

PODSTAWOWE KATEGORIE DIALOGU W PROCESIE EDUKACJI

1. Wstęp

Już od dłuższego czasu pojęcie dialogu zajmuje czołową pozycję w wielu dziedzinach życia społecznego oraz nauce. Powszechnie uznawany za wartość, jest wylansowanym ostatnio pojęciem w wielu naukach humanistycznych, takich jak: psychologia, pedagogika, filozofia, antropologia czy kulturoznawstwo, gdzie zajmuje ważną pozycję kategorialną i pojęciową. Pojęcie dialogu robi także wielką karierę w życiu społecznym, szczególnie zaś w polityce czy nawet w biznesie, jest używane w reklamach, nazwach organizacji politycznych, społecznych, humanitarnych i innych. Dialog jest najczęściej rozumiany jako sposób na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, pewien rodzaj relacji negocjacyjnych w przypadku wystąpienia rozbieżności interesów poszczególnych stron. Jest też utożsamiany z postawą tolerancji, akceptacji, otwartości, gotowości do porozumienia. Współczesny człowiek niemal ustawicznie znajduje się w sytuacji dialogowej, wszelkie kontakty międzyludzkie wydają się być tak przejęte dialogiem, iż próbuje się go nawet określić mianem *homo dialogicus*¹.

Pedagogika także w swych rozważaniach teoretycznych nie stroni od pojęcia dialogu. W edukacji oznacza on jednak nie tyle postawę negocjacyjną, ile pewną postawę aksjologiczną, rozumianą jako sposób bycia podmiotów procesu edukacyjnego. Pedagogika, zwracając się ku dialogowi, szuka w nim szansy na rozwiązanie wielu problemów, które dotknęły młode pokolenie w tak szybko zmieniającym się świecie, a co za tym idzie, miejsca człowieka w nim.

Szybki postęp cywilizacyjny w ostatnich latach sprawia, że zagrożone stają się podstawowe wartości, które stały na straży moralności człowieka przez całe wieki. Czasy przemian społecznych sprawiły, iż człowiek bezskutecznie szukający związku pomiędzy tym, jak jest, a jak powinno być, rezygnuje z odwiecznie ustalonych norm i reguł, tworząc alternatywny system wartości, co jest wielkim zagrożeniem dla współczesnego świata.

¹ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 18.

W sytuacji takiej dialog ma pomóc młodemu człowiekowi, wskazać, co jest dobre, ponadczasowe, godne szukania i utrwalania, a co należy eliminować z życia. Ma zatem pomóc w wychowaniu człowieka, który myśli twórczo i krytycznie, posiada umiejętność dokonywania właściwego wyboru w konkretnych sytuacjach życiowych, człowieka otwartego, wrażliwego, dążącego do poznawania innych, świata i siebie samego w nim.

Dialog w pedagogice nie jest jednak pojęciem jednoznacznym, istnieje bowiem wiele typów, rodzajów i sposobów dialogowania nauczyciela z uczniem. W rozważaniach teoretycznych nad dialogiem pojęcie owo wymaga, wydaje się, o wiele więcej precyzji. Niniejszy artykuł jest próbą uporządkowania niektórych z nich, nie wyczerpując oczywiście problematyki zagadnienia. Mając charakter konstrukcyjny, nie jest także pozbawiony własnej refleksji krytycznej.

W procesie edukacyjnym mamy najczęściej do czynienia z trzema rodzajami dialogu, są to: dialog techniczny, dialog interpersonalny i dialog egzystencjalny, które odnoszą się do metod, postaw i procesu. Dialog techniczny zawiera w sobie dialog informacyjny i negocjacyjny, przy czym ten ostatni da się podzielić na dwa rodzaje dialogu, według klasyfikacji zaproponowanej przez J. Rutkowiak, jako „dialog z arbitrem” i „dialog bez arbitra”. Dialog bez arbitra, przy zachowaniu szczególnych warunków, może przyjąć wyższą formę dialogu i stać się dialogiem interpersonalnym, który należy już do postaw. Taki dialog jest inaczej określany jako szczególny sposób bycia nauczyciela i ucznia w procesie edukacyjnym, który cechuje inne niż dotąd podejście w poznawaniu i interpretowaniu rzeczywistości oraz rozumieniu siebie i innych, nazwane przez reprezentantów teorii dialogicznej w pedagogice jako „warunek możliwości rozumienia”. Trzeci rodzaj dialogu charakteryzuje się postawą człowieka skierowaną ku innemu, poświęceniem się dla niego, oddaniem swojego „ja” do dyspozycji partnera, nie wykluczając przy tym nawet poświęcenia własnego życia. Do mistrzów tego dialogu zalicza się między innymi Matkę Teresę z Kalkuty, czy Janusza Korczaka. Ze względu jednak na odmienny temat zagadnienia ten rodzaj dialogu nie zostanie tutaj omówiony szczegółowo.

2. Dialog informacyjny

Dialog jako metoda zawiera w sobie **dialog informacyjny**. Dotyczy on wyłącznie werbalnej wymiany między nauczycielem a uczniem, nie poruszając przy tym ich procesów duchowych, tego, co dzieje się w głębi osoby, która mówi, zapytuje czy słucha.

Dzieje się tak, ponieważ treścią dialogu informacyjnego są wyłącznie konkretne informacje merytoryczne, a prowadzony dialog jest tylko słownym przekazem tych informacji. Głównym elementem tak rozumianego dialogu jest pytanie jednostronnie ukierunkowane na uzyskanie zwrotnej informacji, już wcześniej przez osobę zapytywaną poznanej.

W procesie nauczania dialog informacyjny polega na odtwarzaniu wcześniej opanowanej porcji materiału w celu powtórzenia lub utrwalenia danego wycinka wiedzy. Najwyraźniej dialog taki można przedstawić na przykładzie uczniów lub studentów, którzy przed egzaminem w celu powtórzenia i utrwalenia mate-

riału egzaminacyjnego zadają sobie pytania i wzajemnie na nie odpowiadają. Jest to tak zwany dialog techniczny, polegający na werbalnym przekazie określonych informacji.

Głównym celem tak rozumianego dialogu jest uzyskanie określonej informacji na postawione pytanie. Zatem podstawowe elementy dialogu informacyjnego stanowią pytanie i podążająca za nim odpowiedź. W procesie edukacyjnym pytanie takie stawiane jest jednak nie przez ucznia, będącego poszukiwaczem i badaczem świata jawiącego się przed nim jako wielka niewiadoma, w celu zaspokojenia pragnienia wiedzy, lecz przez nauczyciela w celu skontrolowania stopnia opanowania przez ucznia wcześniej podanej informacji. Dialog edukacyjny tego rodzaju uważa się za jedną z wielu metod kontrolowania wiedzy uczniów. Dialog taki może być stosowany także do powtórzenia lub utrwalenia nowo podanej informacji, które odbywa się także za pomocą stawianych przez nauczyciela pytań i z góry założonych przez nauczyciela odpowiedzi uczniów. W sytuacji takiej autorem większości pytań w toku jednostki lekcyjnej jest zdecydowanie nauczyciel, rola ucznia zaś sprowadza się do roli biernego słuchacza, który po nakazie wysyła krótki komunikat – odpowiedź. Z badań nad dialogiem wynika, że w procesie nauczania w toku jednostki lekcyjnej autorem większości pytań jest zdecydowanie nauczyciel. Jeżeli, łącznie, na szczeblu elementarnym nauczyciele średnio na jednej lekcji zadali w trakcie badań 40,1 pytania dydaktycznego, to uczniowie zadali ich tylko 9,4, w starszych klasach nauczyciele zadali 43,7 pytania, uczniowie zaś 13,1, w liceach nauczyciele zadali 26,4 pytania, uczniowie tylko 2,9². Dziecięca ciekawość świata, zaufanie dorosłym i otwarcie się na świat zostają bowiem stłumione poprzez ignorowanie uczniowskich pytań przez nauczycieli. Stawianie przez uczniów pytań jest ważne w procesie kształcenia, ponieważ ożywia ciekawość w procesie poznawania przez nich otaczającej rzeczywistości, pobudza procesy myślenia i twórczego działania. Tymczasem w dialogu informacyjnym rola ucznia sprowadza się do roli biernego słuchacza, w napięciu oczekującego na chwilę, gdy pytanie stawiane przez nauczyciela zostanie skierowane do niego. Uczniowie w takiej sytuacji często boją się konsekwencji ze strony nauczyciela w przypadku, gdy ich odpowiedź jest niezgodna z jego oczekiwaniami.

Tak więc reprezentanci nurtu dialogicznego są zgodni co do tego, iż dialog informacyjny nie stanowi większej wartości w procesie wychowania i kształcenia, wręcz odwrotnie: rozumiany jako dialog, posiada wiele wad i niedoskonałości. J. Rutkowiak wskazuje na dwa powody takiego stanu rzeczy:

1) po pierwsze, iż jest to związek koherentny, czyli spójny, zwarty, spoisty. Spójność danego związku pytania i odpowiedzi polega na ograniczoności odpowiedzi ucznia, zależnie od zadanego przez nauczyciela pytania. W większości wypadków pytania nauczycielskie, wymagające odtwarzania informacji, wywołują odpowiedzi uczniów również odtwórcze, natomiast pytania wymagające przetwarzania informacji powstają na podstawie operacji twórczych. Zatem rodzaj odpowiedzi ucznia jest uwarunkowany rodzajem stawianego przez nauczyciela pytania;

² M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1998, s. 183.

2) drugą przyczyną wyżej wspomnianego traktowania dialogu informacyjnego jest charakter treści danych pytań. Wymagają one odtwarzania informacji rozbudowanych, szczegółowych, wyjętych z określonej całości wiedzy. Podawane i powtarzane informacje są poprawne logicznie i merytorycznie, zachowują formalnie wymaganą formę językową, ale pozwalają uzyskać tylko porcjowane elementy wiedzy, które nie pozwalają na ukształtowanie się wizji otaczającego świata.

Pytania w dialogu informacyjnym są wyizolowane z szerszego kontekstu. Stawiane przez nauczyciela pytanie jest pojmowane jako jednorazowy akt, rodzaj bodźca wywołującego odpowiedź już w jakimś stopniu przez pytanie określona. Tymczasem dla kształcenia oprócz bardzo ważnych informacji analitycznych szczególnie istotne są pytania globalizujące, myślowo rozległe, poszerzające horyzonty³. Stanowiąc niewiadomą dla ucznia i nauczycieli, mogą mieć formę zapytań skierowanych ku sobie nawzajem, nie dotyczących wyłącznie zagadnień znanych i odtwarzanych, lecz często wychodzących poza informacje detaliczne, a nawet sięgające kwestii ogólnoludzkich.

Sztuczność dialogu informacyjnego polega także na tym, iż nauczyciel, zadając pytanie, najczęściej zna już odpowiedź, podobnie jak większość uczniów. W takiej sytuacji uczeń, zamiast sięgnąć do swoich rozważań i wywodów, stara się trafić na tok myślenia nauczyciela, na to, o co w danej chwili chodzi nauczycielowi. To wpływa hamująco na jego rozwój poznawczy i kształtowanie twórczej osobowości, indywidualności, własnej tożsamości oraz podmiotowości.

Zatem dialogowi informacyjnemu, jako „konstrukcji pytań i odpowiedzi”, wydaje się przysługiwać miano dialogu tylko z racji cechującej go wymiany słownej: kolejno stawianych przez nauczycieli pytań i odpowiedzi uczniów. Wytwarzając zaś sytuację sztuczności, napięcia i wrogiej opozycyjności jest raczej pseudodialogiem. Dlatego owa wymiana wydaje się bardziej naturalna i prawdziwa, pozostając wyłącznie metodą utrwalania, sprawdzania lub kontrolowania stopnia opanowania wiedzy; takie założenia zlikwidują jej sztuczny charakter. Metoda taka jest przecież niezbędna w procesie nauczania. Innym zagadnieniem jest czas, jaki może być na nią przeznaczony w toku lekcji. Rodzaj interakcji interpersonalnej nie będzie wówczas pojmowany jako pewien naturalny sposób komunikowania się czy sposób głębszej interakcji nauczyciela z uczniem bądź jako dialog w pełnym tego słowa znaczeniu, tak samo zresztą jak nie jest nim w obecnym kształcie.

3. Dialog negocjacyjny

Dialog jako metoda zawiera w sobie także element negocjacyjny, rozumiany jako „(...) pytania i odpowiedzi formułowane przez uczniów i nauczycieli oraz przez inne możliwe »podmioty« dialogu, odzwierciedlające różnice zdań, jakie istnieją między nimi, a także wysiłki zmierzające do poczynienia ustaleń, które mogliby zaakceptować wszyscy uczestnicy rozmowy”⁴. Jest to rozmowa, w któ-

³ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992, s. 30–33.

⁴ Tamże, s. 34.

rej partnerzy pomimo dzielących ich różnic i sprzeczności chcą dojść do porozumienia lub rozwiązania problemu zadowolającego wszystkich uczestników wymiany.

W tym celu uczestnicy negocjacji posługują się takimi formami dialogu, jak rozmowa czy dyskusja. Mówiąc o dyskusji, mamy na myśli wymianę zdań między uczestnikami na jakiś temat, która ma zwykle doprowadzić do wspólnych i przez wszystkich zaakceptowanych wniosków. Przenosząc dyskusję na grunt szkolny, dość często spotykamy się z wyżej wspomnianą formą dialogu, która ma jednak na celu nie tylko doprowadzenie jej uczestników do wspólnych wniosków, lecz do wyżej już określonych wniosków. Taka sytuacja ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel niepostrzeżenie kieruje przebiegiem dyskusji, dając tylko pewien zakres swobody w uczniowskich rozważaniach oraz interweniując wtedy, gdy dostrzega niebezpieczeństwo zbytniego oddalenia się od założonych w dyskusji treści. Owe treści mają doprowadzić uczniów, w toku wymiany, do określonych i już wcześniej przyjętych przez nauczyciela konkluzji. W takiej sytuacji powszechnie postulowane partnerstwo i podmiotowość uczniów zostają zlekceważone, ponieważ nauczyciel stwarza sztuczną sytuację równoważnego dochodzenia do prawdy. J. Rutkowiak taką formę dialogu określa jako **dialog z arbitrem**:

„(...) oznacza taki styl kontaktowania się stron, w której jedna strona ma zapewniony głos decydujący, co potencjalnie rozstrzyga o wyniku na jej korzyść jeszcze przed rozpoczęciem rozmów. W wychowaniu dialog z arbitrem występuje również, gdy pedagog sam rozstrzyga każdą kwestię, nie biorąc przy tym pod uwagę argumentów ucznia”⁵.

W tej formie dialogu ponownie spotykamy pewną sztuczność sytuacji pedagogicznej, wynikłą, jak się może wydawać, z nieprawidłowego pojmowania istoty kształcenia i wychowania. W omawianym dialogu nauczyciel tylko stwarza pozory partnerstwa i równowagi we wspólnym dochodzeniu do prawdy. Tymczasem swoją, z założenia większą wiedzę na ten temat trzyma „w zanadru”, odwołując się do niej w razie konieczności skierowania dyskusji na właściwe tory. Przy czym ta wiedza jest nierzadko nacechowana osobistym doświadczeniem oraz sposobem myślenia nauczyciela, gdzie często rację bytu ma kwestia dawno ustalona i utarta, dlatego prawdziwa.

Uczniowie dobrze zdają sobie sprawę z istniejącej przewagi nauczyciela, jego odgórných założeń oraz funkcji kierującej i określającej zakres treściowy dyskusji. Taka sytuacja zniechęca uczniów do podejmowania prawdziwej aktywności, wynikającej z ich wewnętrznych aspiracji poznawczych, ponieważ ostatnie słowo należy zawsze do nauczyciela. Wysilek poszukiwawczy uczniów i ich dążenie do prawdy własną drogą wydają się wówczas zbyteczne, gdyż często są negowane, jeśli nie odpowiadają założonym wywodom końcowym. Taka forma nauczania, zamiast rozwijać samodzielność, aktywność i twórcze myślenie uczniów, tłumi je, niosąc zagrożenie, iż uczeń przyjmie bierną i nieufną postawę także w innych dziedzinach życia społecznego.

⁵ Tamże, s. 39.

Opisana wyżej forma dyskusji, niesprzyjająca czy wręcz niekorzystna dla prawidłowego rozwoju uczniów, aczkolwiek najczęściej stosowana w praktyce szkolnej, nazywana jest **dyskusją szkolną**. W sytuacji wychowawczej ma również miejsce nieco inny rodzaj dyskusji nazywany **dyskusją nieszkolną** lub **właściwą**. Trzecią formą dialogu negocyjnego jest **rozmowa**, która zostanie opisana poniżej.

Dyskusja właściwa nie podlega pewnemu odgórnemu zaplanowaniu co do jej przebiegu ani nie zawiera z góry założonych i jednoznacznych wniosków końcowych. Jej przewodnikiem nie musi być nauczyciel, lecz znawca omawianego zagadnienia. Celem zaś takiej dyskusji nie jest dotarcie w drodze porozumiewania się do wcześniej określonych konkluzji, lecz odnalezienie odpowiedzi na pewną niewiadomą lub rozwiązanie autentycznego problemu, będącego przyczyną rozpoczęcia dyskusji. Uczestnicy drogą dyskursu, w tak pojmowanym dialogu, dochodzą do określonych prawd w wyniku własnych dociekań. Jest to forma wymiany bardzo zbliżona do prawdziwego dialogu, gdzie poprzez wspólny wysiłek uczestnicy dyskusji dochodzą do wspólnie przyjętych i zaakceptowanych przez wszystkich uczestników wymiany wniosków. Problematyczność stanowi tutaj końcowy wynik dyskusji, potraktowany jako ostateczne rozstrzygnięcie oraz zamknięcie właśnie rozwiązanego problemu. Jest to rozwiązanie, które zamyka daną kwestię, stanowi jakby „zamknięty akt poznawczy”, będący rozwiązaniem „na teraz i na zawsze”.

Trzecią formę dialogu negocyjnego, według J. Rutkowiak, stanowi **rozmowa**⁶. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na zasygnalizowane przez K. Olbrycht rozróżnienie rozmowy jako przejawu najgłębszego dialogu, rozumianego jako warunek możliwości rozumienia, od zwykłej, przyjaznej i często występującej między nauczycielem a uczniem rozmowy, dotyczącej zazwyczaj powszechnych i codziennych spraw. Stwarza ona również bardzo korzystne warunki do wzajemnego poznawania siebie, budowania zaufania, w razie konieczności daje możliwość „zaspokojenia w atmosferze bezpieczeństwa potrzeby kontaktu, afiliacji, przełamania poczucia osamotnienia, dzielenia się radością, smutkiem, zdziwieniem, odkryciem, wątpliwością”, gdzie nauczyciel swoim sposobem bycia daje szansę na zaistnienie prawdziwego dialogu lub go blokuje. Będąc jednocześnie najskuteczniejszą metodą doskonalenia umiejętności komunikacyjnych, rozmowa, która posiada wyżej wymienione cechy, może z czasem doprowadzić do głębokiego dialogu, a częstość jej występowania na pewno przygotowuje warunki do jej zaistnienia⁷.

Należy jednak zauważyć, iż zwykła, przyjacielska rozmowa wydaje się być także zaplątana w proces pola hermeneutycznego. Stwarzając dobry grunt do zaistnienia prawdziwego dialogu, pewnego sposobu bycia sięgającego najgłębszej wspólnoty duchowej nauczycieli i uczniów, jest jednocześnie przejawem początków tej wspólnoty. Nawet zwykła rozmowa nie może się wydarzyć bez wzajemnej chęci komunikowania się osób ze sobą, przyjaznych stosunków, chęci

⁶ Trzy formy dialogowej wymiany zostały opisane na podstawie klasyfikacji J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym*, dz.cyt., s. 34–38.

⁷ K. Olbrycht, *Nieporozumienie wychowawcze wokół „rozmowy”* [w:] W. Kojs, R. Mrózek (red.), *Komunikacja, dialog, edukacja*, Cieszyn 1998, s. 131–132.

przebywania razem i wspólnego omawiania jakichś kwestii (tych ważnych i mniej ważnych) w ciepłej, przyjacielskiej atmosferze. Taka rozmowa zostaje zapoczątkowana przez pewien określony sposób bycia nauczyciela, który musiał sprzyjać pojawieniu się rozmowy. Jest ona przejawem zapoczątkowanej prawidłowej relacji między nauczycielem a uczniem, która ma doprowadzić do zaistnienia dialogu jako szczególnego sposobu bycia, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, stworzyć „tę swoistą nieuchwytną bliskość międzyludzką”, jedyną przestrzeń, „gdzie spełniają się oczekiwania wzajemne”⁸.

Tak więc rozmowa, będąca jedną z form dialogu negocjacyjnego, a jednocześnie przejawem dialogu jako procesu, zostaje zwykle zapoczątkowana przez osobę, która ma aktualnie coś do powiedzenia, czym potrafi zainteresować innych. Temat rozmowy ani czas jej przebiegu nie są najczęściej zaplanowane, rodzi się ona spontanicznie, wynikając z naturalnych inspiracji poznawczych. Przebiega w luźnej atmosferze przyjaźni i otwartości, a głównym jej celem nie jest przekonanie kogoś do swoich racji, lecz próba rozwiązania jakiejś spornej kwestii, powstałej z poznawczej potrzeby jej uczestników, poprzez dążenie do prawdy. Rozwiązanie takie, jeśli nastąpi, nie jest rozwiązaniem ostatecznym, bowiem omawiane zagadnienie po zakończeniu rozmowy pozostaje otwarte na nowe możliwości: „przygasa, gdy w odczuciu osób uczestniczących wyczerpuje się jej temat, ale może znów ożywić się; trzeba by więc mówić o niekończącej się rozmowie”⁹. Uczestnicy rozmowy są otwarci na ciągłą gotowość do ponawiania wymiany myśli między sobą, jeżeli zajdzie taka potrzeba. Dopuszczają wielość rozwiązań tylko tymczasowych, ponieważ z czasem powstają nowe myśli, nowe pytania i nowe sposoby ich rozwiązywania.

W sytuacji szkolnej taka forma porozumiewania się jest określana jako **dialog bez arbitra**, w którym racje wszystkich uczniów jako równoprawnych uczestników wymiany są uznawane na równi z racjami nauczyciela, z poszanowaniem podmiotowości i godności każdego z nich. Nauczyciel zaś nie jest „góram”, bo wie lepiej, rozumie lepiej i jest z racji tego ważniejszy, lecz staje na równi z uczniami, przyjmując postawę otwartą i badawczą. To pozwala mu przewyciężyć dawno utarty sposób myślenia o poznawanej rzeczywistości oraz dopuszcza przyjęcie każdej innej możliwości rozwiązania problemu czy odpowiedzi na interesujące pytanie, nie tylko zaś tej, którą on uzna za jedynie słuszną i prawdziwą. Taka postawa nauczyciela i uczniów stanowi gotowość do przysłuchania się i poważnego potraktowania wypowiedzi każdego z uczestników wymiany, niezależnie od poziomu wiedzy, posiadanych umiejętności i doświadczeń czy innych powszechnie uznawanych predyspozycji. Każda myśl, niezależnie od tego, przez kogo została wypowiedziana, może być odkryciem, nowością, świeżym spojrzeniem na poznawaną rzeczywistość, a przez to zauważeniem czegoś, co dotąd było niezauważalne, stanowiąc być może najlepsze rozwiązanie problemu. Zatem chodzi tu o podmiotowe traktowanie przez nauczyciela każdego ze swoich uczniów, a także nauczyciela przez uczniów. W tak pojmowanej interakcji zarówno uczeń, jak i nauczyciel są podmiotami uczestniczącymi w pozna-

⁸ G. Koć-Seniuch, *O edukacji dialogicznej nauczyciela* [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Białystok–Warszawa 1997, s. 188.

⁹ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym*, dz.cyt., s. 39.

waniu rzeczywistości, natomiast przedmiotem jest poznawana przez nich rzeczywistość¹⁰.

Jednym z głównych warunków tak pojmowanego dialogu między nauczycielem a uczniem jest zasadnicza zmiana świadomości własnej roli w procesie kształcenia i wychowania. Są oni przekonani, iż autorytet, jaki powinien mieć każdy nauczyciel, wynika nie tylko z posiadanej przez niego większej wiedzy i doświadczenia praktycznego, lecz przede wszystkim z postawy wyższości nauczyciela nad swymi uczniami z racji tej właśnie wiedzy i doświadczenia oraz zajmowanej pozycji społecznej. Nauczyciel często z różnych powodów przybiera w procesie nauczania postawę chłodną i nieprzystępną. W procesie porozumiewania się z uczniami pojawiają się wówczas blokady komunikacyjne: nakazy, zakazy, groźby i oskarżenia, nadmierne krytykowanie i obwinianie, niesprawiedliwość w ocenianiu, a w konsekwencji sytuacja dystansu, obcości bądź nawet nienawiści. Dlatego nauczyciel powinien posiadać rzetelną wiedzę podpartą doświadczeniem. Prawdą jest, iż szybki postęp cywilizacyjny sprawia, że poziom intelektualny uczniów ulega ciąglemu podwyższaniu się, zwłaszcza w dziedzinach informatycznych, gdzie postęp jest niezmiernie szybki. Młodzież coraz bardziej ambitna i otwarta na świat potrafi pochłaniać i przyswajać coraz to nowe zasoby informacji. Coraz częściej zdarzają się sytuacje, w których to nauczyciel musi przyznać rację uczniowi. Wtedy nierzadko, czując się urażony i bojąc się utracić autorytet wśród uczniów, przybiera postawę bezwzględnej wyższości i nieprzystępności, powołując się na swoje doświadczenie i większą w związku z tym wiedzę. Wówczas nie ma mowy o sytuacji dialogowej, która w procesie nauczania może wystąpić, a nawet jest konieczna. Nauczyciel, obawiając się sytuacji kompromitujących go wobec uczniów, stara się podawać gotowe porcje wiedzy i bezwzględnie egzekwuje ją od uczniów. Każda kwestia jest wówczas rozstrzygnięta z góry, a odpowiedź narzucona przez nauczyciela, choć często niezgodna z prawdą lub przekonaniem ucznia. Jednocześnie takiej sytuacji towarzyszy coraz większy dystans, sformalizowane stosunki, postawa nieufności, wrogości, wzajemnej niechęci i często uczucie poniżenia. Nauczyciel jest przekonany, iż uczeń, zwracając mu uwagę lub zaprzeczając, robi to na przekór, chcąc postawić go w niezręcznej sytuacji przed klasą. Uczniowie, ze swojej strony, czują się niedowartościowani i niesprawiedliwie traktowani, co wywołuje w nich postawę buntu lub wycofania się. Dlatego, aby zapobiec sytuacji konfliktowej, degradującej proces wychowania i kształcenia, stosunki międzypodmiotowe muszą być prawidłowe od początku. Właśnie dlatego tak bardzo dużo mówi się obecnie o nowym kształceniu nauczycieli do dialogu.

Jednym z proponowanych rozwiązań, dotyczących konfliktowych stosunków interpersonalnych nauczyciela z uczniem, jest odbudowanie starej relacji, mającej swe początki jeszcze w starożytnej Grecji, jaką jest relacja Mistrz – Uczeń. W opisanej sytuacji, gdzie wiedza i doświadczenie dają prawo do górowania, przez co nie dopuszczają do wystąpienia stosunków przyjacielskich, partnerskich i równoważnych w poszukiwaniu prawdy, relacja taka wydaje się najlepszym rozwiązaniem. Nauczyciel, przyjmując postawę Mistrza, przyjmuje także

¹⁰ J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra – jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem*, „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5–6, s. 126.

do świadomości sytuację nieskończoności poszukiwań w ciągu całego życia, staje się człowiekiem, który ma prawo do ciągłego kształcenia się i rozwijania. Ta postawa daje mu także prawo do własnych pomyłek w procesie nauczania innych, niepewności czy nawet czasami niewiedzy. W takiej sytuacji nie musi jednak obawiać się o utratę autorytetu czy ośmieszenie ze strony uczniów, ponieważ jest przekonany o pozytywnym obrazie swojej osobowości, jako także poszukiwacza, który idzie razem z uczniami drogą wiedzy. Trochę ich w tej drodze wyprzedza, ale tylko na razie, ponieważ z czasem to oni go prześcigną, w czym właśnie powinien im pomóc:

„(...) w trakcie poszukiwań zmiany mogą zachodzić zarówno w sposobie widzenia świata przez nauczyciela, jak i ucznia. Ich spotkanie ma szansę być spotkaniem w drodze, choć każdy z nich może podążać w innym kierunku i być w innym miejscu”¹¹.

Swoją otwartością i autentycznością nauczyciel wywołuje u uczniów szacunek i zaufanie, ponieważ daje przez to możliwość zaistnienia ich autentyczności i prawdzie. Tak więc nauczyciel i uczniowie w swoich relacjach nie muszą maskować swoich osobowości, przyjmując oblicza zimne i nieprzystępne po to, by uchronić siebie przed atakiem ze strony przeciwnej. Są wolni od jednoznacznych oczekiwań, a gotowi do uwzględniania wszelkich możliwości, także nieznanymi i nieoczekiwanych. Taka postawa, wolna od narzuceń i jednostronności, jest zdolna do twórczych i spontanicznych zachowań, otwartości, szczerości i, co najważniejsze w relacji dialogowej, zaufania innej osobie¹².

Nauczyciel, w toku sytuacji poznawczej, nie musi wyrzekać się posiadanej przez siebie wiedzy, chować jej przed uczniami po to, by poczuli się pełnowartościowymi partnerami wspólnych poszukiwań. Choćby miał ją największą, ma też świadomość jej zawodności i możliwości podważenia, zdaje sobie sprawę z tego, iż nie jest to jedyna wiedza prawdziwa. Taka postawa nauczyciela stwarza szansę prowadzenia dialogu na równi – nauczycieli i uczniów¹³.

W dialogu bez arbitra chodzi o to, aby uczeń mógł stać na równi z nauczycielem w poznawaniu otaczającej ich rzeczywistości, aby także uczeń z uczniem, stając razem przed pociągającą tajemnicą prawdy, stali na równi, wszelkie dzielące ich różnice przyjmując jako szansę lepszego poznawania tak zróżnicowanego świata. Dialog bez arbitra można sprowadzić do tego:

„(...) aby w procesie wymiany zdań, która ma w założeniu doprowadzić obydwie strony do uzyskania znaczących dla nich rozwiązań, żadna z tych stron nie dominowała nad drugą, aby racje każdego uczestnika były uznawane na równi oraz – co ważne – aby każdy mógł wypowiedzieć w tej dyspucie »ostatnie słowo«, które jest rozwiązaniem tylko na dziś, gdyż jutro przyniesie kolejne nowe problemy”¹⁴.

¹¹ J. Dyrda, *Negocjowanie treści programu kształcenia jako oś dialogu nauczyciel – uczeń* [w:] M. Dudzikowa, *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą i dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996, s. 92.

¹² K. Wojtynek, *Sztuka inspiracji, czyli o relacji Mistrz – Uczeń* [w:] W. Kojs, R. Mrózek (red.), *Komunikacja, dialog, edukacja*, dz.cyt., s. 289.

¹³ J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra*, dz.cyt., s. 126.

¹⁴ Tamże, s. 125.

Nie chodzi o to, aby poszerzone granice wolności ucznia dały mu możliwość nieliczenia się ze zdaniem nauczyciela, podważania lub negowania powszechnie uznawanego (reprezentowanego przez nauczyciela) systemu wartości na rzecz wartości zrelatywizowanych, płynących z dalszego środowiska człowieka, na które młodzież jest szczególnie podatna. Aby jednak młody człowiek mógł urzeczywistnić te wartości, powinny być spełnione ku temu określone warunki, czemu koncepcja owa stara się sprostać.

Do warunków takich należą między innymi twórcza aktywność człowieka, możliwość działania w świecie, przekształcania go i wzbogacania. Gdyby człowiek był pozbawiony możliwości realizacji swych własnych zamierzeń, byłby pozbawiony również urzeczywistniania wielu wartości moralnych i innych. Dlatego też ważna jest własna, samodzielna i twórcza aktywność uczniów. Żeby jednak urzeczywistniać wartości, człowiek nie tylko musi móc działać, lecz ponadto działać swobodnie.

Dlatego drugim warunkiem jest sfera wolności człowieka. Musi ona obejmować zarówno wewnętrzną dziedzinę bytu człowieka, a więc wolność woli, zamiaru decyzji, intencji, jak i dziedzinę zewnętrzną, tj. wolność czynu, postępowania i działania. Innym ważnym warunkiem działania i realizowania wartości jest świadomość własnych intencji, zamierzeń i czynów. Człowiek musi być świadomy zarówno swego postępowania, jak i samego siebie, swoich zamiarów, pobudek i motywów. I wreszcie ostatnim warunkiem życia według wartości jest ich poznanie, co należy do zadań nauczyciela, a także wewnętrzna odpowiedzialność człowieka za swoje decyzje i postępowanie¹⁵.

Wobec wyżej wspomnianych warunków oraz zmian globalnych, cywilizacyjnych i społeczno-politycznych w Polsce, Europie i na świecie zmienia się także myślenie o edukacji i wychowaniu młodego pokolenia, w którym głównym celem nie jest już uzależnianie jednostki od społeczeństwa i jego wymogów, lecz odwrotnie, uwalnianie się z narzuconych więzów i ograniczeń.

Zmianie podlegają wobec tego także charakter i funkcje procesu kształcenia i wychowania oraz rola nauczyciela i jego kontakty interpersonalne z wychowankiem, kiedy to staje się on równorzędnym współuczestnikiem i współkreatorem tego procesu. Jego rola już nie sprowadza się wyłącznie do przyswajania wskazywanych wiadomości i umiejętności, odtworzenia ich na zlecenie nauczyciela oraz do naśladowania określonych czynności, zachowań czy wzorów osobowych, lecz skierowana jest na bogate i wielokierunkowe komunikowanie się. Spontaniczne, wyzwalające komunikowanie się, umożliwiające wymianę autentycznych myśli, poglądów, prezentację własnego rozumienia i interpretacji zjawisk, indywidualny, ale i wspólny namysł uczniów nad bezrefleksyjnie dotąd przyjmowanymi treściami nauczania.

Nauczyciel nadal stanowi autorytet, ale potrafi też być przyjacielem, doradcą otwartym, umiejącym słuchać i rozumieć, partnerem działającym razem z uczniem w dążeniu do wspólnego celu. Istotą edukacji i wychowania jest pobudzanie motywacji jednostki, jako najważniejszej siły napędowej jego rozwoju, wspomaganie jej w zdobywaniu samoświadomości i świadomości społecznej,

¹⁵ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków 1996, s. 56.

uodparnianie na przemoc, manipulację i co najważniejsze – stwarzanie warunków do samokreacji i świadomego aktywnego „bycia” w świecie¹⁶.

Dialog taki nie jest już formą poszczególnych aktów w procesie nauczania, lecz staje się procesem, nieprzerwanym ciągiem, sposobem bycia.

4. Dialog interpersonalny

Dialog interpersonalny, rozumiany jako proces, ma szansę zaistnieć w rzeczywistości szkolnej. Jest to sytuacja niezwykła, której nie da się do końca zbadać, będąc tylko zewnętrznym jej obserwatorem, gdyż zachodzi ona pomiędzy duchowościami osób prowadzących ów dialog. To „pomiędzy” jest samym dialogiem, który może wydarzyć się między konkretnymi osobami, a polega „na akceptacji i uznaniu istnienia wolnego i autonomicznego osoby przez drugą osobę”¹⁷. Istnieją pewne wskaźniki mówiące o obecności tak rozumianego dialogu zachodzącego między podmiotami procesu edukacyjnego, nie są one jednak na tyle jednoznaczne, aby pozwoliły na szybkie i dokładne uchwycenie tej szczególnej więzi między nauczycielem a uczniem. Oprócz prawdziwej rozmowy w poszukiwaniu prawdy, która może się wydarzyć przy obecności dialogu rozumianego jako proces, przy zewnętrznej obserwacji znamienne wydają się być takie wskaźniki empiryczne, które sprzyjają pojawieniu się dialogu. Do wskaźników takich należą: stosowany tok nauczania, metoda nauczania, forma zajęć, rodzaje i zakres pytań stawianych przez nauczycieli i uczniów, reakcja na zadawane pytania (zachowania blokujące lub umożliwiające dialog), jakość udzielanych odpowiedzi, poważne traktowanie wypowiedzi uczniów, wzajemna współpraca, zachowanie partnerskich stosunków, naturalna chęć kontaktu itp. Wskaźniki te jednak nie pozwalają jednoznacznie stwierdzić, iż mamy do czynienia w tej chwili właśnie z najwyższą formą dialogu, ponieważ np. zachowanie podmiotowości czy partnerskie stosunki występują także w dialogu negocjacyjnym, gdzie niestety są jednak pozorne, a chęć kontaktu i dzielenia się swymi przeżyciami z nauczycielem występuje powszechnie u dzieci klas początkowych, jako niezahamowany dotąd przejaw zaufania dorosłym. Wydaje się więc, iż zewnętrzny obserwator może stwierdzić na podstawie swych badań jedynie prawdopodobieństwo obecności dialogu, chyba że sam jest jednocześnie jego uczestnikiem. Jest jednak niewątpliwe, że dialog taki między nauczycielem i uczniem może zaistnieć, o czym niejednokrotnie świadczy chociażby historia wychowania, dając za przykład relacje interpersonalne wielu wybitnych pedagogów ze swoimi wychowankami. Zatem pomimo wielu przeszkód i trudności w urzeczywistnianiu idei dialogowości należy ją postulować w relacjach podmiotów procesu nauczania, jako wartość samą w sobie dla lepszego poszukiwania prawdy i poznawania siebie nawzajem.

Taki dialog, odnoszący się do drugiego rodzaju dialogu edukacyjnego, inaczej jest rozumiany jako „warunek możliwości rozumienia”. Nie oznacza on wiedzy pojęciowej o czymś. Rozumieć coś to znaczy umożliwić, by to coś było, dać mu

¹⁶ M. Feiner, *Ku nowym sposobom myślenia i praktykowania wychowawczego* [w:] M. Feiner (red.), *Alternatywne teorie i praktyki wychowawcze*, Kraków 1995, s. 8–9.

¹⁷ M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 106.

możliwość zaistnienia. Stąd dialog jako proces stanowi tylko warunek możliwości tego rozumienia, nie jest on więc zrozumieniem czy poznaniem ostatecznym, ogarniającym całość zagadnienia, lecz postawą dialogową dającą szansę wydobycia czegoś na jaw, możliwością zrozumienia czegoś, co jest niezrozumiałe, potencjalnością poznania. W toku tak rozumianego dialogu, zachodzącego między osobowościami, zachodzi wymiana myśli jako ciągłe „ustanawianie sensów” dziejącej się rzeczywistości:

„(...) w dialogu pojmowanym jako warunek możliwości rozumienia idzie o ciągłe konstituowanie i przewyżczanie sensów, dziejące się przez wymianę myśli, będące aktywnością ustawiczną, ludzkim sposobem bycia”¹⁸.

Jest to także postawa otwarta i wartościująca, ponieważ otwiera się na możliwości świata, akceptując go, jednocześnie nie wyzbywa się w ocenianiu analizy krytycznej.

Koncepcja tego dialogu jest oparta na myśli filozoficznej, szczególnie zaś filozofii hermeneutycznej M. Heideggera i G.H. Gadamera, P. Ricoeura, teorii krytycznej J. Habermasa oraz filozofii dialogu M. Bubera i E. Levinasa. W pedagogicznej teorii dialogu dotyczy możliwości poznania otaczającej rzeczywistości, możliwości rozumienia danej rzeczywistości oraz osób, które ją współtworzą, a także poznania siebie, polegającego na dotarciu do jedności tożsamej z sobą.

Teoria hermeneutyczna, zapoczątkowana przez F. Schleiermachera jako teoria rozumienia tekstów i mowy, zakłada, iż aby interpretować tekst, należy zapoznać się z charakterem języka pisanego oraz z osobowością autora. Ponieważ jest to trudne i do końca niemożliwe, należy kilkakrotnie wracać od jednego do drugiego, pamiętając w końcu, że wykluczona jest interpretacja ostateczna i jednoznaczna. Nie da się jednak pojąć do końca języka, osoby autora i tekstu, jak długo nie poznamy wszystkich składowych, składowe jednak możemy pojąć tylko wtedy, gdy zrozumiemy całość¹⁹.

W. Dilthey rozszerzył rozumienie hermeneutyki i za jej dziedzinę uznał wszystkie utwory i zachowania ludzkie. Według tego filozofa, artystę, autora tekstu, jakąś postać historyczną, a także wszelkie wytwory kultury czy sztuki rozumiemy nie bezpośrednio, lecz w analogii do naszych własnych doświadczeń. Nasze dawne uczucia na nowo ożywiamy w wyobraźni, która wczuwa się w sytuację innych ludzi.

M. Heidegger natomiast nadaje hermeneutyce znaczenie jeszcze szersze i głębsze. Mówi o interpretacji nie tylko zachowań innych ludzi i ich wytworów, lecz przede wszystkim o interpretacji samego siebie przez człowieka, którym jest *Dasein* (egzystencja, bycie w świecie, bycie-tu-oto). Aby zrozumieć *Dasein*, potrzebne jest podejście hermeneutyczne, ponieważ jego cechy i cechy jego „świata” nie są dane, lecz należy je odkrywać. A to dlatego, iż – po pierwsze – z racji swej codzienności łatwo uchodzą uwagi, a po drugie – *Dasein* ma skłonność do ich dezinterpretacji, a nawet ukrywania ich przed sobą. W ten sposób hermeneutyka jest już nie teorią interpretacji, lecz samą interpretacją, rozjaśnianiem *Dasein*, które jest sposobem jego bycia. Główną cechą *Dasein* jest

¹⁸ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym*, dz.cyt., s. 40.

¹⁹ T. Honderich (red.), *Encyklopedia filozoficzna*, t. 1, Poznań 1998, s. 332.

rozumienie siebie i swego otoczenia tak, że jest ono jednocześnie jego byciem²⁰. Zatem człowiek, dążąc do poznania prawdy o świecie i o sobie, stawia pytania o sens tego, co jest, a pytania takie są już w pewnym sensie jednocześnie rozumieniem przez niego tego, o co pyta. Dzieje się tak, ponieważ każde pytanie posiada przedrozumienie, które go wydobywa na jaw. Przedrozumienie zaś jest to pewne nieświadome założenie, które odkrywamy dopiero po odpowiedzi na zadane sobie pytanie; jest to też gotowe przeświadczenie, które wyodrębnia pewne elementy w nieświadomym rozumieniu na niekorzyść innych. Tak więc rozumienie czegoś jest możliwe tylko dzięki gotowym przeświadczeniom, których jednak nie jesteśmy świadomi na początku swej drogi poznania, ponieważ stawiane przez nas pytanie jest pytaniem prawdziwym, wynikającym ze szczerzego pragnienia poznawania prawdy o świecie. Mówiąc inaczej, stawiając pytanie w celu zrozumienia czegoś, już coś wiemy na temat tego, co chcemy zrozumieć, czyli w jakiś sposób to rozumiemy, choć nie jesteśmy tego świadomi. Odkrycie naszych założeń dokonuje się dopiero w końcu drogi, kiedy widzimy całość zagadnienia, odpowiadając na postawione na początku pytanie. Zatem zadane pytanie jest określone przez przedrozumienie, a także odpowiedź podąża w kierunku przedrozumienia, które pozwoli ją wydobyć na jaw. Całość ta nie jest jednak odpowiedzią ostateczną, gdyż będąc nową strukturą, rodzi nowe pytania²¹. Mamy tu do czynienia z ciągłym pytaniem, tak zwaną „postawą pytającą” w nieustannej próbie zrozumienia świata, siebie i innych lub jeszcze inaczej – z „pytajnością”.

Postawa taka cechuje ludzi komunikujących się ze sobą w interpretacji świata, gdzie każda wypowiedź jest jednocześnie pytaniem o sens świata i sens bycia w nim. Stawiane przez ludzi pytania tworzą całokształt kulturowy całej ludzkości rozumiejącej tę rzeczywistość z perspektywy stawianych przez nią pytań i udzielanych odpowiedzi. Dialog taki jest nieustannym procesem, który nie ma końca ani początku, ponieważ każdy człowiek „wrzucony w ten świat” pragnie go zrozumieć i nadać sens swemu istnieniu, stawiając pytania egzystencjalne od siebie. Interpretacja rozumiejąca, której się człowiek podejmuje, odbywa się w ciągłej styczności z innymi, w spotkaniu z nieznanym i niezrozumiałym, co daje mu możliwość rozumienia innych, a przez to lepszego rozumienia siebie i otaczającego świata. Dialog taki jest czymś w rodzaju horyzontu, którego granice są zakreślane ciągle na nowo w toku porozumiewania się ludzi ze sobą. Jest nieustannym ludzkim wysiłkiem przełamującym w toku interpretacji rozumiejącej w bezustannym szukaniu prawdy, zastane sensory, które dawały się ustalone od zawsze i na zawsze. Tak więc:

„(...) rzeczywistość tworzy się w dialogu, jaki wiedzie ze sobą ludzka wspólnota, tworzenie to jest zarazem rozumieniem tej rzeczywistości; dialog zatem jest nieustanną wymianą perspektyw, które są wciąż ponawianymi propozycjami usensownienia bycia człowieka w świecie”²².

Ponieważ wychowanie i kształcenie odbywa się w toku licznych relacji wielopodmiotowych, chodzi tu nie tylko o rozumienie poznawanych zjawisk i rze-

²⁰ Tamże, s. 325.

²¹ A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1986, nr 1, s. 42.

²² Tamże, s. 43.

czy, lecz także, a może przede wszystkim, o rozumienie innego człowieka w toku wspólnego poznawania danej rzeczywistości, czyli także rzeczy i zjawisk tworzących tę rzeczywistość. Chodzi jednak o to, iż rozumienie, będąc nieustannym poszukiwaniem, myślą dążącą do odnalezienia prawdy, nie odbywa się w obrębie jednej świadomości, lecz w ciągłym spotkaniu z inną świadomością, właśnie jako inną. W teorii dialogicznej spotkanie z innym jako osobą, a także zetknięcie się z innością w poznawaniu rzeczy i zjawisk, ma ogromną wartość kształcącą i wychowawczą, ponieważ tam właśnie, „gdzie myślenie trafiło na swoje zaprzeczenie i z tego napięcia wskazało na jakiś element stanowiska, zaczyna ono dopiero reprezentować daną jednostkę, jako wyraz jej podmiotowości ludzkiej”²³. Sytuacja niejednoznaczna, nowa, dotąd niespotykana, wielością różnych rozwiązań aktywizuje do zajęcia przez osobę konkretnego stanowiska wobec niej oraz zmusza do dookreślenia swojej pozycji myślowej. Wielość poglądów, możliwość konfrontacji, spotkanie z inną, nową myślą, „stwarza szansę narodzin odmiennego punktu widzenia, poszerzanie, bądź lepiej przebudowywanie siebie, możliwe dzięki inności innych”²⁴.

Próba zrozumienia innego nie odbywa się jednak drogą wczuwania się w stany emocjonalne drugiego człowieka, czyli drogą empatii, lecz odwrotnie, koncentrując się na tym, co jest niezrozumiałe. Ponieważ doświadczenie w interakcji dialogicznej czegoś nowego, zetknięcie się z nieznanym daje możliwość wyjścia ze swej subiektywności, a przez to stwarza szansę lepszego zrozumienia innej osoby.

Dialog taki może przejawiać się w rozmowie, partnerzy rozmowy nie ograniczają się wtedy do wymiany zdań na znane tematy, lecz poszukują wspólnie prawdy, otwierając się na inność rozumienia rzeczywistości swego partnera. W rozmowie takiej spotykają się nie tylko osoby, lecz przede wszystkim ich różne światy, często dla siebie niezrozumiałe, co właśnie pobudza do myślenia, daje szansę rozumienia innego lub narodzin odmiennego, nowego punktu widzenia, a przez to jest możliwością lepszego poznawania i rozumienia świata.

Tak rozumiana postawa dialogowa w rozmowie nie jest jednoznaczna ze zrozumieniem czegoś do końca. Nie chodzi tu o odtwarzanie ustalonych już znaczeń czy dawno uzgodnionych prawidłowości, lecz o postawę ciągle otwartą na nowe poznawanie, gotową na wychodzenie poza horyzont utartych sensów i znaczeń oraz spotkanie z odmiennym i nieznanym. Nie jest to sposób dochodzenia do prawdy już określonej ani dyskurs rzeczowy w toku poznawania rzeczywistości, tworzący się za pomocą logicznych wywodów, lecz „sposób bycia obydwu stron procesu edukacyjnego, umożliwiający zrozumienie innych i samego siebie”²⁵. A zatem jest to „ludzki sposób bycia”, który cechuje otwarcie na świat i innych ludzi, postawa ciągle zapytująca i poszukująca sensu istnienia tego świata, innych ludzi oraz wspólnego z nimi bycia. Co więcej, jest to także postawa nadająca już w jakimś stopniu sens temu istnieniu, gdyż jest samym

²³ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998, s. 85.

²⁴ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym*, dz.cyt., s. 42.

²⁵ W. Kubiak, *Interpretatywny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego* [w:] M. Dudziakowa (red.), *Nauczyciel – uczeń: Między przemocą a dialogiem*, dz.cyt., s. 71.

ustosunkowaniem się do świata i innych, dając możliwość określenia także swego w nim miejsca.

Rozmowa, jako przejaw najwyższej formy dialogu, w postaci komunikacji słownej może zaistnieć w procesie edukacyjnym, będąc sposobem wspólnego dochodzenia do prawdy tylko wtedy, gdy spełnia niezbędne ku temu warunki. Ma szansę wystąpienia w sytuacjach szczególnych, gdy relacja interpersonalna nauczyciela z uczniem staje się w pełni spotkaniem, w którym powstaje szczególna przestrzeń współobecności tych osób, myśl związana z inną myślą, tworząca wspólnotę duchową tych osób. Uczestnicy rozmowy są wtedy zwróceniu ku sobie, nastawieni na wspólne dążenie do prawdy, wzajemnie otwarci wobec siebie i bezinteresowni. Akceptując zaś inność rozumienia partnera wymiany, koncentrują się na próbach lepszego poznania i rozumienia jego sposobu myślenia.

„Nie jest konieczna dla jej autentycznego przebiegu aprobatą poglądów rozmówcy, lecz jego osoby, dostrzeżenie w nim autentycznego partnera. Drugim warunkiem prawdziwej rozmowy jest szczerść w wypowiedzaniu swych myśli. Wreszcie trzeci warunek stanowi uwolnienie się od wszelkiej pokazowości, chęci imponowania i dążenia do efektywnego wyrażania swego ja”

– tak przedstawia warunki rozmowy w dialogu średniowieczny nauczyciel dialogu M. Buber²⁶. Rozmowa, jako warunek możliwości rozumienia, może się w szkole wydarzyć, nie jest powszechnością, nie należy jej mylić z mową w hermeneutyce pedagogicznej jako ciągłym wydarzaniem się. Jest raczej szczególnym spotkaniem nauczyciela i uczniów, ma charakter duchowy jako przejaw dialogicznego sposobu ich wspólnego bycia w procesie edukacyjnym.

Zatem nowa dialogiczna koncepcja kształcenia i wychowania niesie ze sobą zupełnie nowe strategie poznawania i rozumienia innego człowieka i świata jawiącego się przed nim. Dąży ona do tego, by pokazać wychowankowi świat całościowo, z jego całą złożonością i wieloznacznością. Stąd tak ważne są nie tylko pytania dotyczące poszczególnych, konkretnych wycinków wiedzy, lecz pytania rozległe, dotyczące większych, ogólnych całości zagadnień. Dialog ma także przygotować i nauczyć wychowanków poszukiwania prawdy w świecie, która nie jest objawiona, lecz zawarta w owej wieloznacznej rzeczywistości, która go otacza. Rozumienie świata czy rozumienie siebie jest interpretacją rozumiejącą, która nie może dokonać się drogą autorefleksji²⁷, lecz odbywa się w ciągłym spotkaniu z innym jako osobą i jako innością. Inną osobę należy przyjmować jako dar, ponieważ jest niepowtarzalna ze swym subiektywnym światem wewnętrznym. Poznanie i rozumienie następuje w dialogu, jako istocie bycia, będących ze sobą osób, w którym są one wzajemnie ku sobie zwrócone, otwarte i akceptujące. W ten sposób, poprzez relację z innym we wspólnym poznawaniu świata, przebiega rozwój osobowości człowieka. Poznanie takie odbywa się jednak nie na zewnątrz, lecz we wspólnocie duchowej, która polega na podobieństwie stanów duchowych, „na jedni, która obejmuje ich przed i poza aktami świadomości, a która jest miłością”²⁸.

²⁶ J. Tarnowski, *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak”, 1980, nr 313 (7), s. 868.

²⁷ A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, dz.cyt., s. 42.

²⁸ M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz.cyt., s. 55.

5. Zakończenie

Wydaje się, iż drugi rodzaj dialogu, rozumiany jako istota kształcenia i wychowania, pewien szczególnie, duchowy rodzaj bycia podmiotów procesu edukacyjnego, niesie ze sobą szanse na wychowanie człowieka otwartego, wartościującego i myślącego. Jednocześnie człowieka wrażliwego, który potrafi dostrzec problem, oraz na tyle odważnego, by mógł stanąć przed całą jego złożonością, dążąc do rozwiązania czy znalezienia odpowiedzi na pojawiające się w życiu pytania. Wychowanie poprzez dialog uczy życia według rozpoznawanych wartości bez względu na trudności, jakie występują, czy atrakcyjność złudnych wrażeń spotykanych w życiu codziennym. Koncepcja dialogowa wydaje się wręcz idealnym sposobem wychowania młodzieży pełnej uczuć pozytywnych, ambitnej poznawczo i aktywnej intelektualnie, zmieniającej otaczającą rzeczywistość na lepsze oraz odbudowującej prawidłowe relacje międzyludzkie.

Wiele jednak stoi na przeszkodzie, aby od dłuższego czasu postulowana dialogiczna koncepcja kształcenia i wychowania znalazła swoje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej. Dużo się także mówi na temat owych przeszkód i ich rozwiązań, często zbyt nierealnych, aby można je było urzeczywistnić.

Dawno utrwalone mechanizmy życia szkolnego nie dopuszczają możliwości zaistnienia swobodnych, naturalnych relacji międzysobowych. Przeladowany program nie pozostawia swobody na spontaniczność owych relacji. Duża liczba osób w klasie sprawia, iż kontakty interpersonalne są tylko powierzchowne, każde bowiem spotkanie z inną osobą potraktowane poważnie jest pewnym wysiłkiem intelektualnym, psychicznym i duchowym, jest moralnym zobowiązaniem i odpowiedzialnością wobec tej osoby. Dlatego też nauczyciele podczas owych krótkich i przerywanych spotkań z uczniami najczęściej rezygnują z głębszych z nimi relacji interpersonalnych, koncentrując się raczej na celach i treściach kształcenia oraz traktując owe spotkania jako obowiązek zawodowy. Inną przyczyną tego typu relacji jest też często nieprawidłowe pojmowanie przez nich swego zawodu, przeniesione jeszcze ze starego modelu edukacji szkolnej, opartej na pedagogice posłuszeństwa.

Oto tylko niektóre z przyczyn niepowodzenia wdrażania dialogicznej teorii w praktykę. Jest także wiele innych ważnych i znaczących zagadnień dotyczących problematyki wprowadzania dialogu do rzeczywistości szkolnej. Często rozwijane przez teoretyków, ale także, co bardzo ważne, przez samych nauczycieli szkolnych. Tych ostatnich jest jednak niewielu, dialog, choć tak intensywnie głoszony w teorii pedagogicznej, w praktyce nie jest szkolną codziennością. Oprócz wcześniej zaznaczonych powodów tego stanu rzeczy, jeszcze jeden aspekt wydaje się godny uwagi.

Otóż dość szeroko postulowany dialog zdaje się być trudny do zrozumienia jako teoria. Rozważania teoretyczne nad wychowaniem i kształceniem, osadzone na gruncie filozofii, dały ogromną, otwartą przestrzeń możliwości w myśleniu teoretycznym nad ową problematyką w pedagogice. Pociągające poznawczo, niosły jednakże ze sobą także zagrożenia, którym wydaje się uległa większość rozważań teoretycznych, a przed którymi główna reprezentantka nurtu dialo-

gicznego J. Rutkowiak przestrzegala w książce *Pytanie, dialog, wychowanie* słowami W. Gombrowicza:

„Zaroilo się od mysliecieli fundamentalnych, siegajacych do podstaw i budujacych sobie swiaty. Filozofia stala się obowiazkowa. Ale dostep do jej najwyzszego i najglebszego myslenia, znaczonego wielkimi nazwiskami, nie jest przeciez latwy: i oto ugrzezlismy w okropnym trzesawisku myslenia niedomyslnego”²⁹.

Rozwazania poszczegolnych kwestii są od dluzszego czasu nieustannie ponawiane. Obejmujac dosc szeroko problematyke zagadnienia, nie powodujaja jednak wiekszych posuniec do przodu. Owa pedagogiczna koncepcja dialogu wydaje się rozwijac bardziej dla samej teorii niz praktyki.

Omawiana koncepcja dialogu potrzebuje pewnego rodzaju uporządkowania, podsumowania, spojrzenia jeszcze raz na nowo, tym razem jednak z uwzględnieniem doświadczenia praktycznego pedagogów dosc mocno zaangażowanych w proces nauczania, ktorzy odwazyli się na próbe wprowadzenia dialogicznych kontaktów ze swymi wychowankami³⁰. Takie szczegolne więzi pedagoga z uczniami nie są czeste w nauczaniu szkolnym, napotykaja wiele trudności, a jednak mozemy je spotkac, i to wlasnie one moga spowodowac postepowy ruch w rozwazaniach nad dialogiczna koncepcja w pedagogice, ktorego owa koncepcja bardzo potrzebuje.

6. Bibliografia

- Cichoń W., *Wartosci, czlowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Nauczyciel – uczen: Między przemoca i dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996.
- Feiner M. (red.), *Alternatywne teorie i praktyki wychowawcze*, Kraków 1995.
- Folkierska A., *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1986, nr 1.
- Honderich T. (red.), *Encyklopedia filozoficzna*, t. 1, Poznań 1998.
- Kojs W., Mrózek R. (red.), *Komunikacja, dialog, edukacja*, Cieszyn 1998.
- Kotusiewicz A.A., Koć-Seniuch G., Niemiec J. (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Białystok–Warszawa 1997.
- Kropiwnicki J. (red.), *Szkoła: edukacja – dialog – partnerstwo*, Jelenia Góra 1998.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.
- Rutkowiak J. (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992.
- Rutkowiak J., *Dialog bez arbitra – jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem*, „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5–6.
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1998.
- Tarnowski J., *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak”, 1980, nr 313 (7).
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.

²⁹ J. Rutkowiak, *Wstęp* [do:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, dz.cyt., s. 8.

³⁰ P. Kolodziński, *Meandry dialogu* [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła: edukacja – dialog – partnerstwo*, Jelenia Góra 1998, s. 119.