

Tomasz Tadeusz Brzozowski

Wartość edukacyjna dialogu

Podstawy Edukacji 6, 77-97

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Tomasz Tadeusz Brzozowski

Instytut Kulturoznawstwa, Uniwersytet Wrocławski
Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA we Wrocławiu

Wartość edukacyjna dialogu

Dylematy

Dialog jako podstawowy sposób inicjowania kontaktu międzypodmiotowego jest obecny w różnych dziedzinach życia. Walentność tego sposobu nawiązywania relacji jest widoczna przede wszystkim w sferze kontaktów międzyludzkich, a przy pewnej interpretacji modyfikującej pojęcie dialogu także na płaszczyźnie społecznej. Ta ostatnia dotyczy również dziedziny edukacji, która otwiera nieco szerszą perspektywę dla tworzenia się więzi w sensie relacji formalnych i coraz częściej – co bardziej interesujące z punktu widzenia możliwości oferowanych przez klasycznie rozumiany dialog – powiązań interpersonalnych. W niniejszym artykule chcę zwrócić uwagę na dialog jako podstawowy sposób odnoszenia się podmiotów do siebie, który przy poprawnej interpretacji tego sposobu komunikowania się daje gwarancję głębokiego przeżycia wzajemnie warunkujących się podmiotowości.

Poza analizą możliwości i zagrożeń wynikających z niedokładnego rozumienia relacji spotkaniowej chcę podjąć namysł nad możliwościami usytuowania dialogu w realiach dzisiejszej edukacji, wskazując zalety i ułomności koegzystencji tych dwu elementów w obecnej sytuacji społeczno-obyczajowej. Wreszcie, zapytam o realne możliwości zadomowienia się dialogu jako sposobu autentycznego przeżywania swej podmiotowości w warunkach istniejącego systemu edukacji.

Biorąc pod uwagę kontekst historyczny, oba elementy – tj. osoba i edukacja – w odległej czasowo perspektywie były od siebie ściśle zależne, nieustannie na siebie wpływając. To, że dziś mówimy o nich osobno, jest wynikiem zarówno błędnej interpretacji samego dialogu, jak i systemowej zmiany, jaka zaszła w stosunku do oczekiwań wobec procesu edukacji. Warto zastrzec, że i dziś można powiązać oba pojęcia, ale ich naturalna więź została drastycznie rozluźniona na skutek mylnego, jak sądzę, rozumienia

dialogu nie jako spotkania dwóch uznających się w swej różnorodności i ważności osób oraz poważną w sensie kwalitatywnym zmianę statusu edukacji we współczesności.

Odczuwany obecnie powszechnie deficyt wartości w sferze oświaty – najbardziej naturalnego środowiska, w którym kształtują się postawy, światopoglądy oraz systemy wartościowania i myślenia o świecie – ma swoje źródła w rozchwianiu aksjologicznym systemu edukacji. Właśnie tę konstatację chcę uczynić punktem wyjścia do dalszych rozważań na temat kondycji obecnej edukacji oraz jej niezbędnej i inherentnej instancji – podmiotu jako wartości samookreślającej się i autotelicznej dla swego człowieczeństwa. Można się dziś zastanawiać: Czy dialog jest nam potrzebny? To samo pytanie można jednak odwrócić i prowokacyjnie zapytać: Co się stanie, gdy zrezygnujemy z dialogu? Jeden ze współczesnych badaczy idei, radykalizując swą tezę, powiada, że bez dialogu nie ma przyszłości. Jego zdaniem, ludzkość osiągnęła dziś punkt nakazujący rozpaczliwe poszukiwanie płaszczyzn, które łączą, nie zaś dzielą (J. Wał, 1998, s. 116–118). Dialog, najogólniej rzecz ujmując, pozwala nam bardziej być ludźmi, albowiem np. zmienia zbiorowości we wspólnotę, jednostkę jako przedmiot badań (m.in. socjologów) w podmiot i osobę (M. Śnieżyński, 2005, s. 14).

W kontekście tych rozważań warto podjąć refleksję nad problemem końca dialogu, pojmowanego w sposób zgodny z jego klasyczną wykładnią (o ile da się taką ustalić), którą zaproponowali przedstawiciele szeroko rozumianej filozofii spotkania. Wobec stwierdzenia braku możliwości powrotu do tego typu relacji należy zadać pytania: Czy i co jest w stanie wypełnić miejsce dialogu? W jakim stopniu nowe formy odnoszenia się podmiotów do siebie zastąpią dialog w sferze dzisiejszej edukacji?

Dialog zatopiony przez edukację czy edukacja zanurzona w dialogu?

Trudno jednoznacznie ustalić przyczyny rezygnacji z dialogu w przestrzeni edukacyjnej. Co prawda niektóre gremia sygnalizują jego ważność i obowiązywalność, ale po dokładniejszych wyjaśnieniach opisywane formy relacji między nauczycielem i uczniem na różnych etapach edukacji okazują się najczęściej jedynie nawiązywać do autentyczności dialogu. Dialog zawiera kilka podstawowych składowych. Brak którejś z nich potrafi znacząco wpłynąć na zaburzenie komunikacji, zniekształcając w istotny sposób każdą relację międzypodmiotową. Spośród wielu czynników skutecznie zniekształcających dialog do najistotniejszych, tkwiących w samym systemie edukacyjnym należą powierzchowność i krótkotrwałość relacji interpersonalnych, a także zmieniające się formy zatrudnienia, fluktuacja środowiska, rozczarowanie

zawodem, architektura przestrzeni edukacyjnych, niezadowolenie personelu dydaktycznego z poziomu osiąganych dochodów, nowe wyzwania społeczne, skala problemu uczniów z dysfunkcjami, wzrastający poziom agresji wśród młodzieży, coraz bardziej marginalna rola nauczyciela w systemie, obciążenia pozamerytoryczne itd.

Kadra nauczycielska i uczniowie, tworząc społeczność konkretnej szkoły lub uczelni, spędzają w niej sporo czasu, jednak formy pobytu nie zawsze sprzyjają nawiązaniu głębszych relacji. Do izolacji środowiskowej, która w systemie dzisiejszej szkoły nie wiedzieć dlaczego traktowana jest jako norma, dochodzi złe planowanie przestrzenne budynków szkolnych. W pomieszczeniach szkoły dominują obszary zamknięte (pokój dyrektora, pokój nauczycielski), natomiast pozostały poza przerwami czas jest wykorzystywany głównie na techniczną realizację programów nauczania. Mimo że nauczyciele i uczniowie spędzają w szkole relatywnie wiele czasu, to system nawyków oraz architektura budynków nie pozwalają na zbyt częste i bezpośrednie kontakty międzyludzkie. Kwestię tę porusza w swojej pracy socjolog R. Sennett:

Nic więc dziwnego, że słabną więzy solidarności między pracownikami [...]. W Ameryce przyjaźnie z ludźmi pracy z pracy stanowią zaledwie 10 procent wszystkich przyjaźni. Gdy między jedną rotacją zespołów a drugą mija sześć albo osiem miesięcy, ludzie nie mają po prostu okazji, by lepiej się poznać (2012, s. 196).

Szkoła i uniwersytet jako miejsca pracy nie tylko nauczycieli, ale w równym stopniu uczniów i studentów, powinny być przestrzenią umożliwiającą skrócenie naturalnego dystansu, jaki towarzyszy ludziom przygodnie mijającym się na ulicy. Zamiast synergicznego współdziałania, zorientowanego na uzyskanie rezultatów określonych przez każdą z grup, w obie populacje, które są pozornie skupione na podobnych zadaniach, nierzadko wkrada się element antagonistyczny. Miejsce pracy, wspólne obu zainteresowanym grupom z uwagi na nieustanne zmiany nie tylko w zatrudnieniu, ale nade wszystko w zmieniających się warunkach realizacji zadań i stawiania coraz to nowszych celów edukacyjnych, nie sprzyja zawiązywaniu głębszych relacji. Wpływa to znacząco na odhumanizowanie tej szczególnej przestrzeni społecznej:

Tym jednak, co nadaje idei wsparcia wspólnotowego coraz większe znaczenie, jest powierzchowność i niestabilność relacji międzyludzkich we współczesnym świecie pracy (R. Sennett, 2012, s. 202).

Sennett, odwołując się do doświadczeń amerykańskich i zachowań środowisk nauczycielskich krajów Europy Zachodniej, zwraca uwagę na destruktywny wpływ fluktuacji zatrudnienia:

[...] zawód nauczycielski podzielił się w Ameryce na dwa segmenty. Nauczyciele zatrudnieni na etacie trwają na jednej posadzce dłużej niż ich koledzy

w Wielkiej Brytanii, a nawet, co może zaskakujące, z Niemiec, lecz we wszystkich tych krajach mamy też ogromne Morze Sargassowe dryfujących nauczycieli, zatrudnianych na czas określony, często podejmujących okresową pracę w innych zawodach (2012, s. 208).

Problem jest o tyle istotny, że coraz częściej dotyczy polskiego systemu edukacji na różnych poziomach. Fluktuacja zatrudnienia uniemożliwia zawiązanie się głębszych kontaktów między nauczycielem a uczniem. W polskim systemie kształcenia kontakt ucznia z wychowawcą trwa najczęściej ok. 3 lat. Krótkookresowe zatrudnianie nauczycieli na umowy zastępcze lub na czas określony, wymuszone sytuacją na rynku pracy, znacząco skracają bliższy kontakt podopiecznego z wychowawcą. W związku z tymi uwarunkowaniami warto ponowić pytanie o możliwość zachowania dialogu w przestrzeni współczesnej edukacji.

Dialog jest inherentnym elementem struktury edukacyjnej. Z historycznego punktu widzenia przynależał do niej jako jej składnik. Pierwotną i zarazem najbardziej naturalną strukturą edukacyjną była relacja mistrza do ucznia, i odwrotnie. W tym wymiarze edukacja jako dwukierunkowy proces interakcyjny bez dialogu, który był sposobem odnoszenia się obu podmiotów do siebie, nie jest możliwa. Choć powszechnie za dialog uznaje się rozmowę dwu lub więcej osób, należy pamiętać, że nie wymaga on wcale werbalizacji. Może zachodzić, obywając się bez tej na pierwszy rzut oka najbardziej naturalnej formy wymiany podmiotowo-immanentnych treści. Relacja dialogiczna ze swej natury jest wzajemnością; dla jej zaistnienia mowa jako komunikat wyrażony wypowiedzią nie jest elementem niezbędnym: „Relacja może trwać nawet jeśli człowiek, do którego mówię Ty, w swoim doświadczeniu nie uświadamia sobie tego” (M. Buber, 1992, s. 43). Zwrotność relacji dialogicznej jest w perspektywie edukacyjnej niezwykle istotna, albowiem w pewnym sensie uzależnia oba podmioty od siebie, stając się spoiwem między podmiotowym.

We współczesnej refleksji pedagogicznej coraz częściej zwraca się uwagę na dwukierunkowość relacyjną, podkreślając równorzędny charakter doświadczeń obu podmiotów. Jeśli w powszechnym odczuciu mistrz miał więcej do zaoferowania uczniowi, to we współczesności proporcje mogą się nie tyle zmieniać, co oczywiście, ile także zamieniać. Zdawał sobie z tego sprawę już M. Buber, pisząc o wzajemnym oddziaływaniu podmiotowym, bez rozdzielania ich kompetencji, wskazując jedynie na problem:

Relacja jest wzajemnością. Moje Ty oddziałuje na mnie tak, jak ja oddziałuję na nie. Kształtują nas nasi uczniowie, nasze dzieła nas tworzą. „Zły” otwiera się, gdy go dotknie święte podstawowe słowo. Jak bardzo wychowują nas dzieci, zwierzęta! Zanurzeni w sposób niezgłębiony żyjemy w potoku powszechnej wzajemności (1992, s. 48).

Edukacja jest ze swej natury zanurzona w dialogu, który jest jej podstawowym *modi* umożliwiającym jakąkolwiek wymianę. Skąd więc wątpliwości co do tego, że dialog uległ deprecjacji? Współczesna przestrzeń edukacyjna na każdym z poziomów pod wpływem czynników kulturowych, obyczajowych i technicznych nieustannie dokonuje próby zastąpienia dialogu innymi formami odnoszenia się podmiotów do siebie. Zwróćmy więc uwagę na te nowe możliwości oraz ich zasadność, ale i sposoby odnoszenia się do klasycznego dialogu jako wzajemności osób.

Zmiany następujące w świecie współczesnym wymuszają całkiem nowe sposoby odnoszenia się ludzi do siebie. Przestrzeń edukacyjna nie jest wolna od tych wpływów, ponieważ jako jedna z podstawowych form organizowania życia społecznego również podlega postępującemu procesowi zmian i rozwoju techniki. Pojawiające się nowe możliwości komunikacji międzyludzkiej zorientowane na ich usprawnianie, prędkość oraz wygodę coraz śmielej bywają wykorzystywane w murach instytucji oświatowych. Biorąc pod uwagę naturalność kontaktów, najbardziej podstawową formą komunikacji wciąż pozostaje relacja *face to face*, niemniej niektórzy badacze sugerują, że postępujące procesy globalizacji wymuszają całkiem inne sposoby odnoszenia się podmiotów do siebie.

E-dialog zamiast dialogu?

„Społeczeństwo, w którym żyjemy, jest społeczeństwem powszechnej komunikacji, społeczeństwem mass mediów” (G. Vattimo, 2006, s. 15). Oczywiście tej tezy jest tak powszechna, że niekiedy trudno podjąć nam refleksję nad jej skutkami. Waga tego problemu rozciąga się również na sferę społeczną i komunikacyjną, w której dialog jeszcze do niedawna zajmował podstawowe miejsce. Telematyka, zdaniem m.in. J.F. Lyotarda (1997), w znaczący sposób przyspieszyła proces rozkładu wielkich meta-narracji ujmujących systemowo złożoność świata, umożliwiając przejście do mikroopowieści, przez co społeczeństwo uległo komunikacyjnej dyspersji. Obecny stan będący skutkiem tych procesów ujawnia relatywny chaos, na którym, jak sądzą niektórzy, można zbudować poczucie wyjątkowości każdej jednostki, na nowo nadać sens jej ontycznemu wymiarowi jako szczególnemu i równouprawnionemu podmiotowi dyskursywnemu. Podmiotowi temu nadaje się prawo do wypowiedzi na zasadach równych z innymi. Wypowiedź jest podstawową formą komunikacji, dzięki której, wchodząc w interdyskurs z innymi podmiotami, umożliwi nadawcy jej widoczność przez innych. Każdy więc głos na mocy kompetencji i równowartości komunikatu jest manifestacją podmiotowej racji, która kryje się za sygnałem wysyłanym w przestrzeń komunikacyjną.

Edukacja nie jest wolna od zmian w dziedzinie masowego komunikowania się, a ich wyraźny wpływ widać choćby w sposobach prowadzenia rekrutacji przez przedszkola, szkoły każdego szczebla i uczelnie wyższe. Coraz bardziej rozpowszechnionym sposobem komunikacji między nauczycielem i, szerzej, szkołą z rodzicem lub opiekunem jest elektroniczny dziennik. Na uczelniach wyższych stosuje się różne programy informowania i zapisywania danych o studentach, zwłaszcza ocen, jakie zdobywają (np. program USOS działający m.in. na Uniwersytecie Wrocławskim). Ostatnio środowisko akademickie zelektryzowała informacja o tym, że jeden z uznanych ośrodków akademickich na świecie wprowadza zapisy na udział w darmowych wykładach *online*, co spotkało się z dużym zainteresowaniem (według danych co miesiąc zapisuje się ok. stu tysięcy chętnych) (<http://wiadomosci.onet.pl/swiat/usa-harvard-oferuje-wyklady-internecie,1,5440796,wiadomosc.html>). Choć na pierwszy rzut oka sposoby rejestrowania danych nie mają wiele wspólnego z tradycyjnie rozumianym dialogiem, jest pewne, że stanowią alternatywny sposób kontaktu z innymi. Procesy globalne, które ograniczają znacznie wartość realnego czasu, wypracowały, jak się wydaje, skuteczny sposób dla zachowania ciągłości informacyjnej. Częściowo pomocna w tym względzie okazała się technika; oszczędzając realny czas, tracimy go w niewielkim stopniu w cyberprzestrzeni. Bilans w zakresie realnego czasu, w którym upływa rzeczywiste życie jednostki, w stosunku do strat poświęconych na odbiór i generowanie informacji drogą elektroniczną jest dodatni. Korzyści oszczędnościowe są wyraźne. Powstaje zatem pytanie: Czy taka forma kontaktów jest w stanie zaspokoić nasze naturalne skłonności i potrzeby komunikowania się z innymi, szczególnie w przestrzeni edukacyjnej, w której dwukierunkowość i interakcyjność stanowią elementy składowe całego procesu dydaktycznego?

Komunikacja jako podstawowy element scalający współczesne społeczeństwo sama z siebie staje się poręcznym instrumentem perswazyjnym. Perswazja jako metoda przekonywania słuchacza do swoich racji nie musi być obciążona fałszem. Jednak jej warunkiem podstawowym jest wolność odbioru. W obecnej rzeczywistości ze sposobu eksplikacji własnego stanowiska przekształca się na naszych oczach w proces fabularyzowania rzeczywistości wedle subiektywnych upodobań. Dotyczy to zwłaszcza przekazu medialnego, w którego orbicie pozostaje także edukacja. W tym kontekście rozumiem edukację jako szeroki proces wzajemnego przenikania się treści stający się globalną wymianą informacji, podczas której wszyscy uczą się od wszystkich. W takich warunkach dialog (w sensie używanym w filozofii spotkania) staje się bardzo problematyczny:

Zamiast zmierzać ku faktycznej samoprzejrzystości, społeczeństwo nauk humanistycznych i powszechnej komunikacji postępuje w kierunku tego, co można by ogólnie nazwać „fabularyzacją świata”. Obrazy świata docierające

do nas za pośrednictwem mediów i nauk humanistycznych stanowią – choć w bardzo różniących się płaszczyznach – nie tylko różne interpretacje „rzeczywistości”, która jest z góry „dana”, lecz samą obiektywność świata. „Nie istnieją fakty, tylko interpretacje”, zgodnie z powiedzeniem Nietzschego, który napisał także, że świat prawdziwy w końcu stał się bajką (G. Vattimo, 2006, s. 37).

Obecne sposoby komunikacji w przestrzeni publicznej z natury są jednokierunkowe. Ludzie komunikujący się za pomocą portali społecznościowych i Internetu, które umożliwiają dyskurs i interaktywność, większą część informacji o świecie i sobie czerpią z mediów, które mają strukturę jednokierunkową. Przyglądając się badaniom nad czasem spędzonym przez przeciętnego użytkownika przed telewizorem, można założyć, że oferowana przez media forma kontaktu, która w istocie przeczy podstawowym założeniom dialogu, zaczyna być przyzwyczajeniem. Brak możliwości zadania pytania nadawcy lub doprecyzowania jego przekazu (w przypadku wątpliwości) przekształca słuchacza i widza w pasywnego spektatora. Poza przyciągnięciem uwagi nie jest on zmuszany do aktywności w zakresie przekształcenia treści płynących z kierowanego doń komunikatu. Mając wątpliwości co do poprawnej, tj. zgodnej z intencją nadawcy interpretacji komunikatu, inicjujemy operację uzgadniania tej treści z naszymi wyobrażeniami, dopasowując je do naszych przeświadczeń. Rodzi się więc nawyk swobodnego i arbitralnego uzgadniania treści płynących z mediów według subiektywnych przekonań, czemu towarzyszy zaniechanie zaangażowania w odbiór narzędzi krytycznych.

W obecnej rzeczywistości komunikacyjnej sama komunikacja jako sposób odnoszenia się ludzi do siebie bywa spoiwem więzi społecznej:

[...] problem więzi społecznej jako problem jest grą językową, grą zapytywania, która od razu ustala pozycje tego, kto go stawia, tego, do kogo jest on adresowany, i desygnatu, o który w pytaniu idzie – tym samym ów problem jest już więzią społeczną (J.F. Lyotard, 2000, s. 61).

Artykułowane przez francuskiego filozofa „posunięcia” językowe mają konkretny i pragmatyczny cel: nakierowują odbiorcę na taką, a nie inną interpretację:

Owe „posunięcia” nie mogą nie wzbudzić „kontrposunięć”; a przecież wszyscy wiedzą z doświadczenia, że te ostatnie nie są „dobre”, jeśli są tylko reakcją. Bo wtedy są tylko skutkami zaprogramowanymi w strategii przeciwnika, ją właśnie realizują i nie dopuszczają przeto do modyfikacji wzajemnego stosunku sił. Dlatego też tak ważne staje się to wytrącanie, wręcz dezorientacja przeciwnika, polegająca na tym, że pojawia się „posunięcie” (nowa wypowiedź), którego nie oczekiwał (J.F. Lyotard, 2000, s. 63).

Jeśli mimo to budzi się wątpliwość u odbiorcy, pozostaje z tym problemem osamotniony, ponieważ nie ma możliwości zweryfikowania własnego

rozumienia sensu z powodu jednokierunkowości przekazu. W tej perspektywie dialog nie istnieje.

Przejawem nowoczesności w kontaktach między uczniem (studentem) a nauczycielem są platformy wymiany edukacyjnej, które umożliwiają wzajemne interakcje przy użyciu narzędzi teleinformatycznych. Najczęściej stosuje się je do nauki języków obcych lub odbywania szkoleń podnoszących kwalifikacje zawodowe. Zdalne studiowanie ma swoje dobre strony, ale stwarza też bariery. Mając dostęp do Internetu jako najbardziej podstawowego fizycznego kanału przepływu informacji, każdy jest w stanie nawiązać relacje z oddalonym ośrodkiem edukacyjnym. Taka forma kontaktu zdradza cechy inkluzywne, gdyż włącza każdego kandydata w obszar zglobalizowanej i masowej formy edukacji. Psychologowie społeczni podkreślają jednak, że pośredni kontakt osób wzajemnie zaangażowanych w proces relacyjny znacznie ogranicza wyrazistość i czytelność obopólnych interakcji, czyniąc tę formę kontaktu jedynie namiastką dialogu. Opisaną sytuację G. Ritzer kwalifikuje jako przejaw relacyjnej dehumanizacji:

Dobrego przykładu dehumanizacji dostarczają coraz popularniejsze „wirtualne uniwersytety”, również należące do nowych środków konsumpcji. Oto paradoksalna wypowiedź studenta (2012, s. 165):

Bałem się, że profesor będzie jedną z tych anonimowych, niedostępnych istot, z którymi nie można nawiązać kontaktu. [...] Ale podczas wykładów internetowych czuję się, jakbym go znał, choć się nigdy nie spotkaliśmy. Mógłby iść ulicą tuż obok mnie (R. Sanchez, 1997, za: G. Ritzer, 2012, s. 165).

Relacja ta wskazuje na dwa problemy: Z jednej strony, zawiera obawę anonimowości, co przy pewnej interpretacji nie musi oznaczać negatywnych skutków takiej formy kontaktu; z drugiej zaś, co deklaruje sam zainteresowany, budzi w nim poczucie niewytlumaczalnej wspólnoty opartej na intuicyjnej więzi.

Anonimowość może pomóc tym, którzy z natury są nieśmiali, mają problemy z formułowaniem myśli na poczekaniu oraz ich jasnym artykułowaniem, wrodzone wady wymowy, kompleksy itd. Przedłużony z uwagi na taką formę kontaktu czas na reakcję pozwala dokonać korekty, przeformułować myśli i uzupełnić wypowiedź¹; ponadto obiektywizuje wypowiedź, stwarzając

¹ Ciekawym eksperymentem związanym z elektroniczną formą wypowiedzi jest pomysł dziennikarza „Il Manifesto”, B. Vecchiego, który zaproponował Z. Baumanowi (z którym się nigdy osobiście nie spotkał) rozmowę na temat problemu tożsamości. „Jako narzędzie rozmowy wybraliśmy pocztę elektroniczną, co narzucało rytm wymianie pytań i odpowiedzi. Bez presji towarzyszącej bezpośredniej rozmowie oraz dzięki dłuższej perspektywie czasowej mieliśmy wiele okazji do refleksji, wyjaśniania spornych terminów i czynienia pomniejszych dygresji na tematy, którymi pierwotnie nie zamierzaliśmy się zajmować” (Z. Bauman, 2007, s. 5).

szansę na niczym nieuwarunkowany jej odbiór. Hermeneutyczny problem tzw. przesądów ze strony mentora nie powinien wystąpić: relacja jest wolna od wzajemnych uprzedzeń i sympatii. Dla zachowania anonimowości uczelnie, działając na podstawie *e-learning*, jako neutralny element identyfikacji osób stosują numery indeksów lub nadane kody, chcąc w ten sposób uniknąć pomyłek lub wyeliminować np. podawanie się za inne osoby. Fakt ten jednak, z innej strony, znacznie wyjaławia relacje, skazując potencjalnych partnerów na dwukierunkową obcość. Pozostaje kwestią do wyjaśnienia, czy osoby zgłaszające akces i akceptujące tego typu kontakty w ogóle oczekują bliższej więzi między sobą, czy z założenia dążą do właśnie takiego typu relacji.

Pozostańmy jeszcze przez chwilę przy analizie wypowiedzi studenta. Jej autor wskazuje na niewyjaśnione poczucie znajomości owego profesora. Bezsporne jest jego przekonanie, że tego człowieka nigdy nie spotkał, a jeśli nawet zdarzyłaby się podobna sytuacja, nie potrafiłby go rozpoznać i zidentyfikować w grupie. Ambiwalencja odczuć odnosi się do coraz częściej spotykanego w przestrzeni społecznej zjawiska symulacji. Podwajanie sensu rzeczywistości, jak się wydaje, ma także miejsce w przestrzeni edukacyjnej w zakresie imitowania relacji międzypodmiotowych.

Jeśli chodzi o wypowiedź zacytowanego studenta, kontakty w szkole i na uczelni przypominają relacje zachodzące wedle ustalonego scenariusza: pracownik dydaktyczny jako członek kadry, związany formalnie z instytucją szkoły lub uczelni, postępuje wedle określonego z góry schematu: prowadzi wykład na zasadach monologu, by potem sprawdzić stan zapamiętania przez słuchacza tego, o czym mówił (coraz częściej za pomocą testów pisemnych, co samo w sobie jest formą znacznie ograniczającą szansę na bezpośredniość kontaktów). Student lub uczeń stara się wypaść jak najkorzystniej, wykazując się umiejętnością zapamiętania jak największej ilości informacji podczas egzaminu. Wzajemny kontakt

[...] to nie „prawdziwa” interakcja między ludźmi, tylko interakcja symulowana. Pracownicy zachowują się zgodnie ze scenariuszem, a klienci [student lub uczeń – T.T.B.] odwzajemniają się wyuczoną reakcją (czyli taką, jaką sobie wyrobili, mając długo do czynienia z postępowaniem według scenariusza). Wskutek tego autentyczna interakcja zachodzi rzadko albo się nie zdarza wcale [...] tak wiele naszych kontaktów z ludźmi w owych miejscach (i poza nimi)² ma charakter symulacji i tak się do tego przyzwyczailiśmy, że już nie wiemy, co to jest „prawdziwa” interakcja. W końcu wszystkie nasze interakcje są symulowane. Wszelkie różnice między symulowanym a prawdziwym w gruncie rzeczy się zatraciły – interakcja symulowana jest rzeczywistością (G. Ritzer, 2012, s. 198).

² W książce G. Ritzer analizuje relacje symulacyjne zachodzące między sprzedawcą w sklepie a klientem. Uniwersalność tych zachowań jest na tyle zbieżna, że analogicznie można je odnieść także do innych sfer działalności ludzkiej, m.in. do edukacji.

Pozostając przy tematyce symulacji relacji międzyludzkich oraz świata wymiany handlowej, należy zwrócić uwagę na współczesną architekturę szkół i uniwersytetów, która jeśli nie sprzyja, to na pewno znacznie ogranicza bezpośredniość relacji. Uczelnie i szkoły wyraźnie dzielą przestrzeń na tę dla ucznia i tę dla kadry. Ostre granice wyznaczają nie tylko godziny urzędowania, ale osobne gabinety wykładowców, dziekana, rektora i dyrektora; w szkołach funkcje te pełnią pokoje nauczycielskie. Ciekawym i oryginalnym, jak sądzę, sposobem na skrócenie czy wyeliminowanie sztucznie wytworzonego dystansu jest inicjatywa podjęta przez dyrekcję Autorskich Szkół Artystycznych i Akademickich ALA we Wrocławiu i Częstochowie. Szkoły te programowo zrezygnowały z osobnych pomieszczeń dla nauczycieli, tzn. w obu budynkach tych szkół nie ma tradycyjnych pokoi nauczycielskich. Nauczyciel pozostaje w otwartej sali, do której mają dostęp wszyscy uczniowie. Sala jest otwarta, a nauczyciel jest do dyspozycji ucznia podczas przerw. Nauczyciel jest więc wciąż dostępny, co stwarza permanentne okazje do wejścia z uczniami w kontakt przed, między i po zajęciach obowiązkowych.

Edukacja – proces wychowania i kształcenia czy tylko konsumpcja?

Wiele praktyk występujących dziś w przestrzeni edukacyjnej przypomina metodyczny proces przekształcania szkół i uczelni w instytucje świadczące usługi, z drugiej zaś strony idzie w kierunku traktowania ucznia lub studenta jako potencjalnego klienta. Miejsce edukacji zamienia się we współczesny ośrodek niezbyt wyszukanej rozrywki. Na ludyczny obraz szkoły wpływa nie tylko postawa nowej generacji słuchaczy, ale także wzajemna atmosfera panująca w szkołach i uczelniach, wspomagana wewnętrznym ukształtowaniem przestrzeni budynków.

O wzajemnym przenikaniu się świata edukacyjnego i komercyjnego pisze Ritzer. Jego obserwacje dotyczą zarówno szkół wyższych, jak i ponadgimnazjalnych:

W niektórych uczelniach kluby studenckie coraz bardziej nabierają charakteru centrów handlowych [...]. Oprócz tego instytucje edukacyjne stają się coraz podobniejsze do parków tematycznych, a także do innych nowych środków konsumpcji. Z kolei w centrach handlowych można coraz częściej spotkać różnego rodzaju szkoły (2012, s. 237).

Opisany problem jest zauważalny również w polskich realiach, albowiem zdarza się, że np. wyższe szkoły niepubliczne w taki sposób starają się pozyskiwać studentów. Wielokrotnie podczas zakupów w centrum handlowym Magnolia Park we Wrocławiu napotykałem stoiska jednej z wrocławskich

uczelnii, przy których atrakcyjne studentki wręczały przechodzącym kolorowe katalogi z informatorami o szkole i możliwościach, jakie stwarza wybór tej placówki. Wniosek jest jeden: edukacja, podobnie jak wiele zjawisk pozornie niezwiązanych z rynkiem, podlega w takim samym stopniu procesowi merkantylizacji, co samo w sobie nie sprzyja intymności relacyjnej zachodzącej między osobą nauczyciela a uczniem lub studentem.

Prywatyzacja instytucji naukowych to dziś dość powszechne zjawisko. Nauka ewoluuje w stronę gospodarki, a ośrodki akademickie, z wolną tracąc charakter publiczny, zdążają w kierunku instytucji wspierającej gremia posiadaczy o odmiennych celach rynkowych. Zjawisko to uwyraźnia się w dynamicznym wzroście prywatnego sektora edukacji. Finansowanie badań naukowych wedle zamówień globalnych instytucji nie sprzyja wolności nauki (T.T. Brzozowski, 2013) i wolnym wyborom dziedziny badań dokonywanym przez pracowników naukowych (A. Dylus, 2005, s. 102). Wzajemne kontakty w sprywatyzowanych ośrodkach akademickich oraz szkołach przypominają raczej Baumanowską metaforę „krótkiego spięcia”, kojarzącą się ze świadczeniem wzajemnych usług. Czas niezbędny dla podtrzymania takiego kontaktu (o relacji trudno tu mówić) ogranicza się do niezbędnego minimum warunkowanego czasem świadczenia usługi, który wraz z dokonaniem transakcji równie prędko się kończy, ulegając zapomnieniu.

Szkoły ponadgimnazjalne, podobnie jak uczelnie wyższe, równie wiele łączy z centrami handlowymi. Podobieństwa zachodzą nie tylko w układzie przestrzennym, ale także w ujawniających się nowych funkcjach szkoły: zarówno centra, jak i współczesne szkoły nastawione są na zaspokojenie życzeń klientów (uczniów i studentów). Coraz częściej to uczniowie dokonują wyboru przedmiotów, których będą się uczyć (wybór indywidualnej i samodzielnej ścieżki edukacyjnej). Uczniowie i studenci przebywający w budynku szkoły czy uczelni przypominają odwiedzających galerie handlowe: przychodzą jedynie się rozerwać, pooglądać wystawy. Trwoniąc czas, nie przekładają go na wymierny sukces w podnoszeniu umiejętności, czego mierzalnym efektem jest promocja (nagminna kwestia powtarzania, promocje uczniów z jedną oceną niedostateczną przy aprobacie rady pedagogicznej czy w przypadku studiów tzw. wpisy warunkowe). Szkoła i centra handlowe stwarzają dogodne warunki dla spotkań towarzyskich. Uczniowie także spotykają się ze znajomymi w szkole. W kontekście ekonomicznym coraz bardziej uwiadcza się element agonistyki: szkoły, podobnie jak sklepy, rywalizują z sobą o ucznia-klienta. Szkoła bez naboru to szkoła nieatrakcyjna dla klienta, nie potrafi bowiem sprzedać świadczonych usług (słaba oferta edukacyjna), które są albo nieaktualne, albo nie trafiają w gusta konsumenckie. „Podobnie jak centrum, szkole średniej a la centrum zależy na przyciągnięciu i utrzymaniu jak największego tłumu” (G. Ritzer, 2012, s. 238). Jeśli oferowany kierunek nie zyskuje minimum zainteresowanych, to nie tylko podupada prestiż ośrodka,

ale coraz częściej kadra dydaktyczna pozostaje bez zatrudnienia (<http://wiadomosci.onet.pl/regionalne/lodz/gazeta-wyborcza-profesorowie-ida-na-bruk,1,5451731,region-wiadomosc.html>).

Ile dialogu w edukacji?

Dialog jest podstawową formą nawiązywania kontaktu w edukacji na różnych jej poziomach. Świadomość uczestników procesu edukacji bycia w dialogu nie jest warunkiem koniecznym jego zaistnienia. Brak świadomości obu partnerów dialogu nie umniejsza samej relacji, ale aby ona się pojawiła, potrzebne jest wewnętrzne przyzwolenie obu podmiotów na stan bycia gotowym na spotkanie: „Relacja może trwać, nawet jeśli człowiek, do którego mówię Ty, w swoim doświadczeniu nie uświadamia sobie tego” (M. Buber, 1992, s. 43). Zatem mimo samoistnie zachodzącej relacyjności spotkania, które potrafi się obejść bez aktywnego aktu świadomościowego, w czym Ja i Ty biorą udział, doniosła jest wewnętrzna akceptacja dla istoty osobowej Drugiego. Chcę, dlatego jesteś przede mną i dla mnie, podobnie jak ja jestem dla Ciebie, ponieważ mnie uznajesz jako osobę będącą dla Ciebie:

Między tobą a nim jest wzajemność dawania. Mówisz do niego Ty i dajesz mu siebie, on mówi do ciebie Ty i daje ci siebie. Nie możesz porozumieć się z innymi na jego temat, jesteś tylko ty i on (M. Buber 1992, s. 59).

Dzisiejszy stan edukacji osiągnął poziom oparty na relacyjności jednobiegunowej. Dociekając zagadki tego stanu, najczęściej wskazuje się na ekspansywny i opresywny stopień oddziaływania najnowszych narzędzi komunikacyjnych. Warto zwrócić uwagę na słowo „narzędzie”. Jest ono kluczowe, gdyż wyraźnie wskazuje na funkcję nowych sposobów komunikacji, nie zaś ich istotę. Narzędzia telekomunikacyjne mają charakter czysto instrumentalny, nie stanowią więc jako takie samego dialogu, ale mogą go wspomagać lub umożliwiać. Zarówno M. Buber, jak i E. Levinas nie przewidzieli nowych sposobów odnoszenia się ludzi do siebie przy pomocy pośrednich kanałów.

Dialog w przestrzeni pedagogicznej łączył się zawsze z wychowaniem. Mistrz swoim autorytetem, który zdobywał nie tylko przewagą wiedzy, ale przede wszystkim mocą etosu, legitymizował swe prawo do nauczania innych. Czynił to właśnie mocą swego autorytetu, nie przekazując jedynie zdobytej mądrości, ale wychowując (G. Steiner, 2003). Swoją wiedzę o rzeczywistości zewnętrznej konfrontował nieustannie z życiową *praxis*. Sukcesem przyjętego przezeń i realizowanego etosu były oparte na nim zwycięstwa odnoszone w potyczkach z rzeczywistością. Dopiero ta konfrontacja dawała prawo i posłuch, budując autorytet mistrza. O ile poszczególne zwycięstwa były i są kwestionowane, to ich objaśnienia i interpretacje były przekazywane

przez mistrza uczniom w drodze bezpośredniego dialogu. W codziennych kontaktach przez stawianie trudnych pytań i prób udzielania na nie odpowiedzi rodził się rzeczywisty wpływ na ucznia. Był on wywierany nie tyle przez wiedzę mistrza, ile przez jego czyny poświadczające mistrzostwo. Mistrz zdobywał certyfikat przez osobiste decyzje i czyny obecne w jego życiu. Rola mistrza nie ograniczała się jedynie do przekazywania wiedzy, ale skupiona była na wychowaniu przez przykład jego osobistego życia, i tylko ono było rzeczywistym weryfikatorem przydatności do pełnienia roli nauczyciela:

Istotą dialogu wychowawczego jest to, że wciąga także wychowanków w uczestnictwo w życiu wychowawców. Już Sokrates zwracał uwagę, że wychowankowie przez oglądanie duchowego mieszkania wychowawców czerpią wzorce osobowe i wzorce społeczne dotyczące właściwego uczestnictwa w życiu społecznym we wszystkich jego wymiarach (M. Śnieżyński, 2005, s. 15).

Nabyte życiem uprawnienie do nauczania innych decydowało o pełnieniu roli mistrza. Wiele wskazuje na to, że współczesna edukacja zapomniała o wychowaniu. Położono w niej akcent na przekazywanie określonej i ściśle sprofilowanej wiedzy, odsuwając wychowanie w cień tzw. działań edukacyjnych. Dzisiejsza dydaktyka jest zbiorem metod i sposobów skutecznego przekazywania wiedzy, które nie mają żadnych punktów stycznych z wychowaniem. Jedna z tez głosi, że w procesie edukacji każdy oddziałuje na każdego, niemniej interakcje jako określony zespół reakcji na uprzednie bodźce to tylko psychofizyczny rezerwuuar zależności. Wychowanie jest czymś zasadniczo odmiennym: jest to racjonalny i oparty na wartościowaniu proces, którego skutek jest zawsze nieprzewidywalny. Rezygnacja z bezpośredniości relacji interpersonalnych przeczy formule wychowywania w prawdzie i ku prawdzie (M. Gogacz, 1985, s. 17). Nadmiernie rozbudowane treści dydaktyczne skutecznie wyparły programy hodegetyczne, stąd element wychowania jest we współczesnej rzeczywistości szkolnej zupełnie nieobecny. Obecne szkolnictwo schodzi się z ideą demokratyzacji społeczeństwa. Postulaty otwarcia na tolerancję, wielokulturowość i akceptację stanowisk odmiennych od większości skutkują dowolnością w sferze wychowania. Można odnieść wrażenie, że szkoła nie aspiruje już do rangi ośrodka wspomagającego wychowanie w rodzinie i społeczeństwie. Przyjęcie określonego modelu wychowania zakłada bowiem konkretną antropologię i wypływające z niej wartości, w społeczeństwie pluralistycznym zaś każdy arbitralny kierunek wychowania byłby zamachem na wolność, coraz powszechniej pojmowaną w opaczny sposób.

Dialog jako forma relacji wciąż pozostaje ideowo neutralny. Będąc narzędziem kontaktu interpersonalnego, może być wykorzystywany bez ograniczeń. Ale dialog stawia określone wymagania każdemu partnerowi, który chce w nim autentycznie uczestniczyć. Domaga się najpierw ich zgody na wejście w strukturę drugiego, wzajemnego uznania się w ich podmiotowości i bezwarunkowej akceptacji godności każdej osoby. Te podstawowe warunki,

które raczej uzyskałyby akceptację większości, rodzą problemy w sytuacjach, gdy jeden staje naprzeciw drugiego. Można to uchwycić w relacjach między nauczycielem a uczniem. Opiekun nie może wymagać od podopiecznego otwarcia się na nauczyciela przy zachowaniu biernej postawy ze swej strony. Warunkiem jest tu zgoda na udostępnienie podopiecznemu ku jego przestrodze swych wewnętrznych przeżyć i rozterek, a niejednokrotnie błędów popełnianych w życiu. Uczeń, poznając dylematy i porażki mistrza, jego ocenę sytuacji, sam dokonuje wartościowania wedle własnych kryteriów i podejmuje działania, biorąc za swoje wybory całkowitą odpowiedzialność. Opiekun wskazuje uczniowi możliwości i troszczy się o niego, lecz stroni od mechanizmów perswazji. W samodzielnych wyborach dokonywanych przez ucznia może go wspomagać, zwracając mu uwagę na możliwe konsekwencje. Obejmując go swym doświadczeniem i sympatią, staje się towarzyszem w jego drodze.

Zasada wzajemności oparta na prawdzie otwiera perspektywę na prawdziwy dialog, który jest każdorazowo doświadczeniem niepowtarzalnym i jednorazowym, choć może wydawać się kontynuacją. Synergiczna relacja między mistrzem (nauczycielem) i uczniem (podopiecznym) jest tajemnicą tych dwojga. Rodzi wzajemną niepewność co do owoców, jakie wyda. Stąd wzajemna troska o przebieg i autentyczność dialogu powinna być na równi podzielana, bo też i ich odpowiedzialność za przebieg, jakość i wynik relacyjnego spotkania jest ogromna. W przestrzeni między Ty i Ja zachodzi dialogiczny sens spotkania. To „między” tworzy wielką tajemnicę międzypodmiotową i – jak każda tajemnica – uczy pokory. Nie można jej pojąć z pozycji nieuczestnika spotkania. Nawet będąc w relacji, owo „między” umyka wszelkiej kategoryzacji i próbie uchwycenia jego fenomenu w sensie poznawczym. Osobom, które są w relacji i chcą zrozumieć fenomen tego wydarzenia, dialog pozostawia jedyny możliwy stan: stan pokornego trwania w pytaniu.

Dialogiczny wymiar edukacji ma ważny sens obdarowujący. Nie tylko mistrz obdarowuje ucznia swą wiedzą, autorytetem czy mądrością. Mistrz-mędrzec doskonale wie, że dając, sam bierze, dlatego mówimy nie tylko o mistrzu, który kojarzy się powszechnie z perfekcyjnym opanowaniem jakiejś dziedziny wiedzy, ale o mędrцу. Mistrz, nie będąc mędrцем, pozostaje tylko fachowcem w wąskiej dziedzinie. W procesie edukacji chodzi o coś więcej, o intuicję, wycucie, etos. Mędrzec daje, ale jest równie czujny na dary płynące od ucznia. Żadnego z nich nie lekceważy. Wrażliwość i czujność świadczą o jego mistrzostwie. Wydaje się, że współczesny model edukacji stawia na fachowców i specjalistów. Specjalistą można dziś być tylko w wąskiej dziedzinie. Zawężenie dziedziny wiedzy staje się skuteczną przeszkodą uniemożliwiającą dostrzeżenie horyzontu, na tle którego objawia się człowiek stojący przede mną. Człowiek przez fakt bycia podmiotem staje się najwyższą wartością dla innego podmiotu lub innych podmiotów. Zakwestionowanie wartości podmiotowej innego człowieka nie tylko zafałszowuje każdą relację dialogiczną, ale ją anihiluje.

W sytuacji braku podstawowych kryteriów, które nadają określoną wartość przestrzeni życia społecznego, niezbędne stają się Taylorowskie horyzonty. Pełnią one rolę kryteriów i umiejętności uzdalniających każdy podmiot do wejścia w relacje dialogiczne. Ich brak powoduje efekt chaosu aksjologicznego, skazując podmiotowość na błędzenie i szukanie po omacku. Brak horyzontów jest według Ch. Taylora głównym odpowiedzialnym za kryzys tożsamości, który ujawnia się współcześnie z całą mocą:

[...] ludzie ci mówią, że gdyby utracili ową przynależność czy tożsamość, znaleźliby się niejako na otwartym morzu; w odniesieniu do całego zespołu istotnych pytań nie potrafiliby już określić, co jest dla nich ważne. Niektórym ludziom przytrafia się rzecz jasna taka sytuacja. Określam ją mianem „kryzysu tożsamości”. Jest to skrajna postać dezorientacji, którą ludzie często starają się wyrazić, mówiąc, że nie wiedzą, kim są. [...] Brak im ram czy horyzontu, w których rzeczy nabierają trwałego znaczenia, a pewne życiowe wybory jawią się jako dobre bądź bezsensowne, inne zaś jako złe bądź nieistotne (2012, s. 53).

Horyzonty stanowią więc punkty graniczne, które pozwalają prawidłowo dekodować mapę sensu własnej podmiotowości, pomagają ów sens wyciągać na powierzchnię, by przyjrzeć się mu w blasku dnia. Ów sens, podobnie jak prawda (nasz sens jest prawdą o nas samych), lubi się skrywać na dnie człowieka, horyzonty pomagają mu więc uświadomić sobie jego wagę i wartość, powodując, że człowiek chce ten sens uwolnić i w nim się przejrzeć. Aktywność każdego podmiotu w tym kierunku jest więc mozolnym procesem tkania sensu własnej podmiotowości.

Odstawienie na bok wychowania do dojrzałości człowieka, który ma świadomość swej niepowtarzalności i doniosłości, to zasadniczy błąd współczesnej edukacji. Uczeń, który poszukuje wraz z mentorem sensu własnej podmiotowości w dialogu, dociera najpierw do tych horyzontów. Mając ich ostry obraz, postrzega innych oraz inne przedmioty w ich świetle. Blask horyzontu nadaje im wartość i prawidłowe proporcje, a także waloryzuje przestrzeń ontologiczną wedle właściwej miary. Docieramy tu do kolejnej bolączki naszych czasów: indywidualizmu. Ten naturalny wróg dialogu przemawia głównie przez zaimek „ja” oraz czasownik „chcę”. Asymetria dialogu, który koncentruje się głównie na „Ty”, z gruntu jest mu obca. Toteż jest on przyczyną utracenia wrażliwości na wszystko, co wokół „Ja”, w tym na wspomniane horyzonty:

Wraz z utratą szerszych horyzontów działania – społecznych i kosmicznych – jednostka utraciła coś ważnego. Niektórzy mówili w tym kontekście o zaniku heroicznego wymiaru życia. Ludzie utracili poczucie wyższego celu: czegoś, za co warto umierać. [...] Ta utrata celu była związana z zawężeniem horyzontów. Ludzie utracili szerszą wizję rzeczywistości, ponieważ skupili się na swoim własnym, indywidualnym życiu. [...] Inaczej mówiąc, ciemną stroną indywidualizmu jest skupienie się na sobie, co zarazem spłaszca i zawęża nasze życie, czyniąc

je mniej znaczącym i mniej związanym z innymi ludźmi czy społeczeństwem (Ch. Taylor, 2002, s. 11-12).

Indywidualizm, zakorzeniony także w edukacji, poważnie jej zagraża. Pomijając kwestię agonistyki, która ogniskuje się na wyścigu po granty, stopnie i dofinansowanie projektów, na poziomie codziennych relacji nauczyciel – student pozostaje coraz mniej przestrzeni dla autentycznego spotkania. Przypisane edukacyjnemu dialogowi miejsce zajęły akty komunikacyjne, których naczelnym celem jest wymiana informacji np. nad postępami w pracy licencjackiej czy magisterskiej. Kierowanie w stronę studenta niby-troski typu „Ile już pan/pani napisał/a stron” oraz „Czy zdążymy do ustalonego terminu” nie są dialogiem, lecz raczej upewnianiem się co do podejrzonej rzetelności i odpowiedzialności ze strony ucznia. Tego rodzaju więzi łączące mistrzów uczelnianych i studentów rzadko kiedy wychodzą poza mury gabinetów i godzin urzędowania. Problematyczna jest też kwestia dopuszczenia ucznia do obecnego stanu badań mistrza, często w obawie przez wykorzystaniem tych informacji na własny użytek. Nakierowanie na karierę (czyli na „Ja” i „chcę”) przy braku przestrzeni zaufania i zrozumienia wyklucza jakikolwiek dialog edukacyjny.

Do rzadkości dziś należy ścisła współpraca między promotorem a doktorantem. Pisząc dysertację pod tzw. kierunkiem, opieka najczęściej sprowadza się do poganiania doktoranta, by złożył wszystko na czas, a rzeczywista troska promotorska co do warsztatu jego pracy, założonej metodologii, jego osobistych zainteresowań, treści publikacji doktoranta, jego udziału w konferencjach, sytuacji rodzinnej itd. schodzi na plan dalszy. Jeśli kiedyś często słyszało się opinie o tym, że dany doktorant jest uczniem tego lub innego profesora, co oznaczało ich ścisły związek, który nie ograniczał się jedynie do formalnego, tj. wymuszonego takim lub innym regulaminem studiów przyporządkowania, to obecnie rzadko sami doktoranci powołują się na autorytet promotorski. Pojęcie tzw. szkoły tego lub innego profesora jest dziś obecne o tyle, o ile oznacza formalny układ uczelniany, bo u kogoś trzeba napisać pracę. Ścisły dostęp do tego, nad czym obecnie pracuje promotor, należy do rzadkości i nie wynika li tylko z obaw lub niechęci tego ostatniego. Zainteresowania i zaangażowanie doktorantów w tym względzie: rzeczywista chęć wejścia w świat i warsztat pracy mistrza, również pozostawia wiele do życzenia. Obopólna niechęć do zbliżenia się skutkuje formalizacją spotkań, które z założenia wykluczają w pewnym sensie ścisły kontakt. A przecież kontakt ten mimo wszystko przy obustronnej reorientacji i chęci ma szansę przekształcić się z czasem w autentyczną relację dialogiczną. Ta ostatnia wcale nie wyklucza merytorycznej polemiki związanej z uprawianą wspólnie przez mistrza (promotora) i ucznia (studenta lub doktoranta) dziedziną wiedzy.

W kontekście powyższych pytań i analizy efemerycznych relacji między-podmiotowych warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem wynikający

ze współczesnych sposobów organizowania rzeczywistości – na specjalizację. Jest ona, moim zdaniem, elementem współodpowiedzialnym za zerwanie lub zamazywanie bliskich kontaktów z drugim człowiekiem. Usuwa bowiem umożliwiającą bezpośredni kontakt twarz Drugiego z pola widzenia podmiotu, który inicjuje Levinasowskie zagadnienie: „Pojęcie twarzy pozwala w końcu opisać bezpośredniość [...]. Bezpośrednie jest tylko spotkanie twarzą w twarz” (E. Levinas 2002, s. 43). Wg francuskiego dialogika, dostrzeżenie Drugiego w obszarze relacji międzypodmiotowych wcale nie jest doświadczeniem pierwotnym. Moment prymarny stanowi wspomniane zagadnienie, będące wezwaniem i zachętą do podjęcia rozmowy. Właśnie na poziomie zagadnienia zawiązuje się fundamentalna i pierwotna relacja, której brak jeszcze świadomości, by wejść w fazę dyskursu. Zagadnienie tworzy więc załączek wspólnoty z Drugim; jest prostym mówieniem do Innego, nie o nim (P. Karpiński, 2013). Wąskie specjalizacje rozwijające się pod wpływem technicyzacji sprawiają, że zanika indywidualna twarz Drugiego; zanika owa wyjątkowość i niepowtarzalność każdego człowieka w naszych oczach. W relacjach społecznych, patrząc na jakiś wycinek jego osobowości, charakteru, uwarunkowań emotywnych itp., mamy do czynienia z procesem deinstalacji Innego. Problem ten dostrzegła Taylor, który odwołuje się do przykładu z dziedziny medycyny:

[...] technicyzacja medycyny często spycha na dalszy plan taką opiekę, która obejmowałaby całą osobę z jej konkretną historią życia, a nie sprowadzała pacjenta do problemu czysto technicznego (2002, s. 13).

Postrzeganie pacjenta przez pryzmat jednostki chorobowej zasadniczo zamazuje i skutecznie uniemożliwia bezpośredniość relacji opartej na wzajemnym obdarowywaniu się sobą. Relacyjne rozczłonkowanie podmiotu pierwotnie uchwytuje co najwyżej jakiś aspekt, wyhamowując roszczenia. Ja co do potrzeby dotarcia do Ty, i odwrotnie. Wynikająca z pragmatyzmu orientacja na wycinkowy element Innego spycha całościowo ujmowany podmiot w cień jakiegokolwiek relacji.

Edukacja bez dialogu. Czy to się uda?

Trudno przewidzieć kierunki, w jakich obecnie zdążać będą sposoby zawiązywania się relacji międzyludzkich. Na pewno palącym problemem naszych czasów jest przywrócenie dialogicznego charakteru wszelkim formom kontaktów, które dialog markują. Chodzi o ukształtowanie potrzeby poważnego, dwustronnego zainteresowania się ludzi sobą. Jedynie na płaszczyźnie autentycznej potrzeby nie tylko wysłuchania Innego, ale rzeczywistego zainteresowania tym, co do nas mówi, możemy budować

prawdziwe relacje. Relacje te z kolei mają szansę stać się podstawą do budowania więzi społecznych i umożliwić współpracę w wielu dziedzinach, spośród których najważniejsza jest edukacja. Dlaczego?

Edukacja, jakkolwiek pojęta, stanowi pierwszy i samodzielny etap zmagania się jednostki z naturalnym oporem indywidualizmu. Wchodząc w przestrzeń wolną od narzucanych wzorców i zachowań przez najbliższe otoczenie, człowiek w procesie socjalizacji pozostaje sam na sam z sobą i innymi. W trakcie procesu edukacji nabywa umiejętności podstawowych form wchodzenia w kontakt z otoczeniem i często trwałych sposobów (uczy się i wyucza się ich) traktowania innych, a na ich tle siebie. Współokreśla się w relacjach z innymi. Ma to niebagatelne znaczenie, gdyż szkoła, a później uniwersytet uzbrajają go w relacyjny arsenał, który będzie wykorzystywał w przyszłości. Jeśli na wstępnym etapie instytucje edukacyjne okażą dialog z dialogicznymi komponentami, to wychowanek będzie człowiekiem pozbawionym potrzeb empatycznych oraz naturalnego zainteresowania. Drugim już na poziomie bezpośredniości zagadnienia.

Na szczeblu kształcenia uniwersyteckiego obecna formalizacja kontaktów na pewno nie sprzyja poczuciu, że to, co robimy, jest ważne nie tylko dla nas, ale i dla tych, z którymi chcielibyśmy się podzielić naszymi niepokojami, także tym, co sprawia nam satysfakcję. Świat akademicki stoi dziś przed poważnymi problemami, które już zasygnalizowałem. One także rozbijają naturalne poczucie więzi w obrębie społeczności uniwersyteckich. Agresywna ekspansja świata biznesu wymusza na uczelniach wielorakie zmiany. Nie idą one niestety w kierunku zacieśnienia relacji i otwartości na pracujących i uczących się, ale merkantylizują struktury administracyjne wraz z ludźmi, którzy je tworzą:

W większości krajów doszło w ostatnich dziesięcioleciach do bezprecedensowego wzrostu liczby uczelni wyższych, a co za tym idzie także zbiorowości studentów. Ten proces nie mógł nie zdewaluować rynkowej wartości wyższego wykształcenia i dyplomów uniwersyteckich. [...] Pochłonięte koniecznością zaspokajania chwilowych, nadzwyczaj krótkotrwałych potrzeb i fanaberii podporządkowanej biznesowi gospodarki, uniwersytety w coraz większym stopniu tracą dawną umiejętność realizowania wspomnianych zadań (Z. Bauman, 2012, s. 117).

Dotykamy w tym miejscu opisanego przez Taylora (2002) problemu prymatu rozumu instrumentalnego jako typu racjonalności, który opiera się głównie na najbardziej ekonomicznych sposobach wykorzystywania środków zmierzających do określonego celu: przy minimalnych nakładach chcemy osiągnąć jak najwyższe zyski.

Ekonomia, choć stanowi ważną gałąź rzeczywistości, jest naturalnym nieprzyjacielem bezinteresownych relacji określających jednostkę w zbiorowości. Jej inherentnym elementem jest zysk. Każda stopa zwrotu jest do

zaakceptowania, jeśli znacznie przydaje wartości w stosunku do nakładów. W relacjach międzypodmiotowych rodzących się w środowisku edukacyjnym, nieobciążonych racjonalnością instrumentalną, powyższe kryterium powinno być nieobecne. Jak podkreślają jednak badacze, coraz częściej nie tylko jest już zadomowione, ale nierzadko stanowi kryterium dominujące. Edukacja pozbawiona cech autentycznego dialogu spłaszcza horyzonty, wedle których podmioty powinny zarówno orientować się w świecie, jak i na siebie. Instytucje związane z edukacją uczą nas zarządzania tzw. zasobami ludzkimi, co sugeruje wzięcie w użytkowanie jakiejś zbiorowości w celu wykorzystania jej dla osiągnięcia pragmatycznego celu, zgodnie z zasadą racjonalności instrumentalnej. Można na tej podstawie wysnuć wnioski, że struktury oświatowe zamiast kształtować, wychowywać i uwrażliwiać, staną się ośrodkami przekazywania wąsko wyspecjalizowanej wiedzy, z pozycji której podmiot nie będzie w stanie rozpoznać innego podmiotu. Nie będzie posiadał umiejętności takiego spojrzenia, albowiem nie uda mu się w procesie edukacji ukształtować takiego nawyku.

Jeśli nie można mieć już roszczeń co do dialogicznego sensu międzyludzkich relacji, może warto powrócić do autentyczności rozmowy (nie monologu czy Heideggerowskiej „gadaniny”). Rozmowa, choć w myśl dialogików nie jest tym samym co dialog, zawiera jego elementy. Od rozmowy należy rozpocząć proces ponownej intronizacji dialogu na jego dawno opuszczone miejsce. W okresie postnowoczesnego *interregnum* wolne miejsce po dialogu w myśl zasady, że rynek nie znosi próżni, zostało skutecznie zajęte przez ekonomiczną formę odnoszenia się ludzi do siebie. Jeśli nie możemy albo jeśli nie da się dziś mówić w kategoriach dialogicznej relacji Ja – Ty (czyli o nas), może należy zacząć od rozmów o przedmiotach, które dają być może szansę na zbliżenie? W rozmowie

[...] istotna jest pewna kluczowa cecha, taka mianowicie, że rozmawiając o pewnym przedmiocie, czynimy go wspólnym przedmiotem dla nas obu. Oznacza to, że nie jest on jedynie przedmiotem dla mnie, który przypadkowo jest również przedmiotem dla ciebie [...]. Ten przedmiot jest przedmiotem dla nas w mocnym sensie tych słów, który starałem się scharakteryzować w innym miejscu za pomocą pojęcia „publicznej” albo „wspólnej przestrzeni” [...]. Jestem podmiotem jedynie w relacji do pewnych rozmówców: w pewnej relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie mojego samookreślenia [...]. Podmiotowość istnieje jedynie w obrębie czegoś, co nazywam „sieciami rozmowy” (Ch. Taylor, 2012, s. 69–70).

Czy poziom rozmowy istotnie jest tym, który nas w pełni zadowala?

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. J. Łaszcz (tłum.). Gdańsk.
- Bauman, Z. (2012), *To nie jest dziennik*. M. Zawadzka (tłum.). Kraków.
- Brzozowski, T.T. (2013). Charakter wiedzy jako podstawowego czynnika rozwoju sektorów przemysłu i usług. *Prace Komisji Geografii i Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 21.
- Buber, M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. J. Doktor (tłum.). Warszawa.
- Dylus, A. (2005), *Globalizacja. Refleksje etyczne*. Wrocław.
- Gogacz, M. (1985), *Człowiek i jego reakcje*, Lublin.
- Karpiński, P. (2013), *Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy*, 1.
- Levinas, E. (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. M. Kowalska (tłum.). Warszawa.
- Liotard, J.F. (1997), *Kondycja ponowoczesna*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- Ritzer, G. (2012), *Magiczny świat konsumpcji*. L. Stawowy (tłum.). Warszawa.
- Sanchez, R. (1997), *Colleges Turning Virtual Classrooms into a Reality*. *Washington Post*, 27.03.
- Sennett, R. (2012), *Szacunek w świecie nierówności*. J. Dzieżgowski (tłum.). Warszawa.
- Steiner, G. (2003), *Nauki mistrzów*. J. Łoziński (tłum.). Poznań.
- Śnieżyński M. (2005), *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków.
- Taylor, Ch. (2002), *Etyka autentyczności*. A. Pawelec (tłum.). Kraków.
- Taylor, Ch. (2012), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczynski, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer (tłum.). Warszawa
- Wal, J. (1998), *Vademecum dialogu*, Kraków.
- Vattimo G. (2006), *Spółczesność przejrzyste*. M. Kamińska (tłum.). Wrocław.
- <http://wiadomosci.onet.pl/regionalne/lodz/gazeta-wyborcza-profesorowie-ida-na-bruk,1,5451731,region-wiadomosc.html> (23.03.2013).
- <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/usa-harvard-oferuje-wyklady-w-internecie,1,5440796,wiadomosc.html> (13.03.2013).
- <http://wiadomosci.onet.pl/wideo/to-jeden-z-najczarniejszych-okresow-w-historii-pol,123591,w.html> (23.03.2013).

Streszczenie

W artykule autor skupia uwagę na roli dialogu we współczesnym procesie edukacji. Warto zapytać, czy obecna edukacja nadal sprzyja dialogicznej relacji między ludźmi. Dialog jest najbardziej naturalną formą kontaktów między ludźmi i pozostaje starożytną relacją mistrza do ucznia. Jakie elementy prawdziwego

dialogu są kontynuowane we współczesnej edukacji? Wydaje się, że obecny proces edukacji na różnych poziomach utracił relacje dialogowe. Edukacja w XXI w. promuje krótkotrwałe kontakty. Są to relacje bez dwustronnej odpowiedzialności. Nowoczesne technologie tworzą możliwości relacji nowego rodzaju, które są bardzo często używane w przestrzeni edukacyjnej. Główne pytanie tekstu brzmi: Czy nowa sieć komunikacyjna jest w stanie zastąpić prawdziwy dialog interpersonalny? Jeżeli pada odpowiedź „tak”, to powinniśmy zastanowić się nad konsekwencjami takiego stanu rzeczy.

Summary

In this paper the author tries to focus one's attention on dialogue in modern education process. It's worth asking if current education still fosters dialogical relationships between people? In the author's opinion, dialogue is the most natural form of contacts between people and remains ancient relation of master to student. How many components of real dialogue are continued in contemporary education?

It seems that present education process on different levels lost dialogue relation. Education in XXI century promotes short-lived contacts. These are relationships without bilateral responsibility. Modern IT technologies make new kind of relationships possible which are very often used in educational space. The main question which the author of this paper asks himself is: Is a new communication network able to substitute for real and interpersonal dialogue? When the answer is „yes”, we ought to think over consequences of such a state.