia się charakterystycznymi cechami wyższości czy dominacji nad drugą osobą. Rysunki są namalowane różnymi kolorami, co może obrazować uczucia autorów prac, które rodziły się podczas malowania. Była to pewność siebie i przekonanie do trafności swoich myśli. Na wielu rysunkach pojawia się motyw podania ręki, który mówi o tym, że studenci będący autorami prac typu kooperacyjnego chcą nawiązać dobry kontakt z profesorem. Nie są oni typami szarej myszki chowającej się w rogu czy ciemnym kącie tylko po to, by jakoś przez te studia przebrnąć, zapominając o właściwym celu uczęszczania na uczelnię. Starają się być aktywni, biorą czynny udział w wykładach, bo chcą skorzystać z tego, co mają. Autorzy dali też do zrozumienia, że sami również mają wkład w edukację. Nawiązując dobry kontakt z wykładowcą, studenci przekraczają granicę, stereotypową barierę nauczyciel – uczeń, gdzie profesor jest jednostką nadrzędną w relacji dwóch osób.

Można śmiało stwierdzić, że osoby, które narysowały rysunki obrazujące współpracę nauczyciela z uczniem (ryc. 4), potrafią się dobrze komunikować z profesorem. Natomiast osoby, które nie utożsamiały się z typem kooperacyjnym, mają problem komunikacyjny z wykładowcą.



Ryc. 4. Typ relacji kooperacyjnej
Źródło: badania własne.

Poniżej zamieszczono rycinę 5 (Typy relacji student – profesor), na której przedstawiono procentowy udział poszczególnych typów w grupie studentów uczęszczających na zajęcia z przedmiotu podstawy psychologii.



Ryc. 5. Typy relacji student – profesor
Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych stwierdzono, że największą grupę studentów (43%) stanowią osoby dystansujące się przestrzennie. W drugiej co do wielkości grupie (22%) znaleźli się studenci typu kooperacyjnego. Jest ich nieznacznie więcej niż studentów dystansujących się poprzez wchodzenie w „słabość i bezradność” (21%). Osób, które dystansują się tematycznie, jest najmniej (14%).

Z tych pobieżnych badań można również wysnuć wniosek, że ponad dwa razy więcej studentów (46%) deklaruje gotowość do współpracy, niż wynika to z ich niewerbalnej komunikacji wyrażonej przez rysunek. Nasuwa się zatem wniosek, że studenci zdają się nie zauważać tworzonej przez siebie bariery przestrzennego dystansowania się. Również wyżej wspomniana część osób dystansujących się poprzez wchodzenie w „słabość i bezradność” nie zauważa tworzonej przez siebie bariery. Przedstawienie relacji w takim klimacie może być związane z wieloletnim funkcjonowaniem w tradycyjnym modelu nauczania, gdzie nie doświadczano prawdziwie partnerskiej relacji we współpracy z nauczycielem.

Moje badania nad rodziną (Szopiński, 2007a) dowodzą, iż jakość funkcjonowania rodziny generacyjnej ma bardzo istotne znaczenie dla dynamiki jednostki w świecie zewnętrznym lub jej wewnętrznych blokad. Nie ulega wątpliwości, że blokady psychiczne powstałe w rodzinie muszą ujawnić się również na sali wykładowej.

Ciekawą obserwacją jest również to, że 42% osób nie podpisało swoich prac zgodnie z poleceniem prowadzącego zajęcia. Niepodpisane prace znajdowały się w każdej z grup, najmniej jednak było ich w grupie rysunków, które zostały przypisane do kategorii typu kooperacyjnego. Rozumienie i spełnianie poleceń szefa to przecież specyficzny znak współpracy.

PODSUMOWANIE

Proponując studentom na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat malowanie relacji profesor – student, obserwuję pewne zmiany w tej relacji. Przed dwudziestoma laty wielu studentów przedstawiało monstrualnie wielkiego profesora, deprecjonując własną osobę (ryc. 5). Obecnie zniknęły takie obrazy, a pojawiają się te waloryzujące swoje zdanie. Studentowi nie wystarcza informacja o jego wiedzy wyrażona stopniem, domaga się dodatkowego wyjaśnienia od profesora, pisząc: „Są wśród studentów także osoby, które będą pisały egzamin poprawkowy i chciałyby wiedzieć, co spowodowało, że nie zdały egzaminu lub też uzyskały niskie stopnie”.



Ryc. 6. Układ ilustrujący autodeprecjację studenta w relacji z profesorem
Źródło: badania własne.

Podobną tendencję zauważyłem również u ludzi już pracujących zawodowo, uczestnicząc w międzynarodowych konferencjach w Monachium i Jerozolimie. Eksplorując relację z mistrzem u tych ludzi, zauważyłem jakąś nieświadomą niechęć i obronę przed autorytetem (ryc. 6, 7). Można odnieść wrażenie, że autorzy rysunków nie poszukują inspiracji na zewnątrz, ale zachowują się tak, jakby byli samowystarczalni. Ten mechanizm „równoważenia” partnera interakcji daje się również zauważyć na rysunkach studentów ukraińskich.

Jeśli chcemy być ludźmi sukcesu, to jest nam potrzebne nasze pozytywne i optymistyczne nastawienie do siebie i świata oraz do innych ludzi połączone z wytrwałą pracą wspieraną przez mentora (Stoeger, 2006). Poza komunikacją nie istnieje inne narzędzie do realizacji naszych celów życiowych w ramach organizacji i większych struktur społecznych. Nasuwa się tu refleksja jakoby w dobie wielkich technicznych możliwości w sposobach komunikowania się, opanowywanych coraz lepiej, kurczyła się i malała nasza umiejętność komunikowania się twarzą w twarz.



Ryc. 7. Brak gotowości do wchodzenie w jakąkolwiek relację
Źródło: badania własne.



Ryc. 8. Relacja ukierunkowana na „równowagę”
Źródło: badania własne.



Najwspanialsze wyposażenie techniczne i rozbudowane struktury pozostaną martwe i nieużyteczne, jeśli nie zostaną ożywione skuteczną, respektującą różnice komunikacją międzyludzką. Istnieje rozpowszechnione przekonanie, że Titanic rozbił się o górę lodową. Dokumentalny film *Niezatapialny Titanic* pokazuje, że zabrakło elementarnej komunikacji między marynarzami na „bocianim gnieździe” z tymi z mostka kapitańskiego w sprawie wypożyczenia lornetek.

Jeśli więc zależy nam na skutecznym wprowadzaniu wartościowych zmian we własnym życiu lub w zarządzanej organizacji, to w sposób świadomy możemy wybrać program pozytywny – rozwijać w sobie określone cechy osobowościowe: ukierunkowywać się na przyszłość (Landau i in., 2012), rozwijać wiarę w możliwość realizacji własnych celów, wytrwale do nich dążyć i szukać siły przede wszystkim w sobie (Cikszentmihalyi, 2002). Trening interpersonalny lub różnego rodzaju warsztaty psychologiczne umożliwiają rozwijanie takich właśnie cech i likwidują bariery ograniczające potencjał wewnętrzny (Szopiński, 2007b, c). Tego wspaniałego uczucia doświadczam wielokrotnie wraz z współuczestnikami moich warsztatów.

BIBLIOGRAFIA

- Chory, R.M., Offstein, E.H. (2017). „Your Professor Know You as a Person”: Evaluating and Rethinking the Relational Boundaries Between Faculty and Students. *Journal of Management Education*, 41.
- Cikszentmihalyi, M. (2002). *Kreatywność*. Stuttgart.
- Cohn, C.R. (1997). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierte Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik fuer alle*. Stuttgart.
- Czabała, Cz.J. (2009). *Czynniki leczące w psychoterapii*. Warszawa.
- Farau, A., Cohn, C.R. (1984). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*. Stuttgart.
- Landau, E. (2012). *Myths in Gifted Education*. Jerusalem, Conference: Excellent Education.
- Maciąg, J., Mańkowska-Wróbel, L., Dziurzyński, K. (2013). Organisational determinants of student’s creativity simulation in higher school. *Interdisciplinary Studies Journal*, 2.
- Stoeger, H. (2006). Identification of giftedness in early childhood. *Gifted and Talented International*, 21.
- Szopiński, J. (2006). Od uczenia reprodukcyjnego do kreatywnego. W: E. Skrzypek (red.), *Jakość kształcenia w społeczeństwie wiedzy*. Lublin.
- Szopiński, J. (2007a). *Creativity in managers*. Kielce.

- Szopiński, J. (2007b). Action vs. emotion vocabulary in managerial communication. *Studia Anglica Resoviensia*, 4.
- Szopiński, J. (2007c). Univeristaetsbildung im Wandel. *Studia Germanica Resoviensia*, 5.
- Szopiński, J. (2011). *Educational Innovations in Inspiring the Fullness of Human Potential*. ICIE Conference. München.
- Wawrzynów, J.K. (2012). Nauczyciel partycypującym Liderem. TZI jako metoda nauczania i wychowania według R.C. Cohn. *Pedagogia Christiana*, 2.

BARIERY KREATYWNOŚCI W NAUCZANIU AKADEMICKIM

Słowa kluczowe: relacja student – profesor, bariery, wspólny cel, Żywe uczenie

Streszczenie: W ostatnich latach w Polsce gwałtownie wzrósł wskaźnik scholaryzacji. Rodzi się zatem pytanie o jakość nauczania. Relacja student – profesor zdaje się być tu ważnym wskaźnikiem. Dla uchwycenia tego problemu zaproponowano 109 studentom namalowanie ich relacji z profesorem. Tylko 22% studentów przejawiało tendencje kooperacyjne. Inni, poprzez tworzenie dystansu fizycznego, ucieczkę od tematu, przyjmowanie roli małej dziewczynki, nie byli zainteresowani współpracą w realizacji wspólnego celu. Identyfikowanie „niewidocznych barier” może przyczynić się do wspierania bardziej kreatywnego nauczania i przyszłej kariery.



CREATIVITY BARRIERS IN ACADEMIC TEACHING

Keywords: student – professor relationship, barriers, common goal, *Living – Learning*

Abstract: In recent years, the scholarisation rate has risen sharply in Poland. Here a question arises about the quality of teaching. The student-professor relationship seems to be an important indicator here. To capture this problem, 109 students were asked to paint their relationship with the professor. Only 22% of students exhibited cooperative tendencies. Others, by creating a physical distance, escaping from the subject, accepting the role of a small girl escaped from cooperation in achieving a common goal. Identifying “invisible barriers” can help to promote more creative teaching and future careers.



