

Pedagogika dialogu

*Pomiędzy w intersubiektywnej
przestrzeni edukacji*

Pod redakcją

Jarosława Gary, Doroty Jankowskiej

Edyty Zawadzkiej



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Pedagogika dialogu

*Pomiędzy w intersubiektywnej
przestrzeni edukacji*

Pod redakcją

**Jarosława Gary, Doroty Jankowskiej
Edyty Zawadzkiej**

Pedagogika dialogu

*Pomiędzy w intersubiektywnej
przestrzeni edukacji*

Pod redakcją

**Jarosława Gary, Doroty Jankowskiej
Edyty Zawadzkiej**



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2019

Recenzenci

Prof. dr hab. Józefa Bałachowicz
Dr hab., prof. UKSW Dariusz Stępkowski

Projekt okładki

Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce

Mark Bowden/123RF

Redakcja i korekta

Zespół

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2019

ISBN 978-83-66010-27-7

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

CZĘŚĆ I

WOKÓŁ PYTAŃ O DIALOG I INTERSUBIEKTYWNY STATUS PRZESTRZENI *POMIĘDZY*

Bogusław Śliwerski <i>Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania</i>	18
Urszula Ostrowska <i>Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna pomiędzy z perspektywy aksjologicznej</i>	29
Jarosław Gara <i>(Dia)logiczny horyzont doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego</i>	40
Witold Starnawski <i>Dialog wobec prawdy i post-prawdy</i>	55
Edyta Zawadzka <i>Dialog w badaniach naukowych a ich transparentność i intersubiektywność</i>	71

CZĘŚĆ II

DIALOGOWOŚĆ W PRZESTRZENI *POMIĘDZY* A JAKOŚĆ PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

Anna Podemska-Kałuża <i>Nowe technologie w kształtowaniu dialogu edukacyjnego: transformacje i wyzwania ...</i>	86
Adriana Sarnat-Ciastko <i>Pedagogika dialogu fundamentem tutoringów szkolnego</i>	99
Arlęta Michalik <i>Plaszczyzny dialogowego (po)rozumienia pedagoga szkolnego jako mentora w procesie kształtowania tożsamości młodzieży</i>	111
Monika Chmielecka <i>Okoliczności uczenia się w coachingu a dialog edukacyjny</i>	126

Mariola Pałka-Pilecka

Jakość relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem a personalistycznie ujmowana efektywność procesu edukacji w szkole 140

Jolanta Skubisz

Dialog w profilaktyce szkolnej 152

CZĘŚĆ III

**WSPÓŁCZESNE NAPIĘCIA I DYSONANSE PRZESTRZENI
POMIĘDZY A DIALOG EDUKACYJNY**

Sylvia Jaronowska

Przekraczanie granic – fenomen transgresji w dyskursie humanistycznym a problem dialogowości wychowania 166

Anna Błasiak

(Nie)realizowanie dialogu w kulturze konsumpcyjnej. Wybrane aspekty z obszaru wychowania rodzinnego 187

Bożena Foder, Agnieszka Kwiatkowska-Zwolan

Pomiędzy twórcą a odbiorcą – indywidualne doświadczanie dzieła sztuki w XXI wieku (badawcze inspiracje, edukacyjne konfrontacje) 201

Agnieszka Zamarian, Elżbieta Strutyńska

Dojrzała recepcja fenomenu śmierci – znaczenie tanatopedagogicznego kształcenia pedagogów i nauczycieli 216

Dorota Jankowska

Jutro dialogu edukacyjnego – rozumienie dialogu i jego znaczenia w procesie kształcenia przyszłych pedagogów 227

Wykaz autorek i autorów artykułów 245

Wstęp

Bez wątpienia wydarzenie się dialogu w sposób konstytutywny decyduje o jakościowych wymiarach i zasobach przeżywania naszej własnej oraz cudzej obecności w otaczającym świecie. Nie ma też wątpliwości, że dialog jako zjawisko egzystencjalnie przygodne, należy do tych składowych doświadczenia ludzkiego, bez którego otaczający nas świat, traci u swych podstaw „wymiar głębi, który nadaje rzeczom sens”¹. Dialog zawsze ma swoje immanentne brzegowe warunki możliwości wydarzenia się, a jednym z zasadniczych jest „dorosłość” uczestników dialogu, czyli zdolność do dystansu wobec samych siebie. Ludzka wola sprostania tym wymogom stanowi zaś największą trudność dla jego rzeczywistego, a nie upozorowanego i fasadowego, wydarzenia się. Z tego też względu dialog jako wydarzenie edukacyjne, społeczne, kulturowe należy zaliczyć do zjawisk, które mają charakter przygodny, tzn., że jego zaistnienie nie jest nieuniknione i bezwarunkowe. Co za tym idzie, dialog może, ale wcale nie musi zaistnieć lub wciąż na nowo się wydarzać². Dialog nigdy też nie jest ustanowiony raz na zawsze na mocy uświęconego tradycją rytuału lub instytucjonalnie zadekretowanych procedur. Każdego dnia wciąż od nowa musi być powoływany do życia wolą podmiotów, skłonnych spełniać kryteria brzegowe, warunkujące jego zaistnienie. W ten sposób każda postać dialogu oparta jest na nietrwalej chwili, wydarzającej się tu i teraz, i dlatego też każdego dnia dialog musi na nowo urzeczywistniać się i aktualizować, musi stawać się historią całkowicie nową.

Rzeczywisty dialog zawsze rozgrywa się w intersubiektywnej przestrzeni *po-między*, w której nie ma miejsca na zawoalowane i zinstrumentalizowane roszczenia symbolicznego lub faktycznego zawłaszczenia i kolonizacji. Warto zauważyć, że problem intersubiektywności przestrzeni, w której dialog się rozwija konfrontu-

¹ B. Waldenfels, *Świat życia niegdyś i dziś*, „Kultura i Wartości” 2016, nr 20, s. 6.

² Por.: B. Bieszczad, *O przygodności (w) wychowania(u)*, w: A. Gawel, B. Bieszczad (red.), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 17, 29.

je nas z problemem transparentności tego, co w niej się wydarza. Przestrzeń intersubiektywna, sprywatyzowana racjami zawoalowanej wsobnej ekonomii istnienia, wraz z właściwymi jej intencjami i motywacjami, a przez to nietransparentna dla stron, przestaje być – nawet jeśli wciąż na taką wygląda – przestrzenią dialogowego *między*. Największą przeszkodą dialogu (także w edukacji) nie jest więc brak dialogu, bo gdy dialogu nie ma wciąż można do niego dążyć i o niego zabiegać, ale „dialog” wyreżyserowany i pozorny, czyniący przestrzeń *między* czymś nietransparentnym i niejednoznacznym. Dialog wyreżyserowany i pozorny polega, bowiem, na stylizowaniu i inscenizowaniu określonych działań w taki sposób, by jawiły się one w percepcji innych właśnie jako dialog, choć żadnych rzeczywistych funkcji dialogu działania te nie spełniają.

Owa niejednoznaczność, wpisana w świat ludzkich interakcji i koincydencji, trafnie, jak się wydaje, została ujęta przez Maurice’a Merleau-Ponty’ego w następujących słowach: „Zawieram pakt z innym człowiekiem, postanowiłem żyć w międzyswiecie, w którym robię tyleż miejsca dla innego, co dla samego siebie. Ale ten międzyswiat jest wciąż moim projektem i hipokryzją byłoby wierzyć, że chcę dobra innego człowieka *tak samo jak swojego*, ponieważ nawet to przywiązanie do dobra innego jest wciąż moim przywiązaniem. Bez wzajemności nie ma alter Ego, ponieważ świat jednego obejmuje wówczas świat drugiego i jeden czuje się wyalienowany na rzecz drugiego”³. Istota dialogu, bazująca na „dorosłości” kondycji człowieka, jego zdolności do odrzucenia wsobnego przeświadczenia o prawomocności jedynie własnych racji, nie polega więc na dążeniu do znoszenia dystansu, wynikającego z odmienności punktów widzenia innych ludzi, ale na woli postrzegania tego, co inne z perspektywy dystansowania się wobec własnych subiektywnie odczuwanych oraz uznawanych sądów. Rzeczywisty i pełnowymiarowy dialog edukacyjny ma więc szansę wydarzać się wtedy, gdy każda ze stron intersubiektywnego *między* przejawia tę wolę i zdolność do dystansowania się względem siebie samego. Podmiotowe ustanawianie dystansu do siebie zaś poszerza przestrzeń, w której dialog się toczy.

W analogiczny sposób kwestię tę można zilustrować, odwołując się do metaforycznych zasobów idei gościnności: „Gościnność – stwierdza Andrzej Wierciński – jest relacją dwukierunkową. Dialogiczność tej relacji podkreśla niemożność bycia gospodarzem bez gościa i gościem bez gospodarza”⁴. W tym kontekście edukację w dialogu charakteryzowałoby więc to, że zaangażowane w nią jednostki, grupy, czy instytucje używałyby sobie gościnności i niejako zapraszały nowych członków do przestrzeni swego życia i działania. Uczestnicy edukacji w dialogu, zachowując świadomość autonomii każdej ze stron, usiłowałiby stawać się współuczestnikami

³ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 379.

⁴ A. Wierciński, *Hermeneutyka gościnności: dobroć i hojność*, w: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 71.

toczących się wydarzeń. Usiłowałiby, bowiem jak zauważa cytowany autor: „Bezwarunkowa gościnność jest jednocześnie imperatywem moralnym i strukturalną niemożliwością”⁵.

Rozważając dialogową sferę *między* w edukacji, można ją rozpatrywać jako przestrzeń, którą przenikają nawiązywane przez uczestników dialogu osobowe sposoby wymiany myśli (sądów i wątpliwości, pytań i hipotez), uczuć (lęków i nadziei, zaufania i niepewności), potrzeb i nastawień, wyrażających ich indywidualne, wewnętrzne światy. *Między* w osobowym spotkaniu dwóch podmiotów wobec faktu ich usytuowaniu w personalnej bliskości „twarzą w twarz” choć stanowi przestrzeń „terytorialnie” wąską, przenika bardzo głęboko, poruszając trudno dostępne struktury ludzkich osobowości.

Myśląc o intersubiektywnej przestrzeni edukacji, można przyjmować też inną perspektywę, społeczną. Lokuje ona jej uczestników nie tylko wobec siebie, ale także *między* różnymi grupami społecznymi i instytucjami edukacyjnymi oraz powiązanymi z nimi różnymi wymiarami ich działalności (np. ekonomicznymi, prawnymi, politycznymi). W tym przypadku edukacyjna sfera *między* rozciąga się znacznie szerzej, obejmując środowiska społeczne i instytucje, wraz z wypracowywanymi drogami komunikacji i polami współdziałania, które zgodnie z ideą dialogu społecznego umożliwiają im prezentowanie własnych stanowisk i edukacyjną partycypację.

Intersubiektywną przestrzeń edukacji można rozważać także w perspektywie symbolicznej jako sferę kultury, objawiającą się w edukujących spotkaniach z kulturowym dziedzictwem i kształtowanymi/weryfikowanymi historycznie wartościami kultury duchowej. Owo *między*, rozgrywane się w relacji jednostka ludzka – kulturowe dziedzictwo odkrywane jest w doświadczeniach edukacyjnych, w których dochodzi do dialogu z tradycją, wyrażoną w symbolu, dziele kultury. Edukacja, dokonując się w intersubiektywnej przestrzeni wspólnych wartości i symboli, tworzy szanse, by w dialogu uzyskały one nowe znaczenia, poszerzające dotychczasowe horyzonty ich rozumienia. W tym kontekście sferę intersubiektywnego *między* przenikają odkrywane powiązania ludzkiej egzystencji tu i teraz z jej historycznym zakorzenieniem.

We współczesnym dyskursie pedagogicznym kwestia dialogowego *między* w przestrzeni edukacji ujmowana jest często nie tyle w kategoriach intersubiektywnej sfery, stanowiącej przestrzeń kształtowania i dookreślenia ram dla wewnętrznych światów jednostek i przyjmowanych instytucjonalnie i grupowo porządków, co raczej w kategoriach wskazywania na różne rodzaje i specyfikę związków, jakie zachodzą między podmiotami edukacji. Pedagogów interesuje wszak szczególnie, to co dokonuje się *między* ludźmi, ich wzajemne oddziaływania i relacje, a intersubiektywna przestrzeń edukacji w tym kontekście pojawia się w ich rozważaniach w tle jako teren ludzkiej aktywności.

⁵ Tamże.

Właśnie ta intersubiektywna przestrzeń edukacji, która może być tak różnie pojmowana i wciąż pozostaje obszarem niedopowiedzeń, stanowi przedmiot zainteresowania przedkładanego, ósmego tomu serii *Pedagogika dialogu*. Istotną okolicznością dla jego powstania stał się obchodzony w 2017 roku jubileusz 10-lecia spotkań Pedagogiki Dialogu, organizowanych przez Katedrę Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej⁶. Tytułowa formuła tomu: „*Pomiędzy* w intersubiektywnej przestrzeni edukacji” organizuje – przy całej różnorodności odniesień i autorsko stawianych celów badawczych – łączność ujętych w porządku treści książki zagadnień, tj. problem zakładanego lub oczekiwanego intersubiektywnego statusu międzyludzkiej przestrzeni styczności, problem praktyki edukacyjnej, czy też problem szeroko rozumianych napięć i dysonansów, ujmowanych w kontekście obecności/nieobecności dialogu w przestrzeni edukacyjnej, jak też szerszej – społecznej i kulturowej. W ten sposób w książce wyodrębnione zostały trzy zasadnicze części, obejmujące swym zakresem określone obszary problemowe: 1. Wokół pytań o dialog i intersubiektywny status przestrzeni *pomiędzy*, 2. Dialogowość w przestrzeni *pomiędzy* a jakość praktyki edukacyjnej, 3. Współczesne napięcia i dysonanse przestrzeni *pomiędzy* a dialog edukacyjny.

Dla z każdego z trzech wyróżnionych obszarów problemowych, tożsamych z trzema zasadniczymi częściami książki, w sposób umowny można wskazać kategorie, które łączą w sobie określone wątki i motywy, obecne w reprezentowanych w nich autorskich publikacjach. W pierwszym obszarze problemowym jest to kategoria *nieprzejrzystości* dialogu, w drugim obszarze – kategoria *aplikacyjności* dialogu, a w trzecim – kategoria *wielowymiarowości* dialogu. Kwestia *nieprzejrzystości* uzmysławia nam, że edukacyjna, społeczna i kulturowa percepcja dialogu często związana jest zarówno z całkowitym pomijaniem tego, co w tej kwestii ma rangę zasadniczą, jak i nadmiernym artykułowaniem tego, co rangi takiej jest pozbawione. Z kolei, kwestia *aplikacyjności* ukazuje fakt znamieny, ten mianowicie, że edukacyjna (jak społeczna i kulturowa) praktyka staje się miejscem zróżnicowanych zastosowań idei dialogu lub też uwidacznia ona deficyty obecności dialogu w poszczególnych obszarach doświadczenia człowieka. W końcu, kwestia *wielowymiarowości* dialogu uzmysławia nam, że w poszczególnych obszarach aktywności edukacyjnej, podobnie jak społecznej i kulturowej dialog nie tylko znajduje swoje odzwierciedlenie w swoście konstatowanych problemach, ale również uwidacznia

⁶ Jubileuszowi towarzyszyło również odrębne redakcyjne przedsięwzięcie, związane z przygotowaniem zestawu tematycznej publikacji, poświęconych zróżnicowanym sposobom obecności kategorii dialogu we współczesnym dyskursie edukacyjnym, na gościnnych łamach Studiów z Teorii Wychowania (Tom IX: 2018, nr 2(23)). Całościowy przebieg przywoływanego wydarzenia zrelacjonowany został w postaci okolicznościowego sprawozdania. Zob.: E. Zawadzka, *Jubileuszowa ogólnopolska konferencja pedagogiki dialogu pt. „Dialog jako wymóg/wyzwanie intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego”* (Warszawa, 1 grudnia 2017), „Forum Pedagogiczne” 2018, nr 1.

on specyficzne trudności i konfrontuje nas z właściwymi sobie aporiami poznawczymi doświadczenia ludzkiego.

Wyróżnione części książki, zawierają zarówno artykuły o charakterze teoretycznym, jak i empirycznym, a ich autorzy reprezentują różne instytucje i ośrodki akademickie. Każdy z Autorów, włączając się w dyskurs pedagogiki dialogu, prezentuje indywidualne, wyznaczone przyjętą perspektywą badawczą odniesienia do tego, co można określić tytułowym mianem *pomiędzy* w intersubiektywnej przestrzeni edukacji. I choć nie we wszystkich tekstach kwestia ta jest ujęta lub wyrażona *explicite*, to jednak można ją uznać za kluczową dla merytorycznie ujmowanego wspólnego obszaru problemowego prezentowanego zbioru.

Na część pierwszą, zatytułowaną: **Wokół pytań o dialog i intersubiektywny status przestrzeni *pomiędzy***, składają się teksty uwrażliwiające na ciągły problem niejednoznaczności kwestii dialogu. Wprowadzeniem i zachętą do podjęcia rozważań w tym zakresie jest artykuł Bogusława Śliwerskiego, powracający do kwestii zasadniczej – możliwości uobecniania dialogu w edukacji. Analizy prowadzone w dwóch nakładających się perspektywach: refleksji humanistycznej (wywiedzionej z personalizmu i dialogiki) jak też teorii psychologicznych, w tym psychologii społecznej, wydatnie poszerzają obszar namysłu nad dialogiem i jego miejscem w rozwoju jednostkowym i społecznym. Autor wskazuje przesłanki zasadności myślenia o człowieku jako osobie, która będąc wyodrębnioną i autonomiczną, od pierwszych chwil świadomego życia doświadcza obecności innych i naturalnie ku nim się zwraca. Założenia te konfrontuje (i zarazem scala) z opisami różnych rodzajów podejmowanych przez jednostki ludzkie form współpracy i kooperacji, realizowanych w życiu społecznym i edukacji. Szerokie ujęcie tematyki w artykule inwokującym zbiór – usytuowane *pomiędzy* refleksją filozoficzną a naukową, także *pomiędzy* różnymi (warunkowanymi kulturowo) sposobami myślenia o człowieku i intersubiektywnej przestrzeni jego życia – zapowiada możliwe i wielostronne podejścia do problematyki, rozwijanych dalej w publikacji.

Natomiast problematyka statusu intersubiektywnej przestrzeni *pomiędzy*, w której dialog jest doświadczany i którą zarazem kształtuje, zostaje wyraziście ukazana w artykule Urszuli Ostrowskiej. Autorka rozpatrując transformacje i wyzwania międzypodmiotowego *pomiędzy* w perspektywie aksjologicznej, dokonuje wieloaspektowego opisu konstytuujących go kategorii (tzn. przestrzeni, dialogu oraz podmiotowości) i konfrontuje je z dwoma wiodącymi dla dyskursu humanistyki i nauk społecznych pojęciami: intersubiektywności i transparentności. Czyni je filarami, warunkującymi zaistnienie międzyprzedmiotowej przestrzeni dialogicznej, wzmacniającymi końcową konstatację ujmowania jej jako przestrzeni współprzynależnej uczestnikom dialogu, którzy doświadczają w niej, że są dla siebie ważni nawet jeśli nie uda im się dojść do satysfakcjonującego porozumienia.

Jarosław Gara opisując dialogiczny horyzont doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego, dokonuje rozróżnienia na przestrzeń sprywatyzowaną

i publiczną. Przestrzeń publiczna jest tym miejscem, w którym dochodzi do spotkania tego, co swojskie i takie samo z tym, co obce i inne. Warunkami brzegowymi dialogiczności takiego spotkania jest intersubiektywność i transparentność doświadczenia tego, co wydarza się *między*. Intersubiektywność i transparentność traktowane są jednak jako coś nieoczywistego, ponieważ pozbawione są gwarancji faktycznego wydarzenia się. W tym kontekście same nastawienia i postawy dialogiczne ukazane zostają jako coś, co w swoim powierzchownym wyglądzie jest niewymierne i dlatego wymaga odróżniania od tego, co ma charakter „historycznego kamuflażu” oraz oparte jest na upozorowaniu dialogu.

Z kolei, Witold Starnawski, tezę wyjściową czyni przekonanie, że dialog, niezależnie od swojej formy (nawet zafałszowanej), jest uniwersalnym fenomenem istniejącym w ludzkim świecie, który zarazem świat ten konstytuuje. Autor w rozważaniu nad dialogiem włącza kategorię prawdy, czyniąc relację do niej kryterium wyróżnienia dwóch jego modeli – psychologicznego oraz prawdziwościowego, w którym ona sama i jej poszukiwanie staje się podstawą rodzącej się wspólnoty *między* podmiotami. Prawda traktowana jest tu również jako pewnego rodzaju kategoria interpretacyjna w rozważaniach nad możliwościami obecności dialogu w mającym wobec niej specyficzne podejście fundamentalizmie oraz negującym jej istnienie i konieczność poszukiwania – postmodernizmie. W kontekście rozważań kwestii – jak określa Autor – ontologii dialogu, kreśli pola problemowe istotne dla współczesnej aksjologii, wskazując tym samym na ciągłą potrzebę badań nad dialogiem.

Problem dialogowego *między* w przestrzeni empirycznej podejmuje Edyta Zawadzka, rozważając kwestie urzeczywistniania dialogu (nie tylko informacyjnego) w badaniach naukowych. Kieruje uwagę na dialektyczne związki zachodzące pomiędzy specyfiką formy, którą przybiera dialog w badaniach naukowych a transparentnością i intersubiektywnością jako kryteriami ich jakości, zwłaszcza prowadzonych w orientacji jakościowej. Autorka udowadnia tezę o nasyceniu dialogiem zarówno egzemplifikowaną reprezentację modelu naukowego, jak i właściwych mu etapów konceptualizacji, realizacji i analizy zgromadzonych danych oraz samej prezentacji wyników badań. Stawia zarazem pytania o możliwość pojawienia się autentycznego dialogu w relacji *między* badaczem a badanymi.

Druga części monografii, zgodnie z przyjętym tytułem: **Dialogowość w przestrzeni *między* a jakość praktyki edukacyjnej**, zawiera artykuły w centrum uwagi stawiające kwestie dialogowych relacji w działaniach pedagogicznych, prowadzonych w instytucjach edukacyjnych, przede wszystkim w szkole. Otwiera ją tekst Anny Podemskiej-Kałuży, która, bazując na literaturze przedmiotu i badaniach empirycznych, uzasadnia przekonanie o pozytywnym znaczeniu wykorzystania nowych technologii na lekcjach dla kształtowania dialogu edukacyjnego *między* uczestnikami szkolnej rzeczywistości. W prowadzonym namyśle pojawiały się argumenty odnoszące się m.in. do maksymalizacji partycypacji uczniów w szkolnym dyskursie, dostosowania logiki działania szkoły do wymagań cyfro-

wych uczniów, zwiększenia się autorytetu nauczyciela czy kreowania w trakcie procesu dydaktycznego nowych form spotkania z Innym.

Odniesienie do innowacyjnych metod pracy z uczniami odnaleźć można również w artykule Adrianny Sarnat-Ciastko, która opierając się na literaturze, własnych obserwacjach i działalności jednej ze szkół alternatywnych, zastanawia się nad związkami między tutoringiem szkolnym a chrześcijańską pedagogiką egzystencjalno-dialogiczną ks. Janusza Tarnowskiego. Strukturyzując swój tekst w kontekście metaforycznych, a zarazem charakterystycznych dla pedagogiki dialogu spotkań, dowodzi, że tutoring szkolny stwarza płaszczyznę dla zaistnienia i utrwalenia w polskim systemie edukacyjnym dialogicznej wspólnoty *między* jej podmiotami. Stanowi to też swoistego rodzaju remedium na kryzys szkoły, wyrażający się w braku autentycznych relacji.

Podjmując zagadnienie wsparcia udzielanego młodzieży w procesie kształtowania tożsamości, Arleta Michalik pojęcie dialogu odnosi do relacji *między* pełniącym rolę mentora pedagogiem szkolnym a doświadczającym wyzwania adolescencji uczniem, a niekiedy również rodzicami, kuratorem czy asystentem rodziny. W tym kontekście Autorka wskazuje nie tylko na różne oblicza dialogu, sytuacje sprzyjające jego nawiązywaniu, ale również na jego potencjał jako metody wspomagania samodzielnych wysiłków młodego człowieka, ukierunkowanych na odnalezienie odpowiedzi na pytanie „kim jestem”. Inspirujące, zwłaszcza praktykę zawodową pedagogów szkolnych, wydaje się również scharakteryzowanie ich pracy w kategoriach mentoringu, wykazującego pewne związki z pedagogiką dialogu.

Monika Chmielecka swój artykuł poświęca uczeniu się w zbliżonej ideowo do mentoringu, choć nie tożsamej z nim, metodzie coachingu. Zapoznając czytelników z naukowym ujęciem coachingu, dookreśla go jako to, co dzieje się *między* coachem a coachee (uczącym się) wskutek budowanej interakcji a także akcentuje fundamentalną rolę dialogu jako czynnika sprzyjającego holistycznie ujmowanej zmianie, zachodzącej w podmiocie uczącym się. Odwołując się do wyników badań własnych, wskazuje, że specyficzna relacja *między* stronami coachingu stanowi przesłankę uczenia się zachodzącego w tym procesie.

Mariola Pałka-Pilecka prezentując afirmujące podejście wobec dialogu, podkreśla, że dialogiczna relacja *między* nauczycielem i uczniem jest nie tylko jednym z czynników przyczyniających się do skuteczności procesu nauczania i uczenia się czy rozwoju osobowego ucznia, ale również warunkuje jakość i efektywność pracy szkoły. W tym kontekście podejmuje namysł nad kompetencjami nauczyciela dialogu, a także szkołą jako przestrzenią urzeczywistniania się tego typu relacji.

Dopełnieniem refleksji nad różnymi rodzajami i przejawami dialogu w przestrzeni edukacji jest głos Jolanty Skubisz, która wskazuje na potrzebę dostrzeżenia wartości dialogu profilaktycznego. Choć postrzegany jest on jako rodzaj dialogu pedagogicznego czy edukacyjnego, odróżnia się od nich poprzez swoje specyficzne cechy uwarunkowane ideą profilaktyki oraz właściwymi jej funkcjami (progressywną, zmieniającą postawy i motywacyjną). Bazując na przytoczonym założeniu

i odnosząc się zarówno do literatury przedmiotu, jak i własnych badań, Autorka nakreśla wieloaspektową charakterystykę analizowanego zagadnienia, uzasadniając dodatkowo przekonanie o związkach *między* wychowaniem a profilaktyką realizowaną w relacji dialogowej.

Na trzecią część tomu **Współczesne napięcia i dysonanse przestrzeni *między* a dialog edukacyjny** składają się teksty autorów zainteresowanych jakością edukacyjnego *między* rozpatrywanego w kontekście stanu współczesnej kultury oraz aktualnych problemów rzeczywistości społecznej. Otwiera ją artykuł Sylwii Jaronowskiej, odnoszący się do przestrzeni międzyludzkiej w kontekście transgresji – przekraczania granic – zjawiska, które zdaniem Autorki może stanowić narzędzie opisu współczesnego świata. Autorka dokonując przeglądu znaczeń nadawanych transgresji w dyskursie humanistycznym, wskazuje na ich wieloznaczność i niedookreśloność, a zarazem dostrzega w nich przesłanki do refleksji nad wartością dialogu w transgresyjnej rzeczywistości. Dialogowi przypisuje funkcję problematyzowania podejścia wobec wychowania. Owa problematyzacja wiąże się z wyzwaniem, związanym zarówno z samą ideą wychowania, jego teleologiczną warstwą, jak i budowaniem takich relacji *między* podmiotami wychowania, które stwarzałyby płaszczyznę dla wspierania wrażliwości moralnej wychowanka czy wzmacniałyby allocentryczne motywy jego postępowania.

Przekonanie o niezbywalnej wartości dialogu w wychowaniu znajduje również odzwierciedlenie w tekście przygotowanym przez Annę Błasiak, która podjęła namysł nad jakością i okolicznościami jego realizacji w środowisku rodzinnym – w relacjach *między* rodzicami a dziećmi. Kontekstem zarówno funkcjonowania rodziny, jak i realizacji relacji dialogu uczyniono kulturę konsumpcyjną, stawiającą rodziców przed koniecznością podjęcia działań stanowiących odpowiedź na wyzwania z niej wynikające, które wiążą się, np. z dominacją postawy „mieć”, utowarowieniem człowieka, utechniczaniem i urynkowaniem rodzicielstwa czy traktowaniem dziecka jako projektu.

Współczesność wraz z cechami urynkowania kultury stanowią także kontekst odniesień artykułu Bożeny Foder i Agnieszki Zwolan-Kwiatkowskiej, które zainspirowane doświadczeniami pracy dydaktycznej z zakresu edukacji artystycznej podjęły tematykę dialogu, zachodzącego *między* twórcą sztuki i jej odbiorcą. Autorki, w kontekście charakterystycznych dla współczesnej sztuki barier i zakłóceń na linii twórca–odbiorca, przedstawiły wyniki własnych badań dotyczących recepcji dzieł sztuki przez studentów-przyszłych nauczycieli i wychowawców. Podkreśliły, że wykorzystaną dla poznania tego co zachodzi *między* dziełem a studentem w trakcie odbioru sztuki, analizę treściową i formalną, stosując z powodzeniem także jako metodę pracy podczas zajęć dydaktycznych, osiągając cele wykraczające poza kształcenie stricte artystyczne

Natomiast Agnieszka Zamarian i Elżbieta Strutyńska, również zainteresowane kwestią kształcenia pedagogów i nauczycieli, podjęły inny, rzadko podnoszony problem – miejsca i znaczenia edukacji do dojrzałej recepcji fenomenowi śmierci

w XXI wieku. Obok scharakteryzowania tanatopedagogiki jako subdyscypliny pedagogiki (specjalnej), Autorki przedstawiły wyniki badań własnych, które wskazują na ciągle ignorowanie tematyki śmierci w kształceniu pedagogów i psychologów, co pozwala sądzić, że problematyka ta wciąż pozostaje tabu praktyki szkolnej. Jest to niepokojąca konstatacja, bowiem „tanatopedagogika” jawi się jako egzystencjalnie i hermeneutycznie zorientowane kształcenie humanistyczne- ważne w czasach banalizowania, bądź wypierania, egzystencjalnego i granicznego doświadczenia śmierci.

Zbiór kończy artykuł Doroty Jankowskiej, stawiający pytania o przyszłość dialogu i jakość międzyludzkiego *pomiędzy* w edukacji i świecie społecznym wobec obserwowanych i wyzwających niepokój zmian w kulturze. Autorka krytycznie ocenia szereg intensyfikujących się we współczesnej rzeczywistości procesów i zjawisk (zanik trwałych wspólnot, ekspansję specyficznie rozumianego indywidualizmu, dehumanizujące urynkowanie życia społecznego i zwyczajstwo konsumpcjonizmu, ratyzację społeczną, wzmagającą nastroje rywalizacji i zwycięstwa za wszelką cenę i inne) widząc w nich mechanizmy niesprzyjające budowaniu dialogowych relacji. W tym kontekście przywołuje wyniki prowadzonych badań, które wskazują na dostrzegalny kierunek zmian w samym rozumieniu dialogu przez kończących studia młodych pedagogów. Konstatacja coraz wyraźniejszego pojmowania go w kategoriach skutecznej komunikacji, przy jednoczesnej redukcji myślenia o dialogu jako personalnym spotkaniu, pogłębiającym rozumienie siebie i innych, budzi pytania o jego przyszłość w edukacji.

Pytanie o jutro edukacyjnego dialogu, o to, z jakimi oczekiwaniami będzie on łączony w przyszłości, pojawiające się w tekście zamykającym zbiór, można postawić w kontekście szerszym – całości książki. W wielu z zawartych w niej artykułach zainteresowaniu osobową, społeczną i kulturową przestrzenią życia człowieka i jego edukacji oraz wyrażaniu woli uczynienia ich przestrzenią dialogu, towarzyszy troska o jutro edukacyjnego dialogu, kompatybilna z niepokojem o kierunki obserwowanych zmian w kulturze i życiu społecznym. Współczesny świat w każdym z obszarów dokonywanej praktyki – edukacyjnej, społecznej czy kulturowej – wciąż i niezmiennie potrzebuje ludzi, którzy w swoich głęboko zinternalizowanych habitusach myślenia i działania, w codziennym biegu zdarzeń, a nie na jego „odświętnych” marginesach, dają wyraz dialogicznemu sposobowi bycia w intersubiektywnej przestrzeni *pomiędzy*. Składające się na przedkładaną monografię artykuły w różny sposób do tej myśli się odnoszą.

Jarosław Gara, Dorota Jankowska, Edyta Zawadzka

CZĘŚĆ I

**WOKÓŁ PYTAŃ O DIALOG
I INTERSUBIEKTYWNY STATUS
PRZESTRZENI *POMIĘDZY***

Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania

Artykuł podejmuje kwestie dialogu pedagogicznego z dwu perspektyw: myśli humanistycznej: personalizmu (w nawiązaniu do myśli J. Tarnowskiego, K. Wojtyły) i dialogiki (M. Bubera) oraz teorii psychologicznych, tak rodzimych, jak też powstałych w odmiennych kręgach kulturowych (J. Křivohlavý, I. Kishimi i F. Koga). Takie osadzenie czynionych rozważań – *pomiędzy* różnymi dyscyplinami i sposobami ujmowania problemów człowieka oraz *pomiędzy* różnymi uwarunkowanymi kulturowo sposobami ich rozumienia – poszerza obszar namysłu nad dialogiem, jego formami oraz uwarunkowaniami. Akcentuje istotność włączania w dyskurs pedagogiki dialogu wiedzy na temat czynników sprzyjających międzyludzkiej współpracy oraz różnych form kooperacji, podczas których dokonują się dialogiczne interakcje.

Słowa kluczowe: dialog pedagogiczny, kooperacja, pedagogika humanistyczna, personalizm, współpraca

Wprowadzenie

O dialogu napisano i powiedziano już bardzo dużo. Jest bowiem kategorią pojęciową, która skupia jak w soczewce zwolenników humanistycznego, w tym personalistycznego podejścia do kształcenia i wychowania innych. Przygotowując się do debaty na temat dialogu w edukacji, sięgnąłem po książkę z innej kultury, kultury Dalekiego Wschodu, ale z nurtu psychologicznego, a nie religijnego czy filozoficznego, a mianowicie pozycji autorstwa Ichiro Kishimi i Fumitake Koga pt. „Odważa bycia nielubianym”¹. Zwróciłem uwagę na tę publikację, bowiem wzbudziła we mnie dialogiczną refleksję, potrzebę spojrzenia raz jeszcze na pedagogiczne relacje międzyludzkie właśnie w dialogicznym wymiarze, kiedy skonfrontowałem ją ze współczesną psychologią kognitywną Jeana Piageta i psychologią Gestalt. Jeśli nie ma zgodności między tym, jak postrzegamy innego, co o nim wiemy, jak odczuwamy jego obecność, co o nim myślimy i jak przeżywamy relacje z nim, a tym, co i jak czynimy wobec niego, to nasza aktywność jako pedagogów/humanistów traci osobotwórczy charakter. Nie jest bowiem wiarygodna, choć nie ulega wątpliwo-

¹ I. Kishimi, F. Koga, *Odważa bycia nielubianym*, Galaktyka, Łódź 2017.

ści, że taka integralność nie wszystkim odpowiada. Można rzecz jasna uzasadniać i usprawiedliwiać takie czy inne postawy wobec naszych rozmówców czy wychowanków, ale ich egzystencjalny rdzeń nie może być naruszony dla spraw czy interesów zaprzeczających istocie *humanum* każdego z nas.

Humanistyczna perspektywa pedagogicznego dialogu

W moim przekonaniu, a jestem tu konsekwentnym uczniem łódzkiej szkoły pedagogiki filozoficznej, kluczowe dla bycia pedagogiem jest nie tylko badanie rzeczywistości wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej czy socjalizacyjnej, ale również... dociekanie tego, czym jest i jak przebiegają kluczowe dla rozwoju i funkcjonowania człowieka w świecie procesy oraz do jakich prowadzą one następstw. Niezmiernie ważne jest także, choć niewątpliwie obciążające, planowanie, konstruowanie i implementacja modeli/idei wychowawczych czy edukacyjnych, które byłyby funkcjonalne dla adresatów naszych działań, a takim jest niewątpliwie model wychowania w dialogu, a nie do dialogu czy kształcenia o dialogu². Pedagog humanistyczny to ten, który – jak trafnie określił to Stefan Wołoszyn – podejmuje działania, wpisujące się i opowiadające „[...] w procesie wychowawczym „po stronie dziecka”, jego ludzkiej godności i jego praw do pełnego osobowego (duchowego) rozwoju przeciw wszelkiej pedagogii autorytarnej, pedagogii represji i przymusu, pedagogii zniewalania i manipulowania dzieckiem w imię rzekomo „jego dobra”, ale określanego odgórnie przez świat dorosłych”³. Bycie po stronie dziecka nie jest tożsame z poddaniem się dziecku, oddaniem własnej woli, myśli i uczuć jego przewodnictwu. Pedagog humanistyczny jest tym, który przede wszystkim „[...] widzi w dziecku, uznaje, szanuje i ceni człowieka przede wszystkim jako człowieka i w tym sensie jest pomaganiem w stawaniu się człowiekiem; powinno więc uczyć „sztuki życia”, dopomagać w odpowiadaniu sobie na pytanie: „jak żyć”, „jak żyć godnie?” – niezależnie od stanu, urzędu, stosunków i uwarunkowań rodzinnych i społecznych, przeciwności losu itp.”⁴.

Janusz Tarnowski ten typ postawy pedagoga określa mianem amicocentrycznej (od łac. *amicus* – przyjaciel), czyli bycia osobą, która oddaje się swoim przyjaciołom, gdyż „[...] zadaniem procesu wychowania, ku któremu powinny zmierzać obie strony – wychowawca i wychowankowie, jest wzajemne nawiązywanie przyjaźni”⁵. Pedagodzy różnią się między sobą nie tylko własną pedagogią, ale i kon-

² B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

³ S. Wołoszyn, *Pedagogia przymusu czy pedagogia wolności?*, w: S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, oprac. Z. Żukowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996, s. 149.

⁴ Tamże.

⁵ J. Tarnowski, *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 13.

stytuującą ją wiedzą filozoficzną, psychologiczną, preferowaną teorią kształcenia lub wychowania, ideologią, wiarą czy/i światopoglądem. To, jaki algorytm aksjonormatywny stanowi źródło ich oddziaływań pedagogicznych, pozostaje jedynie kwestią smaku, gustu, indywidualnego upodobania, gdyż w przypadku wychowania naturalnego nie podlega on presji zewnętrznej (rodzic jest naturalnym i jedynym wychowawcą swojego dziecka), w przypadku wychowania instytucjonalnego ulega zmianom ideowym (np. podporządkowane polityce władz resortu edukacji programy wychowawcze szkół), zaś w przypadku wychowania środowiskowego – podlega czynnikom sytuacyjnym i ekologicznym.

Kiedy poszukujemy odpowiedzi na pytanie, na czym polega myślenie i działanie swoiście pedagogiczne, to zastanawiamy się nad tym, co pedagog implementuje z siebie innym w procesie ich wychowywania. Czy wejście w interakcję z wychowankiem czyni przekaz własnego myślenia, odczuwania, wiedzy na temat jego rozwoju (istoty, stopnia, kierunku itp.) kompatybilnym z jego potencjałem rozwojowym, z tym, jak jest przez niego postrzegany, co on o nim myśli i jaki ma do niego stosunek emocjonalny? Uwzględnienie konieczności (powinności) myślenia, postrzegania i doznawania z perspektywy (miejsca) wychowanka przez jego pedagoga wynika także z tego, że czyny (akty, działania) pedagogiczne ze względu na ich celowy charakter są finalnym, a nie tylko kazualnym zdarzeniem. Oznacza to, że pedagog – na podstawie swej wiedzy o przyczynowości oraz doświadczenia zawodowego i osobistego – potrafi przewidywać w pewnym zakresie możliwe następstwa swojej działalności i dlatego może formułować różne cele, jak też planowo ukierunkowywać swoją działalność na osiągnięcie tych celów.

Zderzają się tu dwa wymiary bycia pedagogiem, na które zwraca uwagę Janusz Tarnowski, a mianowicie: (1) soliloquialny, czyli będący dialogowaniem pedagoga jako autora z samym sobą, kiedy to poznajemy jego sposób mówienia o sobie, mówienia sobą i mówienia do siebie, a zarazem wyrażanie siebie innym w myśl zasady P-T-P (od praktyki – poprzez refleksję teoretyczną ku „metodyce”, praktycznym wskazaniom) oraz (2) wymiar edukacyjny, wprowadzający nas w świat codziennych doświadczeń wychowawczych, zawartych w postawie kwadrylogicznej D-A-S-Z (D – dążenie do zrozumienia, zbliżenia się do innych i współdziałania z nimi; A – autentyczność, zrzucenie maski, zgodność z własnym „JA”; S – spotkanie, otwarcie się na przyjęcie wartości najwyższych i Z – zaangażowanie, oddanie się jakiejś sprawie lub osobie)⁶.

Są pedagodzy, którzy domagają się od przedstawicieli tej profesji, by byli „osobami refleksyjnymi”, „nauczycielami myślącymi”, by potrafili rozwiązywać problemy własne i swoich podopiecznych, byli asertywni, krytyczni, podejmowali racjonalne decyzje czy wreszcie, by także badali własną praktykę. Jest to niezwykle trudne wymaganie, gdyż doświadczenie pedagogiczne obfituje w napięcia i sprzeczności, obecne pomiędzy wolnością a kontrolą, bezpieczeństwem a zagrożeniem, pomię-

⁶ J. Tarnowski, *Jak wychowywać? Uczyć ...*, dz. cyt.

dzy moim „Ja” a czyimś „TY” czy „ONI”, między dobrem a złem, tym co realne a tym co idealne, pomiędzy interesem jednostki a interesem zbiorowym. Aktem założycielskim właściwego, pełnego wychowania staje się refleksyjne, a więc dialogiczne myślenie i działanie z perspektywy tego drugiego, kiedy to myślimy, staramy się odczuwać i działać tak, jak on. Wkrada się w te relacje swoistego rodzaju metafizyka współdziałania jako bycia humanisty, które „[...] nie jest tylko sposobem myślenia, lecz jakimś sposobem bycia”⁷. Stanowi zarazem o sposobie bycia, gdzie struktura myślowa i samoświadomość sensów własnych działań strukturyzują również obszar ludzkiej *praxis*.

Odwaga bycia nielubianym... w dialogu

Wydany w Polsce przekład rozmowy o tajemnicy ludzkiego szczęścia, którą prowadzą ze sobą w dialogicznej formule filozof Ichiro Kishimi i psycholog Fumitake Koga, stwarza zupełnie nową formę przekazu naukowej wiedzy, jej współczesnej recepcji i doświadczeń wynikających z fascynacji obu psychologią indywidualną i filozoficzną szkołą myślenia Alfreda Adlera. Sokratejski dialog między uczonymi staje się odsłoną ich subiektywnego znaczenia życia w świecie obiektywnym, któremu nadają osobiste znaczenia. Poniekąd już na wstępie uzgadniają ze sobą, że każdy dialog ma swoje granice, których kreatorami jest każdy z rozmówców inaczej przecież doświadczający świata i wyobrażający sobie jego realia. Jak powiada filozof: „Świat, który ty widzisz, jest inny niż świat widziany moimi oczyma – i tych wizji nigdy nie da się ujednoczyć”⁸. Każdy człowiek sam dokonuje wyboru, jakie znaczenia nadaje minionym czy terażniejszym doświadczeniom, doznaniom, przeżyciom, będąc w istocie autorem swojego życia.

Dialog wymaga zdrowych, naturalnych relacji interpersonalnych między osobami. Jeśli ktoś w tej relacji nie akceptuje siebie, nie lubi siebie, to koncentrując się na własnych wadach, słabościach czy kompleksach, nie zachowuje się autentycznie, bo nie chce być zraniony przez rozmówcę. Niezdolność do dialogu wynika z braku poczucia własnej wartości, a tym samym także z braku odwagi do bycia nielubianym, do nielękania się, że można być z jakiegoś powodu nielubianym. Jeśli bowiem wchodzimy w relację z drugą osobą po to, by spełniać jej oczekiwania, to wpędzamy się w stan niewoli, bowiem lękamy się, że możemy ich nie spełniać i spotka nas z tego powodu jakaś przykrość. „Dopóki człowiek nie przestanie się przejmować cudzymi opiniami, dopóki będzie się obawiał popadnięcia w niełaskę i nie pogodzi się z faktem, że być może nigdy nie zostanie doceniony, dopóty nie będzie w stanie podążać swoją drogą. Innymi słowy, taki człowiek nie będzie

⁷ K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 210.

⁸ I. Kishimi, F. Koga, *Odwaga...*, dz. cyt., s. VII.

wolny”⁹. Kwestia nie polega na tym, jaki jest świat, ale na tym, jaką osobą ty jesteś i jakim ja jestem. Czy mamy odwagę spojrzeć na świat dialogicznie? Czy chcemy dialogowych relacji z innymi? Wejście w dialog jest czymś, co sami wybieramy, co sami postanawiamy. „Jeśli dwie osoby chcą wspólnie żyć w dobrych stosunkach muszą traktować się równorzędnie”¹⁰.

Poglądy psychologiczne Adlera splatają się z perspektywą postrzegania relacji międzyludzkich przez psychologów Gestalt. Pięknie wyraził to w swoim tekście określanym mianem „modlitwy” Fritz Perls:

*Ja robię swoje i ty robisz swoje.
Ja nie jestem na świecie po to,
żeby spełniać twoje oczekiwania,
a ty nie masz obowiązku spełniania
moich oczekiwań.
Ty jesteś ty, a ja jestem ja.
Jeśli się spotkamy – to wspaniale.
Jeśli nie – to trudno¹¹.*

Personalistyczne przesłanki dialogu

Wszystkie problemy egzystencjalne są pochodną stosunków interpersonalnych. Kto traktuje relacje międzyludzkie w kategoriach rywalizacji, a więc i konieczności dominowania czy uzyskania przewagi nad drugą osobą, ten jej sukcesy czy powodzenie uznaje za swoją porażkę, nie potrafiąc się z tego radować. Niemcy określają ten stan mianem *Schadenfreude*. Jak twierdzą przywołani powyżej japońscy autorzy dialogu, wygrywając z kimś chcemy udowodnić swoją moc, wyższość, siłę, tymczasem wszyscy jesteśmy równi, chociaż nie tacy sami. Należy zatem zmiany zaczynać od siebie, a nie od innych. Tę filozofię odczytamy też w słynnym traktacie filozoficznym Karola Wojtyły, który pisze, że człowiek w relacjach społecznych nie jest bytem zwróconym do siebie, lecz do innych. Bez powiązania z „drugim” np. z Bogiem, z ludźmi nie jest się w ogóle człowiekiem, gdyż jesteśmy istotami społecznymi. Po przyjściu na świat stwierdzamy, że istnieją inni, a dopiero potem uświadamiamy sobie własne istnienie. To, że nie możemy we wzajemnych relacjach być sobie równorzędnymi partnerami wynika z niemożności bezpośredniego poznania tego drugiego, jego odczuć, doznań, myśli czy postaw. „Powodem niewspółmierności jest to, że tylko w stosunku do tego jednego jedynek człowieka, którym jestem ja, zachodzi również doświadczenie od wewnątrz (doświadczenie wewnętrzne), które nie zachodzi w stosunku do żadnego innego człowieka

⁹ Tamże, s. 125.

¹⁰ Tamże, s. 85.

¹¹ F. Perls, „Modlitwa” *Gestalt*, <http://lodzpsychoterapia.pl/modlitwa-gestalt/>, [dostęp: 12.01.2019].

poza mną. Wszyscy inni ludzie objęci są tylko doświadczeniem od zewnątrz (doświadczenie zewnętrzne)”¹².

Karol Wojtyła odróżnia indywidualność od osoby. Indywidualność zawiera w sobie to, co nas odróżnia od innych, czyli charakter, rasę, sposób działania, zdolności, zawód itd. będąc duchową formą rozdzielania, różnienia się. Są to cechy fizyczne, swoistego rodzaju także gorsety ról społecznych czy zawodowych, które rzutują na wzajemne relacje między ludźmi. To nie one są duchową formą łączenia, ale osoba, która jest całością, tym, dzięki czemu wchodzi w relacje z innymi i spełnia się w swoich czynach. Czyn człowieka świadczy o nim jako osobie, wchodząc w dynamiczną korelację z czynami innych osób. „Dopiero na gruncie tej podstawowej korelacji wszelki fakt działania «wspólnie z innymi» nabiera właściwego ludzkiego znaczenia”¹³. W dialogu zatem spełnia się czyn osób w nim uczestniczących jako wartość.

Dynamiczny rozwój psychologii humanistycznej i filozofii personalistycznej sprawił, że zaczęto analizować dialog jako spotkanie, któremu Buber przypisał najwyższą formę stosunku międzyludzkiego. W relacji między wychowawcą a wychowankiem ginie stosunek wychowawczy albo przekształca się w przyjaźń. Dlatego też w jedności dwóch podmiotów JA i TY wychowawca nie wychowuje, lecz samowychowuje się dzięki swoim wychowankom, podobnie jak jego podopieczni nie mogą stać się bytami osobowymi bez relacji z innymi osobami. Nie ma innej drogi stania się „Ja” jak przez spotkanie jakiegoś „Ty”. Nie ma dialogu bez jednoczesnego i pełnego zaangażowania się w relację międzyosobową obu podmiotów. „Wychowawca doświadczając «drugiej strony» i stojący tam mocno doświadcza równocześnie dwóch rzeczy: że jest ograniczony przez inność, oraz że otrzymuje łaskę dzięki związaniu z inną osobą. [...] Dowiadując się od czasu do czasu, czego potrzebuje a czego nie potrzebuje teraz ludzka istota, wychowawca dochodzi do coraz głębszego poznania tego, czego ona potrzebuje dla swojego stawania się. Dochodzi także do poznania tego, co on, jako «wychowawca» jest zdolny dać teraz a czego jeszcze nie. W ten sposób odpowiedzialność za tą powierzoną mu dziedzinę życia, odpowiedzialność za tę żywą duszę skierowuje go w stronę rzeczy wydawałoby się niemożliwej, a mimo to w jakiejś mierze nam danej – w stronę samowychowania”¹⁴.

Personalizm jest nie tylko jednym z kierunków we współczesnej filozofii, ale również radykalnym nurtem w naukach o wychowaniu, który afirmuje każdy podmiot – zaangażowany w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania – jako osobę. Nazwa personalizm (grec. *prosopon* – osoba; łac. *persona* – osoba; *personalis* – osobowy) dotyczy tych wszystkich prądów i nurtów w teoriach edukacyjnych,

¹² K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985, s. 10.

¹³ Tamże, s. 326.

¹⁴ M. Buber, *Kształcenie charakteru*, „Znak” 1968, nr 169–170, s. 459.

które jednoznacznie eksponują w swoich poglądach osobę jako istotę autonomiczną, jej godność i rozumność. Elementem konstytutywnym dla personalizmu jest też afirmowanie zdolności osoby do miłości oraz samoświadomości jako podstawy jej aktów rozumnych i wolnych. Osoba ludzka nie może być instrumentalnie traktowana przez kogokolwiek, jako środek do celu, zaś jej egzystencję określają w zasadniczy sposób przede wszystkim jej odniesienia i związki z innymi ludźmi, zaś w przypadku personalizmu chrześcijańskiego jej relacje międzysobowe i pomiędzy człowiekiem a Bogiem.

Osoba ludzka posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych czy animalnych, struktur ekonomicznych czy społeczno-politycznych. W wymiarze strukturalnym osoba posiada *ontologiczną dwupłaszczyznowość* to znaczy, że jest jednością dwóch bytów: materialnego i duchowego, tworząc psychofizyczną i substancjalną jedność, spełniając i integrując się w czynie. W wymiarze społecznym człowiek jako osoba jest nie tylko członkiem jakiejś społeczności, ale i istotą społeczną, to znaczy z natury swojej relacyjną. Człowiek staje się osobą w całej pełni, kiedy uczestniczy w życiu innych osób, angażuje się dla innych (dla kogoś), obdarza sobą innych, jest kimś dla drugich. W wymiarze zaś transcendentnym człowiek jako osoba skierowuje się w stronę absolutu, w stronę Boga, zawierając się jemu całkowicie. Godność człowieka tkwi bowiem przede wszystkim w jego duchowej naturze¹⁵.

Typologia form kooperacji w diadycznej interakcji

Czeski psycholog Jaro Křivohlavý opracował na podstawie badań społecznych typologię dziesięciu form kooperacji, a więc dialogu międzyludzkiego w diadycznej interakcji. Są to:

1. **ko-egzystencja** (trwanie) – tyle, co być, żyć, egzystować obok siebie. Obejmuje także przejaw, gotowość odstąpienia od rywalizacji (np. nieczynienie drugiemu na złość);
2. **tolerancja** – (zniesienie, przecierpienie, wytrzymanie) – tak postępuje się dla utrzymania dobrych relacji wzajemnych mimo tego, że się wzajemnie nie znoszą;
3. **koordynacja indywidualnych czynności** – harmonijne zestrojenie tych działań, które dotyczy obu osób;
4. **integracja celów mojej i twojej działalności** – scalenie, zjednoczenie do sensownej całości (kontekstu). Cele jednostki najczęściej powinny być zintegrowane z całością;
5. **kooperacja, współpraca** – wspólna praca na rzecz osiągnięcia wspólnego celu;
6. **wzajemność** – wzajemna skłonność, chęć do odplacenia dobrem na dobro;

¹⁵ Ks. W. Szewczyk, *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1994.

7. **solidarność** – (łac. *solidus* – cały, pełny, pewny) – wzajemne wspieranie się, wspomaganie (ja ciebie, ty mnie);
8. **rekoncyliacja** – (*reconcilio* – zmierzenie się, ponowne zjednanie całości, odnowienie naruszonych więzi). Gotowość do odpuszczenia drugiej osobie;
9. **altruizm** – (*alter* – ten drugi) – od dbania o innych aż po szlachetność, wspaniałość, wielkoduszność. Szlachetność jest najwyższą jakością moralną, duchową, obyczajową, intelektualną, kulturową, estetyczną. Człowiek szlachetny według Arystotelesa uznaje dobro za coś najbardziej pięknego i czyni je dla niego samego;
10. **pro-egzystencja** – we wzajemnych relacjach chęć pomocy drugiemu człowiekowi (partnerowi) nawet za cenę własnej straty, szkody. Bezinteresowny typ ofiarności, tj. dobrowolnego oddania się na rzecz drugiej osoby. Bycie dla drugiego bliskie miłości¹⁶.

Co sprzyja uruchamianiu zachowań kooperacyjnych? Poza umiejętnością respektowania potrzeb i oczekiwań partnerów, niezbędna jest wola wyrzeczenia się własnej chęci dominowania nad kimś, poniesienia ofiary, zrezygnowania z czegoś i odporność na pokusy. Na jeszcze inne czynniki sprzyjające rozwojowi współpracy między ludźmi wskazują psycholodzy społeczni. O współpracy w dialogu decyduje m.in.:

- sytuacja częściowo konfliktowa (symetryczna), kiedy suma zysków i strat nie równa się zeru, czyli współpracując zainteresowani mogą osiągnąć jednakowe korzyści, rywalizując zaś – jednakowo tracą. Oznacza to, że większe są nadzieje na współdziałanie tam, gdzie wartości (cele), które można osiągnąć poprzez współpracę, są równomiernie rozdzielone między ubiegających się o nie partnerów. Jeżeli natomiast jedna ze stron może zyskać więcej, wówczas wyzwalają się reakcje rywalizacyjne. Suma zysków i strat równa się wtedy zeru, gdyż jeden wygrywa i zyskuje tyle, co traci drugi;
- możliwość porozumiewania się. Im większy jest zakres i swoboda komunikowania się, tym większe są dążenia ludzi do działania na rzecz wspólnego dobra. Nie chodzi przy tym tylko o możliwości porozumiewania się słownego, ale i o kontakty pozawerbalne. W komunikacji werbalnej ważną rolę odgrywa jej jakość, czyli przekazywanie potrzebnych informacji nie przejawionych, prawdziwych i odnoszących się do własnych strategicznych postaw i oczekiwań od partnera strategicznych decyzji;
- dobra znajomość sytuacji i partnera. Jeżeli nie ma dostatecznej informacji o tym, w jakim stopniu dana sytuacja jest konfliktowa, znacznie trudniej jest współpracować, niż wtedy gdy sytuacja i partner są znani, znane są jego reakcje, a także oczekiwania, wymagania, potrzeby i trudności;
- wzajemne postawy dialogowe. Do współpracy nie dojdzie, jeśli partnerzy nie będą mieli ochoty na wzajemną kooperację. Trafnie to określił Albert Schweit-

¹⁶ J. Křivohlavý, *Já a Ty (O zdravých vztazích mezi lidmi)*, Academia, Praha 1977, s. 173–175.

zer „Znać siebie, to nie znaczy wszystko o sobie wiedzieć, ale wzajemnie mieć do siebie zaufanie i nawzajem się lubić – wierzyć sobie”. Osoby mające względem siebie pozytywne nastawienie częściej współdziałają niż te, które się nie znają i są sobie wrogie;

- perspektywa kontynuowania wzajemnych kontaktów. Niezwykle ważną rolę odgrywa tu pierwsze spotkanie partnerów, które stanowić może impuls do kooperacji, gdy obie strony przejawiają do tego ochotę. Wbrew pozorom ważne jest także i to, aby któraś ze stron w pierwszym okresie wzajemnych kontaktów podjęła decyzję o rywalizacji i w odpowiednim momencie – po sprawdzeniu i innych możliwości – przeszła do współdziałania. Rywalizacja nie może trwać zbyt długo. Jeśli chce się sprowokować partnera do kooperacji, należy zainicjować współpracę, nie unikając przy tym strategii rywalizacyjnej, ale stosować ją należy raczej rzadko;
- działania partnera. W przypadku, gdy partnerom zależy na dłuższej współpracy, powinni oni każde taktyczne posunięcie analizować pod kątem jego znaczenia dla każdego z nich z osobna. Dotyczy to szczególnie gróźb używanych w stosunku do partnera. Pogrożka bowiem może mieć decydujące znaczenie w zmianie jego postępowania. Równie dobrze może być interpretowana jako przejaw rywalizacji. Podobnie jest ze stosowaniem kar. Znacznie pozytywniejszy wpływ na kooperację mają składane przez osoby obietnice. Jeśli jednak mają one mieć znaczenie, prawdopodobieństwo ich dotrzymania musi być duże. Istotne jest oczywiście to, jaką wartość stanowi obietnica, i to, co jest przedmiotem przyrzeczenia. Można bowiem obiecywać coś, co nie ma znaczenia dla partnera;
- strategia postępowania. Do strategii sprzyjających współpracy należą takie, które powodują zwrot, wyrównanie tego, co otrzymaliśmy od partnera (jak ty mnie, tak ja tobie). Znacznie lepsza jest jednak strategia, w której więcej dajemy, niż przyjmujemy¹⁷. Obowiązywać powinna także strategia fair play, czyli niewykorzystywania swojej przewagi w trakcie porozumiewania się.

Zdaniem Jeana Piageta kooperacyjne działania między osobami wyrażają logikę także kooperacyjnego myślenia. Jeżeli kooperacja jest dobrowolna, nie wynika z przymusu czy presji, to jest tym, co uczy człowieka logicznego myślenia, zmuszając człowieka do poznania jej logiki. Warunkiem dialogu jest istnienie: (1) wspólnej skali wartości, kiedy to oceniamy swoje działania wspólną miarą, (2) zachodzenie określonej równowagi w wartościowaniu działań oraz (3) ich odwzajemnienie np. odpłacenie dobrem na dobro¹⁸. Nadal dialog, a pedagogika dialogu w szczególności, postrzegane są przez polityków autorytarnej demokracji jak zagrożenie dla władzy, bowiem odsłaniają prawdę o postawach i czynach tych, którzy traktują in-

¹⁷ J. Křivohlavý, *Já...*, dz. cyt., s. 188–190; J.Ł. Grzelak, *Konflikt interesów. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

¹⁸ Za: J. Křivohlavý, *Já...*, dz. cyt.

nych instrumentalnie, przedmiotowo także wówczas, kiedy kreują się na parterów dialogu społecznego, wmawiają innym rzekome prowadzenie konsultacji ze społeczeństwem itp. Dialogu trzeba uczyć się od siebie, na sobie, z własnym udziałem w relacjach najpierw z samym sobą, potem z drugą osobą (partnerem, dzieckiem, uczniem), by dojść do sztuki dialogowania z innymi.

Wciąż niemożliwy jest do implementacji w polityce oświatowej III RP model interakcyjny, który sprowadza się do stałej współpracy, komunikacji dialogicznej uczonych z władzą¹⁹. To w jego wyniku powinno dochodzić do rozwiązywania parcjalnych problemów oświatowych, wdrażania w różnym zakresie innowacji czy projektowania koniecznych reform edukacyjnych. Potrzebna jest „dekolonizacja nauczycielskich umysłów” zdominowanych przez praktyki kiedyś totalitarnej, a obecnie centralistycznej władzy, by stworzyć im możliwości zrozumienia poczucia własnego uprzedmiotowienia i bycia manipulowanymi, a po części także nieświadomianego sobie sprawstwa czy współsprawstwa w manipulowaniu innymi. To nas wszystkich oddala od dialogu. Może zatem warto sięgnąć po pojmowanie wychowania jako dialogu, o czym szerzej piszę w innym miejscu²⁰?

Bibliografia

- Buber M., *Kształcenie charakteru*, „Znak” 1968, nr 169–170, s. 915–926.
- Grzelak J., *Konflikt interesów. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Janowski A., *Szkoła obywatelska – Amerykańskie doświadczenia – Polskie potrzeby*, Fundacja Innowacja, Warszawa 2000.
- Kishimi I., Koga F., *Odważa bycia nielubianym*, Galaktyka, Łódź 2017.
- Křivohlavý J., *Já a Ty (O zdravých vztazích mezi lidmi)*, Academia, Praha 1977.
- Michalski K., *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Perls F., „Modlitwa” Gestalt, <http://lodzpsychoterapia.pl/modlitwa-gestalt/>, [dostęp: 12.01.2019].
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Instytut Teologiczny w Tarnowie, Toruń 1994.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.
- Wołoszyn S., *Pedagogia przymusu czy pedagogia wolności?*, w: S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, oprac. Z. Żukowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.

¹⁹ A. Janowski, *Szkoła obywatelska – Amerykańskie doświadczenia – Polskie potrzeby*, Fundacja Innowacja, Warszawa 2000.

²⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Dialogue – its essence, forms and conditions

The article discusses the issues of pedagogical dialogue from two perspectives: humanistic thought – personalism (with reference to the thought of J. Tarnowski and K. Wojtyła) and dialogics (M. Buber) as well as psychological theories developed both in the country and in different cultural circles (J. Křivohlavý, I. Kishimi and F. Koga). Embedding these considerations between various disciplines and methods of recognising human problems and between various culturally conditioned ways of comprehending them widens the field of reflection on dialogue, its forms and determinants. It emphasises the importance of including in the discourse of pedagogy of dialogue knowledge about factors conducive to interpersonal cooperation and various forms of cooperation during which dialogic interactions take place.

Key words: pedagogical dialogue, cooperation, humanist pedagogy, personalism

Urszula Ostrowska

Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna pomiędzy z perspektywy aksjologicznej¹

Dialog od czasów antycznych wielopostaciowo związany jest z człowiekiem i jego światem. Współczesna wiedza o dialogu jest imponująca, inspirująco zachęcając do dalszych dociekań na ten temat. Filozofia dialogu sytuuje w centrum rozważań temat podmiotowości ludzkiej. Wielorako złożona międzyprzedmiotowa przestrzeń dialogiczna *pomiędzy* eksplorowana z perspektywy aksjologicznej znacząco wytycza drogę do autentycznego poznawania człowieka oraz jakości jego człowieczeństwa.

Słowa kluczowe: przestrzeń, dialog, międzypodmiotowość, *pomiędzy*, perspektywa aksjologiczna, człowieczeństwo.

Uwagi wstępne

Dialog od swego zarania – wyniesiony przed wieloma wiekami niemal do potęgi – współcześnie należy do tych pojęć, którym przypisywana jest kluczowa rola we wszystkich sferach życia. Jako zjawisko społeczne i kulturowe fenomen dialogu wzbudza wielorakie zainteresowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, pozostając niewyczerpalnym źródłem wieloaspektowych inspiracji.

W literaturze przedmiotu, w zależności od przyjętych przez autorów celów i kryteriów przedsięwzięć porządkujących eksplorowany obszar dociekań, wyodrębniane są różne rodzaje, typy i odmiany dialogu, w tym między innymi takie, jak np. dialog edukacyjny, dydaktyczny, społeczny, kulturowy, terapeutyczny, globalny, interdyscyplinarny, międzypokoleniowy, naukowy i inne.

Wzbogacaniu i doskonaleniu wiedzy na temat dialogu ewidentnie wychodzą naprzeciw konferencje naukowe organizowane przez różne ośrodki akademickie a także ukazujące się publikacje z tego zakresu. Z jednej strony przyczyniają się one do postępu naukowego na ten temat, z drugiej strony owa nowa wiedza – stykając się z niemającą kresu niewiedzą motywuje zarazem do dalszych penetracji problemowych i do odkrywania nieznanych kwestii, które wcześniej albo w ogóle nie były dostrzegane, albo traktowano je nienależycie na miarę ich znaczenia. Tym-

¹ Artykuł publikowany źródłowo w „Studiach z Teorii Wychowania” 2018, nr 2, s. 9–22.

czasem, wraz z przystąpieniem do ich eksplorowania okazywały się one wręcz nieodzowne do wypełniania białych plam i niwelowania istniejących luk w zasobach wiedzy naukowej w tym obszarze problemowym.

Dialog jako nieprzenikniony w swym niewyczerpalnym bogactwie obszar badań od kilku lat stanowi przedmiot organizowanych przez Katedrę Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie ogólnopolskich konferencji naukowych, których tematyka co rok sukcesywnie wzbogacana o nowe aspekty problemowe otwiera możliwości nawiązywania inspirujących dialogicznych kontaktów naukowych oraz rozwijania wiedzy z tego zakresu². Cennym pokłosiem owych konferencji jest wzbogacanie zasobu literatury przedmiotu na temat dialogu³. Problematyka ostatniej z tego cyklu konferencji, która odbyła się w grudniu 2017 roku – VIII Jubileuszowej Ogólnopolskiej Konferencji Pedagogiki Dialogu – koncentrowała się wokół zagadnienia „dialogu jako wymogu/wyzwania intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego, kulturowego”, motywując inspirująco do wieloaspektowych wystąpień z tego zakresu. Podążanie tropem ekscytująco wyartykułowanych oczekiwań organizatorów konferencji skłoniło autorkę artykułu do rozważenia zagadnienia międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej *pomiędzy* z perspektywy aksjologicznej. Wzmacniające dla owego przedsięwzięcia okazało się towarzyszące mu przekonanie w tym względzie, iż przewodnie dla problematyki konferencyjnej kategorie „intersubiektywność” oraz „transparentność” stanowią *conditio sine qua non* kluczowe uwarunkowania konstruowania międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej.

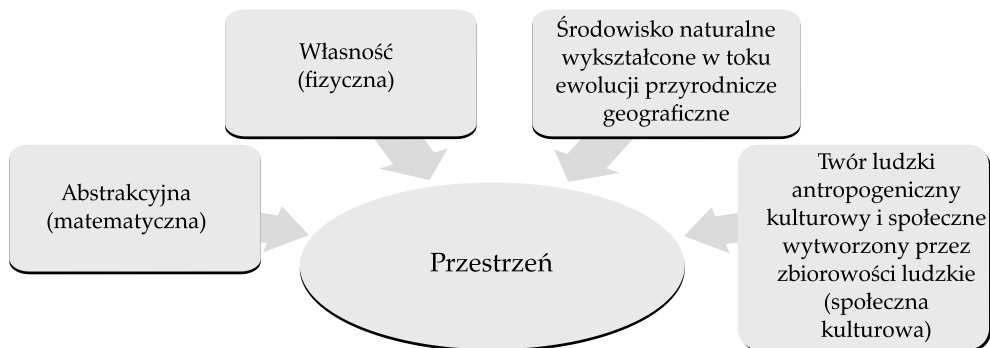
Przestrzeń

Rozpoczynając od odniesienia się do kluczowych kategorii konstruujących temat podjętej problematyki w przedstawionych rozważaniach, na początek kieru-

² VIII Jubileuszowa Ogólnopolska Konferencja Pedagogiki dialogu nt. „Dialog jako wymóg/wyzwanie intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego” odbyła się 1 grudnia 2017. Poprzedzały ją konferencje koncentrujące się między innymi wokół następującej problematyki: „Emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu”, 8 grudnia 2016; „Dialog jako droga rozumienia świata, siebie i innych”, 4 grudnia 2014; „Doświadczenia dialogu w edukacji i życiu społecznym – możliwości i ograniczenia”, 6 listopada 2009 roku i inne.

³ Zob. D. Jankowska, M. Grzelak-Klus (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016; D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014; D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017; E. Dąbrowa i D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008; E. Dąbrowa i D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009; D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011 i inne z tego cyklu problemowego.

ję uwagę na mającą bezkresny wymiar przestrzeń. Otóż przestrzeń nieodłącznie towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, stanowiąc obok czasu podstawowy i oczywisty, najbardziej uniwersalny wymiar ludzkiej egzystencji, jako że poza przestrzenią i czasem człowiek nie może istnieć. Kategoria przestrzeni wszakże trudno poddaje się definicjom oraz badaniom, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych, niemniej jednak wypracowano w nauce różne koncepcje rozumienia tego pojęcia. Dla podjętej problematyki kluczowa jest antropogeniczna kategoria przestrzeni społecznej i kulturowej, będąca tworem ludzkim (zob. Ryc. 1.).



Ryc. 1. Koncepcje rozumienia pojęcia przestrzeń

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Jałowiecki, M.S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.

Doświadczając przestrzeni, ludzie postrzegają ją i funkcjonując w niej na różne sposoby podejmują autorskie próby zagospodarowania swego świata życia. Wypełniając przestrzeń różnymi elementami, kreują jej treść oraz poszukują w niej dla siebie najbardziej właściwego miejsca, waloryzując przestrzeń z różnych perspektyw w toku dokonywanych procesów wartościowania. W owym humanistycznie zorientowanym wymiarze przestrzeni jako szczególnie ważne wyeksponowane jest należne miejsce dla człowieka jako istoty nie tylko podlegającej określonym prawidłowościom w środowisku. Oto bowiem w przestrzeni postrzeganej z perspektywy humanistycznej człowiek jest nie tylko jej częścią, ale – co istotne dla podjętej problematyki międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej – w różnym stopniu i zakresie okazuje się być kreatorem swego świata życia wytwarzającym pewne systemy kulturowe, ekonomiczne i społeczne, nadając im kształt oraz znaczenie i zarazem kształtując samego siebie. W przestrzeni toczy się ludzkie życie i zaświadczana jest jakość człowieczeństwa. Architektonika antropogenicznej przestrzeni społecznie i kulturowo tworzonej nie jest kreowana przypadkowo, lecz stosownie do zapotrzebowania oraz oczekiwań ludzi, warunkuje jakość relacji pomiędzy człowiekiem a przestrzenią oraz z innymi ludźmi, z którymi komunikuje się w różny sposób, w tym podejmuje z nimi dialog.

Dialog

Podobnie jak przestrzeń, dialog od zawsze wielopostaciowo związany jest z człowiekiem i od czasów antycznych, kiedy wyniesiony został niemal do potęgi, do dziś pozostaje jednym z najważniejszych słów współczesnego świata, urastając niejednokrotnie prawie do słowa magicznego. Zainicjowana w odległych czasach idea dialogu w toku długich dziejów myśli ludzkiej w jej rozwoju, ewoluując zatacza coraz szersze kręgi i czasem bywa wręcz nadużywana w bezkrytycznym artykułowaniu na wyrost stwierdzeń o życiu wszystkich ludzi współczesnych w epoce, czy w erze dialogu. Niemniej przyznać trzeba, że współczesna wiedza o dialogu oraz zasób doświadczeń w tym zakresie objawiają się wręcz imponująco, inspirując do dalszych niekończących się przedsięwzięć. Ewidentnym rezultatem sukcesywnie wzbogacanej w toku dziejów wiedzy z tego zakresu jest wyodrębnienie w zainteresowanych tym fenomenem dyscyplinach naukowych dość bogatego spektrum odmian, typów, rodzajów dialogu, które w postaci graficznej zawarłam na Ryc. 2⁴.



Ryc. 2. Odmiany, typy, rodzaje dialogu

Źródło: opracowanie własne.

W owym bogatym, ciągle otwartym spektrum typów, rodzajów, odmian, dialogu, między innymi wyodrębnione zostały kategorie przewodnie dla podjętej w prezentowanym tekście problematyki, tj. dialog edukacyjny, społeczny,

⁴ Szerzej rozważano kwestię dialogu w innych kontekstach problemowych, zob. np.: U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 18–21 i passim.

w kulturze i inne. Każda z tych kategorii w swym nieprzeniknionym bogactwie może stanowić odrębny przedmiot rozważań, mając swoje odniesienie w literaturze przedmiotu⁵.

Tymczasem trzeba zwrócić uwagę, że termin dialog najczęściej tłumaczony bywa w rozczłonkowaniu na *dia* /znaczącego/=przez i *logos* =/oznaczającego/*słowo*. Niemniej warto w tym miejscu zaznaczyć, że pochodzący od greckiego termin *λέγω* (*lego*, „mówię”) w tłumaczeniu na język polski zwykle bywa sprawdzany wyłącznie do znaczenia treści „słowa”. A tymczasem w etymologii tego terminu /słowa/ zawartych jest więcej znaczeń, a mianowicie, odnoszących się również do: pojęcia, myśli, rozumu, a także do wewnętrznej racjonalności i uporządkowania czegoś: świata, wypowiedzi, argumentu, duszy ludzkiej, myśli. Oto bowiem *logosu* nie tylko słucha się jako słowa, ale *logos* dotyczy także myśli, sensu, rozumu, rozumienia oraz nawiązywania relacji z nimi, w tym tworzenia wspólnoty, więzi, co jawi się szczególnie istotne z perspektywy podjętej problematyki⁶, zważywszy zwłaszcza iż wymiar podmiotowy owych relacji ma decydujące znaczenie w zakresie konstruowania międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej.

Podmiotowość

Kategoria podmiotowości zyskała dużą popularność zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych. Aczkolwiek bywa ona różnie rozumiana, to wiadomo iż szczególnie kieruje uwagę na poczucie własnej indywidualnej świadomości osoby posiadającej zdolność do samodzielnego myślenia i działania oraz przyjmującej za swą sprawczość odpowiedzialność. Ze współczesnych źródeł leksyko-graficznych wynika, że najogólniej rzecz ujmując, podmiotowość stanowi wyraz szacunku dla drugiego człowieka jako niezależnego podmiotu, respektuje wolność

⁵ W innym opracowaniu wskazywano na tego typu możliwości, zob.: U. Ostrowska, Dialog w badaniach pedagogicznych – aspekty aksjologiczne, w: A. Cudowska (red.), *Oblicza dialogu*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008, s. 83–96.

⁶ Encyklopedia PWN odnotowuje następująco znaczenie tego terminu: „logos [gr. *λέγειν* – zbierać], wieloznaczne pojęcie będące synonimem słowa, rozumienia, rozumu, zasady porządkowania, prawa rządzącego rzeczywistością; do filozofii greckiej pojęcie logos wprowadził Heraklit z Efezu, u którego wyrażało ono niezmienną związków i stosunków zachodzących wśród powszechnej zmienności rzeczy oraz podmiotową zdolność poznawczą, wynikającą z uczestnictwa rozumu jednostki w rozumie kosmicznym; koncepcję logosu przejęli stoicy, rozwijając tezy o wszechjedności świata i tożsamości praw rządzących makro- i mikrokosmosem; w gnostycyzmie, uznając logos – rozum kosmiczny – za naczelną zasadę istnienia i działania, utożsamiano go z bezosobowym bogiem; w neoplatonizmie pojęcie logos przybrało postać hipostazy boskiego rozumu („słowa”); termin logos pojawia się w prologu Ewangelii Jana w znaczeniu „Syn Boży, który stał się człowiekiem”; w tym samym znaczeniu używano go w rozważaniach teologicznych dotyczących Trójcy Świętej, odnosząc go do drugiej Osoby Boskiej. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/logos;3933586.html>, [dostęp: 01.02.2018].

i niezależność poglądów, przekonań i postaw; jest zatem miarą człowieczeństwa i zaprzeczeniem traktowania ludzi instrumentalnie⁷.

Słowo „między”/„pomiędzy” użyte zostało w temacie dwukrotnie – raz jako wyraz pochodny, złożony z dwóch wyrazów podstawowych zawierających dwie podstawy słotwórcze, tj. „między” i „podmiotowość”, przybierając postać słowa „międzypodmiotowość” i drugi raz jako wyraz samodzielny „pomiędzy”, tj. pełniący funkcję wypowiedzenia.

W tradycyjnych formułach językowych owe słowa nie posiadają samodzielnego znaczenia⁸. Definiowane są jako przyimek łączący się z rzeczownikiem lub ich równoważnikami (w narzędniku tudzież w bierniku) i używane w odniesieniu do sytuacji przestrzennych oraz czasowych a także do stosunków, powiązań łączących ludzi, rzeczy i fakty⁹. Niemniej ów przyimek „między” uobecnia się znacząco w publikacjach naukowych nie tylko z zakresu nauk społecznych i humanistycznych: Przywołałam tu zaledwie kilka przykładów z tego zakresu – np. Stefan Amsterdamski *Między historią a metodą*¹⁰; Jadwiga Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*¹¹; Bogusław Śliwerski. *Wychowanie między przemocą a wolnością*¹², Ewa Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*¹³.

Warto przypomnieć w tym miejscu, że nauczyciel dialogu Martin Buber, rozważając problem człowieka, przypisał „pomiędzy” miano królewskie i stwierdził, iż objawia się ono „W najgwałtowniejszych momentach sytuacji dialogicznej” [oraz – dop. U.O.] „poza subiektywnością, poza obiektywnością, na wąskiej grani, gdzie spotykają się «ja» i «ty»”¹⁴. Również twórca inkontrologii¹⁵, Andrzej Nowicki nadawał tworzonej przez dialog przestrzeni znaczącą rangę, pisząc na ten temat następująco: „Najważniejsza jest ta przestrzeń, którą może wytworzyć dialog dzięki

⁷ Zob. np. L. Dziaczkowska, *Podmiotowość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 781–785.

⁸ Z perspektywy pedagogicznych badań językowych rozważałam kwestię kategorii „pomiędzy” w innym miejscu, zob.: U. Ostrowska, *DIALOG w pedagogicznym...*, dz. cyt., s. 133–154.

⁹ Zob. *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/miedzy;2483055.html>, [dostęp: 01.02.2018].

¹⁰ S. Amsterdamski, *Między historią a metodą. Spory o racjonalność nauki*, Biblioteka Myśli Współczesnej, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.

¹¹ J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

¹² B. Śliwerski, *Wychowanie między przemocą a wolnością*, „Biuletyn Pedagogiczny” Pałacu Młodzieży im. J. Tuwima w Łodzi 1999, nr 1, s. 6–33.

¹³ E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 1999.

¹⁴ M. Buber, *Problem człowieka*, Aletheia Spacja, Warszawa 1993, s. 130.

¹⁵ Zagadnienie inkontrologii ujęłam szerzej w innym miejscu, zob.: U. Ostrowska, *Inkcontrologia pedagogiczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, tom 2, Warszawa 2003, s. 324–328.

swoim właściwościom spacjogennym. Chodzi tu o przestrzeń dla współtworzonej aktywności myślowej uczestników dialogu”¹⁶.

Właśnie w filozofii dialogu sposób pojmowania podmiotowości ludzkiej sytuuje się w centrum podejmowanych w tym obszarze zagadnień. W dialogice człowiek postrzegany jest jako byt sam w sobie z jednej strony, z drugiej zarazem jako byt skierowany ku innym¹⁷.

Dotychczasowe rozważania koncentrują się wokół trzech kluczowych kategorii zawartych w temacie, konstruujących frazę: „międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna” wytyczają trop prowadzący ku sytuującym się blisko nich dwóch kategorii problemowych, które znacząco warunkują zaistnienie owej przestrzeni, a mianowicie ku intersubiektywności i transparentności.

Intersubiektywność i transparentność

Obie zawarte w powyższym podtytule kategorie należą do zasobu tych podstawowych pojęć którymi posługują się współcześnie nauki humanistyczne i społeczne. Pojęcie intersubiektywności (z łac. *inter* – między, *subiectivus* – podmiotowy) w źródłach leksykalnych jest określane jako: „cecha wiedzy (poznania) polegająca na tym, iż jest ona dostępna więcej niż jednemu podmiotowi poznającemu (twierdzenia będące jej wyrazem mogą być rozumiane przez każdą osobę mającą odpowiednie kwalifikacje) i w tym sensie wykracza poza przeżycia, doznania danej jednostki”¹⁸.

Najbardziej ogólnie rzecz ujmując, intersubiektywność to zdolność do przyjęcia perspektywy innego podmiotu. Natomiast terminowi „transparentny” przypisywane są takie znaczenia, jak przezroczysty, łatwy do rozpoznania lub przewidzenia, jawny w działaniu¹⁹. Na użytek podjętych rozważań, zarówno intersubiektywność, jak i transparentność można postrzegać jako solidne filary, które warunkują zaistnienie międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej. Nadto konstrukcji obu filarów przypisane są dodatkowo wspierające je konstytutywne elementy wzmacniające. Przy filarze oznaczonym jako intersubiektywność dołączone zostały następujące elementy wzmacniające: aprobata, troska, zainteresowanie oraz darzenie szacunkiem i życzliwością współuczestnika dialogu, a przy filarze z nazwą transparentność takie, jak: autentyczność, otwartość i rezygnacja z maski, nienarzucanie poglądów oraz empatyczne współodczuwanie. Owe konstytutywne elementy wzmacniające eksponują nieodzowność przestrzegania *conditio sine qua non* podstawowych reguł dialogowania bez których niemożliwe jest zaistnienie międzypodmiotowej przestrzeni

¹⁶ A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 416.

¹⁷ Zob.: J. Gara, *Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1/25, s. 137.

¹⁸ *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/intersubiektywnosc;3915177.html>, [dostęp 01.02.2018].

¹⁹ Por.: *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/miedzy;2483055.html>, [dostęp: 01.02.2018].

dialogicznej. Oba filary wsparte są na monumentalnych fundamentach, które konstruuje stan dotychczasowej wiedzy o dialogu oraz zasób doświadczeń w tym zakresie a przede wszystkim w najwyższym stopniu *sine qua non* oblicze kondycji moralnej uczestników dialogu, w tym jakość zajmowanego przez nich miejsca w universum antroposfery aksjologicznej, co zilustrowano graficznie (zob. Ryc. 3.).



Ryc. 3. Uwarunkowania międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej *między*

Źródło: Koncepcja własna.

Właśnie owa ujęta w temacie perspektywa aksjologiczna wyznacza zorientowanie na świat wartości universum antroposferycznego i człowieka będącego wartością oraz dokonującego procesów wartościowania jako *homo dialogicus*. Stąd w istocie przypisywana jest tejże perspektywie rola niezwykle doniosłości, jako że bez takiego zorientowania na kontinuum *sacrum-profanum* zapewne nic w świecie nie miałyby sensu.

Rozpościerająca się pomiędzy podmiotami uczestniczącymi w dialogu i konstruowana przez nich międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna ma charakter dynamiczny, nie tylko z racji przemienności pełnionych ról osób dialogujących w zakresie mówienia i słuchania, tudzież przekazywania i przyjmowania udostępniania wiedzy, poglądów, stanowisk, samych siebie. Otóż osoby uczestniczące w dialogu, zaświadczać autentyczne wzajemne bycie dla siebie, konstruują rzeczywiste dialogiczne współbycie/współdziałanie, które nie jest celem, lecz środkiem do współbycia, kreują więź wspólnoty w antropogenicznej przestrzeni, zaświadczać o jakości i rezultatach dialogu oraz samych siebie. Autentyczność (inaczej kongruencja) wyrażająca się zgodnością zachowań z towarzyszącymi im przeżyciami, to na Ryc. 3. jeden

z elementów wzmacniających filar transparentności. W swej istocie autentyczność jest wyrazem życia w zgodzie z samym sobą jako przejaw prawdziwości i wiarygodności dla siebie i dla innych oraz przyjmowania odpowiedzialności za całość swojego życia. Warunkiem osiągnięcia stanu autentyczności jest niewątpliwie zdolność do podejmowania dialogu wewnętrznego, dialogu z samym sobą, a także ze światem, jak i z innymi. Autentyczny dialog warunkuje wszakże autentyczne spotkanie²⁰, w toku którego zawiązująca się więź międzypodmiotowa aspiruje do transcendencji za sprawą zwłaszcza uobecniania się wartości najwyższych stanowiących podstawę budowania wzajemnego zaufania²¹. Osoba autentyczna jest prawdziwa w sensie przejrzystego udostępniania drugiej osobie własnych doświadczeń, zamierzeń, celów. Przy tym, jak odnotowano w kolejnych elementach tego filara, człowiek dialogując skłania się ku otwarciu rezygnując z maski i nie narzucając arbitralnie swoich poglądów. Natomiast czyni starania w zakresie empatycznego współodczuwania uważnie słuchając uczestnika dialogu, którego postrzega jako eksperta w sferze jego własnych przeżyć być może w taki sposób, jak to określa Hans-Georg Gadamer, a mianowicie za sprawą wzniesienia się „do wyższej ogólności, która przewyższa nie tylko własną szczególność, ale też szczególność innego”²². Podążając wytyczonym tropem owego wzniesienia się do wyższej ogólności, trzeba odwołać się do elementów wzmacniających drugi filar wskazujący na intersubiektywność, a mianowicie do wyzbycia się jakichkolwiek uprzedzeń wobec uczestnika dialogu i oprócz nieodzowności aprobowania jego osoby, także wykazywanie troski o niego oraz darzenie go zainteresowaniem, szacunkiem i życzliwością.

Ekspozowany w tekście autentyczny zwrot osób dialogujących ku sobie w toku konstruowania międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej *pomiędzy*, ewokuje potencjał dialogu w świecie wartości. Uczestnictwo w dialogu będącym fenomenem specyficznie ludzkim ma wymiar etyczny i wyzwala pytania na temat człowieka i jakości jego człowieczeństwa²³.

Uwagi podsumowujące

Podjęte w tym tekście rozważania koncentrowały się wokół wielorako złożonej kwestii międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej *pomiędzy*, która możliwa jest do zaistnienia – jak to określił Martin Buber – za sprawą fundamentalnego aktu ludzkiej

²⁰ Zagadnienie spotkania stanowiło przedmiot zainteresowania w innych opracowaniach, zob. np.: U. Ostrowska, *Fenomen w spotkaniu w wychowaniu*, „Edukacja” 2007, nr 4(100), s. 5–19.

²¹ Por. E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 227–240.

²² H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993, s. 289.

²³ Zagadnienie potencjału człowieka w świecie wartości zawarto w innym miejscu, zob. np.: U. Ostrowska, *Potencjał dialogu człowieka w świecie wartości*, w: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał...*, dz. cyt., s. 30–41.

egzystencji człowieka z człowiekiem²⁴. To właśnie w międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej z racji nawiązywania autentycznej relacji interpersonalnej między uczestnikami dialogu konstruuje się droga do poszukiwania prawdy o człowieku, do autentycznego poznawania i rozumienia człowieka oraz oblicza jego człowieczeństwa. Inaczej rzecz ujmując, drogę do poznania człowieka ewidentnie warunkuje nawiązywanie z nim autentycznej interpersonalnej relacji dialogicznej, relacji podmiotowej, wykluczającej jego uprzedmiotowienie, jako że postrzeganie i traktowanie osoby wyłącznie tak jak pozostałych elementów otaczającej rzeczywistości uniemożliwia dociekanie istoty prawdy o istocie ludzkiej. Spoglądanie z perspektywy przeprowadzonych rozważań uwyraźnia, iż konstruowanie międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej *poniędzy* to nie tylko wymiana myśli, tudzież kwestia osiągnięcia konsensu w odniesieniu do rozstrzyganych problemów. Albowiem w obliczu konstruowania międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej występuje zjawisko niejako współ-przynależności osób dialogujących na zasadzie bliskości wobec siebie oraz bliskiej ważności podejmowanej w dialogu problematyki. Owa wspólna przynależność nie konstytuuje się na mocy posiadania, lecz z racji wspólnej przynależności do tej samej przestrzeni koncentrującej się wokół przedmiotu dialogu, w której osoby w nim uczestniczące podmiotowo doświadczają, iż są dla siebie ważne. Wprowadzając w relację dialogową samych siebie, osoby dialogujące w różnym stopniu i zakresie uprzystępniają na forum dialogu swoją wiedzę, swoje umiejętności i doświadczenia zaświadczać tym samym jakość miejsca, które zajmują w *universum* antroposfery aksjologicznej. Zarazem czerpiąc z wiedzy i mądrości innych mają szansę rozwijać się i doskonalić wewnętrznie za sprawą kontaktowania się z innymi.

Kończąc, trzeba stwierdzić, że w toku dialogu międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna konstruowana jest za sprawą dzielenia się wiedzą, poglądami, doświadczeniami także wtenczas, kiedy nie we wszystkich kwestiach dojść można do satysfakcjonującego porozumienia i wówczas, gdy istnieje potrzeba albo wręcz konieczność kontynuacji tego, co nie do końca zostało rozstrzygnięte. Ważne wszakże, iż w toku przedkładania argumentów w dialogu zarysowuje się szansa na poszerzenie własnych horyzontów o poglądy innych, tudzież wyłaniają się możliwości postrzegania swoich racji przez pryzmat odmiennych stanowisk, a także wykraczania poza zakres własnych przeżyć i dostrzeżenia wartościowych aspektów, które wnoszą ubogacająco inni. W tenże sposób *summa summarum* konstruuja się podwaliny do kolejnych dialogicznych spotkań.

Bibliografia

- Amsterdamski S., *Między historią a metodą. Spory o racjonalność nauki*, Biblioteka Myśli Współczesnej, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

²⁴ M. Buber, *Problem...*, dz. cyt., s. 91.

- Buber M., *Problem człowieka*, Aletheia Spacja, Warszawa 1993.
- Dąbrowa E., Jankowska D. (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Dąbrowa E. i Jankowska D. *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 200.
- Dziaczkowska L., *Podmiotowość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 781–785.
- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/logos;3933586.html>, [dostęp: 01.02.2018].
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993.
- Gara J., *Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 25, s. 137–148.
- Jałowicki B., Szczepański M.S., *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
- Jankowska D., (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Jankowska D., Grzelak-Klus M., (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Jankowska D., (red.), *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Jankowska D., (red.), *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Kubiak-Szymborska E., (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 1999.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Nowicki A., *Spotkania w rzeczach*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Ostrowska U., *Inkontrologia pedagogiczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 324–328.
- Ostrowska U., *Fenomen w spotkaniu w wychowaniu*, „Edukacja” 2007, nr 4(100), s. 5–19.
- Ostrowska U., *Dialog w badaniach pedagogicznych – aspekty aksjologiczne*, w: A. Cudowska (red.), *Oblicza dialogu*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008, s. 83–96.
- Ostrowska U., *Potencjał dialogu człowieka w świecie wartości*, w: D. Jankowska (red.), *Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki, Warszawa 2017, s. 30–41.
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/miedzy;2483055.html>, [dostęp: 01.02.2018].
- Śliwerski B., *Wychowanie między przemocą a wolnością*, „Biuletyn Pedagogiczny” Pałacu Młodzieży im. J. Tuwima w Łodzi 1991, nr 1, s. 6–33.

Inter-subject dialogical space between from the axiological perspective

Dialogue since ancient times is multiform linked to men and theirs of the world. Contemporary knowledge about dialogue is impressive, inspiring encouraging further research on the subject. The philosophy of the dialogue is situates in the center of discussion of the theme of human subjectivity. Contemporary knowledge about dialogue is impressive, inspiring encouraging further research on the subject The multiple inter-subject dialogical space *between* studied from the axiological perspective conclusively paves the way for a real understanding of man and the quality of his humanity.

Key words: space, dialogue, inter-subjectivity, *between*, axiological perspective, humanity

Jarosław Gara

(Dia)logiczny horyzont doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego¹

Kategoria doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego odsyła nas do *międzyludzkiej przestrzeni styczności*. Doświadczenie takie zawsze ostatecznie odnajduje swe rzeczywiste ramy odniesienia w przestrzeni, która ma charakter publiczny (otwarty). Przestrzeń publiczna jako odwrotność przestrzeni prywatnej zakłada zaś bezpośrednią styczność tego, co znane i bliskie z tym, co nieznanne i obce. Otwarty charakter przestrzeni publicznej z założenia wymaga więc uznania tego, co wyraża się w racjach intersubiektywności i transparentności myślenia i działania. W tym też kontekście nastawienia dialogiczne rozpatrują przez pryzmat kategorii *Niewymierności*, z kolei samą intersubiektywność i transparentność rozpatrują przez pryzmat kategorii *Nieoczywistości*.

Słowa kluczowe: doświadczenie egzystencjalne, doświadczenie bezpośredniości, negatywne stany rzeczy, „zła wiara”, pseudodialog

„Wszystko to, co ogólne, co wyuczone, wszystko to, co osiągnięte poprzez kulturę, stanowi jedynie taktyczny zwrot, jakiego musimy dokonać, aby zwrócić się ku bezpośredniości”².

„Każde pojęcie, zarówno najbardziej pospolite, jak i najbardziej techniczne, osadzone jest w ironii wobec siebie samego, tak jak diament o geometrycznych kształtach osadzony jest w swojej złotej oprawie. Pojęcie to mówi nam z całą powagą, że: «Ta rzecz jest A, a tamta rzecz jest B». [...] wiadomo, że ani ta rzecz nie jest całkowicie A, ani tamta całkowicie B. Myśl w danym pojęciu naprawdę różni się nieco od tego, co ono wyraża, i na tym właśnie polega ironia. [...] wiem, że ściśle rzecz biorąc ani ta rzecz nie jest A, ani tamta nie jest B; ale przyjmując, że są one A i B, jestem w stanie sam siebie zrozumieć, biorąc pod uwagę skutki swych żywych zachowań wobec tej i tamtej rzeczy”³.

¹ Artykuł publikowany źródłowo w „Studiach z Teorii Wychowania” 2018, nr 2, s. 23–40.

² J. Ortega y Gasset, *Medytacje o „Don Kichocie”*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2008, s. 21.

³ J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 1995, s. 135.

Dookreślenie nastawień poznawczych i przedmiotu zainteresowania

Tytułowy przedmiot zainteresowania lokuję na pograniczu czterech, z jednej strony, dyskursywnie odrębnych, określanych przez własne specyficzne problemy i instrumentarium pojęciowe, a z drugiej strony, uzupełniających się lub wręcz implikujących się w pewnych podejmowanych w tym miejscu kwestiach, tradycji myślowych. Są to tradycje myślowe filozofii fenomenologicznej, filozofii dialogu, filozofii egzystencjalnej i filozofii hermeneutycznej. W każdej z tych tradycji dyskursu swoisty jest nie tylko obszar poznawczego zainteresowania, ale również sam sposób filozofowania i metoda problematyzowania określonych kwestii, które wytyczają specyficzne pole poznawczego zainteresowania. Dla każdej z tych tradycji myślowych prymarnym punktem wyjścia – swoistym egzystencjalnym substratem określającym tożsamość podmiotu myślenia i działania oraz jego nieredukowalnych związków ze światem życia codziennego – jest, jak się wydaje, kwestia dowartościowania doniosłości doświadczenia subiektywności podmiotu myślenia i działania. Owo doświadczenie stoi bowiem u podstaw realności struktur subiektywnego przeżycia, którego wyrazem jest to, co można określić mianem pierwszoosobowego i zaangażowanego namysłu/poznania w koncipowane przedmiotem zainteresowania podmiotowe treści doświadczenia.

W pierwszym rzędzie znamienne staje się tu zatem pierwszoosobowe i zaangażowane przeżycie treści i struktury własnego, a nie zapośredniczonego cudzymi przeświadczeniami i habitusami poznawczymi, doświadczenia: 1. w nastawieniu fenomenologicznym – realności intencjonalności i treści własnych aktów świadomości, które nakierowane są na swój przedmiot poznania; 2. w nastawieniu dialogicznym – realności odrębności własnego ja, które napotyka na swej drodze zupełnie inny zewnętrzny względem siebie samego byt osobowy; 3. w nastawieniu egzystencjalnym – realności nieredukowalności jednostkowej egzystencji, która ostatecznie zdana jest na siebie w przeżywaniu własnej nicości i braku; 4. w nastawieniu hermeneutycznym – w realności konstytuującej siły doświadczenia tego, co inne i obce dla tego, co własne i swojskie.

Uogólniając można zatem przyjąć, że jest to prymarny punkt wyjścia – choć ostatecznie też na różne i niesprowadzalne do siebie sposoby eksplikowany – stojący u podstaw tych myślowych tradycji filozoficznego problematyzowania świata ludzkich spraw. Z każdej z tych tradycji filozoficznej wyłania się też swoista, choć w wielu miejscach współbrzmiąca, antropologia filozoficzna, swoisty sposób ujęcia i rozjaśniania naczelnego problemu jakim jest byt człowieka w relacji „do”: 1. zjawiskowości jawienia się otaczającego świata i jego uwyrażniania/odsłaniania; 2. zewnętrzności bytu innego człowieka i jego bezinteresownego napotykania/przyjmowania; 3. tego, co jako dokonane, traci egzystencjalny status bycia-dla-siebie na rzecz statycznego i zastygłego/skończonego bytu-w-sobie; 4. tego, co będąc

rzeczywistym oddaleniem od siebie, staje się zarazem rzeczywistym zbliżeniem/odnalezieniem siebie.

Gdy więc w ogólności odwołuję się w warstwie epistemologiczno-metodologicznej do tych czterech tradycji, to przede wszystkim mam na myśli ów wspólny prymarny rys podmiotowo źródłowego (pierwszoosobowego i zaangażowanego) przedzierania się ku temu, co jest koncyptowanym przedmiotem namysłu nad określonymi aspektami świata ludzkich spraw. Tak dookreślana struktura przeżywania świata życia codziennego widoczna jest też, jak się wydaje, w programowych formułach, przywoływanych tradycji myślowych pod postacią: 1. w filozofii fenomenologicznej Edmunda Husserla – *poszukiwania* przedpredykatywnego doświadczenia i „powrotu do rzeczy samych”⁴; 2. w filozofii dialogu Emmanuela Levinasa – *nieredukowalności* odrębności bytu Toż-Samego i Innego oraz etycznej natury relacji, jaka wydarza się pomiędzy tymi zewnętrżnościami⁵; 3. w filozofii egzystencjalnej Jeana Paula Sartre’a – nieustannego *mierzenia się* bytu-dla-siebie z własnym byciem tym, czym się nie jest i niebyciem tym, czym się jest⁶; 4. czy w filozofii hermeneutycznej Paula Ricoeur’a – *przekraczania* złudzeń i „wyzucia z siebie” na drodze wielowymiarowego rozumienia siebie samego jako innego⁷. I choć w tym miejscu nie będę rozwijał studialnie tych kwestii, to jednak będę do nich nawiązywać w swoich ogólnych kierunkach i sposobach rozumowania.

Problematyzacja tytułowego zagadnienia oparta będzie na autorskiej analizie oraz towarzyszących jej kierunkach argumentacji na rzecz budowania uprawomocnień dowodzonych tu racji. W tym też znaczeniu będzie ona zmierzać do koncepcyjnego ujęcia określonych kwestii i związanych z tym rozstrzygnięć, które posiadają jednoznaczne implikacje dla różnych obszarów ludzkiej *praxis*. Można również przyjąć, że same rozstrzygnięcia, związane z wyeksponowaniem, po pierwsze, dialogicznych sensów intersubiektywności i transparentności oraz, po drugie, znaczenia intersubiektywności i transparentności⁸ dla tożsamości nastawień i racji dialogicznego myślenia i działania, będą pozostawać w różnym stopniu w stosunku odpowiedności z zagadnieniami, określającymi przywoływane idee przewodnie dyskursu fenomenologicznego, egzystencjalnego czy hermeneutycznego.

⁴ E. Husserl, *Doświadczenie i sąd*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2013, s. 37, 296.

⁵ E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 110.

⁶ J.-P. Sartre, *Byt i nicność. Zarys ontologii fenomenologicznej*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2007, s. 237.

⁷ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 230.

⁸ Posługuję się pojęciami intersubiektywności i transparentności w ich podstawowych słownikowych zakresach definicyjnych. W ten sposób mówiąc o intersubiektywności będę miał na myśli takie nastawienia i praktyki, które pozwalają wykraczać poza jednostkowe przeżycia i myśli i odnoszą się do tego, co jest dostępne więcej niż jednemu podmiotowi poznającemu. Z kolei mówiąc o transparentności, będę miał na myśli to, co jest oparte na pełnej jawności, a co za tym idzie, poddaje się identyfikacji (rozpoznananiu) i prognozowaniu (przewidywaniu) na podstawie powszechnie dostępnej wiedzy.

Dialogiczne dookreślenie przestrzeni publicznej

Doświadczenie edukacyjne, społeczne czy kulturowe odsyła nas do kategorii *międzyludzkiej przestrzeni styczności*. Jedną z kluczowych charakterystyk tego doświadczenia jest jednak to, że wykracza ono poza sferę prywatną (tzn. wydzieloną, skrytą, określoną sprywatyzowanymi powiązaniem i interakcjami czy preferencjami i potrzebami), a co za tym idzie, posiada status przestrzeni publicznej (tzn. nieskrytej, egzystencjalnie współdzielonej, określanej ogólnie uznanymi lub zakładanymi i opartymi na konsensusie sposobami partycypacji). Przestrzeń publiczna, jako przestrzeń otwarta, jest więc dostępna dla szerokiego spektrum podmiotów jako uczestników życia społeczno-kulturowego i w oparciu o powszechnie obowiązujące uregulowania i zasady. Owe mniej lub bardziej sformalizowane i zwerbalizowane uregulowania i zasady dookreślają sposoby jednostkowego uczestnictwa, które pozostają w zgodzie lub przynajmniej w stosunku niesprzeczności z powszechnymi sposobami partycypacji w tym, co jest egzystencjalnie współdzielone, stanowiąc tym samym przestrzeń publiczną. W tym też znaczeniu autentyczne, konstruktywne i prorozwojowe doświadczenie edukacyjne, społeczne czy kulturowe zawsze ostatecznie konstytuuje się w tak dookreślanej przestrzeni publicznej jako powszechnej, otwartej, nieskrytej, współdzielonej, równouprawnionej i opartej na kryterialnych sposobach partycypacji. Dlatego też tak rozumiane doświadczenie (autentyczne, konstruktywne i prorozwojowe) edukacyjne, społeczne czy kulturowe zawsze odnajduje swe rzeczywiste i ostateczne ramy odniesienia w tak dookreślanej przestrzeni publicznej (powszechnej, otwartej, równouprawnionej).

Ślady pozostawiane w przestrzeni publicznej przestają też być tylko i wyłącznie podmiotowymi śladami konstytuującymi przestrzeń prywatną. Z tego punktu widzenia przestrzeń publiczna jako odwrotność przestrzeni prywatnej, nie tylko zakłada, ale i wymusza styczność z tym, co jest inne, odmienne, a zatem obce względem tego, co własne, swojskie, skryte, ale przede wszystkim opiera ona swoje uprawomocnienia na tym, co określa status powszechności określonego etosu i uregulowań – zobowiązań, przywilejów i praktyk. W ten sposób w przestrzeni publicznej, w odróżnieniu od przestrzeni prywatnej mamy do czynienia z różnymi postaciami styczności tego, co znane i bliskie z tym, co nieznanne i obce. To zaś wymaga, ujmując rzecz w kategoriach dialogicznie dookreślanej struktury przestrzeni publicznej, uznania i afirmacji tego, co wyraża się w racjach intersubiektywności i transparentności myślenia i działania. Dla dialogicznie dookreślanej struktury przestrzeni publicznej są to raczej niezastępowalne i nieredukowalne. Intersubiektywność oraz transparentność myślenia i działania stanowi bowiem niezbędny warunek autentycznego dookreślenia powszechności i nieskrytości obszarów koegzystencji tego, co jest znane i nieznanne oraz tego, co jest bliskie i obce.

Doświadczenie intersubiektywności i transparentności *międzyludzkiej przestrzeni styczności* jest tym, dzięki czemu możliwe staje się by to, co nieznanne lub inne w sposób równouprawniony i równorzędny zaistniało/współistniało z tym, co zna-

ne lub takie samo. Wszystkie inne sposoby, antycypujące *doświadczenie styczności* pomiędzy tym, co znane i nieznanie oraz inne i takie samo, przybierać może już tylko postać zacierania lub niszczenia *różnicy*, co też rodzi uprzedzenia lub przemoc oraz staje się źródłem mistyfikacji i upozorowania lub zawłaszczenia i kolonizacji.

Dialogiczne dookreślenie tego, co *Niewymierne*

Tak wyartykułowany punkt wyjścia stanowi swoiste założenie dla analitycznej problematykacji tytułowego zagadnienia, a zatem dialogicznie dookreślonej sfery tego, co w doświadczeniu egzystencjalnym jawi się jako pozbawione jednoznacznych i twardych (niezawodnych/nieomylnych) wyznaczników oczywistości i wymierności. Tym samym dialogiczne dookreślenie tego, co nieoczywiste w tym, co niewymierne odsyła nas do kwestii doświadczenia egzystencjalnych imponderabiliów.

Nastawienia i postawy dialogiczne postrzegam więc jako coś w zdecydowanej mierze nie narzucającego się lub wręcz nie poddającego się „spojrzeniu”, ponieważ nie posiadają one „krzykliwej” powierzchowności i nie są wyrazem socjotechnicznie „mieniącego się kolorami” kreowania/preparowania pożądanego wizerunku w percepcji innych. Nastawienia i postawy dialogiczne, choć w jednoznaczny sposób wnoszą określone jakości do *międzyludzkiej przestrzeni styczności*, to jednak nie poddają się wprost empirycznym i faktograficznym skryptom behawioralnie wymiernego ujmowania. W tej samej mierze jako rzeczywiste mogą być niedostrzegane i przeoczone lub jako nierzeczywiste mogą być pozorowane i udawane. Nie bez powodu upozorowana forma postaw i nastawień szlachetnych lub wzniosłych nie raz staje się najlepszą przykrywką/kamuflażem dla zatajania/ukrycia niskich lub wręcz nikczemnych postaw i nastawień. W tym znaczeniu mamy tu do czynienia z jednym z najbardziej fundamentalnych paradoksów egzystencjalnych, doświadczanych przez człowieka z perspektywy świata życia codziennego. I tak, jak nikt w dobrej wierze i naiwności, z założenia w stróżu i przewodniku porządku społecznego (np. policjancie) nie dopatruje się gangstera i przestępcy, a w stróżu i przewodniku religijnych prawd (np. kapłanie) nie dopatruje się krętacza i zwodziciela, zaś w stróżu i przewodniku moralności oraz etosu kulturowego (np. mentorze) nie dopatruje się człowieka wyrachowanego i nieszczerzego, tak też nikt w naturalnym i spontanicznym odruchu nie zakłada i nie dopatruje się tego, co pozostaje w całkowitej sprzeczności z wprawnie kreowanym wizerunkiem znawcy lub przedstawiciela edukacyjnych, społecznych lub kulturowych postaci dialogu (facylitatora, mediatora, ekumenisty).

Tak dookreślana *paradoksalność inwersji podstawowych egzystencjalnych racji i nastawień* jest jednak nieodłączną składową struktury źródłowo doświadczanego świata życia codziennego, a ściślej jego wątpliwych, ciemnych i nie zawsze widocznych wprost, stron. Doświadczenie tak rozumianej paradoksalności jest *doświadczeniem absurdalności jawienia się* określonych jakości egzystencjalnych: w przestępcy nie

dostrzegamy więc przestępcy, ale człowieka o specjalnym statusie stróża i przewodnika porządku, a w tym, kto jest wyrachowany nie dostrzegamy kogoś wyrachowanego, ale człowieka o specjalnym statusie stróża i przewodnika moralności, tak jak i w zwodzicielu nie dostrzegamy zwodziciela, ale człowieka o specjalnym statusie stróża i przewodnika duchowości. Owa paradoksalność przejawia się również w tym, że racją istnienia „złej wiary”⁹ przywoływanych trybunów porządku, duchowości, moralności (stróży i przewodników, którzy są poza wszelkim podejrzeniem) jest dobra wiara i naiwność tych, którym nie mieści się to w głowie, by to, co wygląda na antytezę etosu porządku, duchowości lub moralności w wydaniu owych trybunów mogło być tym na co właśnie wygląda. Człowiek dobrej wiary uwiedziony tą grą pozorów będzie zatem, w swej naiwności, gotów dać „uciąć sobie rękę”, by ochronić przed „ucięciem ręki” prawdziwego złoczyńcę, który dotąd jako złoczyńca nigdy nie został rozpoznany/zdemaskowany.

Owa dobra wiara człowieka oraz naiwność jego naturalnych nastawień poznawczych w pierwszym odruchu nie dopuszcza krytycznego namysłu i rewizji w kontekście doświadczanej niezgodności z faktycznymi egzystencjalnymi racjami, nastawieniami czy postawami statusu, wyrażonego w antropologicznej figurze „złej wiary” (skrywanymi i zawoalowanymi rzeczywistymi preferencjami i habitusów myślenia i działania). Sfera intencjonalnego skrycia/niejawności/zatajenia lub upozorowania/zaaranżowania/teatralizacji – *pseudosu* jest jednak nieodłączną częścią świata życia codziennego, tak jak ziarno zawsze przemieszane jest w spichlerzu z plewami. Oddzielanie „ziarna” od „plew” jako czynność selekcyjna, będąca wyrazem krytyczno-rewizjonistycznego myślenia i działania człowieka, zawsze też jest egzystencjalnie wtórne. A samo oddzielanie od siebie tych dwóch jakości („ziarna” i „plew”) wymaga nie tylko intencjonalnie ukierunkowanej uwagi, ale i specjalnego zaangażowania i specjalnej metodyki odróżniania, uwidaczniania i separowania. W tym też znaczeniu behawioralnie konstruowana poprawność lub powierzchowna nienaganność, oparta na celowym i kontrolowanym doborze lub eliminacji określonych zmiennych i bodźców – wprawnie zaaranżowana wizerunkowo, retorycznie lub socjotechnicznie „okolicznościowa szata” gestów, słów i działań, nie stanowi żadnej miary dialogicznie dookreślanych kategorii intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego oraz kulturowego.

⁹ Posługując się do pojęciem „złej wiary”, nawiązuję przede wszystkim do problemu związanego z egzystencjalnym autentyzmem podmiotu świadomości oraz związanej z tym kwestii „fałszywej świadomości”. „Zapewne temu, kto praktykuje złą wiarę – stwierdza filozof – chodzi o ukrycie nieprzyjemnej prawdy bądź o przedstawienie wygodnego fałszu jako prawdy. [...] W każdym razie zła wiara nie nawiedza rzeczywistości ludzkiej z zewnątrz. Nie ulega się złej wierze ani nie jest się nią zarażanym, i w ogóle nie jest ona żadnym *stanem*. Świadomość sama przysparza sobie złej wiary”. J.-P. Sartre, *Byt...*, dz. cyt., s. 85.

Dialogiczne dookreślenie tego, co *Nieoczywiste*

Nastawienia i postawy *sensu stricto* dialogiczne jako coś, co nie jest jednoznaczne w warstwie swej behawioralnej i empirycznej wymierności, bezsprzecznie należy jednak wiązać z takimi stanami rzeczy, które mają względnie jednoznaczne konkretyzacje i przejawy, a mianowicie z intersubiektywnością i transparentnością edukacyjnej, społecznej czy kulturowej *praxis*. Owe stany rzeczy zarazem postrzegać należy jednak jako coś, co jest egzystencjalnie nieoczywiste, tzn. nie jest czymkolwiek zagwarantowane i dlatego też nie wydarza się samo przez się na mocy jakichś oczywistości czy pewników, które w sposób niezawodny konstytuują określone obszary edukacyjnej, społecznej czy kulturowej *praxis*. W tym znaczeniu idee intersubiektywności i transparentności *praxis* świata ludzkich spraw można powiązać z antropologicznym statusem *insecuritas humana* i ogólną kondycją człowieka jako *animal insecurem*¹⁰.

Praktyki będące wyrazem uznania i dowartościowania kwestii intersubiektywności i transparentności w żadnej mierze nie są bowiem konstytuowane na mocy przyczynowo-skutkowego automatyzmu i na wzór *ordo* przyrody. W tym znaczeniu idee intersubiektywności i transparentności nie tylko są sprawczymi źródłami formowania się etosu *praxis* edukacyjnego, społecznego i kulturowego, ale przede wszystkim sam etos edukacyjnej, społecznej i kulturowej *praxis* umożliwia i dowartościowuje ujmowanie świata ludzkich spraw przez pryzmat tego, co wiąże się z intersubiektywnością i transparentnością podmiotowego myślenia i działania w *międzyludzkiej przestrzeni styczności*. Konstytuowanie się *ordo* intersubiektywności i transparentności świata ludzkich spraw zawsze ma swe podstawy w porządku inaczej się konstytuującym niż porządek przyrody – zawsze dochodzi do głosu i ugruntowuje się na przekór oraz inaczej niż ma to miejsce w obrębie *securitas* porządku natury.

Ujmując rzecz w kategoriach hermeneutycznej drogi trudnego rozumienia siebie samego oraz drogi do siebie samego jako innego-szczodrego-gościńnością¹¹, można stwierdzić, że intersubiektywność i transparentność jest wpisana w naturę doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego, stanowiąc zarazem przedłużenie reprezentacji tego, co ma walor zobiektywizowanych wartości i wytworów edukacyjnych, społecznych i kulturowych¹². W tym znaczeniu samo doświadczenie edukacyjne, społeczne, kulturowe zakłada doświadczenie intersubiektywności i transparentności *międzyludzkiej przestrzeni styczności*. Z drugiej zaś strony podmiotowa droga człowieka jako indywiduum do uniwersum wartości

¹⁰ P. Wust, *Niepewność i ryzyko*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 19.

¹¹ Zob.: A. Wierciński, *Hermeneutyka...*, dz. cyt., s. 69–78.

¹² Zob. także: J. Gara, *Fenomen samoobiektywizacji jako egzystencjalne konstytuowanie nieujmowalnego w ujmowalnym*, w: H. Markiewicz, P. Boryszewski (red.), *Między wyzwaniem a wartościami. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Potockiemu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2018, s. 79–99.

i wytworów edukacyjnych, społecznych i kulturowych wiecie tylko i wyłącznie za pośrednictwem medium intersubiektywności oraz transparentności myślenia i działania. Tym samym intersubiektywność i transparentność wyznacza drogę wrastania w główny nurt *praxis* – opartej na komunikacji, porozumieniu, umowie, jawności, przejrzystości, kryterialności i czytelności – uniwersum edukacyjnego, społecznego i kulturowego.

Z tego punktu widzenia racje intersubiektywności i transparentności zawsze opierają się na podmiotowym zamyśle wykraczania poza naturalistycznie konstytuujące się skrypty skrytego i monologicznego (sprywatyzowanego i swojskiego) myślenia i działania. Naturalistyczne skrypty myślenia i działania znajdują wyraz w nastawieniach, zgodnie z którymi przestrzeń publiczna jest miejscem realizacji roszczenia kolonizacji poprzez „instynktowne” poszerzanie/przedłużanie tego, co spełnia rolę przestrzeni prywatnej (oswojonej, skrytej, zamkniętej). Etos intersubiektywnego i transparentnego konstruowania *międzyludzkiej przestrzeni styczności* (edukacyjnej, społecznej czy kulturowej) jako coś nieoczywistego/pozbawionego gwarancji/zabezpieczeń i mającego swe źródło w woli samego człowieka, paradoksalnie staje się więc nie tylko czymś w zupełności wymiernym, ale i poświadczającym samą autentyczność niewymierności nastawień i postaw, ujmowanych w duchu dialogicznej filozofii czynu.

Negatywne rozjaśnianie dialogicznych pryncypiów

Egzystencjalny problemat dialogu rozpatrzę w aspekcie negatywnym. W tym względzie odwołuję się do epistemologicznych i metodologicznych założeń fenomenologii negatywnych stanów rzeczy. Zgodnie z tą perspektywą poznawczą należy przyjąć, że negatywne przeświadczenie „nigdy nie może powstać w ten sposób, że stany rzeczy są jak gdyby wyczytywane wprost ze świata zewnętrznego; zakłada ono zawsze, że do pewnego zachodzącego stanu rzeczy przystępujemy z jakąś intelektualną postawą wobec pewnego stanu rzeczy niezgodnego z nim. Ten niezgodny stan rzeczy możemy, np. z przekonaniem uznawać, dopuszczać, podawać w wątpliwość, pozostawiać bez rozstrzygnięcia lub też tylko stawiać pod znakiem zapytania; kiedy postrzegamy inny stan rzeczy, to pozytywne przekonanie, przypuszczenie, wątplenie lub pozostawienie bez rozstrzygnięcia przemienia się w przeświadczenie negatywne, lub też pytanie znajduje w nim swoją odpowiedź”¹³.

W przyjętej przeze mnie metodzie „negatywnej drogi” chodzi też o to – jak można powiedzieć, posługując się określeniem Jose Ortegi y Gasseta – by ukazać to, co jest „fałszywą postacią życia”, a co wyraża się zarówno w formie „historycznego kamuflażu”, jak i w „logice prowizoryczności”. Na tle tego, co negatywne uwi-

¹³ A. Reinach, *Przyczynki do teorii sądu negatywnego*, w: W. Stróżowski (red.), *Od Husserla do Levinasa. Wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, s. 65.

dacznia się bowiem to, co jest wyrazem aktów tworzenia, które rodzą się w „najistotniejszych głębinach życia”, autochtonicznych i wyrastających z własnych korzeni oraz składających się z własnych autentycznych „epizodów i etapów”. „Życie – konstatuje Ortega y Gasset – jest tylko wtedy prawdziwe, kiedy czujemy, iż każdy jego akt jest konieczny i nieodwracalny”¹⁴. A w innym miejscu autor stwierdza, wyrażając charakterystyczną dla siebie antropologiczną myśl: „Ja jestem mną i moimi okolicznościami i jeśli nie uda mi się ich ocalić, to nie ocale i siebie”¹⁵.

Negatywną drogę rozjaśniania dialogiki intersubiektywności i transparentności doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego w sposób autorsko zoperacjonalizowany rozumiem zatem jako:

1. jednoznaczne wyartykułowanie tego, co ma charakter stanów negatywnych, a co za tym idzie, nie może być utożsamiane i w jakikolwiek sposób wiązane z określonymi formami dialogowymi jako pozytywnymi stanami rzeczy;
2. jednoznaczne określenie tego, co stanowi o mistyfikacyjnych wymiarach deklaryowanych intencji, które przybierają postać aranżowania swoistego kamuflażu, wybiegu lub przykrywki w stosunku do autentycznych form dialogowych, ujmowanych w ich egzystencjalnych postaciach i przejawach.

W tym znaczeniu prezentowane analizy są też kontynuacją problematyki negatywnych stanów rzeczy jako metody rozjaśniania fenomenu dialogu, jakie podjąłem już w pracy „Dialogiczny *logos* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*”¹⁶. W pracy tej odwołałem się do epistemologiczno-metodologicznej formuły Józefa Tischnera „ludzi z kryjówek”, czyniąc przedmiotem swojej analizy zagadnienie mistyfikacji czynu. W ten sposób wyróżniłem dwie zasadnicze postacie mistyfikacji: 1. maskowania i retuszowania *puszki* oraz 2. upozorowania i inscenizacji *pełni*. Teraz zaś przede wszystkim odwołam się do heurystycznej figury Jose Ortegi y Gasset „historycznego kamuflażu”. W każdym z tych przypadków w ogólności nawiązuję również do socjologicznych konstruktów „teatralizacji form życia społeczno-kulturowego”, „społeczno-kulturowych rytuałów interakcyjnych” oraz samego pojęcia „ludzi zza kulis” Ervinga Goffmana¹⁷.

W takim też kontekście przedmiotem namysłu można uczynić dwie zasadnicze kwestie: 1. algorytmy i skrypty „rzeczywistości historycznego kamuflażu” i „logiki prowizoryczności” oraz ich racjonalność; 2. egzystencjalne personifikacje figury gracza jako aktora sceny „historycznego kamuflażu” i „logiki prowizoryczności”.

Samą figurę gracza jako aktora sceny „historycznego kamuflażu” i logiki „prowizoryczności” traktuję jako swoisty wzorzec monologicznej i socjotechnicznej

¹⁴ Ortega y Gasset J., *Bunt...*, dz. cyt., s. 189.

¹⁵ Ortega y Gasset J., *Medytacje...*, dz. cyt. s. 22.

¹⁶ J. Gara, *Dialogiczny logos intersubiektywnego doświadczenia tego, co Pomiędzy*, w: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny...*, dz. cyt., s. 42–58.

¹⁷ Zob.: E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008; E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

(konstruowanej w ukryciu, za kulisami, bez dialogu z „widzem”) gry pozorów oraz towarzyszących mu naturalistycznych form ekspresji, sprawności i sprawczości. Egzemplifikacje personifikacji naturalistycznych skryptów gry (antropotechnicznej, psychotechnicznej, socjotechnicznej, kulturotechnicznej) do których się odwołam, traktuję zaś jako kwintesencję negatywnie pojmowanych form teatralizacji i rytuałów życia społeczno-kulturowego oraz antytezę pozytywnie ujmowanego fenomenu dialogu wraz z przynależnymi mu nastawieniami, racjami i postawami.

Personifikacje figury gracza jako aktora „historycznego kamuflażu”

W ramach egzemplifikacji, które traktuję jako reprezentatywne personifikacje gracza jako aktora „historycznego kamuflażu” wyróżniam figury: sofisty, cynika i socjotechnika. Figury te traktuję jako reprezentatywne dla opisu antynomicznych racji myślenia i działania względem tych racji, które można określić mianem dialogowych. Mowa tu zatem o antywzorcach. W tym też kontekście odwołuję się do wybranych twierdzeń, reprezentatywnych dla poszczególnych postaci historycznych i ich przekonań. I tak personifikacją sposobu bycia i reprezentacji poznawczych sofisty będzie dla mnie Gorgiasz z Leontinoj, cynika – Diogenesa z Synopy, a socjotechnika – Niccolò Machiavelli.

Odwoływanie się tak do określonych personifikacji jako wzorców osobowych, symbolizujących określony sposób bycia, jak i do określonych reprezentacji poznawczych, wyrażonych w formie twierdzeń tychże postaci, uwypukla zaś kwestię prymarną, mianowicie, że w rozpatrywaniu problemu dialogu egzystencjalnego nie chodzi o żadne instrumentalne biegłości czy formalne wyznaczniki. W problemacie egzystencjalnych wymiarów dialogu chodzi bowiem o pewien szeroki horyzont doświadczenia, uobecniany w podmiotowym sposobie bycia jako określonej jedności personalnych przejawów bycia i przekonania. „Można żyć w złej wierze – stwierdza Jean-Paul Sartre – co nie znaczy, że nie ma się wtedy nagłych przebły-sków cynizmu bądź dobrej wiary; jednak zakłada to przynajmniej pewien stały i specyficzny styl życia”¹⁸. Trawestując myśl autora *Bytu i nicości*, można również powiedzieć, że prawdą sposobu bycia pozoranta jest zawsze egzystencjalny projekt pozorowania, tak jak prawdą autentyzmu sposobu bycia, jest zawsze egzystencjalny projekt autentyzmu¹⁹. „Istota kłamstwa faktycznie zakłada – stwierdza również filozof – iż kłamca jest doskonale zorientowany co do prawdy, którą zataja lub przemilcza. Nie kłamie się na temat tego, czego się nie wie; nie kłamie się wtedy, gdy rozgłasza się nieprawdę, której jest się ofiarą; nie kłamie się wtedy, gdy również tkwi się w błędzie. Ideałem kłamcy byłaby więc świadomość cyniczna, na własny

¹⁸ J.-P. Sartre, *Byt...*, dz. cyt., s. 86.

¹⁹ Tamże, s. 87.

użytek stwierdzająca prawdę, a równocześnie zaprzeczająca jej w słowach i znowu na własne potrzeby zaprzeczająca temu zaprzeczeniu²⁰.

Figura sofisty. Za uosobienie racji, postaw i nastawień sofisty oraz jego form ekspresji, sprawności i sprawczości można uznać Gorgiasza z Leontinoj (ok. 483–375 p.n.e.). Gorgiasz określany jest „apostolem magii słowa”²¹ i jako sofista rozwijał erystyczną dialektykę bytu i słowa, przyjmując zarazem stanowisko skrajnego nihilizmu ontologicznego i poznawczego²². Biegłość argumentowania i dowodzenia była zaś dla niego środkiem służącym do wpływania na ludzi i ich namiętności, tak, by osiągać w sposób instrumentalny zakładany cel. W tym kontekście Gorgiasz twierdził, że nie ma żadnego kryterium dobra czy prawdy, istnieją bowiem tylko „przedstawienia i mniemania o rzeczach, które w zależności od potrzeby można kształtować i drugim narzucać”²³. Sofista ów z przekonaniem zakładał więc: „1) Nie ma nic, 2) gdyby nawet było coś, to nie byłoby poznawalne, 3) gdyby nawet było poznawalne, to nie mogłoby być przedmiotem porozumienia między ludźmi”²⁴. W myśl tych założeń, nie ma więc żadnych zasad i norm etycznych, „są tylko słowa-mocarze”, które dają erystyczną władzę, tak by swą sugestią (*psychagogia*) wywierać wpływ na drugiego człowieka w „urabianiu jego poglądów, postaw i postępowania”²⁵. Środkiem służącym temu celowi ma być umiejętne posługiwanie się grą słów oraz wprawny dobór twierdzeń czy stylistycznych figur, tak by z swego „odbiorcy-słuchacza” uczynić „wierzydca” gry słów²⁶. W swoich dialogach Platon tak charakteryzuje erystyczno-dialektyczne stanowisko Gorgiasza: „Na rzeczy samej zgola się znać nie potrzebuje ani wiedzieć, jak się rzecz ma, a tylko wynaleźć jakiś środek na przekonywanie tak, żeby się człowiek wydał w oczach tych, którzy się na rzeczy nie znają, lepszym znawcą niż ci, którzy się nie znają”²⁷.

Figura cynika. Za uosobienie racji, postaw i nastawień cynika oraz jego form ekspresji, sprawności i sprawczości można uznać Diogenesa z Synopy (ok. 412–323 p.n.e.). Diogenes sam zwykł przyrównywać się do psa²⁸ i określany jest „Psem mądrości”. Zapytany zaś, co robi, że inni nazywają go psem, odpowiedział: „Schlebiam

²⁰ Tamże, s. 84.

²¹ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 130.

²² J. Legowicz, *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu. Wybrane teksty z historii filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 115.

²³ J. Legowicz, *Historia...*, dz. cyt., s. 131.

²⁴ W. Tatariewicz, *Historia filozofii*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 39. Zob. także: Z. Nerczuk, *Traktat O niebycie Gorgiasza z Leontinoi*, „Przegląd Filozoficzny” 1997, nr 3(23).

²⁵ J. Legowicz, *Historia...*, dz. cyt., s. 132.

²⁶ Tamże, s. 130.

²⁷ Platon, *Gorgiasz*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 38. Por.: W. Jager, *Paideia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 687.

²⁸ Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 327, 342.

tym, którzy mi coś dają, obszczekuję tych, którzy mi nic nie dają, a złych gryzę”²⁹. Po śmierci nie bez powodu postawiono mu więc obelisk, a na nim psa z paryjskiego marmuru³⁰. Zgodnie z podaniami, w młodości Diogenes skazany został na wygnanie z rodzinnego miasta za podrabianie pieniędzy. Na wygnaniu udał się zaś do wyroczni w Delfach, by posiąść życiowo najbardziej pożądaną dla siebie wiedzę, dotyczącą tego, „co ma czynić, aby osiągnąć największą sławę”³¹. Za życia dał się poznać jako ten, który lubił innych obywateli miasta wprowadzać w konfuzję swoim zachowaniem oraz swoimi wypowiedziami. W ten sposób programowo, tzn. zgodnie z deklarowanymi przekonaniem i stylem życia, jadł, spał i załatwiał swoje potrzeby fizjologiczne tam, gdzie popadło lub onanizował się w takich miejscach publicznych, jak plac targowy³². W ten sposób wszystko zwykł czynić publicznie, powiadając, że nie jest „rzeczą niewłaściwą masturbować się publicznie, tak jak nie jest niewłaściwe pocierać żołądek, żeby pozbyć się uczucia głodu”³³. Nie widział też nic niezdrożnego w tym, by „spożywać mięso ludzkie”³⁴. Znany był więc zarówno z cynicznego postępowania, jak i z cynicznych wypowiedzi. I tak, zwykł mawiać, że „najchętniej pija cudze wino”³⁵ lub rozprawiać, jak to jest, że „Słońce wchodzi też do ustępów, a mimo to się nie brudzi”³⁶. Znamienne są również opowieści o jego zachowaniu. Pewnego razu, gdy Diogenes był w gościnie, został pouczony przez gospodarza domu, by nie pluć na posadzkę, ten zaś „odchrząknąwszy splunął mu w twarz, mówiąc, że nie widzi odpowiedniejszego miejsca na ten cel”. Innym razem nawoływał, by ludzie wokół niego się zgromadzili, a gdy ci się zbiegli, zaczął ich odpędzać kijem, mówiąc: „Ludzi wołałem, nie wyrzutków”³⁷. Znana jest również inna, nie mniej znamienna historia, gdy Diogenes został poproszony przez kogoś o zwrot nieswojego płaszcza. Ten zaś odparł: „Jeżeliś mi płaszcz podarował, to stanowi moją własność, a jeżeliś mi go dał do używania, to go właśnie używam”³⁸. Diogenes zakładał również, że pomimo oporu ludzi, należy ich skłaniać do głoszonych przez siebie zasad, zarazem też programowo ignorował opinię publiczną i odczucia innych oraz afirmował zasadę samowystarczalności.

Figura socjotechnika. W końcu, za personifikację racji, postaw i nastawień socjotechnika oraz jego form ekspresji, sprawności i sprawności można uznać Niccolò Machiavelliego (1469–1527). Machiavelli jako obywatel, urzędnik i dyplomata Republiki Florenckiej afirmował, czy też propagował w swoim głośnym

²⁹ Tamże, s. 342.

³⁰ Tamże, s. 351.

³¹ Tamże, s. 322.

³² Tamże, s. 323, 334.

³³ Tamże, s. 347.

³⁴ Tamże, s. 349.

³⁵ Tamże, s. 339.

³⁶ Tamże, s. 344.

³⁷ Tamże, s. 327.

³⁸ Tamże, s. 343.

traktacie, jak dziś można by to powiedzieć, czysto socjotechniczne roszczenia i uprawnienia figury *homo politicus*. Praktyka polityczna w tym ujęciu nie tylko oparta jest na wartości skuteczności, ale i konflikcie. Unaocznieniem sedna polityki jest zaś stan wojny³⁹. Metodyka działania „wielkiego manipulatora” zakłada więc uwzględnianie dwóch zasadniczych sposobów zdobywania przewagi i wywierania wpływu rządzących poprzez odwołanie się, z jednej strony – do prawa (kodyfikacji), a z drugiej strony – do siły (przemocy). Machiavelli twierdził zatem, że: „Każdy rozumie, że byłoby rzeczą dla księcia chwalebna dotrzymywać wiary i postępować w życiu szczerze, a nie podstępnie. Jednak doświadczenie naszych czasów uczy, że tacy książęta dokonali wielkich rzeczy, którzy mało przywiązywali wagi do dotrzymywania wiary, i którzy chytrze potrafili usidlać mózgi ludzkie, a w końcu wzięli przewagę nad tymi, którzy zaufali ich lojalności”⁴⁰. W ten sposób autor „Księcia” z pełnym przekonaniem legitymizuje i uznaje za w pełni uprawnione podstęp, obłudę i amoralne reguły gry, w imię racji uznanych za wyższe lub ze względu na potrzebę zabezpieczenia określonych interesów. Takie też znaczenie przypisuje się pojęciu makiawelizm oraz związanej z tym nadrzędnej zasadzie myślenia i działania: „cel uświęca środki”. Celem w projekcie moralności Machiavellego zawsze jest też utrzymanie, ugruntowanie lub zdobycie przewagi i władzy, zaś samo spektrum możliwych środków nie podlega ani regułom etosu rycerskiego, ani też jakimkolwiek limitom⁴¹. Zgodnie z tą wykładnią pragmatyki realizacji poszczególnych celów „mądry pan nie może ani powinien dotrzymywać wiary, jeżeli takie dotrzymywanie przynosi mu szkodę i gdy zniknęły przyczyny, które spowodowały jego przyrzeczenie”⁴². Ten typ bezwzględniego i cynicznego uprzedmiotowienia relacji z innymi, oparty jest też na uzasadnieniach natury antropologicznej i związanych z tym moralnych racjonalizacjach. W tym też kontekście Machiavelli dodaje: „Zapewne gdyby wszyscy ludzie byli dobrzy, ten przepis nie byłby dobry, lecz ponieważ są oni nikczemni i nie dotrzymywaliby tobie wiary, więc ty także nie jesteś obowiązany im jej dotrzymywać”⁴³. Projekt moralności „Księcia” opiera się też na marginalizacji wszystkiego, co pozbawione jest presji tłumu i dominującej opinii większości, legitymizując i racjonalizując zarazem czynienie zła. O racjach i uprawnieniach postępowania księcia-władcy Machiavelli powiada następująco: „Trzeba więc, by miał on umysł zdolny do zwrotu, stosownie do tego, jak wiatry i zmienne koleje losu nakazują [...] nie powinien porzucać dobrego, gdy można, lecz umieć czynić zło, gdy trzeba”⁴⁴. Znamienne są również wskazówki Machia-

³⁹ Por.: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 51–52.

⁴⁰ N. Machiavelli, *Książę*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 86.

⁴¹ W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 2002, s. 229–230.

⁴² N. Machiavelli, *Książę*, dz. cyt., s. 87.

⁴³ Tamże, s. 87.

⁴⁴ Tamże, s. 88.

vellego, co do roli religii w projekcie zdobywania i umacniania władzy rządzących. Otóż, religia wraz z jej immanentnym przedmiotem wyznania wiary w takim samym stopniu powinna być elementem realizacji instrumentalnego zdobywania i zabezpieczania władzy rządzących, i to bez sentymentalnego przejmowania się samymi prawdami z religii tej wynikającymi. Religia stanowi tu zatem jedno z uprawnionych, ale i skutecznych narzędzi manipulowania wierzeniami i postawami tych, którzy podlegają władzy rządzących. „Powinien przeto ksiązę bardzo nad tym czuwać – konstatuje twórca socjotechnicznego modelu „wielkiego manipulatora” – by temu, kto go widzi i słyszy, wydawał się cały miłosierdziem, cały wiernością, cały ludzkością, cały prawością, cały religijnością”⁴⁵.

Bibliografia

- Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Gara J., *Dialogiczny logos intersubiektywnego doświadczenia tego, co Pomiędzy*, w: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 42–58.
- Gara J., *Fenomen samoobiektywizacji jako egzystencjalne konstytuowanie nieujmowalnego w ujmowalnym*, w: H. Markiewicz, P. Boryszewski (red.), *Między wyzwaniem a wartościami. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Potockiemu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2018, s. 79–99.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Husserl E., *Doświadczenie i sąd*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2013.
- Jager W., *Paideia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Legowicz J., *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu. Wybrane teksty z historii filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Legowicz J., *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Machiavelli N., *Ksiązę*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Nerczuk Z., *Traktat O niebycie Gorgiasza z Leontinoi*, „Przegląd Filozoficzny” 1997, nr 3(23), s. 79–84.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 1995.
- Ortega y Gasset J., *Medytacje o „Don Kichocie”*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2008.
- Platon, *Gorgiasz*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Reinach A., *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, w: W. Stróżowski (red.), *Od Husserla do Levinasa. Wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, s. 63–79.
- Ricoeur R., *O sobie samym jako innym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Sartre J.-P., *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2007.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

⁴⁵ Tamże, s. 88.

- Tyburski W., Wachowiak A., Wiśniewski R., *Historia filozofii i etyki do współczesności*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 2002.
- Wierciński A., *Hermeneutyka gościnności: dobroć i hojność*, w: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 69–78.
- Wust P., *Niepewność i ryzyko*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

(Dia)logical horizons of educational, social and cultural experience

The categories of educational, social and cultural experience is inseparably linked to the spaces of interpersonal contact. Such experience always finally finds its actual frame of reference in a space that is public (open). Public space, as the reverse of private space, implies direct contact between what is known and close and what is unknown and foreign. Thus the open character of public space by very definition requires recognition of what is expressed by the notions of inter-subjectivity and transparency of thought and action. In this context, the author discusses the dialogical attitudes through the category of *Unquantifiability*, while in turn the categories of intersubjectivity and transparency are considered from the perspective of *Non-obviousness*.

Key words: Existential experience, direct experience, negative states of affairs, “bad faith”, pseudo-dialogue

Dialog wobec prawdy i post-prawdy

Artykuł prezentuje teoretyczne i praktyczne refleksje dotyczące roli dialogu w wychowaniu osoby. Zagadnienie przedstawione jest w czterech punktach: 1) ontologia dialogu; 2) ideologia fundamentalistyczna skierowana przeciw dialogowi; 3) możliwość (niemożliwość) ustanowienia dialogu jako efektywnej formy ludzkiej komunikacji w ideologii i filozofii postmodernistycznej; 4) aksjologia dialogu. Autor wskazuje ontologiczne implikacje dialogu: realne istnienie dwu podmiotów oraz realistyczne podstawy poznania oraz implikacje osobowe: rozumna i wolna natura człowieka. Dialog jest specyficzną ludzką rzeczywistością; może być rozważany jako czyn i swoista wspólnota (odczuwania, myślenia, poszukiwania prawdy, ale również potrzeb i interesów). Ideologia fundamentalistyczna odrzuca dialog, ponieważ neguje transcendencję prawdy. W ideologii (filozofii) postmodernistycznej znaczenie dialogu jest podważane jako skutek postulatu dekonstrukcji metafizyki, dogmatyzmu tkwiącego w radykalnym sceptycyzmie, w związku z zakwestionowaniem zasady *plus ratio quam vis*, wreszcie – z przecenianiem znaczenia czynników historycznych w poznaniu. Dialog jako rzeczywistość ludzka ma również aspekt normatywny; pożądane wydaje się bliższe rozważenie wielu związanych z tym kwestii takich jak: relacja jednostka – wspólnota, podstawy i konsekwencje dialogu jako realnego wydarzenia, kontrowersyjne formy dialogu (spór, walka, prowokacja), określenie granic dialogu, czy ryzyko z nim związane.

Słowa kluczowe: dialog, wychowanie, prawda, fundamentalizm, postmodernizm

Dialog jest rzeczywistością specyficzną ludzką, fenomenem, który odsłania osobę, a równocześnie ją buduje. Nawet jeśli się sądzi, że jest czymś instrumentalnym, narzędziowym, tylko jednym ze sposobów, w jaki komunikują się ze sobą jednostki, to trzeba przyznać, że to metoda wyjątkowa, bez której nie mogą powstać mocne i trwałe więzi międzyludzkie. Można nawet sądzić, że bez niej nie może powstać żadna ludzka społeczność, jeśli za dialog uznamy wszelkie komunikaty, w których ludzie przekazują innym swój obraz świata wraz z zawartymi w nim potrzebami, postulatami, pytaniami, oczekując odpowiedzi czy akceptacji. Już choćby z tego względu umiejętność prowadzenia dialogu, która przecież nie jest czymś wrodzonym i rozwijającym się samoczynnie, powinna stać się ważnym zadaniem procesu wychowania – nie tylko ze względu na dobro społeczności, w której człowiek żyje, lecz także ze względu na jego własną dojrzałość, o ile tą

mierzyć umiejętnością życia z innymi i dla innych. Tak jak inne elementy rzeczywistości ludzkiej, dialog niesie ze sobą problemy, które warto rozważyć, kierując się pytaniem czy, w jakiej mierze i w jakich warunkach służy rozwojowi i dojrzałości osoby. Przyjrzymy się najpierw fenomenowi dialogu, potem rozważymy kwestię obecności w dialogu prawdy; jest to ważne zwłaszcza wobec pokusy fundamentalizmu jak również wobec postulatów usunięcia (unieważnienia) prawdy czy wprowadzenia w jej miejsce kategorii *post-prawdy*. W konkluzji, rozwijając pedagogiczne konsekwencje prezentowanych stanowisk, przedstawimy uwagi dotyczące aksjologii dialogu.

Ontologia dialogu

Dialog, tak jak wiele innych fenomenów ludzkiego świata, jest czymś zastanym, w takim znaczeniu, że nie moglibyśmy nazywać świata „ludzkim”, gdyby zabrakło w nim tej szczególnej relacji, nazywanej przez nas dialogiem. Można by pytać, czy człowiek mógłby żyć wśród innych ludzi, czy sam mógłby w pełni rozwijać swoje możliwości, gdyby nie prowadził dialogu, nie starał się go podejmować. Odpowiedź na to pytanie skierowałaby nas na drogę czystej spekulacji, trudno bowiem odnaleźć społeczność pozbawioną takich relacji. Pozostaniemy przy tym, co jest doświadczalnie dane, a więc przy stwierdzeniu, że dialog, w różnych formach, także niepełnych, zdeformowanych czy nawet wynaturzonych i zafałszowanych, jest obecny w każdej społeczności i dlatego można traktować go jako „fakt ludzki” podobnej rangi jak istnienie mowy, realizowanie świadomego działania, podejmowanie aktów refleksji. Można zatem i warto pytać, jakie są ontyczne uwarunkowania dialogu, dzięki czemu może występować, co nadaje mu właściwą postać, pozwalającą odróżnić go z jednej strony od zwierzęcych form porozumiewania się, z drugiej zaś – od „technicznego” komunikatu, przekazu informacji czy transferu danych.

Istnienie dialogu możemy poznać również pośrednio, po rezultatach i śladach występujących w kulturze, świadczących o występowaniu (co najmniej dwu) podmiotów, prezentujących sobie nawzajem odrębne postawy czy racje. „Przedmiotowe” rezultaty dialogu: porozumienia, zbiorowe dzieła, wspólne przedsięwzięcia nie tylko świadczą o zbiorowym działaniu, co jest również możliwe w świecie zwierząt, lecz odkrywają fakt współdziałania jako rezultat poszukiwania, rozbieżności, sporów czy kompromisów, uzgadniania wspólnego celu, a tym samym odsłaniają istnienie współdziałających podmiotów¹. Trudno w świecie zwierzęcym znaleźć odpowiednik takiej relacji. Zakłada ona rodzaj dystansu wobec siebie samego

¹ Nie podważa tego fakt, że niekiedy współpraca bywa pozorowana, a rzekomo wspólny rezultat jest w rzeczywistości dziełem jednej osoby, przeciwnie, odkrycie takiego „zaciemniania rzeczywistości” staje się pośrednim dowodem na działanie człowieka, który jako jedyny jest zdolny do zamierzonego kłamania, prowadzenia intrygi, celowego fałszowania rzeczywistości.

(i własnych poglądów) umożliwiające, przynajmniej hipotetyczne, przyjęcie i rozważenie odrębnego stanowiska. Należy jednak zwrócić uwagę na drugą ontyczną implikację dialogu – jest nią istnienie wspólnego kodu, wspólnej płaszczyzny rozumienia, bez której nie można byłoby mówić o sensowności dialogu. Płaszczyzna ta z jednej strony opiera się na jedności (wspólnocie) poznawczej, na uznaniu, że możemy podobnie poznawać i rozumieć wypowiedziane przez nas słowa, czyli na tym, co scholastycy określali jako rozumną naturę człowieka, z drugiej zaś strony na jedności świata, który poznajemy, a więc na przekonaniu, że poznajemy, porozumiewamy się, istniejąc w tej samej rzeczywistości².

Dialog nie jest tylko informacją czy komunikatem, nie mogą prowadzić go ze sobą zwierzęta ani komputery, zakłada bowiem istnienie podmiotów zdolnych do rozumienia, gotowych do zweryfikowania własnych poglądów, zdolnych do przyznania się do błędu, do wycofania się z zajmowanej postawy, porzucenia zbyt wąskiej perspektywy, zbyt pochopnych czy nadmiernie generalizujących ocen. Każdy z podmiotów jest więc nie tylko świadomym, ale i wolnym, zdolnym ocenić i zweryfikować jakość własnych sądów i działań. Do istoty dialogu należy również to, że odbiorca nie jest czymkolwiek, jest wyraźnie określony – jest kimś komu chcemy coś przekazać, z kim chcemy nawiązać kontakt, kogo chcemy słuchać. Jest to zatem relacja ja–ty, jej podmioty są wolne i rozumne i chcą być za takie nawzajem uznawane. Można co prawda prowadzić dialog z samym sobą, ale wymaga to swoistego „rozdwojenia jaźni” (możliwego na przykład w ocenianiu własnych czynów, w aktach refleksji) i ma charakter analogiczny, pierwotne znaczenie wskazuje na dwa różne podmioty.

Dialog jest czymś więcej niż relacją, jest propozycją znalezienia wspólnej płaszczyzny, a tym samym poszukiwaniem i próbą zawiązania wspólnoty. Może nią być wspólnota odczuwania, myślenia lub choćby wspólnota potrzeb czy interesów. W tym ostatnim przypadku jedność opierająca się na zbieżności interesów sprawia, że dialog staje się doraźną metodą, w której liczy się efektywność i nie musi zachodzić związek podmiotów, nie zawiązuje się trwalsza wspólnota. Trwała i zobowiązująca wspólnota stać się może wówczas ciężarem i utrudnieniem, kiedy wystąpią konflikty interesów lub kiedy okaże się, że ze względu na te relacje trzeba byłoby zrezygnować z jakichś korzyści i zysków. Dialog może zostać wówczas zredukowany do roli narzędzia (które zresztą można porzucić) i ta forma wyraźnie odróżnia się od dialogu, u którego podstaw leży nieinstrumentalna „wspólnota dialogu”.

Ta refleksja prowadzi nas do odsłonięcia kolejnej warstwy – dialog jako spotkanie osób jest także czynem, co więcej, jest próbą ukonstytuowania „wspólnego

² Mówienie o „wielości światów/rzeczywistości” może mieć sens pod warunkiem, że określimy o co nam chodzi. Na przykład „wielość światów” oglądanych i przeżywanych z subiektywnej perspektywy oparta na aspektywności poznania nie musi klócić się z jednością rzeczywistości.

czynu”³. Postawa dialogu wymaga od podmiotu otwartości, skierowania ku drugiemu, uważnego słuchania, gotowości przyjęcia czegoś innego/obcego, rewizji swoich poglądów. Przyjęcie takiej postawy można nazwać czynem wewnętrznym: opanowaniem i uzdolnieniem siebie samego do podjęcia dialogu. W dialogu oczekujemy wzajemności, jest więc w nim zawarte pragnienie i postulat wywołania takiej samej postawy u drugiego, po to, aby móc razem słuchać, pytać, szukać i znajdować. Można więc dialog określić jako zaproszenie do współdziałania, a także do współodpowiedzialności – za to czego i jak się szuka. Można go traktować jako zobowiązanie wobec tego, co dziś jeszcze nie jest wiadome, a co okaże się (być może nieoczekiwanym) rezultatem poszukiwania. Dialog w pełnej postaci, nie zinstrumentalizowany – jak każde spotkanie osób – zawiera w sobie element niespodzianki i ryzyka, nie wiadomo do końca, do czego doprowadzi, jak zmieni tych, którzy go podjęli.

Fundamentalizm, postmodernizm i post-prawda wobec dialogu

Element niespodzianki i ryzyka zawarty w relacji-dialogu, odsłania tę jego własność, dzięki której staje się poszukiwanym i atrakcyjnym narzędziem rozwiązywania, zdawałoby się nierozwiązywalnych, konfliktów, budzenia nadziei w sytuacjach beznadziejnych sporów. Nie każdy jednak dialog staje się efektywny, łatwo można sobie wyobrazić taki, który nie rozwiązuje konfliktów, lecz je omija, nie pobudza, lecz usypia, nie prowadzi do lepszych rozwiązań, lecz utrwała stare i złe. Łagodzi i koi nie dlatego, że problem zostaje rozwiązany, lecz jest usunięty sprzed oczu. Niebezpieczny staje się dialog, który prowadzi do jakiegokolwiek ugody czy kompromisu bez podejmowania wysiłku, wyrzeczeń, nie burzy spokoju, nie wymaga podejmowania ryzyka, zmiany własnych poglądów i upodobań. Różnica między obydwoma postaciami dialogu sprowadza się do obecności czynnika, o którym dotąd nie wspominaliśmy – chodzi o relację do prawdy.

W pierwszym modelu dialogu, który możemy określić jako „psychologiczny” jego istotą jest zawiązanie więzi: poznawczej, przeżyciowej, uczuciowej lub związku interesów i potrzeb. Ważne i wystarczające jest w tym przypadku, aby zachodziła, zbieżność, odpowiedniość czy tożsamość między tym, co jeden i drugi podmiot poznaje, wie, przeżywa lub do czego dąży. Chodzi o zgodność dwu subiektywnych światów oraz o ich wolę porozumienia się. Taki model rodzi wiele pytań: przede wszystkim o kryteria według których ma nastąpić porozumienie – wiadomo bowiem, że dialog występuje tam, gdzie są różnice. Nie wiadomo czyje różnice mają być „ważniejsze”, czy porozumienie ma być zawsze nadrzędnym celem, czy nie należy go odrzucić lub zerwać, kiedy jest zgodą na wyrządzenie komuś krzywdy,

³ Czyn rozumem – za K. Wojtyłą – jako świadome i wolne działanie zakładające podmiot rozumny jako jego sprawcę. Por.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 73–83.

wreszcie – na czym miałyby polegać dialog, kiedy obie strony nie widzą rozwiązania, nie umieją go wskazać.

W drugim modelu – możemy nazwać go „prawdziwościowym” – dialog z istoty ma się opierać na wspólnym poszukiwaniu prawdy, i to ona stanowi kryterium jego wartości. Każdy z podmiotów powinien być gotowy na przyjęcie prawdy, która nie jest tylko kompromisem ani „wypadkową” ich poglądów. W tej gotowości do poszukiwania kryje się ryzyko, że to co znalezione okazać się może rozwiązaniem nieprzewidywanym, zmuszającym do skorygowania własnych poglądów i postaw. W tym modelu prawda, której obydwie podmioty szukają, niezależna, transcendentna wobec nich, staje się „rozjemcą”, ale przede wszystkim, jest podstawą rodzącej się między nimi wspólnoty – samo jej poszukiwanie i (wspólne) poddanie się jej kryteriom daje mocniejsze podstawy wspólnoty ja – ty niż tylko zbieżność myśli, przeżyć, uczuć czy dążeń⁴.

Fundamentalizm. Taki pogląd może się spotkać z zarzutami autorytaryzmu czy wręcz fundamentalizmu lub nieuzasadnionego przywoływania pojęcia, które rzekomo zostało „unieważnione”, straciło swoją naukową/filozoficzną prawdomocność. Zarzut fundamentalizmu nie jest błahy, najpierw jednak należy określić precyzyjnie o czym mówimy, aby nie być uwikłanym w ideologiczną otoczkę, towarzyszącą temu pojęciu, zacierającą i zaciemniającą jego znaczenie. Rozumiemy przez to postawę ludzi, którzy uznają, że skoro są – we własnym mniemaniu – w posiadaniu jedynie słusznych poglądów, daje im to prawo narzucania ich innym (siłą). Stanowisko fundamentalizmu zostało wyraźnie określone z perspektywy personalistycznej⁵ w encyklice *Centesimus annus* Jana Pawła II i dlatego warto je w tym miejscu przytoczyć:

„Kościół nie zamyka bynajmniej oczu na niebezpieczeństwo fanatyzmu czy fundamentalizmu tych ludzi, którzy w imię ideologii uważającej się za naukową albo religijną czują się uprawnieni do narzucania innym własnej koncepcji prawdy i dobra. Prawda chrześcijańska do tej kategorii nie należy. Nie będąc ideologią, wiara chrześcijańska nie sądzi, by mogła ująć w sztywny schemat tak bardzo różnorodną rzeczywistość społeczno-polityczną i uznaje, że życie ludzkie w historii realizuje się na różne sposoby, które bynajmniej nie są doskonałe. Tak więc metodą Kościoła jest poszanowanie wolności przy niezmiennym uznawaniu transcendentnej godności osoby ludzkiej⁶.”

⁴ Zagadnienie to jest treścią mojej rozprawy *Prawda podstawą wspólnoty* (Wydawnictwo Salezjańskie–Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2005); chodzi zwłaszcza o rozdziały 3, 4 i 5. Chcę podkreślić, że tezę, która zawarta jest w tytule rozprawy rozumiem w ten sposób, iż prawda jest koniecznym warunkiem efektywnej wspólnoty w znaczeniu normatywnym, choć nie jedynym, a być może nawet nie najważniejszym.

⁵ W przytoczonym cytacie mowa jest wprawdzie o Kościele i „prawdzie chrześcijańskiej” niemniej ocena fundamentalizmu dokonana jest w oparciu o takie same jak w przypadku koncepcji personalistycznej założenia ontologiczne i poznawcze.

⁶ Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, Watykan 1991, s. 46.

Istota postawy fundamentalistycznej jest oparta na dwu tezach:

- 1) przekonaniu, że posiada się na sposób wyłączny prawdę, a miałyby to równocześnie znaczyć, że inni jej nie posiadają;
- 2) wynikającego stąd uprawnienia do narzucania jej innym, bez względu, a nawet wbrew ich woli.

W przytoczonym wyżej cytacie Jan Paweł II podkreśla, że stanowisko Kościoła katolickiego nie może być uznane za fundamentalistyczne, ponieważ nie uznaje on za słuszne, aby ktoś miał prawo narzucania innym własnej koncepcji prawdy i dobra. Ponadto zaś rzeczywistość społeczno-polityczna realizuje się w historii w sposób różnorodny, pluralistycznie. Nie sprzeciwia się to jednak przekonaniu, że ktoś może poznawać prawdziwie (to znaczy, że jego sądy poznawcze są zgodne z rzeczywistością), co więcej ma prawo głosić tę prawdę i przekonywać do niej innych.

W stanowisku fundamentalistycznym kluczową wydaje się kwestia „posiadania prawdy” i wynikające stąd „uprawnienia”. Sformułowanie „posiadanie prawdy” zawiera w sobie dwuznaczność, która może być źródłem wielu nieporozumień. W pierwszym znaczeniu może wskazywać na fakt, że ktoś, będąc podmiotem aktu poznania lub sądu, poznał coś prawdziwie (a nadto, że on sam lub inni są tego świadomi). „Posiadanie” ogranicza się do stwierdzenia, że jest to jego akt poznania lub sądu. Przynależność ta nie dotyczy samej prawdy, która pozostaje niezależna, transcendentna wobec poznającego podmiotu. W drugim znaczeniu „posiadanie prawdy” oznaczać miałyby rodzaj „władzy” nad prawdą. Ten więc kto poznaje miałby być jej „właścicielem”, a więc mógłby nią „dysponować”, narzucać ją innym, łaskawie jej udzielać (lub nie); przede wszystkim miałby sądzić, że „należy tylko do niego”, nikt inny nie mógłby jej „posiadać”. Tak opisana relacja do prawdy podważałaby jej własności uznawane w filozofii klasycznej i personalistycznym ujęciu za istotne, a więc jej transcendencję (niezależność od poznającego podmiotu) oraz powszechność (dostępność dla każdego podmiotu). Fundamentalizm łamie obydwie zasady, uzurpując sobie uprawnienia, których nie jest w stanie wykazać. Zrozumiałe jest więc, że człowiek (lub grupa społeczna) przyjmująca postawę fundamentalistyczną odrzuca dialog właśnie dlatego, że odrzuca transcendencję prawdy. Postawa przeciwna, to postawa uznająca, że akty poznania kierują się ku niezależnej rzeczywistości, która je przekracza i dlatego jest ich miarą i kryterium, jest to więc postawa poszukiwania prawdy, uzgadniania różnych punktów widzenia, dopuszczenia możliwości błędu.

Uznanie, że niezależna od obydwu podmiotów prawda (rzeczywistość) jest podstawą międzyosobowej relacji, którą nazywamy dialogiem, chroni od poznawczego minimalizmu i sceptycyzmu: dialog nie opiera się na rezygnacji z prawdy, lecz na jej poszukiwaniu, uwewnętrznianiu a także, jeśli zajdzie taka potrzeba, obronie przekonań, które uznaje się za słuszne⁷. Prawa, a nawet obowiązku, trwa-

⁷ Por.: Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, Watykan 1998, s. 5, 33.

nia przy swoich przekonaniach nie można uważać za niezgodne z zasadami tolerancji, o ile nie wiąże się z nimi przymuszanie innych do przyjęcia poglądów⁸.

Stanowisko postmodernistyczne. Stanowisko, w którym kwestionuje się obiektywność prawdy, jej uniwersalistyczny charakter, jej poznawalność, niezmiernie utrudnia, jeśli wręcz nie uniemożliwia, prowadzenie dialogu, przynajmniej takiego, który byłby czymś więcej niż tylko deklaracją dobrych chęci. Nieprzewyciężalne trudności pojawiają się już przy ustalaniu wspólnego punktu wyjścia, komunikowalności własnych stanowisk, wreszcie procedur rozstrzygania w sytuacji, gdy pojawią się rozbieżności. Można wprawdzie przyjąć, że rozbieżności nie istnieją, skoro nie ma żadnego kryterium, które mogłoby je „mierzyć”, nie istnieją podmioty zdolne je formułować, zakwestionowana zostaje niezależna rzeczywistość, w której miałyby występować. Problemy znikają, skoro nie mogą być sensownie sformułowane. Byłoby to może i dobre rozwiązanie, gdyby nie to, że wciąż musimy wracać do „naszej rzeczywistości”, a przekonywanie siebie i innych, że to z czym się „tu” spotykamy straci ważność lub wręcz zniknie, kiedy porzucimy dotychczasowe, (uznawane za „modernistyczne”) procedury i przekroczymy „metafizyczne uzurpacje” – nie musi być skuteczne. Jeśli Santiago Zabala pisze: „Przekroczenie metafizyki, zdaniem Rorty’ego i Vattima, jest równoznaczne z zaprzestaniem dociekań w kwestii tego, co jest rzeczywiste, a co nie”⁹ to możemy wierzyć, że wiernie oddaje on poglądy przywoływanych postmodernistów, ale niekoniecznie preferencje czytelników, którzy mieliby, podążając ich śladami, w ten sposób „przekraczać metafizykę”. „Dekonstrukcja metafizyki”, którą się tu ogłasza ma swoje konsekwencje w kwestii dialogu. S. Zabala stwierdza: „Rzeczywiście „założenie, że wszystkie opinie mają równą wartość” z „braku wiary w istnienie prawdy” stanowi największy sukces, jaki udało się osiągnąć dzięki dekonstrukcji metafizyki”¹⁰. Stwierdzenie, że „wszystkie opinie mają równą wartość” znaczy także, że są równie nieważne – dla mnie i dla mojego rozmówcy. Co więcej, jeśli ja sam mam kilka opinii (różne osoby przedstawiają mi swoje różne opinie na jakiś temat), to którą z nich uczynię „moją”? A może to jest zupełnie bez znaczenia? Pojawia się wtedy pytanie, po co właściwie prowadzić dialog, skoro każdy może „przyswoić sobie” jakkolwiek opinię, na przykład tę, która bardziej przypadnie mu do gustu.

We wspomnianej wyżej koncepcji postmodernistycznej sugeruje się, że należy przybrać postawę zgodną z zasadami „myśli słabej”, wyrzekając się dociekania prawdy, a więc wszelkich roszczeń – jak się je określa – „obiektywnych, uniwersalistycznych i apodyktycznych”¹¹. Nie jest do końca jasne czy obraz możliwości

⁸ W eseju *O tolerancji* Leszek Kołakowski z jednej strony przestrzega przed fanatyzmem prawdy, wyraźnie jednak stwierdza: *Ale mam prawo upierać się stanowczo przy swoich przekonaniach (Mini wykłady o maxi sprawach, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 39).*

⁹ R. Rorty, G. Vattimo, *Przyszłość religii, z Wprowadzeniem S. Zabala, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 21.*

¹⁰ Tamże, s. 24.

¹¹ Zob.: tamże, s. 28.

człowieka żyjącego już w ponowoczesnej epoce, po przewyciężeniu metafizyki ma dowodzić jego zwycięstwa czy klęski. „Człowiek ponowoczesny – stwierdza Zabala – wykształcił w sobie zatem umiejętność pędzenia swego życia bez lęku w naznaczonym względnością świecie półprawd”¹². Można wskazać inne stworzenia, które w otaczającym nas świecie „pędzą życie bez lęku”, nie jest jednak pewne czy to jest ideał, który miałby zadawałać człowieka. A więc czy obecne w jego życiu lęki – zarówno wynikające ze zderzenia z codzienną rzeczywistością, strach i bunt związany z własnym i cudzym cierpieniem czy wreszcie trwoga dotycząca kresu nietrwałej egzystencji – oraz sposób w, jaki są obecne w świadomości człowieka, świadczą o jego małości czy wielkości. Można sądzić, że nie miałyby tak dużego znaczenia, gdyby nie były czymś rzeczywistym (czymś związanym z rzeczywistością), gdyby nie były przedmiotem dialogów, odbywających się w świecie realnym, między realnymi podmiotami.

Dogmatyzm sceptycyzmu

Sceptycyzm zawarty w stanowisku postmodernistycznym nie zawsze pamięta o swoich ograniczeniach. Kiedy Jean-François Lyotard pisze: „Wielkie narracje stały się mało wiarygodne. Od razu więc rodzi się pokusa, by ufundować wielką narrację o schyłku wielkich narracji”¹³, to przywołuje najważniejsze z ograniczeń – niezdolność formułowania ogólnie ważnych twierdzeń i zdaje się je stosować także do własnego stanowiska, co zresztą prowadzi do poważnych trudności związanych z niespójnością i paradoksalnością tego stanowiska. Paradoks sceptycznego myślenia ujawnił w starożytności Pyrron z Elidy, uznając, że jedyną właściwą postawą dla sceptyka jest wstrzymywanie się od sądów i nie zabieranie głosu w żadnej sprawie. Współczesny sceptycyzm, wychodząc poza ostrożne i defensywne w gruncie rzeczy stanowisko starożytnych, dodaje jeszcze jedną kontrowersję. Pierwotna teza głosząca, że sceptyk nie wie nic na pewno zostaje przeformułowana: na pewno nic wiedzieć nie można, ci zaś, którzy twierdzą inaczej – NA PEWNO nie mają racji. Siła przekonania, z jaką głosi się tezę o nieistnieniu obiektywnej prawdy, niemożliwości poznania rzeczywistości i niesłuszności poglądów tych, którzy nie podzielają tych założeń nie jest poparta mocnym uzasadnieniem. Nie jest konsekwencją sceptycznego stanowiska sceptyka, lecz odrębną tezą, opierającą się na dogmatycznie przyjętym założeniu, dotyczącym rzeczywistości i zdolności poznawczej innych ludzi. Nie chodzi w tym przypadku tylko o przekroczenie granicy poznawczej określonej przez samego sceptyka, lecz o uzurpację ograniczającą wolność poznawczą drugiego człowieka¹⁴. Sceptyk postępuje tak jak gdyby

¹² Tamże, s. 26.

¹³ J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci*, Aletheia, Warszawa 1998, s. 44.

¹⁴ Nie zmienia tego fakt, że literalnie, tak jak np. Richard Rorty, uznaje się zasadę tolerancji, ma ona jednak ograniczony zakres.

zasada sceptycyzmu miałyby mieć powszechną obowiązywalność, a ten, kto tego (dogmatu) nie uznaje, miałby zostać wykluczony ze sfery publicznego obiegu myśli, zwłaszcza z życia naukowego. Opresyjność tego stanowiska polega na przymuszaniu do uznania zasady sceptycznej przynajmniej w tym zakresie, iż sugeruje się, że NIE WOLNO przyjąć stanowiska, że prawda jest dostępna/poznawalna, że poznanie jest weryfikowalne w jej świetle. Ograniczenie to nie dotyczy tylko sfery poznawczej, ale wolności człowieka: miałby on się zgodzić, że nie on sam poznaje, akceptuje, interioryzuje, lecz ktoś z zewnątrz ma mu powiedzieć co on sam widzi, słyszy, czuje, myśli. Nietrudno dostrzec, że przyjęcie zasady sceptycznej uniemożliwia podjęcie dialogu ze względu na nieprzewidywalne trudności w ustaleniu wspólnej płaszczyzny i wspólnych trwałych reguł, z góry zaś wyklucza tego, kto chciałby prowadzić dialog, pozostając na pozycjach nie-sceptycznych.

Zakwestionowanie dialogu jako wymiany argumentów

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt relacji, którą określamy jako dialog. Lacińska formuła *plus ratio quam vis* postulując odejście od stosowania siły na rzecz racji i argumentów, podsuwa efektywną i respektującą wolność osób zasadę rozwiązywania konfliktów i sporów nieuniknionych w międzyludzkich kontaktach. Zasada ta jest jednak nie do przyjęcia w postmodernistycznej narracji. Richard Rorty odrzucając używanie siły, nie chce się jednak zgodzić na *ratio*. Pisze on: „Metafizyk uważa, że ciąży na nas nadrzędny intelektualny obowiązek przedstawiania argumentów na poparcie naszych kontrowersyjnych poglądów – argumentów, które wychodzić będą od stosunkowo niekontrowersyjnych przesłanek. Ironistka sądzi, że tego rodzaju argumenty – argumenty logiczne są same w sobie bardzo dobre i użyteczne jako środki dydaktyczne, ale koniec końców nie są niczym więcej niż metodą skłaniania ludzi do zmiany ich praktyk w taki sposób, by nie musieli przyznawać, że to robią”¹⁵.

Co zatem pozostaje, skoro odrzucimy argumenty i racje, czy dialog jest wciąż możliwy? Zdaniem Rorty’ego wystarczy „wolna dyskusja”. Co więcej, dzięki niej dowiemy się co jest „prawdziwe” i „dobre” – będzie nim każdy rezultat wolnej dyskusji: „jeśli zadbamy o wolność polityczną, prawda i dobro same się o siebie zatroszczą”¹⁶. Jego zdaniem spełnianie kilku warunków związanych z dobrym funkcjonowaniem demokratycznych instytucji, takich jak rozpowszechnienie wyższego wykształcenia, stosowny poziom pokoju i dobrobytu wystarczy, aby zaistniała wolna dyskusja polegająca na tym, aby mieć „wolny od pracy czas niezbędny do tego, by przysłuchiwać się dużej liczbie ludzi i zastanawiać się nad tym, co mówią”¹⁷.

¹⁵ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009, s. 128–129.

¹⁶ Tamże, s. 137.

¹⁷ Tamże, s. 138.

Propozycja ta ma dwa słabe punkty. Pierwszy z nich polega na tym, że przedstawiony wyżej opis stosuje się tylko do sytuacji, w której wszystkie instytucje demokratyczne funkcjonują bez zarzutu, a obywatele w większości są wykształceni, pełni dobrych chęci, wypełniający swoje obowiązki, życzliwi względem siebie, a więc do sytuacji niemal doskonałej, można rzec, że jest przywołaniem jakiejś fikcyjnej „krajiny szczęśliwości”. Po drugie – i to jest zasadnicza wątpliwość – wciąż nie wiadomo na czym miałyby się opierać podglądy i działania ludzi, skoro argumenty i racje miałyby być tylko „środkami dydaktycznymi”. Można przypuszczać, że obowiązywałaby tu pewna dowolność, każdy sam miałby prawo je określać. Co jednak zrobić w sytuacji kiedy czyjeś indywidualne poglądy czy działania byłyby dla innych szkodliwe, kto miałby decydować o ich szkodliwości/nieszkodliwości, kto i według jakich zasad miałby rozstrzygać spory, czy „zręczna manipulacja”, „niedotkliwy przymus” i inne metody socjotechnicznego oddziaływania byłyby równoważące jako „środki dydaktyczne”, zwłaszcza gdyby okazały się skuteczniejsze i bardziej użyteczne od dotychczasowych (tradycyjnych) metod na przykład dialogu opartego o racje.

Historyzm, post-prawda, „wielość światów”

Ważnym aspektem postmodernistycznej wizji świata, nieobcym również i innym nurtom nawiązującym do heglizmu, marksizmu i filozofii Nietzschego, jest podkreślanie decydującego znaczenia czynnika historycznego w poznaniu. Nie chodzi tylko o wskazanie uwarunkowań historycznych, lecz o akceptację tezy, że w naszym poznaniu i wartościowaniu nie jesteśmy w stanie „wznieść się” ponad uwarunkowania historyczne; poznanie, a w związku z tym i prawda, są ZAWSZE historyczne. Daje temu wyraz R. Rorty, kiedy stwierdza: „[...] nie istnieje punkt widzenia usytuowany poza historycznie uwarunkowanym i tymczasowym słownikiem, jakim w danym momencie się posługujemy, z którego można by ów słownik oceniać”¹⁸.

W tekstach prezentujących stanowisko postmodernistyczne możemy często spotkać się ze stwierdzeniem, że „żyjemy w świecie ponowoczesnym” formułowanym tak, jak gdyby był to niepodlegający dyskusji opis sytuacji. W podobnym duchu, jak sadzę, należy przyjąć zawrotną karierę terminu post-prawda (*post-truth*). Termin ten w internetowym Słowniku Oxfordzkim odnosi się do okoliczności, w których „obiektywne fakty są mniej ważne w kształtowaniu opinii publicznej niż odwoływanie się do emocji i osobistych przekonań (*objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief*)”¹⁹. Służyć to ma jako uzasadnienie tezy, że „żyjemy w erze post-prawdy (*we are living*

¹⁸ Tamże, s. 87.

¹⁹ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>, [dostęp: 11.2017].

in a post-truth age)”²⁰. Teza ta niesie w sobie – nie wchodzę w to czy zamierzoną, czy nie – dwuznaczność, która zdaje się nie być kontrowersyjną dla tych, którzy ją głoszą. W pierwszym znaczeniu chodzi o opis tego, co jest powszechne, dominujące, znaczące dla większości ludzi lub przynajmniej dla jakiejś grupy, na przykład dla części środowiska naukowego – można określić ją jako prawdę lokalną dominującą w tym środowisku. Formuła ta zdaje się jednak sugerować jeszcze inny sens, uwarunkowany wspomnianym wyżej historyzmem: wszyscy, którzy żyją w epoce post-prawdy mają jej podlegać; tylko dlatego, że w niej żyją, niezależnie od tego co sami na ten temat sądzą. Są nią w pewien sposób obarczeni, „naznaczeni” – cały problem w tym co miałyby to znaczyć. Wydaje się, że chodzi o dyskredytację kategorii prawdy oraz promocję kategorii post-prawdy w publicznym obiegu, także naukowym: *prawda już nie obowiązuje, obowiązuje teraz post-prawda*. Takie stanowisko można uznać za potwierdzenie ekspansji stanowiska sceptycznego w postmodernistycznej wersji; prowadzi to również do zastępowania rzeczywistości opiniami o rzeczywistości, faktów, opiniami o faktach. Bardzo znamienne jest to, że Ralph Keyes, człowiek, który w znacznym stopniu przyczynił się do popularyzacji kategorii post-prawdy rozumie ją inaczej, zupełnie w „starym stylu”. Już sam tytuł jego książki *The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life* (St Martin’s Press, New York 2004) pokazuje, że chodzi nie o odrzucenie, lecz o przywrócenie „starej” kategorii prawdy. W jednym z wywiadów Keyes mówi wprost: „[...] postmoderniści mają wiele na sumieniu, gdy chodzi o głoszenie tezy, że prawda absolutna nie jest ważna, a być może w ogóle nie istnieje, ponieważ wszystko jest konstruktem społecznym”²¹. Postuluje również, aby przeciwdziałając oszukańczym skłonnościom, działać na rzecz ograniczania liczby fałszywych informacji funkcjonujących w życiu publicznym, przede wszystkim w internecie.

Innym przejawem podważania znaczenia realnego dialogu jest wprowadzanie kategorii „wielości światów”. Kontrowersyjne jest takie znaczenie, w którym uważa się, że istnieją one równoległe wobec świata realnego i mają równą jak on doniosłość, przynajmniej jeśli chodzi o wpływ na kształtowanie poglądów, postaw czy motywacji. Alternatywne fakty, alternatywne historie, biografie, podobnie jak rozpowszechnianie celowych dezinformacji (*fake newsy*) łączy uznanie doniosłości fikcji oraz umniejszanie czy wręcz eliminację kryterium prawdziwości (realności). Wyrazem tej tendencji jest m.in. promowanie tego, co określa się jako „prawda sztuki”. Proces ten opisuje Zygmunt Bauman: „Relacja fikcji i świata rzeczywistego ulega w ponowoczesnym świecie odwróceniu. Im bardziej świat rzeczywisty nabiera atrybutów, jakie nowoczesność odesłała do rezerwatu sztuki, tym bardziej fikcja artystyczna przeobraża się w schronienie (wytwórnienie, mówiąc ściślej) prawdy”. Jednak „prawda sztuki” ma być już zupełnie czymś innym niż prawda: „Prawda

²⁰ Tamże.

²¹ *Kłamstwo, prawda, post-prawda. Ralph Keyes w rozmowie z Łukaszem Pawłowskim*, <https://kulturaliberalna.pl/2016/11/29/keyes-post-prawda-wywiad/>, [dostęp: 11.2017].

sztuki niczego nie żyruje; cierpi też na niedowład funkcji polemicznej, nie powołuje się na ponadludzkie pełnomocnictwa, trudno jej dowodzić własnej wyższości, a już całkiem nie umiałaby dowieść swej wyłączności – ale nie przejmuje się tym zbyt albo całkiem się o to nie troszczy. Prawda sztuki nie ma wstrętu do liczby mnogiej; obecności innych sensów nie odbiera jak policzka wymierzonego własnej sensowności. Wie, że sensów jest wiele, że może ich być więcej jeszcze, i cieszy się, gdy do ich liczby coś od siebie doda”²².

W takich okolicznościach dialog – lub niezliczona ich ilość – toczyć się może równie dobrze poza rzeczywistością realną, bez związku z nią (w każdym razie bez takiego zobowiązującego związku, jaki wyznacza relacja z prawdą). Należy więc zapytać, jakie będzie miał znaczenie dla tych, którzy go prowadzą, po co będą chcieli go prowadzić, do jakiego stopnia będą chcieli się weń angażować.

Aksjologia dialogu

Przedstawione wcześniej rozważania dotyczące ontologii dialogu, a także próby podważania jego znaczenia z pozycji fundamentalistycznych czy postmodernistycznych, odsłaniają potrzebę głębszego uzasadnienia wartości dialogu. Wydaje się, że bardziej precyzyjne sformułowanie pojawiających się postulatów, pytań i wątpliwości nie jest możliwe bez odwołania się do wartości. Można wskazać co najmniej trzy powody, które uzasadniają wprowadzenie wartości do dyskusji na temat dialogu. Po pierwsze dialog jest rzeczywistością specyficznie ludzką, ściślej – osobową, jest relacją, w której podmioty stają wobec siebie jako ja i ty. Trudno wyobrazić sobie, aby można było zajmować się rzeczywistością ludzką i międzyludzką w oderwaniu od aspektu aksjologicznego. Po drugie dialog prowadzi się wtedy, kiedy występują różnice, odmienności, kontrowersje. Niezbędne jest więc ocenianie i wartościowanie, jeśli zależy nam na rozwiązywaniu problemów i wprowadzaniu w życie rozwiązań, które służą człowiekowi. Wreszcie, po trzecie, dialog wydaje się wartością samą w sobie jako forma komunikacji między ludźmi, która przeciwstawia się przemocy, szantażowi, indoktrynacji i manipulacji, a więc używaniu wobec człowieka takich działań, które odbierają mu podmiotowość i wolność. Trzeba jednak podkreślić, że sama akceptacja dialogu nie wystarcza, pozostaje wiele kwestii, które należy rozważyć i rozstrzygnąć, jeśli dialog ma efektywnie służyć budowaniu ludzkiej wspólnoty i kształtowaniu dojrzałej osobowości.

Namysłem warto objąć kilka zagadnień:

- a) Dialog jako warunek intersubiektywnego wymiaru prawdy i wspólnoty społecznej

Warto zwrócić uwagę na społeczny wymiar dialogu, w którym ujawnia się wewnętrzna więź łącząca jednostkę ze społeczeństwem. Z perspektywy osoby dialog

²² Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 221.

nie jest tylko jedną z form komunikacji, jest również i przede wszystkim, postawą otwartości na drugą osobę, a tym samym umożliwia aktualizację więzi międzyludzkich. Z perspektywy społecznej nie wydaje się możliwe, aby funkcjonowanie w dłuższym wymiarze czasu jakiegokolwiek instytucji społecznej mogło się odbywać bez zapewnienia „wspólnej przestrzeni”, w której dokonuje się wymiana myśli, ustalenia, spory. Nie tylko efektywność komunikacji poprzez dialog, jej praktyczna doniosłość, ale wręcz samo jej zachodzenie jest uwarunkowane odniesieniem do realnej rzeczywistości. Wydaje się, że zależność ta jest dwustronna. Z jednej strony dialog jest warunkiem tego, aby (obiektywna i niezależna od podmiotu) prawda o rzeczywistości stała się „wspólną płaszczyzną” odniesienia dla wielu podmiotów, a właściwie dla każdego z podmiotów, który jest gotowy na stosowanie kryterium prawdy – w ten sposób konstytuuje się to, co można określić jako intersubiektywny wymiar prawdy. Z drugiej strony dialog jest możliwy dlatego, że istnieje już wspólna płaszczyzna poznania podmiotów żyjących „we wspólnym świecie”. Intersubiektywność – wspólna płaszczyzna poznawcza – jest rezultatem „wymiany poznawczej”, ale równocześnie jest jej warunkiem, w takim znaczeniu, że wskazuje na zdolność ujmowania tej samej rzeczywistości, czyli zdolność stwierdzania prawdy obiektywnej.

b) Zakorzenie w świecie realnym

Jednym z najważniejszych postulatów do określenia właściwych, to znaczy służących człowiekowi, i efektywnych form dialogu jest nieustanne weryfikowanie podejmowanych działań. Rozpatrywanie „elementów” każdego działania: podmiotów, okoliczności, celów i środków nie w świetle abstrakcyjnego świata wartości, lecz jako działań prowadzonych w świecie realnych dóbr, a więc w świecie bytów, które mają zdolność doskonalenia się, aktualizowania dobra, którym każdy z podmiotów dialogu jest potencjalnie. Nie można więc pomijać tego, że dialog prowadzą realne osoby i przynosi on realne skutki – niekiedy budujące, niekiedy niszczące dla jednostek: przede wszystkim dla samego działającego podmiotu, który staje się bardziej lub mniej doskonały na skutek podejmowanych działań, dla osoby będącej adresatem działania-komunikatu, która zyskuje szansę doskonalenia się, realizacji dobra w wyniku ukonstytuowania się „wspólnoty dialogu”. Ważnym rezultatem „wydarzenia”, jakim jest dialog, jest wreszcie powstanie samej „płaszczyzny wymiany”, która, jeśli mamy do czynienia z dialogiem prawdziwościowym, staje się otwarta dla każdego innego podmiotu; tworzy się w ten sposób „miejsce”, w którym może aktualizować się wspólnota. Ważne jest to, że działania i postawy są realne, nie wyłącznie wyobrażane, rozważane, planowane. Wydaje się, że taka droga „trzymania się bytu” (rzeczywistości) jest jednym z podstawowych warunków efektywności działania, ma więc również charakter pragmatyczny. Warto przy tej okazji zauważyć negatywny wpływ nadmiernego krytycyzmu czy radykalnego sceptycyzmu, które nie pozwalają na nawiązanie trwałego efektywnego kontaktu z drugim podmiotem i z rzeczywistością i przez to mogą utrudniać czy wręcz uniemożliwiać aktualizację dóbr, o których była wcześniej mowa.

c) Zbadanie kontrowersyjnych form dialogu

Ważne wydaje się również wyodrębnienie różnych form dialogu i określenie warunków, w których służą doskonaleniu się podmiotów. Chodzi przede wszystkim o formy kontrowersyjne, które mogą również niszczyć więź między podmiotami i prowadzić do ich autodestrukcji takie jak sprzeciw, spór, prowokacja. Warto przeanalizować w tym kontekście pojęcia walki. Wydaje się bowiem, że pewne jej postacie mogą służyć budowaniu wspólnoty między ludźmi, a nawet ją zakładają, na przykład wtedy, kiedy rodzice czy wychowawcy podejmują „walkę” ze swoimi dziećmi/wychowanekami w obliczu jakiegoś poważnego zagrożenia: uzależnienia narkotykowego czy jakiejś innej formy autodestrukcji. Wydaje się, że i w innych typach walki może wystąpić relacja między przeciwnikami, tworząca wzajemną więź i zależności, w których możemy dopatrzeć się jakiejś formy dialogu (wyrażać się ona może w powadze i we wzajemnym szacunku, z jakim traktują się walczące strony, w rytuałach, jakie towarzyszą walce). Należałoby również bliżej określić, jakie zasady powinny być spełnione, aby dopuszczalna była prowokacja lub inne formy agresji. Wydaje się, że w tym kontekście można by również rozpatrywać bardzo kontrowersyjną we współczesnej pedagogice kwestię kary.

d) Określenie granic dialogu – odmowa dialogu

Dialog rozumiany w węższym znaczeniu – jako pewna forma komunikacji zakładająca dobrą wolę obydwu stron, a tym samym postawę otwarcia, jest tym „wzorcowym” punktem wyjścia, dzięki któremu dialog staje się najbardziej pożądaną formą komunikacji. Warto jednak rozważyć i zastanowić się nad oceną sytuacji, w których tylko jedna ze stron chce dialogu, a druga nie ma takiej potrzeby, odrzuca dialog czy wypacza lub wręcz przekreśla jego znaczenie. Jak daleko ma sięgać gotowość do podejmowania dialogu mimo czy wbrew postawie drugiej strony? Czy i w jakich okolicznościach istnieje słuszne prawo odmowy dialogu (nie tylko wtedy, kiedy nie ma szans na jego prowadzenie ze względu na brak zainteresowania drugiej strony, ale także wtedy, kiedy za propozycją „dialogu” kryje się zła intencja, próba wciągnięcia kogoś w pułapkę, zrealizowania złych zamiarów)? W jakich okolicznościach odmowa dialogu może być postawą słuszną, a nawet w konkretnych okolicznościach jedyną możliwą, postawą zachowania wartości dialogu?

e) Wskazanie form przeciwstawnych dialogowi – uniemożliwiających dialog

Potrzebna wydaje się również analiza działań i postaw przeciwnych dialogowi czy uniemożliwiających go. Jest to ważne zwłaszcza dlatego, że wiele z nich takich jak działanie przemocą, podstępem, manipulacja zdaje się być uważane za bardziej skuteczne i choć deklaratywnie się je potępia, to w praktyce (choć w ukryciu) ceni się je wyżej i stosuje częściej. Warto również wskazać te formy, które są dialogiem udawanym, pozornym, fałszywym, a przez to niszczą prawdziwą jego wartość. Potrzeba bliższego przyjrzenia się jednej z najbardziej groźnych form przeciwnych

dialogowi jaką jest przemilczanie; wynikające z obojętności i lekceważenia lub stosowane jako przemyślana, szczególnie niebezpieczna taktyka zwalczania kogoś, kogo traktuje się jako groźnego przeciwnika.

f) Określenie ryzyka związanego z dialogiem

Należy także mieć świadomość, że podjęcie dialogu stanowi rodzaj ryzyka, nie tylko dlatego, że autentyczne zaangażowanie się weń może doprowadzić do konsekwencji, których przed jego podjęciem wcale byśmy nie chcieli. Chodzi również o to, że faktycznie dokonujący się dialog nie jest nigdy prostym kroczeniem po „ścieżce prawdy”. Może się okazać, że jeden z partnerów dysponujący większą siłą przekonywania, sprytniejszy intelektualnie i życiowo, nawet bez udziału złej woli narzuci swoją wizję rzeczywistości drugiej osobie. Taki dialog (można zastanawiać się czy jest to nadal dialog) może prowadzić do uległości wobec silniejszego (intelektualnie, psychicznie) i do zatracenia własnej tożsamości. Może być również nieefektywny, kiedy obydwie osoby nie wiedzą, w jakim zmierzać kierunku, powiększając tym samym własny chaos i zagubienie. Warto także zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo fałszywego kompromisu, który wynika z ustalenia wygodnego dla obydwu stron rozwiązania, bez troszczenia się o rzeczywiste dobro, które wydaje się zbyt trudne, niewygodne, niekorzystne.

Wypowiedziane wyżej uwagi na temat aksjologii dialogu pokazują jak wiele zagadnień pozostaje do rozważenia i rozstrzygnięcia, aby można było formułować praktyczne i efektywne postulaty. Widać również jak duże znaczenie mają rozstrzygnięcia teoretyczne w odległych wydawałoby się kwestiach, dotyczących poznania oraz jak niebezpieczne konsekwencje mogą z nich wynikać dla rozumienia dialogu. Sprawa dialogu jest zbyt ważna, aby można było pominąć występujące tu problemy. Warto również rozszerzyć obszar badań o kwestie kontrowersyjne – pozwoli to lepiej zrozumieć czym dialog jest, a jakie działania przybierają tylko jego postać, choć w istocie niewiele mają z nim wspólnego.

Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, Watykan 1991.
Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, Watykan 1998.
Keyes R., *Kłamstwo, prawda, post-prawda. Ralph Keyes w rozmowie z Łukaszem Pawłowskim*, <https://kulturaliberalna.pl/2016/11/29/keyes-post-prawda-wywiad/>, [dostęp: 11.2017].
Keyes R., *The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, St Martin's Press, New York 2004.
Kołakowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
Lyotard J.-F., *Postmodernizm dla dzieci*, Aletheia, Warszawa 1998.
Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.

Rorty R., Vattimo G., *Przyszłość religii*, z Wprowadzeniem S. Zabala, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Starnawski W., *Prawda podstawą wspólnoty*, Wydawnictwo Salezjańskie–Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2005.

Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994.

Dialogue with reference to truth and post-truth

This article presents theoretical and practical reflections on the role of dialogue in the upbringing of the person. The author develops the question in four points: 1) ontology of the dialogue; 2) fundamentalistic ideology against the dialogue; 3) possibility/impossibility to set up a dialogue as an effective form of human communication in post modernistic ideology and philosophy; 4) axiological aspects. Ontological implications of a dialogue are: the real existence of two subjects and realistic grounds of cognition. There are also personal implications: rational and free human nature. A dialogue is not information or a form of communication only, but a specific personal reality. It can be considered as a deed and a kind of community as well (community in feeling, thinking, looking for the truth, and also in needs or businesses). In a fundamentalist way of thinking dialogue is rejected, because of contradiction of the transcendence of truth. In a post modernistic ideology and philosophy, dialogue has no importance in the real world, because of a request for deconstruction of metaphysics, some kind of dogmatism in radical scepticism, contesting the principle: *plus ratio quam vis*, or to overemphasize historical factors in cognition. Dialogue as a human reality also has axiological and normative aspect. Many questions ought be considered closely in that field: individual – community relations, fundamentals and consequences of a dialogue as real event, controversial forms of dialogue (quarrel, fight, provocations), determining the boundary of dialogue or discussion, the risk of it.

Key words: dialogue, upbringing, person, truth, fundamentalism, postmodernism

Edyta Zawadzka

Dialog w badaniach naukowych a ich transparentność i intersubiektywność

Celem artykułu jest przedstawienie różnych kontekstów dialogowości jakościowych badań naukowych oraz podjęcie namysłu nad związkami dialogowości oraz intersubiektywności i transparentności jako kryteriów jakości badań jakościowych. Cel ten realizowano poprzez odniesienie kategorii dialogu do współczesnego modelu badań naukowych, etapów konceptualizacji i realizacji badań, analizy i prezentacji ich wyników, a także relacji pomiędzy badaczem a badanymi (uczestnikami badań).

Prowadzone rozważania ukazują, że dialogowość jest tym komponentem i atrybutem, który towarzyszy jakościowym badaniom naukowym w różnych kontekstach i natężeniach. Ponadto związki pomiędzy dialogowością jakościowych badań naukowych a transparentnością i intersubiektywnością jako kryteriami ich jakości, ujmować można jako dialektyczne, wskazując na wzajemne powiązania pomiędzy nimi.

Słowa kluczowe: dialog, dialogowość, kryteria jakości badań jakościowych, metodologia badań jakościowych

Wprowadzenie

Pojęcia dialogu i dialogowości są powszechnie używane w odniesieniu do wielu obszarów będących przedmiotem refleksji prowadzonych w ramach dyskursu naukowego i społecznego. Jednocześnie jednak kwerenda literatury uprawnia do sformułowania wniosku o relatywnie nieczęstym ich występowaniu w kontekstach strictè metodologicznych. Nie są one jednak zupełnie pomijane w publikacjach o charakterze empirycznym i/lub teoretycznym. Dialogowość badań naukowych nie stanowi w nich jednak głównego pola zainteresowań autorów. Jest ona raczej jednym z wielu podejmowanych w artykułach zagadnień, tłem lub punktem wyjścia rozważań dotyczących innych (zdaniem autorów bardziej zasadniczych) kwestii. Jest to jedna z najważniejszych przesłanek sytuujących się u podstaw intencji poświęcenia tego artykułu w całości różnym kontekstom dialogowości badań naukowych i ich konsekwencjom ujmowanym w kategoriach transparentności i intersubiektywności jako kryteriów ich jakości.

Prowadzenie rozważań nad dialogowością wymaga dookreślenia sposobów ujmowania dialogu jako konstruktu źródłowego dla analizowanej kategorii. I tak użo-

samiony został z pewną posiadającą specyficzne atrybuty formą komunikacji, a zatem taką opartą na zaangażowaniu, wspólnym poszukiwaniu porozumienia, gotowości do przyjęcia poglądów partnera przy jednoczesnym prawie do wyrażania i zachowania własnych oraz wzajemnym otwarciu stron dialogu na siebie, swoje idee i trudności¹. Ponadto, bazując na dokonany przez Urszula Żydek-Bednarczuk² odróżnieniu dialogu od rozmowy, przyjęto założenie o jego występowaniu zarówno w formie mówionej, jak i pisanej. W takim ujęciu nie jest on zatem pojmowany wyłącznie jako ciąg wymian dialogowych, ale również jako istota komunikacji czy właściwość tekstu (również naukowego)³. Jednocześnie uznano, że interesującą perspektywą teoretyczno-interpretacyjną wydaje się być jego rozumienie na gruncie buberowskiej filozofii dialogu⁴, ponieważ jest ono źródłem pewnych dylematów wzbogacających refleksję.

Konteksty dialogowości badań naukowych

Celem tej części jest stworzenie syntetycznych charakterystyk, wydaje się, niezbywalnych, kontekstów dialogowości jakościowych badań naukowych odnoszonych kolejno do współczesnego ich modelu, ich konceptualizacji i realizacji, analizy i prezentacji ich wyników oraz relacji pomiędzy badaczem a badanymi.

Dialogowość współczesnego modelu badań naukowych

Dla współczesności charakterystyczny jest brak istnienia jednego, powszechnie akceptowanego i implementowanego w projektach empirycznych, modelu badań naukowych. Przeciwnie, dystynktywną cechą (po)nowoczesnego stylu uprawiania nauki jest raczej heterogeniczność, wieloparadygmatyczność, intertekstualność, warunkowość, całościowość, refleksyjność, pragmatyczność czy eklektyczność⁵. Wydaje się, że powyższy katalog należałoby uzupełnić również o tytułową dialogowość odnoszącą się zarówno do dialogu perspektyw, paradygmatów, przeszłości i terażniejszości, teorii oraz bywającej przedmiotem badań praktyki życia społecznego, jak i relacji pomiędzy badaczami reprezentującymi różne, często sprzeczne

¹ Por.: J. Baniak, *Różnorodność spojrzeń na dialog i na jego znaczenie dla ludzi*, w: J. Baniak (red.), *Filozofia dialogu. Perspektywa i aspekty dialogu*, tom 3, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny, Poznań 2005, s. 7–8.

² U. Żydek-Bednarczuk, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 30–31.

³ Por.: M. Ślawska, *Formy dialogu w gatunkach prasowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 47.

⁴ Por.: T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku: nurty. Tom 2: Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 506–507, 569–573.

⁵ Por.: Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: Z. Kwieciński, *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 48; T. Lewowicki, *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, w: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 25.

czy (pozornie) wykluczające się sposoby pojmowania filozofii badań naukowych, w jej aspekcie aksjologicznym, epistemologicznym i ontologicznym. Założeniem owej dialogowości, powinno być, parafrazując spopularyzowaną na gruncie polskim definicję dialogu jako metody⁶, dążenie do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia, współdziałania, a także poszerzanie horyzontów metodologicznej refleksji wpływającej na jakość badań i rozwój nauki. Tak ujmowana jawi się zatem nie tylko jako cecha modelu naukowego, ale również jako pewne (moralne) zobowiązanie wobec i dla badaczy konstruujących swoimi postawami i badaniami aktualny dyskurs naukowy. Przywołując słowa Michaiła Bachtina odnoszące się do życia, zaryzykować można ponadto tezę, że w XXI wieku funkcjonować we wspólnocie naukowej to „uczestniczyć w dialogu: pytać, słuchać, ponosić odpowiedzialność, aprobować⁷ lub refleksyjnie krytykować i negocjować.

Innym kontekstem dialogowości współczesnego modelu naukowego wydaje się być dialogowa perspektywa badawcza⁸ jako jedno z wielu podejść urzeczywistnianych i wpływających na kształt współczesnego sposobu projektowania i prowadzenia badań, analizy ich wyników, funkcjonowania w roli badacza, a także warunkujących jakość owych badań. Oparta jest ona na określonych założeniach ontologicznych i epistemologicznych, które poniżej zostaną nakreślone.

Oczywistym jest, że nie są one zakorzenione w pozytywistycznym paradygmacie przyjmującym ontologię naiwnego realizmu oraz dualistyczną/obiektywistyczną epistemologię⁹. Odmiennie, człowiek jest postrzegany jako ktoś funkcjonujący w związkach zarówno z ludźmi, jak i rzeczami oraz ktoś, kto permanentnie dokonuje wyboru pomiędzy dwiema opozycyjnymi typami relacji – uprzedmiotawiającą (Ja–Ono) oraz dialogiczną (Ja–Ty), przy czym ta druga jest fundamentalną dla człowieka. Rzeczywistość, stanowiąca kontekst egzystencji człowieka ukonstytuowana jest w rodzaju i kształcie relacji pomiędzy ludźmi jako istotami dialogowymi, ale również jest niemającą charakteru uniwersalnego rzeczywistością „Ty”¹⁰. Jak zauważa Renata Wieczorek¹¹ na gruncie poglądów Martina Bubera

⁶ J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 258.

⁷ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 453.

⁸ Nie jest ona tożsama z metodą dialogową w koncepcji M. Łobockiego (2009), rozumianą jako rozmowa nieustrukturalizowana lub swobodna wymiana informacji.

⁹ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 283.

¹⁰ Por.: E. Coreth, P. Ehlen, G. Haeffner, F. Ricken, *Filozofia XX wieku*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004, s. 41–42; T. Gadacz, *Filozofia...*, dz. cyt., s. 507; W.P. Glinkowski, *Człowiek – istota spoza kultury. Dialogika Martina Bubera jako podstawa antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 115.

¹¹ R. Wieczorek, *Filozofia Martina Bubera z perspektywy epistemologicznej*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2015, nr 4(96), s. 306.

możliwe jest wyróżnienie dwóch poziomów wiedzy. Pierwszy z nich odnosi się do relacji Ja–Ty i posiada następujące cechy: niepojęciowość, niepropozycjonalność, dialogiczność, nieweryfikowalność empiryczna. Drugi poziom oparty jest na relacji uprzedmiotawiającej i utożsamiany jest z tradycyjną wiedzą teoretyczną, która jest spekulatywna, rozumowa, abstrakcyjna, pojęciowa. Pozornie mogłoby wydawać się, że bardziej wartościowa naukowo jest ta druga. Jest to jednak symplifikacja, bowiem ma ona charakter wtórny wobec wiedzy Ja–Ty, która jest warunkiem samowiedzy i wiedzy naukowej¹².

Podsumowując, dialogowość jako cecha współczesnego modelu naukowego jest tym wariantem tytułowej kategorii, który wydaje się mieć wymiar uniwersalny, co sprawia że badacz doświadcza jej będąc członkiem środowiska naukowego. Odmienne, dialogowa perspektywa badawcza jest raczej specyficznym podejściem, które urzeczywistniane jest jako konsekwencja świadomej decyzji badacza wiążącej się z akceptacją i implementacją specyficznych założeń ontologicznych i epistemologicznych, które warunkują kształt i jakość kolejnych etapów badań oraz wymuszają wybory spośród kolejnych alternatyw metodologicznych.

Dialogowość procesu konceptualizacji i realizacji badań

Proces projektowania badań i prowadzący do zgromadzenia materiału empirycznego etap ich realizacji, niezależnie od przyjętej głównej metody badawczej, wydają się być wielopłaszczyznowo nasycone dialogowością. Podążając za najbardziej oczywistym tropem, możliwe jest odniesienie się do wywiadu jako techniki badawczej, będącej właśnie (specyficznym) rodzajem rozmowy pomiędzy dwoma podmiotami. Jednakże logika prowadzenia badań naukowych sugeruje inny porządek wyводу.

Rozważania rozpocząć należy zatem od refleksji dotyczącej procesu projektowania badań. Posiadając wstępny pomysł czy choćby ogólne wyobrażenie dotyczące przedmiotu planowanych eksploracji i realizując kolejne kroki zmierzające do ich konceptualizacji, badacz podejmuje szereg zadań, w których odzwierciedlenie znajduje dialog. I tak najbardziej wymowne odnoszą się do badań realizowanych przez zespół, w których dialog ukierunkowany na rozpoznanie drugiej osoby i jej poglądów oraz idei metodologicznych, jest zarazem metodą, jak i warunkiem umożliwiającym uzgodnienie perspektyw, ale również stworzenie dojrzałego projektu badań wykraczającego poza partykularne podejścia, doświadczenia, zainteresowania czy interesy. Kategoria ta znajduje również odzwierciedlenie w pracach badawczych realizowanych samodzielnie. W ich przypadku możliwe jest wskazanie na możliwość zaistnienia dialogu różnych podejść teoretycznych, nastawień, wiedzy codziennej i naukowej dotyczącej przedmiotu badań oraz niekiedy sprzecznych czy niejednoznacznych wniosków rozważań prowadzonych na wybrany temat. Jest to dialog o charakterze zapośredniczonym, jednakże refleksyj-

¹² Tamże, s. 306.

ność badacza pozwala mu wykorzystać tkwiący w tym procesie potencjał hermeneutyczny czy krytyczny.

Istotnym etapem weryfikacji jakości stworzonego zamysłu, są badania pilotażowe. W tym kontekście ich uzupełnienie o pogłębioną rozmowę na temat projektu naukowego z osobami biorącymi udział w wywiadzie, wypełniającymi ankietę czy tymi zanurzonymi w środowisku czy problemie, którego one dotyczą, stwarza badaczowi płaszczyznę do jego racjonalizacji, korekty czy uzupełnienia oraz przesłankę do formułowania wniosków na temat wartości komunikacyjnej skonstruowanych narzędzi badawczych. W tym kontekście zaakcentować należy otwartość i racjonalny samokrytycyzm badacza jako warunki umożliwiające nie tylko właściwą realizację etapu badań pilotażowych, lecz także stanowiące o ich użyteczności.

Zgodnie z zasygnalizowanym wcześniej domysłem w sposób najbardziej ewidentny dialogowość jakościowych badań naukowych wydaje się znajdować odzwierciedlenie w wywiadzie jako jednym z powszechniejszych sposobów gromadzenia materiału badawczego. Wywiad, jak zauważa bowiem Steinar Kvale¹³, „pozwała na jedyny w swoim rodzaju wgląd w świat życia badanych, którzy własnymi słowami opisują swoje działania, doświadczenia, poglądy” oraz prezentują je z uwzględnieniem własnej perspektywy spostrzegania rzeczywistości. W tym kontekście celem badacza jest próba zrozumienia i interpretacji znaczeń znajdujących odzwierciedlenie w słowach badanych. Jednocześnie ten sam autor¹⁴ odróżnia wywiad badawczy od codziennej rozmowy minimum dwóch osób, zwracając uwagę na asymetrię władzy pomiędzy osobą przeprowadzającą wywiad a biorącą w nim udział. Uzasadniając tę tezę, przywołuje argumenty odnoszące się m.in. do instrumentalizacji dialogu, kompetencji badacza, kontrolowania przez niego sytuacji wywiadu czy decydowania o pogłębianiu ważnych z punktu widzenia celów badań zagadnień. Jednocześnie wydaje się, że owa asymetria niekoniecznie musi występować na korzyść badacza. Sądzić można bowiem, że to osoba pytana jako ta posiadająca pełen zasób informacji na interesujący badacza temat, decyduje, które z wątków są istotne, godne podjęcia i podzielenia się nim z badaczem, a których nie warto lub z różnych powodów nie powinno się podjąć. W tym kontekście niezbywalne wydaje się podjęcie namysłu prowadzącego do odpowiedzi na pytanie czy wspomniana nierówność władzy/wiedzy wyklucza dialogowość wywiadu jako techniki badawczej. W moim przekonaniu niezupełnie. Uzasadniając takie przekonanie, należy podnieść problematykę innych komponentów relacji pomiędzy badaczem i badanym. Ta, w tym miejscu jedynie zamarkowana, kwestia omówiona zostanie szerzej w dalszej części tekstu.

¹³ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 39.

¹⁴ Tamże, s. 37, 47.

Dialogowość analizy zgromadzonego materiału oraz prezentacji wyników badań

Kolejnymi etapami badania naukowego, w których dostrzegalna jest tak obecność, jak i doniosłość dialogu są analiza zgromadzonych za pośrednictwem różnych metod i technik danych, a także prezentowanie ich wyników zarówno środowiskom naukowemu, jak i osobom zainteresowanym ich implikacjami dla praktyki życia społecznego czy edukacji. Podobnie jak w opisaney wcześniej fazie, możliwe jest odniesienie się do pewnej formy dialogu zapośredniczonego z przypisanymi danemu typowi badań metodami analizy, wynikami wcześniejszych badań czy własnymi oczekiwaniami formułowanymi nie wprost lub w formie hipotez dotyczących efektów prowadzonych eksploracji. Niezależnie od tego, że proces ten ujmować można w kategoriach wyzwania staje się on warunkiem sukcesu podjętego przedsięwzięcia poznawczego, ale również miarą kompetencji metodologicznych badacza i generatorem ich przyrostu.

Obok wspomnianego powyżej dialogu zapośredniczonego na etapie analizy materiału badawczego i formułowania wniosków urzeczywistnienie znajduje stanowiący o idei walidacji komunikacyjnej dialog bezpośredni, w którym udział bierze badacz oraz badani, którzy wyrazili zgodę na zaangażowanie się w tę fazę projektu badawczego. Jest to sytuacja, w której oba te podmioty omawiają wypowiedzi badanych, transkrypcję wywiadów, wnioski czy raport końcowy z badań¹⁵. Z uwagi na fakt, że walidacja komunikacyjna zorientowana jest na określone cele (uzyskanie przez badacza potwierdzenia precyzji dokonanych transkrypcji lub trafności dokonanych interpretacji) oraz wpisana jest w nią asymetria zazwyczaj nie ma ona wymiaru dialogu autentycznego, w którym w pełnym wymiarze urzeczywistnia się postawa Ja-Ty i całkowite uznanie odrębności drugiego człowieka. Jednocześnie jednak etyczne założenia badań jakościowych oraz postawa badacza sprawiają, że w proces ten nie jest wpisane całkowicie instrumentalne i zdepersonalizowane postrzeganie uczestników relacji. Nie można zatem uznać, że dialog ten jest wyłącznie rzeczowy. Przeciwnie może posiadać znamiona dialogu autentycznego. Szerzej kwestii tej przyjrano się w kolejnej części.

Kolejny wymiar dialogowości analizy zgromadzonego materiału badawczego również zakłada włączenie w proces analizy innych osób. Ze względu na możliwość jego realizowania zarówno w ramach badań zespołowych, jak i indywidualnych, dialog ten przyjmuje różne postaci oraz prowadzić ma do określonych celów. W przypadku badań realizowanych przez grupę badaczy jest on praktyką naturalnie wpisaną w ich aktywność. Jego głównym celem jest wypracowanie zarazem uwspólnionego, jak i uwzględniającego różne perspektywy modelu analizy. Dzięki temu możliwe jest zachowanie spójności podejścia, ale również stworzenie odpo-

¹⁵ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 45–46, 69–73.

wiedniej płaszczyzny do wzajemnego inspirowania się oraz omawiania zasadności formułowanych wniosków. W przypadku badań o charakterze indywidualnym natomiast, badacz podejmuje decyzję, by wspomóc proces analizy spotkaniami z osobami niezaangażowanymi we wcześniejsze etapy badań. W procesie dialogu omawiane są zarówno wyniki badań i dokonane interpretacje, jak i możliwa jest korekta ewentualnych nieścisłości¹⁶.

Wreszcie, efektywne uczestnictwo w dyskursie naukowym zakłada konieczność permanentnego komunikowania innym efektów prowadzonej działalności empirycznej. Rozpowszechniając zatem w formie szeroko rozumianych raportów wyniki oraz wnioski z przeprowadzonych eksploracji, badacz inicjuje pewnego rodzaju dialog z odbiorcami. Specyfika tego dialogu uzależniona jest oczywiście od tego, czy przebiega on jako bezpośrednia interakcja, czy też przyjmuje formę tekstu, w którym czytelnik jest jedynie ogólnie sprecyzowany. Niezależnie jednak od tego, główną cechą tego rodzaju opracowań powinna być gotowość i umiejętność do klarownego przedstawiania założeń epistemologicznych i ontologicznych, podstaw metodologicznych badań czy uzasadnień podejmowanych decyzji¹⁷. Powołując się na Kodeks Etyczny Polskiej Akademii Nauk¹⁸, obowiązkiem pracownika nauki jest również rzetelne przedstawianie wyników badań, z uwzględnieniem także tych, które nie wpisują się w przyjęte i zwerbalizowane w postaci hipotez założenia/przypuszczenia, a także akcentowanie istnienia innych hipotez czy sposobów interpretacji. Ponadto chcąc stworzyć czytelnikom odpowiednią płaszczyznę do recepcji treści raportu i zrozumienia zjawiska stanowiącego przedmiot badań, autor zobowiązany jest zadbać o czytelność i wysoką komunikatywność tego rodzaju opracowań.

Dialogowość/konteksty dialogiczności relacji pomiędzy badaczem a badanymi

Relacje mające miejsce pomiędzy dwoma podmiotami procesu badawczego – badaczem a badanymi nasycone są wieloma wymianami informacyjnymi, które utożsamiane mogą być nie tylko z potocznie rozumianym dialogiem, ale również z określonym we wstępie jego rozumieniem jako posiadającej specyficzne cechy formy komunikacji. W tej części tekstu chciałabym jednak zastanowić się, ramą interpretacyjną czyniąc Buberowskie rozumienie dialogu, czy możliwe jest urzeczywistnienie relacji Ja-Ty w procesie badawczym. Przed próbą udzielenia odpowiedzi na nie niezbywalne jest posiadanie świadomości tego, że jej określona przez Bubera specyfika sprawia, że niewystarczającym warunkiem jej zaistnienia jest wdrożenie

¹⁶ Tamże, s. 48–49.

¹⁷ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 116.

¹⁸ *Polska Akademia Nauk: Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*. Wydanie III zmienione, Warszawa 2001, www.paleo.pan.pl/documents/Kodeks_Etyczny_PAN.pdf, [dostęp: 29.01.2018].

klasycznych standardów etycznych związanych m.in. z dobrowolnym uczestnictwem, uzyskaniem świadomej zgody, zachowaniem poufności danych, niekrzywdzeniem badanych czy postawą szacunku wobec nich¹⁹.

Zastanawiając się nad sformułowanym wcześniej pytaniem, należy odnieść się do intencjonalności obu relacji, która wydaje się być kluczowym kryterium jej odróżniającym. Relacja badawcza, niezależnie od zastosowanych standardów etycznych, jest zawsze ukierunkowana na określone cele – związane zarówno z pozyskaniem wartościowego analitycznie materiału, jak również odnoszące się do powodzenia samych badań. Jest ona również świadomie i intencjonalnie inicjowana przez badacza. Inaczej jest w przypadku relacji dialogicznej. Abstrahując od jej prymarnego i konstytuującego życie człowieka znaczenia, ma ona wymiar wyjątkowości, jest naturalna, bezprzedmiotowa, co więcej u jej podstaw nie sytuuje się żadne założenie czy dążenie²⁰. Odniesienia Ja–Ty ujmowane są w kategoriach spotkania, w którym to podmioty nawzajem „wyróżniają się” z przedmiotowego świata i odpowiadają na wzajemne zagadnięcia i chcą podjąć dialog²¹. Jak zauważa ponadto Witold P. Glinkowski²² relacja Ja–Ty może zawierać komponent poznawczy, jednak ma on wymiar wtórny czy akcydentalny wobec głównego, związanego z uczestnictwem w wydarzeniu spotkania.

Wydaje się zatem niemożliwym, by relacja badawcza przyjęła właściwości pełnego, autentycznego dialogu. Zastanowić należy się jednak, czy przyjmuje ona cechy relacji uprzedmiotawiającej. Jest to pytanie polemiczne, na które nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Kluczowe znaczenie wydaje się mieć w tej sytuacji postawa nie tylko badacza, ale również osób uczestniczących w badaniach. I tak jeśli założą oni, że chcą wyłącznie doświadczać partnera, sytuować się wobec niego w roli zewnętrznego obserwatora, starać się wywierać na siebie wpływ, a badacz dodatkowo podejmuje decyzję by dokonywać „omawiania” badanego czy jego poglądów relacja ta ma zdecydowanie wymiar uprzedmiotawiający²³. Jeśli jednak ich interakcja opiera się na postrzeganiu partnera jako osobnego bytu, cechującego się autonomią, braku intencji jego kontrolowania czy wyłącznego wykorzystywania dla realizacji własnych celów ich relacja może nosić znamiona relacji dialogicznej, nawet jeśli jej główny cel ma wymiar poznawczy. Ponadto, jak zauważa Kata-

¹⁹ Por.: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 50–51; S. Ciuk, D. Latusek-Jurczak, *Etyka w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe: Podejścia i teorie*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 26–33.

²⁰ T. Gadacz, *Historia...*, dz. cyt., s. 507; M. Jantos, *Filozofia dialogu: Źródła, zasady, adaptacje*, Wydawnictwo Oddziału PAN, Kraków 1997, s. 63.

²¹ K. Bembennek, *O perspektywach rozwinięcia projektu dialogiczności Martina Bubera*, w: L. Grudziński (red.), *Rzeczywistość dialogu, dialog w filozofii, filozofia dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 98.

²² W.P. Glinkowski, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 172.

²³ M. Jantos, *Filozofia...*, dz. cyt., s. 44–45, 54; M. Jantos, *Filozofia dialogu przeciw paternalizmowi w medycynie*, „Przegląd Filozoficzny...”, dz. cyt., s. 247.

rzyna Parzych-Blakiewicz²⁴ jeśli w procesie, np. wywiadu, rozmówcy komunikują się nie tylko o przedmiocie badań również może on mieć wartość dialogiczną. Nie mniej ważnym czynnikiem warunkującym nadanie relacji badawczej wymiaru dialogicznego jest postawa naukowca cechująca się swoistą „naiwnością poznawczą”, wyrażającą się w ujmowaniu każdej sytuacji badawczej w wymiarze jednostkowym, niewnoszeniu do niej doświadczeń z relacji z innymi badanymi oraz powstrzymaniu się od intencji potwierdzania dzięki niej wniosków wylaniających się na wcześniejszych etapach realizacji badań. Jednocześnie konieczne jest zadbanie o takie okoliczności i atmosferę badań, a także przygotowanie merytoryczne badanych w zakresie idei badań naukowych, by nie czuli się w obowiązku zadośćuczynić oczekiwaniom badacza, a także mieli odwagę przedstawiać niezafałszowany obraz siebie, swoich poglądów, motywacji, działań czy interpretacji.

Konstatując zatem, choć niemożliwe jest pełne urzeczywistnienie relacji dialogicznej w procesie badawczym, możliwe jest inspirowanie się pewnymi założeniami filozofii dialogu i choćby fragmentaryczne nasylenie nią procesu badawczego. Istotne wydaje się, by badacz uświadamiał sobie, że relacja Ja-Ty przyczynia się do konstytuowania jego jako osoby, pozwala na poznanie siebie, a jej implementacja z założenia nie wyklucza pozyskania wartościowego poznawczo materiału empirycznego.

Transparentność i intersubiektywność jako kryteria jakości badań jakościowych oraz znaczenie dialogowości badań dla ich urzeczywistniania

Dla współczesności reprezentatywna jest sytuacja współlistnienia w dyskursie naukowym różnych podejść badawczych, a nawet ich przenikanie się. Tendencja ta dotyczy również badań jakościowych, które stały się równorzędną dla badań ilościowych strategią badawczą. Konsekwencją ich specyfiki jest jednak brak możliwości implementacji, w procesie podejmowania starań na rzecz wysokiej ich jakości, a następnie ich oceny, kryteriów, które dotyczą badań ilościowych – rzetelności i trafności. Postuluje się raczej przeformułowywanie tradycyjnych sposobów rozumienia owych kryteriów oraz ich dostosowywanie do właściwości i celów badań jakościowych. I tak kryterium rzetelności związane jest z przejrzystością procesu wywiadu, pozwalającą na odróżnienie wypowiedzi respondenta od ich badawczych interpretacji. Trafność urzeczywistniana jest przez walidację sytuacji wywiadu, walidację komunikacyjną i proceduralną. Obok nich pojawiają się propozycje stworzenia kryteriów dostosowanych do metod, spośród których najważniejsze to: niearbitralność, adekwatność, różnorodność, rygoryzm i kreatywność, spójność i elastyczność, wiarygodność, oryginalność, oddźwięk, użyteczność, prawdopodob-

²⁴ K. Parzych-Blakiewicz, *Teologia dialogu*, Wydział Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016, s. 23.

bieństwo, solidność, transferowalność i potwierdzalność²⁵. Podkreśla się zarazem, że katalog ten jest otwarty. W kontekście tematyki prezentowanego tekstu istotne wydaje się zatem zastanowienie się czy transparentność i intersubiektywność uznać można za kolejne wyznaczniki jakości badań jakościowych lub czy znajdują one odzwierciedlenie w wyodrębnionych wcześniej czynnikach.

Transparentność jest kategorią, która w refleksjach na analizowany temat pojawiać może się w różnych kontekstach. W tym sensie bardzo wyraźnie werbalizowany jest wymóg dotyczący przejrzystości wytwarzania danych. Ową przejrzystość odnosić można do dwóch etapów eksploracji badawczych. Pierwszym z nich jest proces ich prowadzenia, w którym badacz ma obowiązek uzyskać świadomą (opartą na możliwie pełnym poinformowaniu uczestników badań o ich celach, a także sposobie wykorzystania pozyskanych danych) zgodę na udział w badaniach, a także zadbać o klarowność samej sytuacji badawczej. Drugi odnosi się do etapu analizy wyników badań i ich upowszechniania. W tym sensie transparentność wiąże się z kompleksowym przedstawieniem przesłanek założeniowych badań, ich podstaw metodologicznych, strategii analitycznych, motywów podejmowanych decyzji, a także efektu krytycznej refleksji nad czynnikami potencjalnie zaburzającymi proces wytwarzania danych. Implementacja przedstawionych powyżej wymiarów transparentności staje się warunkiem nie tylko wiarygodności prowadzonych eksploracji badawczych i uzyskiwanych wyników, ale również przyczynia się do rozpatrywanej poniżej ich intersubiektywności, tak w aspekcie komunikatywności jak i sprawdzalności²⁶.

Intersubiektywność jest również kryterium obecnym w dyskursie dotyczącym jakości badań naukowych. Obok opisanych powyżej, powiązanych z transparentnością, jej aspektów możliwe jest identyfikowanie kolejnych jej wariantów. I tak, wskazać należy na intersubiektywną zgodność wywiadu utożsamianą z podzieleniem przez badacza i uczestników badań opinii na temat samej sytuacji badawczej, przebiegu rozmowy, jej zakłóceń czy postaw obu podmiotów jako czynników konstytuujących relację badawczą, a także warunkujących jakość pozyskanych danych. Drugi wariant związany jest z interpretacjami czynionymi przez badacza na podstawie pozyskanego materiału badawczego. Znajduje on odzwierciedlenie w walidacji komunikacyjnej stwarzającej dogodną płaszczyznę do weryfikacji zasadności formułowanych wniosków. Wreszcie, intersubiektywność badań naukowych implikuje konieczność przedstawiania konstatacji, w taki sposób by były one czytelne i potencjalnie weryfikowalne przez innych członków wspólnoty badawczej, a zatem osoby posiadające kompetencje ku temu²⁷.

Prowadząc rozważania nad powiązaniem między dialogowością badań naukowych a ich transparentnością oraz intersubiektywnością jako kryteriami ich

²⁵ U. Flick, *Jakość...*, dz. cyt., passim; U. Flick, *Projektowanie...*, dz. cyt., s. 109–115.

²⁶ Por. U. Flick, *Projektowanie...*, dz. cyt., s. 117.

²⁷ Por. U. Flick, *Jakość...*, dz. cyt., s. 44–48; U. Flick, *Projektowanie...*, dz. cyt., s. 117–118.

jakości, skonstatować należy, że kategorie te pozostają w relacji dialektycznej, przyczyniając się do wzajemnego urzeczywistniania się na różnych etapach eksploracji badawczych. Niemożliwe jest bowiem świadome podejmowanie starań na rzecz zapewnienia przejrzystości procesu badawczego i komunikowania jego wyników, międzyosobowego ujmowania sytuacji wywiadu, czynionych interpretacji czy formułowanych wniosków czy wreszcie ich recepcji, bez wpisania w proces ten intencji uznania odrębności innej osoby, otwartości na nią, postrzegania jej w sposób podmiotowy i zrozumienia jej w kontekście całości doświadczenia. Podobnie nadanie badaniom naukowym wartości dialogowej wymaga posiadania świadomości intersubiektywności i transparentności jako kryteriów badań naukowych, nie tylko ją wzmacniających i konstytuujących, ale również nadających metodologiczne znaczenie i ukierunkowujących poznawczo relację badawczą noszącą znamiona dialogowej.

Podsumowanie

W świetle analiz prowadzonych w prezentowanym artykule, dialogowość jest tym ich komponentem i atrybutem, który towarzyszy jakościowym badaniom naukowym w różnych kontekstach i natężeniach. Jednocześnie jednak zaakcentować należy, że urzeczywistnienie dialogowości na różnych etapach eksploracji badawczych jest raczej konsekwencją racjonalnej i przemyślanej decyzji w tym zakresie niż czymś, co pojawia się naturalnie będąc immanentną cechą tego rodzaju działalności. Nawet wspomniana wcześniej dialogowość współczesnego modelu naukowego, choć doświadczana przez członków środowiska naukowego, nie implikuje ani konieczności jego akceptacji, ani tym bardziej indywidualnych postaw z nim zgodnych.

Bezspornie związki pomiędzy dialogowością jakościowych badań naukowych a transparentnością i intersubiektywnością jako kryteriami ich jakości, ujmować można, jak wyjaśniono wcześniej, w kategoriach dialektyczności wskazując na wzajemne powiązania pomiędzy nimi. Zasadne jest jednak podjęcie namysłu nad implikacjami udziału dialogowania badań naukowych poprzez odniesienie ich do innych wskazywanych w literaturze kryteriów ich jakości oraz chociażby zamarkowanie jego efektów. I tak dialogowość badań naukowych wydaje się wielowymiarowo przyczyniać się do podnoszenia jakości konceptualizowanych, prowadzonych i analizowanych badań, wpływając na uobecnienie się większości jej weryfikatorów (m.in. wiarygodności, oryginalności, oddźwięku, użyteczności). Ponadto jej zastosowanie dzięki stworzeniu płaszczyzny do dogłębnego, holistycznego zrozumienia osoby w kontekście jej doświadczenia, nawet takiego, które w projekcie badań nie wydawało się istotne, zwiększa prawdopodobieństwo formułowania twierdzeń cechujących się zasadnością i pozbawionych nadinterpretacji. Jednocześnie jednak odnosząc się ponownie do upodmiotowionej relacji Ja–Ty pomiędzy uczestnikami wywiadu (badaczem i badanym) wskazać należy na swoistość takiej

sytuacji będącej konsekwencją występowania badacza w podwójnej roli, a także zapytać czy „bycie” w takiej głębokiej relacji nie utrudnia zachowania obiektywizmu (oczywiście specyficznie rozumianego w kontekście badań jakościowych). Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na powyższe pytanie jest niemożliwe, bowiem znaczenie dla zachowania rzeczonej obiektywności mają nie tylko cechy osobowości obu podmiotów relacji, ale również doświadczenie, kompetencje i refleksyjność badacza, a także co niezwykle istotne tematyka badań oraz zastosowane w nich metody i techniki.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Bembenek K., *O perspektywach rozwinięcia projektu dialogiczności Martina Bubera*, w: L. Grudziński (red.), *Rzeczywistość dialogu, dialog w filozofii, filozofia dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 93–111.
- Baniak J., *Różnorodność spojrzeń na dialog i na jego znaczenie dla ludzi*, w: J. Baniak (red.), *Filozofia dialogu. Perspektywa i aspekty dialogu*, tom 3, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny, Poznań 2005, s. 7–11.
- Ciuk S., Latusek-Jurczak D., *Etyka w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe: Podejścia i teorie*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 23–40.
- Coreth E., Ehlen P., Haeffner G., Ricken F., *Filozofia XX wieku*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku: nurty. Tom 2: neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 281–313.
- Glinkowski W.P., *Człowiek – istota spoza kultury. Dialogika Martina Bubera jako podstawa antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Jantos M., *Filozofia dialogu: Źródła, zasady, adaptacje*, Wydawnictwo Oddziału PAN, Kraków 1997.
- Jantos M., *Filozofia dialogu przeciw paternalizmowi w medycynie*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2015, nr 4(96), s. 243–252.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: Z. Kwieciński, *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Wydawnictwo Edytor. Poznań–Olsztyn 2000.
- Lewowicki T., *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, w: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 17–27.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Parzych-Blakiewicz R., *Teologia dialogu*, Wydział Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016.
- Ślawska M., *Formy dialogu w gatunkach prasowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 248–260.

Wieczorek R., *Filozofia Martina Bubera z perspektywy epistemologicznej*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2015, nr 4(96), s. 305–320.

Żydek-Bednarczuk U., *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.

Dialogue in scientific research and its transparency and intersubjectivity

The aim of the article is to present the different contexts of dialogicity of qualitative scientific research and reflection on relationships between dialogicity variants and intersubjectivity as well as transparency as the quality criteria of qualitative research. This objective was achieved by reference category of dialogue to the modern model of scientific research, the stages of conceptualization and implementation of research, analysis, and presentation of results, as well as the relationship between the researcher and the studied subjects (participants).

The above considerations have proven that dialogicity is the component and attribute accompanying qualitative research in a variety of contexts and intensities. In addition, the relationship between the dialogicity of qualitative research, and transparency and intersubjectivity as the criteria for their quality, can be recognized as dialectical, pointing out the interrelationships between them.

Key words: dialogue, dialogicity, quality criteria of qualitative research, qualitative research methodology

CZĘŚĆ II

**DIALOGOWOŚĆ *POMIĘDZY*
A JAKOŚĆ PRAKTYKI
EDUKACYJNEJ**

Nowe technologie w kształtowaniu dialogu edukacyjnego: transformacje i wyzwania

Dynamiczny rozwój nowych technologii spowodował, że nauczyciele stanęli przed zupełnie nowymi zadaniami i wyzwaniami edukacyjnymi. Postępujący rozwój społeczeństwa informacyjnego i wszechobecność multimediiów w edukacji, kulturze i w życiu codziennym przyczyniły się do istotnych przewartościowań warsztatu dydaktycznego w zakresie kształtowania efektywnego dialogu z uczniami. Trzyletnie badania przeprowadzone wśród studentów filologii polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pokazały, w jaki sposób kompetentny nauczyciel może korzystać dziś z technologii informacyjnych na lekcjach języka polskiego, aby kształtować rzeczywiste spotkanie w dialogu. Wyniki badań ujawniły problemy, z jakimi mierzy się współczesny nauczyciel, chcąc skutecznie komunikować się z uczniami. Celem tekstu jest przedstawienie możliwości, jakie mogą mieć innowacyjne narzędzia cyfrowe na rozwój dialogu edukacyjnego z „cyfrowymi tubylcami”, którzy są połączeni nieustannie z siecią.

Słowa kluczowe: nowe technologie, dialog w szkole, edukacja, nauczyciel, lekcja języka polskiego, „cyfrowi tubylcy”, aktywność w sieci, cyberprzestrzeń, portale społecznościowe

Wprowadzenie

Nowe technologie tworzą progresywną płaszczyznę dialogu we współczesnej edukacji. Ich obecność w doświadczeniu szkolnym uczniów – „cyfrowych tubylców”¹ wynika z niezwykle intensywnych transformacji społeczeństwa informacyj-

¹ Definicja i charakterystyka fenomenu „cyfrowych tubylców” zostały przedstawione w tekście: M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, „On the Horizon” 2001, Vol. 9 Issue: 5, s. 1–6. Więcej ustaleń: A. Pezda, *Dyktatura nastolatków? Czemu nie?!* Rozmowa z M. Prenskym, autorem książek o cyfrowych tubylcach, „Gazeta Wyborcza” z dn. 10–11.12.2011. Warto też zwrócić uwagę na opracowania zagadnienia: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013; N. Bednarska, M. Kochanek, A. Piejka, *Szkola dla pokolenia sieci?: dyskusja o zasadności zmian*, „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 111–123; J. Dziekońska, *Komunikacja „cyfrowych tubylców” za pośrednictwem telefonu komórkowego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 1, s. 82–94; A. Michnik, P. Konieczna, A. Pastwa, *Młodzi pedagodzy kontra digital natives*, „Kultura Popularna” 2014, nr 3(41), s. 114–119.

nego. Dzięki technologiom informacyjno-komunikacyjnym rzeczywistość szkolna podlega dynamicznym zmianom: ich uaktywnianie na lekcjach różnych dydaktyk szczegółowych skutecznie wspiera procesy nauczania-uczenia się, umożliwiając zaistnienie i rozwój zupełnie nowych kompetencji uczniów². Można tu wymienić chociażby umiejętności krytycznego odbioru tekstów funkcjonujących w rzeczywistości wirtualnej czy też analizy różnych wypowiedzi językowych upowszechnianych drogą elektroniczną. Globalna sieć i generowane przez nią innowacyjne formy komunikacji³ kształtują świadomość uczniów w zakresie uczestnictwa w dialogu edukacyjnym i intensyfikują umiejętności wyrażania „ja” umożliwiające spotkanie z Innym.

Nowe technologie coraz silniej oddziałują na edukację i wychowanie uczniów ukształtowanych przez nieustanny kontakt z wirtualną rzeczywistością⁴. W szkolnych ławkach zasiadają dziś przedstawiciele generacji hipermediów⁵, dla których funkcjonowanie w sieci jest bardzo istotną płaszczyzną indywidualnej aktywności⁶. Wynika to z faktu, że „współczesny młody człowiek żyje zanurzony w dwóch rzeczywistościach – fizycznej, namacalnej, realnej oraz zapośredniczonej, wirtual-

² Szerzej: M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz (red.), *Edukacja a nowe media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015; T. Huk, *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011; M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach: przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015; H. Pitler, E.R. Hubbell, M. Kuhn, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015; A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (red.), *Szkoła w dobie Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

³ Problematyka ta została omówiona w tekstach: H. Jenkins, *Kultura konwergencji, Zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007; J. Morbitzer, *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, w: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek, media, edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych. Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2012, s. 295–306; W. Czernski, R. Wawer (red.), *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015; R. Szymiec, *Umysł (w) sieci: edukacja medialna dla uczestnictwa w kulturze globalnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2016.

⁴ S. Kuruliszwili (red.), *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls: w partnerstwie Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Kraków–Warszawa 2014; J. Morbitzer, *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 119–144; B. Bilicka (red.), *Wychowanie do wartości w świecie cyberkultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

⁵ Zdaniem M. Polaka, „w Polsce dochodzi do głosu hipermedialne pokolenie, które nie zna świata bez komputerów, telefonów komórkowych i dostępu do internetu 24 godziny na dobę”. (M. Polak, *Cyfrowi tubylcy i imigranci*, Edunews, <https://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc.../622-cyfrowi-tubylcy-i-imigranc...>, [dostęp: 8.11.2017]. Zob. też: A. Oleszkowicz, A. Sennejo, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

⁶ Zagadnienie przedstawiono szczegółowo w tekście: J. Morbitzer, *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 13, s. 59–68.

nej”⁷. To zupełnie nowy typ uczniów, czego dowodzi manifest e-pokoleń, przedstawiony przez Piotra Czernskiego na łamach tygodnika „Polityka” w 2012 roku⁸:

„Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej elementem. My nie korzystamy z sieci, my w niej i z nią żyjemy. Gdybyśmy mieli opowiedzieć wam, analogowym, nasz Bildungsroman: w każdym kształtującym nas doświadczeniu istniał naturalny pierwiastek internetowy. W sieci nawiązywaliśmy przyjaźnie i kłóciliśmy się, w sieci przygotowywaliśmy ściągę, tam umawialiśmy się na imprezy i wspólną naukę, zakochiwaliśmy się i rozstawaliśmy. Sieć nie jest dla nas technologią, której musieliśmy się nauczyć i w której udało nam się odnaleźć. Sieć jest procesem, który dzieje się i nieustannie przekształca na naszych oczach; z nami i przez nas. Technologie pojawiają się, a potem znikają, serwisy powstają i gasną, ale sieć trwa, bo sieć to my: komunikujący się ze sobą w naturalny dla nas sposób, bardziej intensywny i wydajny niż kiedykolwiek w historii ludzkości”⁹.

„Cyfrowi tubylcy”, nauczyciele i nowe technologie wobec dialogu edukacyjnego

W perspektywie nowych wyzwań dydaktycznych i wychowawczych, przed jakimi stanęli nauczyciele z powodu ekspansji nowych technologii w kulturze i szkole¹⁰, warto zwrócić uwagę na trudności, które w znaczący sposób mogą wpływać na dialog edukacyjny. Pisząc o doświadczeniach „cyfrowych tubylców” w rzeczywistości polskich placówek oświatowych Marcin Polak zwrócił uwagę na różnice w sposobach komunikowania się współczesnych uczniów i kadry pedagogicznej: „Być może wiele problemów, które obserwujemy w polskich szkołach wynika z tego, że nauczyciele (czy generalnie – osoby starsze, można powiedzieć: z epoki przed-cyfrowej) oraz uczniowie, mówią po prostu innym językiem. Dziś młodzi ludzie myślą i przetwarzają informacje w zupełnie inny sposób niż pokolenie epoki przed-cyfrowej, inne mają również oczekiwania wobec szkoły”¹¹.

Diagnoza M. Polaka wskazuje na konieczność podjęcia działań, dzięki którym nauczyciel wykorzysta zjawisko nieustannego „podłączenia” młodych ludzi do sieci dla celów dydaktycznych i wychowawczych. Fakt, że uczniom ciągle towarzyszą tablety, smartfony i telefony komórkowe, trzeba skutecznie spożytkować na lek-

⁷ A. Mróz, R. Solecki, *Postawy rodziców wobec aktywności nastolatków w internecie w percepcji uczniów*, „e-mentor” 2017, nr 4(71), s. 19.

⁸ P. Czernski, *Do analogowych*, „Polityka” 2012, nr 10(2849), s. 64–65.

⁹ Tamże, s. 64.

¹⁰ J. Migdalek i W. Folta (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010; J. Morbitzer, *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 411–430; M. Skibińska, W. Kwiatkowska, K. Majewska, *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.

¹¹ M. Polak, *Cyfrowi...*, dz. cyt., [dostęp: 8.11.2017].

cyjach, aby zadbać wspólnie o lepszy wymiar edukacji. Szkolni poloniści i przedstawiciele innych dydaktyk szkolnych powinni stosować nowe technologie w procesach nauczania-uczenia się w taki sposób, aby intensyfikować komunikowanie się na lekcjach, poszukiwać rozwiązań sytuacji problemowych, aktywizować uczniów do kreatywnego i nieschematycznego myślenia. Obecność urządzeń elektronicznych na szkolnych ławkach ma motywować przedstawicieli e-generacji do większego wysiłku intelektualnego, ułatwiać nawiązywanie realnego dialogu w przestrzeni klasy, zachęcać do pogłębionych relacji interpersonalnych. To oznacza, że współczesna polska szkoła nie może ograniczać kontaktu uczniów z urządzeniami mobilnymi – wiele działań należy tak ukierunkować, aby kadra nauczycielska pokazywała tabletowym dzieciom i cyfrowym nastolatkom, jak mądrze i rozważnie uaktywniać nowe technologie dla potrzeb poszerzania horyzontów myślowych i budowania poczucia własnej wartości¹².

Nowe technologie warto wykorzystać do pogłębiania relacji uczniowie–nauczyciel. Praca w cyberprzestrzeni może sprzyjać autentycznym spotkaniom uczestników dialogu edukacyjnego. Stanie się on bardziej efektywny i skuteczny, jeżeli nauczyciela będzie cechować otwarta postawa wobec opcji pracy z tekstami. Dziś uzyskanie edukacyjnej wartości dodanej wymaga realizacji zadań dydaktycznych z udziałem nowych technologii. Według Macieja M. Sysły jest to możliwe wówczas, gdy w sposób merytoryczny zostanie zrealizowane założenie „przygotowana edukacyjnie technologia w rękach przygotowanych na nią uczniów i nauczycieli”¹³.

Czynnikiem wspierającym działania nauczycieli na rzecz intensyfikacji dialogu edukacyjnego z udziałem nowych technologii jest powszechność dostępu do

¹² W ocenie M. Polaka „technologie nie mogą być używane tylko w enklawach, takich jak zajęcia komputerowe, technika czy informatyka. Trzeba zacząć wykorzystywać dostępne narzędzia na wszystkich przedmiotach, integrować wiedzę przedmiotową z technologiami. To jest możliwe i przynosi to świetne rezultaty – o czym opowiadają na różnych konferencjach i szkoleniach nauczyciele, którzy odważyli się spróbować. Jest ich coraz więcej, ale wciąż za mało, aby dokonała się rzeczywista zmiana w dydaktyce. Na języku polskim można tworzyć podkasty (w programie #SuperKoderzy Fundacji Orange znajdziecie scenariusze na takie zajęcia). Na matematyce możecie korzystać z filmików wyjaśniających poszczególne zagadnienia (np. Khan Academy Polski), a nawet samemu nagrywać takie filmiki w zespole uczniów, tłumacząc działania. Lekcja przyrody (biologii, chemii, fizyki) to bogactwo doświadczeń, które można przygotowywać i dokumentować przez zdjęcia i filmy. Nauka języków obcych – tu do dyspozycji mamy setki ciekawych aplikacji na urządzenia mobilne, wiele z nich wykorzystujących elementy gamifikacji. Programowanie – proszę bardzo, są szkoły, które pokazują, że można włączać jego elementy na każdym przedmiocie (potwierdzają to także doświadczenia nauczycieli z programów #SuperKoderzy i Mistrzowie Kodowania). W zasadzie nie ma przedmiotu, gdzie aplikacje komputerowe i mobilne nie mogłyby pomóc lepiej zrozumieć zagadnienia”. Tekst dostępny na: M. Polak, *Kilka refleksji o technologiach w edukacji*, Edunews, <https://www.edunews.pl/edytoriale/3993-kilka-refleksji-o-technologiach-w-edukacji>, [dostęp:15.11.2017].

¹³ M.M. Sysło, *Trwałe mechanizmy edukacji i rzeczywisty rozwój systemu kształcenia*, w: L. Hojnacki, M. Polak (red.), *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Think Global Sp. z o.o., Warszawa 2013, s. 89–93.

internetu. Aktualnie to jeden z powodów fundamentalnych zmian w sposobach kreowania dyskursu w szkole. Powszechna obecność urządzeń mobilnych w przestrzeni życiowej zmienia oczekiwania uczniów wobec szkoły. Tabletowe dzieci i cyfrowe nastolatki chcą zdecydowanie większego udziału technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkolnych czynnościach poznawczo-kształcących, ponieważ kompetentne posługiwanie się nimi jest dziś jedną z podstawowych umiejętności społecznych XXI wieku¹⁴. Radosław Mysior zwrócił uwagę, że „nowa epoka cyfrowa sprawia, że młodzież współcześnie nie może żyć bez internetu”¹⁵. Typowa dla współczesnych pokoleń „cyfrowych tubylców” umiejętność szybkiego znajdowania informacji zapewnia sprawne inicjowanie dialogu na lekcjach. Efektywna praca w sieci staje się załącznikiem sytuacji dialogowych w większym stopniu niż tradycyjnie pozyskane ustalenia. Nierzadko materiały cyfrowe są znacznie atrakcyjniejsze pod względem poznawczym¹⁶, dlatego uczniowie o wiele chętniej podejmują wysiłek rozmowy o nich.

Potencjał nowych technologii w rozwoju dialogu na lekcji: wyniki badań

Udział nowych technologii, które mogą wkrótce zintensyfikować dialog na „godzinach polskiego” stał się przedmiotem badań przeprowadzonych wśród studentek i studentów UAM z I i II roku filologii polskiej specjalności nauczycielskiej oraz III roku „Humanistyki w szkole” i specjalności filozoficzno-polonistycznej. Respondenci uczestniczyli w zajęciach poświęconych technologiom informacyjnym w edukacji w latach 2016–2018. Udział w trzyletnich badaniach wzięło łącznie młodych 122 adeptów specjalności nauczycielskiej ze studiów licencjackich – uczestników praktyk śródrocznych i praktyk ciągłych. Narzędziami, za pomocą których starano się określić potencjały udział nowych technologii w intensyfikowaniu sytuacji dialogowych w edukacji polonistycznej, były: anonimowe wypowiedzi pisemne oraz wywiady przeprowadzone ze studentkami i studentami podczas konsultacji.

¹⁴ „Nowoczesne technologie komunikacyjne (internet oraz telefony komórkowe) na zawsze zmieniły obraz współczesnej rzeczywistości [...] Rzeczywistość online nie tylko w dużej mierze wypełnia ich [młodych ludzi – dop. A.P.-K.] czas wolny, ale staje się okazją do kreowania nowej rzeczywistości, bez wychodzenia z domu”. R. Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci. Cz. 1, „Remedium”* 2014, nr 9, s. 5. O konieczności zmian w edukacji, dzięki którym będzie możliwe wdrożenie strategii i sposobów uczenia się cyfrowych nastolatków z pokolenia sieci w książce: D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia świat*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

¹⁵ R. Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci. Cz. II, „Remedium”* 2014, nr 10, s. 9.

¹⁶ W. Kwiatkowska, *W kierunku rozwoju dydaktyki. Od dydaktyki tradycyjnej do dydaktyki cyfrowej sieci*, w: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesne problemy kształcenia na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 126–143.

Przyszli nauczyciele otrzymali cztery pytania, które wymagały rozszerzonej odpowiedzi (ze wskazaniem przykładów):

W jakim stopniu narzędzia cyfrowe mogą kreować kontakt nauczyciela z uczniami?

W jaki sposób nowe technologie wpływają na angażowanie się uczniów w różnego rodzaju działania inicjujące i rozwijające dialog edukacyjny?

Jak wykorzystać immersję uczniów do aktywizacji werbalnej na lekcji?

Jakie mogą być efekty kształtowania dyskursu w przestrzeni edukacyjnej z wykorzystaniem nowych technologii?

Wyniki badań okazały się interesujące. Zdecydowana większość badanych studentek/studentów (ponad 90%) wskazała, że nowe technologie stają się dla uczniów istotnym elementem działań edukacyjnych. Przyszli nauczyciele dostrzegli w e-dydaktyce jeden ze sposobów rozwoju dialogu na lekcjach języka polskiego. Niespełna 10% osób wskazało na prymat tradycyjnego instrumentarium metodycznego, którym edukacyjne narzędzia cyfrowe powinny zostać podporządkowane. Ta niewielka grupa, wykazująca cechy typowe dla „imigrantów cyfrowych”¹⁷, tylko w sytuacjach koniecznych zamierza korzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach języka polskiego. Ankietowani podkreślali, że ich zdaniem media cyfrowe w coraz większym stopniu będą stanowić ważną część nowoczesnej edukacji, ponieważ trudno wyobrazić sobie życie „tabletowych dzieci” i e-nastolatków bez urządzeń mobilnych i ciągłego połączenia z siecią. Autorzy niektórych wypowiedzi zwrócili uwagę, iż szkoła XXI wieku nie może ignorować wszechobecności nowych technologii w kulturze dnia codziennego uczniów i w przyszłości powinna w większym stopniu uwzględniać ich udział w dialogu edukacyjnym. Studenci negatywnie ocenili niemożność swobodnego dostępu do tabletów, smartfonów czy telefonów komórkowych na terenie szkoły. Jako przykład anachronizmu edukacyjnego przyszli szkolni poloniści wskazali zakaz korzystania z internetu na lekcjach (efekt „rozłączenia”), a nawet konieczność dezaktywacji urządzeń mobilnych na terenie placówek oświatowych. Te – w ich ocenie – przejawy braku otwarcia części szkół na nowe technologie studenci zauważyli podczas praktyk śródrocznych i ciągłych tudzież odwoływali się do własnych doświadczeń uczniowskich.

Według przyszłych nauczycieli narzędzia cyfrowe i nowe media umożliwiają natychmiastową interakcję w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej, co może przyczyniać się do aktywizacji uczniów podczas lekcji, również – do rozwoju dialogu. Badane osoby zwróciły uwagę, że zaistnienie sytuacji dialogowych na lekcjach języka polskiego w coraz większym stopniu jest warunkowane szybkim dostępem do informacji. Studenci wskazywali, iż dzisiejsze nastolatki w większym stopniu korzystają z globalnej sieci w zakresie skutecznego pozyskiwania danych

¹⁷ Cechy przedstawicieli dwóch grup młodych ludzi o przeciwstawnym stosunku do nowych technologii zestawili (na podstawie artykułu M. Prensky’ego): L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „e-mentor” 2006, nr 1(13), s. 23–27.

i coraz częściej rezygnują ze sposobów tradycyjnych. Jednocześnie w swoich wypowiedziach podkreślali ważną rolę nauczyciela w procesach wykorzystania informacji i materiałów edukacyjnych z cyberprzestrzeni i akcentowali znaczenie działań szkolnego polonisty na rzecz prawidłowego wyszukiwania, lokalizowania i funkcjonalnego zastosowania wiadomości¹⁸. Badani w tych czynnościach dydaktycznych dostrzegali opcję, która tworzy szanse zaistnienia zupełnie nowych sytuacji dialogowych. Jakość i stopień intensywności dialogu edukacyjnego Studenci uzależnili od gotowości i chęci wejścia uczestników w interakcje werbalne oraz oceny wartości informacji dla zainicjowania wymiany poglądów i stanowisk. Trzeba zaznaczyć, że zdaniem przyszłych nauczycieli, nowe technologie nie mogą zdominować edukacji i zmarginalizować dotychczasowego instrumentarium metodycznego. Studenci dostrzegli, że e-dydaktyka może stanowić cenne wsparcie dla tradycyjnego modelu nauczania.

Dla ponad 60% respondentów istotną kwestią było uzyskanie odpowiedzi zwrotnej od uczniów, w jakim stopniu tekst cyfrowy lub komunikat pozyskany z sieci jest ważny dla uczestników dialogu i jakie reakcje uaktywnia na lekcji. Przyszli nauczyciele podkreślali, że nie wystarczy korzystać ze sprzętu i narzędzi cyfrowych, ale trzeba je uaktywniać w sposób przemyślany, ukierunkowany na realizację założonych celów kształcenia, z uwzględnieniem intensyfikacji procesów komunikowania się na lekcji. Studenci często wyrażali stanowisko, że nowe technologie powinny być stosowane w taki sposób, aby umożliwiały kre-

¹⁸ W tym miejscu warto przywołać koncepcję *Visible Learning (Widocznego uczenia się)* Johna Hattie'go. Australijski badacz zwrócił uwagę na działania nauczyciela, które prowadzą do konstruktywnego wspierania uczniów w ich procesach uczenia się. Przywołując 8 zasad istotnych w pracy nauczyciela, Marcin Polak zwrócił uwagę: „Z badań Hattiego wynika, że ta idealna sytuacja – widoczne uczenie się – występuje wówczas, gdy nauczyciele widzą proces nauczania oczami swoich uczniów i pomagają uczniom stawać się nauczycielami samych siebie, czyli lepiej, skuteczniej uczyć się.

Wśród czynników, które mogą mieć największy wpływ na osiągnięcia ucznia w nauce, znalazły się:

- samoocena,
- ewaluacja formatywna ucznia,
- odpowiednie komunikowanie się nauczyciela z uczniem (ang. *teacher clarity*),
- wzajemne nauczanie, dialog (ang. *reciprocal teaching*),
- informacja zwrotna (ang. *feedback*),
- relacje nauczyciela z uczniem,
- strategie metakognitywne („myślenie o czymś myśleniu”),
- samowerbalizacja (zadawanie sobie pytań),
- rozwój zawodowy nauczyciela oraz
- nauczanie problemowe (ang. *problem-solving teaching*)”.

J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York 2008, s. 392, cyt. za: M. Polak, *Osiem zasad istotnych w pracy nauczyciela*, Edunews – portal o nowoczesnej edukacji – Osiem zasad ..., <https://www.edunews.pl/badania-i.../2832-osiem-zasad-istotnych-w-pracy-nauczyciela>, [dostęp: 6.04.2019].

atywną realizację treści nauczania i przyczyniały się do wzrostu świadomości uczniów, że zostały użyte celowo, w sposób umożliwiający postrzeganie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów. To niezwykle ważne ustalenia badawcze, zwłaszcza w perspektywie naukowego rozpoznania Urszuli Ostrowskiej: „wypełniający przestrzeń edukacyjną proces dydaktyczno-wychowawczy, proces nauczania-uczenia się realizuje się przez spotkania podmiotów w niej uczestniczących, konstruujących ją i przyjmujących na siebie odpowiedzialność za rezultaty tych procesów”¹⁹.

Zdaniem studentów, nowe technologie powinny być obecne w dydaktykach szkolnych, gdyż stanowią „pomost między światem nauczycieli i uczniów”. Studenci przyznali, że kreowanie dialogu z pokoleniami uczniów „usieciowionych” jest wyzwaniem dla współczesnych nauczycieli. Wprawdzie uczestnicy badań zauważyli, że z każdym rokiem szkolni poloniści coraz częściej i z większym spektrum oddziaływania uaktywniają nowe technologie podczas działań dydaktycznych i wychowawczych, ale obecność narzędzi cyfrowych jest nieadekwatna do potrzeb sygnalizowanych przez uczniów. Studenci studiów licencjackich, którzy odbyli praktykę ciągłą w szkołach, zwrócili uwagę na pozytywne zmiany w podejściu do instrumentarium cyfrowego. Dla części szkolnych polonistów nowe technologie stają się przyjaznymi i skutecznymi narzędziami, dzięki którym mogą twórczo i nieschematycznie realizować cele edukacyjne i wychowawcze. To ważny sygnał, iż w polskiej szkole istnieje grupa „superbelfrów” otwartych na praktyczne i ukierunkowane wykorzystanie nowych technologii.

Dialog edukacyjny z e-ucznem w perspektywie badań

Przeprowadzone badania wskazały, że dla młodych ludzi potencjalny udział nowych technologii w kreowanie dialogu „na godzinach polskiego” ma coraz większe znaczenie. Przyszli nauczyciele dostrzegli, że praca dydaktyczna z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi może przyczynić się do uaktywnienia nowych form spotkania z Innym. Zdaniem uczestników badań, umiejętne stosowanie nowych technologii na lekcjach i innych zajęciach szkolnych (wraz z tradycyjnym instrumentarium metodycznym) może pobudzać kreatywność ucznia, motywować go do większego zaangażowania we współpracę, zachęcać do prezentacji swego stanowiska na forum klasowym, angażować w dyskusję i skłaniać cyfrowego nastolatka do bardziej aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły. Studenci uważali, że dzięki narzędziom cyfrowym lekcje stały atrakcyjniejsze dla młodzieży, co z kolei wpłynęło pozytywnie na wyższą częstotliwość pojawiania się autentycznego dialogu edukacyjnego, szczególnie na poziomie szkoły ponadpodstawowej.

Trzyletnie badania zdają się dawać nadzieję, że coraz większa obecność nowych technologii w edukacji polonistycznej ma szansę wpłynąć na wzrost znaczenia na-

¹⁹ U. Ostrowska, *Inkontrologia...*, dz. cyt., s. 328.

uczyciela jako partnera dialogu, moderatora wymiany myśli, osoby godnej zaufania, z którą uczniowie mogą otwarcie dyskutować, a nawet polemizować. To ważne rozpoznanie, ponieważ czynności edukacyjne z wykorzystaniem nowych technologii mogą przyczynić się do nawiązania dobrych relacji interpersonalnych i konstruktywnej komunikacji podczas „godzin polskiego”. Z wypowiedzi studentów wynika też, że funkcjonalne zastosowanie nowych technologii na lekcjach języka polskiego może wpłynąć pozytywnie na odpowiednie komunikowanie się nauczyciela z uczniem (ang. *teacher clarity*) i sposób kształtowania relacji nauczyciela z uczniem²⁰.

Odpowiedzi studentów pozwalają sformułować wniosek, że edukacja polonistyczna otwiera się na zmiany dokonujące się we współczesnym świecie. Na lekcjach języka polskiego wykorzystuje się nowe technologie, aby wspierać nimi tradycyjne instrumentarium metodyczne i innowacyjne rozwiązania pedagogiczne. To nie tylko zwrot ku cyfrowej, a nawet mobilnej edukacji²¹, ale też cywilizacyjna odpowiedź na potrzeby pokoleń, które urodziły się z myszką w dłoni²². Studenci (jeszcze niedawno uczniowie) wyrazili opinię, że rezygnacja z uaktywniania nowych technologii w kształtowaniu dialogu edukacyjnego może skutkować lekcyjną stagnacją, uczniowską inercją, brakiem zaangażowania młodzieży w czynności dydaktyczne. Tym bardziej warto merytorycznie spożytkować fascynację e-nastolatków cyberprzestrzenią, która stanowi dla nich jedną z podstawowych płaszczyzn aktywności poznawczej.

Zebrane informacje na temat udziału nowych technologii ujawniły następujące oczekiwania studentów specjalności nauczycielskiej wobec nauczycieli:

- szkolni poloniści powinni częściej uaktywniać nowe technologie na „godzinach polskiego” i na lekcjach wychowawczych;
- ważnym elementem strategii dydaktycznych i ogólnopedagogicznych nauczycieli ma być systematyczne korzystanie ze zróżnicowanych narzędzi cyfrowych, które będą umożliwiały bardziej efektywną realizację celów nauczania;
- użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcji powinno być przemyślane i służyć większemu zainteresowaniu uczniów tematem i kluczowymi zagadnieniami;
- dzięki prawidłowo dobranym tekstom cyfrowym powinien nastąpić wzrost zaangażowania uczniów w dialog lekcyjny;
- każde działanie edukacyjne w sieci powinno intensyfikować wymianę poglądów, opinii i stanowisk na forum klasy i w grupie rówieśniczej;

²⁰ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York 2008, p. 392.

²¹ L. Hojnacki, M. Kowalczyk, K. Kudlek, M. Polak, P. Szlagor, *Mobilna edukacja – M-Learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*, Wydawnictwo Think Global, Warszawa 2011.

²² M. Szpunar, *Urodzeni z myszką w ręku*, w: J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2009, s. 261–267.

- inicjowanie zajęć online i form współpracy w sieci ma stanowić jeden z instrumentów wsparcia działań dydaktycznych i pedagogicznych;
- nauczyciela powinna cechować świadomość, że działania lekcyjne w cyberprzestrzeni sprzyjają wyzwaniu uczniowskiej kreatywności;
- podjęcie tutoring online jako jednej z form rozwoju uczniów cyfrowych.

Zdaniem badanych studentów, kreatywne uaktywnianie nowych technologii na lekcjach może przeciwdziałać nudzie i pozwala w większym stopniu zainteresować młodych ludzi tematyką zajęć. Stosowanie narzędzi cyfrowych ma szansę przyczynić się do wzrostu chęci utrzymania kontaktu z kolegami i nauczycielem języka polskiego, wyzwolić „ciekawość aktywności rówieśników”, motywować dzieci i młodzież do poszukiwania nowych płaszczyzn kontaktu interpersonalnego. Przyszli nauczyciele zwrócili uwagę, że rezygnacja z narzędzi cyfrowych lub ograniczanie ich udziału w czynnościach dydaktycznych może motywować uczniów do ucieczki w intelektualną bierność i komunikacyjną pasywność. Według respondentów, współczesna szkoła powinna systematycznie inicjować działania edukacyjne z TIK, aby zachęcić uczniów do większej aktywności intelektualnej i egzystencjalnej.

W zakresie wykorzystania technologii cyfrowych w rozwijaniu dialogu edukacyjnego badani studenci zgłosili następujące propozycje:

- częstszego użycia urządzeń mobilnych na lekcjach, szczególnie do moderowania dialogu edukacyjnego;
- większej obecności mediów społecznościowych w szkolnej dydaktyce;
- inicjowania działań lekcyjnych z zastosowaniem nowym form aktywności w sieci, np. czatów, blogów, aplikacji edukacyjnych, komunikatorów, WebQuestów;
- uaktywniania grywalizacji, czyli implementacji mechanizmów gier komputerowych dla celów edukacyjnych;
- podejmowania prób integracji interpersonalnej poprzez efektywne stosowanie komunikacji online w przestrzeni edukacyjnej (według Studentów problemem współczesnej edukacji jest brak poczucia bycia członkiem wspólnoty);
- nielimitowany dostęp do repozytoriów cyfrowych i baz danych.

Zebrane informacje i propozycje wskazują, w jaki sposób osoby uczestniczące w trzyletnich badaniach postrzegają udział i funkcjonalne zastosowanie nowych technologii na lekcjach języka polskiego. Analiza wypowiedzi pozwoliła wstępnie określić, co studenci myślą o zagadnieniach szerszego uaktywnienia technologii informacyjno-komunikacyjnych w dziedzinie rozwoju dialogu na lekcjach języka polskiego. To interesujące stanowisko, zwłaszcza, że zostało wyrażone przez ludzi młodych, dopiero poszukujących własnego miejsca w edukacji. Ten głos przyszłych nauczycieli, niejednoznaczny w perspektywie naukowej i wymagający dalszych badań, warto rozważyć w perspektywie toczącej się dyskusji o zmianach w polskiej szkole.

Podsumowanie

Zebrane i poddane analizie wypowiedzi wskazały, że dialog edukacyjny powinien być ważnym elementem kształtowania relacji nauczycieli z uczniami „stałe podłączonymi” i „zanurzonymi w wirtualną rzeczywistość”. Studentów – uczestników badań cechowała świadomość, że warto podejmować działania, dzięki którym obecność nowych technologii w procesach nauczania i wychowania może efektywnie wpłynąć na zwiększenie stopnia zaangażowania uczniów w różne formy dyskursu w klasie. Zdaniem przyszłych nauczycieli, intensyfikacja dialogu będzie możliwa wówczas, gdy udział urządzeń mobilnych w czynnościach dydaktycznych przyczyni się do wystąpienia płaszczyzn autentycznego kontaktu uczniów z nauczycielem i będzie aktywizował młodych ludzi do komunikacji werbalnej podczas lekcji. Analiza studenckich wypowiedzi pozwala sformułować wniosek, że jeżeli szkolni poloniści zmotywują młodzież (zwłaszcza ze szkół ponadpodstawowych) do podejmowania wspólnej aktywności edukacyjnej w cyberprzestrzeni, w mniejszym stopniu wystąpią tendencje uczniów do ucieczki w intelektualną i emocjonalną pasywność.

Kreowanie szkolnego dyskursu z i poprzez nowe technologie będzie w przyszłości stanowić odpowiedź na potrzeby cyfrowych dzieci i nastolatków, którzy chcieliby się uczyć w sieci 24/7/365 (przez cały dzień, cały tydzień, cały rok). To również nawiązywanie więzi z uczniami za pomocą urządzeń mobilnych, które już dziś stanowią atrybut młodego pokolenia. Praca z laptopem czy smartfonem na lekcjach języka polskiego nie jest jedynie zwrotem ku wszechobecnym rozwiązaniom technicznym społeczeństwa informacyjnego. W analizowanych wypowiedziach studentów uaktywnienie nowych technologii w sytuacjach dydaktycznych stanowi przykład otwartej postawy nauczycieli na formy aktywności „tabletowych dzieci” i e-młodzieży w sieci. Korzystanie ze zróżnicowanych narzędzi cyfrowych i wkraczanie w edukacyjny wymiar rzeczywistości wirtualnej może przyczynić się do wzrostu autorytetu szkolnego polonisty (lub innego przedstawiciela dydaktyki szkolnej). Zapewne takie działania mają szansę współkształtować warsztat nowoczesnego nauczyciela, który w coraz większym stopniu będzie bardziej świadomym użytkownikiem cyberprzestrzeni i empatycznym moderatorem różnych opcji dyskursu, także w globalnej sieci.

Bibliografia

- Bednarska N., Kochanek M., Piejka A., *Szkola dla pokolenia sieci?: dyskusja o zasadności zmian*, „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 111–123.
- Bilicka B., (red.), *Wychowanie do wartości w świecie cyberkultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Czerski P., *Do analogowych*, „Polityka” 2012, nr 10(2849), s. 64–65.
- Czerski W., Wawer R., (red.), *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Dziekońska J., *Komunikacja „cyfrowych tubylców” za pośrednictwem telefonu komórkowego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 1, s. 82–94.

- Hattie J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York 2008.
- Hojnacki L., *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „e-mentor” 2006, nr 1(13), s. 23–27.
- Hojnacki L., Kowalczyk M., Kudlek K., Polak M., Szlagor P., *Mobilna edukacja – M-Learning, czyli (r) ewolucja w nauczaniu*, Wydawnictwo Think Global, Warszawa 2011.
- Huk T., *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M., *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Kuruliszwili S., (red.), *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls: w partnerstwie Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Kraków–Warszawa 2014.
- Kwiatkowska W., *W kierunku rozwoju dydaktyki. Od dydaktyki tradycyjnej do dydaktyki cyfrowej sieci*, w: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesne problemy kształcenia na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 126–143.
- Latoch-Zielińska M., Morawska I., Potent-Ambroziewicz M., (red.), *Edukacja a nowe media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Michnik A., Konieczna P., Pastwa A., *Młodzi pedagogzy kontra digital natives*, „Kultura Popularna” 2014, nr 3(41), s. 114–119.
- Migdałek J., Folta W., (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- Morbitzer J., *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, w: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek, media, edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych. Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2012, s. 295–306.
- Morbitzer J., *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 411–430.
- Morbitzer J., *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 119–144.
- Morbitzer J., *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 13, s. 59–68.
- Mról A., Solecki R., *Postawy rodziców wobec aktywności nastolatków w internecie w percepcji uczniów*, „e-mentor” 2017, nr 4(71), s. 19–24.
- Mysior R., *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci. Cz. I*, „Remedium” 2014, nr 9, s. 5–7.
- Mysior R., *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci. Cz. II*, „Remedium” 2014, nr 10, s. 8–9.
- Nowak A., Winkowska-Nowak K., Rycielska L., (red.), *Szkoła w dobie Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Ostrowska M., Sterna D., *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach: przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
- Ostrowska U., *Inkontrologia pedagogiczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 324–328.
- Pezda A., *Dyktatura nastolatków? Czemu nie?! Rozmowa z M. Prenskym, autorem książek o cyfrowych tubylcach*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 10–11.12.2011.
- Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M., *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
- Polak M., *Cyfrowi tubylcy i imigranci*, Edunews, <https://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc.../622-cyfrowi-tubylcy-i-imigranc...>, [dostęp: 8.11.2017].
- Polak M., *Kilka refleksji o technologiach w edukacji*, Edunews, <https://www.edunews.pl/edytoriale/3993-kilka-refleksji-o-technologiach-w-edukacji>, [dostęp: 15.11.2017].

- Polak M., *Osiem zasad istotnych w pracy nauczyciela*, Edunews, <https://www.edunews.pl/badania-i.../2832-osiem-zasad-istotnych-w-pracy-nauczyciela>, [dostęp: 6.04.2019].
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, „On the Horizon” 2001, Vol. 9 Issue: 5, p. 1–6.
- Skibińska M., Kwiatkowska W., Majewska K., *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Sysło M.M., *Trwałe mechanizmy edukacji i rzeczywisty rozwój systemu kształcenia*, w: L. Hojnacki, M. Polak (red.), *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Think Global Sp. z o.o., Warszawa 2013, s. 89–93.
- Szpunar M., *Urodzeni z myszką w ręku*, w: J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2009, s. 261–267.
- Szymiec R., *Umysł (w) sieci: edukacja medialna dla uczestnictwa w kulturze globalnej*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2016.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia świat*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

New technologies in a shaping of educational dialogue: the transformations and the challenges

Dynamic development of new technologies caused teachers to face completely new educational tasks and challenges. The progressive development of the information society and the ubiquitous presence of multimedia in education, culture and daily life contributed to the significant revaluation of teaching skills in the field of shaping of effective dialogue with students. Three-year research conducted among students of Polish philology at the Adam Mickiewicz University in Poznań showed how a competent teacher can use information technologies in Polish language lesson to shape a real meeting in dialogue. The results of the research revealed the problems faced by contemporary teacher in communicating effectively with the students. The destination of the text is to present the possibilities that innovative digital tools can develop educational dialogue with the „digital natives” who are constantly connected to the network.

key words: new technologies, a dialogue at school, an education, a teacher, a lesson of Polish language, „digital natives”, Web activity, cyberspace, social networks

Adrianna Sarnat-Ciastko

Pedagogika dialogu fundamentem tutoringu szkolnego

Od 2008 roku w polskiej szkole w coraz większym stopniu wykorzystywana jest metoda tutoringu, która określana jest jako jedna z form kształcenia spersonalizowanego. Propozycja ta dla wielu postrzegana jest jako szansa na zaistnienie autentyczności, dialogu, spotkania i zaangażowania a zatem tych kategorii, które stanowią rdzeń pedagogiki dialogu. Celem prezentowanego artykułu jest dostrzeżenie relacji panujących między koncepcją opisaną przez ks. Janusza Tarnowskiego a tutoringiem, a także określenie ich znaczenia dla polskiej edukacji.

Słowa kluczowe: Janusz Tarnowski, pedagogika dialogu, edukacja spersonalizowana, tutoring, spotkanie

„[...] powinniśmy zrobić wszystko, aby wychowanie stało się pełną rzeczywistością, aby je w pełni zhumanizować”¹.

W 2016 roku, już po śmierci ks. Janusza Tarnowskiego, ukazał się jego artykuł, w którym dostrzeżone zostały symptomy pozwalające określić istnienie w szkole spotkania egzystencjalnego. Te zwiastuje doświadczenie prawdziwego buberowskiego Życia „gdzie «JA powstaje dzięki relacji z TY». [...] ów element spotkaniowy realizuje się szczególnie od momentu, gdy uczeń spośród wielu nauczycieli wybiera tego opiekuna [tutora – dop. A.S.C], którego pragnie, odnajdując w nim być może pewną bliską sobie cechę, pragnąc się w jakimś sensie do niego upodobnić [...]. Można założyć, iż spotkanie staje się twórczym momentem przemiany osoby. Jednak może ona dotyczyć nie tylko ucznia, ale także i opiekuna. [...] W ten sposób pojawia się wspaniała możliwość realizowania człowieczeństwa”². Choć należy zaznaczyć, że szkoła, do której odnosił się w tym opisie książd profesor, to Autorskie

¹ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem...*, dz. cyt., s. 19.

² J. Tarnowski, *Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA w optyce pedagogiki dialogu*, w: A. Sarnat-Ciastko (red.), *Licea ALA. Szkoły skoncentrowane na uczniu. Nowa kultura szkoły?*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2016, s. 82–83.

Licea Artystyczne i Akademickie ALA, mające u podstaw swojego funkcjonowania pedagogikę dialogu³, to jednak dostrzeżony związek między opiekunem-tutorem a podopiecznym ma obecnie bardziej uniwersalne i coraz większe znaczenie. Artykuł zostanie poświęcony próbie wskazania – w oparciu o literaturę przedmiotu, a także własne obserwacje autorki – relacji między opisaną przez ks. Tarnowskiego chrześcijańską pedagogiką personalno-egzystencjalną (pedagogiką dialogu) a tutoringiem szkolnym⁴, który w sposób dynamiczny ewoluuje i jest coraz bardziej dostrzegalny w praktyce polskiego systemu oświaty.

Spotkanie 1. ALA i pedagogika dialogu

Pisząc o pedagogice dialogu, ks. Marian Nowak stwierdził, że ta daje możliwość obserwacji drogi „[...] powstania tego rodzaju uprawnień pedagogiki wyrosłego z własnych doświadczeń, a następnie ujęcia ich w postaci teoretyzacji⁵ jak również inspirowania innych do nowych doświadczeń dialogu przez propagowanie własnej *pedagogiki dialogu*”⁶. Zatem w tym swoistym tańcu praktyki z teorią, kluczowe wydaje się spotkanie, które daje szansę na zapoczątkowanie doświadczenia, wspomnianego już wcześniej, nowego Życia. Kategoria spotkania wydaje się być zatem nicią przewodnią w tworzeniu obrazu pedagogiki dialogu, co podkreśla autobiograficzny⁷ charakter dzieł ks. Tarnowskiego, zawierający kluczowe momenty jego osobistych, egzystencjalnych przenikań, zetknięć między nim a wychowankami. Wydaje się, że przez obecny w ten sposób autentyzm, pedagogika dialogu mogła emanować szerzej, wykraczając poza sale katechetyczne, stając się m.in. punktem

³ Por.: A. Sarnat-Ciastko, *Dialog, autentyczność, spotkanie i zaangażowanie w programie wychowawczym Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA*, „Studia Humanistyczne AGH” 2010, tom 9, s. 37–50.

⁴ Należy zauważyć, że tutoring obecny jest nie tylko w przestrzeni szkolnej, do której odnosić się będzie niniejszy artykuł, lecz także akademickiej czy pozaoświatowej. To, co łączy praktykę tutorską w wymienionych tutaj przestrzeniach, to z pewnością koncentracja na kontakcie tutora z podopiecznym realizowanym najczęściej w formule „1 na 1”. Kluczowym pozostaje jednak rozstrzygnięcie czy kontakt ów cechuje się relacją „mistrz–uczeń” czy też towarzyszeniem, gdzie wychowawca obserwuje swojego wychowanka nieco z tyłu, „[...] iżby mógł ocenić jego krok i osądzić, do jakiego stopnia trzeba mu się powściągać, stosując się do jego siły” – jak zauważył w XVI wieku francuski humanista Michel de Montaigne (za: A. Fijałkowski, *Z dziejów myślenia o tutoringu – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 2(212), s. 27).

⁵ Warto zauważyć, że J. Tarnowski uznał, że relacja triady praktyka – teoria – praktyka, są kluczowe dla wychowania. „Sztuka bowiem wychowania polega na jednoczesnym łączeniu teorii z praktyką. Praktyka musi stale być sprawdzana teorią”. J. Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu pytań*, Apostolicum, Ząbki 2003, s. 181.

⁶ M. Nowak, *Doświadczenie dialogu w tworzeniu wiedzy pedagogicznej*, w: E. Dąbrowa, D. Janowska (red.), *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 174.

⁷ Por.: J. Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu...*, dz. cyt., s. 8.

odniesienia dla funkcjonowania Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich, a następnie samego tutoringu szkolnego.

Początkiem, który wydał takie owoce, stało się spotkanie Mariusza Budzyńskiego – twórcy ALA – z ks. Tarnowskim. „Mój pierwszy kontakt z ks. profesorem w 1998 roku⁸ został mi mocno w pamięci. Zaprosił mnie na śniadanie, ale przed śniadaniem o 6:30 odprawiał mszę świętą dla Sióstr Franciszkanek. [...] Ks. profesor, wychodząc do ołtarza, witał się z obecnymi w kaplicy ludźmi przez podanie ręki. Nawiązywał bezpośredni, personalny kontakt. Zrozumiałem wtedy, że dialog to nie tylko słowo, ale także kontakt – kontakt fizyczny i duchowy. [...] To spotkanie przyczyniło się do tego, że wiele rzeczy zaczęło mi się wówczas w głowie układać⁹. Podczas trwającej przez wiele lat relacji z Mariuszem Budzyńskim, ks. Janusz Tarnowski miał okazję zaopiniować koncepcję szkół ALA, przyglądać się ich rozwojowi, a także procesowi wdrażania tutoringu szkolnego (który miał swoje źródło w doświadczeniach opiekuństwa Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich¹⁰) do szkół publicznych. Z drugiej strony, założenia pedagogiki dialogu zostały wpisane w statut ALA i mają swoje szczególne odniesienie w znajdującym się tam programie wychowawczym, który opiera się m.in. na: „a) chrześcijańskim systemie wartości pojmowanym nie jako wyraz tradycji, ale jako droga do poznania i realizacji zadań życiowych człowieka, b) założeniach personalizmu chrześcijańskiego, c) zasadach dialogu przyjmowanych jako postawa życiowa, d) autorytecie, którego źródłem nie jest pełniona funkcja społeczna, ale osobisty system wartości, przejawiający się nie tylko w słowach, lecz głównie w czynach [...]”¹¹.

W sytuacji poruszanego tutaj wątku spotkania, warto przypomnieć, że ono samo stanowi jedną z czterech wprowadzonych przez ks. Tarnowskiego, a wynikających z egzystencjalizmu, kategorii pedagogicznych tj.: autentyczności, dialogu, spotkania i zaangażowania. Dopiero ich połączenie „[...] z personalizmem, pozwala na stwierdzenie na gruncie wychowania chrześcijańskiego, że zwraca się ono ku osobie ludzkiej, a kategorie te wyrażają się w procesie wychowania, który ma na celu potrójne zadanie, a mianowicie: *wychować do autentyzmu, dialogu i zaangażowania*”¹². W tej perspektywie wychowanie zdaniem Tarnowskiego, to przecież „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcje, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”¹³. Co szczególnie istotne, owe interakcje mogą wykraczać poza działania celowe – intencjonalne, dając przestrzeń zaistnienia tych, które są nieintencjonalne, spontaniczne, gdyż

⁸ Warto zauważyć, że ALA została założona we Wrocławiu w 1995 r.

⁹ A. Sarnat-Ciastko (red.), *Licea ALA...*, dz. cyt., s. 76–77.

¹⁰ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole*, Difin S.A., Warszawa 2015, s. 100

¹¹ Statut SLO ALA, §6. Program wychowawczy i profilaktyki, p. 1, http://ala.art.pl/fileupload/custom/Dokumenty/1345_slo_statut_2016.10.20.pdf, [dostęp: 29.01.2018].

¹² M. Nowak, *Doświadczenie...*, dz. cyt., s. 177.

¹³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 66.

„[...] w procesie wychowania silniej od działań zaplanowanych wpływa sposób bycia, ideowość i morale, czyli osobowość tego, kto wychowuje”¹⁴. W tym kontekście dla ks. Tarnowskiego podstawowymi właściwościami (cechami) pedagogiki dialogu stały się zatem¹⁵:

- człowieczeństwo (realizowane bez asymetryczności wzajemnych relacji);
- permanencja (gdyż wychowanie trwa całe życie);
- inter- i intraakcyjność (jednoczesne oddziaływanie na siebie podmiotów procesu);
- nieokreśloność (wychowanie jako reakcja na obecność nieprzewidywalnych sytuacji wpływających na jego przebieg);
- transgresyjność (gotowość, otwartość do przekraczania własnych granic, siebie samego).

Jak wobec powyższego odnosić się do tutoringu, który jak zauważył Marcin Szala „[...] jest spotkaniem osób”¹⁶?

Spotkanie 2. Tutoring szkolny a pedagogika dialogu

Janusz Tarnowski pisząc o pracy tutorów zauważył, że „[...] ich obecność może stanowić swoiste panaceum na pewien obszar problemów trapiących współczesną szkołę. Czyż zasadniczą trudnością nie jest bowiem odczuwalny w jej murach brak bezpieczeństwa oraz wzajemnego szacunku, szczególnie w relacji nauczyciela do ucznia? [...] osobą, która jest szczególnie predysponowana do tego, by zapewnić poczucie bezpieczeństwa, jest nie kto inny, jak tutor. Już przecież sam łański rodowód¹⁷ tego pojęcia, wskazuje na to, iż zadaniem tutora jest między innymi strzeżenie poczucia bezpieczeństwa podopiecznego”¹⁸. Wydaje się, że owo poczucie bezpieczeństwa – zdaniem promotorów tutoringu – ma mieć swoje źródło w budowanej relacji, opartej o wzajemne zaufanie i szacunek. Potwierdza to swoim doświadczeniem jedna z nauczycielek–tutorek, której zdaniem „Rolą tutora jest nadanie otwartości i poczucia bezpieczeństwa oraz naturalnej swobody spotkaniu, gdzie w spontanicznie twórczy sposób podopieczny poszukując, dociera do pokładów swoich emocji, wiedzy, odkrywa siebie, co niejednokrotnie wywołuje u niego zaskoczenie, radość, zdziwienie, a finalnie poczucie zadowolenia i satysfakcji ze

¹⁴ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s. 79.

¹⁵ Por.: B. Śliwerski, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 68–69.

¹⁶ M. Szala, *Praca tutorska i proces stawiania się tutorem*, w: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 65.

¹⁷ Tutor (łac.) protektor, opiekun; zapewniać, bronić, kryć, ale także zachować coś, utrzymać, opętać się, zabezpieczyć się przed czymś. Por.: K. Kumaniecki (opr.), *Słownik łacińsko-polski*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 516.

¹⁸ J. Tarnowski, *Autorskie...*, dz. cyt., s. 84.

zmiany sytuacji¹⁹. Świadczy też o tym jedna z definicji tutoringu, która też w bardzo wyraźny sposób nawiązuje do założeń pedagogiki dialogu, uznając, że „tutoring szkolny to forma pracy pedagogicznej realizowana w bezpośrednim i indywidualnym kontakcie z uczniem, ze szczególnym uwzględnieniem godności ucznia i wychowawcy, wypływającej z faktu ich człowieczeństwa; inter- i intra-akcyjności procesu wychowawczego oraz jego osadzenia w konkretnej rzeczywistości życiowej²⁰. Warto przy tym dostrzec, że w innych definicjach tutoring prezentowany jest jako „sposób nauczania²¹, dający „[...] szansę na wzbogacenie i unowocześnienie warsztatu pracy nauczycieli²². Szczególnego znaczenia z perspektywy pedagogiki dialogu nabiera jednak traktowanie tutoringu jako jednej z form edukacji spersonalizowanej²³, a zatem takiej, która zakłada dostrzeżenie w uczniu osoby (łac. *persona*) z całą gamą wpisanych w nią unikatowości – przywołując słowa ks. Tarnowskiego – jej uwarunkowań, dążeń, niepokojów, sukcesów i klęsk, w całym osobistym kontekście życia²⁴. Tym samym wychowanek – podopieczny tutora nie jest jakimś „abstraktem²⁵, ale podmiotem procesu pedagogicznego, obdarzonym rozumem i wolną wolą. To z kolei sprawia, że szczególną rangę w tutoringu odgrywa wskazana wyżej inter- i intra-akcyjność tworzącej się relacji tutorskiej – owa obustronność procesu wychowawczego²⁶, która przyjmowana świadomie staje się wyzwaniem. Obrazowo pisze o tym Agnieszka Zembrzuska twierdząc, że „Tutoring nie polega na akceptacji wszelkich działań drugiej osoby, lecz na mądrym wspieraniu, na wzajemnym szacunku dla godności, na podzieleniu wreszcie pewnych wspólnych wartości i refleksyjnym stosunku do rzeczywistości²⁷. To z kolei

¹⁹ M. Szeligiewicz, *Jak oswoić „niedźwiedzia”, czyli rzecz o własnych słabościach*, w: B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 49–50.

²⁰ M. Budzyński, *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009, s. 31. Warto też zauważyć, że z biegiem lat definicja M. Budzyńskiego ewoluowała, zastępując ostatni wers zwracający uwagę na aspekt egzystencjalizmu, następującym odnoszącym się do „transgresyjności, czyli nieustannego przekraczania ograniczeń” Por.: <http://tutoring.org.pl/wiedza>, [dostęp: 30.01.2018].

²¹ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring...*, dz. cyt., s. 19.

²² J. Bałachowicz, *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, w: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013, s. 21.

²³ Por.: B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), *Tutoring...*, dz. cyt., s. 9; P. Zuchniewicz, *Tutoring szkolny – personalizacja edukacji*, w: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 122.

²⁴ Por., J. Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu...*, dz. cyt., s. 171.

²⁵ Por. tamże, s. 11., dz. cyt., s. 11.

²⁶ Por. tamże, s. 169. dz. cyt., s. 169.

²⁷ A. Zembrzuska, *Tutoring w szkole drogą do większej wolności i samodzielności ucznia i nauczyciela?*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring...*, dz. cyt., s. 110.

wynika z cechujących tutoring – dostrzeżonych również w wizji wychowania ks. Tarnowskiego – możliwości „[...] odmiennych wymiarów pracy wychowawczej: działań planowych – systematycznych oraz spontanicznych – sytuacyjnych”²⁸.

Według Magdaleny Panońko istotą bycia tutorem (stawania się nim) jest „Towarzyszenie podopiecznemu z zaangażowaniem przejawiającym się w odpowiedzialności, uważności, elastyczności, dużej dozie autorefleksji i świadomości własnych postaw oraz wartości [...]”²⁹. W kontekście tak zarysowanych predyspozycji tutora, Anna I. Brzezińska i Ludmiła Rycielska postrzegają sam tutoring zatem jako okazję do zrównoważonego rozwoju ucznia i nauczyciela, której podstawą staje się „[...] dialog i negocjowanie wspólnej płaszczyzny znaczeń odnoszących się do wizji i celów działania”³⁰. Czyż zatem nie są to negocjacje wartości? Odnosząc ten aspekt do pedagogiki dialogu kluczową wydaje się sama kategoria dialogu. Ten „[...] w rozumieniu ks. Tarnowskiego to nie tylko rozmowa. Przyjęta przez niego definicja dialogu, określa go jako proces, przez który dwa podmioty używają słowa w zamiarze komunikowania sobie tego, co każdy z nich myśli i czym żyje oraz dzięki któremu obaj dochodzą w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia. Dialog jest rozumiany jako *metoda, proces i postawa*”³¹.

Dokonując prezentacji owych trzech obliczy dialogu ks. Tarnowski jednocześnie wprowadza ich swoistą gradację, gdyż metoda dialogu pozostaje sposobem komunikacji, proces dialogu oznacza wdrożenie go w życie, z kolei postawa dialogu będzie utożsamiana z gotowością otwierania się, zbliżenia i współpracy³². Biorąc to pod uwagę – niezwyklej staje się to, iż praktyka tutoringu wypełniła każde z tych doświadczeń. Tutoring przecież określany jest zarówno mianem metody (sposobu działania), procesu (wskazującego na rozłożoną w czasie dynamikę relacji, czy też wdrożenia go w przestrzeni szerszego systemu), jak i postawy (osoby, czy jednostki), która staje się ową wyuczoną, przyjętą skłonnością do postrzegania otoczenia i reagowania na nie. Zwraca na to uwagę Sławomir Krzychała twierdząc, że tutoring „to już nie tylko indywidualna metoda pracy, ale strategia i styl zarządzania instytucją edukacyjną, w którym praca wychowawcza szkoły nie ma charakteru dodatkowego działania podejmowanego (czasem tylko jako plany i zamierzenia) po spełnieniu dydaktycznych zadań nauczania”³³. Co ważne, wydaje się, że w osiągnięciu ostatecznego celu – opisywanej tutaj postawy, pomocne stają się wskazane przez ks. Tarnowskiego wartości, które niesie ze sobą dialog rzeczowy (prawda),

²⁸ S. Krzychała, *Tutoring wzmacniający nauczycieli jako zespół*, w: P. Czekiarda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring...*, dz. cyt., s. 39.

²⁹ M. Panońko, *Misja tutora*, w: B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), *Tutoring...*, dz. cyt., s. 23.

³⁰ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 27.

³¹ M. Nowak, *Doświadczenie...*, dz. cyt., s. 175.

³² Por.: J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, dz. cyt., s. 116.

³³ S. Krzychała, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 38.

dialog personalny (wolność) oraz dialog egzystencjalny (miłość)³⁴, który zdaniem Tomasza T. Brzozowskiego „[...] nie wymaga słowa. Słowo należy do najczęstszych narzędzi sytuacji dialogicznej. Jednak w przypadku dialogu egzystencjalnego, może on mieć równie dobrze charakter pozawerbalny. Tutaj dotyka się wnętrza drugiej osoby, oddaje się ją niejako w posiadanie Drugiemu”³⁵. To z kolei wydaje się wypełniać wskazaną przez ks. Tarnowskiego ostatnią fazę procesu edukacyjnego, jaką jest wzajemne wychowywanie się ucznia (podopiecznego) i wychowawcy (tutora)³⁶.

Patrząc na tutoring z perspektywy pedagogiki dialogu nie można pominąć jeszcze jednego, istotnego aspektu wskazującego na drogę, jaką korzystający z tego założenia wychowawcy (tutorzy) mają przejść wraz ze swoim wychowankami (podopiecznymi). Droga ta, ujęta w pięciu etapach, stanowi „Credo pedagogiczne” ks. Tarnowskiego. Owe etapy tworzą:

- „1. Punkt wyjścia. W pierwszym zetknięciu z wychowankiem lub grupą najistotniejsze jest wejście w jego (ich) świat z pełnym, nieudawanym, lecz autentycznym zainteresowaniem i życzliwością. Chodzi o postawienie się w miejscu tych, których spotykamy, by odczuli nasz szacunek i zrozumienie, i abyśmy nie zrobili niewłaściwego pierwszego kroku.
2. Wychowanek. Nie jest on kimś niższym lub mniej wartościowym od wychowawcy, ale przeciwnie, może nad nim pod wieloma względami górować. Nie jesteśmy jego sędziami. Ewentualne wady musimy dostrzegać, lecz nie wolno utożsamiać z nimi wychowanka. [...].
3. Relacja: wychowawca–wychowanek. Zmierzać wytrwale ku przyjaźni, nie oczekując jednak wdzięczności ani przywiązania. Dać wychowankowi odczuć miłość [...].
4. Proces wychowania. Wsłuchiwanie się w wychowanka. Uczenie się i wychowywanie wzajemne. Nie narzucanie i przymuszenie, lecz delikatna pomoc do budzenia zainteresowania wartościami i poszukiwania ich [...]. Nie tyle oczekiwanie natychmiastowych wyników, co raczej nadzieja na daleką przyszłość. Stała cierpliwość i atmosfera radości.
5. Cel. Pomóc wychowankowi odnaleźć jego miejsce w życiu i powołanie osobiste w stopniowym zbliżaniu się ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Jednocześnie z procesem wychowania innych dążyć do samowychowania siebie [...]”³⁷.

Mowa jest zatem o: spotkaniu, poznaniu, budowaniu relacji, procesie wychowania i pomocy w samodzielnym poszukiwaniu przez wychowanka celu. Echa

³⁴ Por.: J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, dz. cyt., s. 117.

³⁵ T.T. Brzozowski, *Rola dialogu w relacji międzypodmiotowej. Doświadczenia dialogicznych relacji z uczniami*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Doświadczenie...*, dz. cyt., s. 269–270.

³⁶ Por.: J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, dz. cyt., s. 79.

³⁷ J. Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu...*, dz. cyt., s. 175.

tych etapów ewidentnie dostrzec można w przyjętej dynamice stanowiącej oś tworzącej się relacji tutorskiej, która zakłada: 1. poznanie podopiecznego (budowanie dobrych relacji, diagnozę); 2. wyznaczanie celów rozwojowych; 3. planowanie rozwoju; 4. realizację planów (poprzez motywowanie, monitorowanie); a także 5. ocenę rezultatów (ewaluację)³⁸. Oczywiście w tym opisie wydaje się, że relacja tutorska w bardziej zdecydowany sposób ma prowokować wychowanka nie tyleż do postawienia sobie dalekosiężnych celów związanych z wyborem własnego powołania, ale w sposób bardziej namacalny i bezpośredni pomóc mu określić własną drogę w wyraźnie krótszej perspektywie (np. semestru). Oczywiście cel przyjęty do realizacji w krótkim terminie, może stać się cegłą celu całozyciowego, jednakże nie tyleż kluczowe wydają się tu same cele, a budująca się relacja tutorska, opierająca się – tak w przypadku założeń tutoringów, jak i pedagogiki dialogu – na fundamencie dostrzegania drugiego człowieka.

Spotkanie 3. Tutoring w Polsce – doświadczenia aktualne i wyzwania

Literatura przedmiotu wskazuje, że tutoring w dostrzegalny sposób rozpoczął swoją zorganizowaną podróż w przestrzeni publicznych szkół w Polsce w 2008 roku. Wówczas to, pojawiło się jego pilotażowe wdrożenie w pierwszych gimnazjach we Wrocławiu³⁹. W 2013 roku zetknęło się z nim już ponad 300 placówek⁴⁰. Po dziesięciu latach trudno jest je już zliczyć. Skala wdrożeń nie pozostawiła obojętnym na tutoring również Ministerstwo Edukacji Narodowej, które w 2016 roku zdecydowało się wesprzeć projekt „Wychować człowieka mądrego. Wprowadzenie modelu pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z zastosowaniem metody tutoringów szkolnego jako profilaktyki pozytywnej problemów w polskiej szkole”⁴¹, testujący tutoring szkolny w 76 placówkach oświatowych w Polsce, w tym w szkołach podstawowych, szkołach ponadgimnazjalnych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych czy socjoterapii (MOW i MOS). To ostatecznie sprawia, że można dostrzec w szkołach dwie rzeczywistości – tę wypełnioną doświadczeniem tutoringów i drugą pozbawioną tego doświadczenia. Wspomina o tym jedna z tutorek: „Teraz, gdy pracuję w szkole, gdzie realizowany jest tradycyjny model wychowawstwa, bardzo brakuje mi indywidualnego kontaktu z tymi, których powierzono mojej

³⁸ Por.: J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring...*, dz. cyt., s. 35.

³⁹ Por.: A. Zembrzuska (red.), *Raport z realizacji programu „Wsparcie Tutoringu we wrocławskich gimnazjach nr 3, 8, 16 i 25” realizowanego w latach 2008–2011 przez Towarzystwo Edukacji Otwartej oraz finansowanego ze środków Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Wrocławia*, Wrocław 2011.

⁴⁰ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 108.

⁴¹ Projekt realizowany jest w latach 2016–2018. Por.: <http://www.tutoringszkolny.pl/>, [dostęp: 31.01.2018].

opiece. Trudno być w taki sposób dla 26-osobowej klasy”⁴². Warto jednak przyznać, że spotkania z tutoringiem w poszczególnych placówkach mają różny przebieg, który uzależniony jest od szeregu czynników: gotowości do przyjęcia tej zmiany, która pociąga za sobą reorganizację np. planu zajęć, osobistej otwartości na wejście w nową rolę nauczycieli, wsparcia dyrektora placówki i jej otoczenia. To również podjęcie decyzji o tym: jaką grupę wiekową uczniów zaprosić do tej podróży, jaką formułę tutoringu im zaoferować⁴³, na jak długo przygotować szkołę do takiej zmiany (czy stanie się ona rocznym projektem, czy też nową wizją szkoły), jaka może być forma wynagrodzenia za pracę tutorów, jaka będzie formuła dokumentacji tutorskiej, w jakim stopniu zaprosić do współpracy rodziców itd.

Wdrażanie tutoringu to szukanie rozwiązań, które są unikatowe dla każdej z placówek z osobna, co z jednej strony może sprzyjać jego efektywności, z drugiej ponownie staje się wyzwaniem, dla placówek szukających (przyzwyczajonych) do gotowych rozwiązań. To zatem wybór między przyjętym w placówce celem wychowania, który może być realizowany w optyce działań funkcjonalnych bądź w optyce bycia – o czym wspomina Tadeusz Gadacz. Pierwsza perspektywa wskazuje na bezruch, dążąc „[...] do stanu, który określa się stanem «świętego spokoju», a wychowanka ocenia pozytywnie o tyle, o ile mieści się on w ustalonym porządku i nie przeszkadza wychowawcom. Wychowanie w optyce bycia jest twórcze i dynamiczne: jest otwarte, gdyż zawsze zmierza ku temu, co lepsze, prawdziwsze, piękniejsze”⁴⁴. Warto zatem zauważyć, że w perspektywie czynionych tutaj rozważań można wysunąć pewne pytanie, które mogłoby być w przyszłości poddane empirycznej weryfikacji: jaki jest związek efektywności wdrażanego tutoringu z poziomem przyjęcia w placówkach założeń pedagogiki dialogu? Zasadność postawienia takiego pytania tkwi w opinii Józefy Bałachowicz przybliżającej możliwe efekty wykorzystania dialogu w pracy z uczniem: „Tworzenie indywidualnej podmiotowości odbywa się w dialogu, w społecznej przestrzeni «trwającej wciąż rozmowy». [...] Na gruncie edukacji dziecka dialog rozumiany jest więc jako postrzeganie autonomii wychowanka i uwzględnienie jego indywidualnych potrzeb, nie tylko wynikających ze «specyficznego» świata dziecięcego, lecz podmiotowości rozumianej w sensie ogólnoludzkim. Dialog odrzuca formy relacji edukacyjnych,

⁴² J. Antczak, *O systemie opiekuńczym w Autorskich Liceach Artystycznych, czyli jak wzajemnie wspierać się w rozwoju*, w: P. Czekerda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring...*, dz. cyt., s. 82.

⁴³ Warto odnotować, że rozwój tutoringu w praktyce szkolnej obfituje w pojawiające się różnorodne formuły jego zastosowania. Wśród nich można wymienić cztery najistotniejsze: tutoring dydaktyczny (naukowy, artystyczny – prowadzący do rozwoju wiedzy i umiejętności ucznia); tutoring wychowawczo-rozwojowy (obligatoryjny dla uczniów, gdyż zastępujący im tradycyjne wychowawstwo klasowe), rozwojowy (zachowujący funkcję wychowawcy), a także rówieśniczy (dający przestrzeń do zaistnienia relacji tutorskiej między uczniami przy wsparciu nauczycieli) – Por.: A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 39, 42.

⁴⁴ T. Gadacz, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 25.

które można tłumaczyć jako kontrolujące, karzące, opresyjne – formy, które charakteryzują transmisyjny model edukacji⁴⁵. W tym kontekście przyjęcie w szkole dialogu (a w szczególności postawy dialogu), które samo w sobie jest wyzwaniem, pozwala na realizację wizji polskiej edukacji po przemianach ustrojowych w 1989 roku, o której pisał m.in. Czesław Kupisiewicz⁴⁶.

Podsumowanie

Prowadząc rozważania o związku między pedagogiką dialogu a tutoringami szkolnym, nie można nie dostrzegać tła, które tworzy polski system oświaty. Mozaikowy, próbujący dostosować się do warunków permanentnej reformy edukacji⁴⁷, co może wywoływać jednoczesne doświadczenia permanentnego kryzysu. Zdaniem cytowanego już Tadeusza Gadacza, źródłem owego stanu jest kryzys osobowy, co oznacza, „[...] że szkoła przestała być wspólnotą nauczycieli, jako mistrzów i uczniów, wspólnotą, w której dokonuje się edukacja: gdzie wychowawca jako mistrz już idący drogą ku prawdzie, dobru i pięknu, prowadzi ze sobą wychowanków i dzięki nim także sam niejednokrotnie do prawdy, dobra i piękna się zbliża”⁴⁸. To sugeruje, że w kryzysie tym, brakuje miejsca na spotkanie, które „[...] staje się powodem pewnej przemiany osobowości, [...] gdy jakaś osoba lub innego rodzaju rzeczywistość dotknęła «najgłębszego rdzenia» człowieka i przeobraziła go całkowicie”⁴⁹ – do czego zachęca ks. Tarnowski. W tym kontekście tutoring szkolny wydaje się stwarzać realną szansę utrwalenia w polskich szkołach takiej dialogicznej wspólnoty. Szansę, o którą trzeba się postarać, jak zauważyła bowiem Agnieszka Zembruska „Tutoring jest, wbrew pierwszemu wrażeniu, bardzo wymagającym rodzajem relacji, w której obie strony deklarują wobec siebie pewne oczekiwania, w której obie biorą współodpowiedzialność za realizację celu. W relacji tej pojawić się może więcej problemów niż ujawnia się w tradycyjnym, powierzchownym kontakcie nauczyciel – uczeń, który z reguły jednak pozostaje kontaktem nauczyciel – grupa”⁵⁰. Konieczne jest zatem świadome wejście na wskazaną już drogę prowadzącą – od zapoznania się z metodą, poprzez zaangażowanie się w proces i przyjęcie postawy/stylu pracy.

Dokonując podsumowania warto także spojrzeć na drugą stronę relacji pedagogiki dialogu z tutoringami. Mariusz Budzyński opisując reakcję ks. Tarnowskiego na doświadczenie dialogu w szkołach ALA stwierdził, że ten „Cieszył się bardzo.

⁴⁵ J. Bałachowicz, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 19–20.

⁴⁶ Por.: Cz. Kupisiewicz, *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1994, s. 37–38.

⁴⁷ Por.: B. Dumowska, *Edukacja autorska w szkołach publicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 24.

⁴⁸ T. Gadacz, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 19–20.

⁴⁹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać? W ogniu...*, dz. cyt., s. 170–171.

⁵⁰ A. Zembruska, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 110.

Fakt, że to, co krytycy określali za realne tylko w konfesyjnej rzeczywistości Kościola, może się zdarzyć w praktyce świeckiej szkoły [...]”⁵¹. Obecnie to doświadczenie staje się udziałem znacznie większej liczby placówek przede wszystkim publicznych. Wraz z promocją tutoringu promowana jest idea dialogu i personalizacji kształcenia. Wytycza się też kierunek drogi rozwoju zawodowego nauczycieli, dla których przestrzeń dialogu ma stać się miejscem doświadczenia „[...] własnej tożsamości pedagoga i miejscem profesjonalnego rozwoju”⁵². Warto zatem, prowadząc dalsze obserwacje naukowe zmian systemu oświaty, które wynikają w tym przypadku z wprowadzania tutoringu, odnosić je właśnie do tych wskaźników.

Bibliografia

- Antczak J., *O systemie opiekuńczym w Autorskich Liceach Artystycznych, czyli jak wzajemnie wspierać się w rozwoju*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009, s. 81–85.
- Balachowicz J., *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, w: J. Balachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013, s. 13–23.
- Brzezińska A.I., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009, s. 19–30.
- Brzozowski T.T., *Rola dialogu w relacji międzypodmiotowej. Doświadczenia dialogicznych relacji z uczniami*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 267–274.
- Budzyński M., *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009, s. 31–34.
- Czekierda P., Budzyński M., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A., (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009.
- Dumowska B., *Edukacja autorska w szkołach publicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Fijałkowski A., *Z dziejów myślenia o tutoringu – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia wychowawania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 2(212), s. 5–33.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 19–25.
- <http://tutoring.org.pl/wiedza>, [dostęp: 30.01.2018].
- <http://www.tutoringszkolny.pl/>, [dostęp: 31.01.2018].
- Karpińska-Musiał B., Panońko M., (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Krzychała S., *Tutoring wzmacniający nauczycieli jako zespół*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009, s. 38–41.
- Kumaniecki K., (opr.), *Słownik łacińsko-polski*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Kupisiewicz Cz., *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemnastych i dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1994.

⁵¹ A. Sarnat-Ciastko (red.), *Licea ALA...?*, dz. cyt., s. 77.

⁵² S. Krzychała, *Tutoring...*, dz. cyt., s. 38.

- Nowak M., *Doświadczenie dialogu w tworzeniu wiedzy pedagogicznej*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 168–182.
- Panońko M., *Misja tutora*, w: B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 19–24.
- Sarnat-Ciastko A., *Dialog, autentyczność, spotkanie i zaangażowanie w programie wychowawczym Autorstkich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA*, „Studia Humanistyczne AGH” 2010, tom 9, s. 37–50.
- Sarnat-Ciastko A., (red.), *Licea ALA. Szkoły skoncentrowane na uczniu. Nowa kultura szkoły?*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2016.
- Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskiej szkole*, Difin S.A., Warszawa 2015.
- Statut SLO ALA, §6. Program wychowawczy i profilaktyki, p. 1. http://ala.art.pl/fileupload/custom/Dokumenty/1345_slo_statut_2016.10.20.pdf, [dostęp: 29.01.2018].
- Szala M., *Praca tutorska i proces stawiania się tutorem*, w: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 62–88.
- Szeligiewicz M., *Jak oswoić „niedźwiedzia”, czyli rzecz o własnych słabościach*, w: B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 48–58.
- Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Tarnowski J., *Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA w optyce pedagogiki dialogu*, w: A. Sarnat-Ciastko (red.), *Licea ALA. Szkoły skoncentrowane na uczniu. Nowa kultura szkoły?*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2016, s. 81–86.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać? Uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać? W ogniu pytań*, Apostolicum, Ząbki 2003.
- Traczyński J., *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009, s. 35–37.
- Zembrzuska A. (red.), *Raport z realizacji programu „Wsparcie Tutoringu we wrocławskich gimnazjach nr 3, 8, 16 i 25” realizowanego w latach 2008–2011 przez Towarzystwo Edukacji Otwartej oraz finansowanego ze środków Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Wrocławia*, Wrocław 2011.
- Zembrzuska A., *Tutoring w szkole drogą do większej wolności i samodzielności ucznia i nauczyciela?*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009, s. 104–111.
- Zuchniewicz P., *Tutoring szkolny – personalizacja edukacji*, w: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 115–122.

Pedagogy of dialogue as the foundation of school tutoring

Since 2008, the tutoring method, which is referred as one of the forms of personalized education, has been increasingly used in Polish schools. This proposal for many is seen as a opportunity for the existence of authenticity, dialogue, meeting and commitment – categories that are the core of the pedagogy of dialogue. The purpose of the presented article is to notice the relations between the concept described by Fr. Janusz Tarnowski and tutoring, as well as the determination of their significance for Polish education.

Key words: Janusz Tarnowski, pedagogy of dialogue, personalized education, tutoring, meeting

Arleta Michalik

Płaszczyzny dialogowego (po)rozumienia pedagoga szkolnego jako mentora w procesie kształtowania tożsamości młodzieży

Artykuł prezentuje wieloaspektowy sposób rozumienia dialogu z perspektywy pedagoga szkolnego w kontekście szeroko rozumianej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Podkreślono kierunki i warunki współpracy z podmiotami oraz instytucjami, które mogą wspierać proces wychowawczy i socjalizacyjny młodzieży w procesie kształtowania tożsamości. Opisane zostały warunki niezbędne do skutecznej pomocy młodemu człowiekowi w trudnym okresie jego życia. Zwrócono uwagę na różne płaszczyzny pracy pedagoga wynikające z indywidualnych predyspozycji wychowanków, systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jego charakteru oraz sieci wsparcia.

Słowa kluczowe: tożsamość, kryzys tożsamości, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, pedagog szkolny, profilaktyka, mentoring

Wstęp

Szkoła jest miejscem, w którym młody człowiek spędza większość swojego czasu. Poza oczywistym wymiarem edukacyjnym, na proces kształtowania tożsamości oraz obraz własnej osoby wpływają jeszcze inne czynniki, m.in. te związane z socjalizacją – nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami lub ich brak, informacje uzyskiwane od kolegów i koleżanek, nauczycieli, rozwój zainteresowań, możliwość wyróżnienia i wiele innych. Nierzadko, relacje szkolne przenoszą się na grunt portali społecznościowych, które są częścią szkolnego życia – miejscem komentowania szkolnych wydarzeń, innych osób, obserwowania codzienności innych (czasem sztucznie wykreowanej). Trudno oddzielić sferę internetowych relacji, ponieważ aktualnie smartfon stanowi nieodzowny element każdego nastolatka. Bez względu na postawę – bierną bądź czynną – życie, które toczy się w mediach społecznościowych, wpływa na kreowanie własnego wizerunku.

Tożsamość człowieka jest wizją własnej osoby, oznacza stosunek do siebie oraz innych ludzi, wiąże się ze świadomością siebie. Odnosi się do osobistych wartości, celów i emocji. Rozumiana jest jako *część samowiedzy reprezentującej*

własną osobę jako niezależny byt¹. Ponieważ „człowiek jest istotą ultraspołeczną – uczestnikiem licznych relacji społecznych, członkiem różnych grup dbającym o swoje w nich miejsce” [...] wiza ta niejednokrotnie bywa bardzo złożona i wiązać się może m.in. z niespójnymi oczekiwaniami poszczególnych grup wobec jednostki czy odmienną hierarchią wartości. Młody człowiek poszukuje (mniej lub bardziej świadomie) informacji na swój temat. Jednostka szuka identyfikacji z wartościami przekazywanymi przez rodziców, nauczycieli, lokalną społeczność czy społeczeństwo³. Adolescenci często utożsamiają się z „wartościami” reprezentowanymi przez swoich rówieśników. Rozwój człowieka przebiegać może prawidłowo wówczas, kiedy wartości reprezentowane na poszczególnych obszarach są ze sobą spójne. Brak koherencji powoduje dysharmonię oraz niestabilność emocjonalną wynikającą z intensywnych starań w kierunku odnalezienia swojego prawdziwego „Ja”. Z drugiej strony, przekonanie o sobie stanowi ważny element zachowania człowieka, a więc także wchodzenia przez niego w relacje społeczne, podtrzymywanie więzi⁴. Zdaniem A. Oleszkowicz i A. Senejko tożsamość indywidualna stanowi najistotniejszy czynnik integrujący osobowość osób dorastających – pomaga im zrozumieć kim są oraz jaką rolę mają odegrać w społeczeństwie. Ponadto odnosi się do przyszłości człowieka próbującego znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące możliwości osiągnięcia sukcesu bądź porażki⁵.

Nie bez powodu wspomniane zostały różne obszary funkcjonowania dziecka. Skuteczna diagnoza, a zatem efektywna pomoc psychologiczno-pedagogiczna, wymaga spojrzenia na problem dziecka w sposób wieloaspektowy, uwzględniający różnorodne płaszczyzny, w których młody człowiek wzrasta. Wymagane jest spojrzenie na ucznia jako odtwórcę różnorodnych ról społecznych. Właściwa i rzetelna diagnoza oczekuje współpracy z osobami dokonującymi obserwacji poszczególnych sfer funkcjonowania dziecka. Pedagog szkolny to osoba, której priorytetem w pracy jest „wielowymiarowa pomoc w rozwiązywaniu różnorodnych problemów i trudności kilku grup społecznych, między innymi uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli”⁶. Oznaczać będzie nie tylko wsparcie samego ucznia, ale

¹ W.P. Soral, *Jakie aspekty indywidualnego i kolektywnego „Ja” wyznaczają pozytywną samoocenę. Znaczenie perspektywy sprawcy i biorcy*. Rozprawa doktorska. Dostępny on-line: <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/2202/2500-DR-PSY-96877.pdf?sequence=1>, [dostęp: 05.04.2019].

² B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017, s. 127.

³ A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 47–77.

⁴ A. Bandura, *Social cognitive theory of self-regulation*. „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1991, nr 50, s. 248–287.

⁵ A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania-zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 138–153.

⁶ A. Frąckowiak, J. Krasnopolska, A. Wołoszyn, *Pomoc pedagoga i psychologa podczas nauki szkolnej*, Słupsk 2008.

także jego rodziców, wychowawców i nauczycieli. Wspominając o wsparciu, młodzieży w rozwiązywaniu problemów mam na myśli przede wszystkim rozwijanie ich osobistych zasobów, traktując je jako potencjał służący do realizacji celów, przygotowanie do autorefleksji oraz wyposażenie w umiejętność przewidywania konsekwencji swoich działań. Wymienione wcześniej zadania mają służyć podniesieniu poczucia własnej wartości i skuteczności.

Dialog na poszczególnych płaszczyznach przyjmować będzie odmienną postać i wynikać może między innymi z postawy rodziców lub nauczycieli, ich świadomości. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w środowisku szkolnym w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły. Oznacza to konieczność podejmowania relacji przede wszystkim z rodzicami, asystentami rodziny czy kuratorami społecznymi. Zapis Rozporządzenia stwarza zatem możliwość uwzględnienia w diagnozie po pierwsze różnych obszarów funkcjonowania dziecka, a po drugie, różnych perspektyw spojrzenia na niego. W dokumencie podkreślone zostało ponadto, iż pomoc organizowana i udzielana powinna być we współpracy z: rodzicami uczniów, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, innymi szkołami, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, a także innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Rola pedagoga polegać będzie na organizowaniu, koordynowaniu i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a związku z tym na kierowaniu dialogiem jak i stwarzaniu warunków do jego podjęcia. Konieczne do nawiązania wyższego wymiaru komunikacji jest wyzbycie się wszelkich uprzedzeń, stereotypów oraz uświadomienie swoich rozmówców o wspólnym celu, który nam towarzyszy. Nie bez znaczenia pozostają w tej kwestii umiejętności interpersonalne pedagoga, jego cechy charakteru, posiadane kompetencje oraz szczere zaangażowanie.

Budowanie dialogu wiąże się z budowaniem zaufania. Etap ten jest kluczowy, choć niejednokrotnie może odbywać się on w sposób niezaplanowany i nie musi być związany bezpośrednio z sytuacją dziecka. Wskazane okazuje się stosowanie zasad i istoty mentoringu, które w moim odczuciu powinny stanowić nieodzowny element budowania relacji z wychowankiem, a dialog oparty powinien być na wspieraniu ucznia w samodzielnym dochodzeniu do własnych przekonań i wartości.

O istocie dialogu oraz różnorodnych jego formach świadczą pozostałe zapisy Rozporządzenia oraz obowiązki pedagoga szkolnego zapisane w Karcie Nauczyciela. W pracy skupię się na kryzysie rozwojowym (kryzysie przemiany) młodzieży

w okresie adolescencji, pomijając kwestie kryzysów sytuacyjnych. Określony zostanie zakres pomocy na etapie przeżywanego kryzysu egzystencjalnego a nie jego konsekwencji, np. depresji. W artykule pominięte zostaną kwestie pracy z uczniem doświadczającym następstw nierozwiązanych kryzysów (m.in. depresja, nieprzystosowanie społeczne), co stanowi obszar osobnych rozważań.

Potencjał dialogu w zakresie wsparcia młodzieży w procesie samodzielnego kształtowania tożsamości

Teorie traktujące o rozwoju tożsamości określają kryzys jako naturalne zjawisko. Mając na względzie dalszy, prawidłowy rozwój człowieka kryzys musi zostać przezwyciężony, na co zwracali już uwagę tacy badacze jak: Erik Erikson, Lew Wygotski czy Jean Piaget⁷. Kryzys okresu dorastania nazywany jest zamiennie kryzysem tożsamości, kryzysem egzystencjalnym, kryzysem przemian. Kryzys przeplata się z okresami względnej stabilności. Wiąże się z dysharmonią pomiędzy dążeniami otoczenia a własnymi osobistymi pragnieniami. Pozytywne rozwiązanie sytuacji kryzysowej wyposaża jednostkę w nowe umiejętności i kompetencje oraz czyni ją dojralszą. Negatywne zaś bądź brak jej rozwiązania powoduje kłopoty w funkcjonowaniu tej osoby, zniekształca obraz samego siebie oraz niekorzystnie wpływa na jej rozwój. Kryzysy mogą ujawniać się zarówno w sferze emocjonalnej, poznawczej, społecznej oraz w sferze aktywności⁸.

Erikson, w swojej teorii psychospołecznego rozwoju, zwraca uwagę, że tożsamość człowieka kształtuje się całe życie, jednak na okres adolescencji przypada stadium kryzysu tożsamości. Autor opisuje kryzys jako *konieczność wypracowania nowych form przystosowania się do środowiska oraz realizacji swoich potrzeb i potrzeb innych ludzi, a także określa sposób funkcjonowania w relacjach i realizowania samego siebie*⁹.

Nieprawidłowości w każdej z wyżej wymienionych sfer mogą stanowić obszar do pracy z wychowankiem w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w szkole. Zachowania przejawiane w opisanych wyżej płaszczyznach mogą przebiegać na dwóch biegunach, np. reakcje wybuchowe vs. wahania nastroju, konflikty vs. wycofanie, ograniczenie działania vs. przejawy zupełnie nowych zachowań¹⁰.

⁷ T. Jadczyk-Szumilo, *Sytuacje kryzysowe i interwencja kryzysowa*, w: K. Koszewska, M. Taraszkiewicz (red.), *Sytuacje kryzysowe w szkole*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2007.

⁸ Tamże, s. 40.

⁹ M. Jankowska, *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*, „Fides et ratio” 2017, nr 4, s. 47.

¹⁰ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.

Mimo iż kryzysy przemiany¹¹ dotyczą wszystkich ludzi i często są spodziewane, wymagają reorganizacji w dotychczasowym funkcjonowaniu, co wywołuje wiele negatywnych emocji. W związku z tym, jednostka musi podejmować aktywny wysiłek w celu pokonania kryzysu. Pomoc pedagoga powinna na tym etapie opierać się na wsparciu i zrozumieniu, monitorowaniu oraz kierowaniu poczynąń młodego człowieka na adekwatne zachowania zmierzające do poradzenia sobie w sytuacji trudnej. W myśl istoty mentoringu powyższe działania stają się skuteczniejsze wówczas, gdy bazują na partnerskiej relacji z uczniem inspirując, doradzając przy równoczesnym odkrywaniu potencjału i współtworzeniu sukcesu podopiecznego¹².

Reakcja kryzysowa przebiega, według Geralda Caplana (1984) w czterech fazach.

W fazie pierwszej następuje konfrontacja osoby z sytuacją naruszającą dotychczasowe ważne potrzeby bądź wartości. W jej wyniku jednostka ma przekonanie, iż nie posiada wystarczających umiejętności do rozwiązania owego kryzysu. Dominującymi emocjami na tym etapie są: lęk, niepokój, złość, poczucie winy.

W fazie drugiej „dochodzi” świadomość, iż nie jest w stanie samodzielnie poradzić sobie z tą trudną sytuacją. Doświadcza poczucia niekompetencji, co powoduje dalszy wzrost emocjonalnego napięcia.

Trzecia faza wiąże się z mobilizacją własnych sił, dzięki którym udaje się czasami pokonać trudną sytuację. Na tym etapie charakterystyczne może być wytworzenie bądź uwolnienie takich mechanizmów, które przyjmować będą pozorną funkcję obronną, np. zaprzeczenie istniejącym trudnościom, kompensowanie czy poszukiwanie racjonalizacji.

Ostatnią fazą jest utrwalenie mechanizmów obronnych, które wiążą się z reagowaniem jednostki na sytuację – może to być pozorne wrażenie, że jednostka radzi sobie z aktualnym położeniem. Niejednokrotnie pozorne mechanizmy obronne prowadzić mogą do destrukcji a następnie do dezorganizacji w działaniu¹³.

Priorytetowe, w celu dobrania odpowiednich metod pracy z wychowankiem, jest określenie, w której fazie znajduje się młody człowiek. Niezwykle ważne jest aktywne słuchanie, kojarzenie faktów oraz obserwacja. Działania na rzecz wychowanka będą różniły się od stopnia nasilenia jego bezradności i mogą przyjmować charakter mentorskich rozmów mających na celu zrationalizowanie obaw, odniesienie ich do konkretnych sytuacji, próbę zrozumienia aktualnego położenia oraz towarzyszących jej uczuć i emocji, podkreślanie mocnych stron oraz możliwości ich wykorzystania w trakcie rozwiązania problemu. Trzeba mieć świadomość włączenia w pomoc także innych specjalistów, m.in. psychologa, te-

¹¹ Zob. np.: G. Caplan, *Środowiskowy system oparcia a zdrowie jednostki*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 2–3, s. 92–114.

¹² J. Mróz, *Coaching i mentoring wobec współczesnych wyzwań w rozwoju pracownika*, „Nauki o Zarządzaniu. Management Sciences” 2013, nr 3(16), s. 75–90.

¹³ T. Jadczyk-Szumilo, *Sytuacje...*, dz. cyt., s. 39–40.

rapeuty uzależnień, szczególnie w przypadku uczniów doświadczających ostatniej fazy kryzysu.

Przeżywanie kryzysu jest zjawiskiem naturalnym i nie musi oznaczać reakcji patologicznej. Nieotrzymanie jednak odpowiedniej pomocy i wsparcia może prowadzić do zmiany w funkcjonowaniu człowieka a nawet do zachowań ryzykownych i patologicznych.

Podjęcie indywidualnej pracy z wychowankiem poprzedzone powinno zostać zdobyciem rzetelnych informacji na temat różnych obszarów funkcjonowania dziecka oraz poznaniem towarzyszących wychowankowi uczuć, emocji, jego punktu widzenia. Istota dialogu wiązać się będzie z poczuciem zrozumienia, wczucia się w sytuację podopiecznego. Dialog powinien opierać się na współpracy w postaci wspólnego określenia problemu, jego źródła, trudności w zakresie jego rozwiązania. Niezwykle ważny jest sposób prowadzenia rozmowy, skłaniający wychowanka do refleksji nad swoim zachowaniem, własnymi reakcjami, odczuciami, towarzyszącymi emocjami. Istotne może okazać się ukazanie konkretnego problemu w różnych kontekstach. Wskazanie różnych perspektyw podczas mentorskich rozmów pozwala wychowankowi zdobywać wyższy poziom wnioskowania moralnego, które będzie mógł zastosować w różnych sytuacjach życiowych i w odniesieniu do kolejnych sytuacji problemowych, które stanowią element nieodzowny ludzkiej egzystencji. Priorytetem w pracy z młodym człowiekiem jest ukazanie jego potencjału i wartości jaką już posiada. Poprzez dialog, pedagog wspiera wychowanka w procesie poznawania siebie, budowania poczucia własnej skuteczności oraz w samodzielnym podejmowaniu decyzji, za które młody człowiek jest odpowiedzialny. Uwzględniając w pracy pedagogicznej zasady mentoringu, opisane poniżej, dialog z wychowankiem nie jest tylko formą porady, ale stwarza atrakcyjną formę autorefleksji podkreślając wartość podopiecznego oraz szacunek dla jego zdania i poglądów, rozwijając równocześnie proces twórczego myślenia, który jest niezbędny w aspekcie rozwiązywania kryzysu tożsamości.

Idea mentoringu w pracy pedagoga szkolnego a założenia pedagogiki dialogu

Rozwijana stopniowo od lat 80. XX wieku idea mentoringu znajduje swoje odzwierciedlenie w różnych obszarach życia. Wśród różnych form mentoringu wyróżnia się mentoring społeczny, który znajduje zastosowanie w dziedzinie jaką jest edukacja i wychowanie¹⁴.

Spośród współczesnych określeń mentoringu w moim odczuciu na uwagę zasługuje definicja Sebastiana Karwala, która w sposób bezpośredni nawiązuje do

¹⁴ A. Sołtys, M. Tarkowska, *Mentoring w praktyce. Ścieżka kształcenia mentorów i peer-mentorów dla grup defaworyzowanych*, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Łódź 2008.

pracy pedagoga szkolnego: „Mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, aby uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji”¹⁵. Zadaniem mentora jest bowiem stworzenie takiej relacji, która opierać się będzie na procesach stymulowania, inspirowania i przywództwa, mającej na celu odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia poprzez doradztwo, ewaluację oraz pomoc w tworzeniu sukcesu podopiecznego¹⁶. Niezwykle ważne w budowaniu i podtrzymywaniu dialogu z wychowankiem jest osobiste zaangażowanie i doświadczenie mentora.

Mając na względzie rodzaj relacji pomiędzy podopiecznym i mentorem warto wspomnieć jeszcze o dwóch typach mentoringu: formalnym i nieformalnym. Oba z nich funkcjonują w praktyce pedagoga i warunkują proces dialogowego porozumienia z wychowankiem. Mimo iż stanowisko pedagoga szkolnego narzuca niejako formalną funkcję, moje doświadczenia pozwalają stwierdzić, iż zdobyte zaufanie zrodziło się przy okazji budowania relacji z uczniami poprzez uczestnictwo w życiu szkoły i klasy (opieka nad samorządem szkolnym, udział w wycieczkach szkolnych i innych wydarzeniach, swobodne rozmowy na korytarzach szkolnych). Mentoring nieformalny charakteryzują bowiem naturalne relacje, nie wymagające dodatkowych ingerencji, np. ze strony wychowawcy, dyrektora szkoły itd. Wyniki badań dowodzą, iż te nieformalne związki są bardziej satysfakcjonujące dla ich uczestników. Poziom zaangażowania mentora jest wyższy niż podczas relacji formalnych, choć udane związki formalne przekształcają się często w związki nieformalne¹⁷, co również znalazło odzwierciedlenie w mojej karierze zawodowej.

Trzeba mieć świadomość, iż nie w każdym przypadku możliwa jest (owocna) współpraca z podopiecznym/ uczniem. Budowanie relacji zależy od zaangażowania mentora/pedagoga, jego kompetencji osobistych, niejednokrotnie od doświadczenia, ale także musi być kompatybilna z potrzebami ucznia, jego wymaganiami oraz chęcią współpracy. Nie zawsze możliwe jest dopasowanie obu stron, w związku z tym uczeń może szukać wsparcia u innych osób, np. wychowawcy, innych nauczycieli, rodziców oraz bardzo często u rówieśników (cenne źródło informacji). Ważne, aby uszanować wolę wychowanka, nie namawiając go za wszelką cenę do

¹⁵ S. Karwala, *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wyższa Szkoła Biznesu–Louis University, Nowy Sącz 2009, s. 111.

¹⁶ M. Syper, *Mentoring jako element strategii wspierania rozwoju zawodowego pracowników*, w: A. Glińska-Neweś (red.), *Zarządzanie organizacjami w gospodarce opartej na wiedzy*, „Dom Organizatora”, Toruń 2008, s. 784.

¹⁷ M. Sidor-Rządkowska (red.), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wydawnictwo JAK, Warszawa 2014.

współpracy. Na tym etapie istotne może okazać się jedynie wskazanie osób, instytucji wspierających.

Podjęcie współpracy z wychowankiem, zyskanie jego zaufania wiąże się z podjęciem dalszych kroków, jakimi są: wyznaczenie kierunku – celów oraz określenie pożądaných efektów. Kluczową fazą jest rozwój, zarówno wychowanka, jak i mentora. Niezwykle ważne jest również zakończenie współpracy – odwołanie tego momentu może prowadzić do uzależnienia wychowanka od relacji z mentorem, ciągła potrzeba wsparcia, niepewność co nie sprzyja samodzielności młodych ludzi¹⁸. Rolą pedagoga jest bowiem wsparcie w samodzielnym rozwiązywaniu kryzysów rozwojowych i innych sytuacji trudnych, a więc wydobywanie razem z nim jego potencjału oraz wyposażenie w kompetencje, dzięki którym możliwe będzie stawianie czoła różnym trudnym sytuacjom życiowym pojawiającym się na różnych etapach życia.

Sieć dialogowego (po)rozumienia pomiędzy pedagogiem a uczniem

Kilkuletnie doświadczenie na stanowisku pedagoga szkolnego pozwala na wysunięcie tezy, że niemożliwe jest nawiązanie dialogu z drugim człowiekiem bez rozumienia całego kontekstu sytuacji, w której znajduje się nasz rozmówca. Wręcz przeciwnie, nieznanostwo podłoża może powodować błędne myślenie, uprzedzenia a nawet i sądy względem drugiej osoby. Porozumienie z uczniem, a wobec tego podjęcie relacji opartej na zaufaniu oraz współtworzenie indywidualnego planu działania, wymaga postawy aktywnego słuchania, zaangażowania, zapewnienia poczucia bezpieczeństwa. Co więcej, uwzględnienie czynników środowiskowych (zarówno barier, jak i czynników wspierających) pozwala na postrzeganie młodego człowieka przez pryzmat jego czynników osobowych, kontekstów rozwojowych, ale także z perspektywy psychospołecznych uwarunkowań środowiska, w którym funkcjonuje. Konieczne zatem jest podjęcie współpracy z podmiotami mającymi tworzyć sieć wsparcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Problemy, które dotychczas ujawniane były przez młodzież podzielić można na kilka grup: niskie poczucie własnej wartości, kłopoty w nawiązywaniu relacji interpersonalnych, brak porozumienia z rodzicami. Wśród społeczności szkolnej, poza grupą uczniów, którzy z własnej inicjatywy szukają pomocy u pedagoga szkolnego, znajduje się liczna grupa młodych osób wymagających wsparcia, ukierunkowania. Dotarcie do każdego z nich jest bardzo trudne, szczególnie w szkołach masowych, w których pedagog prowadzi bardzo bogatą i czasochłonną dokumentację. Warto więc, zgodnie z teorią myślenia pytaniami¹⁹ zadać sobie odpowiednie pytanie: W jaki sposób jako pedagog mogę dotrzeć i pomóc każdemu wychowankowi? Za-

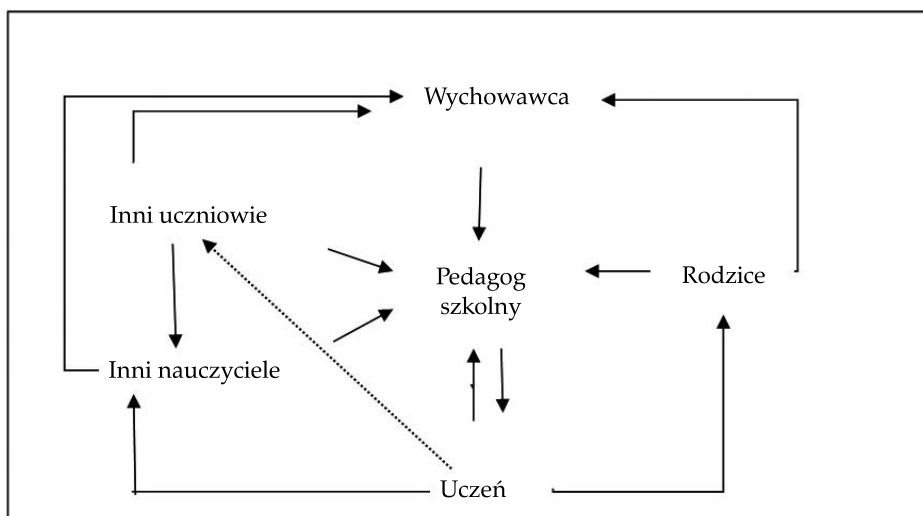
¹⁸ J. Mróz, *Coaching...*, dz. cyt., s. 75–90.

¹⁹ Zob.: M. Adams, *Myślenie pytaniami*, Studio Emka, Warszawa 2015.

miast pytać czy w ogóle jest to możliwe. Drugie z postawionych pytań od razu skazuje na niepowodzenie.

W okresie adolescencji młodzi ludzie w różny sposób starają się odnaleźć swoją tożsamość. Brak spójności w przekazywanych wartościach, stosowane w środowisku rówieśniczym sposoby radzenia sobie z problemami (np. samookaleczenie, dążenie do perfekcyjnego wyglądu), brak akceptacji ze strony rówieśników, trudna sytuacja rodzinna czy niepowodzenia szkolne, przy jednoczesnym braku wsparcia, poczucia zrozumienia, może być przyczyną podejmowania zachowań ryzykownych czy wycofania. Dotarcie do sedna sprawy wymaga wnikliwej obserwacji i współpracy oraz podejmowania wszelkich działań skłaniających młodego człowieka do poszukiwania pomocy u pedagoga szkolnego.

Poniższy schemat przedstawia możliwe bezpośrednie i pośrednie kierunki podjęcia dialogu pomiędzy pedagogiem a uczniem.



Rys. 1. Zakres bezpośrednich i pośrednich form komunikacji pomiędzy uczniem a pedagogiem.

Źródło: Opracowanie własne.

Schemat nie wyczerpuje możliwych rozwiązań w tym zakresie, a prezentuje jedynie najistotniejsze, jak wynika z moich doświadczeń, kierunki docierania informacji o uczniach i ich kłopotach do pedagoga.

Bezpośrednie zgłoszenie się ucznia do pedagoga świadczy o sporym zaufaniu i stanowi największą szansę na rzeczywistą pomoc. Ukazuje bowiem świadomość ucznia o istniejącym problemie oraz otwartą prośbę o pomoc. Czasami pierwszy kontakt z pedagogiem inicjowany jest za pomocą portali społecznościowych. Bezpośrednie zwrócenie się do szkolnego pedagoga może być efektem nawiązanych wcześniej relacji w swobodnej życzliwej atmosferze, świadomości kompetencji pe-

dagoga, rozmów z rówieśnikami bądź w efekcie omawianych kwestii na zajęciach profilaktycznych czy psychoedukacyjnych (np. cyberprzemoc).

Często jednak informacje o problemie danego ucznia pedagog uzyskuje w sposób pośredni przy udziale osób trzecich bądź przez przypadek, np. konflikty rówieśnicze. Wówczas pierwsze spotkania mogą mieć charakter skupiający się na budowaniu zaufania.

Kierunki współpracy zależą ponadto od relacji pedagoga szkolnego z innymi podmiotami–uczniami, wychowawcą klasy, nauczycielami, rodzicami oraz pracownikami instytucji społecznych działających na rzecz pomocy rodzinie, a co za tym idzie, także od cech osobowych pedagoga, jego umiejętności komunikowania się, zaangażowania oraz posiadanych kompetencji. Kierunki współpracy są następstwem udanego bądź nieudanego dialogu z poszczególnymi osobami.

Zapisy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* wyraźnie podkreślają konieczność wieloaspektowej diagnozy sytuacji dziecka oraz włączenia w tę pomoc rodziców. Aktualnie pojawia się wiele publikacji traktujących o współpracy z rodzicami, która jest niczym innym jak podejmowaniem dialogu mającego na celu wsparcie i pomoc temu samemu dziecku. Warto w tym miejscu podkreślić, iż to nie rodzice a jedynie ich postawy mogą być trudne. Aby skutecznie rzetelną współpracę, należy zbudować pozytywną atmosferę, na którą wpływać będą po pierwsze: warunki lokalowe, po drugie: termin spotkania pozwalający na swobodną rozmowę bez pośpiechu a po wtóre symetria w rozmowie²⁰. Wspominane wielokrotnie w niniejszym artykule zasady mentoringu powinny przekładać się również na relacje z rodzicami dziecka. Niezwykle istotne jest wysłuchanie informacji odnośnie funkcjonowania dziecka w domu, a nie jedynie przekazanie obserwacji i spostrzeżeń. Życzliwa atmosfera, ukazanie wspólnego celu oraz ośmielenie rodziców do rozmowy może okazać się kluczową sprawą w zakresie wdrożenia równoległych działań w szkole i w domu. Podjęcie współpracy z rodzicami przybierać może również charakter wspierający i informacyjny. Budowanie dialogu z rodzicem to także pokazanie mu, że jest dla nas partnerem w pracy. Wsłuchanie się w jego emocje, odczucia, wątpliwości oraz szczerza koncentracja na tym, co rozmówca ma nam do przekazania stanowi wyraz szacunku dla rodzica oraz stanowić może podwaliny partnerskiej współpracy, a w dalszej kolejności wzrostu efektywności pomocy dziecku²¹. Umożliwienie rodzicowi kontaktu telefonicznego daje ponadto szanse na systematyczny kontakt bez konieczności reorganizacji obowiązków, jakie spoczywają na rodzicach (np. praca).

²⁰ A. Jankowska, *Rozmowy z rodzicami. Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012, s. 10.

²¹ Tamże, s. 19.

Trudności wynikające z kryzysów rozwojowych mogą przejawiać się w wielu obszarach, o czym wspomiano już wcześniej. Oznacza to, iż mogą zostać one ujawnione w różnych sytuacjach szkolnych. Nauczyciele często dostrzegają zmiany w funkcjonowaniu danego dziecka. Obserwacje te mogą okazać się kluczowe w celu podjęcia jak najszybszych działań wspierających i pomocowych. W związku z tym niezwykle istotne jest podejmowanie życzliwych relacji z współpracownikami, uczestnictwo w bieżącym życiu szkoły – także poza gabinetem. Spotkania w pokoju nauczycielskim mogą okazać się cennym źródłem informacji. Tego typu działania zwiększają efektywność i szybkość podejmowania decyzji na rzecz udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dziecku. Z drugiej strony, informacje posiadane przez pedagoga lub wychowawcę mogą wyjaśnić niewłaściwe zachowanie ucznia, zwiększając świadomość nauczycieli na temat podłoża tegoż zachowania.

W swojej pracy kieruję się zasadami mentoringu: słucham, służę radą, odpowiadam na pytania oraz udzielam wskazówek, które staram się wypracować razem z wychowankiem. Bariery w nawiązywaniu dialogu związane są także z tempem życia i funkcjonowaniem młodych ludzi, którzy często wymagają od pedagoga gotowej recepty i natychmiastowego rozwiązania swojego problemu.

Współpraca z wychowawcami, posiadającymi często bogatą wiedzę na temat sytuacji rodzinnej ucznia, analizującymi na bieżąco ewentualne niepowodzenia szkolne, frekwencję oraz zachowanie ucznia, powinna opierać się na wzajemnym zaufaniu. Zadaniem pedagoga jest okazanie wsparcia wychowawcom jednocześnie sygnalizując ważność wzajemnej współpracy w tym zakresie. Omawianie sytuacji ucznia na zasadzie superwizji, wspólne szukanie rozwiązań, analiza postępów bądź ewentualnie ich braku, pozwala na wprowadzenie, monitorowanie i modyfikowanie planu wsparcia dla wychowanka.

Informacje o potencjalnych trudnościach w funkcjonowaniu dziecka bądź czynnikach mogących mieć wpływ na jego funkcjonowanie, pozyskiwane są od podmiotów podejmujących działania na rzecz rodziny i/lub dziecka (asystenci rodziny, kuratorzy, pracownicy socjalni). Współpraca polega na wymianie spostrzeżeń i obserwacji w dwóch kluczowych obszarach funkcjonowania dziecka: dom-szkoła. Podmioty, o których mowa, informując o sytuacji rodzinnej dziecka proszą jednocześnie o objęcie dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną na terenie szkoły. Współpracując z rodziną dostarczają zatem rzetelnej wiedzy, będącej elementem wielowymiarowej diagnozy psychopedagogicznej. Systematyczna współpraca jest zatem wymogiem do monitorowania sytuacji ucznia oraz określenia ewentualnych zagrożeń i szans rozwojowych. Specyfika dialogu na tym etapie wiąże się również z zachowaniem tajemnicy zawodowej przez obie strony, co wymaga pewnej selekcji informacji przy jednoczesnym zachowaniu właściwego kontekstu, ewentualnych zagrożeń bądź konieczności wzmożenia działań. W związku z tym, pewne informacje przekazywane i odbierane będą „nie wprost”, co wymaga odpowiedniej interpretacji.

Cennym źródłem informacji są również pozostali uczniowie, którzy mogą dostrzec problem z innej perspektywy (np. posiadają informacje o samookaleczaniu, głodzeniu lub podejmowaniu innych zachowań ryzykownych). Podjęcie takiej współpracy wymaga zyskania bardzo dużego zaufania uczniów, którzy niejednokrotnie obawiają się, że zgłoszenie przez nich problemu równoznaczne będzie ze skargą. Droga do nawiązania dialogu wiązać się musi z podejmowaniem działań mających na celu zbliżenie się do społeczności uczniowskiej, stworzenie możliwości poznania jako osoby oraz roli pedagoga szkolnego, która nie do końca znana jest uczniom, otworzenia się na ich potrzeby czy wykazania własnych kompetencji. W związku z powyższym, konieczne jest stwarzanie sytuacji zbliżających nas do osiągnięcia tego celu.

Współpraca z opisanymi powyżej podmiotami pozwala na pozyskanie szerszego spektrum informacji na temat dziecka, jego funkcjonowania w różnych sferach życia oraz lepsze zrozumienie sytuacji swojego podopiecznego. Dzięki temu proces doradztwa, naprowadzania i wsparcia zyskuje na wartości i stwarza możliwość realnej pomocy dziecku. Z drugiej strony świadczy o faktycznym zainteresowaniu i zaangażowaniu pedagoga–mentora, co z kolei wpływa na poziom zaufania dziecka, chęć otworzenia się, a także świadomość wsparcia w razie kłopotów z wypełnianiem poszczególnych zadań rozwojowych.

Sytuacje sprzyjające nawiązaniu dialogu z uczniem

Poznanie każdego ucznia jest bardzo trudne, szczególnie na początku kariery zawodowej w danej szkole – przede wszystkim w szkole masowej. Działania pedagoga skierowane na podkreślenie faktycznej roli pedagoga szkolnego, poznanie siebie jako osoby, uzyskanie informacji na temat oczekiwań uczniów oraz prezentowanie postawy otwartej, zwiększa szansę na podjęcie indywidualnych kontaktów z uczniami. Szkoła stwarza wiele takich możliwości – prowadzenie zajęć profilaktycznych, integracyjnych czy psychoedukacyjnych w danej klasie – odpowiednie podejście do uczniów, „wspólny język”, odpowiednie przygotowanie do zajęć. Powyższe sytuacje stanowią doskonale metody na wzajemne poznanie się. Dodatkowo, współpraca z wychowawcą klasy, który sygnalizuje ewentualne problemy, zwiększa ową skuteczność.

Doskonałym sposobem poznania uczniów oraz zyskania ich sympatii są wszelkiego rodzaju wyjazdy integracyjne, wycieczki, na których panuje swobodna atmosfera. Podjmowanie z uczniami rozmów na szkolnych korytarzach podkreśla zaangażowanie, zmniejsza dystans, zachęca do podejmowania dyskursów na różne tematy. Istotne okazuje się stworzenie takiej atmosfery, aby rozmowa bądź spotkanie z pedagogiem nie stwarzały okazji do etykietowania, stygmatyzowania uczniów. Sposobem do zmniejszenia dystansu i zachęcenia do podejmowania kontaktów jest pozostawienie otwartych drzwi gabinetu, szczególnie podczas przerw.

Rozmowa w swobodnej atmosferze i nawiązanie pozytywnej relacji zwiększa szansę, iż uczeń zwróci się do pedagoga z prośbą o pomoc. W związku z tym, pedagog szkolny powinien podejmować także takie działania, które nie będą miały na celu tylko eliminowania negatywnego zachowania uczniów, ale także wzmacnianie tego co w nich najcenniejsze, dostrzegania swoich mocnych stron, świadomości cech wymagających korekty, stwarzania sytuacji, w których młody człowiek będzie mógł szukać konstruktywnych metod rozwiązania sytuacji problemowej, ale także stwarzania sytuacji do rozwoju własnych zainteresowań i pasji, integrowania z grupą. Mowa tutaj o wszelkich działaniach o charakterze profilaktyki pierwszorzędowej.

Mając na względzie zadania i obowiązki szkolnego pedagoga można stwierdzić, iż znajduje się on w centrum struktury szkolnej społeczności.

Podsumowanie

Reasumując podniesione w artykule wątki związane z rolą pedagoga w kontekście wsparcia młodych ludzi w trudnym procesie formowania tożsamości należy podkreślić raz jeszcze konieczność współpracy z wychowawcą, nauczycielami, rodzicami oraz innymi podmiotami i instytucjami działającymi na rzecz rodziny. Dzięki temu istnieje możliwość wieloaspektowej diagnozy pozwalającej na określenie czynników chroniących oraz czynników ryzyka mogących mieć niebagatelny wpływ na podjęcie działań wspierających oraz ustalenie planu działania. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, w kontekście o którym była mowa, może przyjmować charakter profilaktyki pierwszo- jak i drugorzędowej.

Atmosfera, w jakiej udzielana jest pomoc oparta powinna być przede wszystkim na zaufaniu, życzliwej atmosferze i otwartości oraz oczywiście posiadanych kompetencjach.

Działania pedagoga szkolnego jako mentora skierowane są na wsparcie ucznia w trudnym okresie jego życia bez sugerowania rozwiązań, a wręcz przeciwnie – do rozpatrywania swojego aktualnego położenia, poszukiwania konstruktywnych rozwiązań, planowania i przewidywania konsekwencji. W związku z powyższym ważne jest wzmacnianie mocnych stron wychowanka, pomoc w adekwatnej samoocenie oraz wyposażanie w takie umiejętności, które pomogą rozwiązać ewentualne kryzysy.

Na podstawie przedstawianych w literaturze przedmiotu założeń idei mentoringu stwierdzić można, iż zastosowanie tej metody pomoc może podopiecznym m.in. w zwiększeniu motywacji i pewności siebie, pozytywnej samooceny, poznaniu siebie, polepszeniu relacji interpersonalnych, rozwijaniu umiejętności komunikacji i autoprezentacji, umiejętności społecznych i osobistych. Mentorowanie stwarza ponadto możliwość nauczenia kreatywnego spędzania swojego czasu, co sprzyja obniżeniu zachowań ryzykownych, w tym zażywania substancji psycho-

aktywnych, obniżeniu poziomu agresji. Oznacza to, iż idea mentoringu wpisuje się w działania wychowawczo-profilaktyczne²².

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być zawsze poprzedzona rzetelną diagnozą przy współpracy z odpowiednimi osobami bądź instytucjami. Specyfika dialogu wymaga respektowania zasady czterech ścian a w związku z tym umiejętności zarządzania posiadanymi informacjami w celu jak najskuteczniejszej pomocy dziecku.

Bibliografia

- Adams M., *Myślenie pytaniami*, Studio Emka, Warszawa 2015.
- Bandura, A., *Social cognitive theory of self-regulation*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1991, nr 50, s. 248–287.
- Brzezińska, A., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 47–77.
- Brzezińska A., *Spoleczna Psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Caplan G., *Środowiskowy system oparcia a zdrowie jednostki*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 2–3.
- Frąckowiak A., Krasnopolska J, Wołoszyn A., *Pomoc pedagoga i psychologa podczas nauki szkolnej*, Słupsk 2008.
- Jadczak-Szumilo T., *Sytuacje kryzysowe i interwencja kryzysowa*, w: K. Koszewska, M. Taraszkiewicz (red.), *Sytuacje kryzysowe w szkole*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2007.
- Jankowska A., *Rozmowy z rodzicami. Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012.
- Jankowska M., *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*, „Fides et ratio” 2017, nr 4.
- Karwala S., *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wyższa Szkoła Biznesu–Louis University, Nowy Sącz 2009.
- Łoskot M., *Rozwiązywanie kryzysów rozwojowych i życiowych dzieci i młodzieży*, w: *Teczka pracy pedagoga szkolnego*, Forum Media Polska, Poznań 2014.
- Mróz J., *Coaching i mentoring wobec współczesnych wyzwań w rozwoju pracownika*, „Nauki o zarządzaniu. Management Sciences” 2013, nr 3(16), s. 75–90.
- Oleszkowicz, A., Senejko A., *Psychologia dorastania – zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 138–153.
- Sidor-Rządkowska M., (red.), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wydawnictwo JAK, Warszawa 2014.
- Soral W.P., *Jakie aspekty indywidualnego i kolektywnego „Ja” wyznaczają pozytywną samoocenę. Znaczenie perspektywy sprauacy i biorcy*. Rozprawa doktorska. Dostępny on-line: <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/2202/2500-DR-PSY-96877.pdf?sequence=1>, [dostęp: 05.04.2019].
- Syper M., *Mentoring jako element strategii wspierania rozwoju zawodowego pracowników*, w: A. Glińska-Neweś (red.), *Zarządzanie organizacjami w gospodarce opartej na wiedzy*, „Dom Organizatora”, Toruń 2008.

²² M. Sidor-Rządkowska (red.), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wydawnictwo JAK, Warszawa 2014.

Planes of dialogic understanding of the school counselor as a mentor in the process of shaping the identity of youths

The paper presents a multi-faceted understanding of dialogue from the perspective of a school teacher in the context of the broader psychological and pedagogical assistance. It highlights the directions and conditions of cooperation with entities and institutions that can support the process of education and socialization of young people in shaping identity. The conditions necessary for effective help for a young person in a difficult period of his life have been described. Attention was paid to various levels of educational work resulting from individual predisposition pupils, the system of psychological and pedagogical character and his support network. The considerations are aimed at showing opportunities and communication barriers in the preventive and therapeutic process conducted in the school.

Key words: identity, identity crisis, psychological and pedagogical assistance, school educator, prevention

Monika Chmielecka

Okoliczności uczenia się w coachingu a dialog edukacyjny

Autorka odwołuje się do przeprowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej badań w orientacji jakościowej dotyczących transformatywnego uczenia się w coachingu. Przedstawia wybrane wyniki, w których wskazuje, jakie uwarunkowania zaistnienia edukacyjnej zmiany zauważają badani, a które mają związek z doświadczeniem udziału w szczególnym rodzaju dialogu edukacyjnego – w procesie coachingowym.

Artykuł rozpoczyna krótkie wprowadzenie w problematykę oraz założenia metodologiczne badań, aby umożliwić czytelnikowi prześledzenie drogi dojścia do konkretnych wniosków. Następnie przedstawione zostają fragmenty raportu badawczego odsłaniające przesłanki uczenia się w coachingu wskazane przez osoby uczestniczące w badaniu.

Słowa kluczowe: coaching, uczenie się, dialog edukacyjny, transformatywne uczenie się, badania jakościowe

Wprowadzenie

Proces uczenia się jest immanentnie wpisany w coaching. Jak zaznacza Ed Rankin – dokonując wpisu na blogu najliczniej reprezentowanej, profesjonalnej organizacji coachingowej na świecie (*International Coaching Federation*)¹ – praca wykonana w coachingu prowadzi do uczenia się w działaniu. Uczący się podejmuje określone działanie i uczy się, dzięki czemu podejmuje więcej działań, bazując na tym, czego się nauczył, co z kolei prowadzi do tego, że uczy się jeszcze więcej itd. Coach z kolei jest odpowiedzialny za proces coachingu, w którym nadrzędną wartość ma relacja z drugim człowiekiem (między *coachem* i uczącym się – *coachee*), przejawiająca się w budowaniu świadomości, projektowaniu działania, planowaniu i określaniu celów, zarządzaniu procesem i odpowiedzialnością uczącego się oraz skutkująca rozwojem. Właściwa relacja nierzadko budowana jest tygodniami czy miesiącami i stanowi doskonale otoczenie dla procesu uczenia się w działaniu (*action learning*), które z kolei utrzymywane w dłuższym okresie czasu podczas coachingu prowadzi do transformatywnej przemiany. Trzonem coachingu staje się więc dialogiczna

¹ Ed Rankin, *Coaching as a transformative learning process*, International Coach Federation Blog, <http://coachfederation.org/blog/index.php/1367/>, [dostęp: 09.01.2015].

relacja pomiędzy coachem a uczącym się (*coachee*) oparta na wzajemnym szacunku, zaufaniu, uważności czy otwartości.

Prezentowany tekst powstał na podstawie badań przeprowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Doświadczenia uczenia się w coachingu. Interpretacja z perspektywy teorii transformatywnego uczenia się”², w której próbowałam odkryć, w jaki sposób badane osoby dorosłe doświadczają procesu uczenia się w coachingu, w tym szczególnie – procesu transformatywnego uczenia się. W tym miejscu zaś, odwołując się do niewielkiego fragmentu raportu z badań³, dotyczącego okoliczności zajęcia procesu uczenia się w coachingu, wskazuję kluczowe, zdaniem badanych, elementy, decydujące o budowaniu efektywnego (prowadzącego do zmiany) dialogu edukacyjnego.

Uwzględnienie w procesie badawczym pytania problemowego dotyczącego uwarunkowań przebiegu procesu uczenia się w coachingu jest wynikiem postawienia przed badaniami celu praktycznego – zbudowania wskazówek praktycznych dla coachów w zakresie elementów sprzyjających procesowi uczenia się w coachingu, w tym szczególnie procesowi transformatywnego uczenia się. Otrzymane w tym obszarze dane wskazywały zarówno na samą potrzebę budowania pozytywnej relacji dialogowej pomiędzy coachem a uczącym się (*coachee*), jak i sposoby jej osiągnięcia. Badani wskazywali tym samym przesłanki dla zaistnienia takiej relacji coachingowej, takiego dialogu i takiego przebiegu całości coachingu, w których proces uczenia się był dla nich optymalny. Ten wycinek badań czynię przedmiotem wywodu w tym artykule.

Informacje metodologiczne

Zrealizowane przeze mnie badania można ulokować w nurcie badań jakościowych, choć wykorzystywana metoda – studium przypadku – umożliwiła w pewnym stopniu odejście od owej strategii⁴. Wskazując precyzyjnie – stosując wielokrotne studium przypadku (typ 3), w rozumieniu przyjętym za Robertem Yinem, gdzie dobór przypadków jest kluczowy dla uzyskanych wyników⁵. Jest to metoda, w której wskazuje się na ścisłą procedurę postępowania i analizy uzyskanych danych⁶.

² Rozprawa doktorska została przygotowana na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego pod kierunkiem naukowym prof. nadzw. dr hab. Elżbiety Kowalskiej-Dubas. Promotorem pomocniczym pracy był dr Marcin Muszyński.

³ Fragment badań, do którego odnoszę się w pracy, zrealizowałam w ramach projektu o tym samym tytule, który został sfinansowany z ramach dotacji dla młodych naukowców w 2017 roku.

⁴ R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 51.

⁵ Tamże, s. 82, 88–96.

⁶ M. Strumińska-Kutra, I. Koładkiewicz, *Studium przypadku*, w: D. Jemieliński (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 26–32; R.K. Yin, *Studium...*, dz. cyt., Kraków 2015, s. 92.

Jednostką analizy jest proces uczenia się z uwzględnieniem jego szczegółowych zakresów, zaś przypadkiem są doświadczenia uczenia się w procesie coachingu badanej osoby dorosłej, zarejestrowane w wypowiedziach uczących się (coachees).

W swoim projekcie badawczym przyjąłem za punkt wyjścia schemat deskryptywny⁷, w którym skupiam się w pierwszej fazie na opisie danego zjawiska w konkretnym przypadku, dalej zaś opis ten porównuję do wzorca – konkretnej teorii ogólnej danego zjawiska – teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa. Takie posunięcie badawcze uzasadniam spostrzeżeniem, że poza ułatwieniem projektowania studium przypadku, teoria ma także pomóc w formułowaniu uogólnień tego, co będzie wynikiem badania⁸. Jednocześnie „teoria lub założenia teoretyczne włączone do początkowego projektu studium przypadku i ugruntowane empirycznie przez jego wyniki stanowią fundament generalizacji analitycznej”⁹.

Dane zostały zebrane z wykorzystaniem jakościowego wywiadu badawczego, definiowanego przez Steinarą Kvale jako „specyficzna forma rozmowy, w trakcie której wiedzę tworzy się w toku interakcji między osobą prowadzącą wywiad a respondentem”¹⁰. Technikę tą, pokrewnie, określa się wywiadem swobodnym¹¹, albo też wywiadem półstandardowym¹². Wywiad jest zatem: ukierunkowany na cel wyznaczony przez badacza; traktowany jako interakcja dwóch osób, które wspólnie tworzą doświadczenia i interpretacje wcześniejszych zachowań; o charakterze subiektywnym, zarówno z uwzględnieniem dyspozycji badacza, jak i badanego¹³.

Przypadki do badania zostały wybrane w sposób celowy, techniką sędziów kompetentnych (ekspercką). Sędziowie typowali osoby do badania, ja z kolei, analizując dotychczasowe przypadki, decydowałam o ich wyborze, poszukując takich, które potencjalnie wniosą nowe dane lub rzucą nowe spojrzenie na to, co już udało się uzyskać¹⁴.

Badania realizowane były w okresie od grudnia 2016 roku do lipca 2017 roku, w ramach których przeprowadziłam wywiady z 13 osobami¹⁵. Najkrótsza z roz-

⁷ Tamże, s. 38–40.

⁸ Tamże, s. 72.

⁹ Tamże, s. 73.

¹⁰ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 19–20.

¹¹ Zob.: S. Gudkova, *Wywiad w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, tom 2, dz. cyt.

¹² Zob.: K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

¹³ S. Gudkova, *Wywiad...*, dz. cyt., s. 112–113.

¹⁴ Jest to sposób postępowania zmierzający w kierunku teoretycznego nasycenia próby, zgodny z podejściem Glasera i Straussa (2009 za: A. Stasik, A. Gendźwiłł, *Projektowanie badania jakościowego*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, tom 1, dz. cyt., s. 12, w którym przypadki dobierane są drogą ciągłego porównywania).

¹⁵ Nawiązując do przyjętej metodologii, przypadkiem nie jest dla mnie osoba, ale doświadczenie uczenia się w coachingu, zatem mimo 13 osób badanych zidentyfikowałam 17 przypadków poddanych dalszej analizie.

mów trwała 37 minut, najdłuższa zaś 104 minuty i była rozdzielona pomiędzy dwie rozmowy telefoniczne. Respondenci¹⁶ zostali wskazani przez 10 wytypowanych sędziów kompetentnych.

W swojej pracy postawiłam następujący problem główny: jakie były doświadczenia uczenia się w coachingu badanych osób dorosłych? Następnie sformułowałam do niego cztery pytania szczegółowe, wśród których jednym było: jakie były okoliczności przebiegu procesu uczenia się w coachingu? Poszukując odpowiedzi na to pytanie wyróżniłam dwie grupy czynników, które przedstawię kolejno w dalszej części – elementy odnoszące się do samego coachingu jako metody oraz elementy związane z osobą coacha.

Wśród pytań jakościowego wywiadu badawczego wykorzystywanego w pracy nie występują takie, które jednoznacznie ukierunkowałyby namysł respondentów na wskazanie czynników wpływających na zaistnienie zmiany. Niemniej jednak prowadzona narracja w każdym przypadku nie pozostawia złudzeń względem tego, co badani wypunktowują jako źródło swojej metamorfozy. Czytając narracje badanych dbałam o to, aby wyselekcjonować takie formuły, w których łączą oni to, co wydarzyło się w procesie coachingu, co usłyszeli, czego doświadczyli, z efektem, jaki zaistniał w ich życiu. Dopiero takie czynniki zostały przeze mnie uznane jako okoliczności nabycia nowej perspektywy, choć daleka jestem przy tym od prostego wniosku, że gdyby owe elementy nie wystąpiły to i zmiana by nie zaszła, albo też przybrałaby inny kształt. Nie konkluduję zatem na temat jakiegokolwiek obiektywnego wpływu, a zamiast tego posługuję się recepcją doświadczeń uczących się (coachees) w zakresie tego, co oceniają oni jako uwarunkowanie zmiany – uczenie się.

Prezentując dalej dokonane analizy, posługuję się cytatami z wypowiedzi badanych, które oznaczam kursywą oraz podpisuję zmienionym imieniem respondenta wraz z nadanym mu numerem porządkowym.

Praktyka coachingu a dialog

Coaching może być definiowany jako ukierunkowany na cel, wieloaspektowy proces wzmacniania ludzi w sferze zawodowej i osobistej. Niezależnie od tego, z jakim rodzajem coachingu mamy do czynienia, to, co je łączy, to niewątpliwie rama ukierunkowana na konkretny cel i szereg procesów, jak choćby słuchanie, pytanie

¹⁶ Mam świadomość, że pojęcie *respondent* „przynależy” do paradygmatu pozytywistycznego i stosowane jest w metodologii badań ilościowych m.in. kiedy mówi się o sondażu diagnostycznym i badaniach w wykorzystaniu techniki ankiety. Tymczasem, chcąc uniknąć nadmiernych powtórzeń, w swojej pracy przyjmuję definicję *respondenta* zamieszczoną w Słowniku Języka Polskiego, gdzie jest to „osoba odpowiadająca na pytania zawarte w ankiecie lub zadawane podczas wywiadu”. <https://sjp.pwn.pl/sjp/respondent;2574088.html>, [dostęp: 07.10.2017]. Na marginesie, Stainar Kvale także posługuje się pojęciem *respondent* opisując sytuację wywiadu – „to badacz pyta, respondent natomiast udziela odpowiedzi” (S. Kvale, *Prowadzenie...*, dz. cyt., s. 29).

i branie odpowiedzialności przez uczącego się (coachee)¹⁷. Z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora, coaching jest więc specyficzną rozmową coacha i uczącego się (coachee). Dla owego uczącego się (coachee) jest zaś „kontekstem sprzyjającym zmianom, które mają wypełnić ogromną przepaść pomiędzy tym, gdzie dana osoba się znajduje, a gdzie chciałaby dotrzeć”¹⁸. Jednocześnie, z perspektywy coacha pracuje on z uczącym się (coachee) nad rozwojem jego potencjału, wierzy, że ma on wszystko, czego potrzebuje, zaś cały proces dotyczy działania i zmiany w kierunku i tempie wybranym przez niego samego¹⁹.

Z kolei kluczem pracy coachingowej jest właściwie ustanowiona relacja, bardzo bliska – powiedziałabym – egzystencjalnemu spojrzeniu na sytuację spotkania – „nic tak nie daje do myślenia, jak spotkanie z drugim [...] Spotkanie jest wydarzeniem i jako wydarzenie stanowi pewne *a posteriori*: zaczyna się ono od doświadczenia. Zarazem jednak jest ono możliwe dzięki jakiemuś idealnemu *a priori*, które rządzi z ukrycia jego przebiegiem i które jest wcześniejsze niż ono. Obecność tego, co aprioryczne skłania m.in. do powtarzania spotkań”²⁰. Tym, co utrzymuje uczącego się (coachee) w tej relacji jest jego poczucie samodoskonalenia i realizacji powziętego wcześniej celu, czym potwierdza swoją wolność i autentyczność otwarcia się²¹ w dialogu.

Można zatem powiedzieć, że coaching jest tym, co dzieje się pomiędzy coachem a uczącym się (coachee) na skutek ich wzajemnych interakcji – relacji, stawianych pytań, wykonywanych ćwiczeń czy podejmowanych interwencji. Jego podstawą staje się zatem dialog, w swej istocie i głębokości dotykający całej jednostki oraz sprzyjający holistycznej zmianie²², w opozycji do szczególnie wąskiego postrzegania coachingu jako użytecznego jedynie na gruncie zawodowym, aby pracownik mógł stać się najlepszym, jakim może²³.

¹⁷ K. Griffiths, *Discovering, applying and integrating self-knowledge. A grounded theory study of learning in life coaching*, Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology, Brisbane 2008, s. 1.

¹⁸ D. Rock, L.J. Page, *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*, Co&Me Publishing, Warszawa 2014, s. 12.

¹⁹ S. Askew, E. Carnell, *Transforming Coaching. A learning theory for practice*, Institute of Education University of London Press, London 2011, s. 14.

²⁰ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2000, s. 482.

²¹ O wolności uczestników i autentycznym otwarciu się na siebie, jako konstytutywnych cechach spotkania rozumianego jako wydarzenie w sensie egzystencjalnym mówią: M. Buber, *Ja...*, dz. cyt., s. 59–60; J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2012, s. 100–105.

²² J. Rogers, *Coaching*, GWP, Gdańsk 2010, s. 15.

²³ S. Askew, E. Carnell, *Transforming...*, dz. cyt., s. 8–11; K. Illeris i in., *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Kopenhaga 2004, s. 111–112.

Przesłanki uczenia się w coachingu

Pytanie badawcze o okoliczności przebiegu procesu uczenia się w coachingu jest pytaniem o te elementy – przesłanki, które uczestnicy badania, w swoich ocenach i w swoim języku, nazywają wpływającymi na zmianę czy warunkującymi jej przebieg.

W niniejszych rozważaniach analizie poddałam dwie grupy czynników sprzyjających uczeniu się w coachingu. Po pierwsze są to te, które pozostają zewnętrzne względem jednostki, mogą się pojawić, lub nie, najczęściej jest to wybór coacha i nie odnoszą się one do czynników o charakterze biograficznym. Drugą grupę z kolei stanowią czynniki związane bezpośrednio z samą osobą coacha oraz jej stylem pracy.

W pierwszej grupie, na tle wszystkich poruszanych przez respondentów aspektów, na pierwszy plan wysunęły się te, związane z istotą coachingu – relacją pomiędzy coachem a uczącym się (coachee). Uczestnicy badania, myśląc o zmianie, jaka zaszła w nich w związku z udziałem w coachingu, jednoznacznie podkreślali: *sama osoba coacha jest sprawą kluczową*²⁴ (Anna (7)), *ta chemia coacha i chemia odbiorcy muszą się po prostu złączyć. Inaczej ten coaching będzie takim papierowym, udawaniem, że coś się robi, że coś się nie robi i nie przyniesie to na końcu działania takiego, jakie powinno* (Marek (9)). Jak dodali niektórzy spośród respondentów, sama osoba coacha i prawidłowo zbudowana relacja coach – uczący się (coachee) jeszcze nie wróży sukcesu, niezbędną jest motywacja samego uczącego się (coachee): *no oczywiście coach nie wykonuje za nas tej pracy, ale w moim przypadku właśnie uruchomił tę wewnętrzną motywację* (Marek (9)), który świadomie zdecydował się rozpocząć trudną pracę nad samorozwojem: *to jest też praca taka dość ciężka i niełatwa, ze swoją psychiką, ze swoją przeszłością, ze swoją terażniejszością, ze swoimi słabościami, odkrywanie mocnych i słabszych stron* (Julia (6)).

Zgodnie z ideą dialogu edukacyjnego można powiedzieć, że na fundamencie właściwie zbudowanego kontaktu uczącego się (coachee) i coacha, jednostkowej sytuacji życiowej respondentów i wykrystalizowania się ich wewnętrznej motywacji do zmiany, powstała przestrzeń na poszukiwanie takich okoliczności uczenia się, które charakterystyczne są dla coachingu oraz sami badani jednoznacznie je w nim umieszczają. Jest to zatem w dużej mierze obszar konkretnych działań coacha, elementów, które wprowadza on do procesu coachingu – narzędzia, ćwiczenia, pytania, interwencje, dodatkowe techniki m.in. relaksacyjne, projekcyjne, testy diagnostyczne, etc. To one, zdaniem narratorów, wywarły najsilniejszy wpływ na zaistnienie określonej zmiany w perspektywach uczących się (coachee). Następnie odizolowałam ww. czynniki od samej osoby coacha, stawiając je po stronie uwarunkowań przebiegu procesu uczenia się, dlatego też w dalszej części tego artykułu przybliżyłam te, które wyłoniły się z badania, a bez których respondenci nie doświadczyliby (ich zdaniem) biograficznej zmiany.

²⁴ Kursywą oznaczone są wypowiedzi osób badanych.

Badani zgodnie podkreślili, że kluczowy okazał się dla nich niedyrektywny sposób pracy coachingowej (oparty na stawianiu pytań a nie dawaniu odpowiedzi przez coacha):

- *Dominika [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mi też nigdy nie dała żadnych gotowych rozwiązań, ja do wszystkiego musiałam w pewien sposób dojść sama i ja to też bardzo doceniałam. Ona mi tylko zadawała pytania (Anna (7));*
- *on [coach – przyp. aut.] cały czas mi stawia pytania, nie daje mi odpowiedzi. Np. dzwonię z jakimś problemem personalnym, a on nie daje mi odpowiedzi, ale stawia mi pytania: „jak sądzę, jak spojrzalby na tę sytuację ktoś z boku? A mój pracownik, to co on może pomyśleć? A jak sądzę, co zrobiliby ktoś inny? W końcu, co ja bym zrobił? itd., itd.” (Marek (9)).*

Pytania w coachingu nie spełniały zatem funkcji diagnostycznej, weryfikacyjnej czy testującej ale są snopem światła rzucanym przez coacha w określonym kierunku, torują nurt myślenia uczącego się (coachee) – *one zawsze były jak taki hak pod zebra, bezlitosne momentami, ale one zawsze bardzo wiele odkrywały i to właśnie miało największy sens (Maria (10))*. Ważnym okazuje się być fakt, że pytania padały nie spodziewanie, nie są tymi, na które odpowiedź wcześniej została przemyślana. A z drugiej strony są tymi, na które odpowiedź jest warta znalezienia. Tym samym stawiane przez coacha pytania, szczególnie te nieoczywiste, zaskakujące, wpływały na poszerzanie świadomości uczącego się (coachee) – *kiedy zaczynam coaching, moją absolutną intencją jest to, żeby ktoś zadał mi takie pytanie, które jest niewygodne, które mnie absolutnie zaskoczy i na które nie będę mieć gotowca. I wiem, że gdybym miał wcześniej wymyślony temat, to już bym z nim pracował, już bym sobie stworzył jakieś warianty i byłbym bardzo niezadowolony, że ktoś mi to rozbija. Jak gdyby sam siebie podchodzę pod tym względem, że chciałbym, aby ktoś absolutnie poszerzał moją świadomość i żeby mnie przytłaczał jak gdyby na gorącym uczynku, na procesie myślenia. Żeby też ta osoba zauważała, co ja robię, kiedy o tym myślę (Daniel (4))*.

W trakcie spotkania coachingowego, coachowie, zgodnie ze swoją wiedzą i umiejętnościami, prowadzili proces w taki sposób, aby najlepiej pomóc uczącemu się (coachee) i na tej drodze wybierali rozmaite techniki i narzędzia, posługiwali się konkretnymi ćwiczeniami, które dla każdego z badanych miały określone znaczenia. Jedne okazywały się „strzałem w dziesiątkę” – jak mówi Marek (9), porównując coaching do rakiety samosterującej Tomahawk – *coaching jest bardzo precyzyjnym narzędziem, które potrafi... tak, jak mówiłem... w długotrwały sposób osadzić się, czyli przelecieć kilka tysięcy kilometrów i trafić w punkt. Tak, jak ja zostałem trafiony w punkt i została uruchomiona wewnętrzna motywacja do działania*. Inne zadania z kolei nie wbiły się w świadomość uczących się (coachees) z takim impetem, nie posiadały wysokiej rangi – *były też narzędzia, które jakby niekoniecznie... akurat w moim przypadku niczego nowego nie wniosły. Były też takie, co do których z jednej strony na spotkaniu deklarowałem, że „tak, zacznę to robić”. I robiłem tabelkę, pierwszego dnia ją wypełniałem, a drugiego i trzeciego przestałem ją wypełniać (Karol (11))*. Wobec takiego zindywidualizowania ocen przyporządkowywanych poszczególnym działaniom, nie potrafię wskazać jakie-

gokolwiek klucza dla wyboru takiej, nie innej, techniki jako najsilniej działającej i wpływającej na uczących się (coachees). Każdy z narratorów istotnie wskazywał to, co najsilniej utrzymało się w ich pamięci i łączył to z najgłębiej doświadczoną przemianą.

Jednymi z wymienianych technik pracy coachingowej, które odbiły się na doświadczeniu dwóch respondentek, były zadania bazujące na wizualizacjach. Julia (6) krótko wymieniła je pośród innych sposobów pracy, wskazując iż okazały się kluczowe dla zaistnienia zmiany – *było dużo wizualizacji, były też słowa kluczowe, skojarzeniowe rzeczy, rozbudowy tych myśli, dużo było tego*. Tymczasem, Wioletta (8) nie tylko opisuje kluczowe dla siebie doświadczenie w coachingu, ale też argumentuje jak wizualizacja stała się przyczynkiem do zmiany, z jakimi emocjami się wiązała i jaki ostatecznie był efekt uczenia się – *w ogóle tak funkcjonuję, że różne rzeczy sobie zwizualizuję, ale nigdy nie patrzyłam na siebie w środku i to była taka abstrakcja, aby zobaczyć te emocje, które w środku mogą być. I chyba to mnie przestraszyło, że tam jest tak ponuro i chyba to było kluczowe, żeby sobie pozmieniać, żeby tak nie było tam szaro i buro i żeby nie było tam już tak więcej. Zwizualizowałam sobie w środku, swoje wewnątrz, siebie w kolorze burym. W zasadzie taki kosmaty kłębek szaro-czarny [...] To w ogóle było bardzo spontaniczne, takie coś innego – i na początku to było takie szaro-bure i ponure, a później okazało się po tych 2–3 miesiącach, że to już bardzo kolorowy rysunek. [...] I można powiedzieć, że w środku miałam jakieś wyobrażenie o sobie, ale nie miałam zdjęcia tego. I to ćwiczenie było takim zrobieniem sobie zdjęcia, takiego skanu. Co tak naprawdę w środku jest, jak ja czuję, jak ja sama siebie odczuwam. I wtedy ja poczułam się sama ze sobą niejawnie i to był taki bodziec, żeby to zmienić*.

W przytoczonym opisie widać, że mimo iż wizualizacja nie jest Wioletcie (8) obca, to przełomowym było przeniesienie przedmiotu wizualizacji po raz pierwszy do swojego wnętrza, dzięki temu mogła ona doświadczyć silnych emocji patrzenia na siebie niejako z zewnątrz (patrzenia na projekcję swojego wnętrza na rysunek), zamiast dokonywania wyłącznie introspekcji.

Alternatywną formą oddziaływania w procesie coachingu, choć mającą miejsce poza bezpośrednim spotkaniem coacha i uczącego się (coachee), były prace domowe, których celem było planowanie i utrwalanie pozytywnych zmian, albo też dostarczanie nowych doświadczeń wspierających kolejne osobiste wglądy. U każdego z badanych element ten został wymieniony w narracji, choć jedynie kilkoro spośród nich konkretnej pracy domowej przypisało szczególne znaczenie w procesie: *też miałam różne rzeczy zadane do zrobienia, albo sama je sobie mówiłam, że takie coś chciałabym zrobić i to było fajne. [...] To mnie jeszcze bardziej napędzało do działania, aby od razu sprawdzać jak wszystko się sprawdza* (Karina (2)); *Pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] zadawał mi prace domowe, aby te niepozytywne emocje przerabiać na pozytywne. I ja sobie wypisywałam – miałem taki spis emocji negatywnych i pozytywnych. I wieczorem ja sobie spisywałam emocje z dnia dzisiejszego i starałem się je przerabiać na pozytywne i to też zafunkcjonowało na tej zasadzie, że ja w tym momencie to mocno wykorzystuję [...] Nawet jak jest taka jakaś niezbyt przyjemna wrzutka ze strony klienta to staram się nie odpowiadać do razu [...] ale reaguję na spokojnie, żeby po prostu wyciszyć i bardziej*

poprzez przerabianie tych emocji i wytłumaczenie sobie, poszukiwanie spokoju, to też u mnie zapracowało (Tomasz (3)).

Osoby badane w swoich wypowiedziach wtórowały też właściwym andragogice zasadom, aby uczenie się nie było suchym treningiem psychicznym, ale aby każdorazowo dokonywać wdrożenia i testować nową wiedzę, nowe umiejętności w praktyce: *odkrywasz, co jest ważne, ale też od razu wdrażasz to w życie. Bo te takie zmiany, odkrycia, one się muszą w jakiś sposób utrwalac i to też nie jest żaden prosty proces, że ok – miesiąc, dwa i już jesteś super gościem. To wymaga czasu, treningu i czasem też zderzenia się z tym, że to jest po prostu trudne* (Bartosz (13)).

Jack Mezirow wykładając przebieg procesu transformatywnego ucznia się w 10, później w 11 krokach uwzględnił konieczność praktycznego podjęcia próby nowych zachowań (krok 8), a następnie stopniowego budowania kompetencji w danym obszarze, aby dokonać ostatecznego scalenia własnego życia w warunkach podyktowanych nową perspektywą²⁵. Dla jednej z badanych, jak stanowczo to podkreślała, praktyczne sprawdzenie nowych sposobów działania wynikających ze zmienionej ramy odniesienia oraz błyskawiczna obserwacja, że przynosi to oczekiwany efekt były fundamentalne dla przekonania, że raz – praca w coachingu ma sens i warto ją kontynuować oraz dwa – dotychczas widziane problemy nie stanowią przeszkody niemożliwej do pokonania – *rozwiązanie chyba szybkie jakiegos mojego problemu, z którym przyszedłam, bo poszłam zaraz po takiej małej porażce u mnie w firmie, bo bardzo się pokłóciłam tam z instruktorami i po prostu stwierdziłam, że tak dalej być nie może, że to się musi zmienić i tak naprawdę na jednych zajęciach rozwiązaliśmy ten problem, gdzie mnie się wydawało, że musi... Boże, co to się będzie działo..., co trzeba zrobić..., tych zwolnić... nowych zatrudnić... a tak naprawdę to się okazało, że trzeba się spotkać, zrobić rozmowę, plan i to się po prostu dla mnie takie zrobiło... no takie ułożenie w głowie* (Karina (2)).

Dla części respondentów miejsce coachingu zaznaczyło się jako ważny element całości doświadczenia i przypisali mu określone znaczenia, wspominają zarówno o miejscach publicznych np. kawiarniach, jak i o otwartych przestrzeniach – parkach. Jest to o tyle interesujące, że wśród znanej mi literatury coachingowej jedynie dwie pozycje, do tego w wyjątkowo okrojonej postaci, odnoszą się do przestrzeni, w jakiej toczy się coaching. Jednocześnie autorki skupiają się wyłącznie na parametrach fizycznych miejsca i sugerują, aby coachowie zadbali m.in. o temperaturę w pomieszczeniu i jego właściwe przewietrzenie, wygodę krzeseł, odosobnienie miejsca – poza zasięgiem wzroku i słuchu innych osób, etc.²⁶.

²⁵ J. Mezirow, *An overview on transformative learning*, w: K. Illeris, (red.), *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2009, s. 94.

²⁶ J. Starr, *Coaching*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 157–158; A. Vic-kers, S. Bavister, *Coaching. Zarabianie przez rozmawianie. Nowa ścieżka kariery dla ludzi, którzy lubią ludzi*, Helion, Gliwice 2005, s. 162–163.

Coachingowi w kawiarni z jednej strony towarzyszyć może swobodna, wręcz niezobowiązująca rozmowa *przy kawie i ciastku* (Zuzanna (12)), która nieco usypia czujność uczącego się (coachee), aby chronić to, co jest przedmiotem silnych acz ukrywanych emocji, np. wstydu, z drugiej zaś strony jest miejscem wymagającym, gdzie pozostanie w skupieniu na temacie pracy wymaga dodatkowej uwagi i tym samym jeszcze silniej motywuje do pracy – *mi się tak myśli, że to mogło mieć duże znaczenie* [miejsce, gdzie spotykaliśmy się na coaching – przyp. aut.], *bo pomogło mi się pozbyć trochę wstydu i może też trochę skupić na sobie. To może jest też... tak dziwnie brzmi, bo zawsze było wokół dużo ludzi itd. Ale ja się nauczyłam odsunąć te wszystkie osoby, które są wokół, uciszyć ich głosy i się skupić na sobie. Każda sesja była dla mnie takim potwierdzeniem, że ja potrafię to zrobić, jeśli chcę. Że się nie rozpraszałam, potrafiłam skupić na sobie i też to, co się działo wokół nie miało też takiego dużego znaczenia. Rozumiem, że to ma też przełożenie w życiu prywatnym i w biznesie, że jak człowiek ma cel i się na nim skupi to jest niewiele rzeczy, które może go rozproszyć, a reszta ma swoje cele i też się skupia na sobie. Mi się tak... i to jest moje zdanie, że to też pomagało* (Julia (6)).

Z kolei coaching w otwartej przestrzeni, poza nieco większą intymnością, zapewnia jeszcze komfort wykonywania niektórych ćwiczeń wymagających zmiany miejsca, poruszania się – *park, mimo iż jest miejscem publicznym, jest bardziej anonimowy niż kawiarnia, bo jednak w kawiarniach jest dosyć tłoczno i stolik w stolik jak się rozmawia, to jest takie poczucie, że ktoś może to usłyszeć, natomiast w parku jest trochę więcej swobody. Z tego, co mówiła Matylda* [imię coacha zmienione – przyp. aut.], *ludzie jakoś bardziej się otwierają na łonie przyrody [...] Przypomniało mi się jeszcze, czym się taka sesja [w parku – przyp. aut.] różni, poza tym poczuciem przestrzeni, komfortu itd. W momencie, kiedy się robi sesję na zewnątrz jest możliwość wykonania takich ćwiczeń, których się nie da zrobić jak się robi sesje w zamknięciu. Znaczą dałoby się, ale ludzie mogliby być skonfundowani tym, co zobaczą (...)* *No i w momencie, kiedy dodatkowo wchodzi emocje [...] dużo łatwiej jest mi się otworzyć, wzruszyć w takim miejscu, niż gdziekolwiek indziej* (Maria (10)).

Na koniec jeszcze dwa niezależne elementy, które zdaniem badanych miały istotny wpływ na ich proces uczenia się podczas coachingu.

Jednym było poczucie obowiązku i wywiązywania się z danego słowa. Marek (9) zobowiązanie przed coachem, że czegoś się podejmie, traktował w sposób kategoryczny, determinujący jego motywację do dalszej pracy – *wydaje mi się, że akurat u mnie powstaje taka silna potrzeba wywiązania się z zobowiązania, które na siebie wziąłem przy innej osobie. Tą osobą w tym przypadku jest Michał* [imię coacha zmienione – przyp. aut.] – *osoba prowadząca coaching.*

Natomiast drugim – proces przekazywania wiedzy innym, uczenia innych. Jedna z respondentek zauważa go nie jako element coachingu, ale jego naturalną kontynuację, a nadto jako pożądaną czynnik wspierający utrwalanie nowej perspektywy, nowego sposobu myślenia – *mam takie koleżanki, z którymi nawiązałam taką bliższą relację na przestrzeni roku wstecz. I to są dziewczyny tak strasznie zakompleksione i niepewne siebie, że ja automatycznie to wszystko, czego się nauczyłam, zaczęłam stosować na sesjach z Matyldą* [imię coacha zmienione – przyp. aut.], *tnz. też im zaczęłam opowiadać o tej zmianie nar-*

racji. *Żeby nie zakładać sobie od razu takich negatywnych szelek, tylko podejść do siebie inaczej [...] Ja tam bynajmniej nie podejmuję się coachowania, Matyllda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] jest od tego, ja mogę co najwyżej przekazać czego ja się nauczyłam i dzielić się tym dobrem, które mnie gdzieś tam spotkało [...]. I to jest takie fajne, bo pokazuje, że ta praca nie tylko mnie pomogła, ale może się też komuś przydać (Maria (10)).*

W ramach drugiej grupy czynników sprzyjających zmianie, związanych z coachem, badani wymieniali głównie elementy budujące jego postawę oraz konkretne wykorzystywane umiejętności.

Zdaniem badanych, coacha, o którym można powiedzieć, że pełni wiodącą rolę w procesie coachingu, charakteryzuje postawa budująca bezwarunkowo atmosferę bezpieczeństwa, otwartości i chęci pracy. To postawa, która daje przestrzeń realizacji wolności jednostki. Jak ujął to wymownie Józef Tischener – „Co mogę? Nie wiem. Co mam chcieć? Tego też nie wiem. Wiem, że mogę chcieć i nie chcieć. Nic nie dzieje się tu z konieczności. Zawsze drugi będzie mógł mi powiedzieć: *przyszdziesz, bo sam chciałeś*. Cokolwiek się zdarzy, zdarzy się z wolności, która do końca będzie wierzyć, że mogłaby inaczej”²⁷.

Dla kolejnych narratorów na postawę „idealną” składały się też:

- akceptacja przez coacha – *nie wydarzą się takie rzeczy jeśli nie będzie totalnego zaufania i akceptacji ze strony coacha (Joanna (5));*
- zaangażowanie i uważność coacha – *i to jest bardzo fajne, że taki coach jest kimś takim, takim powiernikiem, kimś bliskim, kimś, kto wie wszystkie takie rzeczy, o których ktoś inny o nich nie wie. I to też jest właśnie potrzeba i daje z siebie też 100% na takich spotkaniach, jest bardzo uważny (Karina (2));*
- wiara w możliwości uczącego się (coachee) – *ja tak czułam, że mój coach chce żebym rozwiązała szybko problemy, żeby ta firma mi się pięknie rozwijała, żebym była szczęśliwa, żebym osiągnęła cel, żebym miała czas zadbać o siebie i cały czas sobie te drogi jakby wyznaczałam i ona mi w tym pomagała i wszystko się udaje (Karina (2));*
- wytrwałość coacha – *Matyllda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] wpatrywała się we mnie swoim wzrokiem tak długo, aż odpowiedź nie padła. Była bezlitosna, żadnych pytań pomocniczych, żadnych odpowiedzi, nic. To trochę jak zdzieranie warstw, najpierw przychodzi takie pierwsze odpowiedzi, takie na odwal się, ale Matyldzie [imię coacha zmienione – przyp. aut.] to nie wystarczy i ona dalej, aż w końcu ona dogrzebie się do tego, co człowiek powinien powiedzieć, co powinien znaleźć (Maria (10));*
- umiejętność wysłuchania – *w moim przypadku to [kluczowe dla zmiany – przyp. aut.] było to, że Pani Aldona [imię coacha zmienione – przyp. aut.] umiała mnie wysłuchać (Pani Zuzanna (12)).*

Najczęściej powtarzającym się (w różnych kontekstach wypowiedzi badanych) czynnikiem o największym znaczeniu i wpływie na ocenę coacha był właśnie kontakt, relacja, jaka została zbudowana pomiędzy coachem a uczącym się (coachee):

²⁷ J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2000, s. 483.

- *znając temperamenty pozostałych trenerów [którzy pracują w firmie badanego i również prowadzą coachingi – przyp. aut.], naprawdę wątpię i nie wierzę w to, że mogą taką relację zbudować, po drugie uruchomić taki proces coachingowy, który rozpoczął mi to wszystko, o czym mówiłem wcześniej. Dlatego ta właściwie dostrojona do odbiorcy osobowość coacha dla mnie ma szalone znaczenie [...] chemia coacha i chemia odbiorcy muszą się po prostu złączyć. Inaczej ten coaching będzie takim papierowym, udawaniem, że coś się robi, że coś się nie robi i nie przyniesie to na końcu działania takiego, jakie powinno (Marek (9));*
- *ja się czułam jakbyśmy byli kumplami. Ok, ja za to płacę, ale się spotykamy, rozmawiamy i możemy też powymieniać różne rzeczy. To też było dla mnie ważne (Julia (6));*
- *relacja coachingowa [...] to jest trochę tak, jak podczas relacji terapeutycznej, to jest tutaj też bardzo ważne, bo ona jest albo dobra, albo zła i nie ma procesu (Karol (11)).*

Poza stwierdzeniem samego faktu istotności czynnika dobrej relacji, tylko jeden z badanych podjął się rozstrzygnięcia kwestii, dlaczego owa relacja ma tak fundamentalne znaczenie dla skuteczności coachingu, jak mówi – *ja nie wiem dlaczego zakochałem się w tej, a nie innej kobiecie pewnego dnia. Tak samo tutaj, albo ta chemia jest, albo jej nie ma. Myślę, że to gdzieś podobny system wartości, nawet podobne temperamenty, sposób myślenia – z tej DISC'owej metodologii²⁸ – że ten temperament „zielony”²⁹ niekoniecznie będzie partnerem dla coacha, który jest „czerwony” i nawet niewerbalnie będzie się niecierpliwił. I ta osoba, o tym temperamencie bardziej zamkniętym, będzie musiała wiedzieć jak do niej dotrzeć [...] myślę, że tutaj bym szukał obszarów do dalszych badań (Marek (9)).*

Innym czynnikiem na linii coach – uczący się (coachee) była równowaga w komunikacji pomiędzy tymi dwoma osobami – *ważna była komunikacja. Że była bardzo dobra wymiana informacji [...] czyli jest taki trochę bardziej koleżeńsko-przyjacielski układ i to jest na równym poziomie (Julia (6)).* Wartość owej komunikacji Julia (6) nadała przez kontrast z procesem psychoterapeutycznym, gdzie *psychoterapeuta zawsze wie więcej o Tobie niż Ty, a w coachingu to jest równe i to jest też fajne i to mi się bardzo podobało.*

Dodatkowo, w opinii Joanny (5), *coach musi udowodnić, że jest osobą godną zaufania i zapracować na to zaufanie klienta.* Zaufanie do coacha jako warunek zaistnienia pro-

²⁸ Badany prawdopodobnie odnosi się do popularnej w korporacyjnych zastosowaniach i klasyfikacjach typologii Extended DISC, która wskazuje na 4 profile osobowościowe: D: osobowość dominująca (*dominant*), I: osobowość inspirująca (*influencing*), S: osobowość stabilna (*steady*), C: osobowość rozważna (*cautious*). <http://www.extendeddisc.com.pl/>, [dostęp: 20.07.2017].

²⁹ Określając kolorem poszczególne temperamenty osób, badany prawdopodobnie nawiązuje do typologii Insights Discovery, która nawiązuje do koncepcji jungowskiej i opiera się o klasyfikację osób według trzech preferencji: ekstrawersja – introwersja, myślenie – uczucia, doznania – intuicja oraz przypisuje wyróżnionym czterem typom kolory: czerwony, niebieski, zielony i żółty. <http://www.insights.pl/model-insights-discovery>, [dostęp: 20.07.2017].

Połączenie obu metodologii w wypowiedzi jest o tyle uzasadnione, że poszczególne typy nakładają się na siebie, znajdując ułożenie na jednakowo nakreślonej matrycy, gdzie D jest kolorem czerwonym, I – żółtym, S – zielonym i C – niebieskim.

cesu i zbudowania relacji zmieniającej uczącego się (coachee) wskazuje też Karol (11) oraz Wioletta (8) – *potrzeba jest, aby mieć duże zaufanie do coacha*.

Niezależnie od przyjętej formuły komunikacyjnej dwie panie podkreślają też, że w ogóle sama rozmowa z coachem na osobiste tematy nie jest sprawą prostą, wymaga swoistego przygotowania – oswojenia z tą myślą i wspomnianego wcześniej zaufania do coacha – *to nie jest też łatwe takie rozmawianie z coachem na swoje prywatne sprawy. Bo jednak w takich sesjach trzeba być otwartym bardziej, to jest moje zdanie, żeby taki coach mógł mieć dobry obraz tej osoby, która przed nim siedzi. I to nie przychodzi łatwo i to trochę trwa* (Julia (6)); *to było na początku bardzo, bardzo trudne, bo nie umiem... nie lubię opowiadać o sobie i nie lubię generalnie opowiadać o sobie, więc musiałam to wszystko wyłożyć na stół. I to było dla mnie bardzo trudne, bo na początku to były spotkania naprawdę prawie milczące. Dopiero po jakimś czasie zaczęłam się bardziej otwierać i zaczęłam opowiadać o sobie, o swoich problemach, czego chcę, czego potrzebuję, czego bym chciała, co próbuję zmienić* (Zuzanna (12)).

Podsumowanie

Ze względu na różnorodność doświadczeń uczenia się każdego z narratorów oraz nieprzystawalność do siebie kolejnych sesji coachingowych, a także z powodu charakteru prowadzonych badań nie było możliwe wysnucie generalnego wniosku dotyczącego uwarunkowań przebiegu procesu uczenia się w coachingu, a tym samym wskazanie jednej drogi prowadzącej od zidentyfikowanych potrzeb w kierunku przeramowania bieżącej perspektywy uczącego się (coachee). Niewątpliwie badani pokonali drogę uczenia się i jak sami mówią, decydujące o nim były nierzadko pojedyncze kluczowe elementy: pytania, ćwiczenia, zadania, etc. Wszystko to stanowi o okolicznościach zmiany, podczas gdy proces uczenia się dzieje się „w środku”. W tym kontekście zasadnicze stały się procesy wewnętrzne. Najczęściej wymieniane to: zrozumienie, uświadamianie sobie, ale też nabycie przekonania czy podjęcie decyzji. Zanim jednak uczący się (coachee) stanął wobec nadchodzącej zmiany oraz jej warunków w postaci toczącego się procesu coachingowego, dużym ułatwieniem było nabycie przekonania, że *wszystko uczy, więc wszystko jest pozytywne* (Joanna (5)), co pozwoliło obserwować celowość swoich działań oraz okoliczności uczenia się tkwiące w samym otoczeniu.

W prezentowanym artykule przedstawiłam ukazane w danych, uzyskanych w wywiadach z uczącymi się (coachees), okoliczności – przesłanki, jakie uznają oni za warunkujące ostateczny rezultat i możliwość dostrzeżenia zmiany o charakterze transformatywnym.

Bibliografia

- Askew S., Carnell E., *Transforming Coaching. A learning theory for practice*, Institute of Education University of London Press, London 2011.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.

- Extended Disc Polska, <http://www.extendeddisc.com.pl/>, [dostęp: 20.07.2017].
- Griffiths K., *Discovering, applying and integrating self-knowledge. A grounded theory study of learning in life coaching*, Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology, Brisbane 2008.
- Gudkova S., *Wywiad w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Illeris K. i in., *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Kopenhaga 2004.
- Insights Discovery Polska, <http://www.insights.pl/model-insights-discovery>, [dostęp: 20.07.2017].
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Mezirow J., *An overview on transformative learning*, w: K. Illeris, (red.), *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2009.
- Rankin E., *Coaching as a transformative learning process*, International Coach Federation Blog. <http://coachfederation.org/blog/index.php/1367/>, [dostęp: 09.01.2015].
- Rock D., Page L.J., *Fundamentally coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*, Co&Me Publishing, Warszawa 2014.
- Rogers J., *Coaching*, GWP, Gdańsk 2010.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Słownik Języka Polskiego. <https://sjp.pwn.pl/sjp/respondent;2574088.html>, [dostęp: 07.10.2017].
- Starr J., *Coaching*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Stasik A., Gendźwiłł A., *Projektowanie badania jakościowego*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Strumińska-Kutra M., Koładkiewicz I., *Studium przypadku*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2000.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2012.
- Vickers A., Bavister S., *Coaching. Zarabianie przez rozmawianie. Nowa ścieżka kariery dla ludzi, którzy lubią ludzi*, Helion, Gliwice 2005.
- Yin R.K., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Inspiring an educational dialogue. Some premises of learning in coaching

The authoress refers to the PhD research conducted within qualitative studies concerning transformative learning in coaching. She presents selected results, in which she indicates a few determinants of the existence of educational change, which were noticed by respondents. Those determinants emerged from the experience of participants in a specific type of educational dialogue – the coaching process.

The article begins with a short introduction to the problems and methodological assumptions of the research. It enables the reader to follow the authoress path of reaching specific conclusions. Furthermore, there are presented some pieces of the research report revealing the premises of learning in coaching and indicated by participants.

Key words: coaching, learning, educational dialogue, transformative learning, quantitative study

Mariola Pałka-Pilecka

Jakość relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem a personalistycznie ujmowana efektywność procesu edukacji w szkole

Celem artykułu jest podjęcie refleksji nad relacją pomiędzy nauczycielem a uczniem jako czynnikiem efektywności edukacji szkolnej w aspekcie kategorii zmiany w rozwoju osobowym ucznia. Autorka sięga do koncepcji filozofii dialogu oraz własnych doświadczeń pedagogicznych, prowadząc rozważania w kierunku wskazania obszarów aktualizowania potencjału osobowego ucznia.

Założeniem, leżącym u podstaw prowadzonych rozważań, jest stwierdzenie, że efektywność edukacji zależy nie tylko od wyposażenia naturalnego człowieka, ale również m.in. od jakości relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Przykłady ze szkolnej *praxis* w zakresie dialogu pedagogicznego ukazują sprzeczności w procesie wewnątrzszkolnego kształcenia i wychowania, które są sporadycznie przedmiotem diagnozy i korekty. Stąd ważne dla teoretycznych podstaw działalności szkoły jest poszukiwanie obszarów relacji „budowania” ucznia, wynikających zarówno z kompetencji osobowych i zawodowych nauczyciela, jak i z dialogowego aspektu procesu dydaktyczno-wychowawczego, będącego odpowiedzią na potrzeby rozwojowe ucznia.

Słowa kluczowe: relacja dialogu, edukacja szkolna, indywidualność i podmiotowość ucznia, efektywność pracy szkoły, diagnoza obszarów relacyjnych.

Określanie podstaw działalności szkoły odbywa się zarówno na gruncie teoretycznym, jak i praktycznym i ukierunkowane jest m.in. na poszukiwanie czynników efektywności procesów edukacyjnych (wychowania i kształcenia) i ich teleologii ujmowanych w odniesieniu do każdego ucznia traktowanego jako indywidualność. W artykule podjęto rozważania nad jednym z najważniejszych aspektów tego zagadnienia, czyli nad jakością relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, która konstytuuje dydaktyczne i wychowawcze obszary pracy szkoły oraz nad związaną z tym rolą i odpowiedzialnością nauczyciela.

Założeniami leżącymi u podstaw prowadzonych rozważań są następujące przesłanki.

Po pierwsze, skuteczność uczenia się zależy nie tylko od wyposażenie naturalnego człowieka, czyli wszystkich struktur biologicznych i psychicznych biorących udział w procesach poznania i edukacyjnego oddziaływania na bazie teorii uczenia się, lecz także od jakości relacji jako podstawy dialogu pomiędzy podmiotami

procesu edukacji – nauczycielem i uczniem. To jak „dwa skrzydła” procesu uczenia się, mającego prowadzić w efekcie do indywidualnego rozwoju ucznia, czyli do zmiany jego postaw i myślenia.

Po drugie, dialog pomiędzy nauczycielem a uczniem stanowi nie tylko o jakości relacji dwóch podmiotów, ale również określa on sam poziom jakości i efektywności pracy szkoły. W takim kontekście umiejętność nauczyciela w zakresie budowania relacji dialogowej z uczniem jest podstawową kompetencją nauczyciela i stanowi o jego profesjonalizmie.

Poszukiwania odpowiedzi w tym zakresie odwoływać się będą zarówno do doświadczeń praktyki szkolnej, jak i teoretycznych uzasadnień w obrębie wiedzy pedagogicznej i interdyscyplinarnej. Za punkt wyjścia niech posłużą dwa przykłady z praktyki szkolnej, stanowiące obraz antynomii, zarówno podmiotowości, jak i relacyjności.

Pierwszy przykład z życia szkoły dotyczy nauczyciela przedmiotów ścisłych, jednocześnie wychowawcy klasy, w której uczeń – chłopiec o dużej wrażliwości, posiadający zainteresowania, właśnie z zakresu przedmiotu prowadzonego przez wychowawcę – z własnej inicjatywy, przygotowywał dodatkowe informacje na lekcje, starał się wykazać dodatkową wiedzę. Liczył na to, że odpowiedzią nauczyciela na jego zainteresowania, które wykraczały poza program nauczania, będzie pozytywna reakcja, stymulująca jego dalszy rozwój, rozwijająca jego wiedzę, otwarta na dialog, na dodatkowe zadania. Reakcja nauczyciela była jednak całkowicie inna i wyrażała się w słowach wypowiedzianych w pokoju nauczycielskim: „Pokazałam mu, gdzie jest jego miejsce”. Kilka minut wcześniej chłopca tego zaobserwował jeden z pracowników – jak w podpiwniczeniu szkoły płakał. Obecnie jest on studentem piątego roku biochemii, a nauczyciel uczy w dalszym ciągu.

Drugi przykład dotyczy nauczyciela przedmiotów humanistycznych, osoby twórczej, podejmującej zadania dodatkowe, rozwijające zainteresowania uczniów, którymi też szkoła mogła się chlubić na zewnątrz. Zaskakujące było jednak to, że nauczyciel ten nie był akceptowany ani przez uczniów, ani rodziców. Dlaczego? Rodzice inicjowali szereg spotkań interwencyjnych z dyrektorem, a na jednym z nich, na prośbę dyrektora o podanie przykładów, padły następujące słowa: „Nie tak istotne jest, co ten nauczyciel mówił, ale jak mówił. Na jego lekcji uczeń boi się zabrać głos”.

Obydwa przykłady zostały wybrane jako podstawa do rozważań na temat kompetencji nauczyciela dialogu, ponieważ stanowią jaskrawy obraz zarówno braku lub co najmniej niedomiaru tej umiejętności u nauczyciela, jak i naruszenia przez niego odrębności innej osoby i osłabiania jej podmiotowej siły sprawczej. W pierwszym przypadku uczeń otrzymał negatywny komunikat w sytuacji, w której jego starania powinny zostać docenione. Tego miał prawo się spodziewać. W postawie nauczyciela można wyczytać też brak sympatii a może nawet niechęć do tego ucznia. On zaś sam poczuł się upokorzony, o czym świadczyła jego reakcja po tym zdarzeniu. Nauczyciel zamiast zachęcać ucznia do nauki i własnego

rozwoju, pozytywnie motywować do podejmowania wysiłku, stwarzać warunki rozwoju zainteresowania przedmiotem, zrobił coś dokładnie przeciwnego, czego skutkiem było zniechęcenie ucznia do podejmowania dalszych działań. Druga opisana sytuacja przedstawia również sprzeczny z zasadami budowania relacji dialogowej (opartej na życzliwości, szacunku i poszanowaniu godności osobowej) sposób komunikacji nauczyciela z uczniami. Stanowi ona przykład stosowania takiej informacji zwrotnej przez nauczyciela do ucznia, która dezawuowała jego osobę i w efekcie powodowała u niego stan niepewności i lęku przed wypowiedzianiem się na lekcji. Obydwie sytuacje stanowią zatem zaprzeczenie podmiotowej relacji dialogu, a w świetle słów Mariana Nowaka, również istocie wszelkiego kształcenia, które ma charakter dialogiczny i w tej postaci wzbudza aktywność ucznia w kierunku własnego rozwoju osobowego¹. W opisanych przykładach nastąpiło zjawisko odwrotne. Aby zmieniać praktykę szkolną, ważne są zarówno teoretyczne rozważania na temat kompetencji nauczyciela dialogu oraz kontekstów dialogowej relacji w szkole, jak i diagnozowanie ich praktycznych realizacji – obszarów „budowania” ucznia. Podstawą do rozważań na ten temat będzie teoretyczna analiza uznania indywidualności i podmiotowości ucznia w przestrzeni edukacyjnej jako koniecznego warunku aktualizacji relacji dialogowej. Owa konieczność znajduje potwierdzenie zarówno w teorii z zakresu pedagogiki, jak i innych nauk z nią współpracujących.

Uczeń a jego indywidualność i podmiotowość w edukacji szkolnej

Teoretycznego uzasadnienia konieczności respektowania indywidualności i podmiotowości każdego człowieka dostarcza przede wszystkim filozofia personalistyczna², w perspektywie której stanowią one właściwości osoby, jej podstawowe atrybuty. W tym ujęciu „każda ludzka jednostka jest jedyna w swej specyfice, życiu wewnętrznym, posiadanych właściwościach fizycznych i umysłowych, podejmowanych wyborach, realizowanych wartościach”³. Indywidualność zatem oznacza pełną odrębność osoby od innej osoby i nieprzenikalność – w psychologicznym ujęciu powiedzielibyśmy – jej granic, ale takich, które ustanowione są z samej ra-

¹ Zob.: M. Nowak, *Dialog w wychowaniu*, w: J. Bagrowicz (red.), „Paedagogia Christiana. Dialog – religia, edukacja” 2010, nr 1(25), s. 87.

² Pedagogika musi mocno opierać się na gruncie filozofii, zwłaszcza w zakresie przyjmowania określonej koncepcji osoby oraz w sensie teleologicznym, bez tego zawiesza w próżni wszystkie tworzone przez siebie konceptualizacje.

³ S. Kowalczyk, *Nurty personalizmu. Od Augustyna do Wojtyły*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 20. „Człowiek jest bytową indywidualnością, tj. bytem kompletnym strukturalnie i funkcjonalnie. Jest «zamkniętą» w sobie całością, wyodrębnioną w świecie przyrody i ludzkiej społeczności. Indywidualność osoby ludzkiej oznacza [...] jej niepowtarzalność ujmowaną zarówno w aspekcie somatycznym, jak i psychiczno-duchowym”, tamże, s. 20.

cji bycia osobą. Osobowy atrybut podmiotowości w perspektywie personalistycznej „zapewnia autonomię ontologiczną i jurydyczną. Dzięki swej rozumności oraz możliwości wolnego wyboru określonych wartości i celów, osobę ludzką charakteryzuje autofinalizm. Człowiek jest bytem *sui iuris*, jest podmiotem, a nie przedmiotem; celem samym w sobie, a nie narzędziem w realizacji innych celów. [...] Bytowa podmiotowość uprawnia do podmiotowości prawnospołecznej”⁴. W tym ujęciu nie można już mówić o fakultatywności uznania indywidualności i podmiotowości, ponieważ nikt z ludzi nie może udzielić innym osobom tych atrybutów. To ma i powinno mieć swoje głębokie odzwierciedlenie w edukacji młodego człowieka i jeśli tak się nie dzieje, oznacza to jakiś poważny jej defekt. Zatem edukacja szkolna nie może stawiać pytania: czy możliwe jest indywidualne i podmiotowe podejście do ucznia, lecz co zrobić, aby tak było.

O konieczność indywidualizacji procesu edukacyjnego i podmiotowego traktowania ucznia w procesie edukacyjnym w szkole upomina się nie tylko personalizizm pedagogiczny, ale także konstruktywizm i mimo inności pytań sytuujących się u podstaw tych dwóch koncepcji, to obie stawiają na indywidualność procesu rozwoju ucznia⁵. Personalizm podkreśla konieczność ujęcia ucznia jako integralnej osoby – osoby konkretnej, a nie abstrakcyjnej. Konstruktywizm podkreśla indywidualność procesów psychicznych biorących udział w konstruowaniu wiedzy ucznia na bazie struktur poznawczych, co jest ważne szczególnie w diagnozowaniu indywidualnego etapu ich rozwoju, indywidualnego doboru zadań edukacyjnych i zgody nauczyciela na indywidualne sposoby rozumowania, prowadzące do rozwiązania wspólnie postawionych problemów.

Z powyższego wynika, że zarówno indywidualizacja, jak i uznanie podmiotowości ucznia nie podlegają alternatywnemu rozstrzygnięciu (na zasadzie: „uznać – nie uznać”), lecz przysługują mu z samego faktu bycia osobą, co pociąga za sobą konkretne normy postępowania. Otóż po pierwsze, konieczność poszanowania odrębności osobowej, która determinuje, między innymi, granice psychofizyczne pomiędzy osobami, co wyznacza dopuszczalne sposoby oddziaływań jednej osoby na drugą oraz prawnospołeczne gwarancje w tym zakresie. Po drugie przedstawione atrybuty osoby nakazują również respektowanie kompletności strukturalno-funkcjonalnej osoby i jej własnego potencjału na drodze odkrywania tożsamości oraz jej pełnej aktualizacji. Wyznacza to rolę nauczyciela, który część tej drogi przebywa razem z młodym człowiekiem.

⁴ Tamże, s. 20.

⁵ Należy przy tym zauważyć, że wiedza i poznanie służy odkrywaniu prawdy połączonej z wartościami moralnymi, że rozwój poznawczy jest częścią integralnego rozwoju ucznia. „Dwie są przesady (jak powiedział Blaise Pascal – przyp. MPP) wykluczyć rozum, przyjmować tylko rozum”. Zob.: B. Pascal, *Myśli*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1952, s. 101.

Znaczenie dialogowych relacji z nauczycielem dla osobowego rozwoju ucznia

Uznanie przez nauczyciela atrybutów indywidualności i podmiotowości u ucznia warunkuje możliwość spotkania, które urzeczywistnia się w relacji dialogu. Spotkanie odbywa się pomiędzy konkretnymi osobami i ma moc osobotwórczą, wzbudzania do autoaktywności i jako takie wyzwala wewnętrzne dynamizmy rozwojowe człowieka. Relacja spotkania to przeżycie, poruszenie, coś co pozostawia ślad w pamięci⁶.

Relacja dialogu nauczyciela z uczniem realizuje się w spotkaniu, które ma wymiar etyczny, czyli zakładający moralną odpowiedzialność nauczyciela za „powierzony mu kawałek świata”, którym jest dobro rozwojowe – „powierzonego” mu przez rodziców i społeczeństwo – ucznia. Nie chodzi tu wyłącznie o przyrost wiedzy, ale o przemianę postaw i myślenia. To dokonuje się w relacji spotkania, w której nauczyciel odpowiada adekwatnie do potrzeb i możliwości rozwojowych konkretnego ucznia. Relacja dialogu spełnia funkcję wzbudzania i dynamizowania potencjału rozwojowego, czyni też dziecko najważniejszym podmiotem podejmowanych działań i realizuje się między innymi poprzez:

1. ukierunkowanie rozwoju dziecka, odkrywanie indywidualnego projektu życia, zgodnie z rozpoznawanymi i rozwijanymi zdolnościami⁷;
2. poszukiwanie i realizowanie wartościowych celów działania, które pozwolą wydobyć z człowieka zawartą w nim prawdę⁸, w czym pomagają postawa otwartości nauczyciela na ucznia, bez schematów i podsuwania gotowych rozwiązań, lecz zgodnie z zasadą pobudzania go do aktywności, dyskusji i argumentacji;
3. poszukiwanie sposobów dojścia do celów etapowych rozwoju na drodze osiągnięcia dobra przyszłego, a tak pojęta droga poznania i rozwoju powinna być połączona z ciekawością i radością poznania, choć niejednokrotnie także z wyśiłkiem, wytrwałością i radzeniem sobie z porażkami;
4. planowanie, organizowanie, realizowanie i diagnozowanie progresu w rozwoju ucznia tak, by edukacja uwzględniała zindywidualizowany przebieg procesu osiągania dojrzałości intelektualnej, w którym mamy do czynienia z wspieraniem ucznia w nabywaniu wiedzy przekraczającej jego aktualne możliwości⁹.

⁶ M. Buber, *Ja... dz. cyt.*, s. 45–51.

⁷ Odkrywanie i rozwijanie zainteresowań i indywidualnych uzdolnień jednostki jest bardzo ważną kategorią rozwoju, spełniającą zarówno funkcję jego ukierunkowania, jak i profilaktyki. Warto tu przytoczyć teorię inteligencji wielorakich, podkreślającą, że każda osoba posiada określone predyspozycje i uzdolnienia.

⁸ Zob. M. Nowak, *Dialog... dz. cyt.*, s. 90.

⁹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 80–90.

Proces dynamizowania rozwoju uwzględniający powyższe czynniki buduje „całego człowieka”, daje mu poczucie sprawstwa, a więc podmiotowości, poczucie własnej wartości oraz progresu jako efektu podjętego indywidualnego wysiłku.

Proces nabywania wiedzy, aby stanowił realną podstawę rozwoju indywidualnego ucznia, musi być dostosowany do jego indywidualnych możliwości. Wskazuje na to Lew S. Wygotski, przedstawiciel konstruktywizmu społecznego, który uważał też, że każda wyższa funkcja psychiczna, wcześniej stanowi społeczną relację, czyli wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi¹⁰. Interakcyjna rola spotkania z drugą osobą, jako źródła wewnętrznych i indywidualnych czynników rozwojowych – co podkreśla Wygotski w sformułowanej przez siebie zasadzie dojrzewających procesów intelektualnych, opartych na strefie najbliższego rozwoju – stanowi różnicę pomiędzy faktycznym stanem rozwoju dziecka, a potencjalnym rozwojem przebiegającym w czasie rozwiązywania problemów pod kierunkiem bardziej kompetentnej osoby i w ramach interakcji, która umożliwia intelektualne naśladownictwo¹¹. Na bazie koncepcji Lwa S. Wygotskiego rozwija się teoria tzw. wrażliwego nauczania, w której „wrażliwy dorosły projektując rozwojowy program pracy z dzieckiem, organizując «spotkania edukacyjne» jest wrażliwy zarówno na osiągnięcia dziecka (SAR), jak i na potencjał możliwości (SNR)”¹². Indywidualny proces rozwoju myślenia i uczenia się przebiegający w specyficznej interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem został nazwany budowaniem rusztowania¹³.

Każdy ze wskazanych powyżej obszarów wychowania i kształcenia szkolnego konstytuuje się na bazie relacyjnej, bo w każdym z nich czyn edukacyjny nauczyciela jest odpowiedzią „na zew” potrzeb rozwojowych indywidualnego ucznia i stanowi jednocześnie pole wymiany myśli. Z kolei, swoista „odpowiedź” ucznia odzwierciedla się w przemianie, która dokonuje się w toku jego rozwo-

¹⁰ L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 57–73. Wygotski wyjaśnił mechanizm przekształceń postaci społecznej współpracy na indywidualne zachowanie za pomocą koncepcji upośredniania, czyli „narzędzia psychologicznego”, którego przykładem jest „znak” stanowiący złożone relacje psychiczne powstałe wskutek relacji społecznych i spełniająca początkowo w zachowaniu dziecka funkcję interpsychiczną, jako środek komunikacji. Dopiero po przeniesieniu społecznego nastawienia w głąb osobowości znaki przekształcają się w środek kontroli nad własnym zachowaniem, kształtując nowe pole psychiczne, co formułuje zamiar i działanie ukierunkowane na zaplanowany cel.

¹¹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace...*, dz. cyt., s. 82–84.

¹² E. Filipiak, *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*, w: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2015, s. 19.

¹³ Tamże, s. 19. Według Rudolpha Schaffera „Rusztowanie jest to proces, dzięki któremu dorośli służą dziecku pomocą w rozwiązywaniu problemu i dopasowują zarówno rodzaj, jak i zakres pomocy do jego możliwości”. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 228.

ju. Nauczyciel musi słyszeć „zawołanie ucznia” poprzez obejmowanie jego osoby swoim myśleniem i działaniem, a uczeń musi przyjąć odpowiedź nauczyciela, aby nastąpiła w nim osobowa *maieutyka*. Na taki wymiar dialogu wskazuje Marian Nowak, podkreślając „«moment zawołania» i «moment odpowiedzi», (z których – przyp. MPP) wyłania się pewien problem i jego rozwiązanie”¹⁴. Janusz Tarnowski podkreśla zaś, że „wychowawca znajduje się na obu końcach wspólnej sytuacji, uczeń tylko na jednym. Istota dialogu pedagogicznego: uchwycić siebie od strony dziecka, a próbując je w pełni jako osobę”¹⁵. Należy zatem uznać, iż relacja spotkania aktualizująca się pomiędzy nauczycielem a uczniem to pedagogiczna odpowiedź nauczyciela na wszystkie znaki zapytania zawarte w rozwoju osobowym ucznia. Odpowiedzią relacji jest czyn człowieka, co ma swój wyraz w podejmowanych przez nauczyciela działaniach we wszystkich obszarach kształcenia i wychowania szkolnego, w płaszczyznach relacji dialogu werbalnego i niewerbalnego. Należy podkreślić, że dialog ma moc „podnoszenia”, a więc jego brak lub zaprzeczenie może wpływać destrukcyjnie, przybierając postać pseudonauczania i pseudowychowania.

Indywidualny uczeń a relacyjne obszary aktualizowania jego potencjału w szkole i ich antynomie

Dialogiczna odpowiedź nauczyciela stanowi wyraz jego profesjonalizmu, jak podkreślono na wstępie, i wyraża się w różnych obszarach szkolnej rzeczywistości, wpływając na personalistycznie ujmowaną efektywność działań pedagogicznych. Aspekt osobowy kompetencji nauczyciela dialogu ujawnia się, po pierwsze, w wewnętrznym nastawieniu nauczyciela do dialogu z uczniem na zasadzie uznania jego atrybutów osobowych, co ma swój wyraz w intencji nauczyciela, wspieranej we wciąż odnawianym istotowym akcie wewnętrznym, ponieważ, jak stwierdza mistrz dialogu Martin Buber, sama wola jest tu niewystarczająca. Intencja wyrażona zostaje zewnętrzną formą godnego traktowania ucznia, na zasadzie równości osobowej, jako przejaw dojrzałości osobowej nauczyciela¹⁶. Nauczyciel jawi się tu jako człowiek refleksyjny.

Osobowy aspekt dialogu ujawnia się też w postawie „zatrzymania się w relacji” – tu i teraz, słuchania, bycia z uczniami w czasie teraźniejszym, skupienia i wyjścia naprzeciw¹⁷. Nie zawsze będą to długie spotkania, ale w czasie zajęć szkolnych będą to wszystkie momenty zatrzymania się przy indywidualnym uczniu, czyli zarówno konkretne odpowiedzi na potrzeby poznawcze czy psychiczne (np.

¹⁴ M. Nowak, *Dialog...*, dz. cyt., s. 88.

¹⁵ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, s. 126.

¹⁶ Zob. M. Buber, *Ja...*, dz. cyt., s. 119.

¹⁷ Tamże, s. 99.

udzielenie wskazówki pomocnej do wykonania zadania lub dostrzeżenie smutku na twarzy ucznia albo strachu przed odpowiedzią na forum klasy), ale też niewerbalne formy wsparcia i wzmocnienia, których udziela nauczyciel, w odpowiedzi na niekoniecznie zwerbalizowaną „prośbę rozwojową” ucznia. Uśmiech, spojrzenie, położenie ręki na ramieniu dziecka czy skinienie głową są wyrazem aprobaty i życzliwości. Taki nauczyciel lubi swoich uczniów i chętnie przebywa z nimi, również w sytuacjach nieformalnych, np. na przerwach czy na wycieczkach. Zawsze podejmuje starania w celu indywidualnego traktowania uczniów, a uczniowie czują w jego obecności bezpieczni i spokojni, przez ujawniają swoje prawdziwe indywidualne oblicze.

Aspekt merytoryczny i zawodowy kompetencji nauczyciela dialogu, ujawnia się w poszukiwaniach z uczniem wartości w oparciu o kryterium prawdy. Takie poznanie przygotowuje też do refleksji, krytycznego namysłu, podejmowania decyzji, czy oddzielania wartości od pseudowartości. Doskonały przykład stanowi Sokratejski dialog prowadzenia ucznia do odkrywania, poszukiwania i refleksji. Słuchanie dziecka a nie tylko mówienie. Nauczyciele w odbiorze uczniów i rodziców są często osobami „wszechwiedzącymi”, które wzywają rodziców a nie zapraszają na rozmowę, które „znają odpowiedzi” na pytania zadawane uczniom i które nie potrafią słuchać, lecz wygłaszają swoje „jedynie słuszne zdanie”. W procesie nauczania przekłada się to na nadużywanie metod podających (nauczyciel mówi, uczniowie słuchają i notują) oraz egzekwowanie obowiązujących norm i wartości (brak dialogu dopuszczającego trudne pytania, niezgłębianie zarówno zagadnień dnia codziennego i bieżących wydarzeń, jak i problemów natury egzystencjalnej nurtujących uczniów), a w efekcie uprzedmiotowienie ucznia.

Aspekt merytoryczny i zawodowy wiąże się również z rzetelnością nauczania, z adekwatnym do „osobowego zewu i zawołania” potrzeb rozwojowych uczniów, doborem treści, dostosowaniem metod prowadzenia zajęć do indywidualnych możliwości poznawczych uczniów. Zawiera się on więc zarówno w diagnozie strefy najbliższego rozwoju ucznia, dzięki czemu możliwe jest tworzenie warunków sprzyjających procesowi nauczania i uczenia się, jak i budowaniu „rusztowania pedagogicznego” w rozwoju myślenia i uczenia się dziecka¹⁸. Przeciwnieństwem jest sytuacja używania podręcznika i koncentrowania się na wypełnianiu kart pracy,

¹⁸ Zob.: E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. WSiP, Warszawa 2008, s. 173. L.S. Wygotski podaje stopniowany system wspierania młodego człowieka w nabywaniu nowej wiedzy i umiejętności wykraczających poza jego obecne możliwości, w ramach strefy najbliższego rozwoju w kierunku uwewnętrzniania nowych rozwiązań i opanowania ich na trwałe oraz przenoszenia na inne sytuacje. Prowadzi on poprzez wskazówki naprowadzające, pytania, prezentacje oparte na wskazówkach werbalnych, następnie poprzez samodzielną pracę dziecka, ale w obecności osoby dorosłej, samodzielne kierowanie własnymi działaniami wspartymi własnym komentarzem, aż do wielokrotnych ćwiczeń prowadzących do zinternalizowania wiedzy. Za: J. Skibska (red.), *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, s. 96.

wszyscy na tej samej stronie: „od” – „do”, bez uwzględnienia indywidualizacji zarówno w obrębie trudności, jak i uzdolnień. W sytuacji zaś „braku oczekiwanych efektów winą często obarcza się uczniów, a to zwalnia nauczycieli z szukania innych, lepiej dostosowanych do ich potrzeb, rozwiązań”¹⁹.

Istotnym obszarem relacji jest sfera oceniania, która zawsze opiera się na interakcji nauczyciela z uczniem. W aspekcie dialogowej postawy należy wskazać na dwie funkcje oceny: stymulującą do podejmowania wysiłku oraz wyznaczającą i wspierającą indywidualny proces uczenia się. Obydwie funkcje ujmuje teoria oceniania kształtującego²⁰, w którym zawiera się między innymi sposób zadawania pytań przez nauczycieli, informacja zwrotna przez wystawianie ocen, czy kształtujące wykorzystanie sprawdzianów podsumowujących, omawiania ocenionych prac, poprzez wskazanie nie tylko błędów, ale i sposobów ich poprawy²¹. Ocenianie kształtujące wskazuje drogę indywidualnego rozwoju ucznia – w odniesieniu do jego potrzeb i możliwości. Istotne z tego punktu widzenia jest to, aby doceniać wkładany wysiłek, a nie tylko efekt pracy, wynik końcowy, doceniać zainteresowania, pracę dodatkową, własną inicjatywę, doceniać wszystkie przejawy pozytywnych odniesień do nauki, do rówieśników, do nauczycieli, do środowiska. Przeciwnieństwo takiego podejścia zostało zobrazowane w przytoczonych na wstępie przykładach.

Kontekst twórczy w obydwu warstwach dialogicznej kompetencji nauczyciela opiera się na zasadzie nieskostniałych struktur, która wyraża się w nieschematycznej i autentycznej relacji, popartej wiedzą i pasją. Taki nauczyciel będzie zawsze twórczy wobec wyzwań edukacyjnych, będzie rozwijał się w swoich umiejętnościach osobowych i zawodowych, będzie odczytywał swoje nauczycielskie zadanie na bazie najnowszej wiedzy pedagogicznej. W zakresie osobowym będzie to np. stosowanie Złotej Reguły, która „stanowi niejako próg moralnej dojrzałości: nakazuje stosować do własnych czynów tę samą miarę, jaką mierzymy działania innych ludzi”²². Oznaczać to może na przykład taki sposób odnoszenia się nauczyciela do każdego ucznia w szkole, jakiego by oczekiwał od innych nauczycieli wobec własnego dziecka. Poza tym, biorąc pod uwagę to, że każda relacja cechuje się

¹⁹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2013, s. 15.

²⁰ Teoria oceniania kształtującego wykorzystuje znane w pedagogice sposoby postępowania, które jednak, według jej autorów, wymagają przypomnienia i usystematyzowania. Za jej prekursorów uznaje się Paula Blacka i Dylana Wiliama, którzy zawarli podstawy teorii w swojej publikacji z 1998 roku pt. *Wewnątrz czarnej skrzynki*. Za: M. Rostkowska, *Ocenianie kształtujące to dawanie informacji pomagającej w uczeniu się*, <http://mrostkow.oeiizk.waw.pl/ok.pdf>, [dostęp: 16.08.2018].

²¹ P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, *Jak oceniać, aby uczyć*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006, s. 43–45.

²² A. Szostek MIC, *Pogadanki z etyki*, Kuria Metropolitarna w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 86.

wzajemnością, nauczyciel powinien uczyć się od swoich uczniów i również siebie traktować jako podmiot bytu zadanego, tzn. potencjalny. W obszarze zawodowym, między innymi, będzie się to przejawiać, w poszerzaniu osobistych zasobów teoretyczno-metodycznych, w odpowiedzi na konkretne wyzwania szkolnej działalności i towarzyszących im sytuacji wychowawczych. Dla twórczego nauczyciela wymogi awansu zawodowego są podsumowaniem jego działań pedagogicznych, a nie efektem jednorazowego wysiłku i powodem do wyrachowanych kalkulacji.

Powyższe ustalenia nie wyczerpują zapewne obszarów „relacji budowania”, w których następuje inicjowanie aktywności ucznia do podejmowania wysiłku i prowadzenie go od wiedzy do prawdy i „wychowania do wartości” w ramach „szkoły mądrości”, a nie tylko szkoły jako miejsca, w którym jest przekazywana wiedza.

Zakończenie

Artykuł ten zawiera być może więcej pytań niż odpowiedzi. Te pytania stanowią inspirację do podjęcia badań dotyczących czynników warunkujących personalistycznie ujmowaną efektywność działalności szkoły i mającej w niej miejsce procesów edukacyjnych. Co więcej w pytaniach tych odzwierciedlenie znajdują wyzwania odnoszące się zarówno do założeń funkcjonowania szkoły, jak i jej rzeczywistego działania, a zatem praktyki edukacyjnej. W tym kontekście kluczowe jest posiadanie świadomości, że w centrum działań szkoły i nauczycieli usytuowany jest konkretny, indywidualny uczeń – osoba, podmiot i jego dobro rozwojowe, obecne i przyszłe. Szkoła zaś, w nawiązaniu do jej personalistycznych ujęć, powinna być miejscem, w którym możliwy jest rozwój człowieka i gdzie uwzględnia się i aktualizuje własny wysiłek ucznia na drodze do wiedzy i mądrości. Co więcej nauczyciel nie jest osobą odpowiedzialną wyłącznie za proces kształcenia ucznia, ale również aktywnie zaangażowaną w proces jego wychowania i urzeczywistniania człowieczeństwa. Jest ponadto kimś potrafiącym dostosować przebieg procesu edukacyjnego do indywidualności dzieci, traktującym je jako równe sobie podmioty interakcji, a także posiadającym świadomość znaczenia relacji z uczniem w sytuacji spotkania dla własnego osobowego rozwoju.

W świetle rozważań prowadzonych w artykule należy podsumować, że warunkiem osobowego rozwoju ucznia jest uznanie jego podmiotowości i indywidualizacja procesu edukacyjnego w szkole, a rozwój ten dokonuje się poprzez relację dialogu i spotkania nauczyciela i ucznia. Zadaniem tej relacji jest inicjowanie aktywności dziecka do własnej aktywności oraz odpowiedzialności za siebie i innych. Postawa pedagoga dialogu daje nadzieję na dotarcie do „wewnętrznego rdzenia” życia i przemiany człowieka jako osoby, tak, by wychowanie i uczenie nie stało się „powierzchnowe i nietrwale”²³.

²³ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu...*, dz. cyt., s. 126.

Warto stawiać pytania o to, czy dialog jest realizowany w szkole i zastanawiać się nad warunkami umożliwiającymi jego zaistnienie, ale nade wszystko warto kreować sytuacje dialogu w przestrzeni instytucji. Obszarami zainteresowania powinny być również: sposób kształcenia przyszłych nauczycieli dialogu, wybór dyrektorów szkół, wspieranie młodych – rozpoczynających pracę nauczycieli oraz system oceniania, doceniania i wspierania podmiotowego rozwoju i statusu samych pedagogów. Na koniec zaś warto przypomnieć postać Janusza Korczaka, który uzależniał skuteczność procesu wychowawczego od tzw. autodiagnozy wychowawcy²⁴, bo to w jego wnętrzu dokonuje się najważniejszy proces zmiany, który decyduje o horyzontach rozwojowych, stwarzanych wychowankowi w procesie wychowania.

Bibliografia

- Black P., Harrison CH., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Filipiak E., *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*, w: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2015, s. 15–36.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2008.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Kowalczyk S., *Nurty personalizmu. Od Augustyna do Wojtyły*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Nowak M., *Dialog w wychowaniu*, w: J. Bagrowicz (red.), „Paedagogia Christiana. Dialog – religia, edukacja” 2010, nr 1(25), s. 85–103.
- Pascal B., *Myśli*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1952.
- Rostkowska M., *Ocenianie kształtujące to dawanie informacji pomagającej w uczeniu się*, <http://mrostkow.oeiizk.waw.pl/ok.pdf>, [dostęp:16.08.2018].
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Skibska J. (red.), *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Szostek A. MIC, *Pogadanki z etyki*, Kuria Metropolitarna w Częstochowie, Częstochowa 2008.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, w: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, s. 119–130.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

²⁴ Za: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 26.

The quality of a student-teacher relation and personal efficiency of school education

The aim of this paper is to reflect on the teacher-student relation as the efficiency factor of school education in the aspect of change in the student's personal development. The author refers to the concept of the philosophy of dialogue and her own teaching experience when considering how to denote the areas for updating on the student's personal potential.

The considerations are based on the assumption that the learning efficiency depends not only on a person's natural abilities but also on the quality of the relation between the teacher and student. The school *praxis* examples in the aspect of pedagogical dialogue show contradictions in the school teaching and education process which are rarely the subject of diagnosis and corrections. Thus, it is vital for the theoretical basis of school to seek the areas of "creating" a student which stem both from the teacher's personal and professional competence and from the dialogic aspect of the education process which addresses the student's development needs.

Key words: dialogic relation, school education, student's individuality and subjectivity, efficiency of school work, diagnosis of relation areas

Jolanta Skubisz

Dialog w profilaktyce szkolnej

Podjęta w publikacji problematyka stanowi element toczącej się współcześnie dyskusji nad jakością i efektywnością dialogu pedagogicznego w profilaktyce szkolnej. Opracowanie ma wymiar nie tylko praktyczny, ale przede wszystkim refleksyjny, zwracając uwagę na problem sposobów wdrażania młodzieży do zasad i reguł rzeczywistości szkolnej. Wciąż nie dostrzega się, iż dialog profilaktyczny nie tylko jest niedoceniany, ale przede wszystkim, że ma on ważne zadania do spełniania w praktyce szkolnej. Często nie docenia się więc tego, że profilaktyczny dialog – otwarty, nieprogramowy – jest jednym z warunków sukcesu pedagogiczno-wychowawczego w pracy z młodzieżą. Celem artykułu jest próba odniesienia się do procesu edukacyjno-wychowawczego z punktu widzenia dialogu w profilaktyce szkolnej.

Słowa kluczowe: szkoła, wychowanie, nauczyciel, dialog pedagogiczny, dialog edukacyjny, dialog profilaktyczny

Wprowadzenie

Wychowanie jest procesem związanym nie tylko ze wzrostem i rozwojem człowieka, ale także procesem komunikowania i międzyludzkich relacji. W leksykonie *Pedagogika* czytamy, że poprzez współczesne wychowanie należy rozumieć „całością procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo; uznanie i afirmację wolności, dialog między osobami, nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem, (wzajemne otwarcie) się na siebie, uznawanie własnej wolności i godności, okazanie autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii”¹. Dialog w wychowaniu jawi się więc jako szansa na wzajemne odkrywanie siebie i otaczającej nas rzeczywistości².

¹ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 274.

² Zob.: M. Nowak, *Dialog w wychowaniu*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1(25), s.. 88.

W prezentowanym tu ujęciu prowadzenie ucznia ku dojrzałości jest nie tylko wychowaniem, ale w pewien sposób i profilaktyką. Profilaktyka szkolna, a w niej profilaktyczny dialog, opiera się na założeniu, że człowiek małoletni (uczeń) nie potrafi jeszcze samodzielnie dokonywać właściwych wyborów. Dialog w profilaktyce staje się znaczącym, a czasem decydującym czynnikiem dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży szkolnej, przeciwdziałającym ryzykownym i problemowym zachowaniom uczniów.

Istota dialogu profilaktycznego i jego obecność w praktyce szkolnej

W literaturze jak i w praktyce, nadal nie występuje wyodrębniony kontekst interpretacyjny dialogu profilaktycznego, który zazwyczaj utożsamiany jest z pojęciem dialogu pedagogicznego lub edukacyjnego, gdzie rozumie się go jako wzajemny kontakt; wzajemną wymianę wiedzy, doświadczeń i wartości osobowych poprzez różnorodne odniesienia personalne; sposoby komunikowania się między nauczycielem a uczniem w celu stymulowania jego rozwoju³.

Warto jednak zauważyć, iż w etymologicznym poszukiwaniu znaczenia dialogu⁴ i ujęciach jego istoty w wykładniach naukowych często pomija się fakt, iż „dialog” to nie tylko rozmowa między dwiema lub kilkoma osobami, ale także to „szereg działań i rozmów mających doprowadzić do porozumienia między dwiema stronami jakiegoś konfliktu lub sporu”⁵. Tym bardziej więc dialog staje się podstawą, niezależnie od działań wychowawczych, także różnych działań profilaktycznych.

„Działanie” według definicji *Słownika języka polskiego* to: „robić, tworzyć coś; oddziaływać na kogoś lub na coś”⁶, a „działać” to: „tworzyć (dawniej także wytwarzać), być czynnym, pracować, występować w jakiej sprawie”⁷. Z kolei termin „działalność” definiowana jest jako: „1) zespół czynności, działań, akcji podejmowanych w jakimś kierunku, celu, zakresie, czynny udział w czym; działanie, praca; 2) wpływ, oddziaływanie; 3) zdolność działania”⁸. Zatem sam termin „działanie” oznacza działalność człowieka, jego zachowania podejmowane ze względu na potrzebę osiągnięcia konkretnego celu. Stąd działanie profilaktyczne jest formą działania społecznego,

³ Zob.: J. Zieliński, *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2015, nr 2(37), s. 11.

⁴ Etymologia pojęcia dialog wywodzi się z języka greckiego: *dialektos* – „sposób mówienia”, *dialogos* – „rozmowa między osobami”. Za: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.

⁵ *Słownik języka polskiego*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 332.

⁶ W. Doroszewski, *Słownik języka polskiego*, tom 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960, s. 545–546.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

a działanie profilaktyczne w wychowaniu szkolnym to: „ogół działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi. [...] w pedagogice sprowadza się do zapobiegania powstawaniu u dzieci niepożądanych przyzwyczajzeń i postaw, błędów w uczeniu się lub wad postaw ciała. W pewnym znaczeniu każde pożądane oddziaływanie pedagogiczne jest jednocześnie działaniem profilaktycznym, wytwarzając bowiem jakieś wartościowe cechy, jednocześnie zapobiega powstawaniu cech niepożądanych lub ich utrwaleniu”⁹.

Dialog, dokonujący się w trakcie oddziaływań profilaktycznych, jest rodzajem dialogu szkolnego, który jako forma relacji wychowawczej nie jest zadaniem łatwym, ale w praktyce edukacyjno-wychowawczej bardzo istotnym. Bez wątplenia profilaktyczny dialog jest immanentną częścią procesu edukacyjnego, mającego na celu wspieranie uczniów we włączaniu ich w dialog związany z rzeczywistością szkolną, dziś często konfliktową i problemową. Jego forma i treść powinna być ukierunkowana na aktywność uczniów, zwłaszcza wtedy, kiedy uczniowie wkraczają w obszar wolności innego ucznia, podejmują działania ryzykowne, agresywne lub szkodzą sobie i innym osobom. Jednakowoż proszą nauczyciela o rozmowę i pomoc w rozwiązywaniu np. zaistniałych problemów czy konfliktów rówieśniczych.

W takim przypadku działania winny być oparte na otwartym dialogu spełniającym wiele istotnych zadań, m.in. nauki sztuki dialogu, jego kultury, budowania właściwych interpersonalnych relacji i otwartej komunikacji, nauki odpowiedzialności za swoje zachowania, nauki partnerstwa i współdziałania w grupie rówieśniczej. Do zadań dialogu profilaktycznego należy również budowanie w uczniach właściwej hierarchii wartości, co w połączeniu z wyżej wymienionymi jego zadaniami, podniesie poziom bezpieczeństwa osobistego i szkolnego.

Stąd aby w dzisiejszych czasach odnieść sukces edukacyjno-wychowawczy, należy dowartościować dialog profilaktyczny, który – co zostanie dalej uwypuklone – powinien odbywać się w przyjaznej atmosferze, poczucia bezpieczeństwa oraz stymulowania uczniów przez nauczycieli do zabierania głosu i wspólnej dyskusji¹⁰.

Działalność wychowawczo-profilaktyczna w szkole

Istota działalności wychowawczej i profilaktycznej wskazuje, że chociaż są to odrębne procesy, różniące się głównie celem, do którego zmierzają, to jednak są ściśle ze sobą powiązane. W tym kontekście warto wspomnieć, że w ramach reformy edukacji od roku szkolnego 2017/2018¹¹ eksponuje się następujące zadania wychowania: „wychowanie to wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycz-

⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 228.

¹⁰ T.D. Walker, *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, Wydawnictwo Literackie Sp. z o.o., Kraków 2017, s. 61.

¹¹ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, Dz.U. z 11 stycznia 2017 r., poz. 59.

nej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży¹².

Ekspozycja funkcji działań współczesnej szkoły skłania zatem do podkreślenia rangi wspierania osobistego rozwoju wychowanka¹³. W zmieniającej się sytuacji stwierdza się, iż dialog szkolny staje się formą dialogu społecznego, który określa „zgranie i zharmonizowanie” działania wychowawczego i profilaktycznego. W tym też kontekście w szkołach łączy się program wychowawczy z programem profilaktyki w jeden program wychowawczo-profilaktyczny, który obejmuje: treści i działania o charakterze wychowawczym oraz treści i działania o charakterze profilaktycznym. Działania te dostosowane są do potrzeb rozwojowych uczniów oraz projektowane są w oparciu o przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, z jednoczesnym uwzględnieniem uczniów, nauczycieli i rodziców¹⁴.

W materiałach szkoleniowych dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych *Dobra szkoła* z 2017 roku podkreśla się na kanwie wprowadzanej reformy oświaty, że „ważne staje się rozwijanie osobowych cech wychowanka – w związku z tym wychowawca musi pomóc dzieciom i młodzieży rozwinąć zdolności umożliwiające rozumienie przez nich otaczającego ich świata na drodze samorefleksji dotyczącej zasadności własnych zachowań oraz rozwinięcia umiejętności komunikacyjnych, które umożliwią dialog z innymi i z samym sobą. Nauczyciel, budując relacje oparte na zaufaniu, prowadzi z wychowankami rozmowę, poprzez którą uczy nawiązywania serdecznego kontaktu, sympatii, szacunku, tolerancji”¹⁵.

Zmiany związane z podstawowymi założeniami nowego programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły dotyczą również zakresu definicji oraz rozumienia profilaktyki szkolnej. W związku z tym Zbigniew B. Gaś odwołując się do założeń tego programu stwierdza, iż „ograniczona skuteczność działań wychowawczych oraz współwystępujące czynniki ryzyka negatywnie oddziałujące na wychowanka sprawiają, że cele wychowawcze są zagrożone lub wręcz niemożliwe do osiągnięcia. Wtedy konieczne staje się podejmowanie działań profilaktycznych, gdzie «profilaktykę» należy rozumieć jako interwencję wzmacniającą, korygującą

¹² Tamże, art. 1 pkt 3.

¹³ M. Konopczyński, Wystąpienie w Centrum Szkoleniowym Ośrodka Rozwoju Edukacji, które odbyło się w dniach 9–10 maja 2017 r. w czasie szkolenia pn. *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki* dla pracowników placówek doskonalenia nauczycieli wskazanych przez kuratorów oświaty, <https://www.ore.edu.pl/wydzialy/wychowania-i-profilaktyki/7421-szkolenie-%E2%80%9Eprogram-wychowawczo-profilaktyczny-szko%C5%82y-i-plac%C3%B3wki%E2%80%9D>, [dostęp: 1.10.2017].

¹⁴ Art. 26 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 11 stycznia 2017 r., poz. 59).

¹⁵ M. Konopczyński, J. Borowik, P. Chlebowski, M. Kolemba, K. Szorc, J. Szad-Borzyszkowska, *Zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły i placówki*, w: *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 22.

i uzupełniającą wychowanie”¹⁶. Takie rozumienie profilaktyki w dużym stopniu ogranicza ją jednak do standardowej interwencji, a sam model działań profilaktycznych oparty na profesjonalnych i rekomendowanych w tym zakresie programach marginalizuje tym samym rolę dialogu w działaniach profilaktycznych.

W praktyce działalność profilaktyczna zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego – zawarta w zadaniach wychowawczo-profilaktycznych szkoły ma być realizowana na zajęciach z wychowawcą klasy oraz ma być też ujmowana w nauczanych przedmiotach na każdym etapie edukacyjnym w poszczególnych typach szkół¹⁷. W miejsce dotychczasowych działań profilaktycznych, polegających na zapobieganiu i przeciwdziałaniu obecnie akcentuje się jednak funkcję działań profilaktycznych, rozumianych jako wspieranie uczniów w prawidłowym rozwoju i zdrowym stylu życia, a więc podobnie jak w przywoływanym już sposobie dookreślenia roli i zadań wychowania¹⁸.

W progresywnym i wspierającym modelu edukacji szkolnej dialog szkolny, w tym dialog profilaktyczny, ma służyć procesowi zmian społecznych. W takim ujęciu szkoła powinna uczniom ukazywać autentyczne problemy i konflikty funkcjonujące w życiu społecznym oraz w funkcjonowaniu samej szkoły. Chodzi o to, aby nie tylko wspierać, ale i stymulować rozwój ucznia przez stwarzanie sytuacji dydaktyczno-profilaktycznych, których rozwiązywanie prowadzi ucznia do odkrywania wiedzy oraz zdobywania nowych doświadczeń życiowych.

Niestety w dalszym ciągu w szkołach preferuje się tradycyjne formy edukacyjno-wychowawcze oraz profilaktyczne, których podstawę dydaktyczną stanowią wciąż najbardziej popularne metody podające. Wspiera je „ławkowa organizacja” przestrzeni w typowej klasie i fakt, że „uczymy, jak zostaliśmy uczeni”. A przecież metody podawcze nie stwarzają warunków do rozwijania dialogu szkolnego,

¹⁶ Z.B. Gaś, *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły, Opracowywanie i ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 3.

¹⁷ Art. 4 pkt 24 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 11 stycznia 2017 r., poz. 59).

¹⁸ Działalność profilaktyczna w szkole polega na realizowaniu działań z zakresu profilaktyki uniwersalnej, selektywnej i wskazującej. Działalność ta obejmuje: a) w przypadku profilaktyki uniwersalnej – wspieranie wszystkich uczniów i wychowanków w prawidłowym rozwoju i zdrowym stylu życia oraz podejmowanie działań, których celem jest ograniczanie zachowań ryzykownych niezależnie od poziomu ryzyka używania przez nich środków i substancji odurzających, substancji psychotropowych, środków zastępczych, nowych substancji przez uczniów i wychowanków, charakteryzujących się nieprzestrzeganiem przyjętych dla danego wieku zwyczajowych norm i wymagań, niosących ryzyko negatywnych konsekwencji dla zdrowia fizycznego i psychicznego ucznia lub jego otoczenia społecznego; b) w przypadku profilaktyki selektywnej – wspieranie uczniów i wychowanków, którzy ze względu na swoją sytuację rodzinną, środowiskową lub uwarunkowania biologiczne są w wyższym stopniu narażeni na rozwój zachowań ryzykownych; c) w przypadku profilaktyki wskazującej – wspieranie uczniów i wychowanków, u których jest mowa w przypadku profilaktyki selektywnej lub występowania innych zachowań ryzykownych, które nie zostały zdiagnozowane jako zaburzenia lub choroby wymagające leczenia. Por.: § 5 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015.

ani tym bardziej profilaktycznego. Szkoła często „nie zdaje egzaminu”, ponieważ wśród ogółu dzieci dominują negatywne uczucia w stosunku do nauki: złość, strach, obojętność i smutek. Nauczyciele realizują zaś podstawę programową średnio tylko w 60%¹⁹. Niestety, wprowadzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reforma, wiele dotychczasowych bolączek jedynie pogłębia, a sam program profilaktyczny został przez nią odsunięty na „dalsze tory”. O dialogu profilaktycznym nie ma mowy, ponieważ w obecnej szkolnej rzeczywistości po prostu, nie ma na niego czasu.

Należy żałować, że wciąż jest przekazywany wyidealizowany obraz szkolnej rzeczywistości oraz wyabstrahowanego życia pod postacią sentymentalnych ujęć rodziny i cukrowanych wyobrażeń codzienności, wypełnionej mądrością dorosłych oraz ich życzliwością i zrozumieniem²⁰. Wskazuje to m.in., na toksyczny system szkoły, w którym trudno jest mówić o istocie profilaktycznego dialogu. Jednak, pomimo trudności, miejsce dla niego jest gdzieś między szkołą, tj. nauczycielami a „życiem podziemnym szkoły”, w którym uczestniczą sami uczniowie. To jest podstawowym wyzwaniem dla profilaktycznego dialogu, który powinien „wyrwać” młodzież ze stanu szkolnej alienacji. Niezależnie bowiem od zachodzących zmian w oświacie, w dalszym ciągu szkoła jest „przestrzenią milczenia, tabuizacji, kłamstwa. [...] Współczesna szkoła nie umie więc wychowywać, panuje w niej „totalna stabilizacja”, „nuda i hipokryzja”, a drzwi bunkra nauczycielskiego są szczelnie zamknięte przed uczniem”²¹. Jest to dość krytyczne wyznanie, ale w dużym stopniu prawdziwe.

Trafnie brzmi pogląd Bogusława Śliwerskiego, że „szkoła tylko wówczas ma sens, kiedy staje się dla wszystkich jej podmiotów środowiskiem wzajemnego i autentycznego zainteresowania, troski oraz prawdziwego wysiłku. Tam, gdzie pozoruje się zaangażowanie w proces wychowania, przy nawet najlepszych regulaminach, statutach i systemach formalnego nagradzania nauczycieli i uczniów, nie można liczyć na rzeczywistą zmianę postaw. Ta bowiem wymaga szczerości, bezpośredniości, empatii i działania każdej z osób w zgodzie z obowiązującymi ją wartościami i normami”²². W obliczu niestabilności i zmian, jakie przeżywa szczególnie teraz nasza szkoła – tak może stać się tylko przy otwartym profilaktycznym dialogu. Jego powodzenie jest uzależnione od nauczycieli, tj. od systematycznego stosowania przez nich różnych metod aktywizujących uczniów ze szczególnym

¹⁹ A. Wittenberg, A. Radwan, *Elbanowscy mówią MEN jak nauczyć szkołę uczyć*, „Dziennik Gazeta Prawna” z dn. 27 sierpnia 2018, nr 165(4815), s. A2–A3.

²⁰ Zob.: St. Radoń, *Metoda dialogiczna w szkole (opis i weryfikacja diagnostycznego na przykładzie lekcji religii)*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1/25, s. 211.

²¹ S.J. Żurek, *Belferski rachunek sumienia*, „Więź”, Wydawnictwo Towarzystwo „Więź”, Warszawa 2005, nr 3, s. 150; D. Chętkowski, *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2004, s. 208; D. Chętkowski, *I. d. d. w. Osierocona generacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 256.

²² B. Śliwerski, *Czy możliwy jest w szkole dialog*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1/25, s. 190.

uwzględnieniem założeń pedagogiki dialogu oraz psychopedagogiki twórczości²³. Nauczyciel nie powinien w relacji z uczniami przyjmować postawy wszytkowie-dzącego eksperta, narzucającego im co powinni robić, kim być itp. Według znanego psychologa amerykańskiego Carla Ransoma Rogersa proponuje się, aby nauczyciel był facylitatorem, a nie niedostępnym emocjonalnie i moralnie mentorem czy ekspertem. Zadaniem takiego nauczyciela – facylitatora ma być wrażliwe, empatyczne traktowanie uczuć i oczekiwań ucznia zgodnie z autentycznością postawy nauczyciela. Taka atmosfera sprzyja podejmowaniu wartościowych decyzji²⁴. Tak więc dobry nauczyciel i wychowawca powinien znać potrzeby i cele swojej grupy, zauważać różnice indywidualne między uczniami z zakresu cech fizycznych i psychicznych. Powinien zatem być nie tylko tym, który uczy, ale i słucha samych uczniów oraz wyraża gotowość, by wchodzić z nimi w interakcje i odpowiadać na ich pytania.

W tej perspektywie profilaktyczny dialog staje się nie tylko potrzebą ale i koniecznością. Zapewne, jako styl komunikacji jest on w obecny w szkole już teraz, jednakże w głównej mierze jest to nadal forma rozmowy prowadzonej intuicyjnie przez wielu nauczycieli²⁵. W takim rozumieniu dialog profilaktyczny przede wszystkim ma charakter motywujący, ponieważ jest on oparty na współpracy i odpowiednim stylu prowadzenia rozmowy. Służy bowiem wydobyciu i umocnieniu u osoby jej własnej motywacji oraz zobowiązania do zmiany postawy²⁶, a w konsekwencji określonych zachowań. Nauczyciel prowadzący rozmowę dialogiem motywującym:

- nie poucza, nie moralizuje, nie ocenia,
- nie konfrontuje,
- unika wchodzenia w spór, nie krytykuje,
- nie udowadnia swoich racji,
- nie przekonuje młodego człowieka o istnieniu problemu i potrzeby zmiany,
- nie udziela rad i nie narzuca rozwiązań problemu, jeśli nie został o to poproszony²⁷.

W tego typu rozmowie, w której są zawarte w/w przekazy uczeń powinien mieć przeświadczenie, iż nie ma ona formy dyscyplinowania szkolnego oraz nie jest oparta na demonstrowaniu przewagi nauczyciela. W takiej sytuacji uczestnicy

²³ Zob.: M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997; K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001; K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Śmigulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

²⁴ Zob.: St. Radoń, *Metoda...*, dz. cyt., s. 213.

²⁵ Zob.: H. Drzewiecka, E. Lemańska, *Czy rozmowa to już dialog?*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2015, nr 2(37), s. 59

²⁶ Zob.: O. Mrozowska, *Dialog motywujący w rozmowie z uczniem*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2015, nr 2(37)

²⁷ Tamże, s. 21.

dialogu posługują się zrozumiałą dla siebie mową, o czym w działalności wychowawczo-profilaktycznej często się zapomina²⁸. Dlatego sposób mówienia w dialogu profilaktycznym – to rozmowa wspierająca i troskliwa, która wyraża wzajemny kontakt, wzajemną wymianę wiedzy, doświadczeń i wartości osobowych. Mówienie staje się tu relacją, w której funkcja ewokująca mowy staje się ważniejsza niż jej funkcja informacyjna. W każdym słowie wypowiedzianym przez kogoś do kogoś, a także w milczeniu, z którego słowo wyrasta, zapisana jest historia relacji wcześniejszych, ponieważ „ma swoją bujną przeszłość – chwila nawet ulotna”²⁹. Pojęcie „rozmowy” podkreśla tu praktyczny, wydarzeniowy charakter mowy, aktywności komunikacyjnej. Można też powiedzieć, że uczestnicy komunikacji „uczestniczą w rozmowie”, czyli, niejako „wykonują” – prowadzą ze sobą rozmowę. Fakt wydarzenia się dialogu umożliwia zaistnienie symbolicznej interakcji komunikacyjnej. Rzeczywiste komunikowanie się nie może więc zachodzić bez uczestnictwa w dialogu, bez zaangażowania człowieka oraz jego zdolności i woli do odpowiadania drugiemu człowiekowi³⁰.

Dialogowi w szkole przeszkadza wiele zjawisk m.in. takich jak:

- roszczeniowa postawa jednej ze stron spotkania, oparta na „twardym” egoizmie;
- lekceważenie partnera dialogu, które jest widoczne w umiejętności wysłuchania jego racji i w podważaniu jego motywacji;
- świadome kłamstwa wypowiedziane do strony dialogu, które podważają zaufanie między nimi i wymuszają wzajemną podejrzliwość³¹.

Działania profilaktyczne w szkole a dialog – w świetle badań własnych

W kontekście powyższych uwag na temat dialogu profilaktycznego i działalności edukacyjno-wychowawczej szkoły warto przytoczyć wybrane dane, uzyskane na drodze sondażu ankietowego, przeprowadzonego w okresie od października 2015 roku do grudnia 2016³² roku w środowisku szkół gimnazjalnych³³. Respon-

²⁸ Zob. A. Jesionowska, *Narracja w edukacji*, „Mazowiecki...”, dz. cyt., s. 23–27

²⁹ Zob. M. Opoczyńska, *Dialog czy teorie dialogu?*, *Refleksje egzystencjalne*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2016, nr 1(2), s. 59.

³⁰ Zob.: M. Wendland, *Komunikowanie a wymiana informacji – pytanie o zakres pojęcia komunikacji*, „Homo Communicativus” 2008, nr 3(2008)1, s. 25.

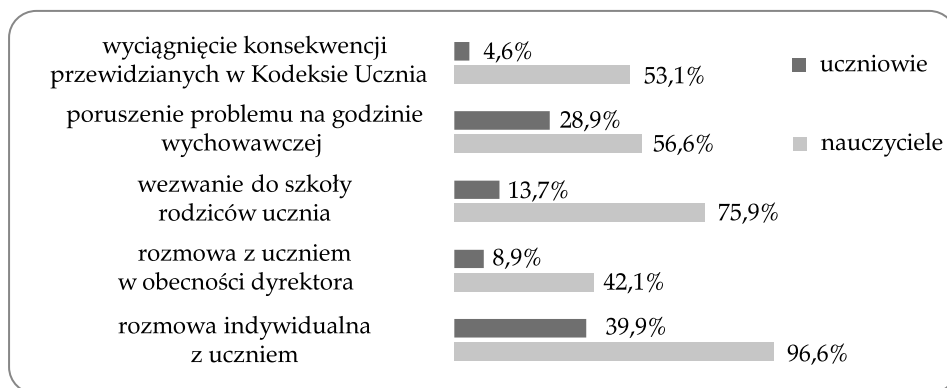
³¹ Zob. J. Baniak, *Różnorodność...*, dz. cyt., s. 8; E. Okońska, *Co z dialogiem w szkole? (w kontekście refleksji studentów – uczestników przedmiotu Dialog edukacyjny)*, „Forum Dydaktyczne” 2007, nr 2, s. 1–26.

³² Badania zostały przeprowadzone przed wprowadzeniem reformy przez MEN, trudno jednak uznać – przy chaosie wprowadzania zmian w szkole – że sytuacja w zakresie profilaktycznego dialogu w szkole uległa poprawie i stąd uważa się, że wyniki obrazują stan aktualny.

³³ Celem badań było określenie modelu działań profilaktycznych na rzecz bezpieczeństwa uczniów w szkole. W artykule odniesiono się jedynie do wybranych wątków.

dentami byli nauczyciele i uczniowie gimnazjów mieszczących się w Warszawie (woj. mazowieckie), Szczecinie (woj. zachodniopomorskie), Piotrkowie Trybunalskim (woj. łódzkie) i miejscowości Janów Podlaski (woj. lubelskie). Próba badawcza obejmowała 415 gimnazjalistów i 145 nauczycieli.

Zarówno uczniom, jak i ich wychowawcom zadano otwarte pytanie, jakie zaradcze działania są podejmowane przez nauczycieli w przypadku nagannych zachowań uczniów. Otrzymane wyniki prezentuje rysunek nr 1.



Rys. 1. Zaradcze działania podejmowane przez nauczycieli w przypadku nagannych zachowań uczniów

Źródło: badania własne.

Wszystkie wypowiedzi zarówno uczniów, jak i nauczycieli podzielono na pięć grup. Pierwszą i najbardziej liczną tworzą odpowiedzi, które zaliczono do dialogu profilaktycznego między nauczycielem i uczniem, gdyż wskazują one na zaistnienie indywidualnej rozmowy między nimi. Prawie wszyscy badani nauczyciele mówią więc o indywidualnym dialogu z uczniem jako działaniu naprawczym o charakterze zapobiegającym ponownemu wystąpieniu nagannego zachowania. Z kolei fakt odbywania się rozmów o takiej mocy potwierdza tylko niespełna 40% badanych uczniów.

Stosunkowo często (w ponad 42%) nauczyciele deklarują wiarę w skuteczność przeciwdziałania występowaniu negatywnych zachowań uczniów na drodze rozmowy z uczniem, odbywającej się w obecności dyrektora szkoły. Nie tylko okoliczność wyzwalająca rozmowę, lecz także poszerzenie jej uczestników o osobę dyrektora, reprezentującą szkolną władzę, sugeruje, że jej charakter może być odległy od opartego na zaufaniu dialogu, a raczej odpowiada komunikacji konfrontacyjnej i karzącej. Co ciekawe tylko niespełna jedna dziesiąta badanych uczniów wskazuje, że rozmowa z wychowawcą i dyrektorem, będąca następstwem nagannych zachowań uczniów, postrzegana jest jako działanie zaradcze. Następną kategorią odpowiedzi dotyczy profilaktycznych rozmów nauczycieli z uczniami w czasie godziny

wychowawczej. Zarówno większość nauczycieli (57%), jak i bez mała 1/3 uczniów (29 %) potwierdza, że czasem prowadzenia dialogu profilaktycznego w szkole są właśnie godziny wychowawcze. Duża grupa nauczycieli (3/4) wskazuje, że zaradczym działaniem jest wezwanie do szkoły rodziców i rozmawianie z nimi na temat zmiany zachowań ich dzieci. Pogląd ten podziela tylko 14% uczniów. Także połowa nauczycieli potwierdza, że działaniem zaradczym jest po prostu wyciąganie konsekwencji przewidzianych w Kodeksie Ucznia za naganne zachowania, co nie wymaga wprost „profilaktycznego dialogowania”, bowiem sama konsekwencja zawiera w swej naturze działanie zapobiegawcze. Tylko przez pojedynczych uczniów takie rozwiązanie łączone jest z działaniem zaradczym w sytuacji nagannych zachowań.

Należy zwrócić uwagę na istotne różnice procentowe w wypowiedziach pomiędzy nauczycielami a uczniami. Różnice biorą się najprawdopodobniej stąd, że to co jest nazywane przez nauczycieli profilaktycznym dialogiem – uczniowie często jako dialogu, który motywuje do poprawy zachowania, nie odbierają. Dla nich rozmowy z nauczycielem mają charakter przede wszystkim dyscyplinujący.

Praktyka dialogowania szkolnego jest bardzo trudna. Na powodzenie tego procesu składa się wiele czynników, takich jak m.in. stworzenie przez system szkolny warunków zarówno nauczycielom, jak i uczniom, np. poprzez mniej obciążone treściami teoretycznymi programy wychowawczo-dydaktyczne na rzecz większego czasu poświęcanego dla ucznia, mniejsza liczebność uczniów w grupach, czy budowanie autorytetu wychowawcy/nauczyciela. Ma to swoje odzwierciedlenie w stosunku uczniów do samej istoty profilaktycznych rozmów i ich znaczenia dla zapewnienia warunków dla faktycznego bezpieczeństwa w szkole.

Badanie dociekało także samej częstotliwości rozmów uczniów z nauczycielami na temat przestrzegania zasad bezpieczeństwa w szkole. Uczniowie zapytani o tę kwestię wskazali, że rozmowy takie odbywały się rzadko (rys. 2).

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE			
	N=415	100%	PŁEĆ	
			DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
RAZ W TYGODNIU	49	11,8	4,8%	7,0%
RAZ W MIESIĄCU	33	8,0	4,1%	3,9%
RAZ NA TRZY MIESIĄCE	28	6,7	4,3%	2,4%
RAZ NA PÓŁ ROKU	83	20,0	10,8%	9,2%
RAZ NA ROK	111	26,7	15,4%	11,3%
W OGÓLE	111	26,7	11,1%	15,7%

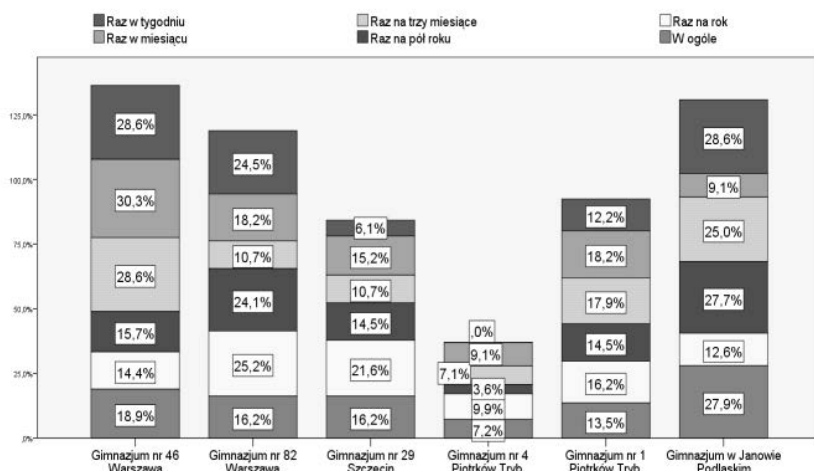
Rys. 2. Rozmowy uczniów z nauczycielami na temat przestrzegania zasad bezpieczeństwa w szkole

Źródło: badania własne.

Należy zwrócić uwagę na temat bezpieczeństwa szkolnego, który jest poruszany najczęściej raz na rok lub w ogóle. Jedna piąta badanych uczniów – dotyczy to zarówno chłopców, jak i dziewczyn – wskazuje, iż o przestrzeganiu zasad szkolnych rozmawia dwa razy do roku. Rozmowy te polegają na przekazywaniu przez nauczyciela zasad zawartych w statucie szkoły. Monologicznie transmitowane zasady statutu/regulaminu docierają do prawie co piętnastego ucznia raz na kwartał, co trzynastego raz w miesiącu i co ósmego raz w tygodniu. Generalnie można stwierdzić, że brak jest profilaktycznego dialogu, przede wszystkim dlatego, że rozmowy na temat bezpieczeństwa polegają na zapoznaniu uczniów z przepisami zawartymi w regulaminach szkoły. Dane z tabeli wskazują dodatkowo, iż jest to czynione incydentalnie.

Na częstsze rozmowy z nauczycielami dotyczące zasad panujących w szkole mogą liczyć uczniowie, którzy nie stosują się do panujących zwyczajów. Badania pokazują, że dyscyplinowaniem uczniów bez otwartego profilaktycznego dialogu nie uzyskuje się porozumienia uczniów z nauczycielami i odwrotnie. A bez tego obie strony są stratne. Nasuwa się tu pytania – kogo chcemy wychować i w jakim społeczeństwie chcemy żyć.

Bolączką braku profilaktycznego dialogu dotyczy różnych środowisk. Pokazuje to rysunek nr 3.



Rys. 3. Rozmowa uczniów z nauczycielami na temat zasad bezpieczeństwa obowiązujących w szkole z podziałem na badane gimnazja

Źródło: badania własne.

Zarówno w dużym, jak i średnim mieście czy w środowisku wiejskim – sytuacja braku dialogu dorosłych z uczniami jak widać jest porównywalna. Zatem na-

suwa się pytanie, skąd ta sytuacja? Najbardziej racjonalnym wytłumaczeniem jest wskazanie na narastającą przepaść pomiędzy pokoleniem nauczycieli i uczniów oraz wpływ nadmiernego sformalizowania relacji w środowisku szkolnym.

Podsumowanie

Problemy, które związane są z tytułowym dialogiem profilaktycznym zostały wyróżnione ze względu na sam fakt dynamizmu relacji w środowisku szkolnym oraz potrzebę ciągłego dostosowywania się do aktualnej sytuacji ucznia. Przywołane badania pokazują, że profilaktyczny dialog nie określa standardów codziennej praktyki szkolnej. Martwi więc fakt, że zdecydowana większość nauczycieli nie ma siły, woli lub też umiejętności angażowania się w tak rozumiany dialog, w większości zastępując go komunikacją, która polega na jednostronnym przekazie, zaleceniach i karach. Dla profilaktyki szkolnej odkrycie znaczenia rzeczywistej rozmowy, która wyraża otwartość i akceptację wychowanka, pozostaje więc wciąż nie realizowanym postulatem.

Bibliografia

- Baniak J., *Różnorodność spojrzeń na dialog i na jego znaczenie dla ludzi*, w: J. Baniak (red.), *Filozofia dialogu*, tom 3, Wydawnictwo UAM, Poznań 2005.
- Chętkowski D., *I. d. d. w. Osierocona generacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Chętkowski D., *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2004.
- Doroszewski W., *Słownik języka polskiego*, tom 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960,
- Drzewiecka H., Lemańska E., *Czy rozmowa to już dialog?*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2015, nr 2(37).
- Gaś Z.B., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły, Opracowywanie i ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Jesionowska A., *Narracja w edukacji*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2015, nr 2(37).
- Konopczyński M., Borowik J., Chlebowski P., Kolemba M., Szorc K., Szad-Borzyszkowska J., *Zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły i placówki*, w: *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Konopczyński M., *Wystąpienie w Centrum Szkoleniowym Ośrodka Rozwoju Edukacji, które odbyło się w dniach 9–10 maja 2017 r. w czasie szkolenia pn. „Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki” dla pracowników placówek doskonalenia nauczycieli wskazanych przez kuratorów oświaty*, <https://www.ore.edu.pl/wydzialy/wychowania-i-profilaktyki/7421-szkolenie-%E2%80%99Eprogram-wychowawczo-profilaktyczny-szko%C5%82y-i-plac%C3%B3wki%E2%80%9D>, [dostęp: 1.10.2017].
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Mrozowska O., *Dialog motywujący w rozmowie z uczniem*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2015, nr 2(37).
- Nowak M., *Dialog w wychowaniu*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1(25).

- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Okońska E., *Co z dialogiem w szkole? (w kontekście refleksji studentów – uczestników przedmiotu Dialog edukacyjny)*, „Forum dydaktyczne” 2007, nr 2.
- Opczyńska M., *Dialog czy teorie dialogu? Refleksje egzystencjalne*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2016, nr 1(2)
- Radoń S., *Metoda dialogiczna w szkole (opis i weryfikacja diagnostycznego na przykładzie lekcji religii)*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1/25.
- Słownik języka polskiego*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Śmigulska M. (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Szmidt K.J., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.
- Śliwerski B., *Czy możliwy jest w szkole dialog?*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1/25.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, Dz.U. z 11 stycznia 2017 r., poz. 59.
- Walker T.D., *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, Wydawnictwo Literackie Sp. z o.o., Kraków 2017.
- Wendland M., *Komunikowanie a wymiana informacji – pytanie o zakres pojęcia komunikacji*, „Homo Communicativus” 2008, nr 3(2008)1.
- Wittenberg A., Radwan A., *Elbanowscy mówią MEN jak nauczyć szkołę uczyć*, „Dziennik Gazeta Prawna” z dn. 27 sierpnia 2018, nr 165(4815).
- Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2015 nr 2 (37).
- Żurek S.J., *Belferski rachunek sumienia*, „Więź”, Wydawnictwo Towarzystwo „Więź”, Warszawa 2005, nr 3.

Dialogue in school prevention

The issues raised in the publication constitute an element of the contemporary debate on the quality and effectiveness of pedagogical dialogue in school prevention. The study is not only practical, but above all reflective, paying attention to the problem of how to implement youth to the principles and rules of school reality. It is still not noticed that preventive dialogue is not only underestimated, but above all, that it has important tasks to fulfill in school practice. It is often underestimated that the preventive dialogue – open, non-programmatic – is one of the conditions for pedagogical and educational success in youth work. The aim of the article is to try to refer to the educational and educational process from the point of view of dialogue in school prevention.

Key words: school, education, teacher, pedagogical dialogue, educational dialogue, preventive dialogue

CZĘŚĆ III

**WSPÓŁCZESNE NAPIĘCIA
I DYSONANSE PRZESTRZENI
POMIĘDZY A DIALOG
EDUKACYJNY**

Sylvia Jaronowska

Przekraczanie granic – fenomen transgresji w dyskursie humanistycznym a problem dialogowości wychowania

Głównym wątkiem refleksji zaprezentowanych w artykule są różne sposoby interpretacji fenomenowi transgresji. Nie bez znaczenia dla podjęcia tego tematu stał się dla mnie fakt wyraźnej obecności tego pojęcia w światowej refleksji humanistycznej. Transgresja jest także formułą bardzo popularną w polskiej humanistyce. Odwołując się do stanowisk wyrażających podejście do tego zjawiska, wypracowanych w nurcie refleksji humanistycznej, filozofii (szczególnie w odniesieniu do filozofii życia), historii literatury oraz psychologii dochodzę do wniosków, które wskazują na nieokreśloność i wieloznaczność fenomenowi transgresji. Taki stan rzeczy przekreśla możliwość jego intersubiektywnego ujęcia w dyskursie humanistycznym, ale inspiruje do refleksji nad jego implikacjami dla wychowania, w kontekście jego powiązań z ideą pedagogiki dialogu.

Słowa kluczowe: transgresja, człowiek, granice, działania, ekspansja, twórczość, wymiary, rzeczywistość, pedagogika dialogu

Wprowadzenie

Recepcja łacińskiego pojęcia *transgressio*¹ oznaczającego „przejście” przykuwa uwagę bogactwem skojarzeń. Opisy fenomenowi przekraczania granic, w które obfituje literatura nie ułatwiają odpowiedzi na pytanie, co jest istotą transgresji². Ponieważ rozwinięcie tego wątku wymaga opracowania, które przekraczałoby ramy tej

¹ Łacińskie słowo *transgressio*, oznaczające „przejście” zyskało wiele nowych znaczeń, które zdają się eksponować jego dwojaki sens. W pierwszym znaczeniu transgresja wiąże się z przekraczaniem granic w intencjonalnych działaniach człowieka realizowanych w sferach: materialnej, społecznej, symbolicznej, temporalnej czy intelektualnej (J. Koziński, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 20). Drugie ujęcie łączy transgresję z nieprzewidywalnymi, gwałtownymi procesami geologicznymi i zaskakującymi efektami aberracji genetycznych (H. Szkiładź, *Transgresja*, w: M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 486).

² Kwestię tę omawiam szerzej w artykule *Humanistyka i psychologia. O znaczeniu transgresji*, w: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako zjawisko w kulturze. W kręgu szans i zagrożeń*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

publikacji w swoich refleksjach ograniczę się do krótkiego zarysu historii pojęcia transgresja, bazując na odniesieniach do kwestii najbardziej reprezentatywnych dla tej problematyki.

Pojęcie transgresji zrobiło „zawrotną karierę” w dyskursie humanistycznym. Wpisuje się w sens wielu pytań, „które określić można jako *signum temporis*”³. Słowo „transgresja” staje się tematem, skrywa w podtekście i bywa inspiracją „dla” – refleksji wpisanych w klimat współczesnego ducha czasu. Transgresja stała się „słowem kluczem” otwierającym różne pola eksploracji. Desygnatami pojęcia „transgresja” są zjawiska zachodzące w geologii, w genetyce, w sferze psychiki i zachowań człowieka, w rzeczywistości społecznej i w kulturze. Do fenomenu transgresji w twórczości pisarskiej odnoszą się historycy literatury. W psychologii transgresja zyskała rangę ważnej kategorii opisu natury człowieka jako *homo transgressivus*. Tendencja do multiplikacji znaczeń pojęcia „transgresja” znalazła swoje odbicie również i w pedagogice. Temat transgresji przywoływany jest w refleksjach nad wychowaniem do transgresji⁴, ideą „edukacji transgresyjnej”⁵, „edukacji wobec transgresji”⁶ i innymi problemami integrującymi refleksję pedagogiczną wokół wspomnianego fenomenu.

W prezentowanym artykule pragnę zwrócić uwagę na wielostronność ujęć transgresji utrwalonych w myśli humanistycznej. Wspomniana wielostronność pośrednio dowodzi niejednoznaczności i problematyczności tego fenomenu. Z perspektywy odniesień do myśli Andrei Folkierskiej problematyczność transgresji może być inspiracją do wymiany myśli na polu dialogu problematyzującego podejście do wychowania. Podstawową wartością wpisaną w realizację dialogu jest – jak twierdzi autorka tekstu *Dialog* w swoim nawiązaniu do myśli Hansa Gadamera – „rozumiejący ogłąd rzeczy [...] przybierający postać kolistego ruchu znaczeń między Ja i Ty”⁷. Spojrzenie to – jak podkreśla Andrea Folkierska – koresponduje z hermeneutyczną interpretacją sensu dialogu jako drogi komunikacji wyrażającej postawę otwarcia się na nowe doświadczenie. Dialog zyskuje wymiar nowego doświadczenia wówczas, gdy pytamy, gdy poddajemy w wątpliwość, gdy konfrontujemy się z czymś, co stawiamy jako problem i/lub co jest dla nas intelektualnym

³ *Edukacja wobec transgresji*, w: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 9.

⁴ Jaronowska S., *Wychowanie pod hasłem rozwoju transgresyjnych możliwości ucznia/wychowanka*, w: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw...*, dz. cyt.

⁵ Komar W., *Szkoła transgresyjna – szansa czy utopia?*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 3–4; *O kształceniu transgresyjnym*, w: J. Koziński, *Psychotransgresjonizm...*, dz. cyt.

⁶ *Edukacja wobec transgresji*, w: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw...*, dz. cyt.

⁷ G. Koć-Seniuch, *Dialog*, w: J. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 690.

wyzwaniem za sprawą swojej problematyczności i niejednoznaczności⁸. Transgresja jest fenomenem, który zdaje się wymykać wszelkim definicjom. Jej awans do roli zjawiska będącego rysem współczesności i kategorii opisu ludzkiej natury może być przesłanką do zainicjowania dialogu na polu konfrontacji z pytaniem o to, czym jest transgresja.

Transgresja – konotacje pojęcia

Termin transgresja doczekał się wielu interpretacji. Motyw transgresji jest jednym z konstytutywnych elementów opisu ludzkiej natury na gruncie psychologii. W drugiej połowie XX wieku powstała psychologiczna koncepcja człowieka jako istoty transgresyjnej. Koncepcja ta zaowocowała powstaniem kierunku psychologii o nazwie psychotransgresjonizm. Twórcą tych ujęć transgresji jest Józef Koziński. W dziele zatytułowanym „Koncepcja transgresyjna człowieka” zaprezentował psychologiczną koncepcję człowieka, jako istoty predysponowanej do przekraczania granic rzeczywistości: materialnej, społecznej, symbolicznej, intelektualnej oraz granic realnego świata (w urzeczywistnianiu futurystycznych wizji rzeczywistości, potencjalnych stanów rzeczy i możliwych „Ja”)⁹. W świetle założeń przyjętych na gruncie koncepcji transgresyjnej, niezależnie od roli, jaką w wyzwalaniu działań transgresyjnych odgrywają potrzeby instrumentalne lub wyższe¹⁰, głównym motywem transgresji jest potrzeba hubrystyczna interpretowana, jako „trwałe dążenie człowieka do potwierdzenia i powiększenia swojej wartości”¹¹. Innym, równie istotnym motywem działań transgresyjnych jest potrzeba poszerzenia granic posiadanej wolności. Jej wyrazem są działania zmierzające do zerwania więzów istniejących ograniczeń (w ramach realizacji tzw. wolności „od”), lub działania będące próbą stworzenia struktur rzeczywistości, która odpowiadałaby oczekiwa-

⁸ A. Folkierska, *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.

⁹ W świetle założeń koncepcji transgresyjnej człowieka i psychotransgresjonizmu, klasyfikacja działań ukierunkowanych na przekraczanie granic obejmuje: transgresje ekspansywne, twórcze, temporalne, psychologiczne i historyczne, indywidualne i zbiorowe, konstruktywne i destruktywne oraz transgresję „zet” określoną mianem gry o wszystko i za wszelką cenę. Rezultatem dalszej systematyzacji działań związanych z przekraczaniem granic jest wyszczególnienie przez autora wspomnianej koncepcji trzech form transgresji: ekspansji (w świat materialny, społeczny, symboliczny, intelektualny, w sferę potencjalnych rzeczywistości i możliwych ja), transgresji „zet”, zwanej grą o wszystko oraz twórczości. Klasyfikację wymienionych typów transgresji uszczegółwiają trzy kryteria: kulturowej rangi działań transgresyjnych (z czego wynika ich podział na transgresje psychologiczne lub historyczne), zasięgu społecznego (w tym względnie mówimy o transgresjach indywidualnych lub zbiorowych) oraz konotacji moralnej (stosując to kryterium rozróżniamy transgresje konstruktywne i destruktywne).

¹⁰ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 117.

¹¹ Tamże, s. 119.

niom jednostki bądź mas (związane z urzeczywistnianiem tzw. wolności „do”)¹². Zagadnienie transgresji jest motywem wielu prac Józefa Kozielleckiego, nie mówiąc już o jego wykładni psychologicznego ujęcia człowieka, zaprezentowanej w pracy *Koncepcja transgresyjna człowieka*, której kluczową kategorią jest pojęcie transgresji.

Problem transgresji podejmowany jest w różnych wątkach refleksji humanistycznej. Jest on jednym z motywów refleksji będącej przejawem reagowania na gwałtowne zmiany cywilizacyjne. Transgresja często staje się motywem refleksji nad wychowaniem¹³. Bywa rysem kreowanych wizji edukacyjnych¹⁴. Transgresyjny wymiar zyskują niektóre zjawiska wpisane w charakter współczesnego ducha czasu¹⁵. W refleksji nad nimi znajdujemy odniesienia do najrozmaitszych przejawów „transgresyjności” otaczającego nas świata.

Istotne znaczenie dla recepcji transgresji na polskim gruncie intelektualnym miał cykl seminariów prowadzonych pod kierunkiem Marii Janion. Ich plonem jest cykl publikacji opatrzonych wspólnym tytułem „transgresje”¹⁶. To wielotomowe dzieło prezentujące najrozmaitsze oblicza transgresji w „literackich, filozoficznych, biograficznych i egzystencjalnych świadectwach przekraczania granic”¹⁷ podsu-

¹² J. Koziellecki, *Psychotransgresjonizm...*, dz. cyt., s. 82.

¹³ Wybór tekstów: W. Komar, *Szkoła transgresyjna – szansa czy utopia?*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 3–4; Tenże: *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000; Tenże: *Psychotransgresjonizm...*, dz. cyt.; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, NWH Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1991; B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992; R. Wiśniewski, *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2016; K. Węc, *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Psychoanaliza wobec kryzysu podmiotu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

¹⁴ J.Z. Górnikiewicz, *Transgresyjność podmiotów edukacji – życzenia i realia*, w: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw...*, dz. cyt.; S. Jaronowska, *Wychowanie...*, dz. cyt.; W. Komar, *Szkoła...*, dz. cyt.; J. Koziellecki, *Edukacja: poza...*, dz. cyt.; W. Swędzioł, *O poszukiwaniu przygody we współczesnym świecie*, w: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako zjawisko...*, dz. cyt.; W. Złobicki (red.), *Transgresje w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

¹⁵ S. Jaronowska, *Wyzwania edukacji w świetle refleksji nad zjawiskami współczesnego ducha czasu*, w: N. Dębowska, A. Zduniak (red.), *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI Wieku*, Wydawnictwo WSB, Poznań 2014; B. Śliwerski, *Książki (nie)godne czytania?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017; T. Paleczny, J. Talewicz-Kwiatkowska, *Transgresja w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014; R. Wiśniewski, *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2016.

¹⁶ M. Janion, S. Rosiek, *Galernicy wrażliwości, Transgresje 1*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1981; M. Janion, Z. Majchrowski, *Odmiercy, Transgresje 2*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1982; M. Janion, S. Rosiek, *Osoby, Transgresje 3*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1984; M. Janion, S. Rosiek, S. Chwin, *Maski, Transgresje 4*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1986; M. Janion, S. Chwin, *Dzieci, Transgresje 5, t. 1 i 2*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988.

¹⁷ *Transgresje i Galernicy wrażliwości*. Skrzydełko i strony ewolucji. Cyt. za: A. Ciążęła, *Transgresja – pole konfrontacji antyhumanizmu z humanizmem*, w: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako zjawisko...*, dz. cyt., s. 28.

wa nam – jak zauważa Andrzej Ciążela „swoistą filozofię intuicyjnego rozumienia (transgresji)”, opartego na „grze skojarzeń i przeżyć”¹⁸. Myślenie o transgresji zyskuje tu także dość osobliwy charakter. Deklaracja „obrony Osoby, jako miary humanistycznej wrażliwości” (zawarta w odautorskim komentarzu do pierwszego tomu serii) staje się wyrazem postawy intelektualnej interpretatorów transgresji, czyniących przedmiotem swoich analiz wręcz „ostentacyjnie antyhumanistyczne” manifestacje fenomenu przekraczania granic¹⁹. Potężny materiał zebrany w tomach prezentuje opisy najrozmaitszych form transgresji, ale – podobnie jak w przypadku prac J. Kozielskiego – zasadniczo nie wyjaśnia w swej treści, co jest istotą tego fenomenu.

Próbie zdefiniowania istoty transgresji, obnażającą zarazem głęboką niedookreśloność i niejednoznaczność tego fenomenu, prezentuje tekst Pawła Ramsa zatytułowany *Transgresja jako metafora. Przypiski do myśli Richarda Rorty’ego*. Tekst jest częścią szerszego zbioru ukazującego różne propozycje podejść do problemu możliwości „dokonania językowej reprezentacji” niepowtarzalnego doświadczenia i zarazem przeżycia, jakim zdaniem autorów jest fenomen transgresji. Podkreślając jej niejasny status ontologiczny Paweł Rams zauważa, iż badacze tego zjawiska „zmuszeni są poruszać się wśród gatunków zmaconych”²⁰. Zagłębiają się w ciągi argumentacyjne niejednokrotnie sprzecznych ze sobą teorii transgresji, czego dobitnym przykładem (w moim odczuciu) są dwa w niczym nie przystające do siebie oblicza transgresji ukazane w pismach Bataille’a i Foucaulta, określone przez innego badacza tego zjawiska, jako transgresja „hard” i transgresja „light”²¹.

W odniesieniu do Bataille’a i Foucaulta, ich rozważania nad naturą zjawiska transgresji mają dwubiegunowy charakter. Z jednej strony bowiem nadają transgresji wymiar jednostkowego doświadczenia, z drugiej zaś kierują się ku uogólnionej perspektywie jej ujęcia jako fenomenu kulturowego. Paweł Rams w swoim tekście zwraca uwagę na problematyczność fenomenu ujętego formułą tzw. *transgresji egzystencjalnej*. W jego tekście czytamy, iż przez transgresję egzystencjalną należy rozumieć „osobiste, emocjonalne i partykularne doświadczenie związane z przekraczaniem granic między innymi tożsamości, płci, seksualności oraz innych form ustanowionych przez dane społeczeństwo [...]. Doświadczenie to angażuje często skrajne emocje: od ekstazy do lęku czy nawet grozy”²². Problematyczność transgresji w tym jej ujęciu ujawnia się zdaniem autora w niemożności „stworzenia gramatyki transgresji na wzór modeli językoznawczych”, gdyż próby „wypracowania takiego modelu nie tylko musiałyby się zakończyć niepowodzeniem, lecz

¹⁸ A. Ciążela, *Transgresja – pole konfrontacji...*, dz. cyt., s. 22–30.

¹⁹ Tamże, s. 28–29.

²⁰ P. Rams, *Transgresja jako metafora. Przypiski do myśli Richarda Rorty’ego*, w: J. Wróbel (red.), *Pęknięcia granice przemiany. Tożsamościowe transgresje w literaturze XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 13.

²¹ A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 23.

²² P. Rams, *Transgresja jako...*, dz. cyt., s. 12.

wręcz mogłyby się okazać szkodliwe”²³. Teoria transgresji odwołuje się bowiem do opisów jednostkowych, zindywidualizowanych i niepowtarzalnych doświadczeń określanych mianem transgresji. Wszelkie próby standaryzacji jej „komunikowalnych form”²⁴ byłyby przekłamaniem rzeczywistego obrazu tego zjawiska. Jego zasadniczą cechą jest bowiem niepowtarzalność wymykająca się wszelkim uogólnieniom.

Centralną kategorią opisu działań noszących miano transgresji jest pojęcie granicy. W tym względzie refleksje nad naturą transgresji kierują myśl ku temu, co reprezentuje jakichś standard „zamknięty” w formach, które zyskują społecznie akceptowalny kształt. Z tej perspektywy ucieleśnieniem transgresji mogą być zjawiska sprzeczne z owym standardem, zyskujące status osobliwości, będące wyrazem odejścia od normy w stronę patologii. W tym miejscu odwołam się do stanowiska Michela Foucaulta, z którym wiąże się dwojakie rozumienie transgresji, będące płaszczyzną odniesienia dla moich dalszych rozważań.

Jak zauważa Andrzej Ciążela w artykule „Transgresja – pole konfrontacji antyhumanizmu z humanizmem”, refleksje Michela Foucaulta uczyniły transgresje przedmiotem „strategii podejrzeń”²⁵. Jej zastosowanie doprowadziło myśl Foucaulta do ujawnienia różnych obliczy władzy, której wpływy wnikają w kulturę, w tkankę społeczną i w sferę racjonalności zgodnej z logiką dyskursu²⁶, który określa możliwości zaistnienia wiedzy²⁷. Śledząc historyczną ewolucję wyobrażeń, w których znajdowały swoje uprawomocnienie różne próby spychania na margines tego, co odbiegając od istniejących standardów, stawało się wyrazem anomalii, Foucault kwestionował tak ustanawiany porządek rzeczywistości, bowiem za jego przyczyną system społeczny funkcjonował na wzór benthamowskiego Panoptikonu. Lokując praktyki wzmacniające jego stabilność w sferze procederów, Foucault czynił w swoich refleksjach „to, co marginalne, pełnoprawnym partnerem tego, co

²³ Tamże, s. 13.

²⁴ Autorzy tekstów opublikowanych w tomie *Pęknięcia granice przemiany. Tożsamościowe transgresje w literaturze XX i XXI wieku* bazując na przyjętej przez siebie formule „transgresji tożsamościowych” wyodrębnili w niej dwie kategorie. Pierwszą stanowią transgresje będące rzeczywistym przeżyciem a drugą transgresje dokonujące się na poziomie tekstu.

²⁵ A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 21.

²⁶ We fragmencie artykułu Lecha Nijakowskiego „Czy można mówić bez użycia przemocy? Michel Foucault” znajdujemy wyjaśnienie, zgodnie z którym: „dyskurs to „zbiór wypowiedzi należących do jednego systemu formacyjnego”. Wypowiedź jest „tym, co ... pozwala na zdobycie prawomocnej wiedzy. To określenie pozwala określić dyskurs „jako system możliwości zaistnienia wiedzy”, w: „Rubikon”, 1999, nr 2(6–7).

²⁷ Na jej silne powiązania z władzą autor zwraca uwagę w słowach: „historia nieustannie dowodzi, że dyskurs jest nie tylko czymś, co tłumaczy walki i systemy panowania, lecz również tym, dla czego i poprzez co walczyliśmy – jest władzą, którą usiłujemy zdobyć”. [M. Foucault, *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002, s. 8].

normalne”²⁸. W wymiarze krytycznej refleksji Michela Foucaulta zjawiska osadzone w nurcie życia społecznego i te, które były spychane na jego margines, zyskiwały równorzędny status. W przekonaniu Foucaulta, tkanka społeczna nie była bowiem czymś nienaruszalnym a człowiek mógł stawać się inicjatorem jej przeobrażeń. Mówiąc o transgresjach, Foucault nie miał na myśli działań będących wyrazem bezrefleksyjnej kontestacji rzeczywistości. Nie chodziło w nich o jakąś zapiekłą bezkompromisowość w demontowaniu istniejących struktur rzeczywistości²⁹. Transgresja wiązała się u niego z wejściem w orbitę działań płynących z potrzeby problematyzowania własnego podejścia do tych aspektów rzeczywistości, którym rozmaite siły nacisku i oporu wobec zmian nadawały status nienaruszalnych.

Transgresje jako manifestacje negatywności – rodowód ujęcia

Przyjmując perspektywę ujęcia transgresji zaproponowaną przez autora tekstu *Transgresje – pole konfrontacji antyhumanizmu z humanizmem*, transgresyjność może być zarówno atrybutem ludzkiej aktywności, jak też cechą zjawiska, którego źródłem nie są czynniki natury osobowej. Transgresje będące „manifestacjami negatywności” mogą znajdować ujście w przekraczaniu granic na polu aktywności pozbawionej hamulców moralnych. Z drugiej strony, transgresyjność może być cechą zjawiska będącego ucieleśnieniem niszczyielskiej siły żywiołu. W odniesieniu do rodowodu tendencji do nadawania transgresji charakteru zjawiska lub działania rozgrywającego się poza horyzontem dobra i zła, warto zwrócić uwagę na interpretację zawartą w tekście pt. *Transgresja jako metafora. Przypiski do myśli Richarda Rorty’ego*. Zdaniem jego autora współczesność jest czasem współwystępowania dwóch modeli rozumienia transgresji: przednowoczesnego i ponowoczesnego. Model przednowoczesny realizuje myślenie pozostające pod wpływem kultury, która przyznaje wysoką rangę religii w świadomości i życiu tak jednostek jak i zbiorowości. Model ponowoczesny koresponduje z postsekularnym ujęciem świata, w którym znika „metafizyczna zasada stanowienia człowieka i rzeczywistości”³⁰. W ponowoczesnych interpretacjach transgresji nie znajdujemy odniesień do rzeczywistości metafizycznej. Przybliżają nam one oblicza transgresji będącej wyrazem poszerzania granic konceptualizowanego świata³¹. Poszerzanie jego granic napotykało na opór w myśleniu przednowoczesnym, w którym rozmaite zakazy i tabuizacje potęgowały lęk człowieka przed dokonywaniem intelektualnej ekspansji w sferę zarezerwowaną dla bogów. Swobodne przekraczanie jej granic okazywało się być możliwym tylko w odniesieniach do świata, który tracił swoje

²⁸ A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 21.

²⁹ A. Kapusta, *Filozofia ekstremalna wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta*, rozdz. *Jażń, krytyka i transgresja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002, s. 178.

³⁰ P. Rams, *Transgresja jako...*, dz. cyt., s. 19.

³¹ Tamże, s. 19, 22.

metafizyczne zakorzenienie. W tej przestrzeni uaktualniał się ponowoczesny model rozumienia transgresji jako fenomenu znajdującego ujście w rozmaitych wariantach bachtinowskiej karnawalizacji świata, który stawał się „światem na opak”.

Odejście od przednowoczesnej konwencji w rozumieniu transgresji „jako wydarzenia łączonego z wejściem w sferę sacrum”³² zaowocowało przyjęciem nowej formuły tego zjawiska. W jej ramach transgresja stała się fenomenem „językowym na wzór metafory, pozwalającym poznawać i konceptualizować to, co znajduje się poza istniejącą granicą”³³. Tak rozumiana transgresja działała w sposób zbliżony do metafory, „będącej próbą wyrażenia czegoś, co do tej pory nie było nazwane”³⁴. Jaskrawym wyrazem porzucenia wcześniejszego, przednowoczesnego rozumienia transgresji jako „wejścia w sferę sacrum” było skierowanie wektora transgresji w stronę przeciwną, ku konceptualizacji świata „sacrum à rebours”. Tworząc tę rzeczywistość, jak zauważa Anna Żoźnik, pisarze i artyści znajdowali źródło twórczego natchnienia w fascynacji „blasfemią, okrucieństwem, perwersyjnym erotyzmem, elementami numinotycznymi, estetyką szoku i wstrętu, wizjami bachicznego pochłaniania ciał, a także satanistyczno-gnostyckimi fantazmatami”³⁵. Istotne miejsce w katalogu tych fascynacji zajmował okultyzm, doświadczenia spirytystyczne, eksperymenty z zakresu mediumizmu i somnambulizmu, a więc wszystko to, co tworzyło sprzyjającą aurę dla eksploracji „domeny Dionizosa redivivusa – boga instynktów, cielesnej rozkoszy i płciowych orgii”³⁶. Ten powiązany z dekadentyzmem nurt twórczości kreującej rzeczywistość „sacrum à rebours” był propozycją kontrkultury³⁷ wynikającą z odrzucenia religii i konwencji społecznych opartych na wartościach judeochrześcijańskich. Twórczość surrealistów, kaligaryzm jako nowa jakość w estetyce, wyrażająca upodobanie do makabry i upiornej fantastyki, reymontowski *Wampir*, twórczość Stanisława Przybyszewskiego, Georges’a Bataille’a, Comte de Lautréamonta, weird-fiction Bogusława Adamowicza, mistycyzm twórczości Tadeusza Micińskiego, życie i twórczość Marii Komornickiej czy Jorisa Karla Huysmansa (z okresu poprzedzającego nawrócenie pisarza), to niektóre przykłady konkretyzacji idei ówczesnej kontrkultury. Kreowanie świata „sacrum à rebours” było sposobem wyjścia poza sferę istnienia obwarowanego nakazem. Było wyrazem swoistej ekspansji w pole nieograniczonych możliwości kreacji bądź negacji człowieczeństwa. Próby kreowania „świata na opak” w twórczości literackiej i artystycznej były szczególnym wyrazem transgresji, w której „przekraczając granice jednostka odtwarza(ła) fundamenty swojej podmiotowości”³⁸.

³² Tamże, s. 23.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ A. Żoźnik, *Je suis la plaie et la couteau!*, czyli *modernistyczny eksces, sacrum wykroczenia i łowcy transgresji*, w: J. Wróbel (red.), *Pęknięcia...*, dz. cyt., s. 26.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże, s. 25.

„Hard” i „Light” – dwa oblicza transgresji będących manifestacjami negatywności

Przywołane wcześniej ujęcie transgresji wpisuje się w nurt prezentujący podejście, któremu współczesny badacz historii humanizmu, Andrzej Ciążela, nadał miano „light”. W opinii uczonego intelektualisci reprezentujący ten nurt łączyli transgresję ze sferą refleksji i przeżyć człowieka. W tym ujęciu transgresja traciła kontury wyraźnie zarysowanej manifestacji przekraczania granic stając się czymś niejednoznacznym i nieuchwytnym. Ujęcie to dobrze ilustruje fragment z *Przedmowy do transgresji*, w którym Michel Foucault napisał: „Transgresja jest gestem dotyczącym granicy: tu, w cienkiej linii objawia się błyskawica jej przejścia [...] Grą transgresji... zdaje się rządzić ... upór: transgresja przekracza i nie przestaje ustawicznie przekraczać linii [...] aż po horyzont nieprzekraczalnego [...] Afirmuje ona ograniczony byt, afirmuje bezgraniczność [...] żadna granica nie może jej utrzymać”³⁹.

W swoich refleksjach Foucault wskazywał także na istnienie innego oblicza transgresji jako manifestacji sił, w których aktualizacja „kosmicznego pędu twórczego”⁴⁰ realizuje logikę dziejów. Marginalnym wątkiem tej ewolucji jest los człowieka, o którym autor *Słów i rzeczy* napisał: „Człowiek jest wynalazkiem, którego historia [...] jest krótka. A koniec być może bliski. Gdyby ów układ znikł tak samo, jak się pojawił, gdyby wskutek jakiegoś wydarzenia, którego możemy co najwyżej przeczuwać możliwość, lecz którego oznak i formy jeszcze nie znamy, układ ten uległ zachwianiu, tak jak stało się u schyłku XVIII wieku z podłożem myśli klasycznej – wówczas możemy założyć, że człowiek zniknie, niczym oblicze z piasku na brzegu morza”⁴¹. Wizja pozbawionego jakiegokolwiek mocy sprawczej człowieka, którego życie w skali globalnych wydarzeń jawi się nic nieznaczącym epizodem wpisuje się w perspektywę ujęcia transgresji, które zgodnie z formułą zaproponowaną przez Ciążelę nosi miano „hard”. Oba ujęcia transgresji – „hard” i „light” – z punktu widzenia obranej problematyki mają dla mnie status kluczowych. Nadają kierunek moim dalszym rozważaniom, których przedmiotem jest problematyczność fenomenu przekraczania granic.

Zarówno w odniesieniu do ujęcia charakterystycznego dla orientacji „light” nadającej transgresji wymiar zindywidualizowanego fenomenu, jak też w perspektywie jej ujęcia wyznaczonej orientacją „hard”, która wynosi transgresję na pułap

³⁹ M. Foucault, *Przedmowa do transgresji*, w: M. Janion, S. Rosiek, *Osoby. Transgresje* 3, dz. cyt., s. 305, 307.

⁴⁰ Uczynienie transgresji przedmiotem humanistycznej refleksji jest wyrazem rosnącego zainteresowania problemem powiązań między człowiekiem a procesami o charakterze ewolucyjnym, w których aktualizuje się „wola życia”, kosmiczny pęd twórczy czy elain vital. [A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 22].

⁴¹ M. Foucault, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 2006, s. 345. Cyt. za: A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 27.

zjawiska realizującego się w makroskali wydarzeń obejmujących swoim zasięgiem całe zbiorowości, obraz transgresji kojarzony jest w refleksji intelektualnej związanej z filozofią życia⁴² z cechami zjawisk będących manifestacjami niepojmowanych sił natury. Gwałtowność, nieprzewidywalność i nieobliczalność kojarzą się z żywiołem i zarazem są cechami transgresji, za sprawą których staje się ona czymś, co może budzić fascynację, szczególnie u „amatorów” działań związanych z przekraczaniem rozmaitych granic⁴³. Dostrzeganie analogii między żywiołem a transgresją uzasadnia neantyzację moralnego wydzwiku tych działań. Analogicznie do neutralności moralnej niszczycielskich skutków żywiołu, transgresje w tym ujęciu pozbawione są konotacji moralnej.

Filozoficzno-literacką alegorią sił życia manifestujących się pod postacią niszczycielskiego żywiołu jest formuła transgresji „hard” jako momentu w historii „przełamującego tendencje do starzenia się i zamierania właściwą znormalizowanemu życiu”⁴⁴. Z tym ujęciem transgresji konfrontuje nas praca *Człowiek i sacrum* Rogera Caillois. Ów ożywczy moment w historii utożsamiony został ze świętem, którego regeneracyjną odradzającą siłę odzwierciedlał kontrast z szarzyzną codzienności. Święto straciło jednak – zdaniem autora – swoją dawną regeneracyjną siłę. Zostało wchłonięte przez nurt codziennego życia cywilizowanych społeczeństw. Konsekwencją tego spostrzeżenia była transpozycja ożywczej mocy świąt na energię, jaką niesie ze sobą żywioł wojny. Ta bowiem „wrywa człowieka z obmierzłej stagnacji czasów pokoju [...] zmuszając (go), by na straszliwych ruinach budował nową przyszłość”⁴⁵... W sposób równie straszliwy jak też i skuteczny wojna otwiera nowy rozdział w historii.

Najmniej skonkretyzowany i zarazem najszerszy zakres znaczeniowy zyskało oblicze transgresji „hard” w ujęciu, które zaprezentował Georges Bataille, w swojej „Części przekłętej”⁴⁶. Ucieleśnieniem transgresji „hard” jest tu monumentalna niszczycielska siła, która analogicznie do ślepego żywiołu niszczy wszystko, co spotka na swej drodze. W katastrofalnych skutkach jej działania ujawnia się kru-

⁴² Filozofia ta, łączona z wieloma zjawiskami w kulturze (jak myśl J.W. Goethego, A. Schopenhauera, F. Nietzschego, H. Bergsona, S. Przybyszewskiego, E. Abramowskiego), znajdowała swoje odbicie w różnych dziedzinach twórczości intelektualnej i artystycznej. Cechą łączącą wszystkie stanowiska światopoglądowe mieszczące się w ramach tej formacji intelektualnej była afirmacja „życia” związanego z twórczością, niezależnością, dynamiką i kreatywnością. Szeroka gama zjawisk intelektualnych, w których ujawniały się postawy światopoglądowe będące wyrazem afirmacji „życia”, znalazła swoje dopełnienie we wspólnym dla nich, choć niejednorodnym w swej treści nurcie filozofii twórczego pomiotu, przekraczającego granice ustanowione przez naturę i kulturę. A. Miś, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 2000, s. 121–155.

⁴³ A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 20.

⁴⁴ Tamże, s. 23.

⁴⁵ R. Caillois, *Człowiek i sacrum*, Oficyna Wydawnicza „Volumen”, Warszawa 1995, s. 197. Cyt. za: A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 24.

⁴⁶ G. Bataille, *Część przekłęta oraz Ekonomia na miarę wszechświata. Granica użytecznego*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2002.

chość cywilizacji. Chociaż konsumpcjonizm, marnotrawstwo i globalne problemy cywilizacyjne wskazują na rolę czynnika ludzkiego jako jednego ze źródeł tworzących nurt niszczycielskiego żywiołu perspektywa antropologiczna nie jest najważniejszą w odczytywaniu tych zjawisk. W horyzoncie przemian historycznych nie mają one bowiem żadnego sensu, ani w skali makro-, ani mikro-indywidualnych doświadczeń...

Inne oblicze transgresji „hard” ujawniła próba przeniesienia refleksji poświęconych temu zagadnieniu na grunt badań nad sztuką, dokonana przez Mieczysława Porębskiego⁴⁷. Odnosząc się do interpretacji fenomenu przekraczania granic splatającej wymowę *Części przeklętej* Georgesa Bataille’a i *Człowieka i sacrum* Rogera Caillois, Mieczysław Porębski przedstawił własny wariant rozumienia transgresji „hard”. Kwestionując ujęcie człowieka, zgodnie z którym jest on jedynie „igraszką w rękach” wyższych sił aktualizujących się w perspektywie dziejowej Mieczysław Porębski nadał tej uogólnionej zdepersonalizowanej perspektywie ujęcia transgresji „hard” ludzki wymiar, poprzez zwrócenie uwagi na transgresyjny, postępowy charakter rewolucji⁴⁸, będącej drogą transgresji realizujących oczekiwania mas. Takie ujęcie transgresji jest symboliczną próbą rehabilitacji ludzkiej podmiotowości, którą przekreślała formuła transgresji zaprezentowana w „*Części przeklętej*” oraz w „*Człowieku i sacrum*”.

Z innym spojrzeniem na transgresję konfrontuje nas podejście „light”. Najbardziej reprezentatywną wykładnię tego ujęcia prezentuje *Doświadczenie wewnętrzne* Bataille’a. Dzieło to ukazuje nam jak gdyby odwróconą projekcją ponadjednostkowego „historiozoficznego”⁴⁹ wymiaru transgresji opisaną w *Części przeklętej*. W ujęciu, które prezentuje *Doświadczenie wewnętrzne* transgresja zyskuje charakter indywidualnej aktywności związanej ze sferą osobistych doświadczeń i przeżyć człowieka. Rozgrywa się w realiach tej rzeczywistości, z którą człowiek pozostaje w najbardziej intymnym kontakcie. Konstytutywną cechą tej transgresji jest „zakaz”⁵⁰ a zasadniczą płaszczyzną odniesienia „granica oddzielająca sacrum od profanum”⁵¹. Głównym motywem transgresji jest chęć wyzwolenia się z uwarunkowań świata zakazów. Uprzywilejowany charakter zyskują w tym ujęciu działania zabarwione pierwiastkiem desperacko-niszczycielskim. W oczach Bataille’a stają się one wyrazem transgresji, w której człowiek doświadcza kumulacji tak silnych przeżyć, iż można powiedzieć, że konfrontuje się z życiem w najwyższym stopniu⁵². Transgresja w tym ujęciu nie wiedzie go jednak do samozatrącenia. Doko-

⁴⁷ A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 29–30.

⁴⁸ M. Porębski, *Ikonosfera*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1972, s. 113–147, Tenże: *Sztuka i informacja*, „Rocznik Historii Sztuki” 1962, t. III, s. 100–106. Por.: A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 30.

⁴⁹ A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 25.

⁵⁰ J. Durançon, *Georges Bataille*, Paris 1976, por. A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 26.

⁵¹ A. Ciążela, *Transgresja – pole...*, dz. cyt., s. 25.

⁵² G. Bataille, *Doświadczenie wewnętrzne*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 28–29.

nując jej człowiek zbliża się jedynie do kresu własnych możliwości⁵³. Balansując na granicy życia i śmierci, nie ryzykuje przekroczenia limesu życia. Ucieleśnieniem sensu tak interpretowanej transgresji ma być życie będące nieprzerwanym ciągiem erotycznych ekscesów. Aktywność ta ma otwierać człowiekowi drogę do wejścia w przestrzeń „doświadczenia wewnętrznego”. Georges Bataille rozumiał przez nie „to, co zwykle nazywamy doświadczeniem mistycznym: stany ekstazy, uniesienia lub przynajmniej emocji poddanej namysłowi”⁵⁴. Łączenie erotyzmu z mistyką nie jest zjawiskiem, które można wyjaśniać bazując na odniesieniach do myśli Bataille’a. Przykładem powiązania erotyzmu z mistyką są opisy zawarte w dziełach należących do tzw. mistyki oblubieńczej, z którą łączone są m.in. postacie niektórych świętych i błogosławionych, w tym Mechtyldy z Magdeburga, Jana Ruysbroecka, Faustyny Kowalskiej czy Wandy Boniszewskiej. Bataille używa pojęć „z języka mistyki” zatrzymując się jedynie na poziomie „filozoficznego rozbioru” doświadczeń wykoncypowanych a nie rzeczywistych (które relacjonuje bądź odtwarza mistyka oblubieńcza). Przeżycia, które w formule „doświadczenia wewnętrznego” mają odpowiadać temu, co zdaniem Bataille’a „zwykle nazywamy doświadczeniem mistycznym” są jak gdyby odwróconą projekcją doświadczenia mistycznego. Nie wiążą się z doświadczeniem Boga, ale z doznaniem przedsmaku samozatrącenia, własnej skończoności. Tymczasem skończoność nie jest perspektywą dla kogoś, kto pozostaje w relacji z Bogiem. Dlatego przeżycia opisane przez Bataille’a nie są próbą konceptualizacji doświadczenia sacrum, lecz – co w moim odczuciu należy podkreślić – są one teoretycznym projektem doświadczenia „sacrum à rebours”, czyli kolejnego oblicza kontrkulturowej negacji, o której pisała autorka artykułu „Je suis la plaie et la Couteau!...”⁵⁵.

Zafascynowanie erotyzmem było zasadniczym rysem opowiadań Bataille’a zawartych w jego książce pt. „Historii oka”⁵⁶, tworzących collage dosadnych opisów perwersyjnych scen. Symplifikując, w ujęciu zaproponowanym przez G. Bataille’a transgresja „light” stała się ucieleśnieniem działań będących wyrazem pogwałcania wartości i norm, co miało wyzwalać człowieka z ograniczeń życia zamkniętego w ramach codzienności i świata nakazów.

Człowiek widziany oczami Bataille’a czynił użytek z pragnienia, aby „rzucić w diabły wszystko – pracę, cierpliwość, żmudne gromadzenie zasobów i zacząć robić coś dokładnie odwrotnego – w jednej chwili roztrwonić nagromadzone bogactwa, zmarnować i stracić ile się tylko da”⁵⁷. Ucieleśnieniem podobnej transgresji jest twórczość powieściopisarska Jeana Geneta, deifikująca bohaterów pół-

⁵³ Tamże, s. 58.

⁵⁴ Tamże, s. 53.

⁵⁵ A. Żołątko, *Je suis...*, dz. cyt.

⁵⁶ G. Bataille, *Historia oka i inne historie*, Oficyna Literacka, Kraków 1991.

⁵⁷ G. Bataille, *Historia erotyzmu*, Oficyna Literacka, Kraków 1992, s. 91.

światka⁵⁸, przekładająca na literaturę losy autora. Z podobnym rejestrem znaczeń przypisywanych transgresji „light” można łączyć idee surrealistów, którzy zasadniczym motywem swojej twórczości i zarazem płaszczyzną odniesienia do świata czynili przeżycia wewnętrzne i stany psychiczne człowieka. Afirmacja zindywidualizowanego oblicza transgresji zyskała w tej formacji artystycznej charakter programowy, czego potwierdzeniem są m.in. następujące słowa André Bretona zaczerpnięte z treści deklaracji inaugurującej współpracę surrealistów z anarchistami: „Wyzwolenie człowieka nie może być – pod groźbą przekształcenia się we własną negację – ograniczone do płaszczyzny ekonomicznej i politycznej, ale musi być rozszerzone na płaszczyznę etyczną”⁵⁹. Słowa zdradzające kontestatorskie nastawienie Bretona do kwestii moralnych miały być impulsem do kreowania kolejnych obliczy transgresji „light”.

Transgresje obejmujące noetyczny wymiar istnienia człowieka

W przykładach przywołanych w poprzednim akapicie transgresję wyrażały intencjonalne poparte refleksją działania, w których człowiek rozwijał polemikę ze światem wartości i zasad, będących „produktem” normatywnego wpływu społecznego. Z zupełnie innej perspektywy zinterpretował fenomen przekraczania granic Mariusz Szajda, autor pracy „Od transgresji do transcendencji”. W ujęciu tym, interpretacja transgresji łączy się z odniesieniami autora do kilku kwestii: sensu istnienia, sumienia i transcendencji. Zaprezentowana formuła transgresji zrodziła się z refleksji, dla których zasadniczym źródłem inspiracji były poglądy twórcy logoterapii, Viktora Emila Frankla.

W świetle tej interpretacji transgresja może osiągać pułap aktywności angażującej sferę duchową człowieka. Jakościowe zmiany zachodzące na polu tak rozumianej transgresji dotyczą sfery psychicznej i duchowej, przy czym właśnie progresywne przekraczanie tej pierwszej prowadzące do wejścia na pułap *transcendencji wertykalnej*⁶⁰ jest drogą transgresji, którą autor poddaje analizom w swojej pracy. Mariusz Szajda zwraca uwagę na znaczenie tego kierunku działań transgresyjnych, które wiążą się z poszukiwaniem i urzeczywistnianiem sensu istnienia. Istotną rolę w tej transgresji odgrywa aktywność sumienia. Odkrywanie sensu życia dokonuje się bowiem przy jego współudziale. To sumienie pozwala człowiekowi trafnie rozpoznawać rozmaite nośniki sensu jego niepowtarzalnej

⁵⁸ J. Genet, *Ceremonie Żalobne*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995; tenże, *Cud Róży*, Wydawnictwo Tenten, Warszawa 1994; tenże, *Matka Boska Kwietna*, Wydawnictwo Tenten, Warszawa 1994.

⁵⁹ K. Janicka, *Światopogląd surrealizmu*, PWN, Warszawa 1969, s. 68.

⁶⁰ W wymiarze transcendencji horyzontalnej człowiek kieruje się ku podmiotom i przedmiotom świata zjawiskowego. Transcendencja wertykalna wiąże się z sięganiem poza granice świata zamkniętego w wymiarach przestrzeni i czasu, świata podporządkowanego działaniu praw fizyki.

egzystencji. Dzięki dyspozycjom sumienia, „wola sensu dominuje nad wolą przyjemności” i w ten sposób chroni człowieka przed doświadczeniem utraty sensu życia. Życie zdominowane przez wolę przyjemności pozbawia człowieka możliwości bycia szczęśliwym. W tym bowiem – jak twierdzi V.E. Frankl – wyraża się „paradoks szczęścia”, że „im bardziej człowiek ku niemu zdąża, tym bardziej ono go omija.”⁶¹ Wracając do kwestii sumienia (odgrywającego istotną rolę w próbach odczytywania sensu życia) Mariusz Szajda, podobnie jak Viktor Emil Frankl, utożsamia je z głosem „transcendentnego Ty, czyli głosem Boga”⁶². Z podobnym ujęciem sumienia spotykamy się w fenomenologii Maxa Schelera⁶³, który nazywał sumienie światłem Boga (*lumen naturale*), rozjaśniającym mroki duszy...⁶⁴ Dla Frankla (którego poglądy „uwierzytelniają” prezentowane ujęcie transgresji) sumienie było „płaszczyzną dialogu między człowiekiem a Bogiem”. Obok impulsów sumienia, rolę „busoli” nadającej właściwy kierunek poszukiwaniom sensu istnienia spełnia specyficzna ludzka zdolność, określona mianem *transcendowania wertykalnego*. Jest to „zdolność myślowego, refleksyjnego wznoszenia się ponad każdą postacią całości wyznaczonej przez relację podmiot-przedmiot”⁶⁵. Ilustracją sensu transcendowania wertykalnego może być sartre’owska formuła świadomości refleksyjnej⁶⁶. Odpowiada ona doświadczeniu, w którym podmiot lokuje w polu własnej percepcji siebie, pozostającego w relacji z przedmiotem swojego poznania. Zastanawiając się nad sensem istnienia, a więc nad sensem wszystkich radości i trosk wpisanych w fabułę jednostkowej ludzkiej egzystencji, człowiek – jak twierdził Frankl – co prawda nie odrywa się od uwarunkowań teraźniejszości, ale zyskuje nową jakość życia. Z refleksji nad sensem istnienia będącej doświadczeniem szczególnym, w którym teraźniejszość zostaje „prześwietlona wiecznością”⁶⁷ rodzi się potrzeba poszukiwania sensu życia. Dążenia te otwierają drogę transgresjom stanowiącym alternatywę dla działań płynących z chęci kwestionowania norm, będących wyrazem egzystencjalnego i moralnego nihilizmu⁶⁸.

Konfrontując własne odniesienie do kwestii sensu życia jako czynnika definiującego sens transgresji z ujęciem zaprezentowanym przez twórcę transgresyjnej koncepcji człowieka Mariusz Szajda odnosi się do niektórych poglądów Józefa Ko-

⁶¹ V.E. Frankl, *Paradoksy szczęścia. Życie i myśl* (1977) 1, 34. Cyt. za: M. Szajda, *Od transgresji do transcendencji*, Wydawnictwo Akademii Sztuki w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 24.

⁶² M. Szajda, *Od transgresji...*, dz. cyt., s. 67.

⁶³ J. Gara, *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2007.

⁶⁴ M. Scheler, *Problemy religii*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1995.

⁶⁵ M. Szajda, *Od transgresji...*, dz. cyt., s. 21–22.

⁶⁶ F. Copleston, *Historia filozofii*, t. IX, PAX, Warszawa 1991, s. 338–339.

⁶⁷ M. Szajda, *Od transgresji...*, dz. cyt., s. 21.

⁶⁸ Przeświadczenia o braku celowości i sensowności wszelkich regulacji normatywnych, zwyczajowych, kulturowych.

zieleckiego. Kwestią zasadniczą różnicującą oba stanowiska jest odniesienie do sensu istnienia będącego kluczowym punktem wykładni transgresji, zaprezentowanej w dziele *Od transgresji do transcendencji*. U Kozieleckiego problem ten schodzi na dalszy plan. Uczony nawiązuje do niego w zasadzie tylko podczas omawiania tzw. *dylematu alfa*. Jego rozwiązanie wiąże się z podjęciem decyzji życia z Bogiem albo bez Boga⁶⁹. Dobrodziejstwa płynące z wyboru pierwszej alternatywy zostają tutaj „ogarnięte” spojrzeniem psychologa. Twórca koncepcji transgresyjnej stwierdza, iż religia daje człowiekowi możliwość rozwijania uczuć wyższych. Jest motywem jego działań ukierunkowanych na poszukiwanie Boga. Na tej drodze człowiek dokonuje wielu transgresji twórczych, wychodzi poza zastane informacje w tworzeniu opowieści rozwijających wątek jego metafizycznego „skąd” i „dokąd”, tworzy niezliczone dzieła sztuki inspirowanej wiarą w „życie po śmierci”. Dzięki religii w symboliczny sposób przekracza granice skończoności własnej egzystencji co wyzwala go z lęku przed śmiercią. O ile jednak, w ujęciu twórcy koncepcji transgresyjnej, wszystkie działania typu „poza” a więc także i te, które realizują potrzeby religijne człowieka wiążą się z „potwierdzaniem i powiększaniem swojej ...ważności”⁷⁰, o tyle twórca logoterapii łączy je ze sferą duchową, „otwartą na Boga”⁷¹, generującą transgresje, których nie sposób zredukować do poziomu działań związanych z realizacją motywacji hubrystycznej.

Zasadniczym rysem koncepcji Frankla jest wprowadzenie do psychologicznego obrazu człowieka kategorii „transcendentalności i egzystencjonalności”⁷². Cytując słowa M. Szajdy transcendencja wiąże się z „przekraczaniem granicy podmiotu ku przedmiotowi poprzez akty intencjonalne, co właściwie jest transgresją. Wyakcentowanie przez Frankla transcendencji i egzystencjonalności wskazało na istnienie w człowieku istotnego wymiaru – wymiaru duchowego (noetycznego)”⁷³. I tu dochodzimy do myśli, która w moim odczuciu wyjaśnia sens fenomenu przekraczania granic wyrażony w pracy *Od transgresji do transcendencji*: „wszelkie możliwości działań przekraczających biologiczność człowieka widzi Frankl w noetycznym wymiarze człowieka. Mówiąc inaczej, pierwiastek duchowy jest u twórcy logoterapii źródłem działań transgresyjnych”⁷⁴.

Aktywność sumienia, uwrażliwienie na jego impulsy, afirmacja humanistycznych wartości, dostrzeżenie sensu cierpienia⁷⁵ wpisują się w noetyczny wymiar

⁶⁹ J. Kozielecki, *Z Bogiem albo bez Boga: Psychologia religii – nowe spojrzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.

⁷⁰ J. Kozielecki, *Transgresja*, dz. cyt., s. 119.

⁷¹ M. Szajda, *Od transgresji...*, dz. cyt., s. 189.

⁷² Tamże, s. 144.

⁷³ Tamże, s. 144–145.

⁷⁴ Tamże, s. 145.

⁷⁵ Cytując słowa Mariusza Szajdy: *Cierpienie odpowiednio przeżywane nierozłącznie związane jest z tendencją transgresyjną. Człowiek cierpiący ma możliwość przekraczania siebie, pod warunkiem, że odnajduje w tym ukryty sens* [M. Szajda, *Od transgresji...*, dz. cyt., s. 148].

istnienia człowieka. Transgresja w tym ujęciu nie płynie z potrzeby osiągnąć czy umacniania się w poczuciu własnej wartości⁷⁶. Wyraża się w poszukiwaniach sensu życia. W zaprezentowanym wyżej ujęciu transgresja „oparta jest na sferze noetycznej człowieka”⁷⁷. O ile celem działań transgresyjnych w ujęciu twórcy koncepcji transgresyjnej jest samorealizacja⁷⁸, o tyle we franklowskim ujęciu celem tym jest samotranscendencja ludzkiej duchowości: teologicznej – ukierunkowanej na Transcendentne Ty i kulturowej – realizowanej poprzez przeżywanie prawdy, dobra i piękna⁷⁹.

Przywołana formuła jest przykładem odniesienia do fenomenu przekraczania granic eksponującego znaczenie takiej transgresji, która nie wynika z czystej chęci kwestionowania wartości czy norm, nie płynie też z potrzeby utwierdzenia się w poczuciu wysokiej wartości własnej podmiotu. W prezentowanym ujęciu transgresja staje wyrazem dążeń do nadawania światu bardziej ludzkiego oblicza. Ten kierunek transgresji stwarza perspektywę rozwoju cywilizacji będącej alternatywą dla świata, który często i w wielu swoich odsłonach staje się śmietnikiem „zdegradowanych wartości”.

Podsumowanie

W świetle przywołanych interpretacji fenomen transgresji ujawnia swoją wieloznaczność i nieokreśloność. Jedynie granica będąca konstytutywną cechą tego zjawiska i zarazem centralną kategorią jego opisu jest tym, co łączy wskazane ujęcia. W nurcie refleksji nad transgresją (jej uwarunkowaniami, sposobami manifestacji, kontekstami czy konotacją moralną) ujawniają się stanowiska prezentujące bardzo zindywidualizowane spojrzenie na transgresję. Trudno bowiem doszukać się analogii pomiędzy: ujęciem transgresji w ramach twierdzeń rozwijających założenia koncepcji transgresyjnej człowieka, transgresją łączoną z wychodzeniem poza ramy obowiązującej racjonalności w krytycznej refleksji nad światem, propozycją wyodrębnienia dwóch obliczy transgresji w refleksjach osadzonych w nurcie filozofii życia i twórczości (która w owej filozofii znajdowała inspirację) czy ujęciem łączącym transgresję z poszukiwaniami sensu życia (realizującymi noetyczny wymiar istnienia człowieka). Zaprezentowane wykładnie transgresji wskazują na jej niejednoznaczność a tym samym stawiają pod znakiem zapytania możliwości jej intersubiektywnego ujęcia w dyskursie humanistycznym. W moim przekonaniu każda z przywołanych interpretacji transgresji może być inspiracją do refleksji

⁷⁶ Potrzeba ta, określona przez Józefa Kozińskiego mianem hubrystycznej, w świetle jego teorii jest jednym z zasadniczych motywów działań transgresyjnych [J. Koziński, *Transgresja...*, dz. cyt., s. 115–134].

⁷⁷ M. Szajda, *Od transgresji...*, dz. cyt., s. 191.

⁷⁸ Tamże, s. 190.

⁷⁹ Tamże, s. 148.

problematyzującej podejście do wychowania. W końcowych partiach tego tekstu próbuję odnieść ją do niektórych wątków pedagogiki dialogu.

Specyfika ujęcia unieważniającego znaczenie konotacji moralnej działań transgresyjnych jako tych, które nie powinny podlegać ocenie moralnej, ponieważ „rozgrywają się” poza horyzontem dobra i zła jest perspektywą integrującą myśl pedagogiczną wokół problemu szans i dróg wychowania do transgresji, które zyskiwałyby moralnie akceptowalny kształt. Ujęcie to stawia jako problem do głębszej refleksji i konfrontacji stanowisk na polu naukowego dialogu kwestię budowania takich relacji wychowawczych, organizowania takich sytuacji edukacyjnych, które wspierałyby rozwój wrażliwości moralnej wychowanka, wzmacniały allocentryczne motywy jego aktywności (nie tylko, chociaż „także i” aktywności transgresyjnej). Na horyzoncie celów tak ukierunkowanego wychowania można lokować dialogiczny wymiar egzystencji, której sens odczytywany jest przez pryzmat głębokich, wartościowych relacji międzyludzkich. Ich wyznacznikiem powinno być dostrzeganie w drugim człowieku kogoś, kogo „nie można poznać ani osiąść niczym przedmiotu, a jedynie przeżywać jako konkretne i niepowtarzalne Ty”⁸⁰. Funkcjonowanie na poziomie rejestrów tak wysublimowanej komunikacji nie jest doświadczeniem płynącym znikąd. Wymaga uruchomienia złożonych kompetencji komunikacyjnych, które krystalizują się w kolejnych „odsłonach” sztuki wychowania opartego na dialogu, wychowania otwierającego drogę do życia w dialogicznych relacjach na różnych polach międzyludzkiej komunikacji. Dialogowy charakter relacji wychowawczej koresponduje z wyobrażeniem nauczyciela jako osoby „skierowanej ku uczniowi”, otwartej na jego perspektywę widzenia rzeczywistości, zainteresowania, aspiracje i potrzeby rozwojowe⁸¹, w tym także na potrzebę hubrystyczną, będącą zasadniczym motywem działań transgresyjnych. Wynika stąd, że refleksja nad naturą człowieka jako istoty transgresyjnej jest czymś, co poniekąd decyduje o sensowności edukacji, szczególnie edukacji związanej z „prowadzeniem wychowanka ku przekraczaniu granic”⁸². Uczynienie transgresji tematem naukowego dialogu konfrontującego różne spojrzenia na fenomen transgresji może ową refleksję ożywić, pogłębić i ubogacić. Może też ułatwić konceptualizację różnych formuł „wychowania do transgresji”, które – z uwagi na problematyczność i niejednoznaczność fenomenowi przekraczania granic – jest przedsięwzięciem wysokiej próby, dlatego nigdy nie będzie łatwe, zarówno na etapie projektowania, jak i jego realizacji.

⁸⁰ Myśl zaczerpnięta z cytatu zawierającego fragment dysertacji Dietricha Bonhoeffera *Sanc-torum Communio. Studium dogmatyczne socjologii Kościoła*, opublikowanej w 1930 roku. Patrz: B. Milterski, *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, „Paedagogia Christiana” 2008, nr 1/21, s. 35.

⁸¹ G. Koć-Seniuch, *Dialog*, dz. cyt., s. 688.

⁸² A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Edukacja wobec transgresji*, w: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw...*, dz. cyt., s. 10–11.

Ponadjednostkowa perspektywa ujęcia transgresji jako zjawiska realizującego się w makroskali wydarzeń kieruje uwagę na te aspekty przemian współczesnego świata, które mają charakter transgresyjny i rodzą nowe problemy, a więc także i nowe wyzwania edukacyjne. Jeden z takich „nasyconych transgresyjnym potencjałem” problemów współczesności może być wyzwaniem dla wychowania „w duchu” pedagogiki dialogu. Wysoka dynamika przemian zachodzących we współczesnym świecie znajduje swoje odbicie w wielkim bogactwie sposobów reagowania na rzeczywistość. Jego wyrazem jest m.in. szeroka gama odniesień do świata konkretyzujących się w rozmaitych poglądach politycznych, orientacjach światopoglądowych, perspektywach poznawczych itp. Taki stan rzeczy może być przesłanką do refleksji nad wychowaniem inspirowanym ideą pedagogiki dialogu. Powinno ono bowiem otwierać ludzi na dialog będący sztuką komunikacji opartej na „etosie wzajemnego uznania”⁸³, poszanowania partnera dialogicznej relacji. Wiąże się to z rozwijaniem umiejętności tworzenia płaszczyzny porozumienia, które – nawiązując do poglądów Richarda Rorty – nie oznaczałoby tu jakiegoś „konsensusu” redukującego różnice punktów widzenia⁸⁴. Dążenie do jego osiągnięcia nie mieści się bowiem w wymiarze dialogicznej relacji, która – w świetle założeń pedagogiki dialogu (będącej zarazem pedagogiką różnicy) – powinna łączyć się z „rewaloryzacją odmienności”⁸⁵, a więc także z odkrywaniem ubogacających aspektów doświadczenia niepowtarzalności Partnera dialogicznej relacji.

Różnica, zmienność, ruch i tendencja do „nieustannego przewartościowywania wszystkich wartości” wpisują się we wszystkie sfery współczesnego życia⁸⁶. W obrazie rzeczywistości ujętej z tej perspektywy dominuje nieprzerwane porzucanie tego, co aktualne na rzecz tego, co pozostaje w sferze możliwości. Chyba najbardziej adekwatnym pojęciem oddającym istotę tych tendencji jest transgresja. Awans transgresji do roli narzędzia opisu przemian współczesnego świata ujawnia się również w wymiarze jej powiązań z edukacją, w której kreatywność, twórczość, zmienność i ruch zyskują przewagę nad kontynuacją i reprodukcją, zarówno na poziomie konceptualizacji nowych formuł kształcenia/wychowania, jak też refleksji nad strategiami edukacyjnego reagowania na zachodzące zmiany cywilizacyjne. Mimo wszystko jednak pojęciu transgresji nie towarzyszy pogłębiona refleksja nad naturą tego zjawiska. Transgresja zdaje się funkcjonować na polu refleksji humanistycznej bardziej „jako mit niż jako precyzyjne narzędzie systematycznej, konsekwentnej i uporządkowanej refleksji”⁸⁷. Z drugiej jednak strony problematyczność tego zjawiska inspiruje do refleksji stwarzającej klimat poruszania się po krawędzi rzeczy oczywistych i akceptowalnych. I właśnie ta niejednoznaczność

⁸³ B. Milerski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 30.

⁸⁴ R. Rorty, *Filozofia a zwierciadło natury*, Wydawnictwo „Spacja”, Warszawa 1994.

⁸⁵ B. Milerski, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 38.

⁸⁶ A. Ciężela, S. Jaronowska (red.), *Edukacja wobec...*, dz. cyt., s. 11.

⁸⁷ Tamże, s. 10.

i problematyczność transgresji jako narzędzia opisu natury człowieka – *homo transgressivus* i jego świata zaskakującego bogactwem tworzonych form, jakości i stanów rzeczy może być inspiracją do refleksji i dialogu, poszerzających spojrzenie na problemy edukacji „opartej na motywach”, edukacji „wobec” i „do” – transgresji.

Bibliografia

- Bataille G., *Część przekłeta oraz Ekonomia na miarę wszechświata. Granica użytecznego*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2002.
- Bataille G., *Doświadczenie wewnętrzne*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- Bataille G., *Historia erotyzmu*, Oficyna Literacka, Kraków 1992.
- Bataille G., *Historia oka i inne historie*, Oficyna Literacka, Kraków 1991.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć 'Lukę ludzką'?*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Caillois R., *Człowiek i sacrum*, Oficyna Wydawnicza „Volumen”, Warszawa 1995.
- Ciążela A., *Alternatywna cywilizacja humanistyczna i rzeczywistość – globalny kontekst wychowania*, w: I. Wojnar (red.), *Alternatywy i zobowiązania*, Polska Akademia Nauk. Komitet Prognoz „Polska 2000 PLUS”, Warszawa 2012.
- Ciążela A., *Transgresja – pole konfrontacji antyhumanizmu z humanizmem*, w: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako zjawisko w kulturze. W kręgu szans i zagrożeń*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Copleston F., *Historia filozofii*, t. IX, PAX, Warszawa 1991.
- Delors J. (red.), *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Faure E., Herrera E., Kaddoura A.R., Lopes H., Pietrowski A.W., Rahnema W., Ward F.C., *Uczyć się, aby być*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Folkierska A., *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.
- Foucault M., *Historia seksualności*, t. I, *Wola wiedzy*, Czytelnik, Warszawa 2000.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Narodziny kliniki*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.
- Foucault M., *Porządek dyskursu*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002.
- Foucault M., *Przedmowa do transgresji*, w: M. Janion, S. Rosiek, *Osoby. Transgresje 3*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1984.
- Foucault M., *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006.
- Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa*. Wykłady w College de France, 1976, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- Friedrichs G., Schaff A., *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?*, Książka i Wiedza, Warszawa 1987.
- Gara J., *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Genet J., *Ceremonie Żałobne*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.
- Genet J., *Cud Róży*, Wydawnictwo Tenten, Warszawa 1994.
- Genet J., *Matka Boska Kwietna*, Wydawnictwo Tenten, Warszawa 1994.
- Górniewicz J.Z., *Transgresyjność podmiotów edukacji – życzenia i realia*, w: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

- Grochalska M., *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9053/3-Teresa%20Szczerka%2c%20Transgresja%20wirtualna%20%e2%80%93%20rozwa%25%bcania.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, [dostęp: 18.01.2018].
- Janicka K., *Światopogląd surrealizmu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Janion M., Chwin S., *Dzieci, Transgresje 5*, tom 1 i 2, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1988.
- Janion M., Majchrowski Z., *Odmieńcy, Transgresje 2*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1982.
- Janion M., Rosiek S., *Galernicy wrażliwości, Transgresje 1*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1981.
- Janion M., Rosiek S., Chwin S., *Maski, Transgresje 4*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1986.
- Janion M., Rosiek S., *Osoby, Transgresje 3*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1984.
- Jaronowska S., *Humanistyka i psychologia. O znaczeniu transgresji*, w: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako zjawisko w kulturze. W kręgu szans i zagrożeń*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Jaronowska S., *Wychowanie pod hasłem rozwoju transgresyjnych możliwości ucznia/wychowanka*, w: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Jaronowska S., *Wyzwania edukacji w świetle refleksji nad zjawiskami współczesnego ducha czasu*, w: N. Dębowska, A. Zduniak (red.), *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI Wieku*, Wydawnictwo WSB, Poznań 2014.
- Kapusta A., *Filozofia ekstremalna wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta*, rozdz. Jazń, krytyka i transgresja, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.
- King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać, Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992.
- Koć-Seniuch G., *Dialog*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Komar W., *Szkola transgresyjna – szansa czy utopia?*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 3–4.
- Komar W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.
- Kozielecki J., *Z Bogiem albo bez Boga*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Milerski B., *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, „Paedagogia Christiana” 2008, nr 1/21.
- Miejsce władzy w filozofii Foucaulta – wykład Karoliny Starego z Uniwersytetu Gdańskiego*, <http://www.filozofia.pl/teksty.starego.pdf>, [dostęp: 2.05.2017].
- Miś A., *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Wydawnictwo Naukowe Scholar 2000.
- Palczyński T., Talewicz-Kwiatkowska J., *Transgresja w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Porębski M., *Ikonosfera*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1972.
- Porębski M., *Sztuka i informacja*, „Rocznik Historii Sztuki” 1962, t. III.
- Rams P., *Transgresja jako metafora. Przypiski do myśli Richarda Rorty’ego*, w: J. Wróbel (red.), *Pęknięcia granice przemiany. Tożsamościowe transgresje w literaturze XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, Wydawnictwo „Spacja”, Warszawa 1994.
- Scheler M., *Problemy religii*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1995.
- Szkiłdź H., *Transgresja*, w: M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, tom 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.

- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Wydawnictwo NWH „Impuls”, Kraków 1991.
- Swędzioł W., *O poszukiwaniu przygody we współczesnym świecie*, w: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako zjawisko w kulturze. W kręgu szans i zagrożeń*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Szajda M., *Od transgresji do transcendencji*, Wydawnictwo Akademii Sztuki w Szczecinie, Szczecin 2012.
- Śliwerski B., *Książki (nie)godne czytania?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Węc K., *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Psychoanaliza wobec kryzysu podmiotu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Wiśniewski R., *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2016;
- Żłobicki W. (red.), *Transgresje w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Żołąk A., *Je suis la plaie et la couteau!*, czyli modernistyczny eksces, sacrum wykroczenia i lowcy transgresji, w: J. Wróbel (red.), *Pęknięcia granice przemiany. Tożsamościowe transgresje w literaturze XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Crossing the borders – a phenomenon of transgression in humanistic discourse and the problem of dialogics of upbringing

The main issue of the presented article are different ways of interpreting the phenomenon of transgression. Transgression is one of the most popular notions in the World and Polish humanities. The interest in this phenomenon was one of the motives to address the topic of transgression in this article. Referring to the interpretation of this concept in humanistic reflections and philosophy (especially with regard to the philosophy of life), history of literature and psychology, I conclude that the phenomenon of transgression is something that is difficult to determine. It is something indeterminate and ambiguous. This state of affairs indicates no possibility of creating an intersubjective definition of this phenomenon in the humanistic discourse, but inspires reflection its implications for upbringing, in the context of his connections with ideas of dialogue pedagogy.

Key words: transgression, man, boundaries, actions, expansion, creativity, dimensions, reality, dialogue pedagogy

Anna Błasiak

(Nie)realizowanie dialogu w kulturze konsumpcyjnej. Wybrane aspekty z obszaru wychowania rodzinnego

Wychowanie najmłodszego pokolenia dokonuje się w konkretnej przestrzeni społecznej i czasie historycznym, jest realizowane przez różne środowiska wychowawcze, gdzie rodzina jest tym pierwszym i podstawowym. W zależności od typu społeczeństwa przebiega ono w odmienny sposób. Dzisiaj ważną rolę w świecie odgrywa kultura konsumpcyjna i zachowania konsumenckie, które wiążą się z występowaniem społeczeństwa konsumpcyjnego. Stąd pojawiają się nowe wyzwania postawione przed współczesnymi rodzicami. Konieczna staje się świadomość zmian, jakie kształtuje kultura konsumpcyjna, by móc inicjować odpowiednie działania o charakterze edukacyjnym, społecznym i kulturowym. Celem artykułu jest teoretyczny namysł nad okolicznościami realizowania dialogu w środowisku rodzinnym jako metodzie współdziałania, wychowania i rozwoju pozytywnych więzi interpersonalnych w konsumpcyjnym i zmiennym świecie.

Słowa kluczowe: dialog, kultura konsumpcyjna, konsumpcjonizm, społeczeństwo konsumpcyjne, wychowanie rodzinne

Wprowadzenie

Procesy wychowania, socjalizacji i enkulturacji najmłodszego pokolenia dokonują się w konkretnej przestrzeni społecznej i czasie historycznym, są też realizowane przez różne środowiska wychowawcze, gdzie rodzina jest tym pierwszym i podstawowym. W zależności od typu społeczeństwa¹ procesy te przebiegają w odmienny sposób. Dzisiaj odbywają się one „w środowisku silnie nasyconym

¹ Klasyczna koncepcja przemian społeczeństwa w ujęciu Z. Tyszki obejmuje (1) społeczeństwo preindustrialne (któremu można przypisać dominujący model rodziny patriarchalnej/tradycyjnej); (2) społeczeństwo industrialne (model rodziny współczesnej); (3) społeczeństwo postindustrialne (model rodziny partnerskiej). Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002. Ponadto ze względu na przemiany socjokulturowe wskazuje się na występowanie dzisiaj np. społeczeństwa konsumpcyjnego (Z. Bauman, J. Baudrillard); społeczeństwa sieci (M. Castells) czy społeczeństwa informacyjnego (J. Morbitzer), które wpływają i kształtują wszystkie sfery życia człowieka.

przez towary konsumpcyjne i reklamy tych towarów”². Współczesne społeczeństwo określa się mianem konsumpcyjnego³.

W społeczeństwie konsumpcyjnym ma miejsce, taki układ warunków społecznych, gdzie ważnym elementem jest kultura konsumpcjonizmu, dominujące są zachowania konsumenckie, a wokół roli konsumenta (*Homo consumens*)⁴ konstruowana jest tożsamość człowieka i jego marzenia życiowe⁵. Wynika to z faktu, że w społeczeństwie tego typu⁶ „konsumpcja, posiadanie i użytkowanie, bądź konsumowanie dóbr materialnych i usług staje się najważniejszym celem życia jednostek i najważniejszą sferą życia społecznego”⁷. W konsekwencji kartezjańska zasada *cogito ergo sum* zostaje stopniowo wypierana przez regułę *consumo ergo sum*, ponieważ współczesny człowiek dąży do nadmiernego posiadania różnych przedmiotów i dóbr konsumpcyjnych oraz czerpie przyjemność z ich nabywania⁸.

Kultura jest nośnikiem wartości, sensów i celów. Stąd konieczność refleksji nad wszechobecną kulturą konsumpcyjną, która wpływa na rozpad tradycyjnego porządku wartości i kształtuje styl życia współczesnego człowieka przede wszystkim jako konsumenta, bardzo wysoko ceniącego młody i piękny wygląd, dobra materialne, które stale wymienia na nowe oraz korzysta z usług sprawiających przyjemność, radość i zabawę. Samo posiadanie dóbr konsumpcyjnych stało się wartością autonomiczną, bez względu na ich użyteczność. Kultura konsumpcyjna służy dzisiaj „zaspakajaniu egoizmu człowieka. Jest to kultura dnia codziennego, nastawio-

² R. Kossakowski, *Uprzedmiotowione i „obrandowane”. Dzieci w kulturze towarów, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2011, nr 1(53), s. 22. Współcześnie dzieci i młodzież wzrastają w świecie towarów i marek. Badania wskazują, że dzieci rozpoznają logo w wieku 18 miesięcy, a w wieku 10 lat pamiętają średnio 300 marek. Ponadto marka daje gwarancję do bycia kimś wśród rówieśników (m.in. efekt „brandingu”). Tamże, s. 29.

³ M. Marciniak, *Rzecz o utowarowieniu siebie i innych*, w: A. Cybał-Michalska, P. Wierzba (red.), *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 68–69.

⁴ B. Mróz, *Wszystko na sprzedaż? Pułapki i manowce konsumpcjonizmu*, „Psychologia Ekonomiczna” 2015, nr 7, s. 31.

⁵ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 15.

⁶ Do cech konstytutywnych społeczeństwa konsumpcyjnego Z. Bauman zaliczył przede wszystkim: łączenie szczęścia z rosnącą liczbą i nasileniem się pragnień (konsument to „kolekcjoner wrażeń” gorączkowo poszukujący coraz to nowych doznań); promowanie szczęścia zorientowanego na „tu i teraz”; pozbywanie się i zastępowanie przedmiotów, „bezkrytyczne wszystkożerne pochlanianie”; specyficzne zakłamanie, ponieważ rynek z jednej strony obiecuje spełnienie wszelkich pragnień, a z drugiej produkuje kolejne towary, które mają zaspokajać kolejne zachcianki; promowanie konsumpcyjnego stylu życia oraz rynku towarów jako suwerena; wytwory rynku stają się antidotum na wszelkie bóle. Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, UJ, Kraków 2009; Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007; Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

⁷ B. Mróz, *Wszystko...*, dz. cyt., s. 27.

⁸ Tamże, s. 26.

na na „ja” – zaspakajanie przelotnych zachcianek i rozbudzanie pożądania rzeczy i osób”⁹. Jak słusznie zauważył Piotr Sztompka: „to, że trzeba się ubrać, stanowi potrzebę kulturową, a to, że trzeba [...] mieć w szafie kilkanaście garniturów, których w ogóle się nie nosi, stanowi kulturową fetyszyczację samego posiadania”¹⁰. W tym kontekście konsumpcjonizm to postawa lub orientacja życiowa „wyrażająca się w nadmiernym, wykraczającym poza rzeczywiste potrzeby przywiązaniu do dóbr materialnych oraz koncentrowaniu się na ich zdobywaniu, gromadzeniu i pomnażaniu jako głównej sile motorycznej aktywności człowieka”¹¹. Dlatego kultura konsumpcji „według określenia E. Fromma to *modus* „mieć”. Człowiek pragnie uczynić wszystko i wszystkich swoją własnością. Bez „mieć” nie jest możliwe ludzkie życie. [...] normalna funkcja ludzkiego życia, polegająca na posiadaniu potrzebnych rzeczy do przeżycia, została wyparta przez mieć [...]. „Jest” to „mieć” na chwilę”¹². W efekcie tych przemian dochodzi do modyfikacji życia codziennego rodziny, zmienia się sposób realizacji ról rodzinnych i jakość relacji wewnątrzrodzinnych, a także przebieg procesu wychowania rodzinnego i socjalizacji.

Dzisiaj kultura konsumpcyjna jest zjawiskiem powszechnym, docierającym do każdego domu. W związku z tym pojawiają się nowe wyzwania związane z wychowaniem rodzinnym i budowaniem relacji dialogicznej w rodzinie, postawione przed rodzicami jako wychowawcami i przewodnikami najmłodszego pokolenia. Konieczna bowiem staje się świadomość zmian, jakie kształtuje kultura konsumpcyjna w zakresie przyjmowanych i realizowanych norm, wartości i wzorów zachowań opartych na nadmiernym posiadaniu i doświadczeniu przyjemności, by móc inicjować działania o charakterze edukacyjnym, społecznym i kulturowym. Dialog w poniższych analizach traktowany jest jako narzędzie działań wychowawczych, droga promowania i realizowania wartości wyższych, które wpływają na motywacje i wybory człowieka, nadają sens jego życiu, sprzyja także tworzeniu bliskich więzi i wspólnoty rodzinnej, ponieważ pozwala dostrzec i zrozumieć perspektywę innego i jego odmienność, ułatwia łączności z innymi, wymaga znajomości nie tylko innego, ale także wglądu w siebie. Konieczna jest także otwartość i empatia. W rodzinnym dialogu, w wypowiedziach, które słyszą członkowie rodziny i kierują do siebie nawzajem zawarte są określone ujęcia zjawisk i zasad, które wpływają na jakość socjalizacji i wychowania, kształtują tożsamość jednostki i rodziny. Celem artykułu jest teoretyczny namysł nad okolicznościami realizowania dialogu w wymiarze spotkania w środowisku rodzinnym jako metodzie współdziałania, wychowania i rozwoju pozytywnych więzi interpersonalnych w konsumpcyjnym i zmiennym świecie. Dzisiaj dostrzega się szczególną potrzebę docenienia dialogu

⁹ M. Dziura, *Kultura konsumpcji*, „Roczniki Wydziału Nauk Prawnych i Ekonomicznych KUL 2009–2010, Tom V–VI, zeszyt 2, s. 273.

¹⁰ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2012, s. 391.

¹¹ B. Mróz, *Wszystko...*, dz. cyt., s. 27.

¹² M. Dziura, *Kultura...*, dz. cyt., s. 273.

w życiu rodzinnym jako skutecznego środka wychowawczego, socjalizacyjnego i formacyjnego młodego człowieka, a przez to także profilaktycznego w perspektywie postępującej komercjalizacji życia.

Dialog fundamentalną zasadą i potrzebą wychowania we współczesnej rodzinie

Dialog jest dzisiaj popularnym pojęciem i powszechnie stosowanym zarówno w życiu codziennym, jak i w różnych dziedzinach nauki, ale często nadużywany, czy niewłaściwie ujmowany, nie jest bowiem zwykłą rozmową, sprowadzającą się tylko do wymiany informacji, ale specyficznym sposobem porozumiewania się, komunikacji, gdzie muszą być spełnione określone warunki. Wskazuje się, że dialog jest złożoną rzeczywistością i zdeterminowaną wieloma czynnikami.

Dla podjętych analiz dotyczących dialogu w rodzinie ważną kwestią jest rozumienie wychowania. Według Bogusława Śliwerskiego¹³ wychowanie należy postrzegać jako zjawisko intersubiektywne, odnoszące się do relacji pomiędzy co najmniej dwoma podmiotami: działającym oraz doznającym. Treścią tych relacji jest niepowtarzalny akt działania, sprowadzający się do zharmonizowanego procesu obdarowywania czymś i doznawania. Istotą tej relacji jest współdziałanie podmiotów, które uznają i respektują swą autonomię i odmiennosc, podejmują działania nad rozwojem.

W tym kontekście w obszar wychowania wpisany jest w dialog, który „stanowi najbardziej dojrzałą i pełną formę kontaktów międzyludzkich”¹⁴. Dialog jest jednym z najbardziej optymalnych sposobów na pełne spotkanie człowieka z człowiekiem. Jednostka ze swej natury szuka drugiego, który ją wysłucha, zrozumie, zaakceptuje. Rozwój człowieka dokonuje się dzięki drugiemu. W szczególności sposób odnosi się to do rodziny, która stanowi pierwsze środowisko życia i źródło doświadczeń społecznych, tutaj dziecko nawiązuje pierwsze kontakty. W rodzinie ma miejsce spotkanie człowieka z człowiekiem, gdzie osoba ma możliwość nabycia umiejętności prawidłowego komunikowania się i dialogowania, co ma istotne znaczenie dla jakości więzi (głównym elementem ich kształtowania jest komunikacja) oraz jakości życia poszczególnych jednostek i wspólnoty rodzinnej jako całości, ale muszą zaistnieć określone warunki.

Przyjmując za Januszem Tarnowskim¹⁵, że dialog jest komunikacją między dwoma podmiotami, która odbywa się na różnych poziomach (werbalnym i niewerbalnym), by wzajemnie mogli się zrozumieć i zbliżyć, a dzięki temu współdziałać. Dla-

¹³ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Tom 1, GWP, Gdańsk 2007, s. 43.

¹⁴ M. Śnieżyński, *Dialog w rodzinie*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 22.

¹⁵ J. Tarnowski, *Jak wychowywać*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.

tego dialog, którego celem jest poznanie i zrozumienie, wymaga bezpośredniego kontaktu i słuchania, wymiany myśli, przeżyć, doświadczeń, sposobów widzenia świata oraz uzgodnienia wartości i celów. Fundamentalny jest jednak szacunek, życzliwość oraz uznanie wolności i godności drugiego, dążenie do prawdy. Autor wskazuje na trzy podstawowe warunki zaistnienia dialogu oraz jego powodzenia. Podkreśla obustronną autentyczność, spotkanie w sensie personalnym oraz zaangażowanie (z wolnego wyboru oddanie się sprawie lub osobie)¹⁶.

Dialog w rodzinie Marian Śnieżyński ujmuje jako „sposób komunikacji i relacji interpersonalnych pomiędzy współmałżonkami oraz dziećmi i rodzicami, w której podmioty (dzieci – rodzice) dążą w szczególny sposób przez słowo, ale i przez gesty, do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia i współdziałania, w wyniku którego możliwe staje się ustalenie ram wzajemnego kompromisu prowadzącego do poznania prawdy, dobra i piękna”¹⁷. Prawdziwa i autentyczna komunikacja, dokonująca się w bezpośrednim kontakcie, zawsze jest „szansą ucłowieczenia”, ponieważ wiąże się z otwarciem na osobę, gotowością na stawiane przez nią pytania, formułowane wątpliwości i opinie. W tym zakresie Jarosław Gara wskazał, że „faktyczna rozmowa jest aktem konstytuującym przestrzeń międzypodmiotowej relacji i jest rezygnacją z pozycyjności zdystansowanego obserwatora, który udostępnia się poprzez swą obecność, bycie bliskim, dostępnym [...]”¹⁸.

Dialog, także i w perspektywie wychowania, ma swoje odniesienie do spotkania, bo prawdziwe odkrycie ludzkiego Ja leży w spotkaniu z Ty, z Innym¹⁹. „Dialog jest podstawową relacją z Innym [...]. Inny jako każdy kto nie jest mną, czyli nie Ja. Kategoria Innego wyraża sens relacji dialogicznej i osobowej. Jej treść oddaje różnice i nietożsamość osób, ale też podkreśla podobieństwo, współuczestniczenie w pewnym doświadczeniu, współtworzeniu świata. Inny i Ja, jako także Inny dla Drugiego tworzymy związek dialogiczny, wchodzimy w relacje, kreujemy przestrzeń doświadczenia, wspólnotę przeżyć i działań”²⁰. Zwłaszcza, że drugi człowiek, na co wskazuje J. Gara, „jest zewnętrżnością, tzn. jest podobny do mnie, ale nie jest tożsamy ze mną, jest inny niż ja. Innego człowieka odkryć można zatem jedynie jako kogoś zewnętrżnego względem siebie samego, kogoś w kim należy uznać samoistność osobowego istnienia”²¹. Będzie to możliwe, gdy człowiek będzie wyczulony i wrażliwy na sygnały pochodzące od innych oraz

¹⁶ Tamże, s. 163.

¹⁷ M. Śnieżyński, *Dialog ...*, dz. cyt., s. 24.

¹⁸ J. Gara, *Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1/25, s. 147.

¹⁹ M. Szulakiewicz, *Filozofia jako dialog. Nadzieje i złudzenia nowego myślenia*, w: J. Baniak (red.), *Człowiek z przelomu wieków w refleksji filozofii dialogu*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002, s. 30.

²⁰ A. Cudowska, *Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, Tom XVII, s. 69.

²¹ J. Gara, *Filozofia...*, dz. cyt., s. 146.

będzie wykazywał empatyczne i głębokie ich zrozumienie, bo tego wymaga autentyczny dialog²².

Spotkanie i dialog, będące źródłowym doświadczeniem człowieka, są wpisane w wychowanie, ale stanowią zadanie i należy się o nie zatroszczyć, zaangażować. Są warunkiem wejścia człowieka w świat wartości i rozpoznania siebie jako wartość. „Spotkanie w procesie wychowania jest rozumiane jako wspólne wędrowanie, przeżywanie, współuczestnictwo i partnerstwo, pomocniczość, wolność i odpowiedzialność”²³. Partnerstwo dokonuje się w dialogicznej wzajemności, u podstaw której leży akceptacja i afirmacja drugiego oraz otwartość na niego.

Obecność drugiego nakłada na człowieka powinność troski o Innego, zmusza do wychodzenia „ku” i bycia „dla” innych, autentycznego uznania ich ważności, co sprzyja gotowości poświęcenia im uwagi, byciu dostępnym i otwartym na ich potrzeby. Wówczas w dziecku dostrzega się partnera do rozmowy, działania czy współdecydowania, „z którym podąża się wspólną drogą poszukiwania prawdy i możliwych rozwiązań. Wychowawca nie chce [...] uzależniać od siebie wychowanek, lecz doprowadzić go do pełnej dojrzałej samodzielności osobowego istnienia”²⁴.

Budowanie dialogicznej przestrzeni spotkania, także i w rodzinie, wymaga traktowania siebie jako równoważnych podmiotów, które dążą do poznania prawdy, o tym co ważne i istotne oraz przekazywania sobie wzajemnie poznanej prawdy, choć często jedna ze stron ma więcej do zaoferowania niż ta druga. Stąd w autentycznym dialogu człowiek musi przekraczać granice własnego egoizmu, a drugiego traktować, jak równego sobie. Wówczas dialog stwarza szansę na rozwój, wzbogacenie własnych osobowości oraz tworzenie więzi międzyosobowej²⁵. Obok podmiotowości, ważnymi czynnikami kreującym przestrzeń dialogu w wychowaniu, jest też orientacja na sprawiedliwość i odpowiedzialność, wolność, solidarność i nielimitowane dobro²⁶.

Powyżej wskazano na podstawowe warunki, jakie muszą być spełnione, aby dialog zaistniał w wychowaniu oraz jakie korzyści wynikają z jego realizacją dla jednostki i jej rozwoju oraz wspólnoty rodzinnej. Jednak musi zostać podjęty wysiłek urzeczywistniania dialogu w codzienności. Dzisiaj dialog realizowany jest w przestrzeni społeczeństwa konsumpcyjnego, która utrudnia ten proces, a wielu przypadkach go uniemożliwia. Wynika to ze specyfiki współczesnego konsumpcjonizmu.

²² Tamże, s. 146–147.

²³ A. Cudowska, *Dialog...*, dz. cyt., s. 70.

²⁴ J. Gara, *Filozofia...*, dz. cyt., s. 147.

²⁵ M. Lewicka, *Dialogiczny wymiar relacji nauczyciel – uczeń*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5–6, s. 102–103.

²⁶ A. Cudowska, *Dialog...*, dz. cyt., s. 73, 75.

Meandry współczesnego konsumpcjonizmu – społeczno-kulturowa przestrzeń wychowania rodzinnego w/i dialogu

Dzisiaj konsumpcja stanowi „główną narrację codzienności”²⁷, coraz więcej dziedzin życia jednostki podlega logice konsumeryzmu, w tym obszarze znajduje się także życie rodzinne i proces wychowania, który dokonuje się w otoczeniu niezliczonej liczby marek, dóbr i usług konsumenckich oraz wzrastającego wpływu mediów²⁸. Konsumpcja staje się układem odniesienia dla człowieka – kryterium postępu, sukcesu życiowego jednostek i całych społeczeństw²⁹. Staje się przestrzenią życiową. W tej perspektywie poznanie, rozumienie i uwzględnianie kontekstu kultury konsumpcyjnej wydaje się koniecznym warunkiem, aby działania pedagogiczne (w tym edukacja) odpowiadały na aktualne problemy i wyzwania przeciwstawiając się pułapom konsumpcjonizmu i jego promocji. Tym bardziej, że dzisiaj „jednostki w różnym wieku będące reprezentantami odmiennych tradycji kulturowych spotykają się w terażniejszości jako równoprawni partnerzy, a posiadana przez nich wiedza, zdolności, predyspozycje stanowią wspólny punkt odniesienia do wszystkiego, co przeszłe i punkt wyjścia do wszystkiego, co przyszłe. Obecnie wszystkie pokolenia stają przed problemami, z którymi nigdy wcześniej się nie zetknęły i dla rozwiązania, których posiadana dotąd wiedza i doświadczenie nie są wystarczające”³⁰.

Wskazanie zatem na podstawowe kategorie ideologii konsumpcji, które kształtują codzienność współczesnego człowieka, przybliży do poznania i zrozumienia przestrzeni rodzinnej, w której funkcjonuje i realizuje bądź nie postawę dialogiczną. Przejście do społeczeństwa konsumpcyjnego skutkuje licznymi zmianami, w znacznej mierze negatywnymi. Zagrożeniem jest przyjęcie schematów myślowych propagowanych przez tę ideologię. Do konsumpcyjnych kategorii należy przede wszystkim: przyjemność³¹, która kreuje nową moralność polegającą na sankcjonowaniu radości; eklektyzm, przejawiający się w różnorodności i rozczłonkowaniu stylów życia, norm i wyznawanych wartości oraz kulturę nadmiaru i przyjemności, jak również indywidualizm oraz infantyлизację³² (nastolatyzacja

²⁷ M. Marciniak, *Rzecz...*, dz. cyt., s. 68.

²⁸ R. Kossakowski, *Uprzedmiotowane...*, dz. cyt., s. 21.

²⁹ Wszyscy konsumują, ale nie w ten sam sposób, stąd występują różne oblicza popytu oraz stylów życia współczesnych konsumentów i ich rodzin. Ponadto pojawiają się też nowe postawy wobec pieniądza i nowe zachowania konsumenckie, np. konsumpcja kolaboratywna, czyli współpracująca. B. Mróz, *Wszystko na sprzedaż? Pułapki i manowce konsumpcjonizmu*, „Psychologia Ekonomiczna” 2015, nr 7, s. 34; A. Duda, *Strategie oporu konsumenckiego – dezercja z rynku czy współpraca*, „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 4, s. 49–68.

³⁰ M. Biedroń, *Konsumpcja synergiczna – strategia komunikacji międzygeneracyjnej w kulturze kofiguratywnej*, w: M. Wawrzak-Chodaczek, I. Jagoszewska (red.), *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 442.

³¹ Z. Melosik, *Kryzys...*, dz. cyt., s. 14.

³² M. Dziura, *Kultura...*, dz. cyt., s. 275.

cję dorosłych³³) polegającą na tym, że dorośli przejmują cechy i wartości dziecięce, np. zabawę, reagowanie pod wpływem impulsu, niestabilność emocjonalną, brak długotrwałych relacji międzyludzkich, krótkoterminowość, koncentrację na własnych potrzebach. W stosunku do dzieci natomiast Anna Szymanik wskazała na występowanie odwrotnego zjawiska tzw. „kompresji wiekowej”, która jest „utożsamiana z zacieraniem się granic między obszarami dzieciństwa i dorosłości, między innymi w aspekcie seksualności, co ma pewne określone konsekwencje w funkcjonowaniu dzieci oraz całych rodzin”³⁴. Pojawiają się tutaj według autorki zachowania dziecięce, które w poprzednich dekadach były charakterystyczne dla starszych dzieci, a nawet osób dorosłych (zachowania quasi-dorośle), dotyczą one przede wszystkim zachowań „użytkowych” obejmujących korzystanie z różnego typu produktów (np. laptop, akcesoria do makijażu dla dziewczynek) oraz zachowań konsumpcyjnych i społecznych (np. autoprezentacja)³⁵.

W konsumpcję wpisana jest też natychmiastowość, która łączy się z szybką gratyfikacją: konsumenci dążą do osiągnięcia swoich celów życiowych, a przez to i szczęścia, związanych z posiadaniem wymarzonych dóbr konsumenckich w ekspresowym tempie, zaciągając kredyty, pracując po godzinach, podejmując kolejne etaty; konsument ma „dążyć do swojego szczęścia bez najmniejszego wahania” i preferować przedmioty, które dostarczają maksimum satysfakcji³⁶. Konsumpcja charakteryzuje się również nieograniczonnością (i wszechobecnością), ponieważ współczesny człowiek bywa uwikłany w relacje komercyjne począwszy od narodzin aż do śmierci (na przykłady uroczystości rodzinne typu: pierwsza komunia, studniówka, ślub, pogrzeb³⁷).

Powyższe konsumpcyjne tendencje potwierdziła w swoich eksploracjach Wioleta Danilewicz³⁸ opisując konsumpcyjny obraz współczesnego dzieciństwa. Autorka wskazała na elementy otaczające dziecko, które kształtują przestrzeń dzieciństwa. Współczesne dzieci mają kieszonkowe, są zakładane im subkonta, a prezenty, które otrzymują to głównie pieniądze. Dzieci stają się konsumentami od najwcześniejszego okresu swojego życia. Co więcej, nie tylko poszukują i oczekują usług i towarów, ale są zaangażowane w zdobywanie nowości. Następstwem

³³ W. Wrzesień, *Modyfikacje wzorów socjalizacyjnych w rodzinie w czasach nalogowych konsumentów*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2014, Rok LXXVI, zeszyt 3, s. 269–270.

³⁴ A. Szymanik, *Zjawisko kompresji wiekowej we współczesnych rodzinach: „dorosłe” stroje „niedorosłych” dziewcząt*, w: H. Liberska, A. Malina (red.), *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, Difin, Warszawa 2011, s. 175.

³⁵ A. Szymanik-Kostrzewska, *Dziecko jako projekt rodzicielski? Przekonania matek na temat wychowania i ich percepcja zachowań dziecka*, Difin, Warszawa 2016, s. 47–65.

³⁶ Z. Melosik, *Kryzys...*, dz. cyt., s. 14.

³⁷ B. Mróz, *Wszystko...*, dz. cyt., s. 28.

³⁸ W. Danilewicz, *Konsumpcyjny obraz współczesnego dzieciństwa. Wybrane aspekty*, w: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, T. 2: Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2005, s. 191–200.

tych zdarzeń jest powierzchowność kontaktów, podobieństwo do innych przez to, co posiadamy, ponadto elitarność i pogłębiająca się luka między światem dorosłych i dziecka. W rezultacie konsumpcjonizm dociera i przenika też sferę edukacji (dzieciństwo „wyspowe”, ruchliwość edukacyjna, instrumentalne traktowanie wykształcenia, wzrost znaczenia pracy zawodowej i kariery oraz sukcesu). W. Danilewicz wskazała także na istotne zagrożenie w tym zakresie, ponieważ w niektórych rodzinach konsumpcja może stać się substytutem więzi rodzinnych, formą kompensowania problemów i niepokojów oraz poczucia osamotnienia. Dotyczy to przede wszystkim rodzin, gdzie na skutek nadmiernego tempa życia (będącego cechą konsumpcjonizmu), brakuje czasu na komunikację, na bliskie relacje i więzi.

Zbliżony obraz dzieciństwa, ukształtowany w procesie konsumenckiej socjalizacji i inkulturacji³⁹, przedstawiła w swoich analizach Małgorzata Lisowska-Magdziarz⁴⁰. Według autorki współczesne dzieci „pasażerowie z tylnego siedzenia” funkcjonują w świecie, „w którym dyskurs konsumpcyjny stanowi integralną część rzeczywistości, w którym człowieka od najwcześniejszego dzieciństwa na wiele fachowych i wyrafinowanych sposobów namawia się do czynnego uczestnictwa w kulturze konsumpcyjnej”⁴¹. Dlatego rezultatem planów i działań rodzicielskich jest „człowiek projekt”. Rodzic skoncentrowany jest przede wszystkim na wychowaniu, kształtowaniu i dobrostanie swojego dziecka (kultura konsumpcyjna to kultura pajdocentryczna), stąd jego troska o rozwój i realizację potencjału dziecka w pożądanym kierunku⁴². Dla rodzica ważna staje się edukacja potomka. Potwierdzenie tych rodzicielskich dążeń odnajdujemy także w badaniach Anny Szymanik-Kostrzewskiej⁴³. Według autorki w efekcie dokonujących się zmian, dziecko w wielu rodzinach jest traktowane jako projekt rodzicielski⁴⁴, a samo rodzicielstwo staje się procesem technicznym. Posiadaniu dziecka nadaje się wartość rynkową, a role matki i ojca definiuje się w kategoriach konsumentów określonych dóbr związanych z pełnieniem funkcji rodzica (komercjalizacja dzieciństwa, dzie-

³⁹ Specyficzny obraz dziecka, rodzica i rodziny w perspektywie konsumpcji wyłonił się także z badań opartych na krytycznej analizie dyskursu T. Kozłowskiego. T. Kozłowski, *Konsumpcyjny konstrukt szczęśliwego dzieciństwa na przykładzie serialu „Rodzinka.pl”*. Zastosowanie krytycznej analizy dyskursu, „Forum Oświatowe” 2017, nr 29(1), s. 199–214.

⁴⁰ M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2010.

⁴¹ Tamże, s. 9–10.

⁴² Badania nad realizacją funkcji wychowawczej współczesnych rodziców pod presją procesów globalizacyjnych przeprowadziła A. Mitręga, wskazując na podstawowe dylematy wychowawcze, z jakimi borykają się rodzice (dotyczą one przestrzeni pomiędzy dyscypliną a wolnością, zmienności stylów wychowania ze względu na ustalanie granic, komunikację, konsekwencję oraz ilości i jakości czasu spędzonego z dzieckiem). A. Mitręga, *Dylematy wychowawcze współczesnych rodziców*, w: M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 243–255.

⁴³ A. Szymanik-Kostrzewska, *Dziecko ...*, dz. cyt.

⁴⁴ Tamże.

ciństwo *de luxe*, skomercjalizowane rodzicielstwo⁴⁵). Wzrasta dążenie rodziców, by zwiększyć szanse zawodowe dziecka, a tym samym finansowe. W rezultacie wzrasta aktywność rodziców w sferze edukacyjnej dziecka („epoka aktywnego rodzica”⁴⁶), którzy kreują scenariusze kariery edukacyjnej swoich dzieci, dopingują je do zdobywania wiedzy, uczestnictwa w zajęciach dodatkowych. Rodzice poszukują najlepszych ścieżek rozwojowych i edukacyjnych, dlatego dobierają placówki edukacyjne, by dziecko nie marnowało czasu, by się nie nudziło, bo ważna jest każda chwila, jak również ma miejsce kontrola rodzicielska grupy rówieśniczej (sfera socjalizacji wtórnej). Wszystkie te działania rodziców mają na celu kształtowanie życiorysu edukacyjnego dziecka⁴⁷.

W odniesieniu do zaprezentowanych kwestii należy podkreślić, że dla obszaru dialogu i wychowania rodzinnego najistotniejsze zmiany wynikające z dominacji kultury konsumpcyjnej, dotyczą perspektywy aksjologicznej (konsumpcja wyklucza wartości wyższego rzędu) oraz relacji międzyludzkich. W odniesieniu do zmiany horyzontu relacji, Zygmunta Baumana⁴⁸ podkreślił zjawisko „towarowienia ludzkich działań” oraz „towarowienia człowieka”, co pociąga za sobą dekoncentrację podmiotu polegającą na zacieraniu się granicy między podmiotem i przedmiotem. Konsumenci stają się zakładnikami świata rzeczy i towaru, ma miejsce odwrócenie ról: sami konsumenci stają się towarem, ma też miejsce uprzedmiotowienie i przekształcenie własnego ciała i własnego „ja” w towar przeznaczony na sprzedaż, dopasowany i skrojony na miarę oczekiwań grupy docelowej (kształtowanie marki osobistej⁴⁹)⁵⁰.

Efektom dominacji konsumpcji jest i to, że człowiek kształtuje swoje relacje z pozostałymi elementami rzeczywistości w oparciu o wzór relacji podmiot – przed-

⁴⁵ A. Jasielska, R. Maksymiuk, *Skomercjalizowane rodzicielstwo – nowy aspekt wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, tom 16, nr 2, s. 33–34.

⁴⁶ W. Wrzesień, *Czy pokoleniowość nam się przydarzy? Kilka uwag o współczesnej młodzieży polskiej*, „Nauka” 2007, nr 3, s. 138; także W. Wrzesień, *Modyfikacje...*, dz. cyt., s. 270.

⁴⁷ Dążenia edukacyjne i rozwojowe opiekunów zostały potwierdzone w badaniach B. Smolińskiej-Theiss, gdzie rodzice klasy średniej „inwestują w teraźniejszość i przyszłość dzieci, starannie rozpoznając ich cechy, talenty, pozwalają eksperymentować z różnymi dziecięcymi zainteresowaniami, pasjami”. B. Smolińska-Theiss, *Dzieci z dobrych rodzin – nieprzerwana pepowina*, w: K. Segiet (red.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 123.

⁴⁸ Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007; Z. Bauman, *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

⁴⁹ W ten obszar problematyki wpisuje się też zjawisko sharentingu/oversharentingu, które można ująć w kategorię rodzicielstwa na pokaz. Działania rodziców, ujawniające w mediach społecznościowych informacje na temat tego, jak żyją i co robią w danym momencie, kształtują „cyfrowy profil/wizerunek” swojego dziecka, co ma też określone konsekwencje. A. Brosch, *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa?*, w: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat matego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

⁵⁰ B. Mróz, *Wszystko...*, dz. cyt., s. 32.

miot konsumpcji. Przy czym dobra materialne przez konsumentów są traktowane na zasadzie najpierw zdobądź (nabycie osoby – czyli wejście z nią w relację), potem zużyj (używanie osoby – podtrzymywanie relacji i czerpanie maksymalnej korzyści i przyjemności), a w końcu wyrzucić (pozbycie się przedmiotu konsumpcji – czyli zerwanie relacji, by zrobić miejsce dla następnych)⁵¹. Przedmiotowi konsumpcji jest przypisywana jakaś wartość tak długo, jak długo daje satysfakcję konsumentowi („utowarowienie człowieka”⁵²). Istotnym elementem tej utowarowionej relacji jest pozbywanie się przedmiotu konsumpcji, czyli zerwanie relacji, co wiąże się z tym, że każdy może zostać „wysłany na śmietnik” przez drugą osobę, a to przyczynia się do wzrostu braku zaufania i niechęci do zaangażowania⁵³. Te czynniki związane z utowarowieniem człowieka stanowią istotną przeszkodę dla budowania relacji dialogicznej w rodzinie, która zakłada spotkanie podmiotów i zaangażowanie.

W efekcie tych zmian życie rodzinne organizowane jest także wokół dóbr zewnętrznych, materialnych. W systemie wartości rodzinnych wysokie miejsce zajmuje dobrobyt materialny, tzw. „dorabianie się”, co w konsekwencji prowadzi do instrumentalnego traktowania wykształcenia, pracy zawodowej i kariery. Dlatego też zaniedbuje się w rodzinach rozwój sił wewnętrznych, a to w wielu przypadkach wpływa na zubożenie jakości życia w wymiarze subiektywnym⁵⁴, a te okoliczności nie sprzyjają realizowaniu dialogu w rodzinie. „Towarowa forma życia”⁵⁵ zajmuje miejsce formy osobowej i wspólnotowej. Zasady rynku ekonomicznego zastępują dawne elementy kultury, takie jak bezinteresowna pomoc sąsiedzka, czy przyjacielska, wspieranie członków rodziny, użyczanie sobie dóbr i świadczenia usług. Nic nie dostaje się za darmo, za wszystko trzeba płacić⁵⁶. Również relacje i więzi międzyludzkie kształtowane są na podstawie praw rynku/towarów. W konsekwencji pojawiają się krótkotrwałe przyjaźnie, częste zmiany partnerów życiowych, rozpad rodziny i powszechność rodzin wielorodzinnych/ zrekonstruowanych oraz wzrost popularności kohabitacji przedślubnej. Wybiera się i konsumuje nie tylko towary, ale osoby⁵⁷.

Opisane, choć w niepełnym zakresie, wybrane cechy kultury konsumpcyjnej wpływają na kształt życia codziennego współczesnej rodziny i raczej nie sprzyjają realizowaniu dialogu jako metody współdziałania, wychowania i rozwoju pozytywnych więzi. Człowiek nie jest jednak bezradny wobec tych zdarzeń, ma bo-

⁵¹ M. Marciniak, *Rzecz o...*, dz. cyt., s. 73.

⁵² Tamże, s. 73.

⁵³ Tamże, s. 73–74.

⁵⁴ K. Lukowska, *Posiadać więcej, ale czuć się gorzej – konsumpcyjny model współczesnej rodziny*, w: H. Liberska, A. Malina (red.), *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, Difin, Warszawa 2011, s. 191, 196.

⁵⁵ W. Kawecki, *Kultura konsumpcyjna a wychowanie do kultury wysokiej*, „*Studia Theologica Varsoviensia*” 2010, nr 2, s. 178.

⁵⁶ M. Dziura, *Kultura...*, dz. cyt., s. 279.

⁵⁷ Tamże, s. 275.

wiem wpływ na procesy społeczne poprzez podejmowane decyzje, realizowane postawy, wartości i zachowania. Dlatego należałoby wziąć pod uwagę w podejmowanych działaniach edukacyjnych kierowanych do rodziców i dzieci wskazane powyżej kwestie oraz i to, że dialog jest strategią wychowawczą, która zbliża ludzi do siebie i umożliwia współdziałanie, uczy rozumienia siebie i swoich potrzeb oraz innych, sprzyja rozwojowi człowieka, może być działaniem przeciwstawiającym się tendencjom konsumpcyjnym, swoistym antidotum, stąd potrzeba jego realizowania w codzienności.

Zakończenie

Jedną z dróg wychowania rodzinnego, troski rodziców o dziecko, kształtowania właściwych więzi rodzinnych i trwałych relacji, jest dialog, który wymaga jednak zaangażowania, wysiłku i trudu oraz otwartości, bo zakłada wspólne poszukiwanie prawdy i dobra w duchu wolności. Kultura konsumpcyjna, w którą uwikłane jest życie współczesnego człowieka i jego rodziny, nie sprzyja kreowaniu przestrzeni dla dialogu, „kształtowania człowieka w człowieku”. W efekcie człowiek często rezygnuje z dialogu lub nie potrafi go realizować w praktyce życia codziennego. Dlatego ważną kwestią jest świadomość zmian wynikających z kultury konsumpcyjnej i zaangażowanie rodziców w tworzenie odpowiednich warunków dla rozwoju i wychowania najmłodszego pokolenia, w tym uczenie ich dialogu i realizowania go w codzienności. Ważny staje się proces uświadamiania psychospołecznych kosztów posiadania wszystkim pokoleniom, a przed rodzicami (ale nie tylko) zostaje postawione zadanie kształtowania młodego człowieka, by był bardziej wrażliwy na otaczający świat (w tym na naturę, przyrodę), a „posiadane dobra materialne były dla niego narzędziem do stwarzania świata lepszym, a nie celem samym w sobie”⁵⁸. Stąd istotne w wychowaniu rodzinnym staje się promowanie strategii „to mi wystarczy”⁵⁹, troska o rozwój zgodnie z indywidualnymi możliwościami, uczenie krytycznego i twórczego myślenia, zwiększenie odporności na komunikaty konsumpcyjne i reklamę, kontrola przywiązania do rzeczy materialnych w życiu rodzinnym oraz kształtowanie szacunku dla kultury wysokiej. Dialog to umożliwia, bo uczy podejmowania autonomicznych decyzji i odpowiedzialności, uczy słuchania, obserwacji i reagowania, uczy otwartości i empatii, skłania do refleksji. Stąd konieczne jest postrzeganie wychowania rodzinnego jako procesu interakcji społecznej, gdzie możliwy i konieczny jest dialog, autentyczne spotkanie z drugim, co będzie przyczyniało się do integralnego rozwoju podmiotów, skłaniało do refleksji i działania na rzecz prawdy i dobra, dzielenia się swoim światem przeżyć i doświadczeniem, budowania trwałych relacji. Dialog realizowany w wychowaniu rodzinnym jest nadzieją na zmianę, na lepsze dziś i jutro. Jest

⁵⁸ K. Łukowska, *Posiadać...*, dz. cyt., s. 192.

⁵⁹ Tamże.

szansą, by modyfikować przestrzeń życia rodzinnego w kierunku uniwersalnych wyższych wartości, które gwarantują rozwój i wzbudzanie osoby w człowieku, nadają głębszy sens ludzkiej egzystencji.

Bibliografia

- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007.
- Biedroń M., *Konsumpcja synergiczna – strategia komunikacji międzygeneracyjnej w kulturze kofiguratywnej*, w: M. Wawrzak-Chodaczek, I. Jagoszewska (red.), *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 441–454.
- Brosch A., *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa?*, w: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 379–388.
- Cudowska A., *Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, Tom XVII, s. 69–83.
- Danilewicz W., *Konsumpcyjny obraz współczesnego dzieciństwa. Wybrane aspekty*, w: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, T. 2: Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2005, s. 191–200.
- Duda A., *Strategie oporu konsumenckiego – dezercja z rynku czy współpraca*, „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 4, s. 49–68.
- Dziura M., *Kultura konsumpcji*, „Roczniki Wydziału Nauk Prawnych i Ekonomicznych KUL” 2009–2010, Tom V–VI, zeszyt 2, s. 271–286.
- Gara J., *Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 1/25, s. 137–148.
- Jasielska A., Maksymiuk R., *Skomercjalizowane rodzicielstwo – nowy aspekt wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, tom 16, nr 2, s. 33–49.
- Kawecki W., *Kultura konsumpcyjna a wychowanie do kultury wysokiej*, „Studia Theologica Varsaviensia” 48(2010), nr 2, s. 177–197.
- Kossakowski R., *Uprzedmiotowane i „obrandowane”. Dzieci w kulturze towarów*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 1(53), s. 21–35.
- Kozłowski T., *Konsumpcyjny konstrukt szczęśliwego dzieciństwa na przykładzie serialu „Rodzinka.pl”. Zastosowanie krytycznej analizy dyskursu*, „Forum Oświatowe”, 2007, nr 29(1), s. 199–214.
- Lewicka M., *Dialogiczny wymiar relacji nauczyciel – uczeń*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5–6, s. 99–106.
- Lisowska-Magdziarz M., *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama, wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2010.
- Łukowska K., *Posiadać więcej, ale czuć się gorzej – konsumpcyjny model współczesnej rodziny*, w: H. Libberska, A. Malina (red.), *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, Difin, Warszawa 2011, s. 191–201.
- Marciniak M., *Rzecz o utowarowieniu siebie i innych*, w: A. Cybal-Michalska, P. Wierzba (red.), *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 67–85.
- Mazurek-Łopacińska K., *Postmodernistyczna kultura konsumpcyjna w kształtowaniu popytu i stylów życia współczesnego konsumenta*, „Konsumpcja i rozwój” 2011, nr 1, s. 47–57.

- Mitrega A., *Dylematy wychowawcze współczesnych rodziców*, w: M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 243–255.
- Mróz B., *Wszystko na sprzedaż? Pułapki i manowce konsumpcjonizmu*, „Psychologia Ekonomiczna” 2015, nr 7, s. 25–36.
- Smolińska-Theiss B., *dzieci z dobrych rodzin – nieprzerwana pępowina*, w: K. Segiet (red.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 117–128.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2012.
- Szymanik A., *Zjawisko kompresji wiekowej we współczesnych rodzinach: „dorosłe” stroje „niedorostłych” dziewcząt*, w: H. Liberska, A. Malina (red.), *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, Difin, Warszawa 2011, s. 175–190.
- Szymanik-Kostrzewska A., *Dziecko jako projekt rodzicielski? Przekonania matek na temat wychowania i ich percepcja zachowań dziecka*, Difin, Warszawa 2016.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Tom 1, GWP Gdańsk 2007, s. 25–76.
- Śnieżyński M., *Dialog w rodzinie*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Wiatr M., *Konteksty refleksyjności współczesnych rodziców*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, Tom 18, numer 3(71), s. 71–82.
- Wrzesień W., *Czy pokoleniowość nam się przydarzy? Kilka uwag o współczesnej młodzieży polskiej*, „Nauka” 2007, nr 3, s. 131–151.
- Wrzesień, *Modyfikacje wzorów socjalizacyjnych w rodzinie w czasach nalogowych konsumentów*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2014, Rok LXXVI, zeszyt 3, s. 261–281.

(Not)realizing a dialogue in consumer culture. Selected aspects of family upbringing

Upbringing the youngest generation takes place in a particular social dimension and historical time and is realized by various upbringing environments, with family being the first and the most important among them. Depending on the structure of the society, it assumes different forms. In the contemporary world an important role is played by consumer culture and consumer behaviours, and that is why nowadays parents face new challenges. It is necessary to be aware of the changes brought about by consumer culture in order to undertake appropriate educational, social and cultural measures. The aim of the paper is to offer theoretical considerations on the circumstances in which a dialogue – understood as a method of cooperating, upbringing and developing positive interpersonal bonds in the changeable world driven by consumerism – is realized in a family.

Key words: dialogue, consumer culture, consumerism, consumer society, family upbringing

Bożena Foder, Agnieszka Kwiatkowska-Zwolan

Pomiędzy twórcą a odbiorcą – indywidualne doświadczanie dzieła sztuki w XXI wieku (badawcze inspiracje, edukacyjne konfrontacje)

W obecnej rzeczywistości jesteśmy atakowani nadmiarem komunikatów wizualnych, ukierunkowanych szczególnie na potrzeby konsumenckie. Nie sposób być aktywnym odbiorcą wszystkich przekazów, stąd naturalną reakcją staje się ich odrzucenie. Komunikat wizualny posiada niezwykłą wagę treściową, jest płaszczyzną intersubiektywnego kodu porozumienia i doświadczenia, skierowanego do konkretnej grupy odbiorców. W artykule wskazano na tradycyjnie rozumiane dzieło sztuki, będące nośnikiem wielu płaszczyzn poznawczo – interpretacyjnych. Dialog poprzez obraz przebiega ścieżką pośrednią jako wymiana symboli myślowych z autorem oraz bezpośrednio poprzez interpersonalne doświadczenie dzieła. Kolejna płaszczyzna, w której dzieło odgrywa rolę inspirującą, kieruje odbiorcę na ścieżkę intersubiektywnego poznania, możliwego do wykorzystania w procesie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: sztuka, edukacja, dzieło sztuki, inspiracje, dialog

Wstęp

Współcześnie, niemal każdy obszar życia, zarówno w sferze komunikacji, rozrywki czy informacji, pełen jest dynamicznych i ulotnych bodźców: obrazów, animacji, dźwięków, których wartość trudno zweryfikować. Ich nadmiar i powierzchowność mogą powodować u odbiorcy przesyt, zmęczenie lub utrwałać obojętność i bezrefleksyjność. Trudno taką reakcję odwrócić i wejść w kontakt z obrazem, dziełem sztuki, którego cichy, niemy przekaz wymaga koncentracji, autorefleksji i czasu.

Realizując zadania edukacyjne, skierowane do przyszłych nauczycieli, terapeutów i pedagogów, chcemy zatrzymać się przed dziełem sztuki na dłużej, wejść w dialog artysty i odbiorcy, pogłębić rozumienie sztuki a poprzez sztukę człowieka. Wymaga to otwartego umysłu, indywidualnego spojrzenia a przede wszystkim odrzucenia w odbiorze dzieła powtarzalnych schematów z przeszłości i aktualnych obecnie, których przykłady poniżej przytaczamy. Należą do nich niezależnie od epoki: czasowa moda, utarte opinie, opór i lęk wobec nowego, czy powszechna komercjalizacja.

Analizując relacje twórca – odbiorca, przyjmujemy, że kontakt z dziełem sztuki budzi u odbiorcy subiektywne doznania i osobiste refleksje. Taka sytuacja wielokrotnie stawała się przedmiotem teoretycznych rozważań naukowych. Co się jednak dzieje kiedy obiekt sztuki do nas nie przemawia, milczy? Dlaczego następuje zakłócenie przepływu intersubiektywnych doznań, zerwanie dialogu? Przyczyn może być wiele.

Zakłócenia komunikacyjne w relacjach twórca – odbiorca

Zdarza się, że odbiorcy dostają *gotową instrukcję* interpretacji dzieła albo ocenę wartości artystycznej dokonaną przez krytyków i bezrefleksyjnie poddają się tej opinii. Przykład taki opisuje Andrzej Osęka w swojej publikacji *Spojrzenie na sztukę*.

„Stykając się z jakimś dziełem, jakimś prądem w rzeźbie lub malarstwie, mamy często na ich temat gotowe opinie krytyków, popularyzatorów czy dziennikarzy – opinie przeważnie łatwe do przyswojenia, zachowujące przy tym wszelkie pozory świeżości. Zanim jeszcze zbliżymy się do dzieła, już wiemy co w nim podziwiać: u Tycjana – wspaniały kolor; u Rembrandta – szlachetne brązy i mroczny światłocień, u Leonarda – nieprzenikniony uśmiech Mony Lisy [...]; u van Gogha – szaleństwo (obciął sobie ucho!) itp., itp. Popularne książki o sztuce przypominają czasem te mapy turystyczne Włoch lub Francji, na których zaznaczone są piękne widoki. W odpowiednim miejscu wysiadamy z samochodu, by skierować wzrok w stronę, gdzie oczekiwać nas mają obiecane piękności, obiecane wzruszenia”¹.

Każdy obszar kulturowy dysponuje swego rodzaju katalogiem dzieł, które trzeba poznać. Nadmiar obiektów, jakie odbiorca powinien zobaczyć, powoduje bezrefleksyjne *zaliczanie* i odznaczanie na liście kolejnych przedmiotów sztuki. Oglądający nie znajduje czasu na osobiste spotkanie z tym JEDYNYM, szczególnie ważnym dla niego samego.

Sytuacja na rynku sztuki, opiniotwórczo kreowanym przez krytyków, paradoksalnie dotyka również twórców. Dotyczy to tych szczególnych przypadków, kiedy autorowi bardziej zależy na splendorze niż samorozwoju i konsekwencji w realizacji własnych założeń twórczych. Stan ten, dosyć dotkliwie odczuwany bywa przez niektórych artystów, galerie bowiem często promują wyłącznie *sztukę aktualnie modną*. Józef Czapski przytacza humorystyczną anegdotę o pewnym malarzu z lat trzydziestych ubiegłego wieku, który przybiegł do paryskiej kawiarni Dôme na Montparnasse z wiadomością: „[...] trzeba malować śnieg – tej zimy będą kupować śnieg, wiem to od marchanda!”².

Kolejną barierą w konfrontacji z dziełem sztuki jest brak odpowiedniego przygotowania odbiorcy do percepcji sztuki współczesnej. Dla większości osób zwiedzających muzea, wciąż jeszcze podstawowym warunkiem doznań estetycznych jest kryterium piękna. Kiedy mowa o obrazach podlegających klasycznemu rozu-

¹ A. Osęka, *Spojrzenie na sztukę*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1987, s. 14.

² J. Czapski, *Patrząc*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 220.

mieniu piękna sprawa jest stosunkowo jasna. Podążając śladami rozważań estetycznych Władysława Tatarkiewicza na przestrzeni dziejów starożytnych i epoki nowożytnej w sztuce, stykamy się z pięknem formy (dla którego kolejni twórcy i filozofowie próbowali wyznaczać wymierne kanony) oraz pięknem szerszym znaczeniowo, częstokroć zbliżającym się do strefy sacrum. Według Umberto Eco w wielu epokach dostrzegano ścisły związek pomiędzy pięknem a dobrem, natomiast współcześni odbiorcy identyfikując dobro z pięknem definiują je nie jako to, co im się podoba, ale jako to, co chcieliby posiadać³. Zatem oglądający, kontemplując wybrane dzieło sztuki, poszukuje piękna uszlachetniającego, rozumianego jako dobro i czyni to z reguły skupiając się na jego treści. Jeśli dzieło sztuki przybiera formę przedstawieniową, realistyczną, naturalistyczną, odczytanie przekazu intersubiektywnego odbywa się transparentnie, bez zakłóceń. Literackość i przedmiotowość jest niejako wpisana w nasze postrzeganie świata.

Współczesny człowiek poznaje i identyfikuje świat przede wszystkim poprzez zmysł wzroku. Jeśli dodamy do tego całe spektrum symboli, znaków, alegorii, przekazywanych kolejnym pokoleniom wychowanym w określonej tradycji kulturowej, dzieło przemawia znajomym językiem. Sytuacja ta dotyczy obiektów sztuki powstałych przed rokiem 1910, to jest przed powstaniem pierwszego obrazu abstrakcyjnego. Wyzwolenie sztuki z funkcji dokumentowania rzeczywistości oraz moralizatorstwa, szczególnie po odkryciu fotografii, dało impuls do opracowania koncepcji artystycznych kolejnych kierunków w sztuce przełomu XIX i XX wieku. Wprowadziło to sporo zamieszania i zakłóceń w relacji twórca–odbiorca. Pożądanie powszechnie rozpoznanego piękna zastąpione zostało indywidualnym odbiorem, a także bardzo subiektywnym przekazem samego twórcy. Artyści zaprzestali fotograficznego ukazywania przyrody czy ideału proporcji ciała ludzkiego oraz odtwarzania wydarzeń historycznych. Twórcy zachłyśnięci wolnością wypowiedzi, stali się badaczami rzeczywistości, koncepcji estetycznych, artystycznych, filozoficznych. Wreszcie odkrywcami granic możliwości formalnych i technologicznych w obrębie uprawianych przez siebie dyscyplin artystycznych. Wspomniane wcześniej przez Tatarkiewicza piękno formy, w przypadku abstrakcjonistów stało się treścią niezależną od realistycznego rozumienia ich dzieł: „Dziś szersza publiczność używa wyrazu «piękno» w znaczeniu szerokim, natomiast wielu artystów trzyma się węższego znaczenia i mówiąc o pięknie ma na myśli doskonałą formę; nie ułatwia to porozumienia między nimi a publicznością”⁴.

Kolejne etapy w ewolucji znaczenia dzieła sztuki zniszczyły kompletnie jego koncepcję jako *pięknego przedmiotu pożądania*. Artyści zburzyli tym samym najważniejszy most łączący ich w dialogu z odbiorcą, jakim było przeżycie estetyczne oparte na doznaniu piękna. Takim momentem przełomowym była prezentacja pracy Marcela Duchampa zatytułowanej *Fontanna* (1917 r.). Obiekt codziennego

³ U. Eco, *Historia piękna*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2005, s. 8.

⁴ W. Tatarkiewicz, *Wybór pism estetycznych*, TAIWPN UNIVERSITAS, Kraków 2004, s. 124.

użytku, jakim był pisuar, został podniesiony do rangi dzieła sztuki. Po tym wydarzeniu dla wielu odbiorców sztuka spadła z piedestału sacrum. Sztuka drugiej połowy XX wieku i początku XXI wieku często szokowała, prowokowała, obrażała, zarówno brzydota formy, jak i codziennością, pospolitością czy brutalnością tematów. Artyści nie zapomnieli o dialogu z odbiorcą, zrezygnowali jednak z łagodnej formy porozumienia i współcześnie próbują ponownie nawiązać intersubiektywny dialog z publicznością. Nasuwa się jednak pytanie czy na te rewolucyjnie biegnące zmiany w sztuce odbiorcy zdążyli się przygotować? Czy byli i są gotowi na przyjęcie, tak odmiennych od klasycznych doznań, przekazów płynących od twórców?

Praktyka zawodowa autorek, prowadzone dyskusje ze studentami, wskazują, że powyższe pytania wciąż pozostają bez satysfakcjonującej odpowiedzi. W programach edukacji szkolnej w niewielkim stopniu poruszane są zagadnienia związane ze sztuką XX wieku oraz współczesną sztuką wizualną. Autorzy podręczników, zwłaszcza do historii i literatury, bazują na wąskim kanonie dzieł, uznanych tradycyjnie za arcydzieła kultury zachodnioeuropejskiej. Zamieszczane w nich ilustracje *dekorują* prezentowane treści, a najbliższe naszym czasom dzieła prezentowane tam, to z reguły obrazy impresjonistyczne. Przygotowaniem odbiorcy do rozumienia współczesnej sztuki zajmują się oddziały edukacyjne ośrodków muzealnych oraz galerii. Praca ludzi zaangażowanych w tego typu działalność to rzecz godna odnotowania, jednak zasięg tych projektów wciąż jest mało powszechny i dotyczy raczej społeczności miejskiej.

Doświadczenie dzieła sztuki w procesie edukacyjnym – badawcze inspiracje

W Instytucie Edukacji Artystycznej APS od lat prowadzone są wśród studentów kierunków artystycznych i pedagogicznych badania ankietowe, dotyczące analizy i percepcji dzieła sztuki. Artykuł prezentuje materiał badawczy z 2017 roku. Autorki przeprowadziły badania ankietowe wśród następujących grup studenckich:

- Edukacja Artystyczna w zakresie sztuk plastycznych (EA) – 40 osób, studia pierwszego stopnia, I rok (A. Kwiatkowska-Zwolan).
- Pedagogika Specjalna, Pedagogika Ogólna (PC/PE), specjalności: pedagogika terapeutyczna, opiekuńczo-wychowawcza, wychowanie przedszkolne. edukacja wczesnoszkolna – 50 osób, studia pierwszego stopnia, III rok (B. Foder).

Celem badania było uzyskanie szczegółowych informacji dotyczących emocjonalnego wpływu dzieła sztuki na odbiorcę⁵. Próbowano ustalić, jakie dzieła sztuki wywierają największe wrażenie na współczesnych studentach oraz w tym obsza-

⁵ Pytanie główne ankiety: Zaprezentuj dzieło sztuki, które wywarło na tobie niezapomniane wrażenie. Pytania dodatkowe to: 1. Podaj tytuł, autora, czas powstania dzieła. 2. Kiedy i gdzie widziałeś/widziałeś je po raz pierwszy? 3. Jakie przemyślenia i emocje towarzyszyły spotkaniu z dziełem? 4. Spróbuj opowiedzieć o treści i budowie analizowanego dzieła.

rze czy daje się zauważyć różnice pomiędzy studentami kierunku artystycznego a pedagogicznego. Stąd zebrane wypowiedzi studentów, stanowiące interesujący materiał badawczy, poddano porównawczej analizie.

W kroku pierwszym ustalono **kogo i jakie dzieła są najczęściej wskazywane jako wywierające szczególne wrażenie**. Dla studentów kierunku edukacja artystyczna (EA), obiekty najczęściej wybierane to klasyczne malarstwo na płótnie (obrazy wybrała połowa ankietowanych studentów). Następne w kolejności to: fotografia (9 osób), grafika i rysunek (3 osoby), formy użytkowe (3 osoby), architektura (3 osoby), jedna osoba opisała instalację, jedna rzeźbę. Autorzy wybranych prac, wywodzą się z grupy twórców należących do kanonu kultury polskiej lub światowej. W przypadku obiektów architektonicznych, studenci nie potrafili wskazać nazwisk architektów, nie było też powtórzeń analizowanych dzieł. Artyści tacy jak Frida Kalho oraz Vincent van Gogh pojawiają się dwukrotnie, jednak do analizy wybierano różne ich obrazy. Zdecydowana większość studentów opisywała dzieła sztuki powstałe między XIX a XXI wiekiem. Antyczny obiekt wybrała jedna osoba, średniowieczny – trzy osoby, barokowe – jedna osoba, rokokowe również jedna osoba.

Z kolei studenci kierunków pedagogicznych prezentując dzieło sztuki wizualnej w oparciu o własne, niezapomniane wrażenia, wskazują w zdecydowanej większości, tj. 41 z 50 badanych osób, na znane, popularyzowane dzieła i autorów sztuki malarskiej. Inne dokonane wybory to: obiekt architektoniczny (3 osoby), fotografia (2 osoby), instalacja, grafika, ceramika dekoracyjna, rzeźba, obiekt kultu religijnego (po 1 osobie).

W prezentacji wybranego obrazu pojawiają się powtórzenia dzieła i autora lub samego autora z odrębnymi przykładami jego twórczości. Najczęściej wymienianymi są: Edward Munch *Krzyk* (6 osób); Jan Matejko *Bitwa pod Grunwaldem*, *Stańczyk* (5 osób), Vincent van Gogh *Słoneczniki*, *Gwiaździsta noc* (4 osoby), Leonardo da Vinci *Mona Lisa*, *Dama z lasiczką* (3 osoby), Claude Monet *Wschód słońca* (3 osoby). Powtórzone nazwisko tego samego autora lecz ze wskazaniem na inne dzieło, to: Pablo Picasso, Salvador Dali (po 2 osoby), Zdzisław Beksiński (3 osoby).

Wybrane przez studentów prace artystów stanowią klasyczny, chociaż wyrywkowo prezentowany kanon dzieł sztuki realistycznej i przedstawieniowej. Najliczniej reprezentowane są dzieła sztuki z początku XX wieku (impresjonizm, kubizm, ekspresjonizm, surrealizm), następnie polskie malarstwo historyczne, pojedyncze przykłady dzieł obejmują starożytność, średniowiecze, renesans, rzadko reprezentowana jest sztuka nowoczesna i dzieła sztuki współczesnej.

W odpowiedzi na pytanie **kiedy i gdzie widziałaś/ widziałeś wybrane dzieło po raz pierwszy**, w grupie studentów edukacji artystycznej cztery osoby zachowały pierwotne wrażenie, jakie wywołał na nich obraz z okresu dzieciństwa. W tym

Ważnym aspektem jest zarówno wybór konkretnego obiektu, czas, miejsce spotkania z dziełem, jak i opis zawartych w nim treści czy charakterystyka elementów formalnych. Otrzymane wyniki będą służyły doskonaleniu metod pracy dydaktycznej.

dwie spośród nich kojarzą go z domem rodzinnym (reprodukcje prezentowane były na ścianie pokoju i w domowej biblioteczce). Dla pozostałych to wspomnienie ze szkolnego podręcznika. Zdecydowana większość uległa urokowi sztuki w okresie licealnym lub podczas studiów (23 osoby). Analizowane dzieło sztuki *na żywo* widziało 12 osób, tyle samo podczas wykładów lub w podręcznikach, osiem osób oglądając albumy o sztuce, kolejne osiem osób przeglądając strony internetowe. Tylko jedna z ankietowanych osób, zachwycona reprodukcją obrazu, postanowiła dotrzeć do oryginału.

Dla studentów kierunków pedagogicznych, wybrane dzieła sztuki w większości znane są z wcześniejszych etapów kształcenia w szkole podstawowej, gimnazjum lub liceum, a przede wszystkim z podręczników szkolnych, lekcji plastyki i języka polskiego – deklaruje to 30 osób. Drugą ilościowo grupę stanowią osoby, które opisują bezpośrednie spotkanie z obiektem sztuki w galerii, muzeum, czasem z wycieczką szkolną, lub podczas indywidualnego wyjazdu wakacyjnego w kraju, czy za granicę (14 osób). Wymieniane są takie miasta i miejsca jak: Warszawa – Muzeum Narodowe, Galeria Sztuki Zachęta, Stare Miasto, Kraków, Częstochowa – klasztor Jasnogórski, Nieborów – muzeum majoliki oraz Praga – Stare Miasto, Paryż – Luwr / Muzeum Marmottan, Londyn – Muzeum Nauki, architektura Barcelony, muzeum w Waterloo – Belgia. Obejrzone w kraju dzieło i autor to przede wszystkim *Bitwa pod Grunwaldem* Jan Matejko (4 osoby), poza krajem to: *Mona Lisa* Leonardo da Vinci, *Lilie wodne* Claude Monet, *Parowóz Rakieta* George Stephenson, *Bitwa pod Waterloo* Jan Willem Pienemau, a także budowle architektoniczne: *Sagrada Familia* Antoni Gaudi, budynek Muzeum Historii Naturalnej w Londynie, archikatedra w Pradze (razem 7 osób).

Dla części studentów (8 osób), kontakt z opisanym dziełem sztuki miał miejsce w różnych, wspomnianych przestrzeniach, są to: rodzinny dom, sala szkolna, pokój hotelowy, gabinet nauczyciela, przestrzeń miejska. Prezentowane były tam reprodukcje dzieł, wydawnictwa – foldery, kalendarze czy kopia obrazu. Zaledwie 5 osób na 50 badanych zaprezentowało dzieła sztuki obejrzone w internecie, są to dzieła współczesne, przedstawieniowe, w tym 1 fotografia i 1 grafika.

Własne przemyślenia i emocje towarzyszące spotkaniu z dziełem w dużej mierze wywoływane są przez analizowane treści, to z nimi utożsamiają się respondenci. Dominująca większość studentów edukacji artystycznej (EA) wybrała obrazy wywołujące pozytywne emocje. W większości przypadków są to: wzruszenie, radość, tajemniczość, odczucie atmosfery sielankowości, idylli, melancholii, nostalgii za dzieciństwem. Dla dwóch osób przemyślenia i odczucia związane są z przeżyciem religijnym. Część osób wybrała dzieła poruszające problematykę śmierci i uczucia smutku, ponieważ uważa, że mroczne aspekty przyciągają, stawiają znak równości między przerażeniem a ciekawością. Współodczuwają cierpienie, ból, strach, niepokój ukazywanych postaci. Dostrzegając w treściach analogie do życia twórcy, współczują samemu autorowi. Cztery osoby wybrały takie dzieła sztuki, które je zbulwersowały i wywarły negatywne emocje. Jako główny powód tej re-

akcji, wskazywano na drastyczność prezentowanych scen, prowokację artystyczną wynikającą z poruszania przez autorów tematów tabu. Pojawiały się pytania o granice sztuki. Jedna z osób, mimo swoich negatywnych odczuć, zazdrości artyście odwagi w podejmowaniu tematów kontrowersyjnych.

Studenci kierunków pedagogicznych sugestywnie opisują swoje wrażenia i emocje w kontakcie z wybranym dziełem sztuki, i także najczęściej są to odczucia pozytywne i relaksujące. Większość respondentów szuka w nich potwierdzenia dla tradycyjnych wartości jak: szczęście rodzinne, bliskość drugiej osoby, siła miłości, bez troskie dzieciństwo w kontakcie z przyrodą. Widok klasycznego piękna natury, słonecznych pejzaży *budzi ukojenie i spokój, marzenia o oderwaniu się od zgiełku i codzienności, kiedy to widzę mam nadzieję na dobry dzień*. Często odbiór dzieła wśród studentów pedagogiki budzi też emocje takie jak: *przerażenie, groza, siła, lub lekki niepokój*. Pojawia się też szczególna empatia w stosunku do przedstawionej w dziele osoby która *czuje ból, strach, albo lęk i samotność*. Stany głębokiej refleksji związane są najczęściej z zawartą w dziele symboliką czasu, przemijania, utratą dzieciństwa, czy *materialną nicością wobec śmierci*. W niektórych wypowiedziach pojawia się odczucie głębokiego smutku z odkrywania prawdy o *ludzkim nieodwołalnym losie*. Mocne w odbiorze są dla studentów dzieła ekspresjonistyczne oraz surrealistyczne, które intrygują i zadziwiają subiektywną wizją artysty *choć jest to obraz, można usłyszeć prawdziwy krzyk, nie wiedziałam że tak można widzieć, albo: jak można było tak przedstawić świat*.

W dalszej kolejności badani proszeni byli o dokonanie analizy treści i budowy dzieła. Studenci edukacji artystycznej (EA) zwracają uwagę przede wszystkim na treści i tematykę dzieł, mniejszą uwagę kierują na ich budowę. Wybierano głównie portrety i sceny rodzajowe. W czterech przypadkach opisano dzieła o tematyce religijnej. Pojedyncze motywy to martwa natura i pejzaż (nokturn). Tylko jedna osoba opisała dzieło abstrakcyjne, większość prace przedstawieniowe. To, co budziło zachwyt, to realistyczna forma dzieł, a co za tym idzie podziw nad umiejętnościami warsztatowymi artysty. Nieliczni opisywali elementy budowy obrazu. Pojawiały się opisy światła w obrazie wtedy, gdy budowało ono mroczny, tajemniczy nastrój. Barwy opisywano jedynie w przypadkach jasnych, pastelowych zestawień i traktowano je jako nośnik radości. Nikt nie przeprowadził wnikliwej analizy formalnej. Jedna osoba zwróciła uwagę na fakturę w obrazie. Część studentów potrafiła opisać kompozycję pracy, nie widząc jednak bezpośredniego jej związku z czytelnością treści, przekazem dialogowym płynącym od autora, czy też percepcją odbiorcy. Tylko jedna z opisywanych osób doświadczyła głębszych przeżyć wynikających z jakości formalnej obrazu (zachwyt nad sposobem kładzenia płam barwnych, doboru palety barwnej i sposobu ich mieszania).

Najważniejszym wnioskiem nasuwającym się po wcześniejszej lekturze jest spostrzeżenie, że większość studentów edukacji artystycznej, nadal odbiera bodźce emocjonalne wpływające z dialogu z dziełem sztuki w sposób tradycyjny i ma potrzebę przeżywania piękna rozumianego klasycznie.

Natomiast studenci kierunków pedagogicznych podczas analizy dzieła koncentrują się na tematyce i literackich treściach, które często odnoszą się do ich doświadczeń i upodobań. Wymieniane są najczęściej: portret, pejzaż, scena rodzajowa, batalistyka, malarstwo historyczne. Wypowiedzi koncentrują się na formie przedstawieniowej, opisywane są obrazowane postacie, przedmioty, zwierzęta, sytuacje, sceny. W niewielkim stopniu dostrzegana jest sprawność warsztatowa, czy oryginalność rozwiązań formalnych. Często pojawia się osobisty komentarz, rozwijane są wydarzenia, np.: *jest bez ręki, stąd smutek, nie zmieścił się z tą dużą głową, chyba wyszła z balu*. Wymienione elementy formalne to przede wszystkim kolor, który w wypowiedzi, tworzy atmosferę lekkości, ciepła albo mroku, lęku, tajemnicy. Jedna osoba zwraca uwagę na geometryzację form, inna porównuje je do rysunku dziecka, natomiast część osób mówi o dynamice układów w scenach batalistycznych. W opisie brak analizy przyczynowo-skutkowej, uzasadnień dla związku w ujęciu tematu, treści oraz poszukiwań formalnych i estetycznych dla wzmocnienia przekazu.

Podsumowując wyniki badań ankietowych należy zauważyć, że prezentacja dzieła sztuki, które zrobiło na odbiorcach niezapomniane wrażenie, w obu grupach dokonała się według podobnych kryteriów wynikających z dostępności dzieła, upodobań i wspomnień. Analiza szczegółowa wyborów wykazała w wielu aspektach niewielkie lub znaczne różnice wypowiedzi w grupie I Edukacji Artystycznej (EA) czy grupie II Pedagogiki Specjalnej i Pedagogiki Ogólnej (PC/PE).

Większość uczestników wybierało dzieła sztuki europejskiej, obejmujące malarstwo, reprezentatywne dla konwencji przedstawieniowej z początku XX w. lub realistycznej, z przewagą tych wyborów w II gr. PC/PE. W gr. I EA widoczne jest szersze spektrum dyscyplin, które prezentują dzieła takie jak: fotografia, grafika, rysunek czy sztuka użytkowa. W obu grupach pojawił się jeden przykład opisu instalacji artystycznej.

Przeważająca ilość osób opisywane dzieła sztuki pamięta z różnych okresów edukacji szkolnej, z podręczników lub reprodukcji w salach szkolnych, z przewagą dla tej wypowiedzi w II gr. PC/PE. Kilkanaście osób (12 i 14) z obu grup obejrzało dzieło sztuki w oryginale. Niewielu studentów korzystało z internetu dla poznania obiektów sztuki – 8/40 os. w I gr. EA i 5/50os. w II gr. PC/PE.

Przeżycia i emocje w spotkaniu z wybranym dziełem sztuki dominujące w opisie, to: afirmacja pozytywnych odczuć wynikających z potrzeby obcowania z pięknem, przyrodą, afirmacja tradycyjnych wartości takich jak szczęśliwe dzieciństwo, rodzinna miłość, z przewagą dla tych wyborów w gr. II PC/PE. Przekaz negatywny, prowokacyjny, tematy tabu poruszane w dziele, inspirował kilka osób w 1 gr. EA. W obu grupach sugestywnie opisywane są wrażenia odbiorców związane ze współczuciem dla samotności czy empatią wobec cierpienia i smutku. Refleksję budzą zawarte w symbolice obrazów, odczucia związane z przemijaniem czasu, żalem z powodu utraty dzieciństwa. Intrygują i fascynują także dzieła, które zawierają pierwiastek grozy oraz niedopowiedzeń lub dają możliwość swobodnej interpretacji.

W analizie treści i budowy wybranego dzieła, większość uczestników koncentruje się na literackim opisie wątków przedstawieniowych: portretowanych osób, scen rodzajowych i krajobrazów, z przewagą tych wypowiedzi w grupie II PC/PE. W większości wypowiedzi brak rzetelnej analizy formalnej obrazu. Dostrzegany w obu grupach środkiem wyrazu w malarstwie jest gama barwna, budująca nastroje w obrazie: ciepły i radosny lub chłodny i mroczny. W pojedynczych wypowiedziach zwrócono uwagę na rolę światła, geometryzację, dynamikę. Duża część osób dostrzega w realistycznej formie przedstawieniowej mistrzostwo warsztatowe, często wyraża swój zachwyt wobec doskonałości i artyzmu dzieła sztuki. Dotyczy to wypowiedzi osób z I grupy EA.

Zaprezentowana synteza prowadzi do wniosków:

- większość studentów w obu grupach dokonało wyboru dzieła malarskiego z obszaru sztuki przedstawieniowej;
- grupa studentów edukacji artystycznej w kwestiach wyboru dzieła sztuki była bardziej zindywidualizowana niż grupa studentów kierunków pedagogicznych. Wybierano obiekty bliskie współczesności lub współczesne, zdarzały się dzieła szokujące odbiorców;
- w grupie studentów kierunków pedagogicznych wybory często powtarzały się, sugerowane były reprodukcjami z podręczników szkolnych. Głównym kryterium doboru były emocje pozytywne, wywoływane przez dzieło w odbiorcy;
- w obu grupach respondentów opis dzieła koncentruje się wokół warstwy treściowej. Formalne opisy incydentalnie pojawiają się w grupie Edukacji Artystycznej;
- w przytaczanych wypowiedziach nie bez znaczenia ma kierunek i specjalność zawodowa uczestnika, a także dotychczasowy kontakt ze sztuką i możliwość rozwoju pozaszkolnych zainteresowań w przeszłości i obecnie;
- nowoczesne technologie i powszechna dostępność internetu, w niewielkim stopniu wykorzystywane są do poznawania klasycznych i współczesnych dzieł sztuki;
- zaledwie 30% studentów – przyszłych nauczycieli, pedagogów i terapeutów miało bezpośredni kontakt z dziełem sztuki, najczęściej podczas wycieczki szkolnej lub indywidualnego wyjazdu.

Pomiędzy dziełem a odbiorcą – praktyczne konfrontacje

W procesie edukacji odniesienie do wartości dzieł sztuki jest niezbędne i celowe, artyści w dialogu z odbiorcą wciąż na nowo objaśniają świat, przywołują emocje, otwierają nowe horyzonty świadomości. Twórczość obrazuje nieustannie księgę ludzkiego życia w różnych jego aspektach, uwarunkowaniach społecznych i jednostkowych. W dziełach sztuki, których wartość zweryfikował czas, kumulują się idee, wydarzenia, żywioły natury, ludzka codzienność o niezwyklej sile

i mocy oddziaływania. W naszej praktyce zawodowej ze studentami tak kierunków artystycznych, jak i pedagogicznych kładziemy nacisk na różne formy kontaktu z obiektem sztuki wizualnej, inspirujemy uczestników zajęć do konfrontacji z odmiennością artystycznych wypowiedzi.

Analizę treściową i formalną dzieł sztuki, wykorzystywaną jako inspirację dla poznania sposobu odbioru dzieł sztuki przez studentów, z drugiej strony stosujemy jako metodę pracy podczas zajęć teoretycznych i metodycznych. Możliwością, jaką daje kontakt z dziełem sztuki, jest prowokacja do własnej interpretacji twórczej oraz kształcenie umiejętności posługiwania się środkami ekspresji plastycznej. Uczestnicy zajęć artystycznych realizują własne prace w poznanej technice graficznej oraz technice kolorowego rysunku, inspirując się znanymi dziełami sztuki w zakresie tematu, treści a przede wszystkim formy przedstawieniowej, swoistego języka sztuki.

Dla studentów edukacji artystycznej w ramach przedmiotu *Grafika warsztatowa*, jednym z ćwiczeń do realizacji są konfrontacje z wielkimi tematami w sztuce jak: *Kąpiące się*, *Gdy rozum śpi budzą się demony* i *Tauromachia*. Założeniem w pracy nad tym zadaniem jest przeprowadzenie twórczego dialogu między artystą z przeszłości a młodym adeptem sztuki. Zderzenie takie ma skłonić studentów do refleksji nad pierwotnym ujęciem tematu. Wspólnie analizujemy elementy formalne obrazu, zastanawiamy się nad tym, jakie czynniki wpływają na jego ekspresję oraz czy budowa obrazu jest dobrym nośnikiem treści. Po wstępnym etapie pracy następuje część właściwa, czyli indywidualny komentarz do wybranego dzieła. Forma tego dialogu przybiera różne postacie. Czasami staje się kontynuacją pracy artysty, nawiązując bezpośrednio do dzieła. Dialog rozgrywa się na płaszczyźnie formalnej i stanowi transpozycję środków malarskich na elementy graficzne takie jak kreska, walor, kontrast, faktura (il. 1). Inne podejście do tematu prezentują studenci mający potrzebę zrozumienia autora dzieła, poznania jego stylistyki oraz języka wypowiedzi artystycznej. Powstaje rodzaj dialogu wykorzystujący wspólny z artystą alfabet form i figur retorycznych (il. 2). Kolejna droga wykorzystywana przez studentów to ich autonomiczne wypowiedzi w obrębie tematu wspólnego z artystą (il. 3).

Dla studentów kierunków pedagogicznych zajęcia plastyczne realizowane są na warsztatach i metodyce przedmiotowej, ze wskazaniem na możliwości wykorzystania obiektów sztuki w edukacji, terapii i własnych twórczych zadaniach. Przykładem wyboru inspirujących dzieł sztuki są arras – unikatowe, wielobarwne, lśniące złotem i jedwabiem, o różnorodnej tematyce. Szczególnie zachwycają tematy przyrodnicze o bogatej florze i faunie oraz kontrast wielkiego formatu tkaniny z drobnym fakturalnym śladem nici, który buduje fantastyczne formy natury i ornamenty. Fascynacje otaczającym światem i odkrywanie urody życia ziemskiego są charakterystyczne dla człowieka renesansu. Wykorzystujemy to w dialogu i odwiecznej, ludzkiej potrzebie obcowania z naturą. W arrasach seria krajobrazowo – zwierzęca tzw. werdiura (tapiserie) ukazująca zwierzęta na tle przyrody z bogactwem motywów roślinnych, inspiruje studentów do wykonania własnych projektów i realizacji. Powstają dekoracyjne i fantazyjne w formie i kolorze prace

o takich tytułach jak: *Jaszczury*, *Zwierzostwory*, *Kot w ogrodzie* (il. 4), *Ptasi zlot* (il. 5), *Rajski staw z kaczką* (il. 6).

Elementem prowokacyjnym w wykonaniu zadania jest zastosowanie popularnej i dostępnej techniki rysunkowej, jakim są kolorowe flamastry. Pozwala to na osiągnięcie innej, prostej metodą wyrazistego, fakturalnego efektu. Realizacja pracy wymaga skupienia i koncentracji w opracowaniu szczegółów które z masy różnorodnych detali tworzą całość. Z drobnych kresek, znaków, kierunków powstają powierzchnie i wyłaniają się kształty *tkane śladem kreski* z flamastra.

Polecaną i potwierdzaną naszym doświadczeniem formą uczestnictwa w kulturze i spotkań ze sztuką jest każdorazowo i bez względu na kierunek studiów kontakt z otwartymi pracowniami artystów, pracowniami działań muzealnych, galeriami sztuki, które wraz z wydawnictwami oferują interdyscyplinarną edukację artystyczną. Inne możliwości daje poznanie oferty programowej najbliższych ośrodków kultury, placówek regionalnych oraz wycieczki poznawcze, które uczą głębszego postrzegania rzeczywistości, zjawisk w naturze czy szacunku dla współistnienia.

Trzeba też dodać, że współcześnie kontakt z twórczością artystów i obiektami sztuki dokonuje się też w przestrzeni wirtualnej, a informacyjne strony internetowe na temat wystaw i projektów artystycznych są niezastąpionym źródłem wiedzy o wydarzeniach w kulturze i sztuce.

Refleksje podsumowujące

Poszukiwania badawcze objawiły dotychczasowy niewielki kontakt współczesnych studentów z dziełami sztuki. Potwierdzają to wielokrotne powtórzenia dotyczące wyborów (szczególnie widoczne w grupie studentów pedagogiki). Pierwszy kontakt z wybieranymi dziełami następował najczęściej poprzez podręczniki szkolne. Wybierano sztukę przedstawieniową o tematyce takiej jak pejzaż, portret, dziecięca zabawa.

Jak wykazały badania opis wybranego obiektu przez studentów często sprowadzał się do analizy jego elementów treściowych, bez dostrzegania związku z nową formą wyrażeniową. Zdecydowana większość badanych nie dostrzega trudu poszukiwań autora, procesu wnikliwej obserwacji dla osiągnięcia artystycznego kunsztu. Nie dziwi powszechna nieznanomość najnowszych realizacji artystów, jednak niepokój budzi niewiedza na temat tego, co wydarzyło się w sztuce na przestrzeni ostatnich stu lat. To czas gwałtownych przemian społecznych i kulturowych, odkryć, wynalazków, ale też wojen, obalania starych i tworzenia nowych koncepcji oraz doktryn humanistycznych. Artyści w swojej twórczości odpowiadają na te wyzwania. Wyraził to Andre Breton: „wspaniałe jest to, że świat fantazji nie istnieje, wszystko jest rzeczywiste”⁶.

⁶ W. Schurian., *Sztuka wyobraźni*, Taschen, Kolonia 2005, s. 21.

Spotkanie z dziełem sztuki przyjmuje formę dialogu na płaszczyźnie dzieła sztuki–odbiorca–twórca, jeśli opiera się na głębokiej refleksji, dociekaniu zależności, poszukiwaniu różnych znaczeń, międzykulturowych kontekstów, a przede wszystkim otwartości na wszystkie sfery ludzkiego życia. Współczesne technologie oraz dostępność internetu pozwalają na zdobywanie i pogłębianie wiedzy o sztuce, jednak ta możliwość w niewielkim stopniu wykorzystywana jest przez badanych.

Tym mocniej usiłujemy w zadaniach artystycznych stawianych przed uczestnikami prowadzonych przez nas zajęć konfrontować ich z dziełami sztuki, a także z własnymi możliwościami przekazu i wyrażania, odnajdywania się w roli twórcy. Różnorodność doświadczeń, wynikających z kontaktu ze sztuką, pozwala wciąż na nowo do włączania się w dialog, niekonwencjonalny i ponadczasowy.

Dążymy więc do przywrócenia wartości bezpośredniego działania poprzez twórczość, która stanowi uniwersum dla obszarów poznania, doświadczenia i rozwoju. W realizacjach artystycznych uwzględniamy problemy ważne dla kondycji jednostki i te globalne, proekologiczne, społeczne. W następnym etapie, niezbędne jest poznanie środków ekspresji, analiza i synteza elementów, spójnych znaków plastycznych, harmonijnie współgrających, tworzących symboliczny, metaforyczny przekaz.

Sztuka współczesna daje różnorodne możliwości wyrazowe i technologiczne, wciąż poszukuje nowej formy i miejsca dla dialogu poprzez figuratywność, abstrakcję, minimalizm, dekoracyjność, eksperyment, konceptualne idee, obecna w salonie, na ulicy i ekranie monitora. Dlatego w procesie dydaktycznym odwołujemy się zarówno do intersubiektywnego, jak i wielowymiarowego charakteru relacji artysta–dzieło–odbiorca. Wgląd w swoisty komunikat wizualny to początek bezsłownego dialogu, w którym otwartość na zbliżenie, odmienność i porozumienie warunkują jego wartość.

Bibliografia

- Czapski J., *Patrząc*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.
Eco U., *Historia piękna*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2005.
Kubalska-Sulkiewicz K. (red.), *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Osęka A., *Spojrzenie na sztukę*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1987.
Pankowska K. (red.), *Sztuka i wychowanie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
Rapelli P., *Kandinsky. Geniusze malarstwa*. Wydawnictwo ARKADY, Warszawa 2001.
Schurian W., *Sztuka wyobraźni*, Taschen, Kolonia 2005.
Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
Tatarkiewicz W., *Wybór pism estetycznych*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2004.

Ilustracje



il. 1. Traspozycja obrazu P. Picassa
Wiesława Siejka – *Kąpiące się* – linoryt, kierunek:
edukacja artystyczna



il. 2. Nawiązanie do stylistyki P. Picassa
Emilia Jechna – *Tauromachia* – linoryt,
kierunek: edukacja artystyczna



il. 3. Interpretacja własna wielkich tematów w sztuce
Katarzyna Piekut – *Gdy rozum śpi budzą się demony* – linoryt, kierunek: edukacja artystyczna



il. 4. Monika Soleniec – *Kot w ogrodzie*
rysunek flamastrem, kierunek: pedagogika



il. 6. Katarzyna Redyk – *Rajski staw z kaczką.*
rysunek flamastrem, Kierunek: pedagogika



il. 5. Anna Stec – *Ptasi złot*
rysunek flamastrem, Kierunek: pedagogika

Between the creator and the recipient – the experiencing of a work of art in the 21st Century (research inspirations, educational confrontations)

In the contemporary world we live in we are being bombarded with influx of visual messages, especially with those aimed at consumer's needs. It is impossible to actively engage with all messages, therefore the natural reaction is to reject a part of it. Visual communication is an extremely important content vehicle and a platform for the inter-subjective code of understanding and experience which both are addressed to a specific audience. In our paper we would like to approach the traditionally understood artwork as a conveyance of many cognitive – interpretative levels. The dialogue between the artwork and the viewer runs through an indirect way of interchanging mental symbols with the artist and directly, through interpersonal experience. As a source of inspiration, an artwork directs the recipient to the path of an intersubjective cognition, which can be used in the educational process.

Key words: art, education, artwork, inspiration, dialogue

Agnieszka Zamarian, Elżbieta Strutyńska

Dojrzała recepcja fenomenu śmierci – znaczenie tanatopedagogicznego kształcenia pedagogów i nauczycieli

Celem artykułu jest przedstawienie teoretycznych zagadnień związanych ze znaczeniem tanatopedagogicznego kształcenia pedagogów i nauczycieli oraz prezentacja wyników badań w zakresie przygotowania studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich do realizacji edukacji tanatologicznej.

„Tanatopedagogika” jest tu postulowana jako nauka o szeroko rozumianej edukacji tanatologicznej, czyli humanistycznie zorientowanej edukacji ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci, posiadającej wymiar nie tylko interwencyjny, ale i ogólnokształcący, prewencyjny.

Wyniki badań własnych pokazują, że pomimo uzasadnionej kulturowo potrzeby tanatopedagogicznego przygotowania pedagogów i nauczycieli, treści związane z edukacją tanatologiczną są pomijane w procesie ich kształcenia. W konsekwencji nie są oni i nie czują się kompetentni, by rozmawiać z uczniami o śmierci i umieraniu.

Słowa kluczowe: „tanatopedagogika”, edukacja tanatologiczna, postawa wobec śmierci, pedagogika humanistyczna, kształcenie pedagogów i nauczycieli, śmierć, umieranie

Wprowadzenie

Przedmiotem zainteresowań „tanatopedagogiki”¹ jest edukacja tanatologiczna. W artykule zaprezentowano rozszerzoną koncepcję zarówno „tanatopedagogiki”, jak i edukacji tanatologicznej. Taka ich wykładania uzasadniona jest społeczno-kulturowymi przemianami postaw wobec śmierci, jakie dokonują się współcześnie w kręgu zachodniej cywilizacji. Wiążą się one ze stopniowym zanikaniem socjokulturowych mechanizmów ułatwiających człowiekowi akceptację śmierci jako nieodłącznego elementu życia².

¹ Formalnie „tanatopedagogika” nie znajduje się w systemie nauk pedagogicznych. Ujmowanie jej w artykule jako nauki ma charakter jedynie postulatywny i wynika z przekonania o istotności treści stanowiących o jej przedmiocie.

² Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 33–34, 157–170, 267–268; K. Szewczyk, *Lęk, nicość i respirator. Wzorce śmierci w no-*

Nowe, upowszechniające się podejście do śmierci, wyrażające niezdolność do pogodzenia się z koniecznością umierania, francuski historyk i antropolog kultury, Philippe Ariès, określa mianem wzorca śmierci odwróconej³. Wzorzec ten przejawia się w dwóch podstawowych fenomenach: banalizowaniu śmierci i unikaniu tego wszystkiego, co o niej przypomina⁴. Jest on zaprzeczeniem tradycyjnego podejścia do śmierci, które Ariès nazywa wzorcem śmierci oswojonej⁵.

W sytuacji, w której kultura przestaje wspomagać człowieka w obliczu skończoności istnienia, zachodzi potrzeba pedagogicznej recepcji fenomenowi śmierci w kategoriach szeroko rozumianej edukacji tanatologicznej. Miałyby ona wypełnić powstałą lukę i służyć formowaniu dojrzałego podejścia do śmierci, przygotowując do świadomego i odpowiedzialnego jej przyjmowania zarówno w perspektywie osobowej, jak i kulturowo-społecznej.

Tak rozumiana edukacja tanatologiczna jawi się jako egzystencjalnie i hermeneutycznie zorientowane kształcenie humanistyczne, edukacja do dialogu i poprzez dialog. Dojrzała recepcja fenomenu śmierci rozwija się bowiem na drodze konfrontacji rozmaitych sposobów jej rozumienia i bycia-ku-śmierci, sprzyja zbliżeniu, porozumieniu i współdziałaniu ludzi o odmiennych wyobrażeniach na temat przemijania i doświadczeniach z tym związanych⁶.

„Tanatopedagogika” wobec potrzeby edukacji tanatologicznej

„Tanatopedagogika” stanowi odpowiedź na wymóg/wyzwanie, jakie stawia zachodnia cywilizacja, a które dotyczy (od)budowy dialogu odnoszącego się do spraw ostatecznych, zasadniczych dla kwestii człowieczeństwa.

wozytnej cywilizacji Zachodu, w: M. Gałuszka, K. Szewczyk (red.), *Umierać bez lęku. Wstęp do bioetyki kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1998, s. 60; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 214; M. Vovelle, *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 701; W. Kuligowski, P. Zwierzchowski, *Pokażę ci, jak się umiera*, w: W. Kuligowski, P. Zwierzchowski (red.), *Śmierć jako norma, śmierć jako skandal*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2004, s. 9.

³ Ph. Ariès, *Człowiek i śmierć*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011, s. 557.

⁴ Badania przeprowadzone w 2015 roku przez Agnieszkę Zamarian wskazują, że w opiniach studentów warszawskich uczelni z większym nasileniem ujawniają się te aspekty wzorca śmierci odwróconej, które odnoszą się do jej banalizowania, aniżeli te, które wiążą się z unikaniem doświadczenia jej realności. A. Zamarian, *Inwentarz Wzorca Śmierci Odwróconej – założenia teoretyczne i własności psychometryczne*, „Kultura i Edukacja” 2017, nr 1(115), s. 144.

⁵ Ph. Ariès, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 19.

⁶ A. Zamarian, *Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 4(13), s. 77.

Do pojęcia „tanatopedagogiki” (wprost lub pośrednio) odwoływali się m.in. Józef Binnebesel⁷, Marcin Muszyński⁸, Przemysław Paweł Grzybowski⁹ i Sonia Czudek-Ślęczka¹⁰.

Binnebesel, który popularyzuje koncepcję „tanatopedagogiki” na gruncie polskiej pedagogiki, określa ją jako naukę o wychowaniu ze świadomością śmiertelności. Według jego definicji ma ona charakter teoretyczny i praktyczny. W zakresie teoretycznym „tanatopedagogika” obejmuje wieloaspektową analizę ludzkiego bytu i śmierci jako podstawę rozumienia. W zakresie praktycznym zaś wskazać można jej aspekt ogólny i interwencyjny. Na ogólny aspekt „tanatopedagogiki” składa się wychowanie i kształcenie ujmowane jako intencjonalny proces odkrywania i urzeczywistniania godności człowieka-bytu śmiertelnego. Z kolei aspekt interwencyjny uwzględnia tzw. pedagogikę hospicyjną oraz terapię rodziny i umierającego. Pedagogika hospicyjna zmierza do kształtowania pozytywnych nastawień wobec idei hospicjum i wolontariatu hospicyjnego, ufundowanych na uznaniu śmierci za immanentny element życia ludzkiego, a także na empatii i szacunku wobec osób chorych, umierających. Tanatopedagogiczna terapia nastawiona jest natomiast na łagodzenie cierpień związanych z przeżywaniem śmierci własnej i innych¹¹.

W kontekście strukturalnym „tanatopedagogika” określana jest jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej¹². Takie umiejscowienie „tanatopedagogiki” sugerować może tradycyjny, wąski sposób rozumienia jej przedmiotu badań, czyli edukacji tanatologicznej, w kategoriach pracy opiekuńczo-wychowawczej z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: umierającymi i ich bliskimi. Binnebesel, wskazując na relacje, jakie występują między pedagogiką specjalną i pedagogiką ogólną, przekonuje jednak, że „tanatopedagogika” jest elementem pedagogiki, która podstawą kształcenia i wychowania czyni godność i podmiotowość każdej osoby¹³.

Zaprezentowane powyżej szerokie rozumienie, uwzględniające nie tylko aspekt interwencyjny, ale i ogólny „tanatopedagogiki” jako nauki zarówno praktycznej, jak i teoretycznej, odnosi się do nowej wykładni edukacji tanatologicznej

⁷ J. Binnebesel, *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 235–245.

⁸ M. Muszyński, *Śmierć jako zjawisko uniwersalne*, w: E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 107.

⁹ P.P. Grzybowski, *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 7–20.

¹⁰ S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie nauczycieli do rozmów z uczniami o śmierci – raport z badań*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 494–495.

¹¹ J. Binnebesel, *Tanatopedagogika...*, dz. cyt., s. 235–245.

¹² Tamże, s. 250; K. Krzywicka, E. Siwińska, *Znaczenie kształcenia pedagogów specjalnych w kontekście zadań w opiece nad przewlekłe i terminalnie chorymi*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak...*, dz. cyt., s. 21.

¹³ J. Binnebesel, *Tanatopedagogika...*, dz. cyt., s. 251.

jako procesu kształtowania dojrzałego nastawienia każdego człowieka wobec fenomenu śmierci¹⁴. Takie rozumienie edukacji tanatologicznej wykracza poza tradycyjne, wąskie jej ujęcie w kategoriach przygotowania specjalistów do towarzyszenia osobie umierającej i opieki paliatywnej.

Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej

Edukacja tanatologiczna w przyjętym tutaj, szerokim rozumieniu, stanowi ogół oddziaływań służących formowaniu dojrzałego podejścia do śmierci. Owa dojrzałość wyraża się zdolnością do świadomego i odpowiedzialnego życia w perspektywie nieuchronności śmierci własnej i innych, a więc uznania i rozwijania siebie jako bytu śmiertelnego wśród innych śmiertelnych bytów. Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci w założeniu przeciwdziała bezrefleksyjnemu przyjmowaniu kulturowych wzorców śmierci związanych z jej banalizowaniem i tabuizowaniem, zagrażających autentyczności życia i umierania.

Orędownikiem uwzględnienia humanistycznej perspektywy edukacji tanatologicznej był Herman Feifel, pionier w obszarze badań dotyczących jej podstaw teoretycznych i empirycznych. Jego ideę kontynuowała Hannelore Wass, założycielka pisma *Death Education*, później przemianowanego na *Death Studies*. Zdaniem Wass humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej widoczny jest w jej celach, które uwzględniają nie tylko przekaz wiedzy o śmierci i umieraniu (*imparting of information*), ale i osobisty rozwój jej podmiotów (*personal development*)¹⁵.

Na humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej wskazuje również wspomniana wcześniej koncepcja „tanatopedagogiki” jako nauki o wychowaniu ze świadomością śmiertelności, opracowana na gruncie polskim przez Binnebesela. Jako podstawę tanatopedagogicznych działań wskazuje on troskę o godność i podmiotowość każdego człowieka jako bytu śmiertelnego¹⁶.

Humanistycznie zorientowana edukacja tanatologiczna może zatem pełnić w życiu człowieka zarówno funkcję ratowniczą (świadczona przez specjalistów: psychologów, terapeutów czy pedagogów pomoc w radzeniu sobie w sytuacjach doświadczania śmierci i umierania), jak i profilaktyczną (zapobieganie patologicznym postawom wobec śmierci, związanym z jej unikaniem, banalizowaniem) oraz naprawczą (zmiana wadliwej postawy wobec śmierci własnej lub innych)¹⁷.

Do wskazanych wyżej funkcji odnoszą się dwa podstawowe wymiary szeroko ujmowanej edukacji tanatologicznej: interwencyjny (*crisis intervention*), związany z udzielaniem wsparcia w sytuacji doświadczania umierania lub żałoby i prewencyj-

¹⁴ P.P. Grzybowski, *Praktyczne...*, dz. cyt., s. 8; A. Fabiś, *Śmierć w całozyciowym procesie kształcenia*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 135–140.

¹⁵ H. Wass, *A Perspective on the Current State of Death Education*, „Death Studies” 2004, nr 28, s. 289–290.

¹⁶ J. Binnebesel, *Tanatopedagogika...*, dz. cyt., s. 239, 251.

¹⁷ A. Fabiś, *Śmierć...*, dz. cyt., s. 138.

ny, ogólnorozwojowy (*developmental-preventive education*), związany z kształtowaniem dojrzałej (świadomej i odpowiedzialnej) postawy wobec śmierci własnej i innych jeszcze zanim stanie się ona elementem rzeczywistego, życiowego doświadczenia¹⁸.

W związku z tym edukacja tanatologiczna jako element wychowania humanistycznego adresowana jest nie tylko do profesjonalistów (*professionals*), takich jak lekarze, pielęgniarki, psychologzy, psychiatrzy i terapeuci, by przygotować ich do pracy z ludźmi umierającymi i w żałobie, lecz także do ogółu społeczeństwa (*general public*) jako wsparcie w procesie budowania autentycznej, wypełnionej sensem egzystencji uwarunkowanej uznaniem osobistej śmiertelności¹⁹.

Tanatopedagogiczne przygotowanie pedagogów i nauczycieli

Wszechstronne przygotowanie do pełnienia zawodu pedagoga, nauczyciela powinno uwzględniać takie umiejętności i taką wiedzę, które pozwolą stworzyć ich wychowankom, uczniom, podopiecznym warunki dorastania do pełni człowieczeństwa, do rozumienia własnego bytu, do godnego przeżywania życia na każdym jego etapie, a więc również do godnej śmierci.

Szereg badaczy wskazuje na konieczność włączenia „tanatopedagogiki” do programów kształcenia wszystkich pedagogów (nie tylko specjalnych) oraz nauczycieli²⁰, np. w formie odrębnego przedmiotu akademickiego²¹.

Jako cel tanatopedagogicznego kształcenia nauczycieli i pedagogów wskazuje się zdobywanie wiedzy i kompetencji niezbędnych do wychowywania ze świadomością śmiertelności, m.in. w zakresie prowadzenia rozmów na temat śmierci (na różnym poziomie ogólności i w różnych środowiskach, np. uczniów, rodziców), udzielania wsparcia merytorycznego oraz emocjonalnego w sytuacji cierpienia, choroby, śmierci i żałoby, tworzenia psychologicznie bezpiecznego środowiska dla małych grup, sprzyjającego dyskusji, odgrywaniu ról i innych rodzajów aktywności opartych na doświadczeniu i przeżywaniu rzeczywistych i symulowanych sytuacji związanych ze śmiercią i umieraniem²².

W ramach przygotowania tanatopedagogicznego można zastosować dwa modele kształcenia, zalecane w ramach edukacji tanatologicznej: dydaktyczny (*didactic*) i opar-

¹⁸ H. Wass, *A Perspective...*, dz. cyt., s. 298.

¹⁹ Tamże, s. 303.

²⁰ P.P. Grzybowski, *Praktyczne...*, dz. cyt., s. 8; D. Incontri, F.S. Santos, *Edukacja do życia i śmierci od szkoły podstawowej po uniwersytet*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars...*, dz. cyt., s. 465; K. Maliszewski, *Zgniatane życie – w pedagogicznej strefie cienia*, w: tamże, s. 207.

²¹ S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie...*, dz. cyt., s. 493; A. Nowicka, J. Bąbka, *Profil kompetencyjny pedagoga w zakresie realizacji opieki paliatywnej nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak...*, dz. cyt., s. 37; E. Sielicka, *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwania*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 2(56), s. 163.

²² P.P. Grzybowski, *Praktyczne...*, dz. cyt., s. 8; S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie...*, dz. cyt., s. 494–495.

ty na doświadczaniu (*experiential*). Podejście dydaktyczne opiera się na metodach podających, takich jak wykłady i prezentacje multimedialne, i ma na celu pogłębianie wiedzy o śmierci i umieraniu z uwzględnieniem różnych perspektyw: psychospołecznych, kulturowych, medycznych, prawnych i innych. Podejście związane z doświadczaniem i przeżywaniem emocjonalnym służy głównie rozwijaniu kompetencji niezbędnych w procesie edukowania ku śmierci i zawiera dzielenie się osobistym doświadczeniem w grupach dyskusyjnych, odgrywanie ról i różne ćwiczenia symulacyjne²³.

Treści kształcenia tanatopedagogicznego winny się odnosić się do rozmaitych aspektów fenomenu śmierci: filozoficznego (koncepty śmierci i sensu życia), psychologicznego (m.in. postrzeganie śmierci na różnych etapach rozwojowych, jednostkowe reakcje związane ze śmiercią, interwencja kryzysowa), biologicznego (śmierć jako fakt naturalny i jako fakt medyczny), kulturowego (różne kulturowe sposoby doświadczania i przeżywania śmierci oraz ich determinanty), religijnego (śmierć jako wydarzenie duchowe, metafizyczne w perspektywie różnych systemów religijnych) oraz prawnego (zagadnienia prawne związane ze śmiercią członka rodziny, czynności związane z pochówkiem itp.)²⁴.

Tanatopedagogiczne przygotowanie pedagogów i nauczycieli w świetle dostępnych badań

Dostępne badania sugerują, że uwzględnianie celów i treści tanatopedagogicznych w procesie kształcenia pedagogów i nauczycieli stanowi rzadkość²⁵. Spośród analizowanych przez Tadeusza Szewczyka programów uczelni pedagogicznych z całej Polski w żadnym nie było nawiązania do problematyki tanatopedagogicznej²⁶. Zdecydowana większość (84%) z przebadanych przez Sonię Czudek-Ślęczkę nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych nie zostało metodycznie przygotowanych do prowadzenia rozmów o śmierci²⁷. Niespełna 10% przebadanych przez Edytę Sielicką nauczycieli wskazało na studia jako źródło ich wiedzy tanatologicznej²⁸.

W związku z pomijaniem treści tanatopedagogicznych w procesie kształcenia pedagogów i nauczycieli nie są oni i nie czują się przygotowani do realizacji edukacji tanatologicznej. Z badań Czudek-Ślęczki wynika, że większość (86%) nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych ocenia swój poziom przygotowania do prowadzenia z uczniami rozmów na temat śmierci jako niewystarczający. Co więcej, nauczyciele prezentują niski poziom świadomości znaczenia edukacji tanatologicznej jako elementu wychowania humanistycznego – nie interesują się pu-

²³ A. Fabiś, *Śmierć w całożyciowym procesie kształcenia*, dz. cyt., s. 139.

²⁴ S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie...*, dz. cyt., s. 494–495.

²⁵ P.P. Grzybowski, *Praktyczne...*, dz. cyt., s. 7; K. Maliszewski, *Zgniatane...*, dz. cyt., s. 195; E. Sielicka, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 162.

²⁶ T. Szewczyk, *Śmierć w sylabusie akademickim*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars...*, dz. cyt., s. 447.

²⁷ S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie...*, dz. cyt., s. 483–484.

²⁸ E. Sielicka, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 162.

blikacjami naukowymi i popularno-naukowymi, w których poruszana jest problematyka śmierci, a edukację ku śmierci postrzegają raczej jako element wychowania rodzinnego, a nie szkolnego oraz przypisują jej charakter raczej interwencyjny, a nie ogólnokształcący, prewencyjny²⁹. Do podobnych wniosków prowadzi lektura wyników badań Marii Królicy³⁰ i Sielickiej³¹.

Tanatopedagogiczne przygotowanie pedagogów i nauczycieli w świetle badań własnych

W 2017 roku Agnieszka Zamarian i Elżbieta Strutyńska przeprowadziły badania wśród 375 studentów studiujących w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie na III roku studiów pierwszego stopnia i II roku studiów drugiego stopnia na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich³². Respondentów poproszono o ustosunkowanie się (na siedmiostopniowej skali Likerta, od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”) do następującego stwierdzenia: „W trakcie studiów pedagogicznych/nauczycielskich realizowałam/łem treści kształcenia, które dawały szansę profesjonalnego przygotowania się do poruszania tematu śmierci w pracy z uczniami”.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla zmiennej: „obecność treści tanatopedagogicznych w procesie kształcenia pedagogicznego/nauczycielskiego”

	N	Minimum	Maximum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność
„W trakcie studiów pedagogicznych/nauczycielskich realizowałam/łem treści kształcenia, które dawały szansę profesjonalnego przygotowania się do poruszania tematu śmierci w pracy z uczniami”.	375	1,00	7,00	2,19	1,53	1,3

Źródło: badania własne.

²⁹ S. Czudek-Ślęczka, *Przygotowanie...*, dz. cyt., s. 485, 487–489, 492–493; S. Czudek-Ślęczka, *Dlaczego dorośli unikają rozmów z dziećmi o śmierci? Kto powinien je prowadzić?*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars...*, dz. cyt., s. 499–500.

³⁰ M. Królicza, *Śmierć w rozmowach z dzieckiem przedszkolnym – problem dla rodziców i nauczycieli*, w: B. Grochmal-Bach (red.), *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią*, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 198, 202.

³¹ E. Sielicka, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 163.

³² Badania były realizowane w ramach projektu *Percepcja edukacji tanatologicznej wśród studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich: znaczenie i czynniki różnicujące*, prowadzonego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (BSTP 11/16–I). Prezentowane wyniki stanowią ich fragment.

Średnia arytmetyczna wartości zmiennej „obecność treści tanatopedagogicznych w procesie kształcenia pedagogicznego/nauczycielskiego” wyniosła 2,19, przy odchyleniu standardowym 1,53. Wartość średniej na tle potencjalnego zakresu zmienności (1 do 7) wskazuje, że w opiniach badanych jej poziom jest niski. Współczynnik skośności przyjął dodatnią wartość 1,3 (rozkład prawoskośny), co oznacza, że uzyskane wyniki znajdowały się poniżej średniej arytmetycznej.

Studentów poproszono również o ustosunkowanie się (na siedmiostopniowej skali Likerta, od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”) do stwierdzenia: „Czuję się odpowiednio przygotowana/y do poruszania tematu śmierci w pracy z uczniami”.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla zmiennej: „poczucie przygotowania do realizacji edukacji tanatologicznej”

	N	Minimum	Maximum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność
„Czuję się odpowiednio przygotowana/y do poruszania tematu śmierci w pracy z uczniami”.	375	1,00	7,00	2,23	1,33	1,06

Źródło: badania własne.

Średnia arytmetyczna wartości przyjętych przez zmienną: „poczucie przygotowania do realizacji edukacji tanatologicznej” wyniosła 2,23, przy odchyleniu standardowym 1,33. Podobnie jak w poprzednim stwierdzeniu, na tle potencjalnego zakresu zmienności (1 do 7) wartość średniej sugeruje, że respondentów cechuje niski poziom poczucia przygotowania do poruszania tematu śmierci w pracy

Tabela 3. Statystyki opisowe dla zmiennej: „znanie szkoły (pedagogów/nauczycieli) w procesie realizacji edukacji tanatologicznej”

	Częstość	Procent
„Słyszałam o sytuacjach, kiedy nauczyciele rozmawiali z uczniami na temat śmierci, jednak w moim przekonaniu śmierć jest zadaniem wychowawczym rodziny i to w jej ramach powinno oswajać się dzieci ze śmiercią”.	77	20,4
„Wiadomo, że rodzina jest naturalnym środowiskiem, które oswaja dzieci z problematyką śmierci, jednakże szkoła powinna czynnie wspierać rodzinę w tych działaniach i podejmować starania na rzecz budowania dojrzałej postawy wobec śmierci”.	296	78,5
Braki danych	4	1,1
Ogółem	377	100,0

Źródło: badania własne.

z uczniami. Współczynnik skośności przyjął dodatnią wartość 1,06, co oznacza, że rozkład jest prawoskośny.

Aby się dowiedzieć, czy badani dostrzegają znaczenie szkoły i pracujących w niej pedagogów, nauczycieli w procesie edukacji tanatologicznej, poproszono ich, by spośród dwóch zaprezentowanych stwierdzeń (w formie tzw. stylizacji życiowych) wybrali to, z którym zgadzają się w większym stopniu.

Większość badanych (78,5%) jako bardziej zgodne z własnymi przekonaniem wskazuje to stwierdzenie, które wiąże się z postrzeganiem edukacji tanatologicznej nie tylko w kategoriach wychowania rodzinnego, ale i szkolnego. Zakłada ono czynny udział pedagogów i nauczycieli w procesie budowania dojrzałego nastawienia wobec śmierci.

Podsumowanie

Współcześnie zachodzące przeobrażenia postaw wobec śmierci, związane z jej pop-kulturową banalizacją i tabuizacją, powodują, że kwestia przygotowania do dojrzałego radzenia sobie z fenomenem śmierci (rzeczywiście doświadczanym lub jedynie antycypowanym) staje się istotnym wyzwaniem współczesnej pedagogiki. Zgłaszana potrzeba świadomej ingerencji wychowawczej w procesy socjalizacji i inkulturacji tanatologicznej uwzględnia konieczność tanatopedagogicznego przygotowania pedagogów i nauczycieli. W procesie kształcenia akademickiego powinni oni zdobywać odpowiednią wiedzę i kompetencje w zakresie realizowania edukacji tanatologicznej: „Ważne, żeby dyspozycję do mocowania się z niedolą wpisać i w procesie wychowania, i w przygotowanie profesjonalne nauczycieli oraz pedagogów”³³.

Tymczasem zaprezentowane w artykule wyniki badań własnych korespondują z danymi z badań przeprowadzonych przez Czudek-Ślęczkę, Królicę, Sielicką i Szewczyka i świadczą o ignorowaniu problematyki ludzkiej śmiertelności w procesie kształcenia przyszłych pedagogów i nauczycieli. Sugerują one, że badani studenci nie otrzymali odpowiedniego przygotowania tanatopedagogicznego w ramach studiów pedagogicznych i nauczycielskich, a także nie zdobywali go samodzielnie. Jednocześnie badani zapytani o to, czy jednym z zadań szkoły (a więc i pracujących w niej nauczycieli, pedagogów) powinno być wspieranie rodziny w edukacji ku śmierci, w większości odpowiedzieli twierdząco. Można zatem mniemać, że uznają oni potrzebę uwzględnienia „tanatopedagogiki” w procesie akademickiego kształcenia nauczycieli i pedagogów.

Brak merytorycznego i metodycznego przygotowania pedagogów i nauczycieli do realizacji edukacji tanatologicznej w pracy z uczniami pozwala przypuszczać, że kwestie związane ze śmiercią i umieraniem będą pomijane w procesie szkolnej edukacji. W tej perspektywie słusznym wydaje się być postulat Grzybowskiego,

³³ K. Maliszewski, *Zgniatane...*, dz. cyt., s. 207.

dotyczący potrzeby dookreślenia miejsca „tanatopedagogiki” oraz zakresu jej treści w programach kształcenia pedagogów i nauczycieli w Polsce³⁴.

Bibliografia

- Ariès Ph., *Człowiek i śmierć*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Binnebesel J., *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Czudek-Ślęczka S., *Dlaczego dorośli unikają rozmów z dziećmi o śmierci? Kto powinien je prowadzić?*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 497–506.
- Czudek-Ślęczka S., *Przygotowanie nauczycieli do rozmów z uczniami o śmierci – raport z badań*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 467–496.
- Fabiś A., *Śmierć w całozyciowym procesie kształcenia*, „Rocznik Andragogiczny”, 2011, s. 131–145.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Grzybowski P.P., *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 7–19.
- Incontri D., Santos F.S., *Edukacja do życia i śmierci od szkoły podstawowej po uniwersytet*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 461–478.
- Królica K., *Śmierć w rozmowach z dzieckiem przedszkolnym – problem dla rodziców i nauczycieli*, w: B. Grochmal-Bach (red.), *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią*, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 189–204.
- Krzywicka E., Siwińska E., *Znaczenie kształcenia pedagogów specjalnych w kontekście zadań w opiece nad przewlekłe i terminalnie chorymi*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 20–26.
- Kuligowski W., Zwierzchowski P., *Pokażę ci, jak się umiera*, w: W. Kuligowski, P. Zwierzchowski (red.), *Śmierć jako norma, śmierć jako skandal*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2004, s. 7–11.
- Maliszewski K., *Zgniatane życie – w pedagogicznej strefie cienia*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 195–208.
- Muszyński M., *Śmierć jako zjawisko uniwersalne*, w: E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Nowicka A., Bąbka J., *Profil kompetencyjny pedagoga w zakresie realizacji opieki paliatywnej nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 27–37.
- Sielicka E., *Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 2, s. 155–166.
- Szewczyk K., *Lęk, nicość i respirator. Wzorce śmierci w nowożytnej cywilizacji Zachodu*, w: M. Gałuszka, K. Szewczyk (red.), *Umierać bez lęku. Wstęp do bioetyki kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1998, s. 14–62.

³⁴ P.P. Grzybowski, *Praktyczne...*, dz. cyt., s. 7.

- Szewczyk T., *Śmierć w sylabusie akademickim*, w: Z. Rudnicki (red.), *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 442–460.
- Vovelle M., *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
- Wass H., *A Perspective on the Current State of Death Education*, „Death Studies” 2004, nr 28, s. 289–308.
- Zamarian A., *Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 4, s. 69–80.
- Zamarian A., *Inwentarz Wzorca Śmierci Odwróconej – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne*, „Kultura i Edukacja” 2017, nr 1, s. 133–150.

Mature reception of the phenomenon of death – the importance of thanatopedagogical training of educators and teachers

The objective of this article is to present the theoretical issues connected with the importance of thanatopedagogical training of educators and teachers as well as to show research findings which regard to their professional preparation to be effective death educators.

“Thanatopedagogy” is posited as the study of broadly-understood death education. Death education as a process of creating mature attitude to death has its humanistic perspective which is reflected in two dimensions of death education: the crisis intervention and the developmental-preventive education.

Obtained research findings suggest that future educators and teachers are not being prepared to be effective death educators during their education despite this kind of preparation has its cultural justification.

Key words: thanatopedagogy, death education, attitude towards death, humanistic education, educators’ and teachers’ education, death, dying

Dorota Jankowska

Jutro dialogu edukacyjnego – rozumienie dialogu i jego znaczenia w procesie kształcenia przyszłych pedagogów

Autorka artykułu, podejmując namysł nad specyfiką międzyludzkiej i społecznej sfery *pomiędzy*, zwraca uwagę na intensyfikujące się dziś procesy i zjawiska, kształtujące obraz rzeczywistości społecznej, która stanowi kontekst życia współczesnego człowieka. Akcentuje problem osłabiania wspólnot wraz z ekspansją specyficznym rozumianego indywidualizmu oraz dehumanizujące urynkowanie życia społecznego i zwycięstwo konsumpcjonizmu jako niszczących dialogowość owego *pomiędzy*, w nich też upatrując przesłanek zmian zachodzących w obszarze edukacji. W tym kontekście stawia pytanie o znaczenia nadawane dialogowi przez wchodzące na rynek pracy pokolenia młodych pedagogów i przedstawia wybrane wątki projektu badawczego, którego celem jest wgląd w sposoby rozumienia dialogu przez studentów pedagogiki. Przywołane analizy porównawcze IDI zrealizowanych ze studentami kończącymi studia pedagogiczne na poziomie magisterskim w 2006 i 2016 roku wskazały na dostrzegalne zmiany w narracjach, dokumentujące wzmacnianie myślenia o dialogu w edukacji w kategoriach skutecznej komunikacji, przebiegającej w przyjaznej i przyjemnej atmosferze oraz redukcję oczekiwań dialogu personalnego, pogłębiającego egzystencjalne rozumienie. Stąd pytanie czy zmiany rozumienia dialogu „odzwierciedlają” w pewien sposób zmiany w kulturze i w tej sytuacji jak może wyglądać jutro dialogu edukacyjnego.

Słowa kluczowe: dialog, rozumienie dialogu, indywidualizm, konsumpcjonizm, studenci pedagogiki, urynkowanie, wspólnota

Wstęp: Dialog a osobowa i społeczna sfera pomiędzy

W artykule przyjmowana jest perspektywa holistyczna, ujmująca człowieka w kategoriach autonomicznego podmiotu, który egzystując w rzeczywistości społeczno-kulturowej (a taka rzeczywistość jest dostępna jego doświadczeniu), napotyka/poznaje jej wartości i indywidualnie na nie odpowiada¹.

¹ Wskazanie na wolność człowieka i indywidualność, „autorskość” jego odniesień do wartości świata społecznego nie należy interpretować jako opowiedzenie się za ideologią liberalizmu. Uznając autonomię jednostki ludzkiej i jej prawa do krytycznej oceny wzorów kultury, także ich odrzucenia, w sytuacji stwierdzonego braku zasadności przekazywanych konwencji i norm, postrzega się ją jako indywidualizm historyczne i kulturowo zakorzenione, zanurzone

Ukazuje rozwój człowieka jako proces poszerzania sfery świadomości „siebie w świecie”, uświadamiania sobie swej wolności i odpowiedzialności (za siebie i świat), a zarazem jako proces rozwoju umiejętności budowaniu więzi ze światem i pogłębiania rozumienia swojego w nim zakorzenienia. Tym samym uwyrażnia wspólnotowy charakter ludzkiej egzystencji: człowiek współżyje z innymi, inni potrzebują go tak samo jak on ich, także do tego by poznać samego siebie. Przyjmując tę perspektywę postrzegania człowieka, odrzuca się przekonania o samotności ludzkiego losu, jakie zawiera się w egzystencjalnej myśli Heideggera czy Sartre’a, ideowe oparcie odnajdując w przesłaniu filozofów dialogu, myśli personalistycznej, hermeneutyce pedagogicznej, kierunkach i koncepcjach zwracających uwagę na osobotwórczą wartość dialogowego spotkania z Drugim, najpełniej poszerzającego horyzont rozumienia egzystencji podmiotu. Jak pisze Jaspers: „Egzystencja jest tylko w komunikacji między egzystencjami. Jako izolujące się bycie dla siebie moje bycie sobą przestaje być sobą. Bycie sobą dochodzi do siebie samego tylko wtedy, gdy dochodzi do siebie w komunikacji z innymi. [...] Albowiem izolująca się w sobie prawda nie jest jeszcze prawdą”².

W dialogowej komunikacji Drugi może stać się wybranym Ty, lub pozostawać Innym, niekiedy odległym czasowo i przestrzennie, społecznie czy kulturowo, wszak w autentycznym otwarciu nawet on staje się w jakimś znaczeniu bliskim, bo nieobojętnym i intrygującym. Nie znaczy to, że dialog możliwy jest z każdym. Zaistnienie komunikacji wymaga bowiem wspólnej przestrzeni podzielanych znaczeń³, czyli – odwołując się do określeń Floriana Znanieckiego – wymaga by sfery działania jego uczestników nie pozostawały całkowicie rozłącznymi i tym samym, by ci mieli szanse zwracania się ku sobie „ze współczynnikiem humanistycznym”, a więc rozumiejąco. Ta autentyczna i otwarta komunikacja rozmówców, możliwa dzięki istnieniu tego, co dla nich wspólne i co ewokuje temat, rozwija się wszak poprzez wzajemny zwrot ku temu co im różne, a więc wymagające rozpatrzenia. Przyjęcie – czy może raczej zbliżenie do – perspektywy innego rzuca nowe światło na uwewnętrznione porządki znaczeń, uświadamiając zasady ich internalizacji i odsłaniając ich źródła. Dialog dokonuje się w intersubiektywnej przestrzeni *pomiędzy* jego uczestnikami, we wspólnym polu oscylujących między nimi wartości i symboli, tworząc poszerzony, przełamujący jednostkową perspektywę, kontekst.

w dziejowości, a zarazem zdolne do rozpatrywania uwarunkowań i egzystencjalnych konsekwencji tego faktu.

² K. Jaspers, *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999, s. 145–146.

³ W pierwszym rzędzie oczywiście pewnego zakresu wspólnoty mowy, a więc zrozumiałego języka lub/i znaków niewerbalnych, warunkujących jakiegokolwiek porozumienie, ale także rozumienie pewnych symboli tradycji/kultury rozmówcy, w zakresie umożliwiającym sensowną interpretację ich przekazów.

Pytanie o przestrzeń pomiędzy uczestnikami dialogu staje się w tym kontekście pytaniem o doświadczaną przez nich rzeczywistość społeczną. Czy współczesny świat – w którym tak często o dialogu się mówi i wartość którego się podkreśla – skłania do prezentowania postawy dialogu, wzmacnia refleksyjne odnoszenie się do swojej egzystencji, otwiera na relacje z innymi, sprzyja budowaniu wspólnot?

Antydialogowe *pomiędzy* w kulturze indywidualnych roszczeń i wszechobecnej konsumpcji

Na temat potrzeby dialogu w skomplikowanej rzeczywistości czasów współczesnych napisano wiele. Zwrotowi ku dialogowi, który może być rozpatrywany jako rozpaczliwe poszukiwanie ratunku tak dla ochrony człowieka przed utartą człowieczeństwa, jak i dla zachowania społecznych wspólnot oraz ochrony ginących kultur, towarzyszą krytyki wskazujące naiwność takich nadziei. W życiu społecznym XXI wieku pomimo potencjalnie sprzyjających okoliczności rozwoju komunikacji międzyludzkiej i społecznej⁴ dialogiczne formy komunikacji ulegają wszak bardziej redukcji niż stymulacji. W przewrotnej współczesności okoliczności, które mogłyby być odczytywane jako korzystne dla rozwoju dialogu międzyludzkiego oraz budowania dialogujących społeczeństw, realizują się w sposób niszczący istniejące w nich szanse. Stąd pesymistyczne diagnozy kondycji człowieka samotnego w tłumie⁵, zagubionego w sieci⁶, zdezorientowanego⁷, choć uczącego się przez całe życie zgodnie z ideą LLL⁸ i zagrzewanego do bycia przedsiębiorczym⁹

⁴ Wśród tych okoliczności należy wskazać stworzenie – przy wykorzystaniu nowych technologii i mediów cyfrowych – niespotykanych w historii człowieka możliwości kontaktu i przepływu informacji, z uwagi na poziom życia powszechnie dostępnych; postępującą demokratyzację z ideami równości i społecznej partycypacji oraz zachętą budowania lokalnych wspólnot; promowanie szeroko rozumianej inkluzji społecznej, mającej przeciwdziałać wykluczeniu, sprzyjać mobilności i – poniekąd – przyczynić się do realizacji projektów integracyjnych; uznanie „równouprawnionej wielości” jako cechy współczesnego świata, z wyeksponowaniem wartości tolerancji i otwartości wobec innego; zacieśnianie ekonomicznych i kulturowych powiązań, uzależnień oraz zbliżenia państw i społeczeństw w procesach globalizacji itd.

⁵ D. Riesman, *Samotny tłum*, Państwowe Wydawnictwo naukowe, Warszawa 1971.

⁶ M. Zalewska-Pawlak, P. Soszyński, *Wyzwoleni i zagubieni w sieci. Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2015. Zob. też: *Zagubieni w sieci. Wywiad z D. Jemielniakiem* <https://zwierciadlo.pl/lifestyle/zagubieni-w-sieci>, [dostęp: 12.11.2018].

⁷ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000; Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

⁸ Chodzi o program Lifelong Learning, który choć nienowoty i spójny z humanistyczną ideą edukacji permanentnej, w aktualnych warunkach odczytywany jest inaczej – uczestnictwa w formalnie zaprojektowanym i zabezpieczonym do realizacji procesie, poszerzania swych kompetencji zawodowych, pozwalających na sukcesy na rynku pracy i podnoszenie tym samym swojej pozycji zawodowej i finansowej.

⁹ Kompetencje człowieka przedsiębiorczego i aktywnego członka społeczeństwa opartego na wiedzy i innowacji zgodnie z aktualnym prawem traktowane są priorytetowo i kształtowa-

i zarazem wmanewrowanego w szczyrą walkę o swoją pozycję¹⁰, a przecież tak często odczuwającego lęk, apocamię i pustkę braku sensu¹¹, unieszczęśliwiających i prowadzących do zaburzeń psychicznych¹². Oceny sytuacji stanu społeczeństw i kultur również nie są pomyślne. We wstępie do książki o rozpoczynającym się zmienną frazą tytule: *Mosty nadziei*¹³, redaktorzy piszą: „Napięcia niejednokrotnie prowadzące do konfliktów zbrojnych, trwające wojny i terroryzm stanowią doświadczenie niemal codzienne. Procesy globalizacji zamiast łączyć, różnicują społeczeństwa, w efekcie czego dochodzi wprawdzie do przenikania, ale nie wzbogacania kultur. Przemieszczenie ludności, a z nimi także wzorów kulturowych i wartości, doprowadziło do ich wymieszania dalekiego wszakże od integracji. Niepożądanym zjawiskiem jest niechęć wobec wzajemnego uczenia się, nietolerancja wobec inności, brak porozumienia w wytyczaniu wspólnych celów na przyszłość”¹⁴. Tej negatywnej, budzącej beznadziejność diagnozie (oddającej niestety istniejący stan rzeczy), przeciwstawiana jest idea budowania „ponad strumieniami wrogości, obcości i lęków”¹⁵ mostów skutecznej komunikacji i współdziałania, czyli mostów dialogu. To one, nie naruszając praw autonomicznych podmiotów, mają tworzyć kanały możliwej wymiany tego, co w nich najlepsze, odkrywając obszary wspólnych wartości i budząc porozumienie. Dlaczego w praktyce życia społeczeństwa polskiego wobec stwierdzanych potrzeb i wartości tak trudno owe mosty budować? Co decyduje o ich braku w międzyludzkiej i społecznej sferze *pomiędzy* konkretnymi środowiskami, ludźmi i organizacjami? Czemu społeczne *pomiędzy* (w świecie realnym i wirtualnym) przeniknięte jest agresywną i bezkompromisową rywalizacją, przesycone niechęcią i brakiem zaufania, podzielone „rzekami”

ne od pierwszych etapów edukacji (Rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej dotyczącej podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2014 poz. 803); na poziomie wyższym stanowiąc wyodrębnioną dla wszystkich kierunków kształcenia grupę efektów uczenia, nakierowanych na poznanie zasad tworzenia i rozwoju różnych form przedsiębiorczości oraz wyzwalanie myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy.

¹⁰ Człowieka będącego uczestnikiem „wyścigu szczurów” – *homo ratus* – wyraziście charakteryzuje J. Mizińska w artykule *Czy zły człowiek może być dobrym uczonym?* („Zagadnienia Naukoznawstwa” 2010, tom XLVI, zeszyt 1(183), s. 121–134).

¹¹ A. Hallier, D. Meggle, *Mnich i psychiatra rozmawiają o szczęściu*, Wydawnictwo ESPE, Kraków 2006; E. Fizzotti, *Aby być wolnym. Logoterapia na co dzień*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2006.

¹² W Europie depresja, określana dżumą XXI wieku, jest głównym powodem schorzeń i niepełnosprawności wśród ludzi młodych i jedną z trzech najczęstszych przyczyn śmierci wśród młodzieży. W Polsce sytuacja nie wygląda lepiej. Jak wskazuje Lucyna Muraszkievicz w artykule „Obraz psychiki Polaków w XXI wieku”. „Rocznie około 230 młodych do 19 roku życia ginie śmiercią samobójczą”, <https://edutorial.pl/rozwoj-osobisty/obraz-psychiki-polakow-xxi-wieku/>, [dostęp: 12.11.2018].

¹³ L. Korporowicz, P. Plichta, *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, Poligrafia Salezjańska w Krakowie, Kraków 2016.

¹⁴ Tamże, s. 9.

¹⁵ Tamże, s. 8.

konfliktów i walką interesów? Przyczyn (i to głęboko zakorzenionych w kształtowanej historii mentalności społecznej oraz wzajemnie się zapętlających) jest wiele. W artykule proponuje się zwrócić uwagę na dwie ich grupy: osłabienie wspólnot i atomizację życia, które intensyfikuje specyficznie rozumiany indywidualizm oraz dehumanizujące urynkowanie kultury i człowieka, wartościowanego dziś w kategoriach „ludzkiego kapitału”, czy „ludzkich zasobów”, choć jasnym jest, że jest to wybór dyskusyjny i niepełny. Wydaje się jednak, że te zjawiska wywierają znaczący wpływ na sferę edukacyjnego *pomiędzy* i na samo rozumienie edukacyjnego dialogu, tym samym kształtują jego przyszłość.

Oslabienie wspólnot i indywidualizacja życia jest zjawiskiem złożonym, związanym z procesami globalizacji, płynnością i medializacją kultury ale też – dla kręgu kultury zachodniej – z wielowiekową obecnością ideologii liberalnej w myśli i praktyce społecznej. Eksponowała ona wolność jednostki ludzkiej, która przyjmuje te wartości, które uznaje za słuszne i która szczególnie ceni swoją autonomię. Kultura oczywiście dostarcza jednostce pewnych wskazówek, nie mniej ostatecznie to ona ocenia z punktu widzenia swojego dobra co jest jej zdaniem do przyjęcia, a co nie leży w jej interesie. Społeczeństwo pozostaje dla niej ważne z pobudek stricte użytecznych, bo gwarantuje bezpieczeństwo realizacji osobistych praw, a w doświadczeniu społecznym uczy, że inni – równie autonomiczni i niezależni – mogą stać się kooperującymi partnerami podejmowanych działań jeśli strony uznają to za obopólnie korzystne. Postrzeganie innych ludzi i relacji z nimi nawiązywanych jako indywidualnie opłacalnych (jako środków) instrumentalizuje, technicyzuje i wzajemnie oddala. W warunkach urynkowanej kultury konsumpcji, która z wykorzystaniem mocy nowoczesnych mediów promuje ekonomiczno-moralną jakość życia, na pierwszy plan wysuwają się indywidualne roszczenia posiadania i kalkulatywne dążenie do szczęścia/przyjemności dla siebie, a takie wartości jak poczucie wspólnoty czy solidarność – schodzą na peryferia. Stąd obserwowane osłabienie trwałości więzi społecznych i wspólnot, powstających w chwili stwierdzonej potrzeby i porzucanych równie szybko, wraz z konstatacją zmiany, dezaktualizującej ich tymczasową wartość. Anna Cegiela odnośnie sytuacji wspólnot w Polsce wskazuje, że badania socjologiczne oraz językoznawcze diagnozują ich upadek: „Żyjemy w mikroświatach, interesujemy się tylko najbliższymi i nie mamy skłonności do wspólnych działań. Niewiele ponad 10% społeczeństwa jest gotowe podjąć wysiłek w obronie interesów najbliższego otoczenia – gminy czy osiedla, nie mówiąc o całej Polsce. To jest niedobra wiadomość. Życie w mikrokapsułkach skazuje nas nie tylko na samotność. Skazuje nas też na lęk przed tym, co nowe”¹⁶.

Na specyfikę międzyludzkiego *pomiędzy* w XXI wieku składa się też cały kompleks zjawisk związanych z urynkowaniem kultury wraz z towarzyszącą jej ideą konsumpcjonizmu (siły napędowej rynku). Proces przenikania ekonomicz-

¹⁶ A. Cegiela, *Język tworzy wspólnotę*, „Rzeczpospolita” w dniu 27 lipca 2017 r.

nych zasad gospodarki rynkowej do wszelkich obszarów kultury (w tym sztuki czy edukacji) wzmacnia ideologia neoliberalna, rozwijająca się dzięki nieomal pełnemu uwolnieniu rynku, zawłaszczonego przez międzynarodowe korporacje, wciąż maksymalizujące swe ekonomiczne dochody i inwestujący je w kolejnych przedsięwzięciach. Wszechobecna (przekraczająca sfery gospodarki) racjonalność ekonomizacja wzmaga nastroje rywalizacyjne – walki o szeroko rozumiany zysk, czyli sukces na polu podejmowanej działalności, nie tylko zawodowej, także edukacyjnej, kulturalnej, społecznej, w każdej z tych sfer bowiem miarą jej powodzenia (a w jakiś sposób i sensu) staje się po prostu pieniądź¹⁷.

Kultura wszechobecnej konsumpcji masowo (wykorzystując nowe media i reklamę) produkuje ludzi walczących o „zwycięstwo” i – często bez specjalnej kontroli moralnej – rywalizujących, by „mieć” więcej i w osiągniętym statusie, a nie osobowych relacjach (na które nie ma czasu, o których zapomina, na które nie została uwrażliwiona, których nie doświadcza) odnaleźć potwierdzenie sensu swojego bycia. W międzyludzkiej przestrzeni *między* trudno jest budować dialogiczne mosty, kiedy „dochodzi do masowej «ratyzacji społeczeństwa» polegającej na drapearnym zabieganiu wyłącznie o swoje własne, partykularne czy wręcz egocentryczne, a przy tym czysto doraźne interesy. Oglądanie się na słabszych, względnie na bezsilnych, niezaradnych i bezradnych, oznaczałoby wszak pomniejszenie własnych szans w wyścigu do «wyjścia z labiryntu», gdzie czeka jądło (dziś chętniej mówi się o «spizarni z konfiturami»)»¹⁸.

W warunkach dominacji indywidualnych roszczeń i wszechobecnej konsumpcji ponownie pojawia się pytanie o przyszłość dialogu, a w pierwszym rzędzie o samo rozumienie komunikacji dialogicznej, które będą posiadały kolejne pokolenia i o oczekiwania, jakie będą z dialogiem wiązały.

Rozumienie dialogu przez współczesnych studentów – pola możliwych znaczeń

Przywołane w dalszej części tekstu wątki badań empirycznych prowadzonych wśród studentów pedagogiki (a więc w przyszłych nauczycieli i wychowawców) stanowią próbę pogłębienia namysłu nad kwestią rozumienia dialogu i przypisywanych mu wartości we współczesnym świecie i edukacji. Badania inicjował projekt „Rozumienie istoty i sensu procesu kształcenia akademickiego oraz roli jaką odgrywa w nim dialog z nauczycielem akademickim przez studentów pedagogiki uczelni

¹⁷ Na ten temat także w: D. Jankowska: *Studia pedagogiczne w percepcji współczesnych studentów w kontekście pytań o edukacyjne konsekwencje wpływu neoliberalnej kultury konsumpcji*, w: S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 34–46.

¹⁸ J. Mizińska, *Bezdušny Uniwersytet*. „Homo Inquietus”, 4.10.2010; <http://homoinquietus.wordpress.com/category/czytelnia/jadwiga-mizinska/>, [dostęp: 05.10.2018].

państwowych” (BW 05/06-II), realizowany w latach 2006–2009, którego częściowe wyniki przedstawiane były w wielu artykułach. W tym opracowaniu proponuje się poszerzyć pole namysłu nad dialogiem o wyniki badań powtórzeniowych – porównawczych analiz wywiadów przeprowadzonych w ramach wspomnianego projektu przed ponad dekadą z wywiadami zrealizowanymi w roku 2016.

Podstawę teoretyczną badań – z uwagi na ich przedmiot: proces rozumienia, czyli nadawania znaczeń – stanowiła orientacja hermeneutyczna wraz z wyrastającym z niej interakcjonizmem interpretatywnym. Postępowanie badawcze przyjęło formę rekonstrukcji semantycznej wypowiedzi studentów uzyskanych w trakcie wywiadów pogłębionych (IDI). W badaniu oparto się na transkrypcjach 15 wywiadów przeprowadzonych w roku 2006 ze studentami ostatniego semestru studiów magisterskich (dziesiąty semestr) oraz 12 wywiadów w roku 2016 ze studentami kończącymi studia II stopnia (czwarty semestr). Wywiady prowadzone w 2016, dla uzyskania waloru materiału porównawczego, zrealizowano z zachowaniem procedur sprzed dekady¹⁹.

W analizach wywiadów posłużono się wypracowaną w trakcie badań matrycą interpretacyjną, pozwalającą porządkować wypowiedzi studentów udzielane w IDI²⁰. Ramy matrycy, wyznaczały perspektywy ujmowania istoty i celu dialogu, dopełniane ustaleniem zakresu wolności jego uczestników. W trakcie badań ustalono, że rozumienie dialogu przez studentów rozpina się pomiędzy postrzeganiem go jako komunikacji językowej między ludźmi (przede wszystkim nauczycielami akademickimi i studentami), dokonującej się za pośrednictwem języka, z naprzemiennością głosów (pytanie-odpowiedź) a rozmową osób z wymiennością ról, w której trudno jest wskazać nadawcę i odbiorcę. Ten fakt można by interpretować jako uznanie, że studenci postrzegają dialog – jak określiliby to Tadeusz Gadacz – jako komunikację, „w której akcent położony jest na dyskurs, argumentację służącą wypracowaniu konsensusu co do podejmowanych działań i dialog rozumiany jako spotkanie osób, gdzie w centrum nie znajduje się znaczenie wyrażane w języku, ale in-

¹⁹ Wywiady obydwu edycji (2006, 2016) prowadzone były wśród studentów jednej uczelni, tego samego kierunku (pedagogika), czasu studiów (ostatni semestr, tuż przed obroną pracy magisterskiej), według tego samego scenariusza. Wszystkie wywiady badaczka prowadziła osobiście, trwały przeciętnie około 4 godzin (od 3 do 5 godzin – w trakcie dwóch lub trzech spotkań). Zachowano jednakową zasadę zapraszania do badań (mailing na adresy, którymi dysponowała badaczka) oraz zasadę pełnej dobrowolności w nich udziału. Osoby wyrażając gotowość udziału w badaniach miały świadomość ich przewidywanej czasochłonności oraz wysiłku tego doświadczenia, stąd tak w 2006 jak i 2016 do badania zgłosiły się osoby należące do elitarniej grupy studentów, najbardziej zaangażowanych i rozbudzonych intelektualnie.

²⁰ Ramy matrycy interpretacyjnej zostały stworzone na podstawie analizy materiału zebranego za pomocą Testu Niedokończonych Zdąń przeprowadzonego w ramach projektu wśród 1514 studentów 7 wydziałów pedagogicznych państwowych polskich uczelni. Ten wątek projektu – przeprowadzenia szerokiego sondażu jak „mówi się” o dialogu w środowisku studentów – przedstawiony w artykule: D. Jankowska, *Dialog w edukacji akademickiej*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem...*, dz. cyt., s. 105–118.

dywidualne osoby; «ja» i «ty»²¹, przy istotnych zastrzeżeniach, wynikających z tego, że myślenie potoczne odbiega od zdyscyplinowanego myślenia filozoficznego czy naukowego. Studenci łącząc dialog z komunikacją językową nie zawsze rozważają go jako tę, która prowadzić ma do konsensusu, nie zastanawiają się nad jej cechami i bywa, że myślą o dialogu po prostu jako o sekwencji wypowiedzi dwu i więcej osób, nie wnikając w charakter przekazów i zachodzących między nimi związków. Podobnie przyjmując perspektywę określoną tu jako rozmowa osób, nie zawsze nadają jej znaczenie, do którego przekonują dialogicy, stąd niektórzy wskazują, że dialog jest rozmową, w której każdy może się swobodnie wypowiadać i która już z tego powodu jest pożyteczna, choć wielu oczywiście zwraca też uwagę na inne cechy rozmowy (w tym walor uprzywilejowania treści, które w rozmowie są łatwiej przyswajalne, czy fakt zbliżenia uczestników, którzy mogą się lepiej poznać). Druga oś kontinuum nadawania znaczeń dialogowi, *oś celu*, rozpina się pomiędzy w gruncie rzeczy uznaniem niecelowości dialogu w sytuacjach stwierdzonej pustości bądź wymuszonej tej komunikacji a celem osiągnięcia osobowego zbliżenia i porozumienia osobowego. Na osi celów dialogu w trakcie studiów wyznaczono więc następujące ich grupy: uczestnictwo w grze/spektaklu komunikacyjnym – zrealizowanie interesu i osiągnięcie czegoś korzystnego dla jednostki – poprawa i uprzyjemnienie klimatu – poszerzenie wiedzy – pogłębienie rozumienia – zbliżenie osób. Trzecia porządkująca oś: *ustalania warunków wolności*, w jakich przebiega dialog, rozpinała się pomiędzy wskazywaniem jego uzależnień formalnych i konieczności podejmowania wbrew woli po uznanie całkowitej wolności uczestnictwa i woli zaangażowania, przekraczającego uwarunkowania formalne.

Wyznaczenie ogólnych ram matrycy pól rozumienia dialogu uszczegółowiły kategorie znaczące dla jego rozumienia wraz polami możliwych ich znaczeń:

- (a) Uczestnicy dialogu: nauczyciele akademicki i studenci, studenci w grupach studenckich; relacja pomiędzy podmiotami dialogu: dystans/podporządkowanie – bliskość/partnerstwo; otwartość na dialog: inicjatorzy – uczestnicy aktywni – uczestnicy pasywni – kontestujący
- (b) Czas i miejsce dialogu: ściśle ograniczony do czasu i miejsca wyznaczonego formalnie (w związku z uczestnictwem w procesie kształcenia) – wykraczający poza czas i przestrzeń bycia na uczelni i poza jej mury
- (c) Temat dialogu: obszary tematyczne: stricte wyznaczone tematyką zajęć – wykraczający w szersze obszary życia; istotność tematyki: wysoka – niska
- (d) Waloryzacja dialogu: zaistnienie realne – zaistnienie nierealne; siła oddziaływania: bardzo wysoka/przełomowa – nieistotna; znak: coś upragnionego – coś odrzucanego.

Analizy wypowiedzi studentów wskazywały na pojmowanie dialogu w życiu akademickim w ośmiu obszarach (patrz Zestawienie 1).

²¹ T. Gadacz, *Pięć koncepcji dialogu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2 (236), s. 76.

Zestawienie 1: Znaczenia nadawane dialogowi edukacyjnemu przez studentów kierunku pedagogika

Ip	Perspektywa ujmowania dialogu	Ogólny opis rozumienia dialogu akademickiego przez studentów
1.	Językowa komunikacja wymuszona koniecznością realizacji programu:	„Dialog” jako wymuszona rozmowa pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami w procesie kształcenia stanowiąca „anty wzór” komunikacji, opisywana z ironią, sarkazmem. Jej celem jest teatralne odegranie roli studenta/nauczyciela akademickiego – wzajemne udawanie, by osiągnąć swoje interesy (skończyć zajęcia, zaliczyć, zamknąć sytuację) Konieczność narzucona okolicznościami, jeśli to możliwe – unikana. Komunikacja zaburzona niechętnym nastawieniem do jej prowadzenia, niechciana przez uczestników. „Rozmowa” markowana, raczej monolog/monologi (nauczyciela). Mówienie: przekazywanie treści (nieważnych), zadawanie pytań (formalnych), odpowiadanie (gdy konieczność). Studenci mówiąc o takiej realizacji dialogu w procesie kształcenia wskazują, że nie jest to w istocie dialog, nie mniej mówiąc o dialogu akademickim odnajdują tylko takie jego odsłony. Zredukowany siła dialogu – nie prowadzi do rozwoju, a nawet go utrudnia; stosunek do dialogu niechętny
2.	Rozmowa informująca/formalna ale nie odrzucona	Rozmowa kierowana przez nauczyciela, z przemiennością ról nadawcy i odbiorcy, ale nie wymienialnością ról, profilowana treściami programu studiów. Pojawia się także wraz pytaniem, które zwykle stawia nauczyciel, a student podejmuje jeśli a) zostanie o to bezpośrednio poproszony lub b) czuje się w miarę bezpiecznie i „chce mu się”/podejmie wysiłek (jest zainteresowany np. sprawnym przebiegiem zajęć, pokazaniem innym – nauczycielowi, kolegom – że on wie, sprawdzeniem, czy wie dobrze). Czasem pytanie stawia student – w kontekście realizowanych treści celem ich opanowania. Formalno-organizacyjny potencjał dialogu. Stosunek do dialogu neutralny
3.	Metoda prowadzenia zajęć przez nauczyciela akademickiego	Rozmowa na zajęciach na temat realizowanych treści, bądź towarzysząca wypracowywaniom konkretnych umiejętności – kieruje myśleniem studenta i aktywizuje go zarazem, stanowi wyraz sztuki/pomysłu dydaktycznego nauczyciela akademickiego. Jej celem jest uprzystępnienie treści: informacje stają się bardziej zrozumiałe i łatwiej przyswojone, lub wypracowanie określonych w programie umiejętności. Uświadamia co student umie, a czego nie, co rozumie właściwie, a co powinien poddać korekcie. Ma prowadzić do celów pragmatycznych. Całkowicie „zadany” nauczycielowi akademickiemu, który odpowiada za jakość rozmowy (przebieg metody). Temat wyznaczony przez program i nauczyciela, choć niekiedy nauczyciel włącza zagadnienia wypływające od studentów. Zbliżony do zaplanowanej i monitorowanej dyskusji, w toku której grupowo dochodzi się zazwyczaj do wniosku założonego przez nauczyciela, bądź komunikacji ściśle wyznaczonej scenariuszem zajęć (warsztatów, treningów). Studenci cenią dialogowe metody pracy wskazując, że proces kształcenia przebiega wtedy efektywniej, zwykle w dobrej atmosferze, integrującej grupę. Stosunek do dialogu jako metody generalnie pozytywny.

lp	Perspektywa ujmowania dialogu	Ogólny opis rozumienia dialogu akademickiego przez studentów
4	Negocjacja we współtworzeniu procesu kształcenia	Rozmowa na zajęciach lub po nich (w sali, na korytarzu, w pokoju nauczyciela akademickiego, bufecie – na terenie uczelni, też za pośrednictwem komunikacji elektronicznej), pomiędzy nauczycielem a studentami i studentami wzajemnie ze sobą. Pojawia się, gdy dochodzi do ustaleń, dotyczących kwestii formalnych lub weryfikacji poziomu realizacji owych ustaleń. Ustalanie kwestii związanych z organizacją zajęć (pory, zmiany godzin zajęć), także kwestie zawartości programu (wskazanie czego studenci oczekują, rzadziej – co im przeszkadza), też kwestie zaliczeń, zakresu wymagań itd. Łączy się zazwyczaj z sytuacją, która dla jednej (lub więcej) stron jest niekorzystna, kłopotliwa i możliwa do zmiany i która zarazem przebiega w sytuacji dobrych relacji. Stosunek do dialogu pozytywny.
5.	Pragmatyczna wymiana informacji, prowadząca do operacyjnego zrozumienia wiedzy, w związku z praktyką życia	Rozmowa w związku z zajęciami, prowadzona przede wszystkim pomiędzy nauczycielem a studentami, czasem (rzadko) w grupach studenckich, nakierowana na dzielenie się informacjami i wymianę wiedzy (tu ważny temat, oceniany jako wartościowy dla stron). Przebiega w warunkach otwartości i uznania podmiotowości uczestników-partnerów, których łączy zainteresowanie określoną kwestią (zazwyczaj wynikającą z praktyk i doświadczeń w obszarze działalności pedagogicznej, bądź – rzadziej – zainteresowania określonym problemem teoretycznym/badawczym). Jest rozmową stron o różnym potencjale (bardziej i mniej doświadczonych), przynoszącą w warunkach współpracy efekt synergii. Ma na celu osiągnięcie przez strony wiedzy przydatnej i jej operacyjnego rozumienia. Stosunek do dialogu jednoznacznie pozytywny
6.	Rozmowa zbliżająca i otwierająca na wiedzę	Rozmowa swobodna członków społeczności, w której istnieje naturalny podział ról, wzajemnie się dopełniających a nie zhierarchizowanych, gwarantujący otwierający i ośmielający klimat. Nauczycie i studenci pozostający w otwarciu na siebie. Dobry klimat stymuluje studentów do pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia. Rozmowa otwierająca na kontakt i współpracę, prowadząca do pogłębienia rozumienia wspólnie eksplorowanych problemów. Siła budowania tożsamości – spotkanie w rolach pozwala na poznawanie siebie. Stosunek do dialogu jednoznacznie pozytywny
7.	Dialog personalny stanowiący doświadczenie egzystencjalne, nieobecne w przestrzeni edukacji	Rozmowa podmiotów wolnych i dążących do (po)rozumienia, docierająca w głąb życiowych problemów, oparta nie tylko na szacunku, także zaufaniu i poczuciu bliskości. Takie rozumienie dialogu (osobowego spotkania) częstokroć stanowi skutek podnoszenia problematyki dialogu w trakcie procesu kształcenia. Dialog jako spotkanie potencjalnie może się przydarzyć i oczekiwanie takiego doświadczenia dla wielu jest czymś pociągającym. Nie mniej studenci nie mają nadziei na możliwość jego urzeczywistnienia w uczelni, miejscu działań zinstytucjonalizowanych. Dialog pojmowany w kategoriach osobowego spotkania, traktowany jako idea, możliwa do spełnienia w sferze prywatności, nie edukacji. Nieobecna w relacji z nauczycielami akademickimi, też niemożliwa w relacjach z innymi studentami. Wymaga bliskości niezwykle rzadko uzyskiwanej

Ip	Perspektywa ujmowania dialogu	Ogólny opis rozumienia dialogu akademickiego przez studentów
		(nie do uzyskania) w obszarze doświadczeń związanych z edukacją akademicką. Konotacje jednoznacznie pozytywne i wskazanie na olbrzymią moc dialogu i jednocześnie wysoki poziom negatywnych emocji, wynikających z jego braku w obszarze edukacji.
8.	Idea	Pojawia się jako kategoria wyłącznie teoretyczna bez możliwości zaistnienia realnego, często w ramach humanistycznego kształcenia pedagogicznego. Wskazuje na bliskość i partnerstwo, eksponuje empatię podmiotów dialogu, które przeczą codzienności. Stąd kontestatorzy idei dialogu, wskazują na jej pustość, oderwanie od realiów, wydumanie i niepotrzebne angażowanie ludzkich myśli (też zajmowanie czasu w edukacji pedagogicznej), a zainspirowani, wskazując nierealność i brak szans na doświadczenie dialogu personalnego wskazują na humanizm idei, nie odmawiają jej zdolności doskonalących człowieka, czyli dostrzegają rodzaj wartości rozmowy o dialogu. Konotacje dialogu skrajnie różne i silne.

Źródło: badanie własne

Zaprezentowane wyżej zestawienie, wskazuje na profilowanie rozumienia edukacyjnego dialogu przez studentów, zostało wykorzystane w trakcie porównawczych analiz IDI zrealizowanych w roku 2006 i 2016.

Doświadczenia dialogu w edukacji akademickiej w świetle wypowiedzi studentów kończących studia w roku 2006 a 2016

Znaczenia nadawane dialogowi edukacyjnemu przez studentów tak w roku 2006 jak i 2016 łączyły się przede wszystkim z sytuacją rozmowy pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem, rzadziej pomiędzy studentami w swojej grupie, co zapewne wynika z kontekstu prowadzonych wywiadów, nakierowanych na badanie doświadczeń procesu kształcenia akademickiego²². Wśród studentów kończących studia w 2006 roku większość rozmówców podkreślała, że dialog jest komunikacją w pełni partnerską, że dochodzi w niej do wymiany informacji i myśli rozwijającej obie strony, i w tej perspektywie postrzegali dialog z nauczycielami akademickimi jako w różnym – wyższym lub (częściej) niższym – stopniu wykorzystaną szansę²³.

²² W artykule, z uwagi na jego objętość, maksymalnie ograniczono cytowania wywiadów, natomiast umieszczono w nawiasach symbole wywiadów najwyraźniej obrazujących wskazywane w tekście zjawisko. Symbole zawierają: dwie pierwsze cyfry informują o roku badania: 06-2006, 16-2016, litera oznaczająca płeć K – kobieta, M – mężczyzna, oraz liczba stanowiąca numer wywiadu.

²³ Na ten temat nieco szerzej w artykule odnoszącym się do wywiadów realizowanych w ramach projektu w roku 2006 p.t. *Dojrzewanie do akademickiego dialogu*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii...*, dz. cyt., s. 358–371.

Najwyraźniej reprezentowaną perspektywą ujmowania dialogu było postrzeżenie go w kategoriach pragmatycznej rozmowy, prowadzącej do operacyjnego zrozumienia wiedzy istotnej dla praktyki życia (06K4, 06M2, 06K1, 06K11, 06K12), bądź ciekawej poznawczo i inspirującej pytania (06M1; 06K4), a także w kategoriach uczciwych negocjacji, wspólnego ustalania różnych kwestii związanych z organizacją i realizacją procesu kształcenia (06K4, 06M2). Studenci wyrażający satysfakcję z możliwości realizacji tego rodzaju dialogów w murach uczelni, wskazywali przede wszystkim na szczególnie korzystną sytuację otwarcia i śmiałości oraz umiejętności współpracy w swojej grupie specjalnościowej, wypracowanych w trakcie kształcenia nakierowanego na warsztatowe i treningowe metody pracy (06K4, 06M1) jak też na generalnie odpowiednią kadre i dobry klimat w uczelni, które przekonują o możliwościach i wartościach aktywnej komunikacji (06K11, 06K8). Wskazują na wzrastającą pewność studentów i ich dorastanie do partnerskiej rozmowy z nauczycielami akademickimi w trakcie nabywania doświadczeń zawodowych i praktyk (06K11). Bardziej krytyczni w ocenach możliwości realizacji dialogu wskazywali, że niekiedy dialog jest niemożliwy/ograniczony z powodu niedojrzałości studentów (tu też krytyki poziomu, jaki prezentują rówieśnicy nieselektywnie przyjmowani na studia) i wycofującej się grupy (06K13, 06K1), bądź też braku zainteresowania kadry inicjowaniem takiej komunikacji (06K1). Ta pragmatyczna perspektywa postrzegania dialogu korelowała z rozumieniem studiów jako drogi przygotowania profesjonalnego, w tym zdobywania wiedzy specjalistycznej, nabywania doświadczeń łączących się z pracą pedagogiczną, rozwoju kompetencji potrzebnych w zawodzie pedagoga, jak także rozwoju osobowości i zdobywania doświadczeń społecznych.

Obok tych perspektyw rozumienia dialogu wystąpiło też stanowisko utożsamiające dialog edukacyjny z metodą prowadzenia zajęć (06K3). Prezentująca je studentka określiła wartościowość tej drogi w kształceniu, wskazując, że właściwie realizowana gruntuje wiedzę, pozwala na budowanie szkieletu systemu informacji (a więc argumenty pragmatyczne), służy rozwojowi różnych kompetencji. Zwróciła uwagę na osoby nauczycieli, którzy stosują metodę dialogu, wskazując, że wyróżniają się od innych, posiadają umiejętności kierowania dyskusją, zadawania niebanalnych, otwierających pytań. Wskazała też, że sami studenci by mogli z tej metody właściwie skorzystać muszą być do uczestnictwa w niej przygotowani. Jej zdaniem tu niezbędna jest (a) rzeczowa wiedza dyskutujących – czyli nie tylko opinia co mi się podoba (czynnik emocjonalny) ale też znajomość teorii (czynnik poznawczy); (b) motywacja do prowadzenia dialogu, sprowokowana pytaniem, które zostaje ocenione jako wartościowe; (c) warunki zewnętrzne i losowe: usytuowanie uczestników, samopoczucie uczestników, pogoda itd. Analiza IDI wykazała, że postrzeganie dialogu edukacyjnego jako metody pracy ma także charakter pragmatyczny.

Inną perspektywę ujmowania dialogu prezentowali studenci, którzy widzieli w nim możliwość wypowiedzenia się, ugięcia swoich myśli w atmosferze po-

rozumienia i obecności otwierającego nauczyciela oraz wspierającej grupy, a więc perspektywę, która centrum czyniła świat indywidualnych myśli i uczuć, wskazując na wartość bezpieczeństwa, zaufania oraz otwartości i pomocy wobec drugiego człowieka (06K7, 06K8, 06K10, 06K13). W tej grupie – obok upominających się o dobrą atmosferę w edukacji i otwierające (terapeutyczne?) relacje przyszłych pedagogów – znalazły się studentki odnoszące się do dialogu w kategoriach personalnej rozmowy (06K2, 06K5, 06K9). Pozostawały pod wrażeniem idei dialogu osobowego spotkania, którą napotkały w trakcie swojej edukacji i – kierując się intuicją, bądź odnajdując jej potwierdzenie w osobistych i prywatnych doświadczeniach życia (doświadczenie spotkania w przeżyciu małżeńskim i wspólnoty religijnej: 06K9) – w której moc uwierzyły. W odniesieniu do dialogu edukacyjnego odbywającego się w trakcie studiów konstatowały jego generalną nieobecność, wynikającą z faktu formalności dokonującego się procesu, dystansu pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami, wynikającego (obok naturalnego zróżnicowania nauczycieli akademickich i studentów i ich różnej otwartości na partnerską komunikację) z masowości i anonimowości studentów (06K2, 06K9). Uznały, że dialog akademicki realnie jest komunikacją formalną, niekiedy boleśnie fałszywą, w znaczeniu, zmuszającą do poddańczego uczestnictwa w konwencji „rozmów na zajęciach” zwykle z lęku bądź wygody studentów (06K9, 06K5), ale także nauczycieli akademickich (06K1). Humanistyczna perspektywa rozumienia dialogu w dwóch przypadkach pozostawała spójna z nieuzawodowionym rozumieniem studiów jako procesu poszerzania horyzontów, zdobywania wiedzy o człowieku i rozwoju samowiedzy (06K2, 06K5), w jednym – z procesem przygotowania zawodowego oraz zrealizowaniem osobistego planu edukacyjnego (06K9).

Porównując wywiady z roku 2016 obok szeregu podobieństw odnajdziemy zasadniczą różnicę – zdecydowanej dominacji przyjmowania przez studentów perspektywy pragmatycznej przy redukcji określonej mianem humanistyczna, w tym braku myślenia o dialogu w kategoriach spotkania osób. Kwestie dialogu podejmowane były wyłącznie w kategoriach tego co ma miejsce i dokonuje się w obszarze wymiany informacji za pośrednictwem języka. Brak śladów/inspiracji wyniesionych z kontaktów z myślą dialogiki, rozważań samej idei dialogu personalnego. Wydaje się, że składa się na to nie tyle nieobecność tych treści w programach kształcenia (występują nadal), co raczej albo „głuchosc” na idee filozofii dialogu, albo mniejsza na nie wrażliwość, nierezonowanie ich w umysłach studentów. Studenci zdają się prezentować skłonność do niezatrzymywania się nad pogłębionym refleksyjnym egzystencjalnym kwestii i uproszczeń, tworzą jednostronne, powierzchowne konotacje dialogu jako przepływu komunikatów i nimi operują. W wypowiedziach na temat dialogu właściwie nie występują określenia (jednak pojawiające się w wypowiedziach sprzed dekady) jak: zaufanie, szacunek, bliskość (tylko w jednym IDI 16K8: szacunek), natomiast pojawiają się nowe wyrażenia „wyrwywny”, „niewyrwywny” (w znaczeniu inicjujący, nieinicjujący komunikację: 16M1, 16M2, 16K9) „prostudencki” (w znaczeniu: życzliwy, zainteresowany głosem

studentem: 16K6, 16K10), „ma otwartą aparycję” (ośmielający i tworzy atmosferę do rozmowy: 16K3).

Wśród 12 IDI dominującym profilem jest profil pragmatyczny, który – w stosunku do sprzed dekady – niekiedy określić można jako mniej „wymagający”: krótka konsultacja po zajęciach (16K8, 16K10), zapytanie o coś co zostało niezrozumiane (16K2, 16K7, 16M2) wskazywane bywają jako pozytywne doświadczenia dialogu, takiego jaki jest oczekiwany (aktualny ideał?) i jaki ma miejsce. W pewnych warunkach takie ujmowanie dialogu mogłoby być interpretowane jako przyjmowanie perspektywy bliskiej formalnej (zapytania o coś w związku z programem), nie mniej z uwagi na wspomniane wyżej „spłaszczenie” oczekiwań wobec dialogu studentów i spełnianie warunków wolności (studenci są inicjatorami wyzwolenia tej komunikacji, a nie biernymi uczestnikami), uznano, że jest to podejście z grupy pragmatycznych.

Dialogi, które rozwijają się trochę szerzej i bardziej drążą temat miewają miejsce przede wszystkim podczas zajęć, podejmujących problemy związane bezpośrednio z praktyką pedagogiczną. Treści przedstawiane przez nauczyciela i pytania kierowane do uczestników bywają chętnie podejmowane tych przez studentów, którzy mają w omawianym zakresie konkretne doświadczenia. Ponieważ na drugim stopniu kształcenia praca w zawodzie (nawet etatowej) jest częstą, więc takich sytuacji partnerskiej komunikacji na tematy przedstawiane praktycznie i znane z doświadczenia jest zdaniem studentów sporo (16K2, 16K3, 16K7). Wyjątkową okazję do dialogu tworzą też rozmowy z opiekunami praktyk (tak na etapie konsultacji przygotowującej do praktyki, jak też ich omawiana podczas zaliczeń), w odróżnieniu od wcześniej wskazanych – mają bowiem charakter spotkań indywidualnych (16K8). W wywiadach pojawiają się też wątki dotyczące dialogu negocjacyjnego, ale raczej jako poboczne (a więc nie w kontekście zapytywania o doświadczenia dialogu podczas studiów, tylko przy okazji omawiania jakiś wydarzeń związanych ze studiami). Dla studentów kończących studia w 2016 r. dogadywanie się z prowadzącymi (lub studentami między sobą) w różnych kwestiach związanych z organizacją studiów jest czymś oczywistym i na ogół nie wywołuje żadnych emocji. Dotyczy też na ogół drobnych stricte organizacyjnych spraw, rzadko problemów związanych z merytoryczną zawartością programu (choć to też miewa miejsce: 16M1).

Natomiast tylko w jednym wywiadzie (16K2) ze studentką, która podjęła studia II stopnia na kierunku pedagogika, posiadając licencjat z filologii polskiej a zarazem kontynuując studia na II roku tejże filologii, zarysowała się kwestia różnic pomiędzy doświadczanym dialogiem na studiach filologicznych a pedagogicznych. Wskazała na wartość doświadczeń dialogu nakierowanego na poznawanie kwestii literaturoznawczych, dotyczących „abstrakcji” i rozumiejącego wnikania w ten świat porządku teoretycznego (co odpowiadałoby prezentowanym dziesięć lat wcześniej w IDI 06M1; 06K4 perspektywom widzenia w dialogu inspiracji do eksploracji teoretycznych i badawczych), a także na wartość dialogu zbliżającego do drugiego człowieka, który można doświadczyć w rozmowie o problemach wy-

chowawczych z osobami, które mają w tym zakresie wiedzę i doświadczenie i która przebiega w szczególnej atmosferze uczelni pedagogicznej.

W tym kontekście warto dodać, że studenci wysoko oceniają atmosferę panującą w uczelni oraz postawy nauczycieli akademickich otwierających na dialog i zachęcających do wyrażania swoich opinii. Studenckie narracje (oczywiście miejscami krytyczne w stosunku do pojedynczych sytuacji czy osób) częściej wyrażają zadowolenie z budowanych relacji z pracownikami uczelni niż narracje kolegów kończących studia w 2006 roku. Współczesnej młodzieży, zabieganej, bo działającej na różnych polach i tylko częścią swej sfery działania zagnieżdżonej w uczelni, „odpowiadają” niepogłębione, ale życzliwe (16K3, 16K5, 16K6, 16K 8, 16K10, 16M1, 16M2), „wesołe”, „wprowadzające uśmiech” kontakty z nauczycielami akademickimi (16K5, 16M1). W jej wypowiedziach częściej napotyka się natomiast krytyczne słowa kierowane pod adresem kolegów. To w ich lekceważącym, niechętnym stosunku do studiów („olewactwa”), także braku kultury osobistej i nieuczciwości („cwaniaczenia”), a nie lęku przed nauczycielami akademickimi (choć on też u niektórych występuje:) upatrują blokad niszczących atmosferę dialogu (16K, 16M1).

Warto dodać, że wśród udzielających wywiadu znalazła się studentka, która choć postrzegała dialog w perspektywie językowej komunikacji (dyskursu) i jego celu upatrywała w osiągnięciu operacyjnej wiedzy, a więc – w tym znaczeniu – prezentowała perspektywę pragmatyczną, jednocześnie eksponowała twórczy potencjał dialogu. Dialog, spłaszczony do porządkującego, poszerzającego indywidualną wiedzę przepływu informacji, w tej jednej radykalnie odbijającej narracji odzyskał swoją głębię (16K1: „dialog to jest miejsce gdzie coś nowego może się urodzić i powinno się urodzić”). Krytycznie wskazywała, że takiego dialogu na studiach nie ma, gdyż nauczyciele akademicy zakładają (często słusznie), że studenci nie mają elementarnej wiedzy, więc swoje działanie ograniczają do „wałkowania” wiedzy określonej w programie („No i tutaj nie ma miejsca na dyskutowanie, jest miejsce by te wiedzę przekazać a potem ja sprawdzić”). Bardzo (nazbyt) surowo oceniła studentów pedagogiki, wskazując na ich zamknięcie intelektualne i luki w wiedzy, ale przede wszystkim bierność oraz poddańcze i niekrytyczne postawy wobec dokonującego się nad nimi procesu. Dokonała też ostrej krytyki dialogu jako metody nauczania, powszechnie docenianej przez studentów w 2016²⁴. Rozmowa z 16K1 stanowi też jaskrawy przykład wielości i różnorodności postaw prezentowanych przez młodzież studencką, a także... daje nadzieję na edukacyjną zmianę.

²⁴ Egzemplifikacja: „dla mnie to wynika po prostu z mentalności, z tego, że eee... istnieje przeświadczenie, że był sobie kiedyś tak ważny w pedagogice człowiek, już absolutnie nie pamiętam tych wszystkich nazwisk, i że tak rolą studentów jest się tego wszystkiego nabożnie nauczyć i to powtórzyć. No i ... i dialog to się sprowadza do tego, że oni mają dojść do tych wszystkich ważnych prawd, które są tam zapisane [...] cała reszta uważała, że dyskutowanie to polega na dojściu do tej oświeconej prawdy. Iii... dlatego tej dyskusji nigdy nie było bo dla mnie to niej jest żadna oświecona prawda, to jest przecież coś do czego dochodziły pokolenia i co się cały czas zmieniało i... eee... po prostu powtarzanie tego co było jest bez sensu. [...] Tam w literaturze jest

Refleksja na temat przyszłości dialogu

Przywołane badania rozumienia dialogu identyfikowały pola nadawanych mu znaczeń przez młodzież kończącą studia pedagogiczne, a w wątku porównawczym – dokonywały interpretacji dostrzegalnej inności perspektyw jego ujmowania przez przedstawicieli dwóch, oddalonych o dekadę, roczników. Odwołanie do badań miało na celu z jednej strony wskazanie na różnorodność znaczeń nadawanych dialogowi przez osoby, które stają się w pełni wykształconymi pedagogami, z drugiej – uwrażliwienie na dostrzegalne różnice w narracjach z roku 2006 i 2016, próbę ich interpretacji i zachętę do namysłu nad kontekstem ich tworzenia. Opisane wyżej przesunięcie znaczeń nadawanych dialogowi w pewnym zakresie można interpretować jako odzwierciedlenie kierunku sygnalizowanych zmian cywilizacyjnych, kształtujących ludzi i instytucje, wywierającego także wpływ na kształt współczesnych uczelni, które zmieniły oblicze i ostatecznie „urynkowiły” swoją działalność. Tego zdania nie należy rozumieć w kategoriach stwierdzanego uogólnienia (badania jakościowe dalekie są wszak od wszelkich generalizacji), raczej uogólnienia wyłaniającego się w trakcie wielogodzinnych rozmów-dialogów rozumienia miejsca, jaki we wspólnych „światach” – studentów i badaczki – zajmuje dialog.

W artykule obecny jest niepokój o jutro dialogu w murach uczelni, płynący z obserwowanych procesów zagrożenia (upadku) akademickich wspólnot, którym towarzyszy ich przekształcanie w instytucje świadczące edukacyjne usługi i produkujące wiedzę (czy punkty, za którymi idą pieniądze). Nawet w uczelniach o długoletnich tradycjach (w przypadku miejsca opisywanych badań – o prawie wiekowej misji pracy dla słabszych i wymagających pomocy), wciąż strzegących właściwego klimatu i atmosfery, w której dialogowa komunikacja pozostaje możliwą – przecież też muszą zachodzić zmiany. Powodują one powstawanie nowego *pomiędzy*, w którym kontakty międzyludzkie, określane nawet jako życzliwe i nie sprawiające problemów, częstokroć okazują się powierzchowne i nietrwałe, a realizujące swoje interesy osoby stykając się doraźnie, jakby nie dostrzegają (czy może: nie boją się nad faktem) formalnego kontaktu i osobowego oddalenia.

Warto zwrócić też uwagę, że masowość studiów pedagogicznych i postępująca za nią nieselektywność na tym kierunku w powszechnym klimacie rynkowego dyktatu i nacisków na kształcenie upraktycznione, redukującego „niepotrzebną teorię”, wymusza modyfikacje w programach kształcenia, redukując treści i zagadnienia uznane za zbyt wymagające, mało konkretne, czy nieinteresujące dla

też doświadczenia, które się mieszają i tworzą coś niepowtarzalnego, nowego, i tak to powinno wyglądać i w tym miejscu dyskusja byłaby wskazana po to by tak tworzyć te ... niepowtarzalne nowe światy w głowach każdego studenta, a na zajęciach w których teoretycznie właśnie dyskutowaliśmy to zawsze była jedna oświecona prawda, do której mieliśmy dojść, więc nie można tego nazwać dyskusowaniem. Mogę sobie podyskutować sama ze sobą na własny użytek i tyle. (16K1)

nowych studentów-klientów, a ich realizacja, by czynić je atrakcyjniejszymi, częstokroć trywializuje je i wymusza uproszczenia. Pogłębia to – i tak osłabione życiem w zmiennej natychmiastowości – zdolności do pogłębionej refleksji młodych pokoleń, przyszłych wychowawców. Tylko pozornie nie związane ze zjawiskami urynkowania kultury zdefiniowanie pedagogiki jako dyscypliny społecznej i wyjęcie z obszaru humanistyki, kieruje jej zainteresowania w określonym kierunku i stanowi symptomatyczny wskaźnik przesunięcia „ku pragmatyzmowi społecznemu”. Oddanie nauki w służbę społecznych potrzeb i ujmowanie pedagogiki – jako wiedzy rozwiązującej problemy definiowane techniczne wzmacnia – nie tylko u studentów – myślenie o dialogu jako komunikacji mającej służyć dojściu do lepszego, bardziej zadowolającego stanu. Być może stąd dominującą perspektywą jest dziś postrzeganie dialogu w kategoriach pragmatycznej wymiany informacji?

Jakie będzie więc jutro dialogu edukacyjnego? Czy znaczenie jego rozumienia w edukacji (taż akademickiej) w kategoriach skutecznej komunikacji, przebiegającej w przyjaznej i przyjemnej atmosferze utrwali się i pozostanie, a pojmowanie dialogu w kategoriach spotkania wraz z oczekiwaniami personalnego zbliżenia, pogłębiającego egzystencjalne rozumienie, zostanie przesunięte na margines? To prawdopodobne, bo dialogowe spotkanie wymaga czasu ofiarowanego innemu, zaangażowania odsuwającego osobisty interes i bliskości duchowej (a więc *darów*), kiedy dziś – ujmując rzecz ekspansywnym językiem ekonomii – stanowią one *towary* deficytowe na współczesnym rynku.

Bibliografia

- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Cegiela A., *Język tworzy wspólnotę*, „Rzeczpospolita” w dniu 27 lipca 2017 r.
- Gadacz T., *Pięć koncepcji dialogu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2(236), s. 75–91.
- Fizzotti E., *Aby być wolnym. Logoterapia na co dzień*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2006.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000.
- Hallier A., Meggle D., *Mnich i psychiatra rozmawiają o szczęściu*, Wydawnictwo ESPE, Kraków 2006.
- Jankowska D., *Dialog w edukacji akademickiej*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, WNITE-PIB, Warszawa 2008, s. 105–118.
- Jankowska D., *Dojrzewanie do akademickiego dialogu*, w: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009, s. 358–371.
- Jankowska D., *Studia pedagogiczne w percepcji współczesnych studentów w kontekście pytań o edukacyjną konsekwencję wpływu neoliberalnej kultury konsumpcji*, w: S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 34–46.
- Jaspers K., *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.
- Korporowicz L., Plichta P. (red.), *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, Poligrafia Salezjańska w Krakowie, Kraków 2016.
- Mizińska J., *Bezdušny Uniwersytet*. „Homo Inquietus”, 4.10.2010; <http://homoinquietus.wordpress.com/category/czytelnia/jadwiga-mizinska/>, [dostęp: 05.10.2018].

- Mizińska J., *Czy zły człowiek może być dobrym uczonym?*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 2010, tom XLVI, zeszyt 1(183), s. 121–134.
- Muraszkiewicz L., *Obraz psychiki Polaków w XXI wieku*, <https://edutorial.pl/rozwoj-osobisty/obraz-psychiki-polakow-xxi-wieku/>, [dostęp: 12.11.2018].
- Riesman D., *Samotny tłum*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Zagubieni w sieci. Wywiad z D. Jemielniakiem*
- <https://zwierciadlo.pl/lifestyle/zagubieni-w-sieci>, [dostęp: 12.11.2018].
- Zalewska-Pawlak M., Soszyński P., *Wyzwoleni i zagubieni w sieci. Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2015.

The tomorrow of educational dialogue – understanding the dialogue and its importance in the education process of future educators

The author of the article, taking a reflection on the specificity of the interpersonal and social sphere *in-between*, draws attention to the processes and phenomena that are intensifying today, shaping the image of social reality which is the context of contemporary human life. The author emphasizes the problem of weakening communities together with the expansion of specifically understood individualism and dehumanizing marketization of social life as well as the victory of consumerism as destructive dialogue of that *in-between*, seeing also in it the premises of changes taking place in the area of education. In this context, the author raises the question of the meanings given to dialogue by the young generations of young educators entering the labour market and presents selected topics of the research project, the aim of which is to gain insight into the ways of understanding the dialogue by students of pedagogy. The referenced IDI comparative analyses carried out with students completing pedagogical studies at master's level in 2006 and 2016 indicated perceptible changes in narratives, documenting the strengthening of thinking about dialogue in education in terms of effective communication, conducted in friendly atmosphere as well as the reduction of expectations for personal dialogue, deepening existential understanding. Hence, comes the question of whether the changes in the understanding of the dialogue “reflect” in some way the changes in culture and in this situation how the tomorrow's educational dialogue may look like.

Key words: dialogue, understanding of dialogue, individualism, consumerism, students of pedagogy, marketization, community

Wykaz autorek i autorów artykułów

Błasiak Anna, dr

Akademia Ignatianum w Krakowie

Chmielecka Monika, dr

Uniwersytet Łódzki

Foder Bożena, mgr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Gara Jarosław, dr hab. prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Jankowska Dorota, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Jaronowska Sylwia, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Kwiatkowska-Zwolan Agnieszka, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Michalik Arleta, mgr

Uniwersytet Jagielloński

Ostrowska Urszula, prof. zw. dr hab.

Akademia Humanistyczno-
Ekonomiczna, Gnieźnieńska Szkoła
Wyższa Milenium

Pałka-Pilecka Mariola, dr

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku,
Uniwersytet Gdański

Podemska-Kałuża Anna, dr

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Sarnat-Ciastko Adrianna, dr

Akademia im. Jana Długosza

Skubisz Jolanta, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Starnawski Witold, dr hab. prof. UKSW

Uniwersytet Kardynała Stefana
Wyszyńskiego

Strutyńska Elżbieta, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Śliwerski Bogusław, prof. zw. dr hab.

Uniwersytet Łódzki,
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

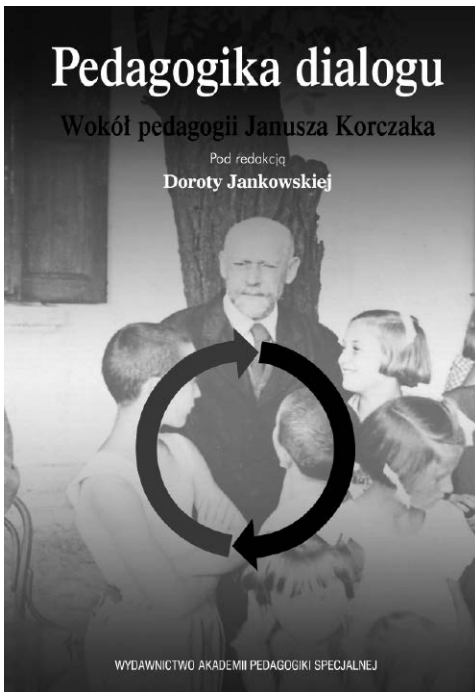
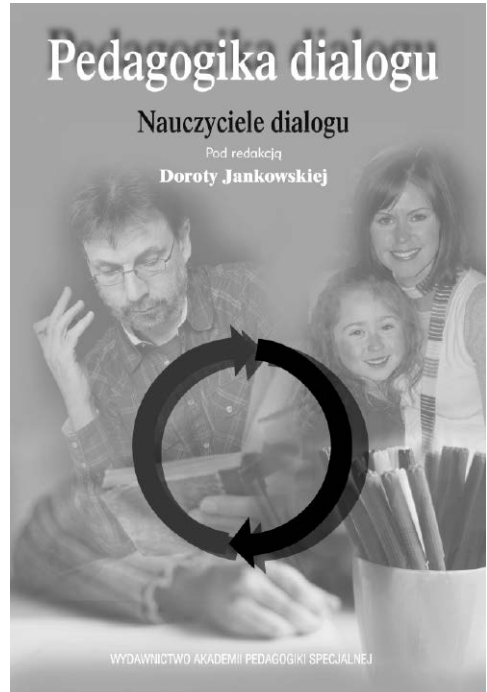
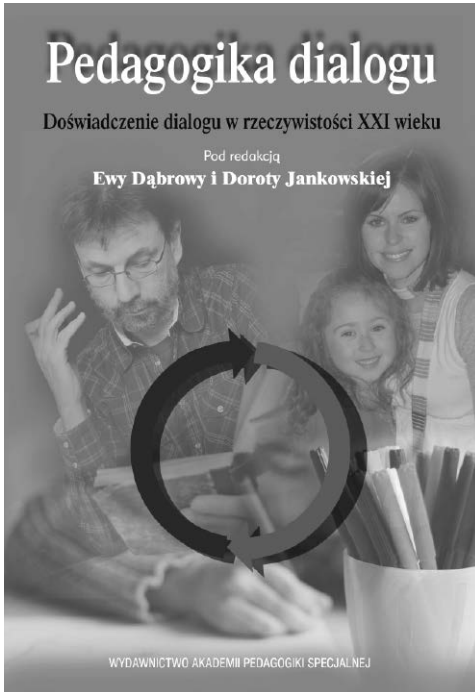
Zamarian Agnieszka, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Zawadzka Edyta, dr

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
poleca publikacje z serii Pedagogika dialogu:**



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 15,5
Skład i łamanie: Grafini
Druk ukończono w czerwcu 2019
Druk i oprawa: Fabryka Druku

