

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM IX: 2018 NR 2(23)**

**PATRONAT NAUKOWY:
ZESPÓŁ PEDAGOGIKI OGÓLNEJ
I TEORII WYCHOWANIA
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Stefan T. Kwiatkowski (sekretarz redakcji),
Izabela Kochan (członek redakcji)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Broniewskiego 48
01-771 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2018

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Jarosław Gara, Dorota Jankowska

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk i oprawa: Partner Poligrafia Andrzej Kardasz
ul. Zwycięstwa 10, 15-703 Białystok

Spis treści

ROZPRAWY

Urszula Ostrowska – <i>Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna „pomiędzy” z perspektywy aksjologicznej</i>	9
Jarosław Gara – <i>(Dia)logiczny horyzont doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego</i>	23
Halina Monika Wróblewska – <i>Kompetencje społeczne przestrzeni i doświadczaniem dialogu</i>	41
Dorota Jankowska – <i>Dialog mimo wszystko</i>	61

APLIKACJE TEORII W PRAKTYCE

Dariusz Stępkowski – <i>Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego</i>	79
Joanna Górecka, Izabella Gorczyca – <i>O „bez-dialogach” polskiej szkoły</i>	101
Wiesław Żardecki – <i>Fenomen dialogu w sztuce widowiskowej i jego implikacje edukacyjne</i>	115
Andrzej Ciążela – <i>Blaski i cienie prowokacji jako narzędzia dialogu i edukacji w awangardowej sztuce współczesnej</i>	135

EDUKACJA ZA GRANICĄ

Renata Nowakowska-Siuta – <i>Rzeczoznawcy własnych spraw – prawo dzieci do samostanowienia w personalistycznej koncepcji wychowania. Przykład fiński</i>	155
--	-----

RECENZJE

Bogusław Śliwerski – <i>Potoczna rozprawa o potocznych koncepcjach psychoterapii, psychologii i pedagogiki - recenzja książki Tomasza Garstki pt. "Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu" (Warszawa: Wolters Kluwer 2016, ss. 496)</i>	167
--	-----

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Lucyna Mysza-Strychalska – <i>Sprawozdanie z seminarium Zespołu Badań nad Młodzieżą</i>	173
---	-----

Aneta Babiuk-Massalska – <i>Sprawozdanie z I Konferencji pod tytułem „Redukcja stresu w szkole”, Falenty 11 września</i>	185
--	-----

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Bogusław Śliwerski – <i>Filozoficzne podstawy edukacji</i>	193
--	-----

AUTORZY	203
---------------	-----

INFORMACJE DLA AUTORÓW	205
------------------------------	-----

Contents

DISSERTATIONS

Urszula Ostrowska - <i>Inter-subject dialogical space „between” from the axiological perspective</i>	9
Jarosław Gara - <i>(Dia)logical horizons of educational, social and cultural experience</i>	23
Halina Monika Wróblewska - <i>Social competence in space and experiencing dialogue</i>	41
Dorota Jankowska - <i>After all, the dialogue wins</i>	61

APPLICATIONS OF THEORY IN PRACTICE

Dariusz Stępkowski - <i>Educative learning: dialogical framework for educational practice and thinking</i>	79
Joanna Górecka, Izabella Gorczyca - <i>On the „non-dialogues” at polish school</i>	101
Wiesław Źardecki - <i>The Phenomenon of dialogue in performing arts and its educational implications</i>	115
Andrzej Ciążela - <i>The lights and shadows of provocation as a tool for dialogue and education in the contemporary avant-garde</i>	135

EDUCATION ABROAD

Renata Nowakowska-Siuta - <i>Experts in their own matters - children's right to self-determine in personalist concept of education. A Finnish example</i>	155
---	-----

REVIEWS

Bogusław Śliwerski - <i>Colloquial dissertation on colloquial concepts of psychotherapy, psychology and pedagogy - a review of Tomasz Garstka's book entitled "Psychopedagogical myths: How to preserve scientific skepticism in education and upbringing"</i> (Warszawa: Wolters Kluwer 2016, ss. 496)	167
--	-----

CONFERENCE REPORTS

Lucyna Myszka-Strychalska - <i>Report on the seminar of the Youth Research Team</i>	173
---	-----

Aneta Babiuk-Massalska - <i>Report from the First Conference titled: Reduction of stress at school, Falenty, September, 2018</i>	185
--	-----

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Bogusław Śliwerski - <i>Philosophical foundations of education</i>	193
--	-----

AUTHORS	203
---------------	-----

INFORMATION FOR THE AUTHORS	205
-----------------------------------	-----

Urszula Ostrowska

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna *pomiędzy z perspektywy aksjologicznej*

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, interdyskursywny, 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 nie mającą 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. Tymczasem, 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 zakresu¹. Cennym pokłosiem owych konferencji jest wzbogacanie zasobu literatury przedmiotu na temat dialogu². 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.

¹ 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.

² Zob. D. Jankowska, M. Grzelak-Klus (red.) *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2016; D. Jankowska (red.) *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2014. D. Jankowska (red.), *Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2017; E. Dąbrowa i D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2007, E. Dąbrowa i D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2008; D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2011 i inne z tego cyklu problemowego.

W tekście ustosunkowuję się do kluczowych kategorii ujętych w temacie, z perspektywy aksjologicznej koncentrując uwagę na międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej.

Przestrzeń

Rozpoczynając od odniesienia się do kluczowych kategorii konstruujących temat podjętej problematyki w niniejszych rozważaniach na początek kieruję 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 funkcjonują 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. 2³.

³ 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.



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 niniejszym tekście problematyki, tj. dialog edukacyjny, społeczny, w kulturze i inne. Każda z tych kategorii w swym nieprzeniknionym bogactwie może stanowić odrębny przedmiot rozważań, mając swoje odniesienie w literaturze przedmiotu⁴.

Tymczasem trzeba zwrócić uwagę, że termin dialog najczęściej tłumaczony bywa w rozcłonkowaniu 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 sprowadzany 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 służy 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 problematyki⁵,

⁴ 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.

⁵ *Encyklopedia PWN* odnotowuje następująco znaczenie tego terminu: „logos [gr. *légein* ‘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 niezmiennosc związków i stosunków zachodzących wśród powszechnej zmienności rzeczy oraz podmiotową zdolność

zważywszy zwłaszcza iż wymiar podmiotowy owych relacji ma znaczenie decydujące 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 leksykograficznych wynika, że **najogólniej rzecz ujmując, podmiotowość** stanowi wyraz szacunku dla drugiego człowieka jako niezależnego podmiotu, respektuje wolność i niezależność poglądów, przekonań i postaw; jest zatem miarą człowieczeństwa i zaprzeczeniem traktowania ludzi instrumentalnie⁶.

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 znaczenia⁷. Definiowane są jako przymek łączący się z rzeczownikiem lub ich równoważnikami (w narzędniku tudzież w bierniku) i używane w odniesieniu do sytuacji przestrzennych oraz czasowych a także

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.

⁶ Zob. np. L. Dziachkowska, *Podmiotowość*, W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, (red.), K. Chałas A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 781-785.

⁷ Z perspektywy pedagogicznych badań językowych rozważałam kwestię kategorii „pomiędzy” w innym miejscu, zob. U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym...*, dz. cyt., 133 – 154.

do stosunków, powiązań łączących ludzi, rzeczy i fakty⁸. Niemniej ów przymek „między” uobecnia się znacząco w publikacjach naukowych nie tylko z zakresu nauk społecznych i humanistycznych. Przywołam tu zaledwie kilka przykładów z tego zakresu – np. Stefan Amsterdamski *Między historią a metodą*⁹; Jadwiga Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*¹⁰; Bogusław Śliwerski, *Wychowanie między przemocą a wolnością*¹¹, Ewa Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*¹².

Warto przypomnieć w tym miejscu, że nauczyciel dialogu Martin Buber, rozważając problem człowieka, przypisał „pomiedzy” 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”¹³. Również twórca inkontrologii¹⁴, Andrzej Nowicki nadawał tworzonej przez dialog przestrzeni znaczącą rangę, pisząc na ten temat następująco: „Najważniejsza jest ta przestrzeń, którą może wytworzyć dialog dzięki swoim właściwościom spacjogennym. Chodzi tu o przestrzeń dla współtworzonej aktywności myślowej uczestników dialogu”¹⁵.

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 innym¹⁶.

⁸ Zob. Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/miedzy;2483055.html>, dostęp: 01.02.2018.

⁹ S. Amsterdamski, *Między historią a metodą. Spory o racjonalność nauki*, Biblioteka Myśli Współczesnej, Wydawnictwo: Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.

¹⁰ J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

¹¹ B. Śliwerski, *Wychowanie między przemocą a wolnością*, w: „Biuletyn Pedagogiczny” Pałacu Młodzieży im. J. Tuwima w Łodzi, 1991 nr 1, s. 6 – 33.

¹² E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 1999.

¹³ M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Reszke, Aletheia Spacja, Warszawa 1993, s. 130.

¹⁴ Zagadnienie inkontrologii ujęłam szerzej w innym miejscu, zob. U. Ostrowska, *Inkcontrologia pedagogiczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, tom II, s. 324-328.

¹⁵ A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*, PWN, Warszawa 1991, s. 416.

¹⁶ Zob. J. Gara, *Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne*, w: „Pedagogia Christiana” 1/25(2010), s. 137.

Dotychczasowe rozważania koncentrujące 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 określone 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”¹⁷.

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 działaniu¹⁸. 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 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

¹⁷ Encyklopedia PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/intersubiektywnosc;3915177.html>, dostęp: 01.02.2018.

¹⁸ Por. *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/miedzy;2483055.html>, dostęp: 01.02.2018.

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 *po-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 niezwyklej doniosłości, jako że bez takiego zorientowania na kontinuum *sacrum-pro-fanum* zapewne nic w świecie nie miałoby sensu.

Rzecz się dzieje 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 współ-bycia, kreują więc 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 całokształt 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 spotkanie¹⁹, w toku którego zawiązująca się więź międzypodmiotowa aspiruje do transcendencji za sprawą zwłaszcza uobecniania się wartości najwyższych stanowiących podstawę budowania wzajemnego zaufania²⁰. 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”²¹. 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 *pomędzy*, ewokuje potencjał dialogu w świecie wartości. Uczestnictwo

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

²⁰ Por. E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 227 – 240.

²¹ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993, s. 289.

w dialogu będącym fenomenem specyficznie ludzkim ma wymiar etyczny i wyzwała pytania na temat człowieka i jakość jego człowieczeństwa²².

Uwagi podsumowujące

Podjęte w niniejszym tekście rozważania koncentrowały się wokół wielorako złożonej kwestii międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej *pomędzy*, która możliwa jest do zaistnienia – jak to określił M. Buber – za sprawą fundamentalnego aktu ludzkiej egzystencji człowieka z człowiekiem²³. 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 uwyrażnia, iż konstruowanie międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej *pomędzy* to nie tylko wymiana myśli, tudzież kwestia osiągania konsensu w odniesieniu do rozstrzyganych problemach. 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 zarazem 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.

²² Zagadnienie potencjału człowieka w świecie wartości zawarto w innym miejscu, zob. np. U. Ostrowska, *Potencjał dialogu człowieka w wiecie wartości*, w: D. Jankowska, *Emancypacyjny potencjał...*, dz. cyt., s. 30-41.

²³ M. Buber, *Problem...*, dz. cyt., s. 91.

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 osoby dialogujące mogą dojść 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 poszerzanie 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* konstruują się podwaliny do kolejnych dialogicznych spotkań.

Bibliografia:

- Amsterdamski S., *Między historią a metodą. Spory o racjonalność nauki*, Biblioteka Myśli Współczesnej, Wydawnictwo: Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Buber M., *Problem człowieka*, Aletheia Spacja, Warszawa 1993.
- Dąbrowa E. i Jankowska D., *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2007.
- Dąbrowa E. i Jankowska D., *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2008.
- Dziaczkowska L., *Podmiotowość*, W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas A. Maj, 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*, w: „Pedagogia Christiana” 1/25(2010), s. 137-148.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S., *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.

- Jankowska D. (red.), *Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2017.
- Jankowska D., Grzelak-Klus M. (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2016.
- Jankowska D. (red.), *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2011.
- Jankowska D., (red.), *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 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*, PWN 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*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, tom II, s. 324-328.
- Ostrowska U., *Fenomen w spotkaniu w wychowaniu*, w: „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, *Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 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 their world. Contemporary knowledge about dialogue is impressive, inspiring further investigation on this subject. The philosophy of the dialogue is situated in the center of discussion of the theme of human subjectivity. 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.

Keywords: space, dialogue, inter-subjectivity, *between*, axiological perspective, humanity.

Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna *pomiędzy* z perspektywy aksjologicznej

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 międzypodmiotowa 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.

Jarosław Gara

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

(Dia)logiczny horyzont doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego

„Wszystko to, co ogólne, co wyuczone, wszystko to, co osiągnięte poprzez kulturę, stanowi jedynie taktyczny zwrot, jakiego musimy dokonać, aby zwrócić się ku bezpośredniości”¹.

„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”².

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

¹ J. Ortega y Gasset, *Medytacje o „Don Kichocie”*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA., Warszawa 2008, s. 21.

² J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Muza SA, Warszawa 1995, s. 135.

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/odśłaniania; 2. zewnętrżności bytu innego człowieka i jego bezinteresownego napotkania/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 koncipowanym

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”³; 2. w filozofii dialogu Emmanuela Levinasa – *nieredukowalności* odrębności bytu Toż-Samego i Innego oraz etycznej natury relacji, jaka wydarza się pomiędzy tymi zewnętrżnościami⁴; 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 jest⁵; 4. czy w filozofii hermeneutycznej Paula Ricoeur’a – *przekraczania* złudzeń i „wyzucia z siebie” na drodze wielowymiarowego rozumienia siebie samego jako innego⁶. 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 transparentności⁷ dla tożsamości nastawień i racji dialogicznego myślenia i działania, będą pozostawać w różnym stopniu w stosunku odpowiedniości z zagadnieniami, określającymi przywoływane idee przewodnie dyskursu fenomenologicznego, egzystencjalnego czy hermeneutycznego.

³ E. Husserl, *Doświadczenie i sąd*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2013, s. 37, 296.

⁴ E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 110.

⁵ J.-P. Sartre, *Byt i nicłość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2007, s. 237.

⁶ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 230.

⁷ 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 (rozpoznaniu) i prognozowaniu (przewidywaniu) w oparciu o powszechnie dostępną wiedzę.

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 konstituuje 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 konstituującymi 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 uprawnomocnienia 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 nieznane 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 racje niezastępowalne i nieredukowalne.

Intersubiektywność oraz transparentność myślenia i działania stanowi bowiem niezbędny warunek autentycznego dookreślania powszechności i nieskrytości obszarów koegzystencji tego, co jest znane i nieznane oraz tego, co jest bliskie i obce.

Doświadczenie intersubiektywności i transparentności *międzyludzkiej przestrzeni styczności* jest tym, dzięki czemu możliwe staje się by to, co nieznane lub inne w sposób równouprawniony i równorzędny zaistniało/współistniało z tym, co znane lub takie samo. Wszystkie inne sposoby, antycypujące *doświadczenie styczności* pomiędzy tym, co znane i nieznane 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 problematyzacji tytułowego zagadnienia, a zatem dialogicznie dookreślanej sfery tego, co w doświadczeniu egzystencjalnym jawi się jako pozbawione jednoznacznych i twardych (niezawodnych/nieomylnych) wyznaczników oczywistości i wymierności. Tym samym dialogiczne dookreślanie 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 „mieniającego 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 przeoczane 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 strukturą 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”⁸ 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

⁸ Posługując się pojęciem „złej wiary” nawiązuję przede wszystkim do problemu związanego z egzystencjalnym autentyzmem podmiotu świadomości oraz związanej z tym kwestii „falszywej 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 i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, dz. cyt., s. 85.

w antropologicznej figurze „złej wiary” (skrywanymi i zawołowanymi 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.

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 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*⁹.

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,

⁹ P. Wust, *Niepewność i ryzyko*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 19.

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-gościnnością¹⁰, 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 kulturowych¹¹. 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 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

¹⁰ Zob.: A. Wierciński, *Hermeneutyka gościnności: dobroć i hojność*, w: (red.) J. Madalińska-Michalak, *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 69-78.

¹¹ Zob. także: J. Gara, *Fenomen samoobiektywizacji jako egzystencjalne konstytuowanie nieujmownego w ujmowanym*, w: (red.) H. Markiewicz, P. Boryszewski, *Między wyzwaniem a wartościami. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Potockiemu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 218, s. 79-99.

(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 rozpatruję 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”¹².

W przyjętej przeze mnie metodzie „negatywnej drogi” chodzi też o to – jak można powiedzieć, posługując się określeniem Jose Ortegi y Gasset – 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 uwidacznia 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”¹³. A w innym miejscu autor stwierdza, wyrażając charakterystyczną dla

¹² A. Reinach, *Przyczynek do teorii sądu negatywnego*, w: (red.) W. Stróżowski, *Od Husserla do Levinasa. Wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, s. 65.

¹³ Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, Muza SA, Warszawa 1995, s. 189.

siebie antropologiczną myśl: „Ja jestem mną i moimi okolicznościami i jeśli nie uda mi się ich ocalić, to nie ocalę i siebie”¹⁴.

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

1. jednoznaczne wyartykułowanie tego, co ma charakter stanów negatywnych, a co za tym idzie, nie może być utożsamiane i w jakikolwiek sposób związane z określonymi formami dialogowymi jako pozytywnymi stanami rzeczy;

2. jednoznaczne określenie tego, co stanowi o mistyfikacyjnych wymiarach deklarowanych 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 niniejsze analizy są też kontynuacją problematyzacji negatywnych stanów rzeczy jako metody rozjaśniania fenomenu dialogu jakie podjąłem już w pracy „Dialogiczny *logos* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*”¹⁵. 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 *pustki* 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 z za kulis” Ervinga Goffmana¹⁶.

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

¹⁴ Ortega y Gasset J., *Medytacje o „Don Kichocie”*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA., Warszawa 2008, s. 22.

¹⁵ J. Gara, Dialogiczny *logos* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*, w: (red.) D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 42-58.

¹⁶ Zob.: E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 2008; E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

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 (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 – Niccolo 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 przebiegów cynizmu bądź dobrej wiary; jednak zakłada to przynajmniej pewien stały i specyficzny styl życia”¹⁷. Trawestując myśl autora *Bytu i nicości* można również powiedzieć, że prawdą sposobu bycia pozoranta jest zawsze egzystencjalny

¹⁷ J. P. Sartre, *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, dz. cyt., s. 86.

projekt pozorowania, tak jak prawdą autentyzmu sposobu bycia, jest zawsze egzystencjalny projekt autentyzmu¹⁸. „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 użytek stwierdzająca prawdę, a równocześnie zaprzeczająca jej w słowach i znowu na własne potrzeby zaprzeczająca temu zaprzeczeniu”¹⁹.

Figura sofisty. Za uosobienie racji, postaw i nastawień sofisty oraz jego form ekspresji, sprawności i sprawczości można uznać Gorgiasza z Leontinój (ok. 483-375 p.n.e.). Gorgiasz określany jest „apostolem magii słowa”²⁰ i jako sofista rozwijał erystyczną dialektykę bytu i słowa, przyjmując zarazem stanowisko skrajnego nihilizmu ontologicznego i poznawczego²¹. 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”²². 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”²³. 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”²⁴. 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 „wierz-

¹⁸ Tamże, s. 87.

¹⁹ Tamże, s. 84.

²⁰ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 130.

²¹ J. Legowicz, *Filozofia starożytna Grecji i Rzymu. Wybrane teksty z historii filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 115.

²² J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, dz. cyt., s. 131.

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

²⁴ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, dz. cyt., s. 132.

ciela” gry słów²⁵. 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”²⁶.

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 psa²⁷ i określany jest „Psem mądrości”. Zapytany zaś, co robi, że inni nazywają go psem, odpowiedział: „Schlebiam tym, którzy mi coś dają, obszczekuję tych, którzy mi nic nie dają, a złych gryzę”²⁸. Po śmierci nie bez powodu postawiono mu więc obelisk, a na nim psa z paryjskiego marmuru²⁹. 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 poznać życiowo najbardziej pożądaną dla siebie wiedzę, dotyczącą tego, „co ma czynić, aby osiągnąć największą sławę”³⁰. 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 targowy³¹. 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”³². Nie widział też nic niezdrożnego w tym, by „spożywać mięso ludzkie”³³. Znany był więc zarówno z cynicznego postępowania, jak i z cynicznych wypowiedzi. I tak, zwykł mawiać, że „najchętniej pija cudze wino”³⁴ lub rozprawiać, jak to jest, że „Słońce wchodzi też do ustę-

²⁵ Tamże, s. 130.

²⁶ Platon, *Gorgiasz*, tłum. W. Witwicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 38. Por.: W. Jager, *Paideia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 687.

²⁷ Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 327, 342.

²⁸ Tamże, s. 342.

²⁹ Tamże, s. 351.

³⁰ Tamże, s. 322.

³¹ Tamże, s. 323, 334.

³² Tamże, s. 347.

³³ Tamże, s. 349.

³⁴ Tamże, s. 339.

pów, a mimo to się nie brudzi”³⁵. 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”³⁶. Znana jest również inna, nie mniej znamienita 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”³⁷. 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 sprawczości można uznać Niccolò Machiavelliego (1469-1527). Machiavelli jako obywatel, urzędnik i dyplomata Republiki Florenckiej afirmował, czy też propagował w swoim głośnym 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 wojny³⁸. 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 chwalebną 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”³⁹. 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 zabezpieczania określonych

³⁵ Tamże, s. 344.

³⁶ Tamże, s. 327.

³⁷ Tamże, 343.

³⁸ Por.: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 51-52.

³⁹ N. Machiavelli, *Księżę*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 86.

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 limitom⁴⁰. 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”⁴¹. Ten typ bezwzględного 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 dotrzymaliby tobie wiary, więc ty także nie jesteś obowiązany im jej dotrzymywać”⁴². 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”⁴³. Znamienne są również wskazówki Machiavellego, 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 książę 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”⁴⁴.

⁴⁰ W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 2002, s. 229-230.

⁴¹ N. Machiavelli, *Księżę*, dz. cyt., s. 87.

⁴² Tamże, s. 87.

⁴³ Tamże, s. 88.

⁴⁴ Tamże, s. 88.

Bibliografia:

- Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Gara J., Dialogiczny *logos* intersubiektywnego doświadczenia tego, co *Pomiędzy*, w: (red.) D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 42-58.
- Gara J., *Fenomen samoobiektywizacji jako egzystencjalne konstytuowanie nieujmowalnego w ujmowanym*, w: (red.) H. Markiewicz, P. Boryszewski, *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*, B. Baran, Fundacja Aletheia, Warszawa 2013.
- Jäger 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 zewnętrżności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Machiavelli N., *Księżę*, 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*, 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: (red.) W. Stróżowski, *Od Husserla do Levinasa. Wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, s. 63-79.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chęłstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Sartre J.-P., *Byt i nicłość. 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.
- 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: (red.) J. Madalińska-Michalak, O nową jakość edukacji nauczycieli, Wydawnictwa 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 category 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*.

Keywords: existential experience, direct experience, negative states of affairs, „bad faith”, pseudo-dialogue.

(Dia)logiczny horyzont doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego

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 nieznane 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 rozpatruję przez pryzmat kategorii *Niewymierności*, z kolei samą intersubiektywność i transparentność rozpatruję przez pryzmat kategorii *Nieoczywistości*.

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

Halina Monika Wróblewska

Uniwersytet w Białymstoku

Kompetencje społeczne przestrzenią i doświadczaniem dialogu

Wprowadzenie

„Doświadczyć źródłowo drugiego człowieka – to spotkać go. Spotykając, wiem, że inny człowiek jest, że jest wobec mnie takim, jakim naprawdę jest, bez masek i zasłon”
(J. Tischner)¹.

Globalizacja i szybki postęp technologiczny i informacyjny, świat **płynnej ponowoczesności**, „Generacji Z”, „tożsamości on-line” i tworzenia społeczności wirtualnych powoduje, iż przestrzeń relacji z drugim człowiekiem dotknięta została wyraźną implozją². Anthony Giddens przypisuje nowoczesności niezwykle dynamikę, prędkość i zasięg zmian większy niż w jakiegokolwiek wcześniejszej epoce. Pojęcie własnego miejsca w świecie „staje się coraz bardziej fantasmagoryczne”³. Technologia cyfrowa, sieci komputerowe, mobilne telefonie pozwalają na budowanie społeczności wirtualnych, wprowadzając nową jakość w procesie nawiązywania relacji z drugim człowiekiem, wolnych od rygorów czasu i przestrzeni. Człowiek może mieć dostęp do wielu miejsc na świecie, a przestrzeń można oddzielić od czasu.

¹ J. Tischner, *Fenomenologia spotkania*. „Analecta Cracoviensia” 1978, nr 10, s. 73-98.

² George Ritzer określa jako „rozpad lub zanik granic, wskutek którego tworzy wcześniej uważane za różne zlewają się ze sobą”: G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, „Muza” Warszawa 2001. Współczesny człowiek został niejako skazany na doświadczanie dynamicznych transformacji charakterystycznych dla naznaczonej niepewnością i nieprzewidywalnością cywilizacji, nazwanej przez U. Becka „światem społeczeństwa ryzyka”: U. Beck, *Spółczesność i ryzyko*. W drodze do innej nowoczesności. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności. PWN, Warszawa 2001.

Rzeczywistość społeczna nabrała cech płynności⁴, a informacje i wiedza w coraz większym stopniu są zorganizowane wokół sieci⁵. W takiej rzeczywistości trudno jest nawiązać autentyczne relacje bowiem wymagają one poznania animizacyjnego, intuicyjno-emocjonalnego, opartego na umiejętności wczucia się w przeżycia innej osoby, bezpośredniego wglądu w wewnętrzny świat drugiego człowieka. Zmienność otoczenia powoduje, że konfrontujemy się z potrzebą przebudowywania swojej tożsamości:

„Tożsamość wydaje się trwała i solidna tylko wówczas, gdy poparty się na nią z zewnątrz – i przez krótką chwilę. Oglądana od wewnątrz i przez pryzmat nagromadzonych biograficznych doświadczeń, okazuje się krucha, wątła i nieustannie targana przez sprzeczne siły i prądy, obnażające jej płynność i grożące rozbiciem i rozerwaniem każdej formie, jaką zdołałby przybrać”⁶.

Zygmunt Bauman przywołuje zwrot użyty przez Nickole Aubert, która zmiany w doświadczaniu czasu przez współczesnych ludzi nazywa „życiem w ciągłym stanie alarmowym”, a „jedyne czego możemy być pewni, to niepewność”⁷. Prowadzi to do „upłynnienia tożsamości, co oznacza wielokontekstowość i uniwersalizację doświadczenia tożsamości w zawieszeniu między różnymi miejscami, przestrzeniami (...), planowanie i realizację indywidualnych ścieżek życia ponad granicami zawodów, rynków pracy, państw, społeczności i kultur (...), transkulturalizację i permanentny kryzys tożsamości, który wymaga powtarzania w biegu życia procesów definiowania tożsamości (...), bądź przenoszenia tożsamości wręcz do cyberprzestrzeni...”⁸.

Paradygmat współczesności wyznacza nową jakość ujmowania rzeczywistości. Autorzy *Paradoksu czasu* zauważają, iż pewna dawka orientacji na teraźniejszość jest niezbędna do tego, by cieszyć się życiem. Zbyt silna

⁴ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.

⁵ M. Castells, *Spółczesność sieci.*, Wyd. PWN, Warszawa 2007.

⁶ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wyd. Sic!, Warszawa.

⁷ Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

⁸ A. Bańka, *Tożsamość jednostki w obliczu wyboru. Między przystosowaniem a ucieczką*. „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2, s. 333-360.

orientacja na terażniejszość może ograbić życie ze szczęścia”⁹,¹⁰. Z kolei koncepcja *twórczej adaptacji* zakłada, iż w obecnej, zmiennej rzeczywistości, oparcie i względną stabilizację można znaleźć jedynie w samodzielnie zaprojektowanej koncepcji siebie w przyszłym świecie.

„Jedyny realistyczny świat, na jaki jednostka może orientować siebie, gdy to w czym jest, >>tu i teraz<<, jest w istocie już za nią. Realna dla działań może być tylko przyszłość”¹¹.

Opisana – złożona i zróżnicowana rzeczywistość społeczna – stanowić będzie kontekst podjętego w tym opracowaniu zagadnienia kompetencji społecznych w przestrzeni doświadczania dialogu. Problematyka uwarunkowań dialogu i tworzenia przestrzeni relacji, w których osobowe podejście ma charakter i sens prawdziwego ludzkiego **Spotkania** – pozostaje aktualnym i ważnym tematem podejmowania refleksji.

⁹ P. G. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks Czasu*, PWN, Warszawa 2009.

¹⁰ Pojawia się w tym miejscu refleksja związana z pytaniem o planowanie i podejmowanie zmian w życiu, odbudowywania autentycznego Ja i tworzenia nowej tożsamości. Wart jest przywołania syndromu Paula Gauguina. Nazwa syndromu pochodzi od burzliwego i pełnego znaczących zwrotów życia francuskiego postimpresjonisty, malarza i rzeźbiarza, Paula Gauguina. Tak zwany mit Gauguina polega na tym, że zmiana tożsamości dokonuje się na drodze zewnętrznego przymusu, a nie refleksji. Nowe okoliczności wymuszają przystosowanie (w zakresie zachowania, przekonań czy uczuć), ale nie zmieniają tożsamości. Powrót do wcześniejszych okoliczności ujawnia, jak powierzchowna była to zmiana. „Mit Gauguina” przyjęto dla określenia typowego dla człowieka Zachodu działania polegającego na próbie dokonania zmiany wewnętrznej poprzez oddziaływanie zewnętrzne – wprowadzenie odmiennych okoliczności, nowego środowiska. Z drugiej strony jednak – co ciekawe, ale też istotne – psychologiczna analiza syndromu prowadzi do wniosku, że polega on na uwalnianiu energii pozwalającej na samorealizację. Wyrazem tego jest dążenie do spełnienia oczekiwanej wizji życia – najczęściej marzenia życiowego „próba wymuszenia przemian osobowości poprzez zmianę środowiska i stylu życia, czy poszukiwanie szczęścia i autentyczności kosztem porzucenia wszystkiego, co jest rolą, społecznym standardem, rutyną” (P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość-zmiana-integracja*. PWN, Warszawa 2011 s. 236-240).

¹¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Wydawnictwo REBIS, Poznań 2000.

Filozofia dialogu i sens dialogu¹²

„Mówić – to mówić do kogoś” (H. G. Gadamer)¹³.

Termin *komunikacja* wywodzący się z łacińskiego *communicare*, znaczącego *dzielić, brać udział, z communis*, oznaczającego *wspólny, ogólny, powszechny*- kieruje uwagę na dzielenie się wiedzą, swoimi autentycznymi myślami, uczuciami w toku komunikacji interpersonalnej, której rdzeń stanowi dialog i której przewodzi idea/orientacja dialogiczna. Martin Buber ujmuje trzy odmiany dialogu: „dialog prawdziwy”, w którym ludzie naprawdę zwracają się do siebie; „dialog techniczny”, znamionem dla współczesnej cywilizacji, wynikającym jedynie z potrzeby rzeczowego porozumienia się; oraz przebrany za dialog – monolog- w którym każdy z uczestników, pozornie zwrócony do drugiego, mówi w rzeczywistości do fikcyjnej instancji, której istnienie wyczerpuje się w wysłuchaniu go. Charakter i sens prawdziwego ludzkiego Spotkania, wraz z jego „*tożsamościotwórczymi*” konsekwencjami, ma tylko pierwszy rodzaj dialogu¹⁴. Zatem warunkiem zaistnienia autentycznej sytuacji dialogu jest **Spotkanie**. Filozofia spotkania zakłada, że człowieka można zrozumieć jedynie w świetle relacji Ja-Ty.

Spotkanie jest relacją, w której według Martina Bubera:

„Podstawowe słowo Ja – Ty ustanawia świat relacji. W prawdziwym dialogu Ja i Ty zawiera się autentyczność spotkania, gdzie „każdy z uczestników rzeczywiście obejmuje myśl drugiego lub drugich w ich bycie i sposobie bycia i zwraca się do nich z zamiarem ustanowienia między sobą i nim lub nimi żywej wzajemności”¹⁵.

Chodzi o to, aby prowadzić dialog, a więc rozmawiać ze sobą, a nie mimo siebie, a co najważniejsze, jak zauważa Buber, nie narzuca się nikomu dialogu, bowiem podejmowany być powinien w wolności¹⁶. „Niezależnie (...) od tego, w czym nie zgadzam się z drugim, uznając go za partnera prawdziwej

¹² Por. T. Gadacz, *Filozofia dialogu*, w: tenże, *Historia filozofii XX wieku*, t. 2 *Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Kraków 2009, s. 501-638.

¹³ H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. K. Michalski. Warszawa 1979.

¹⁴ M. Buber, *Dialog*, w: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992, s. 226.

¹⁵ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992, s. 41.

¹⁶ Tamże, s. 242.

rozmowy, mówię mu jako osobie <tak>¹⁷. Stanowi to afirmację drugiego, przyjęcie go jako partnera dialogu.

Następny warunek, aby powstała prawdziwa rozmowa, polega na tym, że „każdy, kto bierze w niej udział, musi włączyć samego siebie. Oznacza to, że musi być zdecydowany zawsze mówić to, co myśli na temat omawianego przedmiotu”¹⁸. W prawdziwej rozmowie, w autentycznym dialogu „międzyludzkie otwiera to, co kiedy indziej pozostaje zamknięte”¹⁹. Zdaniem Bubera: „tam, gdzie naprawdę istnieje dialogiczne słowo, trzeba mu oddać sprawiedliwość przez otwartość”²⁰. Niepowtarzalność sytuacji spotkania polega również na fakcie, iż tworzona jest przestrzeń między Ja i Ty, gdzie podstawowym ruchem dialogicznym jest zwrócenie się. Z pozoru jest to coś zwyczajnego i pozbawionego znaczenia: patrząc na kogoś, mówiąc do kogoś, zwracamy się przecież do niego – oczywiście fizycznie, ale w wymaganym stopniu, kierując na niego naszą uwagę, także duchowo²¹.

Jurgen Habermas podkreślał, iż „w każdym akcie mowy tkwi *telos porozumienia*”²². Dialog z drugą osobą daje szansę samorozumienia. Rozmowę czyni rozmową nie to, że doświadczyliśmy w niej czegoś nowego – zauważa Hans Georg Gadamer – lecz, że napotkaliśmy coś w drugim człowieku, czego jeszcze w naszym doświadczeniu świata nie spotkaliśmy²³. Rozumienie drugiego człowieka jest ujrzeniem jego bycia i jego stawania się w horyzoncie wartości i sensów²⁴.

Istota i znaczenie kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne są definiowane jako szeroki zestaw umiejętności nabytych w toku procesów socjalizacyjnych a ich opanowanie determinuje efektywność radzenia sobie w ogólnie pojmowanych relacjach interpersonalnych oraz w specyficznych sytuacjach społecznych. Kompetencje społeczne Michael Argyle definiuje jako „zdolność, posiadanie niezbędných

¹⁷ Tamże, s. 152.

¹⁸ Tamże, s. 152.

¹⁹ Tamże, s. 153.

²⁰ Tamże, s. 153.

²¹ Tamże, s. 229.

²² J. Habermas, *Teoria i praktyka*, PIW, Warszawa 1983.

²³ H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, K. Michalski, PIW, Warszawa 1979.

²⁴ J. Tischner, *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, nr 10, s. 73-98.

umiejętności do tego, aby wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”²⁵.

Kompetencje społeczne stanowią złożoną strukturę, w której wyodrębnia się trzy podstawowe aspekty²⁶: **poznawczy** jako rozumienie sytuacji społecznych, znajomość interakcji społecznych, wiedza o regułach rządzących w świecie relacyjnym, rozwiązywanie problemów/konfliktów, umiejętność planowania zachowań społecznych; **motywacyjno-emocjonalny** jako gotowość do angażowania się w sytuacje społeczne, w tym empatia, oraz **aspekt behawioralny** – wiązany z dostrzegalnym zachowaniem się ludzi jako już wykorzystywane umiejętności społeczne, czyli reakcje mimowolne oraz reakcje sprawcze będące świadomymi i zamierzonymi zachowaniami.

Z punktu widzenia psychologii różnic indywidualnych kompetencję społeczną można ogólnie określić jako dyspozycję warunkującą efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Stanowią one zbiór **specyficznych i złożonych umiejętności**, które są nabywane przez jednostkę toku treningu społecznego. Wśród zasadniczych grup kompetencji społecznych można wyróżnić: a) kompetencje warunkujące **efektywność zachowań w sytuacjach intymnych** – umożliwiają nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych; b) kompetencje warunkujące **efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej** – wspomagają radzenie sobie w sytuacjach znalezienia się w centrum uwagi; c) kompetencje warunkujące **efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności** – umożliwiają realizację własnych planów i celów przez opieranie się niekorzystnemu wpływowi innych osób lub wywieranie na nich wpływu²⁷.

Intensywność treningu społecznego zależy od zmiennych osobowościowo-temperamentalnych, a efektywność – od **inteligencji społecznej** i stanowiącej jej składową – **inteligencji emocjonalnej**²⁸.

Podstawowe komponenty inteligencji emocjonalnej to: 1) zdolność do postrzegania emocji; 2) zdolność do wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu; 3) zdolność do rozumienia emocji swoich i cudzych oraz 4) zdolność do regulowania emocji. Daniel Goleman²⁹ twierdzi, że inteligencja

²⁵ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1999.

²⁶ Tamże, s. 140.

²⁷ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, w: *Studia z Psychologii*, t. 8, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997, s. 9-36.

²⁸ A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.

²⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

emocjonalna określa potencjalne zdolności do uczenia się umiejętności praktycznych, opierających się na jej pięciu składnikach: 1) samoświadomości, czyli wiedzy o swoich stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i intuicyjnych ocenach; 2) samoregulacji, czyli panowaniu nad swoimi stanami wewnętrznymi, impulsami i możliwościami; 3) motywacji, rozumianej jako skłonności emocjonalne, które prowadzą do nowych celów lub ułatwiają ich osiągnięcie; 4) empatii, czyli uświadamianiu sobie uczuć, potrzeb i niepokojów innych osób oraz 5) umiejętnościach społecznych, czyli umiejętności wzbudzania u innych pożądanych reakcji.

Na każdym z tych wymiarów inteligencji emocjonalnej opierają się kompetencje emocjonalne osobiste (samoświadomość, samoregulacja, empatia) – **komponent osobisty** – odpowiadający za stopień radzenia sobie ze sobą oraz kompetencje emocjonalne społeczne (empatia i umiejętność wywoływania u innych osób pożądanych przez jednostkę reakcji) – **komponent społeczny** – odpowiadający za stopień radzenia sobie z innymi. Inteligencja emocjonalna jest zdolnością, która determinuje osiągnięcia życiowe człowieka zarówno w sferze osobistej, jak i osiągnięć szkolnych oraz zawodowych³⁰.

Osoby o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej są bardziej kompetentne społecznie, mają silniejsze tendencje do zachowań kooperacyjnych i prospołecznych i większe poczucie skuteczności w zakresie pomagania innym, są bardziej aktywne społecznie, częściej i chętniej korzystają ze wsparcia społecznego i są z niego bardziej zadowolone. Osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej, szczególnie te, które dobrze radzą sobie z zarządzaniem emocjami, częściej określają swoje związki jako bliskie, satysfakcjonujące i mało konfliktowe, a ich znajomi oceniają ich jako społecznie przystosowanych i mających pozytywne społeczne interakcje³¹. Z perspektywy podjętej problematyki w niniejszym opracowaniu warto podkreślić jest to, że kompetencje emocjonalne społeczne (przede wszystkim empatia) uczestniczą w regulacji procesów emocjonalnych innych osób, umożliwiając przyjęcie perspektywy drugiej osoby i w efekcie podjęcie działań dostosowanych do jej oczekiwań.

³⁰ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999; J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, *Czym jest inteligencja emocjonalna?* – P. Salovey, J.D. Sluter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999, s. 23-74.

³¹ M. Śmieja, J. Orzechowski, *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*. PWN, Warszawa 2008.

Dialog warunkiem rozwoju kompetencji społecznych

„Rozumienie człowieka nie zależy od tego, ile o nim wiemy, lecz od tego, na ile głęboko potrafimy wnikać w jego subiektywny świat, w świat jego znaczeń” (M. Straś-Romanowska)³².

Życie dialogiczne – pisze Buber – „to nie to, w którym ma się wiele do czynienia z ludźmi, lecz to, w którym rzeczywiście ma się do czynienia z ludźmi, z którymi ma się do czynienia”³³.

Człowiek – jako osoba – może „dopuścić innego do poznania siebie, lub temu poznaniu postawić zaporę nie do przebycia”³⁴. Im bardziej całościowe rozumienie drugiego, tym większa szansa na ujrzenie jego „twarzy” i „pójście za nim”. Nie da się rozumienia drugiego człowieka oddzielić od spotkania i mającego w nim miejsce poznawania. Spotkanie, poznawanie drugiego i rozumienie dopełniają się wzajemnie:

„Jak dla każdej relacji (...) Ja jest niezbędne; relacja bowiem może wydarzyć się tylko między Ja i Ty. Chodzi więc nie o rezygnację z Ja, lecz z owego fałszywego popędu do samo potwierdzania, które każe człowiekowi uciekać przed niepewnym, nietrwałym, nieprzeniknionym, niebezpiecznym światem relacji w posiadanie rzeczy”³⁵.

Dialog według Roberta Kwaśnicy stanowi hermeneutyczną rozmowę, wymianę doświadczenia umożliwiającą rozumienie różnic, rozmowę poszukującą źródeł doświadczalnego sensu³⁶. Autor podkreśla, iż każdy dialog zdaje się wyrastać z **szacunku dla różnicy, z zaciekawienia innością** i z **gotowości do namysłu** nad nią. Gdy różnice nie dochodzą do głosu, gdy skazujemy je na milczenie – milknie i sam dialog. **Różnice zatem są aktem założycielskim i punktem wyjścia każdej z branych pod uwagę form dialogu. Rzecz w tym, że za każdym razem spostrzegane są inaczej i w odmienny sposób dają początek dialogowi, inne stawiając przed nim zadania. Człowiek łączy się z człowiekiem za pośrednictwem dialogu, w którym rola kluczowa przypada pytaniom i odpowiedziom.**

³² M. Straś-Romanowska, *Rozwój człowieka a rozwój osobowy*, w: „Studia Psychologica” 2003, 3, s. 91-104.

³³ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.

³⁴ M. Buber, *O Ja i Ty*, w: B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Znaki, Kraków 1991, s. 37-56.

³⁵ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.

³⁶ R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, „Prace Pedagogiczne” CVIII, Wrocław 1993, s. 11-27.

Józef Tischner³⁷ mówiąc o autentycznej relacji spotkania pisał o przeżyciu szczególnego zobowiązania, które konstytuuje się między momentem odpowiedzi a momentem pytania, kiedy pojawia się świadomość, że ja – zapytany, p o w i n i e m dać drugiemu jakąś odpowiedź. Spotkanie – to prawdziwe wydarzenie, zaś wydarzenie jest zawsze wydarzeniem się sensu. Dzięki spotkaniu własne życie i świat widziane są nagle jakby w innej perspektywie, zmieniają wartość.

„Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest”³⁸.

Dzięki koncentracji na innych osobach i ich poznawaniu, możliwy staje się **zachwyt**, **podziw** dla nich, **wzruszenie** ich osiągnięciami i radościami. Gdy tworzy się więź z innymi, wspólnota nacechowana jest **lojalnością** i **odpowiedzialnością** (właściwościami różnymi od przejawów troski, opieki, więzi i miłości wobec osób niezbędnych do zaspokajania własnych potrzeb). W sferze motywacyjnej pojawia się gotowość do **altruizmu**, działań na rzecz innych ludzi, w tym – działań z myślą o nich (na zasadach **egzocentrycznych**), a nie o własnych dla nich zasługach. Dzięki standardom idealnego świata możliwe staje się podejmowanie działań **prospołecznych**, ukierunkowanych na przyczynianie się do **czyjegoś rozwoju**, wzrostu³⁹.

Dialog w edukacji i edukacja w dialogu mogą sprawić, iż edukujący i edukowani odnajdą zagubiony język prawdy, umożliwiający wzajemne zrozumienie i porozumienie. Stanisław Palka⁴⁰ rozważając wartości dialogu w edukacji zaznacza, iż szersze ujmowanie dialogu wywodzone z założeń filozofii spotkania nie redukuje dialogu do przekazywania wiadomości, a czynności dialogicznych do metody kształcenia i wychowania. Dialog w tym ujęciu nabiera cech **idei wiodącej** w edukacji, ogólnej zasady wychowania i kształcenia, ujmowanej nie tylko w aspekcie **epistemologicznym**,

³⁷ J. Tischner, *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia” Tom XIII Kraków 1981, nr 13, s. 85-103.

³⁸ J. Tischner, *Bezdroża spotkań*. „Analecta Cracoviensia” Tom XII, 1980, s. 137-172.

³⁹ M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. PWN, Warszawa 2008.

⁴⁰ S. Palka, *Wartości dialogu w edukacji*, w: *W kręgu edukacji* Palka S., *Wartości dialogu w edukacji*, w: *W kręgu edukacji nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, w: E. Kameduła (red), Firma Wydawnicza „MS AG”, Poznań 2003, s. 300-303.

ale i w aspekcie **ontologicznym**. Dialog ujmowany w powyższy sposób jest rozmową, w trakcie której następuje wymiana myśli, zapewniony jest kontekst poznawczy i emocjonalny między uczestnikami, znajdującymi się w tym samym polu wartości, szanowana jest przy tym podmiotowość uczestników dialogu, występuje wczuwanie się w świat partnerów dialogu. Wymaga otwartości, partnerstwa, zaufania i tolerancji. Tak pojmowany dialog posiada wartości wychowawcze oraz wartości związane z samokształtowaniem człowieka. Pedagog może być potrzebny najbardziej temu, kto nie jest przygotowany na jego przyjęcie ani gotowy do interakcji według przewidzianego dla niego programu pomocy rozwojowej⁴¹.

Znaczenie indywidualnego doświadczenia dialogu w rozwoju kompetencji

Dialog wewnętrzny i interpersonalny kształtuje relację człowieka ze światem i odpowiada za jej jakość i charakter. Wewnętrzny dialog umożliwia lepsze zrozumienie racji drugiej osoby i symulowanie skutków własnych reakcji u partnera potencjalnego dialogu. Dialogi wewnętrzne są zasadniczo podobne do dialogów interpersonalnych, stanowią bowiem formę komunikacji i mają do pewnego stopnia podobne funkcje i mogą też prowadzić do porównywalnych skutków, jak uzgodnienia, nowe rozwiązania, przekonania⁴². Wewnętrzne nastawienie umożliwiające wsłuchiwanie się w głosy własnego Ja i nawiązanie między nimi dialogu może być kluczem do zrozumienia złożoności i bogactwa własnej psychiki oraz jednym z pierwszych kroków zmierzających do aktywizowania twórczego potencjału.

Dialogowość traktowana jest jako jedna z wielu najbardziej fundamentalnych właściwości osoby⁴³. Pełnia człowieczeństwa ujawnia się dzięki **podmiotowości, intencjonalności i dialogowości**. Pełna intencjonalność i ograniczona dialogowość skutkują realizacją jednego scenariusza bez uwzględnienia wersji alternatywnych (brak giętkości) oraz upośledzeniem zdolności rozumienia siebie i innych. Dialogowość bez intencjonalności oznacza sto procent empatii, ale niezdolność do ukierunkowania własnej aktywności. Obydwie (hipotetyczne) skrajności sugerują zakres ograniczeń

⁴¹ L. Witkowski, *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice* w: W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s.23-46.

⁴² M. Puchalska-Wasył, *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.

⁴³ P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość- zmiana-integracja*. PWN, Warszawa 2011.

ludzkiego funkcjonowania w przypadku braku równowagi między tymi dyspozycjami.

Dla skutecznej realizacji celów ważniejsza jest **intencjonalność**, dla empatycznego rozumienia innych – **dialogowość**⁴⁴. Zdrowo pojmowana intencjonalność, jak i dialogowość służą m.in. opanowaniu niepewności, zwłaszcza związanej z przyszłością. Dialogi wewnętrzne pełnią wiele funkcji **adaptacyjnych i rozwojowych**. Sprzyjają poznaniu i rozumieniu rozmaitych punktów widzenia, przyczyniają się do klasyfikowania przekonań. Mogą sprzyjać rozwiązywaniu konfliktów oraz pozwalają eksplorować nowe perspektywy aktywności własnej – wewnętrznej lub zewnętrznej. Siła tkwiąca potencjalnie w wewnętrznym dialogu sprawia, że złożone i niespójne Ja staje się Ja bogatym, wszechstronnym i pełnym, a przede wszystkim **zintegrowanym**.

Dialog daje szansę rozwoju i zmian, bowiem człowiek nie zatrzymuje się na danym etapie, ale dokąd może myśleć i decydować, ma nieustanną szansę przekraczania i transgresji⁴⁵. W tym sensie jest bytem **otwartym**⁴⁶.

Człowiek jest **kreatorem znaczeń** – interpretuje doświadczenia osobiste i zdarzenia zewnętrzne, określając je jako osobiście ważne oraz nadając im określony sens. Interpretacja doświadczeń ma bardziej poznawczy charakter, natomiast ich integracja w pewną całość opiera się na emocjonalno-uczuciowym aspekcie doświadczeń. Osoba jako aktywny podmiot selekcjonuje, porządkuje i interpretuje doświadczenia, tworząc z nich złożoną całość – system znaczeń osobistych. *System znaczeń osobistych*⁴⁷ to nasyciona emocjonalnie sieć poznawcza, zawierająca reprezentacje pozytywne i nega-

⁴⁴ P. K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 145-147.

⁴⁵ Transgresja to przekraczanie granic **materiałnych, społecznych** lub **symbolicznych**. Poszerzanie granic własnych osiągnięć i możliwości może dokonywać się na płaszczyźnie obiektywnej: odkrycia i wynalazki, dzieła sztuki, reformy, łamanie tabu (**transgresja typu H**) oraz subiektywnej (**transgresja typu P**). Najcenniejsze transgresje wzbogacają kulturę i kształtują własność osobową; są źródłem rozwoju wewnętrznego i zewnętrznego. Cechą transgresji jest zastępowanie starych struktur nowymi formami. Człowiek w ten sposób rozwija się, kształtuje swoją osobowość, kulturę i cywilizację (por. J. Koziielecki: *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987).

⁴⁶ P. K. Oleś, M. Puchalska-Wasył (red.), *Dialog z samym sobą*. Wyd. PWN, Warszawa 2011.

⁴⁷ H. J. M. Hermans, E. Hermans-Jansen, *Autonrracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2000.

tywne wartościowanych aspektów samego siebie i własnego życia, rzeczy, do których jednostka ma jakiś stosunek, a także umysłowe reprezentacje celów, motywów, planów i dążeń, podobnie jak lęków i obaw – będących przedmiotem refleksji i wartościowania.

Tomasz Maruszewski proponuje, spojrzeć na doświadczenie jak na zapisany w pamięci autobiograficznej „ciąg zdarzeń tworzących indywidualną historię życiową”⁴⁸. Autor uznaje, że doświadczenie obejmuje zarówno aspekt **deskryptywny** (dane zimne), jak i **afektywny** (dane gorące). Dotyczy ono świata zewnętrznego (materialnego i społecznego), własnej osoby (działań i cech) oraz wzajemnych relacji osoba – środowisko. Istnieje pewna część doświadczeń związanych z własną osobą, która tworzy rdzeń. Wokół tych doświadczeń nadbudowywane są następne ich treści, w szczególności związane z relacjami z innymi. Tak więc buduje własną tożsamość, tworząc z wielu przeżyć i zdarzeń własną, spójną historię wyjaśniającą i nadającą sens doświadczeniom.

Aksjologiczna przestrzeń dialogu

W myśleniu według wartości i doświadczeniu prawdy – jak trafnie podkreślał J. Tischner -

„(...) aby myśleć, trzeba coś z siebie poświęcić. Jest ono czymś więcej niż przelotnym aktem świadomości, jest wprost sposobem przejawiania się dobrej woli człowieka po przezwycięzeniu agresji i pokusy ucieczki. Spotkanie jest źródłem doświadczenia prawdy w bardziej podstawowym wymiarze niż wymiar stosunku człowieka do rzeczy. Stosunek do rzeczy jest zapośredniczony przez dialog z drugim człowiekiem. Źródłowych doświadczeń prawdy należy szukać w spotkaniu z drugim, a nie w zetknięciu z rzeczą”⁴⁹.

Cenną konstatacją występuje w refleksjach Urszuli Ostrowskiej⁵⁰, iż najpewniejsza szansa na rozwiązanie skomplikowanych i priorytetowych problemów sytuuje się i spełnia w dialogu prawdziwie **zorientowanym aksjologicznie**. Uczy on pokory uznawania innego/odmiennego niż tylko własny poglądu/sposobu patrzenia na świat, a czego *in optima forma* trzeba

⁴⁸ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁴⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2002.

⁵⁰ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

uczyć się przez całe życie – postrzegając ów problem jako wyzwanie dla współczesnej edukacji, w ujęciu nie o dialogu, lecz właśnie w dialogu.

Autorskie badania U. Ostrowskiej podejmującej zagadnienia aksjologiczne w edukacji akademickiej dostarczyły przekonania, co do tego, że dialog sukcesywnie przydawał sensu wartościom, które nabierały aksjologicznego znaczenia, zarazem przyczyniając się do dokładniejszego/wnikliwszego ich poznawania, a także preferencyjnego sytuowania ich w wieloskładnikowym *uniwersum antroposferycznym*. Wieloletnie badania własne autorki oraz towarzyszące im refleksje i przemyślenia doprowadziły do przekonania, że dialog któremu przewodzi idea/orientacja dialogu – międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna POMIĘDZY w pedagogicznym badaniu jakościowym stanowi dialogiczne królestwo człowieka – *dialogicus regnum homini*⁵¹. W koncepcji własnej dialogiczną przestrzeń międzypodmiotową wyznacza przedmiot i cel dialogu. W jej epicentrum sytuują się podmioty dialogujące połączone relacją interkomunikacyjną: podmiot wypowiadający się i podmiot odbierający wypowiedź, czyli osoby zamieniające się rolami dialogicznymi w obu kierunkach:

„Zanurzone w tej przestrzeni podmioty są autentycznymi współtwórcami, a kreowana przez nie przestrzeń – z racji swej otwartości, zawierając to, co odrębne i to, co wspólne, ewoluuje wraz z transformującym/rozwijającym się dialogiem, narastając bądź kurcząc się, intensyfikując albo spowalniając atmosferę, nie wykluczając ewentualności staczania się w otchłań przepaści aż na same „szczyty rozmów”⁵².

W toku dialogu podmioty nawiązując komunikację, koncentrują się wokół uznawania/poddawania w wątpliwość/odrzućcia/ignorowania argumentów, zmierzając ku czemuś, przebijając się przez napotymane przeszkody do tego stopnia, że kto wie, czy – porozumieniu bardziej sprzyja nie tyle rozmowa jako taka, co sukcesywnie kształtująca się siła/potęga intersubiektywnego kontaktu owej przestrzeni, w której interpersonalna komunikacja jest „zanurzona”/wkomponowana⁵³.

Wielowymiarowość przestrzeni kompetencji i kreowania dialogu – w poszukiwaniu inspiracji

Zgodnie z dialogicznym rozróżnieniem, określającym dwuwymiarowość podmiotowości ludzkiej: „posiadania siebie” i „bycia u siebie” oraz

⁵¹ Tamże, s. 133.

⁵² Tamże, s. 134.

⁵³ Tamże, s. 144.

„wykraczania ku innym z darem ofiarowywania siebie innym”, podmiotowy kierunek urzeczywistniania się podmiotowości przebiegać musi dwutorowo.

Pierwszy kierunek rozwoju wyraża się w **twórczym samorozwoju** i odbywa się dzięki **pasji przekraczania granic** swych umiejętności, możliwości czy poznania w aktach nabywania nowych doświadczeń. Drugi kierunek rozwoju podmiotowości związany jest z autentycznym **wykraczaniem ku innym**, wyrazem którego jest zawiązująca się wspólnotowa więź oraz odpowiedzialność za urzeczywistnienie wartości.

U podstaw rozwoju twórczych sił człowieka leżą akty **transgresji**, zaś u podstaw wciąż ponawianego zwrócenia się ku innemu człowiekowi doświadczenie **transcendencji**.

Sam wzrost „ruchu bycia” (*do „posiadania siebie”*), jak i wzrost „ruchu bycia” (*do „wykraczania ku”*) wyraża się w sposób aproksymatywny, czyli wyłania się w coraz większym stopniu z każdym kolejnym krokiem stawianym na tej drodze. Sens ogólnego kierunku wzrostu wzmacniany jest każdym kolejnym ruchem przekraczania siebie i wykraczania ku temu, co względem nas samych zewnętrznie⁵⁴.

Kompetencje twórcze – jako – podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne oraz aktywność ukierunkowana na zamiany w perspektywie indywidualizacji – w autorskich badaniach własnych⁵⁵ ujęte zostały jako organizacja doświadczenia osobistego i społecznego oraz jego twórcza interpretacja.

W świetle przeprowadzonej analizy opisowo-interpretacyjnej, biorąc pod uwagę różnice w poziomie podmiotowych cech twórczych (wysokie/niskie) i rodzaju transgresji (konstruktywne i niekonstruktywne), ujawniły się odmienne sposoby ujmowania i interpretacji osobistych i społecznych doświadczeń. Tworzony obraz relacji między doświadczeniami wskazywał na rodzaj subiektywnego przystosowania, które w przypadku osób ujawniających zachowania transgresyjne charakteryzowała harmonia w obrębie

⁵⁴ J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 239-240.

⁵⁵ Cel przywoływanej pracy stanowiła empiryczna weryfikacja modelu kompetencji twórczych w dorosłości w aspekcie uwarunkowań rozwojowych, różnic podmiotowych *interindywidualnych i intraindywidualnych* w **zasobach twórczych, transgresyjnych i obszarach życiowej satysfakcji**. Zaproponowany teoretyczny konstrukt kompetencji twórczych w dorosłości prezentuje ich szerokie ujęcie: **od – adaptacyjnego i rozwojowego – przez podmiotowe i transgresyjne – do indywidualizowanego**: M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2015, s. 350.

różnych obszarów życia i rodzajów aktywności. Powodowało to radość, satysfakcję, dumę, poczucie spełnienia.

W odniesieniu do osób ujawniających działania o charakterze otwartym, prowadzących do *transgresji konstruktywnych*, myślenie pozytywne, optymizm i wartościowanie pozytywne doświadczeń mają charakter samowzmacniający. Pozytywne emocje facylitują myślenie twórcze: nastawienie na osiągnięcia, pozytywne oczekiwania, otwartość na nowe doświadczenia, akceptację ryzyka. Tworzony indywidualny obraz relacji między doświadczeniami, charakteryzuje harmonia w obrębie różnych obszarów życia i rodzajów aktywności, czy podejmowanych zaangażowań.

W odniesieniu do osób ujawniających działania prowadzące do *transgresji niekonstruktywnych*, materiał projekcyjny ujawnił negatywne wartościowanie indywidualnych doświadczeń z przeszłości, jak też przewidywanych. Dominowały emocje negatywne związane z brakiem poczucia bezpieczeństwa, zazdrością, wrogością, podejrzliwością, nieufnością, krytycyzmem, obawą. Nie ujawniły się emocje związane z wartościowaniem refleksyjnym. Aktywność osoby i jej działania zależą od aktualnej sytuacji, obecności innych osób i są podatne na ich wpływy. Wyrażają obawę i niepokój w bliskich kontaktach z ludźmi⁵⁶.

Zakładając, że osobowy rozwój człowieka ma dwie strony w postaci ekspresji twórczych potencji oraz wykraczania ku innym, dokonać można rozróżnienia egzystencjalnych orientacji wyrażonych w określonych postawach⁵⁷. Ekspresja twórczych potencji, u podstaw której leżą akty transgresyjne oraz wykraczanie ku innym w odpowiedzialności za postać wspólnotowego współbycia, ukazuje możliwość wyłonienia **czterech dymensji**, przy uwzględnieniu tych dwóch zmiennych (kierunku aproksymacji oraz osobowego rozwoju).

W ten sposób możemy mówić o: pozytywnym/negatywnym kierunku przybliżeń ekspresji twórczych potencji oraz negatywnym/pozytywnym kierunku przybliżeń w odpowiedzialności za postać wspólnotowego współbycia. Pozytywny kierunek aproksymacji ekspresji twórczych potencji określa ruch przybliżeń do postawy twórczej aktywności, zaś pozytywny kierunek aproksymacji wykraczania ku innym – ruch przybliżeń do postawy prospołecznej. Negatywny kierunek aproksymacji ekspresji twórczych potencji określa

⁵⁶ M. Wróblewska, *Organizowanie i interpretacja doświadczenia indywidualnego*, rozdział 4. w: tenże, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, s. 226-256.

⁵⁷ J. Gara, *Filozofia dialogu jako źródło inspiracji pedagogicznych*, rozdział 3. w: tenże, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, s. 242-243.

ruch przybliżony do postawy pasywnej samozachowawczości, a negatywny kierunek aproksymacji wykraczania ku innym – ruch przybliżeń do postawy egocentryzmu.

W ten sposób możemy mówić o **dwóch typach aproksymatywnych przybliżeń** (pozytywnych i negatywnych) oraz czterech postaciach egzystencjalnej orientacji, które wytyczają charakter istnienia człowieka: 1. **orientacja progresywna** (określana przez postawy twórczej aktywności i prospołeczności), 2. **orientacja regresywna** (postawy pasywnej samozachowawczości i egocentryzmu), 3. **orientacji progresywno-regresywnej** (postawy twórczej aktywności i egocentryzmu) oraz 4. **orientacji regresywno-progresywnej** (określana przez postawy pasywnej samozachowawczości i prospołeczności)⁵⁸. Uzyskane rezultaty autorskich badań własnych pozwalają przyjąć **trzy zasadnicze strategie** realizacji twórczych kompetencji (twórczych zasobów podmiotowych i transgresyjnych) w dorosłości⁵⁹.

Pierwszą jest strategia (koncepcja/program funkcjonowania) **adaptacyjno-zachowawcza (przystosowawcza)** (z przewagą postawy odtwórczej i zachowań ochronnych) realizacji twórczych kompetencji (potencjału, zasobów podmiotowych). Drugą stanowi **strategia twórczo-transgresyjna pro(innowacyjna)** (postawa twórcza, zachowania transgresyjne i proaktywność), a trzecią **strategia zintegrowana (adaptacyjna/ zachowawcza/ innowacyjna)**.

U podstaw wszystkich leży potrzeba twórcza, która stanowi siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności, w której realizuje się potencjalność człowieka. Jedność w różnorodności – oto formuła, która najlepiej oddaje istotę współzależności między jednolitymi i zróżnicowanymi aspektami twórczej aktywności człowieka.

Wydaje się, że *heurystycznie płodną* jest **strategia zintegrowana** (adaptacyjna/zachowawcza/innowacyjna). Oddaje najlepiej istotę twórczości jako procesu dialektycznego (dialektykę pojętą w najbardziej klasycznym znaczeniu jako jedność przeciwieństw). Zatem kompetencje twórcze ukazane w perspektywie uwarunkowań rozwojowych, podmiotowo-twórczych, transgresyjnych i zindywidualizowanych pozwalają na charakterystykę zachowań człowieka aktywnego, zaangażowanego w zmiany, ich inicjowanie i proces kreacji. Połączenie kompetencji podmiotowych i przedmiotowych pozwala na szerszy sposób interpretowania rozwoju człowieka w kategoriach **działań kompetencyjnych** z podkreśleniem „twórczych”.

⁵⁸ Tamże, s. 244.

⁵⁹ Tamże, s. 272-275.

Podsumowanie

Kompetencje społeczne w przestrzeni doświadczania dialogu stanowią ważny i aktualny temat podjętego opracowania. Paradygmat współczesności wyznacza nową jakość ujmowania rzeczywistości, jak również nowe potrzeby i oczekiwania w sferze relacji społecznych oraz interpersonalnych. Jak zostało przyjęte na wstępie w Spotkaniu dokonuje się **źródłowe doświadczanie** drugiego człowieka.

W prezentowanych opracowaniu poszukiwano tożsamościotwórczych konsekwencji autentycznego dialogu. Sprawia on, że w drugim człowieku odnajdujemy wszystko to, czego jeszcze nie spotkaliśmy w naszym doświadczaniu siebie, innych oraz otaczającego świata. Indywidualne i społeczne doświadczanie dialogu, zarówno dialog wewnętrzny jak też interpersonalny kształtuje relacje człowieka ze światem i odpowiada za ich jakość i charakter. Dialog stwarza warunki do prawidłowego rozwoju kompetencji społecznych. Umożliwia tworzenie szczególnej, aksjologicznej przestrzeni międzypodmiotowej. Kompetencje społeczne z uwagi na zawarte w nich emocje powstają w interakcji. Ta interakcja przebiegająca między doświadczającym podmiotem a różnymi aspektami rzeczywistości, ma zatem swój styl, klimat, właściwości – czyli ma swoją jakość.

Kreowanie dialogu i rozwój kompetencji człowieka dokonuje się w wielowymiarowej przestrzeni, wielokierunkowych, wzajemnych oddziaływań. Przestrzeń ta – jak próbowano dowieść – może stanowić źródło inspiracji do eksploracji i podejmowania nowych tematów badawczych. Okazało się, że zawiera w sobie potencjał zarówno **sensotwórczy** – wiele różnych interpretacji, jak i **heurystyczny** – otwarty na poszukiwanie nowych interpretacji. Granica tematów może bowiem stanowić coś, co zamyka, rozdziela, ale równocześnie – **otwiera** jakąś **nową perspektywę doświadczenia**.

Bibliografia:

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*. PWN, Warszawa 1999.
- Bańka A., *Tożsamość jednostki w obliczu wyboru. Między przystosowaniem a ucieczką*. „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2, s. 333-360.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Wydawnictwo Sic! Warszawa 2007.
- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

- Buber M., *Dialog*, w: tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *O Ja i Ty*, w: B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Znak, Kraków 1991, s. 37-56.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, PWN, Warszawa 2007.
- Gadacz T., *Filozofia dialogu*, w: tenże, *Historia filozofii XX wieku*, t. 2 – *Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Kraków 2009, s. 501-638.
- Gadamer H. G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa 1979.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. PWN, Warszawa 2001.
- Habermas J. M., *Teoria i praktyka*. PIW, Warszawa 1983.
- Hermans H. J. M., Hermans-Jansen E., *Autonarracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. w: *Studia z Psychologii*, t. 8, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1997, s. 9-36.
- Matczak, A., Knopp, K. A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D.R., *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, tłum. M. Karpiński. w: P. Salovey, J.D. Sluter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań, 1999, s. 23-69.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, PWN, Warszawa 2008.
- Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, „Prace Pedagogiczne” CVIII, Wrocław 1993, s. 11-27.

- Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2000.
- Oleś P. K., *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość- zmiana-integracja*, PWN, Warszawa 2011.
- Oleś P. K., *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Oleś P. K., Puchalska- Wasyl M. (red.), *Dialog z samym sobą*, Wyd. PWN, Warszawa 2011.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2000.
- Palka S., *Wartości dialogu w edukacji*, w: *W kręgu edukacji nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, w: E. Kameduła (red), Firma Wydawnicza „MS AG”, Poznań 2003, s.300-303.
- Puchalska-Wasyl M., *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.
- Śmieja M., Orzechowski J., *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, PWN, Warszawa 2008.
- Straś-Romanowska M., *Rozwój człowieka a rozwój osobowy*, w: „Studia Psychologica” 2003, 3, s. 91-104.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, „Muza”, Warszawa 2001.
- Tischner J., *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978 nr 10, s. 73-98.
- Tischner J., *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia” 1980 Tom XII, s. 137-172.
- Tischner J., *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia” 1981 Tom XIII nr 13, s. 85-103.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2002.
- Witkowski L., *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice*. w: W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 26-43.
- Wróblewska M., *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2015.
- Wróblewska M., *Uwarunkowania rozwoju kompetencji. O potrzebie łączenia paradygmatów badawczych* (tekst w recenzji).
- Zimbardo P. G., Boyd J., *Paradoks Czasu*, Wyd. PWN, Warszawa 2009.

Social competence in space and experiencing dialogue

Social competences in the space of experiencing dialogue constitute an important and current topic of the study undertaken. The condition for the existence of an authentic situation of dialogue is the Human Meeting in the I-You relationship. Social competence determines the efficiency of functioning in social situations. In the presented study, the dialogue was included as a condition for the development of social competences. Individual experiences of dialogue are essential for the empathic understanding of others. Internal dialogues have adaptive and developmental functions. Man is the creator of meanings, which he gives to personal and social experience. Dialogue gives meaning to values in the cross-subject dialogue space. The creation of dialogue and competence development constitute a multidimensional space. It can be a source of inspiration for new research topics.

Keywords: social competences, philosophy of dialogue, dialogue, empathy, emotional intelligence.

Kompetencje społeczne przestrzeni i doświadczaniem dialogu

Kompetencje społeczne w przestrzeni doświadczania dialogu stanowią ważny i aktualny temat podjętego opracowania. Warunkiem zaistnienia autentycznej sytuacji dialogu jest Spotkanie człowieka w relacji Ja-Ty. Kompetencje społeczne warunkują efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych. W prezentowanym opracowaniu dialog ujęto jako warunek rozwoju kompetencji społecznych. Indywidualne doświadczenia dialogu jest istotne dla empatycznego rozumienia innych. Dialogi wewnętrzne pełnią funkcje adaptacyjne i rozwojowe. Człowiek jest kreatorem znaczeń jakie nadaje doświadczeniom osobistym i społecznym. Dialog nadaje sens wartościom w międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej. Kreowanie dialogu i rozwój kompetencji stanowią wielowymiarową przestrzeń. Może być ona źródłem inspiracji do podejmowania nowych tematów badawczych.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, filozofia dialogu, dialogowość, empatia, inteligencja emocjonalna.

Dorota Jankowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Dialog mimo wszystko

Wprowadzenie

Tekst¹, będący wyrazem wewnętrznego dialogu, powstał z potrzeby zmierzenia się z jednej strony z gruntowanym w sobie przez lata stanowiskiem, który najogólniej można określić humanistyczną wiarą w siłę dialogu i jego moc emancypacyjną, z drugiej zaś - wobec konstatacji ewidentnego braku dialogu w edukacji i przestrzeni społecznej - z falą narastających wątpliwości i pytań, czy wspomniana wiara ma sens, czy czynienie jej podstawą pedagogicznego myślenia nie świadczy o naiwności lub co gorzej wyalienowaniu z edukacyjnej rzeczywistości. Tak jak dialog (także ten z samym sobą) nie ma na celu doprowadzenie do absolutnie pewnej i kończącej go konkluzji, ale do pogłębiania rozumienia problematyczności owego ostatecznego uznania i pozostawania w poszukującej drodze, też tekst nie zakłada dojścia do rozstrzygnięć i wniosków. Jego celem jest próba prezentacji spostrzeżeń na temat miejsca jakie zajmuje dziś dialog w pedagogice jako dyscyplinie

¹ W tytule artykułu odnajdujemy nawiązanie do pracy Bogdana Suchodolskiego *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1990, ujawniającej zatroskanie o człowieka i przyszłość świata, ale przede wszystkim - stanowiącej wyraz pedagogicznej postawy Profesora. Autor, ukazując wyzwania jakie współczesność stawia przed edukacją, pozostawał zarazem głęboko świadomy jej niedomogów i nadchodzącego kryzysu, wynikającego przede wszystkim z postępującej instytucjonalizacji, depersonalizacji i adaptacyjności edukacji. Wskazując na problemy budzące obawy o przyszłość człowieka i kultury, zarazem stwierdzając niedomogi oddziaływań edukacyjnych i tak nadziei na poprawę sytuacji upatruje - mimo wszystko - w wychowaniu. Choć w dehumanizującym się świecie (dodajmy: kształtowanym habermasowską racjonalnością instrumentalną) trudno jest takie wychowanie kreować, ale tym bardziej jest ono potrzebne i tym silniej powinno koncentrować „swe wysiłki na kształtowaniu tej świadomości krytycznej, dzięki której będzie można, z punktu widzenia wartościowania celów i zadań cywilizacji, poddawać nieustannej weryfikacji wszystko, co się w jej żywiołowym rozwoju dzieje” (tamże, s. 25). Podobny kierunek myślenia uruchamia we mnie namysł nad dialogiem i jego rolą we współczesnej edukacji.

naukowej oraz edukacji jako praktyce społecznej wraz z namysłem co decyduje o aktualnym zwrocie ku dialogowi i przyjmowaniu dialogowej perspektywy (wraz z dopytywaniem o autentyczność/deklaratywność tego zwrotu i faktyczność/pozorność dialogowości perspektywy). Pisany jest w nadziei, że pozwoli mi samej odnaleźć jakąś idee „pośredniości”, która połączy żywioną wiarę w humanistyczną siłę edukacyjnego dialogu z obserwacjami rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, zdającymi się niestety udowadniać, że humanistyczny projekt się nie powiódł i że żyjemy w świecie, w którym toczą się tylko „dialogowe” gry, a na dialog autentyczny miejsca nie ma.

O dialogu w kontekście paradygmatycznych zmian w nauce i pedagogice

Jest faktem, że termin dialog należy dziś do szczególnie popularnych, używanych w różnych kontekstach (społecznych, politycznych, ekonomicznych, psychologicznych, artystycznych, religijnych itd.), w których funkcjonuje w różnych znaczeniach. Niektórzy zastanawiają się czy nie stał się terminem pustym², retorycznym ozdobnikiem czy wręcz słowem-wytrychem³, używanym manipulatorsko przez powołujących się na dialog, by osiągać swoje cele, ukrywając prawdziwe intencje, by rozmywać niewygodne problemy, unikając trudu ich rozwiązywania. Humanistyczna perspektywa skłania mnie jednak by przyjąć, że o dialogu mówi się tak wiele, bo po prostu stanowi fenomen rudymmentarny dla ludzkiej egzystencji, obecny w każdym z obszarów społecznego i indywidualnego życia i pomocny dla rozwiązywania ich problemów⁴. Dla mnie dialog nie jest podrobionym wytrychem, chytrze zmaistrowanym, by włamać się tam gdzie drzwi przed nami zamknięte, ale kluczem, który wejście naturalnie otwiera, jest narzędziem udostępniającym bezpieczną przestrzeń, do której zapraszamy lub jesteśmy zapraszani.

Abstrahując od popularności terminu w języku społecznej codzienności – dialog przedarł się do dyskursów wielu dyscyplin przynależnym naukom społecznym i humanistycznym, co stanowi nie tylko wyraz społecznego

² S. Kruszyńska, *Wstęp*, w: red. S. Kruszyńska, *Dialog. Idea i doświadczenie*, Wyd. UG, Gdańsk 2011, s. 9.

³ „Dialog jest jednym z „fetyszy” współczesnej kultury Zachodu. Stanowi „termin-wytrych” używany w różnych kontekstach dla uzasadnienia różnorodnych poglądów, zwłaszcza w celu przekonania o szlachetności (słuszności) pewnego stanowiska”. P. Magier, *Do czego pedagogom chrześcijańskim potrzebny jest dialog?* W: „Pedagogia Christiana” 2017 nr 2 (40), s. 65.

⁴ Por. H. Mizerek, *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

zainteresowania dialogiem, ale także następstwo zmian paradygmatycznych we współczesnej nauce. Dziś badacze zainteresowani badaniem świata człowieka, odrzucają pozytywistyczny paradygmat klasycznej racjonalności oraz wypracowany w nowożytności, pozytywistyczny model nauki. Prezentują krytyczną postawę wobec rzeczywistości, a przyjmując założenia ontologiczne i aksjologiczne, wskazujące na dialogiczność człowieka i kultury oraz osobotwórczą rolę uczestnictwa w społecznej komunikacji - podejmują badania w nowym modelu, określanym jako hermeneutyczny, interakcyjny, rozumiejący czy wręcz dialogiczny. Uznają, że rzeczywistość społeczna ma naturę intersubiektywną, a i te cechy przedmiotowe, które krystalizują się w doświadczeniach zbiorowych, nie są dane bezpośrednio, lecz w sposób zapośredniczony językiem. „To, co i jak spostrzegamy zależy od naszego języka: to język przesądza o tym, co możemy dostrzec i uznać za obiektywnie istniejące oraz język decyduje o tym, jak rozumiemy poddające się naszej recepcji obiekty”⁵. Problem języka i jego roli w procesie intersubiektywnego tworzenia rzeczywistości społecznej, kieruje uwagę badaczy na to co *pomiędzy*, a tym samym podnosi kwestie dialogu, należącego wszak zarówno do sfery języka, jak i owego intersubiektywnego *pomiędzy*⁶.

Także pedagogika, na prezentowanym dziś etapie rozwoju swej tożsamości, w pełni odkryła wartość dialogu. W pełni – bo wcześniej definiowała się jako rozbudowywany system teorii naukowych, przydatny technicznie w kierowaniu procesami społecznymi za pośrednictwem edukacji, stosowany w celowym kształtowaniu i – dodam – kontrolowaniu edukowanych. Opuszczając fazę monologicznej ortodoksji i otwierając się na nowe (niedyrektywne) kierunki myślenia, pedagogika zaczęła odnosić się do dialogu w kategoriach humanistycznego wołania o podmiotowe traktowanie wychowanka, uzasadniane romantyczną wiarą w samorealizacyjny potencjał człowieka lub personalistycznym uznaniem wartości jego *osoby*. To upominanie się o dialog w edukacji sprowadzało się do wskazywania potrzeby rozwijania dialogowych relacji, które ocieplą edukacyjny klimat, stworzą motywujące i aktywizujące warunki do uczenia się. W praktyce dydaktycznej dialog zaczął być często łączony z poszukującym tokiem lekcji, wzmagającym szansę rozmowy w klasie i – co warto zauważyć, bo przeczy otwartości dialogu – która to ostatecznie miała doprowadzić do wiadomego

⁵ R. Kwaśnica, *Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości*, w: <http://www.lingwistyka.uni.wroc.pl>

⁶ L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

(bo określonego programem) wyniku/celu. Dopiero wspomniany wcześniej paradygmatyczny przełom w naukach humanistycznych i społecznych, w tym w pedagogice, wraz z ugruntowaniem się antypozytywistycznej epistemologii oraz racjonalności, określanej jako emancypacyjna czy krytyczna⁷, tudzież zainteresowanie filozofią dialogu, radykalnie zmieniło podejście pedagogów do dialogu i uświadomiło wielość jego wymiarów.

Dla pełnego odczytywania kwestii dialogu w pedagogice podstawowe znaczenie zdaje ma to, że dziś określa ona swoją tożsamość w kategoriach bycia szczególną formą komunikacji społecznej, której głównym zadaniem jest przyczynianie się do wymiany wiedzy i doświadczeń: w warstwie teorii pomiędzy różnymi orientacjami i stanowiskami, a w warstwie praktyki pomiędzy pokoleniami i kulturami⁸. Przekształca się w „pedagogiką otwartą”⁹ i zasadnym jest dopowiedzenie: otwartą na wielość dyskursów i ożywiających je dialogi¹⁰. „Jeszcze do niedawna było tak, że uprawiający pedagogikę mieli skłonność do szukania w poglądach innych przede wszystkim błędów i wobec tych błędów musieli zająć stanowisko. Tymczasem współczesnej pedagogice powinno zależeć na tym, żeby szukać co ich łączy, co jest wspólne, co

⁷ Racjonalność to zbiór założeń i praktyk społecznych pośredniczących w odnoszeniu się jednostki do społeczeństwa, grup i samych siebie. Racjonalność emancypacyjna, oparta na zasadzie krytyki i działania, postrzega edukację jako proces umożliwiający indywidualną i społeczną transgresję. Racjonalność krytyczna, akceptuje koegzystowanie różnych stanowisk, ale też docieka ich źródeł oraz dystansuje się od dominujących i narzucających się interpretacji rzeczywistości (w znaczeniu nie przyjmuje ich bezkrytycznie jako „oczywistych”, „naturalnych”). Zakłada aktywną interpretację i ewaluację doświadczanych faktów, dochodzących komunikatów, argumentów.

⁸ Por. R. Leppert, *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytania o status pedagogiki ogólnej*, w: (red.) T. Hejnica-Bezwińska, R. Leppert, *Ewolucja ogólności w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz 2005.

⁹ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, w: „Chowanna”, 2003 T. 1 (19).

¹⁰ Pisząc o dialogu ożywiającym dyskurs nawiązuję do tez V. Flussera, który wskazywał, że dyskurs i dialog to dwie główne struktury komunikacyjne, odróżniane ale pozostające ze sobą w związku. Dyskurs łączy się z kanalizowaniem i przekazywaniem informacji, zapewniając ich życie i trwanie w społecznym obiegu, dialog zaś jest komunikacją oscylowania informacji między nadawcą i odbiorcą z przemiennością ich ról, w wyniku której dochodzi do „spotkania komunikatów” i wytwarzania się nowych informacji. Pomijając dyskusyjność niektórych rozwiązań Flussera zaprezentowane rozróżnienie wydaje się być inspirujące i w jego kontekście przyjmuję, że naukowy dyskurs pedagogiki rozwija się dzięki wchłanianiu nowych informacji, które wytwarzane są w rozmaitych dialogach. Zachodzi tu więc sprzężenie zwrotne: dyskurs rozwija się dzięki dialogom, dialogi są utrwalane i przekazywane dalej dzięki dyskursowi. Por. P. Wiatr, *Dialektyka komunikacji: dyskurs i dialog*. Vilema Flussera *komunikacyjna diagnoza polityki*, „Kultura – media – teologia”, 2015, 21, s. 38-51.

prowadzi do bliższego poznania prawdy o kształceniu i wychowaniu drugiego człowieka”¹¹. W tym kontekście celem pedagogiki jest pogłębianie refleksji nad działaniami edukacyjnymi po to by lepiej rozumieć tak swój własny sposób ich pojmowania (i współkreowania), jak i podejścia prezentowane przez innych. Cel ten może być osiąganym w dialogu i stąd, obok zauważonej paradygmatycznej zmiany w pedagogice jako dyscyplinie, właśnie ten fakt – odpowiedzialności za edukację – wzmacnia znaczenie odkrycia wartości dialogu. To przecież edukacja ma w swoich założeniach przygotować do rozumienia świata, a więc do swoistego dialogu ze światem, kształtować postawy partycypacyjne swoich uczestników i przygotowywać do zabierania głosu w społecznych debatach na temat kształtu wspólnej przyszłości.

Zaprezentowane rozumienie pedagogiki i edukacji (identyfikując jako głęboko własne) można uznać za teoretycznie ugruntowane, stanowiące wyrazisty wskaźnik osiągniętego stanu wiedzy pedagogicznej. Ogląd edukacyjnej praktyki zdaje się wszak pokazywać, że kształtowana jest ona według innego projektu niż ten formułowany racjonalnością emancypacyjną. Edukacja nadal pozostaje narzędziem w rękach władzy, zainteresowanej utrzymaniem *status quo*, stąd niechętniej wzmacnianiu paradygmatu myślenia dialogicznego. Pedagogiczny dyskurs rozwija się, ale nie wychodzi poza mury uczelni i toczy się w zamkniętych kręgach jego uczestników, nie stanowi przyczynku nawiązywania dialogu ze sferą polityki edukacyjnej (czy raczej nie jest w stanie otworzyć zamknięte na dialog centra władzy politycznej), przez co nie ma mocy transformowania rzeczywistości. Nie jest też – wbrew ponawianym postulatom – dyskursem rozwijanym poprzez toczone w jego obszarze rzeczowe dialogi naukowe¹², jak i dialogi z praktykami edukacji¹³,

¹¹ B. Śliwerski, *Wstęp (do części III: Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne)* w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003, s. 194.

¹² Nie kwestionuję oczywistości znaczenia dialogu w rozwoju myśli ludzkiej i w pełni doceniam znaczenie rozlicznych dialogów naukowych dla rozwoju nauki, wzbogacających i dynamizujących dyskursy naukowe. Byłoby to w założeniach sprzeczne z prezentowaną linią myślenia. Niemniej nie chcę też pomijać faktu istnienia blokad dialogu naukowego, generowanych środowiskowo. Myślę tu o słabości konstruktywnej krytyki naukowej, o miewającym miejsce zjawisku pozorowania „dialogu” z posiadającymi władzę (np. nadawania stopni) poprzez powtarzanie i potakiwanie ich stanowiskom, przy nieujawnianiu swoich wątpliwości, czy też o niedocenianiu i niedopuszczaniu do wyrazistego uczestnictwa w dyskursie głosów „nieumocowanych” w hierarchii „naukowego władztwa” itp. W tym kontekście podkreślam znaczenie budowania pedagogiki „otwartej na dyskurs i dialog” dla rozwoju wiedzy pedagogicznej.

¹³ Słabość dialogu pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną wynika nie tylko z utrudnień wymagającego kodu językowego, którym się posługuje dyskurs naukowy, ale także braku

które – autentycznie prowadzone – wzmocniłyby znaczenie środowiska akademickiego w życiu społecznym i być może uczyniłyby jego głos słyszalnym. A wydaje się, że dziś społeczna rola środowisk akademickich (wbrew utrzymującej się wysokiej pozycji prestiżu społecznego zawodu profesora) systematycznie maleje. Ekonomizacja nauki i urynkowanie szkolnictwa wyższego, uczyniły środowiska akademickie grupami pracowników (producentów wiedzy i instruktorów nowych kadr zawodowych), podległych prawom rynku i konkurencyjności, tym samym pozbawiły majestatu właściwego intelektualnym elitom, wypowiadającym się w sprawach społecznych i poczuwających się do odpowiedzialności za stan kultury.

Jest to problem skomplikowany i wszelkie uogólnienia są niezwykle ryzykowne, nie mniej można odnaleźć wiele argumentów na rzecz tezy, że pedagogika i szerzej: współczesne nauki humanistyczne i społeczne, przyjmują założenia o dialogiczności człowieka / kultury i zdiagnozowały wagę dialogu, ale rozwijają się w warunkach utrudniających dialog inny niż „wewnętrzny” w znaczeniu: tkwiący ściśle w obiegu dyskursu stricte naukowego. A i w jego ramach także można znajdować przykłady komunikacji pozorującej naukowy dialog, a w istocie realizującej ukryte interesy.

Dialog w edukacji – dlaczego i jaki?

Na wielostronne zainteresowanie dialogiem, uwidaczniające się w obszarze pedagogiki, składają się koncepcje filozofów wychowania oraz

systemowych zachęt do jego prowadzenia. Myślę tu o zniechęcających do angażowania się w praktykę społeczną doświadczeniach ignorowania wyników prowadzonych badań przez ośrodki decyzyjne, o nieuwzględnianiu/marginalnym uwzględnianiu w ocenach działań na rzecz stanu edukacji, o niedowartościowywaniu prac o charakterze metodycznym w procedurach awansowych. Myślę też o blokadach wynikających z formalizacji i biurokratyzacji edukacji każdego stopnia (także tej na poziomie wyższym), z którymi łączę problem komunikacji (i niesynchronizowanych interesów) twórców dyskursu naukowego (nauczycieli akademickich) ze studentami - przyszłymi pedagogami. Częstym (i podsycanym przekazem medialnym) jest traktowanie procesu przygotowywania teoretycznego, będącego wprowadzaniem do dyskursu pedagogicznego jako działań niepraktycznych i nieatrakcyjnych – poświęcania czasu zbędnej teorii, którą należy ograniczyć na rzecz dostarczania konkretnych narzędzi. Negatywna ocena „teorii” zamyka na refleksję przestrzeni edukacji, udaremniając rozwój tak potrzebnych dziś postaw krytycznych oraz wzmacnia hermetyzację dyskursu naukowego. Problem pogłębia praktyka formalnego wprowadzania do dyskursu (przygotowania pedagogicznego), która dokonuje się poza dialogiem, pozwalającym na osadzanie przedstawianej wiedzy w kontekście własnych doświadczeń i osiągniętego rozumienia rzeczywistości edukacyjnej. A tego dialogu w kształceniu przyszłych praktyków wychowania, z uwagi na niesprzyjającą dla niego organizację współczesnych uczelni, zaczyna także wyraźnie brakować.

dociekania badawcze przedstawicieli nauk o wychowaniu, ale także przemyslenia nad doświadczeniami dialogu i sposobami realizacji jego idei w realiach edukacyjnych, czynione przez samych wychowawców. Dialog – bez względu na sposób jego ujmowania – odnosi się wszak bezpośrednio do praktyki społecznej i edukacyjnej. Stąd też pedagogiczne zainteresowanie człowiekiem jako podmiotem kierują ku stanowiącej przestrzeń jego doświadczeń rzeczywistości społeczno-kulturowej, a która to płynnością i nieprzewidywalnością składających się nań zjawisk, zdaje się wzmacniać i potwierdzać tezy o swym intersubiektywnym i językowym charakterze. Staje się ona coraz bardziej niezrozumiała, a wraz z ekspansją nowych technologii upozorowana i „nierzeczywista”. Współczesny człowiek, żyjąc w świecie informacyjnego szumu¹⁴, chaosu norm i wartości oraz nieprzewidywalności zjawisk, zmagając się z dylematami „równouprawnionej wielości”¹⁵ i ambiwalencji¹⁶, podejmując ciągłe ryzyko¹⁷ – potrzebuje wsparcia w postaci edukacji, która wykształci w nim krytyczną umiejętność ogarniania myśłą rozumiejącą tego co go spotyka. Także uczyni zdolnym do oporu wobec przybierających na sile – w związku ze zjawiskiem urynkowania kultury, biurokratyzacji życia społecznego, sukcesu ideologii egoistycznego indywidualizmu i konsumpcjonizmu – mechanizmów, instrumentalizujących jego świadomość. Człowiek może bezkrytycznie poddać się fali zdarzeń, odnaleźć się w nieustającej możliwości wybierania siebie, rezygnując z budowania indywidualnej tożsamości, ale dla bycia świadomego, zachowującego przytomność umysłu – czyli dla podmiotowego stawania się – musi angażować się w nieustanne rozstrzyganie, szukać kryteriów selekcji danych, wkląć w dyskurs o niejednoznacznościach¹⁸, przekonując się w tych zmaganiach, że jeśli jest jeszcze nadzieja na rozumiejący ogląd informacyjnej kakofonii i na zadawalające rozwiązania problemów dylematycznego życia z innymi

¹⁴ R. Tadeusiewicz, *Spółeczność internetu*, Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit, Warszawa 2002.

¹⁵ J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji; mapa konturowa*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*; Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 40-43.

¹⁶ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007. Z. Bauman, *Nowoczesność i zagłada*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.

¹⁷ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

¹⁸ A. Cudowska, *Pedagogika i edukacja w okresie późnej nowoczesności*, w: (red.) M. Sobecki, *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, Łomża 2010.

– to należy upatrywać jej w dialogu. Pytanie w jakim dialogu, gdzie i z kim prowadzonym?

Dotychczasowe rozważania wyraziście wskazywały na wielość jego ujęć. Wśród klasycznych już typologii dialogu należą podziały Janusza Tarnowskiego¹⁹, Joanny Rutkowiak²⁰, porządkujące zestawienia Urszuli Ostrowskiej²¹, czy Mariana Śnieżyńskiego²². Uwagę zwraca też nowa propozycja Tadeusza Gadacza, przedstawiona w *Kwartalniku Pedagogicznym* w artykule pt. „Pięć koncepcji dialogu”²³. Myśląc o różnych dialogach w obszarze edukacji, w tekstach kierowanych tak do teoretyków i badaczy²⁴ jak i do środowiska praktyków²⁵, zaprezentowałam klasyfikację, nawiązującą do powyższych typologii. W przestrzeni praktyki edukacyjnej wyróżniłam bowiem dialogi: (1) informacyjne, będące rozmowami nakierowanymi na zdobycie wiedzy; (2) egzystencjalne, akty osobowego spotkania; (3) spotkania z wartościami, prowadzące do pogłębiania rozumienia usytuowania człowieka w tradycji i kulturze; (4) dialogi społeczne, dokonujące się w przestrzeni publicznej pomiędzy podmiotami społecznego życia, zmierzające do rozwoju społecznego.

Pierwszy typ dialogu wynika wprost z dyskursywności języka i jest komunikacją tych, którzy zmierzają do poszerzania horyzontów swojej wiedzy. Jego nakierowanie na poszukiwanie informacji, wypełniających luki

¹⁹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1983, s. 120. J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: (red.) B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.

²⁰ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992.

²¹ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000; *Uczelnia wyższa jako przestrzeń doświadczania dialogu*, w: (red.) E. Dąbrowa, D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, s. 128-144.

²² M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo PAT, Kraków 2001; M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008.

²³ T. Gadacz, *Pięć koncepcji dialogu*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015/ nr 2 (236), s. 75-91.

²⁴ D. Jankowska, *Dialog młodego adepta z promotorem – w kontekście zmian modelu kształcenia kadr naukowych*, w: (red.) F. Szlosek, *Badanie – dojrzewanie – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe ITE-PIB, Warszawa-Radom 2013, s. 100- 114. D. Jankowska, *Emancypacyjny potencjał dialogu/kształcenia akademickiego współczesnych uczelni*, w: (red.) D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017, s. 80-95.

²⁵ D. Jankowska, *Pedagogiczna interpretacja dialogu*, w: „Meritum” 2015 nr 2 (37) s. 2-9.

w wiedzy o świecie i jego zjawiskach, skutkuje angażowaniem uczestników przede wszystkim poznawczo, co współgra z charakterystycznym, informacyjno-transmisyjnym stylem działania oświaty. Dyskursywność dialogu informacyjnego zwiększa zatem szanse jego zaistnienia w przestrzeni edukacyjnej. Natomiast „dialogowość” tej jednak „rzeczowej” komunikacji powoduje, że musi dotyczyć też sfery moralnej i emocjonalnej. Wymaga, bowiem, zarazem postawy szczerości, uczciwości i uznania istotności głosu partnera, co w sformalizowanej i zhierarchizowanej edukacji już niestety jego wystąpienie utrudnia. Wsłuchując się w głosy praktyków, deklarujących swoje zainteresowanie dialogiem, odnoszę wrażenie, że to właśnie o ten dialog upominają się oni najczęściej, być może dlatego, że identyfikują go jako typ możliwy do zaistnienia w miejscu ich działania²⁶. W edukacji instytucjonalnej trudniej jest jednak zaistnieć dialogowi rozpatrywanemu w kategoriach egzystencjalnego spotkania, czy też spotkania z wartościami kultury duchowej.

Myślenie o dialogu jako osobowym spotkaniu wyznaczają (co oczywiste) koncepcje filozofów dialogu (M. Bubera, F. Ebnera, F. Rosenzweiga, E. Levinasa), także personalizmu i egzystencjalizmu chrześcijańskiego (E. Moniera, G. Marcela, K. Bartha, J. Tischnera), ale istnieją przesłanki, by zaliczać też doń koncepcje rozwijane w innym kontekście – dociekań naukowych: psychologii humanistyczno-egzystencjalnej (np. C. Rogersa, A. Kępińskiego), a także pewnych koncepcji socjologicznych (np. G. Simmla)²⁷. To co łączy tak różne stanowiska to uznanie wartości i konieczności dialogu dla osiągnięcia rozumiejącego wglądu w tajemnicę ludzkiego bytu, budowanie relacji opartych na szacunku i zaufaniu, które cechuje autentyczność, spontaniczność a zarazem intymne odkrycie, tak wobec drugiej osoby jak i samego siebie. Dialog osobowego spotkania dokonuje się w akcie rozmowy – wymiany, nie tylko informacji także obecności, dzielenia się sobą i światem swoich doznań i doświadczeń. W jego trakcie opadają społeczne maski, wzrasta empatia i wrażliwość, akceptacja siebie i innych ludzi takich jakimi są, bez tendencji do ich oceniania. Co wychowawczo równie ważne, egzystencjalny dialog Ja-Ty dotyczy zawsze spraw istotnych „tu i teraz”, bezpośrednio zanurzonych

²⁶ Zapewne z tych powodów koncepcjami szczególnie inspirującymi praktyków pozostają opracowania M. Rosenberga, Thomasa Gordona, porady Adele Faber i Elaine Mazlish, Sury Hart i Victori Kindle Hodson, czy Towe Widstrand.

²⁷ Na ten temat pisałam szerzej we wskazanych artykułach: *Dialog młodego adepta z promotorem – w kontekście zmian modelu kształcenia kadr naukowych*, *Pedagogiczna interpretacja dialogu*, *Emancypacyjny potencjał dialogu/kształcenia akademickiego współczesnych uczelni*.

w życiu i doświadczeniu jego podmiotów, pomagającym to życie rozumieć, a więc kształtuje osobowość, zachowując przy tym moc podnoszącą i uzdra-
wiającą *psyche* człowieka.

Ważne miejsce w edukacyjnych dialogach zajmują rozmowy, nawią-
zywane w trakcie spotkania, wszak nie z *osobą Drugiego*, będącym „Ty”, ale
z *Innym*, na które to zwraca uwagę hermeneutyka. Dialogi, które nazwałam
dialogami z wartościami, stanowiącymi wyraz duchowego i wspólnotowego
istnienia człowieka, uświadamiają dialogującym kulturowe „zamieszkanie”,
a przez to budują ich tożsamość. Ich wyróżnienie inspirowane jest koncep-
cją Hansa-Georga Gadamera, wskazującego, że dialog stanowi warunek
rozumienia, osiąganego w otwartej komunikacji z wyrażoną w mowie my-
ślą *innego*: „Gdy ktoś pozwala na powiedzenie sobie czegoś, gdy pozwala,
by przemówiły doń słowa drugiego, nie rozumiejąc go z góry, a więc nie
ograniczając go – poznaje naprawdę sam siebie. Wtedy właśnie zaczyna coś
rozumieć”²⁸. W odróżnieniu wszak od wcześniejszego typu dialogu, ten nie
zakłada konieczności fizycznego zetknięcia się rozmówców, owego spotka-
nia „twarzą w twarz” (choć na nich bazuje), ale także dopuszcza możliwość
spotkania umysłów w sposób zapośredniczony – poprzez utrwalający myśl/
przekaz wytwór. Dialog to komunikacja pomiędzy tym, który swym dziełem
„zagaduje”, a podejmującym trud odczytywania przekazu odpowiedzi „zaga-
dywanym”. Myślę tu przede wszystkim o dialogu z wytworami kulturowego
dziedzictwa, do którego edukacja powinna przygotowywać, i w którym
powinna się dokonywać, z wartościami wyrażanymi w refleksji moralnej,
filozoficznej, sztuce. Przebieg takiego dialogu jest specyficzny, ale w moim
przekonaniu – o ile uruchomi sekwencję autentycznych, choć uwewnętrznio-
ny pytań i odpowiedzi – będzie stanowił jego formę. By się wywiązał muszą
się spotkać dwa umysły i dwa horyzonty rozumienia (twórcy i odbiorcy),
wyłaniające kwestię istotną dla obydwu, musi obudzić się w odbiorcy pytanie,
otwartość i wyrażające szacunek zainteresowanie, pragnienie wsłuchania się
i zgłębienia przesłania, musi pojawić się wypowiedzenie (choćby myślowe)
odpowiedzi, ujawniającej aktualny stan rozumienia, wraz z presupozycją,
że ta „odповідź” nie jest ostateczną i wymaga konfrontacji, stanowiącej
początek dla pytania kolejnego.

Każdy, kto doświadczył dialogu jako komunikacji, która dostarczyła
informacji, a – przede wszystkim – doświadczył spotkania, czy z obecnością
drugiego człowieka, czy z jego myślą zamkniętą w dziele, nie ma wątpliwości,

²⁸ H. G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa
2000, s. 33.

że jest to doświadczenie edukacyjne i to w pełnym znaczeniu tego słowa (podnoszące na wyższy poziom i przyczyniające się do osiągnięcia dojrzałości, pozwalające pełniej rozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość). Refleksja nad własną biografią to potwierdza, upewniając, że przeświadczenia o budującej i emancypacyjnej mocy dialogu to nie humanistyczna naiwność czy wydumany filozoficzny konstrukt, ale realne, choć niecodzienne, doświadczenie. Jest faktem, że w przestrzeni szkolnej edukacji dialog w formule dialogu informacyjnego przydarza się zdecydowanie zbyt rzadko, a w formule spotkania - jeżeli, to incydentalnie. Stan ten nie dziwi, bo przecież powołana dla formowania mas pracowników uprzemysławiającej się Europy, szkoła nie została zaprojektowana jako miejsce dialogu. Ale być może właśnie dziś, kiedy tak jaskrawo odbija jej kompletnie nieprzystawanie do aktualnych warunków, dojdzie do „odbicia od dna” i radykalnej zmiany oraz nastąpi praktyczny (czyli czynny) zwrot ku uczynieniu z niej miejsca spotkania ludzi uczących się w dialogu. Są przecież tego przykłady, choć rzadkie, ale promieniujące.

Rozpatrując problem dialogu w szerszym kontekście - otwartej komunikacji pomiędzy osobami, grupami, instytucjami, funkcjonującymi w przestrzeni społecznej (a więc rozpatrując go w kategoriach dialogu negocjacyjnego, czy - posługując się językiem Jürgena Habermasa - komunikacyjnego) dostrzegamy jego potencjał w obszarze przyczyniania się do rozwoju społecznego poprzez umożliwianie porozumienia, partnerstwa, współdziałania i współpracy wszystkich jego uczestników. Dla edukacji ta forma dialogu jest niezwykle istotna i w mojej ocenie wydaje się najbardziej nieobecna. W Polsce, z trudem usiłującej przekształcać się w społeczeństwo podmiotowe, ciągle dominuje racjonalność instrumentalna i kultywowanie myśleniu technicznemu, co w przypadku oświaty instrumentalizuje szkoły i sprzyja czynieniu z nich instytucji adaptatywnych wobec władzy i społecznie wyizolowanych. Brak dialogu pomiędzy władzą/reformatorem a uczestnikami doświadczającymi skutków ich decyzji rodzi „toksyczne następstwa”²⁹. Nie tylko dla szkół, także dla uczelni wyższych, które choć od kilku lat przekonywane są, że uczestniczą w zmianach zabezpieczających ich autonomię, wyraźnie poddawane są presjom, jak pisze Jerzy Woźnicki: „Na poziomie systemowym – presji regulacyjnej i budżetowej, a na poziomie instytucjonalnym – ustawowym ingerowaniem w obszar mikrozarządzania oraz

²⁹ B. Śliwowski, *Toksyczne następstwa wykluczenia dialogu z reform edukacji w Polsce w XXI*, w: (red.) D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017, s. 132 – 146.

regułom biznesowego menedżeryzmu, obcym kulturowo uniwersytetowi i ograniczającym jego zdolności rozwojowe³⁰. Aktualne ingerencje w system kształcenia akademickiego, choć określane terminami zmian odbiurokratyzujących i przedstawiane jako „wynik dialogu” ze środowiskami akademickimi, również budzi obawy, zrodzone wątpliwościami autentyczności tegoż³¹.

Problematyka dialogu szczególnie podnoszona w nurcie krytyki instytucji edukacyjnych, występuje też w pewnym zakresie w koncepcjach edukacji ustawicznej i społeczeństwa wychowującego, ideach edukacji globalnej jak też wielo- i między-kulturowej. I tu też odnajdujemy sytuację uznania na poziomie deklaracji ważności dialogu dla rozwiązywania problemów życia, a na poziomie strategii podejmowanych działań - procedury tworzone poza możliwymi debatami czy konsultacjami, bez uwzględniania głosu tych, których dotyczą. Ale przecież i w tym przypadku można wskazać przykłady pozytywnych praktyk.

Dialog w perspektywie pedagogicznej – próba syntezy

Dokonując próby zbudowania syntetyzującego opisu dialogu z perspektywy pedagogicznej proponuje się oprzeć go na humanistycznej tezie, że człowiek to *homo dialogicus*, który posiada naturalną wolę porozumienia z Innym. W perspektywie tej tezy, koncepcje teoretyczne osadzone w interpretatywnych i krytycznych paradygmatach, które uwidoczniają fakt uwikłania życia człowieka w kontekst społeczny, odczytywane są jako uświadamiające wartość bezpośrednich, angażujących relacji społecznych. Uczulają też na zagrożenia ich wypierania relacjami usztywnionymi formalnymi rolami i funkcjami. Pedagogiczny namysł nad dialogiem wyzwala zarazem potrzebę czynu, działania dla doskonalenia komunikacji, także na poziomie społecznym, rodzi potrzebę społecznej partycypacji, podejmowania

³⁰ J. Woźnicki, *Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007–2012*, w: „Studia BAS” 2013 nr 3(35), s. 84.

³¹ Wskazuje to też na generalny brak zaufania wobec ludzi władzy politycznej, wynikających z doświadczeń, że ta nie jest zainteresowana dialogiem lecz jego kreacją/upozorowaniem. Władza polityczna i chyba niestety niedostatecznie niezależna, a na pewno działająca według praw rynku i poszukująca sensacji i newsów „czwarta władza” (media) kreuje tylko złudzenie obecności dialogu w przestrzeni społecznej. Przedstawiane/emittowane „debaty”, rozmowy i spotkania, jakoby zachęcające do prowadzenia dialogów po ich emisji, są medialnym spektaklem, a zarazem kanałem, który skupia uwagę na wybranych aspektach i perspektywach, powodując nieobecność czy brak słyszalności innych. Nie można odmówić też racji tezie, że rozmowy inicjowane przez masowy przekaz medialny są redundantne, gdyż ograniczają się do powtarzania tego co zostało powiedziane.

działań wzmacniających obywatelską debatę. Proponuje się tu więc myślenie o dialogu edukacyjnym w perspektywie szerszej, niż często reprezentowana: oddziaływań edukacyjnych, w których nauczyciele-wychowawcy rezygnując ze swej dominującej roli, pomagają edukowanemu podmiotowi poszerzać swą przestrzeń poznawczą³².

Dialog edukacyjny w perspektywie tu proponowanej to nie tylko/nie tyle styl czy metoda pracy edukacyjnej (łączona niekiedy z metodą sokratejską) ale (1) proces szczególnego typu rozmowy, dokonujący się podczas wyzwającego ruch myśli spotkania tak „twarzą twarz” z rozmówcą jak i przekazem drugiego człowieka wyrażonego jego dziełem. Prowadzi do pogłębienia rozumienia kwestii, stanowiącej przedmiot rozmowy. Owa kwestia należy do zagadnień istotnych dla ludzkiego życia, pozwalające mu pogłębiać rozumienie rzeczywistości i swojego w niej ulokowania, tym samym pozostaje czymś więcej niż prostym zapytywaniem o coś. (2) Dialog, skupiając się na tematach istotnych, angażuje rozmówców wymagając od nich postawy wzajemnej otwartości i szczerości, szacunku wobec *Osoby* rozmówcy i jego przekazu, odwagi wyrażania własnych myśli i pokory wsłuchiwania się w myśli *Drugiego*, intelektualnej ciekawości i krytyczności myślenia, poświęcania czasu, uwagi i skupienia. (3) Dialog przebiega w warunkach wspólnoty języka i znaków zrozumiałych dla stron, poprzez które jest możliwe porozumienie między podmiotami oraz wspólnoty tradycji/kultury rozmówców (w zakresie umożliwiającym interpretację ich przekazów zbliżającą do sposobu rozumienia prezentowanego przez rozmówcę).

Takie ujęcie, stanowiące wyraz uznania wagi dialogu zachodzącego między uczestnikami edukacji³³, nie pozwala však zapominać o wątpliwościach. Wciąż palącymi pozostają pytania: Czy w obszarze edukacji jest więc miejsce na taki typ rozmowy jak dialog? Czy edukacja podejmuje kwestie istotne dla jej uczestników? Czy potrafi wyzwalać refleksje dotyczące życia społecznego i zajmowanego w nim miejsca? Czy potrafi otworzyć na poszukiwanie wiedzy by lepiej rozumieć świat? Jakie postawy prezentują względem siebie uczestnicy edukacji? Czy potrafią i chcą wzajemnie się słuchać? Czy

³² Por. A. Kotusiewicz, *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*, w: red. A. Karpińska, *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok 2002, s. 132–138.

³³ Termin „uczestnik edukacji” obejmuje osoby działające w jej obszarze – szeroko rozumiani edukatorzy (w tym nauczyciele i wychowawcy) i osoby kształcące się (uczniowie, wychowankowie). Uczestnikami edukacji są uczniowie/wychowankowie, nauczyciele/wychowawcy, rodzice, pracownicy instytucji edukacyjnych i osoby nimi zarządzające, także osoby decydujące o kształcie odpowiedzialne za politykę edukacyjną.

wzajemny kontakt rozwija czy niszczy ich krytyczną refleksyjność? Czy w pełnione role i funkcje wpisane jest uwzględnianie dobra współuczestników? Czy w ich relacjach jest miejsce na (współ)działanie nie wyznaczone ściśle rolą społeczną bądź funkcją? Czy uczestnicy edukacji odnajdują płaszczyzny porozumienia? Czy języki którymi się posługują umożliwiają wzajemne rozumienie? Jak duża jest część wspólna ich „światów” i co ona obejmuje? Czy dialogowa komunikacja otwiera ich na poszukiwanie tego co decyduje o wspólnotcie tradycji, otwiera na poznanie w tym co inne tego co łączy i może być zrozumiane?

Wydaje się też, że ten prowadzony z wielu stron namysł nad dialogiem, wpleciony w rozważania nad kondycją człowieka i stanem kultury współczesnej, może być rozważany jako wyodrębniający się kierunek myślenia w pedagogice współczesnej. Ta *pedagogika dialogu* (czy może: *pedagogika zorientowana na dialog*) posiada wyraziste umocowanie filozoficzne i aksjologiczne oraz osadzenie teoretyczne i metodologiczne (w obszarze interpretatywnych i hermeneutycznych paradygmatów badawczych), a także zasób wypracowanych i poddawanych eksploracjom badawczym praktyk edukacyjnych³⁴. Cechą wyróżniającą pedagogiki dialogu jest podmiotowe i nieinstrumentalne podejście do uczestników (i współkreatorów) procesów i zdarzeń edukacyjnych - wychodzenie od doświadczenia człowieka a dopiero wtórnice zwrócenie się ku horyzontowi normatywnemu (dominującej w danym społeczeństwie tradycji, wzorom kulturowym). W prezentowanym ujęciu proces wychowania nie jest działaniem zmierzającym do realizacji celów stanowionych poza podmiotem i jego doświadczeniem, nie dokonuje się „nad” wychowankiem, ale staje się pasmem doświadczeń komunikacyjnych i dialogowych, które pomagają mu odkrywać sens społecznie tworzonych wartości. Celem wychowania zaś, rozwój wychowanka, rozumiany jako postępująca umiejętność odczytywania przez niego znaczeń i tekstów kultury oraz pogłębiająca się świadomość swojego wobec nich usytuowania, w efekcie - rozwój jego osobowej i kulturowej tożsamości³⁵.

³⁴ Na ten temat: *Słowo wstępne*, w: *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce pedagogicznej*, w: (red.) E. Dąbrowa, D. Jankowska, Wyd. APS, Warszawa 2009, s. 7-9.

³⁵ B. Milerski, *Pedagogika dialogu. Filozoficzne inspiracje i perspektywy*, w: „*Pedagogia Christiana*” 2008 nr 1/21, s. 29-42; D. Jankowska, *Pedagogika dialogu jako kierunek pedagogiki współczesnej*, w: *Rozwój nauk pedagogicznych w Ukrainie i Polsce na początku XXI wieku*. Zbiór prac naukowych. Czerkasy-Kijów 2011, s. 178-183.

Mysł /nadzieja końcowa...

W refleksji końcowej chciałabym wrócić do wyrażonych na początku wątpliwości czy jest słusznym czynienie z dialogu podstawowej kategorii pedagogicznej w sytuacji konstatacji jego realnej nieobecności w edukacji. Czy pedagogika nie powinna poszukiwać innej drogi dla rozwoju człowieka i jego świata, bardziej skutecznej, niż zachęty dla syzyfowego trudu budowania dialogu? Namysł nad dialogiem nie oddalił wątpliwości, ale też nie osłabił wyrażonej w tytule intuicji, stanowiącej poniekąd moje humanistyczne wyznanie wiary. Tak jak autor „Wychowania mimo wszystko”, który wbrew niepokojącej diagnozie stanu kultury i uznania wobec skomplikowanych problemów współczesności niewystarczalności oddziaływań edukacyjnych, ostatecznie konstatuje, że człowieka przed degradacją jest w stanie obronić właśnie wychowanie, tak i ja – *mimo wszystko* - widzę w dialogu drogę budowania ludzkiej podmiotowości i międzyludzkich więzi.

Wciąż czuję się częścią intersubiektywnego świata, przekonaną, że ten społeczny świat powstaje i trwa dzięki komunikacji, a twórczo rozwija dzięki dialogowi. I choć tak trudno w nim o dialog, to ten przecież się wydarza. Być może jest wy-darzeniem (darem losu), poniekąd niezależnym od pedagogicznych projektów, ale wierzę, że można ten los „kusić”, dbać o warunki, by dar mógł się zrealizować. Czy ową kusicielką mogłaby stać się pedagogika zorientowana na dialog, stanowiąca efekt badań, poszukiwań i przemyśleń osób, uznających słuszość założeń o dialogowej naturze człowieka i myślących według nowego paradygmatu?

Bibliografia:

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
 Bauman Z., *Nowoczesność i zagłada*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
 Cudowska A., *Pedagogika i edukacja w okresie późnej nowoczesności*, w: (red.) M. Sobecki, *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, Łomża 2010.
 Gadacz T., *Pięć koncepcji dialogu*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015 nr 2 (236), s.75-91.
 Gadamer H.G., *Rozum, słowo, dzieje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
 Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

- Jankowska D., *Pedagogika dialogu jako kierunek pedagogiki współczesnej*, w: *Rozwój nauk pedagogicznych w Ukrainie i Polsce na początku XXI wieku*. Zbiór prac naukowych. Czerkasy-Kijów 2011, s. 178-183.
- Jankowska D., *Dialog młodego adepta z promotorem – w kontekście zmian modelu kształcenia kadr naukowych*, w: (red.) F. Szlosek, *Badanie – dojrzewanie - rozwój*, Wydawnictwo Naukowe ITE-PIB, Warszawa -Radom 2013, s. 100- 114.
- Jankowska D., *Emancypacyjny potencjał dialogu/kształcenia akademickiego współczesnych uczelni*, w: (red.) D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017, s. 80-95.
- Jankowska D., *Pedagogiczna interpretacja dialogu*, w: „Meritum” 2015 nr 2 (37) s. 2-9.
- Kotusiewicz A., *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*, w: red. A. Karpińska, *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok 2002, s. 132–138.
- Kruszyńska S., *Dialog. Idea i doświadczenie*, Wyd. UG, Gdańsk 2011.
- Kwaśnica R., *Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości*, w: <http://www.lingwistyka.uni.wroc.pl> z dn.15.02.2018.
- Leppert R., *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytania o status pedagogiki ogólnej*, w: (red.) T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, *Ewolucja ogólności w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz 2005.
- Magier P., *Do czego pedagogom chrześcijańskim potrzebny jest dialog?* w: „Pedagogia Christiana” 2017 nr 2 (40), s. 51-68.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, w: „Chowanna”, 2003 T. 1 (19), s. 19-37.
- Milerski B., *Pedagogika dialogu. Filozoficzne inspiracje i perspektywy*, w: „Pedagogia Christiana” 2008 nr 1/21, s 29-42.
- Mizerek H., *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000; Ostrowska U., *Uczelnia wyższa jako przestrzeń doświadczania dialogu*, w: (red.) E. Dąbrowa, D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, s 128-144.
- Rutkowiak J. , *Odmiany myślenia o edukacji; mapa konturowa*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*; Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1995, s. 40-43.

- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Śliwerski B., *Wstęp (do części III: Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne)* w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003, 184-195.
- Śliwerski B., *Toksyczne następstwa wykluczenia dialogu z reform edukacji w Polsce w XXI*, w: (red.) D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017, s. 132 – 146.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo PAT, Kraków 2001.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008.
- Tadeusiewicz R., *Spółeczność internetu*, Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit, Warszawa 2002.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1983.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, w: (red.) B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Wiatr P., *Dialektyka komunikacji: dyskurs i dialog. Vilema Flussera komunikacyjna diagnoza polityki*, „Kultura – media – teologia”, 2015, 21, s. 38-51.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Woźnicki J., *Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007–2012*, w: „Studia BAS” 2013 nr 3 (35), s. 84.

After all, the dialogue wins

The article examines the circumstances and reasons for the contemporary interest in dialogue in the humanities and social sciences as well as in social reality. It presents observations and reflections on the role of dialogue in the new paradigm of „open” pedagogy which assumes human dialogue capacity and which is built on the critical and emancipatory rationality. It identifies pedagogy as a special form of social communication, of which the main task is to contribute to the exchange of knowledge and experiences: in the layer of theory between different orientations and positions and in the

layer of practice between generations and cultures. It deals with the issues of dialogue precisely in these two areas: contemporary theory and pedagogical practice.

In the article the humanistic belief in dialogue and its emancipatory potential is confronted with a negative diagnosis of the educational status of the practice. The statement that education still remains a tool in the hands of the authorities interested in maintaining the status quo and being reluctant to dialogue, according to the author, reveals the weaknesses of the humanistic project but does not undermine the very idea of the dialogue. This is underlined by the title: „After all, the dialogue wins”.

Keywords: dialogue, discourse, existence, authenticity, emancipation and pedagogy, critical pedagogy.

Dialog mimo wszystko

Artykuł rozpatruje okoliczności i powody współczesnego zainteresowania dialogiem tak w humanistyce i naukach społecznych jak i rzeczywistości społecznej. Prezentuje spostrzeżenia i refleksje na temat miejsca jakie zajmuje dialog w nowym paradygmacie pedagogiki „otwartej”, zakładającym dialogiczność człowieka i zbudowanym na krytyczno-emancypacyjnej racjonalności. Pedagogikę identyfikuje jako szczególną formę komunikacji społecznej, której głównym zadaniem jest przyczynianie się do wymiany wiedzy i doświadczeń: w warstwie teorii pomiędzy różnymi orientacjami i stanowiskami, a w warstwie praktyki pomiędzy pokoleniami i kulturami. Kwestie dialogu rozpatruje właśnie w tych dwóch płaszczyznach: współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej.

W artykule humanistyczna wiara w dialog i jego emancypacyjny potencjał zostaje konfrontowana z negatywną diagnozą stanu edukacyjnej praktyki. Konstatacja, że edukacja nadal pozostaje narzędziem w rękach władzy, zainteresowanej utrzymaniem *status quo* i niechętniej dialogowi, zdaniem autorki ujawnia słabości humanistycznego projektu, ale nie podważa samej idei dialogu. Podkreśla to tytuł: „Dialog mimo wszystko”.

Słowa kluczowe: dialog, dyskurs, egzystencja, autentyczność, emancypacja w pedagogice, pedagogika krytyczna.

APLIKACJE TEORII W PRAKTYCE

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM IX: 2018 NR 2(23)

Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego

Wprowadzenie

Użyte w tytule wyrażenie „nauczanie wychowujące” miało w pierwotnym zamyśle autora bezproblemowo ukierunkowywać myśl czytelnika na jedną z najbardziej znanych koncepcji Johanna F. Herbarta, dziewiętnastowiecznego klasyka pedagogiki ogólnej. W ostatniej dekadzie koncepcja ta została wydobyta z niepamięci zbiorowej w szeregu publikacji o charakterze zarówno *stricte* teoretycznym, jak i praktycznym¹. Bliższe zapoznanie się z problematyką uświadomiło jednak autorowi niniejszego tekstu, że istnieje w Polsce odrębny wątek rozważań pedagogicznych, w którym rozwija się koncepcję nauczania wychowującego w dość luźnym lub bez żadnego powiązania z myślą Herbarta². Zdaniem Haliny Gajdamowicz, kluczową rolę

¹ M. Połusznia, *Nauczanie wychowujące w koncepcji J. F. Herbarta i jego wpływ na teorię i praktykę dydaktyczną*, w: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 201–213; L. Marszałek, *Idea nauczania wychowującego wobec współczesnej pedagogiki przedszkolnej*, w: tamże, s. 174–187; D. Benner, *Nieprzemijające znaczenie Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, w: „Horyzonty Wychowania” 2008 t. 13, s. 129–144; A. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010, s. 107–117; D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015, s. 260–324.

² K. Lech, *Nauczanie wychowujące*, PZWS, Warszawa 1967; M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1995;

w powstaniu tego wątku odegrały rozważania klasyków polskiej pedagogiki ogólnej na temat wzajemnych zależności między podstawowymi terminami pedagogicznymi: „wychowanie” i „kształcenie”³. Na tej podstawie można by mówić współcześnie o odrębnej polskiej tradycji nauczania wychowującego.

Lektura wspomnianych powyżej publikacji i wiedza na temat Herbartowskiego prądzu uświadomiły autorowi rozdźwięk, jaki panuje w polskiej pedagogice w sprawie koncepcji nauczania wychowującego. Polega on na tym, że zwrotu „nauczanie wychowujące” używa się dla oznaczenia jedności nauczania i wychowania szkolnego, którą to jedność rozumie się i interpretuje według własnego uznania. Wskutek tego Herbartowska koncepcja straciła funkcję paradygmatyczną i uważana jest tylko za jeden z wielu możliwych sposobów odczytania ponadczasowego ideału zjednoczenia czynności nauczyciela i czynności ucznia. Moim zdaniem takie podejście powoduje nie tylko zatamowanie wspomnianego powyżej powrotu do oryginalnej myśli Herbart, lecz również utrwalanie się truistycznego rozumienia nauczania wychowującego.

W poniższych rozważaniach ważną rolę odgrywa inny jeszcze termin – „rama”. Termin ten nieodparcie przychodzi na myśl, gdy mowa jest o Herbarcie i dziejach jego teorii w Polsce⁴. Nieco upraszczając, można powiedzieć, że rozwój naszej rodzimej pedagogiki polegał na stopniowym przezwyciężeniu ramy, jaką w drugiej połowie XIX wieku narzucił herbartyzm działaniu i myśleniu pedagogicznemu. Przez odwołanie do toposu ramy i funkcji pełnionej przez nią w obrazie postaram się zerwać z traktowaniem Herbartowskiego nauczania wychowującego jako gorsetu ograniczającego nowoczesne kształcenie szkolne i odczytać je jako rusztowanie koncepcyjne, które promuje dialog w interakcjach dotyczących nauczania i uczenia się.

O. Wyżga, *Nauczanie wychowujące. Założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007; T. Zawisza-Chlebowska, *Nauczanie wychowujące*, w: „Polski w Praktyce” 2012 nr 1, s. 8–11; G. Żyła, *Wychowanie poprzez nauczanie*, w: „Głos Pedagogiczny” 2014 nr 57, s. 16–18.

³ H. Gajdamowicz, *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Pedagogia Christiana” 2012 nr 1 (29), s. 123–140.

⁴ W sprawie historii recepcji pedagogiki Herbart w Polsce i współczesnych trudności w jej odczytaniu zob.: D. Stępkowski, *Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania*, w: „Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora” 2007 nr 1, s. 87–111; tenże, *Trudności i perspektywy współczesnych badań nad Herbartem (na marginesie monografii A. Murzyna „J. F. Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej”)*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 2008 nr 2, s. 25–38; J. Gara, *Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbart*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 2012 nr 2, s. 22–32.

Niniejszy artykuł został podzielony na trzy części. W pierwszej z pomocą toposu ramy zostaną wyeksponowane dwa opozycyjne kierunki refleksji pedagogicznej – „do wnętrza” i „na zewnątrz”. Na tej podstawie w drugiej części zostanie ukazana przewodnia myśl Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego. W trzeciej części autor szczegółowo przeanalizuje etapy i przedmiot dialogu edukacyjnego toczącego się w ramach nauczania i uczenia się szkolnego, zgodnie z koncepcją Herbarta.

Znaczenie ramy dla refleksji pedagogicznej

Pomysł spojrzenia na nauczanie wychowujące przez pryzmat ramy podsunęła mi publikacja Mariusza Dembińskiego pt. *Ramy pedagogiki*⁵. Mimo że w tytule pojawia się słowo „ramy” (l. mn.!), to jednak autor go nie definiuje. Wynika to stąd, że interesuje go przede wszystkim „ramowanie”. Co ten termin oznacza, wyjaśnia M. Dembiński następująco:

„«Ramowanie» [...] jest formą rozpoznawania tego, do czego refleksywnie [...] zwraca się uczony, w zwrocie, w którym [...] powinny zawierać się destabilizujące i odmienne od oczekiwanych podejścia do tematu”⁶.

Można domniemywać, że główną intencją przyświecającą M. Dembińskiemu jest zachęcenie pedagogów-naukowców do dekonstruowania swoich teorii. Chce on skłonić ich do refleksji nad obrazem pedagogiki, który w nich zawarli. Jeżeli zdecydują się na taką autorefleksję, najprawdopodobniej stanie się również dla nich jasne, że pedagogika została przez nich samych włożona w pewne ramy. To (samo)uświadomienie nazywa M. Dembiński ramowaniem. W jakim celu ma się dokonywać tak rozumiane ramowanie?

Celem tym jest według M. Dembińskiego poznanie siebie samego. Pisze on:

„Samopoznanie jako ostateczny efekt tego, co jest «ramowane», powiemy «obmyślane», ujawnia w sobie proces «ramowania», czyli jakiś sposób myślenia o czymś, jak i zależne od tego sposobu samopoznanie. W «ramowaniu» dopełnia się sens «tematyzowania» procesu myślowego, dzięki któremu to,

⁵ M. Dembiński, *Ramy pedagogiki*, Zakład Graficzny Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2015.

⁶ Tamże, s. 11.

co badane, staje się czymś do zbadania, tak jak i to, co teoretyzowane, staje się czymś dla teoretyzowania”⁷.

Powyższy cytat można odczytywać jako opis ruchu myślowego, na który składają się dwie czynności: „ramowanie” i „tematyzowanie”. Jak zakłada autor, podmiot jest zdolny do rozpoznania we własnym obrazie pedagogiki motywu, który przedstawił (czynność ramowania). Ponadto może on ów motyw porównać z pedagogiką w ogóle. Przystęp do tej ostatniej nie jest mu jednak dany bezpośrednio, lecz jedynie za pośrednictwem wytworzonego przez siebie obrazu, który odzwierciedla prawzór (czynność tematyzowania). W tym kontekście nieodparcie nasuwa się na myśl termin „idea”. Wydaje się, że M. Dembińskiemu chodzi właśnie o ideę pedagogiki i jej poszukiwanie w naukowej twórczości pedagogicznej. To stanowi trzecią czynność – samopoznanie, która scala obie poprzednie.

Z podkreślanej przez M. Dembińskiego współzależności między ramowaniem, tematyzowaniem i samopoznaniem wynikają moim zdaniem co najmniej dwie konsekwencje: po pierwsze, autorefleksja jest koniecznym warunkiem uprawiania pedagogiki (nie tylko jako nauki!), a po drugie, odkrycie ramy we własnym obrazie umożliwia poszukiwanie idei pedagogiki jako jego prawzoru.

Jak wspomniano, w rozważaniach M. Dembińskiego brakuje definicji ram pedagogiki. Autor odsyła jedynie do rozprawy Romana Ingardena pt. *O budowie obrazu*⁸. Jak należało się spodziewać, znany polski fenomenolog nie przypisuje ramom większego znaczenia w obrazie. Pełnione przez nie funkcje przyporządkowuje do zjawisk peryferyjnych, które zakłócają właściwą percepcję obrazu, a mówiąc dokładniej: malowidła. Ponieważ w dociekaniach R. Ingardena różnica między obrazem a malowidłem ma kluczowe znaczenie, wymaga dokładniejszego wyjaśnienia.

Malowidłem R. Ingarden nazywa realną rzecz wiszącą na ścianie, która pokryta jest substancjami zawierającymi różnokolorowe pigmenty wywołujące w oku percypującego wrażenia zmysłowe. Obraz natomiast to przedmiot estetyczny (dzieło sztuki), który ma charakter intencjonalny. Różnicę między jednym i drugim R. Ingarden wyjaśnia następująco:

„obraz wykracza [podkr. – R. I.] swą własną budową poza ugruntowującą go rzecz realną [tzn. malowidło – dop. D. S.], wskazuje on z jednej strony na pewną subiektywną twórczość,

⁷ Tamże, s. 12.

⁸ Tamże.

z której powstał przez wytworzenie malowidła przy rozgrywaniu się w duszy artysty pewnej twórczej wizji, z drugiej zaś na odtwórczą, a jednak w pewnych granicach również twórczą czynność widza, dzięki której dochodzi do konkretnego naocznego dania obrazu przy każdym nowym oglądaniu”⁹.

W powyższym cytacie warto zwrócić uwagę na dwa obrazy w sensie estetycznym. Pierwszy to obraz wytworzony przez artystę. Pod jego wpływem artysta uczynił przedmiotem malowidła ten, a nie inny „temat” i posługując się dostępnymi mu środkami i technikami, przedstawił go z pomocą określonych wyglądom (również w malarstwie abstrakcyjnym mamy do czynienia z wyglądami, czyli tym, co widać w obrazie). Drugi obraz wiąże się z wyglądami, które powstają w oglądających malowidło. Nie jest to jeden obraz, lecz wiele. Powstające obrazy są za każdym razem inne, gdyż zmieniają się dane spostrzeżeniowe docierające do widzów, np. z powodu zmiany dystansu wobec malowidła, rodzaju oświetlenia czy kąta patrzenia.

W tym kontekście R. Ingarden zwraca uwagę, że warunkiem widzenia malowidła i powstawania obrazów w widzach jest rama (*sic!*). Przedmiot określany tym mianem stanowi linię graniczną skierowaną w dwu kierunkach. Pierwszy prowadzi do wnętrza malowidła jako przestrzeni rodzenia się wyglądom, które z jednej strony są już dane jako obraz wyrażony przez artystę w malowidle, z drugiej zaś dopiero powstają i nieustannie się zmieniają w aktach percepcji widzów oglądających malowidło. Drugi kierunek wiedzie na zewnątrz, do sfery, która nie należy do obrazu, leży poza nim. W związku z tym R. Ingarden wyjaśnia:

„Dzięki temu rozporządzamy zawsze możliwością powrócenia [podkr. – R. I.] do postawy, w której po prostu spostrzegamy malowidło jako realną rzecz, np. wiszącą na ścianie”¹⁰.

Tak więc rama uzmysławia widzowi, że wiszące na ścianie malowidło jest tylko pewnym przedmiotem materialnym. Ten rodzaj „działania” ramy powoduje w oglądającym, z jednej strony, zakłócenie doświadczenia estetycznego, polegającego na zagłębianiu się w wyglądy przedstawione w malowidle i tworzeniu własnego obrazu tego, co widz spostrzeża, z drugiej natomiast

⁹ R. Ingarden, *O budowie obrazu*, w: tenże, *Studia z estetyki*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 69–70.

¹⁰ Tamże, s. 76.

zmusza go (widza) do objęcia spojrzeniem kontekstu, w którym uobecnia się kontemplowany obraz.

Zasygnalizowaną powyżej podwójną funkcję ramy znakomicie wypuklił niemiecki psycholog percepcji Rudolf Arnheim w swojej pracy pt. *Sztuka i percepcja wzrokowa*. Jego zdaniem na ramę jako linię oddzielającą wewnętrzny świat obrazu i zewnętrzną przestrzeń miejsca, w którym się on znajduje, można patrzeć dwojako. Przyjmując perspektywę „od wewnątrz”, rama stanowi zewnętrzny kontur obrazu. Takie spojrzenie dominowało w sztuce renesansu. R. Arnheim wyjaśnia je następująco:

„Świat obrazu zaczęto pojmować jako bezkresny – nie tylko w głąb, lecz również po bokach, brzegi obrazu oznaczały zatem koniec kompozycji, ale nie koniec przedstawionej przestrzeni. Ramę porównano do okna, przez które obserwator wygląda na świat zewnętrzny, świat objęty wprawdzie otworem, ale sam w sobie nieskończony”¹¹.

Patrzanie na ramę od strony widza, spowodowało, zdaniem R. Arnheima, to, że: „Obraz nie był [już] tłem za ramą, lecz figurą”¹². Zmianę, jaka się dokonała przez wytworzenie tej perspektywy, można wyjaśnić w ten sposób, że uwaga oglądającego zwraca się na kontur obrazu, który przestał być częścią wewnętrznego świata obrazu i zamienił się w mniej lub bardziej ozdobny obrys fizycznej przestrzeni, w której ów obraz się znajduje¹³.

Warto zwrócić uwagę, że opisane powyżej dwie sytuacje postrzeżeniowe R. Arnheim interpretuje, uwzględniając fizyczne usytuowanie ramy. W jednym i drugim przypadku rama znajduje się między powierzchnią malowidła a przestrzenią wokół niego. Na tej podstawie można wysnuć wniosek, że zasadniczą funkcją ramy jest mediacja.

Nieco innego zdania był R. Ingarden, który uważał, że ramę należy zdecydowanie zaliczyć do inhibitorów zakłócających percepcję obrazu. Co zatem należy zrobić, żeby ograniczyć lub całkowicie wyeliminować jej negatywny wpływ? R. Ingarden pisał na ten temat następująco:

„trzeba [...] pewnego rodzaju abstrahowania od tych towarzyszących, peryferycznych, ale mimo to dochodzących do naszej świadomości i przeszkadzających nam danych

¹¹ R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Wydawnictwo „Officyna”, Łódź 2013, s. 257.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

spostrzeżeniowo-przedmiotowych: trzeba pewnego rodzaju odwrócenia od nich uwagi, niepatrzenia na nie, a zajęcia się przez to, jeżeli już nie w y ł ą c z n i e [podkr. – R. I.] – bo to nam się prawie nigdy nie udaje – to przynajmniej głównie samym o b r a z e m [podkr. – R. I.]”¹⁴.

W kontekście powyższego cytatu nasuwa się pytanie: Czy nie byłoby lepiej pozbyć się ramy w ogóle? Odpowiadając na to pytanie, chciałbym odwołać się do obserwacji poczynionych przez współczesnego brytyjskiego krytyka sztuki, pisarza i malarza Johna Bergera. Przedstawił je w książce pt. *Sposoby widzenia*, którą wydano po raz pierwszy w 1972 roku. J. Berger interpretuje w niej nowe fenomeny związane z rozwojem mediów operujących obrazem, takich jak film czy telewizja. Korzyścią wynikającą niewątpliwie z ich rozwoju jest możliwość oglądania przez szeroki krąg odbiorców płócien, które do tej pory były dostępne tylko wąskiej publiczności w najsłynniejszych galeriach świata. Oprócz globalnej dostępności zastosowanie kamery filmowej czy telewizyjnej wiąże się z możliwością dowolnego modyfikowania obrazu, m.in. przez zmianę perspektywy (blisko *versus* daleko). W odniesieniu do dzieła sztuki, jakim jest obraz, oznacza to według J. Bergera pozorne pożegnanie się z ramą. Dla operatora kamery rzeczywista rama obrazu przestaje być koniecznym punktem odniesienia. Posługując się funkcją *zoom*, może on dowolnie rozszerzać lub zwężać obraz, który przekazuje widzowi¹⁵.

J. Berger zwraca jednak uwagę, że choć technologie wizualne uczyniły zbędną ramę, w której dane malowidło realnie się znajduje, to równocześnie swoim odbiorcom narzuciły nowe ramy. „Planetarna” dostępność niemalże wszystkich dzieł sztuki malarskiej spowodowała, że znamy je tylko we fragmentach (tych najczęściej pokazywanych przez media obrazowe) i nierzadko w ogóle nie uświadamiamy sobie, że nasze oglądanie jest ograniczone przez te ramy, które owe media nam narzuciły. Poza tym nie domyślamy się nawet, jak naprawdę wygląda malowidło. Tymczasem według J. Bergera, nic nie zastąpi doznań, jakie daje oglądanie rzeczywistego malowidła w jego własnej ramie¹⁶.

R. Ingardenowi celowe manipulowanie ramami nie przyszłoby chyba nawet do głowy. Jego zdaniem problem jedności i wielości obrazów nie dotyczy ramy, lecz dwoistości doświadczenia estetycznego. Jak wyjaśnia znany polski fenomenolog, malowidło jest w warstwie wrażeniowej podstawą ugruntowującą wyglądy, z których składa się obraz w zamyśle jego twórcy.

¹⁴ R. Ingarden, *O budowie obrazu*, dz. cyt., s. 76.

¹⁵ J. Berger, *Sposoby widzenia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008, s. 7–20.

¹⁶ Tamże, s. 30–33.

To powoduje, że nie może być dwóch takich samych obrazów w znaczeniu dzieł estetycznych. Gdyby bowiem istniały, musiałyby być jako malowidła nie tylko bliźniaczo do siebie podobne, lecz identyczne. To z kolei powoduje, że obraz jest unikatową jednością wytworzoną przez artystę. Jednocześnie jednak jest on źródłem wielości konkretyzacji powstających w widzach przez jego oglądanie. Wbrew naszemu współczesnemu egalitarystycznemu sposobowi myślenia, R. Ingarden rozróżnia konkretyzacje prawidłowe i fałszywe. Te pierwsze polegają na korelatywnej zgodności obrazu uzyskanego przez „doskonałego perceptorą”¹⁷ z obrazem, jaki zawarł w malowidle jego twórca. Te drugie to dowolne percepcje, w których oglądający nie liczy się ze wskazaniem zawartym w malowidle i – nawiązując do J. Bergera – operuje w swoim spostrzeganiu funkcją *zoomu* według własnego widzimisię.

Powyższe analizy zainspirowały mnie do przedstawienia Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego jako ramy, w której znajduje się obraz pedagogiki. Specyficzną cechą tej ramy jest moim zdaniem to, że wytyczona w niej płaszczyzna działania pedagogicznego ma charakter dialogiczny. Zanim to jednak wykażę, w kolejnej części zrekonstruuje przewodnią myśl Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego.

Myśl przewodnia nauczania wychowującego według Herbarta

Jako pedagogiczny dezyderat jednoczenia kształcenia i wychowania, nauczanie wychowujące uważa się w pedagogice polskiej za ideę zrozumiałą samą przez się¹⁸. Na tym tle nonsensem może się wydać wyjaśnianie, na czym właściwie ma polegać powiązanie czynności nauczyciela i czynności ucznia. Ten problem jednak chciałbym rozpatrzyć przed przystąpieniem do omówienia w kolejnej części samego przebiegu i przedmiotu zaprojektowanego przez Herbarta nauczania wychowującego.

Rozpocznę od rozważenia kwestii – mówiąc językiem współczesnym – praw autorskich do tej koncepcji. Wątpliwości co do pierwszeństwa Herbarta w tym zakresie zwerbalizował Adam Fijałkowski, mówiąc:

„Nie jest więc tak, że Herbart powiedział w tej sprawie [tj. konieczności łączenia wychowania i kształcenia – dop. D. S.]

¹⁷ R. Ingarden, *O budowie obrazu*, dz. cyt., s. 101.

¹⁸ Nawiązując do poglądów Edmunda Husserla, współczesny czeski pedagog-fenomenolog David Rybák zwraca uwagę na potrzebę kierowania się ideami przy określaniu właściwego sposobu działania, w tym również pedagogicznego. Jego zdaniem idee tracą moc praktyczną, gdy odbierze się im ich problematyczność i uzna za do gruntu oczywiste. D. Rybák, *Some Remarks Regarding the Importance of Husserl's Phenomenology Today*, „Forum Pedagogiczne” 2016 nr 2/1, s. 332–334.

coś całkowicie nowego, tylko raczej wpisał się w pewną – od dawna już – funkcjonującą praktykę i w nowy sposób ją nazwał. W starożytności nie było to aż tak wyraźnie sformułowane, ale jeżeli Kwintylianus pisze o tym, że nauczyciel, który ma uczyć retoryki, ma także swoją postawę – chodzi o postawę ciała, a więc nauczycielem nie mógł być człowiek chromy czy jękający się – zachęcać wychowanka do godnego postępowania, to nie chodzi tu wyłącznie o kształcenie, lecz także o wychowanie i to jak najbardziej dosłownie: uczniowie mają naśladować nauczyciela czy wychowawcę nie tylko pod kątem treści kształcenia, ale również wychowania. [...] W związku z tym nie można powiedzieć, że Herbart był w tym względzie prekursorem. Z pewnością nie”¹⁹.

Zupełnie odmiennego zdania jest Dietrich Benner, według którego nauczanie wychowujące Herbartu wyróżnia cecha, której nie wolno nie zauważyć, jeżeli chce się uchwycić sedno tej koncepcji. W jednej ze swoich polskich publikacji o znamienym tytule: *Nieprzemijające znaczenie Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego* stwierdza on m.in.:

„Dlatego pytanie: co należy rozumieć pod pojęciem Herbartowskiego nauczania wychowującego, narzuca się nieodparcie wszędzie tam, gdzie procesy kształcenia zachodzą w sytuacji wyobcowania z kontekstu życiowego i są umiejscowione w specjalnie do tego celu powołanych instytucjach szkolnych. „Sztuczna” nauka nie wywiera tutaj kształcącego wpływu w oparciu o zasadę jedności uczenia się i działania, lecz musi być zagwarantowana w zupełnie inny sposób”²⁰.

W powyższym cytacie nie wyklucza się możliwości istnienia innych koncepcji nauczania wychowującego, ale tę Herbartowską wyróżnia ściśle powiązanie z edukacją szkolną, a w niej z problemem, jakim jest sztuczność sytuacji nauczania i uczenia się. Autor wyjaśnia, że chodzi mu o to, że w odróżnieniu od doświadczenia życiowego, w którym dominuje zasada jedności działania i uczenia się, szkolna nauka musi opierać się na innym

¹⁹ A. Fijałkowski, *Głos w sprawie nauczania wychowującego*, [w:] D. Stępkowski (opr.), *Inspiracje Herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej, w: „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 25 (2008), s. 395.*

²⁰ D. Benner, *Nieprzemijające znaczenie...*, dz. cyt., s. 129.

doświadczeniu, które właśnie w sztuczny, tzn. celowy sposób wywoływane jest przez nauczającego. Warto zacytować dalsze słowa D. Bennera:

„Wychowawcza funkcja nauczania jest gwarantowana w życiu codziennym w znacznym stopniu przez ścisłą zależność zachodzącą między uczeniem się a działaniem. Takiej pewności nie ma jednak w „sztucznym” rozszerzaniu doświadczenia i wiedzy pochodzącej z obcowania z innymi w szkole”²¹.

A zatem w Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego nie chodzi bynajmniej o to, żeby uczniowie naśladowali swoich nauczycieli – czy to ich wyprostowany chód, czy budującą postawę moralną, lecz o takie skorelowanie czynności nauczyciela i czynności ucznia, żeby nauka szkolna mimo swojej „naturalnej” sztuczności mogła stać się dla tego drugiego źródłem doświadczenia i rozwoju w uczeniu się.

Ważnego dopowiedzenia, dlaczego właśnie w czasach nowożytnych koncepcja nauczania wychowującego stała się palącą potrzebą i nie mogła powstać wcześniej, dostarcza sam Herbart. W wydanych w 1832 *Listach pedagogicznych* stwierdza on:

„O nauczaniu wychowującym (*erziehender Unterricht*) – tak sądzę – zacząłem mówić jako pierwszy ja. [...] Wyrażenie „nauczanie wychowujące” zostało przejęte później ode mnie i zastosowane niezgodnie z moim zamiarem. Ale oczywiście niezbyt wiele zależy od samego słowa, jeśli tylko sprawa przekształci się w rzeczywistość”²².

Zastanawiające w tym fragmencie jest to, że Herbart nie traktuje nauczania wychowującego jako oczywistości (tzn. nauczyciele zawsze powinni „świecić” przykładem przed uczniami, a ci ostatni naśladować ich czyny), a ponadto odnotowuje, że nauczanie to może być zrozumiane niewłaściwie. Herbartolodzy ustalili, że powyższa uwaga odnosi się do książki współczesnego Herbartowi autora – Friedricha Niethammera, który nie użył, co prawda, terminu Herbarta – *erziehender Unterricht*, lecz ukuł bardzo zbliżony do niego *Erziehungsunterricht*²³. Dlaczego mimo to Herbart uznał, że jego

²¹ Tamże.

²² J. F. Herbart, *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008 nr 3–4 (201–202), s. 142.

²³ F. I. Niethammer, *Streit des Philanthropismus und Humanismus mit der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit* [Spór filantropizmu i humanizmu z teorią nauczania

rozumienie nauczania wychowującego jest błędne? Co było ową sprawą, na której przekształceniu w rzeczywistość zależało mu w głównej mierze?

Oprócz przytoczonej powyżej lakonicznej dezaprobaty koncepcji F. Niethammera nie dysponujemy żadnym innym komentarzem pochodzącym od samego Herberta. Nietrudno jednak domyślić się powodu jego reakcji, gdy sięgnie się bezpośrednio do tekstu krytykowanego przez Herberta autora i zapozna z jego „teorią” nauczania wychowującego.

F. Niethammer w swojej książce mianem „nauczanie przez wychowanie” opatruje końcową fazę oddziaływania pedagogicznego, w której „właściwe **wychowanie** [podkr. F. N.] kończy się przejściem uczącego się do nauki zawodu, zwieńczającej okres **kształcenia ogólnego** [podkr. F. N.]”²⁴. Takie postawienie sprawy było nie do przyjęcia dla Herberta. Jego zdaniem bowiem nauczanie wychowujące nie jest wcale końcem, lecz dopiero początkiem i właściwie pierwszym krokiem na drodze wychowania w ścisłym sensie tego słowa, a ponadto nie prowadzi ono do zakończenia kształcenia ogólnego, lecz osadza je na trwałym gruncie po to, żeby uczący się mógł dalej samodzielnie je kontynuować²⁵.

Tym, czego w swojej książce F. Niethammer w ogóle nie uwzględnił i co było ową sprawą, o którą przede wszystkim chodziło Herbertowi, było wyjaśnienie interakcji pedagogicznych dokonujących się w trakcie „sztucznej” nauki w szkole. W pedagogice polskiej (i nie tylko) rozpowszechniło się pewne nieporozumienie, które wynika z bezrefleksyjnego stosowania dwóch kluczowych w tej kwestii terminów: „wychowanie” i „kształcenie”. To nieporozumienie powoduje, moim zdaniem, powierzchowne odczytanie zarówno możliwości zjednoczenia w edukacji szkolnej przekazu wiedzy i umiejętności teoretycznych oraz formacji wewnętrznej, jak i konceptu nauczania wychowującego Herberta.

Na wskazane powyżej nieporozumienie zwrócił w ostatnim czasie uwagę D. Benner. Mimo że tłem do jego rozważań jest myśl pedagogiczna Johna Deweya, a w szczególności odkrycie dwóch sensów, w jakich używał on terminu *education*, to jednak spostrzeżenia te w całej pełni odnoszą się również do rozważanego tutaj zagadnienia nauczania wychowującego.

wychowującego naszych czasów]. Jena 1808, dostępny na: http://www.deutschestextarchiv.de/niethammer_philantropinismus_1808/6 z dn. 17.01.2018.

²⁴ Tamże, s. 5, przypis.

²⁵ J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 40–43.

W tekstach Deweya *education* oznacza z jednej strony wychowanie, z drugiej kształcenie. Na potwierdzenie tego D. Benner sięga po główne dzieło autora *Demokracja i wychowanie*, i objaśnia, jak rozumiane są w nim czynności wychowania i kształcenia oraz jak się one ze sobą wiążą. Piszemy m.in.:

„W *Demokracji i wychowaniu* Dewey rozprawia na temat związków zachodzących między interakcją edukacyjną (wychowaniem), formowaniem z pomocą wychowania (kształceniem) oraz demokracją. Tekst ten rzuca światło na kwestię charakteru działania pedagogicznego i jego celów formatywnych, a także szkoły jako przestrzeni, w której mają miejsce zarówno interakcje edukacyjne, jak i kształtowanie siebie z pomocą wychowania. W związku z tym nie możemy powiedzieć, że *Demokracja i wychowanie* jest **wyłącznie** [podkr. D. B.] badaniem procesów pedagogicznych, w których nauczyciele i inni pedagodzy starają się pozytywnie oddziaływać na uczenie się i kształtowanie młodych ludzi ani twierdzić, że jest to **wyłącznie** [podkr. D. B.] badanie procesu samokształtowania człowieka, który zachodzi niezależnie od nauczycieli i ma miejsce wówczas, gdy dana osoba wchodzi w interakcję z określonymi przedmiotami i treściami kształcenia. Jest to więc raczej tekst obejmujący swoją tematyką zarówno procesy edukacyjne, jak i procesy nieedukacyjne, które dotyczą wychowania, kształcenia i ich wzajemnych powiązań”²⁶.

Żeby wyostrzyć obraz naszkicowany w powyższym fragmencie, skoncentruję się na wskazanych w ostatnim zdaniu dwóch rodzajach procesów – edukacyjnych i nieedukacyjnych, jakie mają miejsce w trakcie nauki szkolnej. Procesy edukacyjne to oddziaływania nauczycieli na uczniów, których celem jest skłonienie tych ostatnich do uczenia się. Nie bacząc na obowiązujący w wielu krajach zwyczaj (w tym również w Polsce), jednak całkowicie zgodnie z nomenklaturą pedagogiki Herbartowskiej, D. Benner opatrzył ten rodzaj czynności terminem „wychowanie”. W wychowaniu chodzi bowiem o pozbawione wzajemności i nieegalitarne interakcje edukacyjne między dorosłymi (nauczycielami) a dorastającymi (uczniami), podczas

²⁶ D. Benner, *John Dewey. A modern thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a political system and a mode of associated living)*, w: L. J. Waks, A. R. English (red.), *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook*, University Press, Cambridge 2017, s. 265.

których ci pierwsi nie tylko ponoszą odpowiedzialność za procesy uczenia się tych drugich, lecz również przez odpowiednie działania wspierające lub hamujące mogą tymi procesami zarządzać. Nie są oni jednak w stanie wymusić na uczących się kształcenia.

W zacytowanym powyżej fragmencie termin „kształcenie” utożsamia się z procesami nieedukacyjnymi i oznacza działania zachodzące „niezależnie od nauczycieli”²⁷. Działania te polegają na samokształtowaniu, to znaczy formowaniu siebie samego przez uczącego się. Proces kształcenia nie dokonuje się jednak w próżni, lecz – jak podkreśla D. Benner – w konfrontacji z „określonymi przedmiotami i treściami kształcenia”²⁸. Patrząc z tego punktu widzenia, kształcenie zasadza się na całkowicie samodzielnej aktywności uczącego się wobec określonej treści kształcenia. Z wychowaniem ma to tyle wspólnego, że może być przez nie wspierane bądź hamowane. To właśnie otwiera przestrzeń dla edukacji szkolnej i stanowi jej prymarny sens. Jeśli nauka szkolna ma prowadzić do pożądanego efektu, tj. uczenia się, to oba rodzaje działania – kształcenie i wychowanie – powinny być ze sobą sprzężone. Jak doprowadzić do owego sprzężenia, to było właśnie ową sprawą, o którą chodziło Herbartowi w nauczaniu wychowującym nade wszystko.

Nie należy się spodziewać, że sprzężenie czynności wychowania i kształcenia dokonuje się w szkole w sposób automatyczny jako jakaś bezwiedna konieczność. Problem, który się z tym wiąże, wyjaśnia przywoływany już kilkakrotnie D. Benner w jednej ze swoich nowszych publikacji. W kontekście zaproponowanej przez siebie modyfikacji trójkąta dydaktycznego wyróżnia on trzy rodzaje przyczynowości pedagogicznej, które determinują procesy edukacyjne (wychowanie) i nieedukacyjne (kształcenie) w trakcie szkolnego nauczania–uczenia się. Są to: (1) „przyczynowość edukacyjna” (*die edukative Kausalität*), (2) „przyczynowość kształcenia” (*die bildende Kausalität*) i wyrażona opisowo (3) „trzecia forma przyczynowości” (*die dritte Form der Kausalität*). Mówiąc skrótowo, pierwszy rodzaj przyczynowości odnosi się do praw rządzących nauczaniem (w zaproponowanej tutaj nomenklaturze: wychowaniem), drugi – uczeniem się (kształceniem), trzeci natomiast współzależności między jednym i drugim. Z tym ostatnim mamy do czynienia przede wszystkim w sytuacjach szkolnego nauczania–uczenia się, gdzie przez metodycznie i treściowo przygotowane i przeprowadzone

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

działania nauczyciel dąży do wywołania w uczących się nieedukacyjnego procesu samokształcenia²⁹.

Trzeciej formy przyczynowości nie da się wydedukować bezpośrednio ani z czynności nauczania (wychowania), ani uczenia się (kształcenia). Jej specyfika polega na łączeniu działań realizowanych przez nauczyciela i adresowanych do uczącego się oraz aktywności własnej tego ostatniego. Żeby interwencje nauczyciela mogły przynieść oczekiwane skutki, nie może on wyręczać ucznia w uczeniu się, lecz jedynie wspierać go przez własne działania. Tak więc powiązanie nauczania rozumianego jako wychowanie (działanie edukacyjne) z uczeniem się jako kształceniem (działaniem nieedukacyjnym) okazuje się otwartą i czekającą na wypełnienie ramą działania pedagogicznego. W następnej części niniejszego artykułu zostanie zaprezentowane, w jaki sposób Herbart wypełnił tę ramę.

Herbartowskie nauczanie wychowujące jako dialog edukacyjny

Pełne wyjaśnienie nowości Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego wymaga uwzględnienia podwójnej rewolucji myślenia pedagogicznego, jaka w nim się werbalizuje³⁰. Zgodnie z zamysłem Herbarta nazwa „nauczanie wychowujące” wyraża połączenie dwóch typów ludzkiego poznania – teoretycznego i praktycznego – w taki sposób, że nauce szkolnej przysługuje dwoisty charakter: kształcący i wychowujący. Oznacza to radykalną zmianę w podejściu do nauki i nauczania–uczenia się w szkole. Nauka szkolna nie może być więcej traktowana jako zbiór oderwanych wiadomości (wiedzy), które przekazuje się i przyjmuje w mniej lub bardziej bierny sposób, lecz składają się na nią czynności podejmowane przez nauczającego – wychowanie i uczącego się – kształcenie, które są ze sobą skorelowane.

Dla lepszego zrozumienia powyższego warto odwołać się do interpretacji sensu nauczania wychowującego, które przedstawił Konstanty Lech. W pracy zatytułowanej *Nauczanie wychowujące* gani on traktowanie szkoły wyłącznie jako instytucji nauczającej. W tym kontekście stwierdza:

„A przecież nic innego nie wywiera tak dużego wpływu na całe wychowanie, jak organizacja pracy uczniów w długim okresie życia szkolnego. Jest to okres szczególnie ważny dla wychowania ze względu na wiek dojrzewania i dużą plastyczność młodzieży, na rodzaj

²⁹ D. Benner, *Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2018 nr 1, s. 110.

³⁰ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 270–278.

wykonywanej przez uczniów pracy oraz formowania się pierwszych kształtów osobowości. Przy coraz większym dziś wpływie nauki i techniki na życie i pracę każdego człowieka nigdy i nigdzie nie będziemy już mieli okazji, aby w ciągu długich lat – po kilka godzin dziennie – organizować naukowo pracę młodzieży, obserwować jej przebieg i wyniki, dostosowywać ją do społecznych zadań oraz indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, uczyć współżycia i współdziałania w zespołach, a przy tym wytwarzać planowo więzi ze światem przedmiotowym, osobowym i kulturowym”³¹.

Mimo że w powyższym fragmencie nieustannie mówi się o kształceniu i wychowaniu, to jednak tego drugiego K. Lech nie odczytuje jako koniecznej składowej nauczania i uczenia się, bez której proces edukacyjny nie może osiągnąć swojego najważniejszego celu, jakim jest kształtowanie przez ucznia siebie samego. Dominuje natomiast podejście, w którym wychowanie odnosi się do pewnych możliwości danych niejako „przy okazji” nauczania i uczenia się, które należy wykorzystać dla zrealizowania pewnych zadań formacyjnych: „uczyć współżycia i współdziałania w zespołach” i „wytwarzać planowo więzi ze światem przedmiotowym, osobowym i kulturowym”.

Wydaje się, że w opracowaniach polskich autorów na temat nauczania wychowującego przeważa takie właśnie rozumienie związku między nauczaniem i wychowaniem. Z naciskiem należy podkreślić, że nie ma ono nic wspólnego z oryginalnym konceptem Herbarta. Dla niego bowiem nauka szkolna powinna być kształcąca i wychowująca sama w sobie, a nie dopiero przez dodanie wychowania do czynności dydaktycznych nauczania–uczenia się. Spełniając ten postulat, nauczanie wychowujące przyczynia się do kształcenia ogólnego, które oznacza nabycie przez podmiot zdolności do kontynuowania samokształcenia, czyli kształtowania siebie poza „sztucznymi” warunkami edukacji szkolnej, tj. w realnych sytuacjach życiowych.

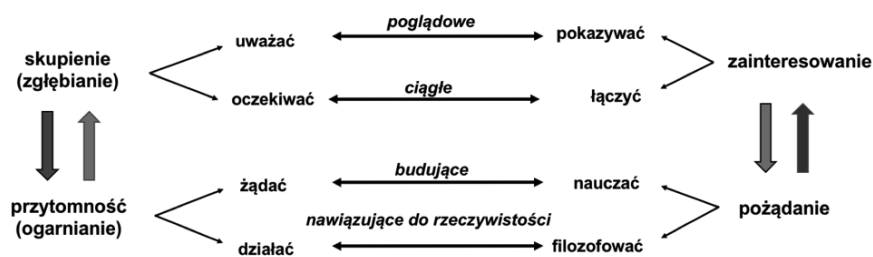
Herbart poświęcił nauczaniu wychowującemu drugą księgę swojej *Pedagogiki ogólnej* z 1806 roku. Księga ta mylnie była traktowana jako zarys dydaktyki ogólnej, którą z kolei odczytywano jako jedną z dwóch składowych – oprócz teorii wychowania – pedagogiki ogólnej. Z pewnością takie rozdzielenie utrudniało właściwe zrozumienie specyfiki nauczania wychowującego. Specyfika ta wynika bowiem zdaniem D. Bennera z układających się w jednolity ciąg sposobów myślenia i działania pedagogicznego, a nie

³¹ K. Lech, *Nauczanie wychowujące*, dz. cyt., s. 8.

z przyporządkowania do instytucji pedagogicznej, jaką jest szkoła³². Ów ciąg mógł powstać dopiero wówczas, gdy edukacja szkolna przestała być uważana za przywilej nielicznych i zaczęto ją rozpatrywać jako konieczny składnik przygotowania do autonomicznego życia wszystkich przyszłych obywateli demokratycznego państwa. Jednym z pierwszych myślicieli, którzy opracowali całościową koncepcję wychowania powszechnego, był właśnie Herbart. Nauczaniu wychowującemu przypada w tej koncepcji rola fundamentalna, nie tylko z tej racji, że stanowi ona pierwszy z dwóch etapów wychowania właściwego, lecz również dlatego, że kładzie podwaliny pod wspomniane powyżej kształcenie ogólne.

Charakteryzując Herbartowskie nauczanie wychowujące, skoncentruję uwagę na czynnościach nauczyciela, czynnościach ucznia i połączeniu, do jakiego powinno zdaniem omawianego autora dojść między nimi, jeżeli to nauczanie ma przynieść spodziewany efekt. Przypomnę, że tym efektem nie jest bynajmniej przekazanie wiedzy, lecz kształtowanie siebie przez uczącego (samokształcenie).

Herbart nauczanie wychowujące porównuje do duchowego oddychania, na które składają się dwie czynności: zgłębianie i ogarnianie³³. Zgodnie z omówionym powyżej trzecim rodzajem przyczynowości, który specyfikuje nauczanie wychowujące, czyny nauczyciela (nauczanie) winny być ściśle skorelowane z aktywnością ucznia (uczenie się). Graficznie przedstawia to poniższy schemat.



Rycina 1. Czynności nauczyciela i czynności ucznia w korelacji

Źródło: D Benner, *Die Pädagogik Herbarts*, dz. cyt., s. 109, 114.

Wyszczególnione po lewej stronie czynności stanowią niejako odpowiedź uczącego się na działania podejmowane przez nauczającego, które

³² D. Benner, *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Juventa Verlag, Weinheim–München 1993, s. 83–87.

³³ J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 59.

przedstawiono na powyższym rysunku z prawej strony. Znajdujące się między nimi strzałki z określeniami: „poglądowe”, „ciągłe”, „budujące” i „nawiązujące do rzeczywistości” nie tylko wskazują na umiejscowienie trzeciej formy przyczynowości pedagogicznej, lecz także oddają jej specyficzny charakter. Czynnościom nauczyciela, polegającym na pokazywaniu np. pewnych cech czy zależności w treści kształcenia, powinno towarzyszyć ze strony uczącego się skupienie uwagi. Warunkiem skorelowania przyczynowości edukacyjnej pokazywania i przyczynowości kształceniowej uważania jest zachowanie poglądowego charakteru trzeciej formy przyczynowości pedagogicznej.

Wykonywanym przez nauczyciela czynnościom łączenia elementów składowych treści kształcenia powinno odpowiadać po stronie uczącego się „oczekiwanie”. Herbart rozumie przez nie powstrzymanie się ucznia przed podjęciem natychmiastowego działania, gdy zacznie rozumieć zachodzące związki, i cierpliwe wytrwanie do końca prezentacji treści kształcenia. Aby przyczynowość edukacyjna i przyczynowość kształceniowa harmonizowały ze sobą, trzecią formę przyczynowości winna cechować ciągłość, co można zinterpretować jako spójność przedstawiania wspomnianych związków.

Przez nauczanie, zgodnie z powyższym schematem, należy rozumieć czynności dydaktyczne nauczyciela, które spełniają wymogi profesjonalizmu. Z tymi czynnościami po stronie uczącego się jest skorelowane żądanie. Tym mianem Herbart oznacza postulat dotyczący poznawanej treści kształcenia: że będzie ona wzbogacała wiedzę uczącego się i rozszerzała jego horyzonty myślowe, a nie tylko bezowocnie zajmowała jego czas i uwagę. Jeżeli tak się stanie, trzecia forma przyczynowości nabierze charakteru budującego.

Nauczanie wychowujące nie może zasklepiać się w środowisku szkolnym, w którym jest realizowane, lecz powinno przygotowywać do działania w realnych okolicznościach życiowych. Temu celowi ma sprostać czwarty rodzaj aktywności ze strony nauczającego – filozofowanie, na które odpowiedź po stronie uczącego się jest właśnie działanie, a przynajmniej jego projektowanie. Stawia to przed trzecią formą przyczynowości pedagogicznej wymóg nawiązywania do rzeczywistości, czyli podejmowania w nauczaniu wychowujących takich treści, które będą nie tylko aktualne, lecz również ważne z pozaszkolnej perspektywy³⁴.

Zrekonstruowaną powyżej koncepcję etapów nauczania wychowującego Herbart uzupełnia wskazaniem dotyczącym treści interakcji między nauczającym i uczącymi się³⁵. Sprawa ta była już omawiana wielokrotnie

³⁴ Tamże, s. 65–66, 77–82.

³⁵ Tamże, s. 71–77.

i dlatego pozwolę sobie ją pominąć, wskazując zainteresowanemu czytelnikowi opracowania, w których została ona szeroko przeanalizowana³⁶.

Podsumowując tę część rozważań, chciałbym podkreślić dialogiczność interakcji pedagogicznych, jaka przyświecała Herbartowi przy koncipowaniu nauczania wychowującego. Dialogiczność ta wynika, moim zdaniem z jednej strony ze specyfiki trzeciej formy przyczynowości pedagogicznej, która zgodnie z zamysłem autora pełni funkcję mediacyjną między czynnościami nauczającego – wychowaniem i czynnościami uczącego się – kształceniem, z drugiej natomiast strony – z oczekiwań stawianych nauczaniu wychowującemu, czyli temu, że będzie ono „poglądowe”, „ciągłe”, „budujące” i „nawiązujące do rzeczywistości”. Niestety, w historii recepcji myśli Herberta przekształcono tę dialogiczność w zaprzeczającą jej istotę teorię stopni formalnych nauczania, której upióra współcześnie przypomniał Andrzej Murzyn³⁷.

Podsumowanie

Nauczaniu wychowującemu towarzyszy w naszym kraju szeroko rozpowszechniony stereotyp, że polega ono na kształtowaniu moralności uczniów przez oddziaływania wychowawcze, którymi należy uzupełnić skoncentrowane na treściach nauczanie szkolne. Przetawione powyżej odczytanie koncepcji Herberta zrywa z tym powierzchownym i trywialnym rozumieniem. Okazuje się bowiem, że według protoplasty pedagogiki ogólnej węzłową kwestią w nauczaniu wychowującym nie jest wcale dodanie do nauki szkolnej elementów wychowania, lecz zharmonizowanie edukacyjnych czynności nauczającego, zwanych wychowaniem, z nieedukacyjnymi czynnościami uczącego się, które wyraża termin „kształcenie”. W tym zharmonizowaniu nie chodzi bynajmniej o podporządkowanie jednego sposobu działania drugiemu, tj. uczenia się nauczaniu lub nauczania uczeniu się, lecz o pokazanie całkowicie nowej przestrzeni dla dialogu edukacyjnego między nauczającym a uczącym się. W przestrzeni tej ma zastosowanie wskazana przez D. Bennera trzecia forma przyczynowości pedagogicznej, której sednem jest dialogiczne uzgodnienie interakcji między nauczającym a uczącym się. Interakcje te winny cechować się następującymi właściwościami: „poglądowe”, „ciągłe”, „budujące” i „nawiązujące do rzeczywistości”, jeżeli edukacja szkolna ma naprawdę spełniać postulat nauczania wychowującego.

Wracając do toposu ramy i jej funkcji mediacyjnej, można powiedzieć o koncepcji nauczania wychowującego Herberta, że stanowi ona taką ramę

³⁶ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 279–324.

³⁷ A. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego...*, dz. cyt., s. 93–98.

zarówno dla praktyki edukacyjnej, jak i myślenia ogólnopedagogicznego. Z jednej strony bowiem podobnie jak rama w obrazie zakreśla przestrzeń, w której mogą być podejmowane działania o charakterze edukacyjnym i nieedukacyjnym, z drugiej natomiast determinuje granice interwencji pedagogicznej. Pierwsza z wymienionych perspektyw prowadzi „do wnętrza” nauczania wychowującego, druga zaś „na zewnątrz”. Namysł nad nimi należy do zadań pedagogiki ogólnej jako teorii wychowania i kształcenia.

Bibliografia:

- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Wydawnictwo „Officyna”, Łódź 2013.
- Benner D., *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Juventa Verlag, Weinheim–München 1993.
- Benner D., *Nieprzemijające znaczenie Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, „Horyzonty Wychowania” 2008 t. 13, s. 129–144.
- Benner D., *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.
- Benner D., *John Dewey. A modern thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a political system and a mode of associated living)*, w: (red.) L.J. Waks, A.R. English, *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook*, University Press, Cambridge 2017, s. 262–278.
- Benner D., *Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2018 nr 1, s. 107–120.
- Berger J., *Sposoby widzenia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008.
- Dembiński M., *Ramy pedagogiki*, Zakład Graficzny Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2015.
- Fijałkowski A., *Głos w sprawie nauczania wychowującego*, w: (opr.) D. Stepkowski, *Inspiracje Herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej)*, w: „Seminare. Poszukiwania Naukowe” t. 25 (2008), s. 395.
- Gajdamowicz H., *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 1 (29), s. 123–140.

- Gara J., *Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbarta*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012 nr 2, s. 22–32.
- Herbart J. F., *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008 nr 3-4 (201-202), s. 140–147.
- Herbart J. F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Ingarden R., O budowie obrazu, w: tenże, *Studia z estetyki*, t. 2, s. 5-111, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Lech K., *Nauczanie wychowujące*, PZWS, Warszawa 1967.
- Marszałek L., *Idea nauczania wychowującego wobec współczesnej pedagogiki przedszkolnej*, w: (red.) J. Piskurewicz, D. Stępkowski, *Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 174–187.
- Murzyn A., *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Niethammer F. I., *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*, Jena 1808, dostępny na: http://www.deutschestextarchiv.de/niethammer_philantropinismus_1808/6 z dn. 17.01.2018.
- Piskurewicz J., Stępkowski D. (red.), *Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006.
- Posłuszna M., *Nauczanie wychowujące w koncepcji J.F. Herbarta i jego wpływ na teorię i praktykę dydaktyczną*, w: (red.) J. Piskurewicz, D. Stępkowski, *Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 201–213.
- Rybák D., *Some Remarks Regarding the Importance of Husserl's Phenomenology Today*, „Forum Pedagogiczne” 2016 nr 2/1, s. 329–335.
- Stępkowski D., *Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania, „Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora”* 2007 nr 1, s. 87–111.
- Stępkowski D., *Inspiracje herbartowskie współczesnej pedagogiki (głowy uczestników dyskusji panelowej)*, „Seminare. Puszukiwania Naukowe” 2008 t. 25, s. 389–402.
- Stępkowski D., *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.

- Stępkowski D., *Trudności i perspektywy współczesnych badań nad Herbartem (na marginesie monografii A. Murzyna „J.F. Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej”)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008 nr 2, s. 25–38.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1995.
- Waks L. J., English A. R. (red.), *John Dewey’s Democracy and Education. A Centennial Handbook*, University Press, Cambridge 2017.
- Wyżga O., *Nauczanie wychowujące. Założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Zawisza-Chlebowska T., *Nauczanie wychowujące*, „Polski w Praktyce” 2012 nr 1, s. 8–11.
- Żyła G., *Wychowanie poprzez nauczanie*, „Głos Pedagogiczny” 2014 nr 57, s. 16–18.

Educative learning: dialogical framework for educational practice and thinking

The subject of the author’s deliberations is the concept of educative teaching of Johann F. Herbart as a kind of framework for dialogue, both in educational practice and thinking. The article consists of three parts. In the first one are exposed with the help of the topos the frame two opposing directions of pedagogical reflection – „inside” and „outside”. On this basis, the second part shows the main idea of Herbart’s concept of educative teaching. In the third part, the author analyzes in detail the phases and subject of the educational dialogue taking place within the framework of educative teaching, in accordance with Herbart’s concept.

Keywords: philosophy of education, educative teaching, framework, dialogue, Herbart.

Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego

Przedmiotem rozważań autora jest koncepcja nauczania wychowującego Johanna F. Herbart jako swoista rama dla dialogu, tak w praktyce edukacyjnej, jak i w myśleniu ogólnopedagogicznym. Artykuł składa się z trzech

części. W pierwszej przy pomocy toposu ramy zostaną wyeksponowane dwa opozycyjne kierunki refleksji pedagogicznej – „do wnętrza” i „na zewnątrz”. Na tej podstawie w drugiej części zostanie ukazana przewodnia myśl Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego. W trzeciej części autor szczegółowo przeanalizuje etapy i przedmiot dialogu edukacyjnego toczącego się w ramach nauczania i uczenia się szkolnego, zgodnie z koncepcją Herbart.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, nauczanie wychowujące, rama, dialog, Herbart.

Joanna Górecka

No Bell Instytut Innowacji Dydaktycznych

Izabella Gorczyca

No Bell Instytut Innowacji Dydaktycznych

O „bez-dialogach” polskiej szkoły

Wprowadzenie

Michaił Bachtin twierdził, że „postępowanie człowieka to potencjalny tekst. Można je rozumieć (jako aktywność ludzką, nie zaś – działanie fizyczne) jedynie w dialogowym kontekście czasu, w którym ono przebiegało (jako replikę, postawę znaczeniową, system motywów)”¹. Zrozumieć człowieka, zdaniem rosyjskiego myśliciela, można jedynie „w kontekście”, „w relacji”, w „obcowaniu z drugim”. Każdy wytwór naszego działania jest efektem takiej współ-twórczości, która stanowi podstawę rozwoju ludzkości. Nikt z nas nie jest samodzielną monadą, która w wyizolowanym przez siebie świecie dokonuje aktu kreacji. Nie ma też chyba lepszej instytucji przewidzianej do kształtowania w nas umiejętności dialogu niż właśnie szkoła. To tutaj po raz pierwszy w życiu, na tak dużą skalę, dziecko spotyka się z Innymi: kolegami i koleżankami, nauczycielami, rodzicami, pracownikami szkoły. Niestety tradycyjne metody, koncepcje, formy kształcenia, podawczość oraz jednokierunkowość transmisji wiedzy nie tworzą sprzyjającego kontekstu dla dialogu w szkole. Jak w ten bez-dialog szkoły systemowej wprowadzić twórczą przestrzeń, jak wykorzystać potencjał ludzi? Na pewno należy dostrzec miejsce i rolę całej społeczności szkolnej: „Społeczności nauczycieli, rodziców i uczniów to podstawowe zbiorowości skupione w szkołach i placówkach oświatowych lub wokół nich, między którymi relacje, a w szczególności ich rodzaj i częstotliwość, stanowią o wartości, jakości i efektywności

¹ M. Bachtin, *Problem tekstu w lingwistyce, filologii i innych naukach humanistycznych*, w: tegoż, *Estetyka twórczości słownej*, oprac. E. Czaplejewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 409.

ich funkcjonowania. Są oni jednocześnie pierwszymi realizatorami idei współpracy i partnerstwa zdolnymi do rozwiązywania wspólnymi siłami większości problemów oświatowych oraz przełamywania ograniczeń, barier występujących w szkole, jak i kształtowania właściwej wokół spraw oświatowych atmosfery”².

Zdaniem autorów raportu *Uczyć się – bez granic* innowacyjne uczenie się można opisać za pomocą następujących kategorii: rozumienie, konstruowanie znaczeń, uczenie się uczestniczące, partycypujące, uczenie się w interakcjach społecznych, uczenie się kontekstowe, uczenie się antycypacyjne, uczenie się twórcze, kierowanie się wartościami, umiejętność dostrzegania konfliktów³. Czy można mówić o interakcjach społecznych albo uczeniu się uczestniczącym, jeśli nadal odbywa się ono zgodnie z podawczym modelem nauczania? O jakiej relacji między uczniem a nauczycielem, albo uczniem a uczniem, możemy mówić w kontekście pedagogiki opresyjnej, kontrolującej, w której nauczyciel jawi się jako „pracodawca”⁴.

Konieczne zatem jest wskazanie kierunku zmian edukacyjnego systemu oraz zrozumienie, że „Dzieci grzecznie siedzące w ławkach i wsłuchane w głos nauczyciela (...) to już przeszłość”⁵. Niniejszy tekst stanowi zatem przyczynek, jest swoistą etiudą koncentrującą się wokół zagadnienia otwierania przestrzeni dialogu w szkole. Etiudą skomponowaną w oparciu o doświadczenia zebrane w trakcie kilkunastoletniej pracy w No Bell Szkole Podstawowej Montessori.

Dialog w przestrzeni

Przestrzeń szkoły jest podobna do ubrania – jeśli nie będzie skrojona na miarę, może uwierać czy też odstraszać wyglądem. To kolokwialne porównanie doskonale obrazuje pejzaż architektoniczny szkół. Pracownie zostały uszyte tylko według jednego, obowiązującego szablonu realizującego potrzebę układu feudalnego z wyraźnym podziałem ról. Biurko nauczyciela – niegdyś katedra – zajmuje w tym modelu prymarne miejsce, a ławki uczniów w rzędach

² A. W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, w: A. Karpińska (red.) *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002, s. 70.

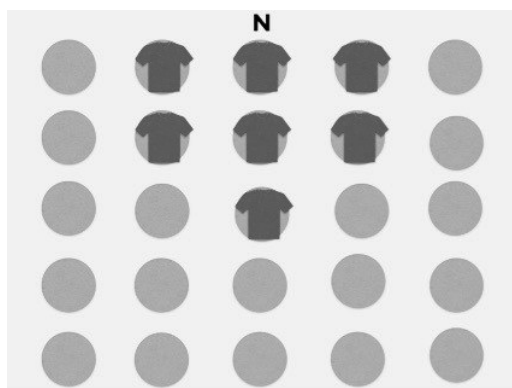
³ J. Bałachowicz, *Szkola jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 29.

⁴ Por. D. Lufenberg, *Przedmowa* w: P. Ripp *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie się było fascynującą podróżą?* Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2017, s. 15.

⁵ Tamże, s. 14.

dopełniają schematycznej reszty: plecy za plecami – głowy za głowami, posegregowane i gotowe do „odbioru wiedzy i władzy”. Czy tak przygotowane otoczenie może implikować i skłaniać do dialogu? Retoryczność pytania desygnuje odpowiedź o pejoratywnej konotacji – nie. Jak w takim układzie przestrzennym realizować ideę dialogu – „dialogu jako działania mownego służącego przede wszystkim nawiązaniu interakcji między jego uczestnikami. Interakcja ta prowadzić ma z kolei do aktu komunikacyjnego o konkretnym wymiarze lokucyjnym, illokucyjnym i perlokucyjnym”⁶? Wszak tutaj tylko jedna osoba mówi, a kilkudziesięcioro uczestników tego „quasi-aktu dialogu” biernie słucha, od czasu do czasu odpowiadając na pytania?

Sformalizowane otoczenie powoduje formalizację kontaktów interpersonalnych, trudno tutaj o wielość interakcji. Raymond Adams i Bruse Biddle, autorzy pracy *Realities in Teaching*, już w 1970 roku zauważyli, że najbardziej aktywni uczniowie znajdowali się w tej części sali lekcyjnej, którą uczeni nazwali „strefą działania”⁷. Do tych uczniów kierowane było 64% pytań nauczycieli. Wpływ na to miał także fakt, że większość nauczycieli prowadziła lekcje stojąc z przodu klasy (mniej więcej na środku). „Sku-pisko” najbardziej aktywnych uczniów determinuje w ten sposób orientację uwagi nauczyciela, który nie jest w związku z tym w stanie dostrzec innych uczniów i ich potrzeb (rycina 1). Jak więc w takim przypadku mówić nie tylko o zawiązywaniu się relacji społecznych, ale i o rozwoju osobistym?



Ryc. nr 1. Strefa działania nauczyciela. Opracowanie własne na podstawie R.M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 397.

⁶ A. Rejter, *Rozmowa poetycka*. <http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/rejter.htm>, z dn. 23.01.2018.

⁷ Podajemy za: R. M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 397-398.

Zapominamy, że „uczenie się jest to zespołowe przedsięwzięcie. Umiejętność i tożsamość danej osoby rozwija się w interakcji z innymi; ludzie są tworzeni przez środowisko, w którym żyją, tak jak i przyczyniają się do jego kształtowania”⁸. W szkole, jak mówi Józefa Bałachowicz, chodzi o kształtowanie prawdziwego mikrokosmosu składającego się z osób będących na różnych poziomach wiedzy, dysponujących odmiennymi kompetencjami i umiejętnościami. A my „umieszczamy dzieci w sztucznym środowisku i oczekujemy, że będą spędzać czas pod kierunkiem osób dorosłych, siedząc w ławce, słuchając lub czytając o rzeczach, które ich nie interesują, i odpowiadając na pytania, których same nie zadały. Dajemy im mniej czasu i mniej swobody do zabawy, poznawania świata i rozwijania prawdziwych zainteresowań”⁹. Słowa Petera Greya stanowią celną ilustrację systemu nadzoru, bo trudno w tym przypadku mówić o systemie edukacji.

Paradoksalnie transformacja modelu nauczania nie wymaga kształtowania szeregu nowych, złożonych kompetencji nauczyciela czy podejmowania skomplikowanych strategii działania. Nie jest to także proces uwarunkowany czynnikami materialnymi. Warto zwrócić uwagę, że przeciwdziałać skupieniu uwagi nauczyciela i uczniów w jednym centralnym punkcie sali można na co najmniej kilka sposobów. Po pierwsze, warto być bliżej uczniów i z nimi, a nie przewodzić im. Miejsce nauczyciela nie jest przy tablicy, a przy dzieciach/młodzieży. Ten fakt implikuje drugie rozwiązanie: ławki wcale nie muszą być ustawione z rzędach. Można równie dobrze pracować w grupach, w kole, w półokręgu. Chodzi o to, aby uczniowie stali się wspólnotą, mogli ze sobą nawiązać kontakt wzrokowy – zobaczyli się wzajemnie. Bez kontaktu wzrokowego nie może bowiem być mowy o realnym zawiązaniu się jakiegokolwiek więzi. Po trzecie, jeśli tylko nauczycielowi starczy odwagi, można porzucić ławki, odważyć się oddać przestrzeń swoim podopiecznym, którzy mogą pracować na podłodze czy na parapecie. W idealnej sytuacji zarówno podłoga, jak i parapety mogą być do takich działań przystosowane (jak ma to miejsce w No Bell). Pomieszczenie szkolne nie musi mieć instytucjonalnego charakteru, warto je nieco ocieplić na przykład pufami czy miękkimi poduszkami i stworzyć wygodne, przyjazne środowisko, w którym proces uczenia się będzie dzięki temu znacznie przyjemniejszy, a co za tym idzie efektywniejszy.

⁸ J. Bałachowicz, *Szkola jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: *Zrozumieć uczenie się...*, dz. cyt., s. 93.

⁹ P. Gray, *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2015, s. 15.

Środowisko pracy ucznia powinno stymulować go do pracy, zachęcać do różnych aktywności, wyzwalać jego potencjał. Warto więc w sali wydzielić strefy nauki. Określony podział pracowni może wspomagać aktywność uczniów, a przy okazji służyć realnej indywidualizacji pracy. Daniel Webster twierdził, że edukacja jest „mądrym i liberalnym systemem nadzoru, który chroni własność i pokój”¹⁰. Tę gwarancję pokoju i własności wypracowuje się nigdzie indziej, jak właśnie w szkolnych salach. Warto więc zadbać o ów podział przestrzeni, jej czytelny i przejrzysty (dla ucznia!) układ. Wbrew pozorom tradycyjny system rzędów ławek generujących sytuację, w której uczeń widzi plecy kolegi, wcale przejrzysty nie jest – ani dla ucznia, ani dla nauczyciela. Ten pierwszy nie widzi nic poza nauczycielem (pod warunkiem, że nie siedzi gdzieś na szarym końcu), podręcznikiem i plecami kolegi. Nauczyciel natomiast nie ma szans dostrzeżenia wszystkich uczniów, którzy są „poukładani” niczym talia kart. Dopiero prawdziwe otwarcie przestrzeni daje szansę nie tylko na zwiększenie efektywności pracy, zaangażowania uczniów, lecz także stanowi pierwszy krok do oddania im „części władzy” w procesie edukacji. Nasze doświadczenia z No Bell pokazują, że im więcej owej władzy nad przebiegiem nauczania nauczyciel zdecyduje się przekazać w ręce swoich podopiecznych, tym większą aktywnością będą się oni wykazywali, tym lepsze wyniki będą osiągać, a co ciekawe, tym większym poczuciem odpowiedzialności za własny rozwój będą się charakteryzować. Jeżeli przyjmimy stanowisko, że przestrzeń jest podstawowym przedmiotem doświadczenia człowieka w wymiarze mentalnym, a jednocześnie stanowi klucz do rozumienia świata, to otworzymy szkołę na prawdziwy dialog. Do tego nie wystarczy jednak wprowadzenie kilku rozwiązań architektonicznych czy organizacyjnych. Zmiana, której oczekujemy i którą sami realizujemy w przestrzeni No Bell, wymaga gruntownego przeorganizowania metod i form pracy.

Dialog a instytucja podręcznika

„Uczyć się, aby wiedzieć to przede wszystkim rozumieć globalne problemy świata i środowiska. Wiedzieć to także rozumieć siebie i kształtować twórczo swoje zdolności zawodowe i siebie. Uczyć się, aby działać to zdobywać nowe umiejętności, kompetencje, które pozwalają przekształcać świat. Uczyć się, aby żyć wspólnie to uczestniczyć i współpracować z innymi. Związane jest ono z nabyciem umiejętności spotkania w dialogu. Uczyć się,

¹⁰ Cyt. za: C. F. Kaestle, *Legacy of Common Schooling*, w: *History of education. Major Themes. Education in Its Social Context*, ed. R. Lowe, London 2000.

aby być to zwiększanie zdolności do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności”¹¹.

Nie sposób nie zgodzić się z przywołanymi powyżej postulatami. Brzmiały one bardzo aktualnie, nowatorsko, zgodnie z oczekiwaniami współczesnego świata. Warto jednak przyjrzeć się rzeczywistości szkolnej i zadać sobie pytanie: czy uczniowie te wszystkie wymienione wyżej kompetencje są w stanie zdobyć dzięki nauce z podstawowym narzędziem edukacyjnym, jakim jest podręcznik? Po pierwsze, w dużej mierze, podręcznik stanowi uśrednione pensum wiedzy na określony temat. Jest on także „rezultatem połączonego działania wielu czynników. Niektóre z nich mają charakter oddziaływań związanych z funkcjonowaniem systemu politycznego i ekonomicznego państwa, za którymi podążają instytucjonalne rozwiązania oświatowe. Inne są wynikiem różnorodnych uwarunkowań kulturowych i tradycji historycznej”¹². Jak w kontekście powyższych rozstrzygnięć ująć to narzędzie dydaktyczne jako artefakt służący dialogowi, skoro jest głównym instrumentem ogólnie regulującym i schematyzującym proces nauczania. Wiadomości i umiejętności, które ma zdobyć uczeń przy pomocy podręcznika, są „płaskie” i mają charakter streszczający, wręcz dogmatyzujący wiedzę. Z tym stanowiskiem korespondują słowa Anieli Szycówny, która już w roku 1917 roku pisała, że „dziecko zdobywa wiedzę przede wszystkim bezpośrednio przez własne doświadczenie i pośrednio przez rozmowę z ludźmi i czytanie książek”. Na tym szczeblu rozwoju powinno ono poznawać otaczający świat głównie bezpośrednio, a nie przez podręczniki. Podobny pogląd w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej prezentowała Ludwika Jeleńska, która poza książką do czytania i ćwiczeń ortograficznych wręcz zabraniała stosowania innych podręczników na tym szczeblu nauczania. Z kolei Mieczysław Ziemnowicz, wychodząc z założeń „nowego wychowania”, perorował, że podręcznik to „środek pomocniczy, który stanowi podporę pamięci pożyteczne repetytorium po pewnym okresie czasu nauki”¹³. Uczeń

¹¹ M. Żmudzka, *Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2002, s. 83.

¹² G. Okła, *Współczesne podręczniki historii – uwagi o kryteriach oceniania*, w: „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21, nr 2, s. 93.

¹³ Zob.: D. Drynda *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej: próby poszukiwania teorii podręcznika*. <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r1998-t2/Chowanna-r1998-t2-s72-83/Chowanna-r1998-t2-s72-83.pdf>, z dn. 01.03.2018.

powinien pracować głównie „źródłowo” i być „poszukiwaczem wiedzy”¹⁴. Niestety w XXI wieku podręcznik ma się dobrze i nic nie wskazuje, by został on relegowany z murów szkoły.

Jaki jest podstawowy efekt pracy z tym narzędziem? Uczniowie pozyskują uśrednioną wiedzę poprzez ściśle zaprogramowaną (jedną!) ścieżkę rozwoju. Nie mają szansy na praktyczne zdobywanie i testowanie swojej wiedzy (chyba, że w ramach jakiegoś prostego zestawu ćwiczeń). Docelowo otrzymują sztywny obraz nauki, danego problemu czy zagadnienia, bez jakiegokolwiek choć impulsu, który miałby ich skłonić do samodzielnego postawienia danej kwestii, być może od zupełnie innej strony. O dialogu w takiej sytuacji również być nie może, podręcznik zakłada bowiem konieczność odtworzenia treści przekazanych w danym rozdziale, bez zbyt rozbudowanej drogi wątpliwości, wypełnionej hipotezami i ich weryfikacją. Odpowiedź na pytanie stawiane przez Daniela Greenberga, „co jest nie tak z naszym systemem kształcenia, że uczniowie i studenci nie rozwijają w sobie rzeczywistego zainteresowania, którym kierowaliby się przy wyborze dalszej ścieżki rozwoju”¹⁵, wydaje się coraz jaśniejsza. Nie mamy prawa oczekiwać od uczniów samodzielności, decyzyjności, zaangażowania, jeśli od samego początku zamykamy im drogę do kształtowania i rozwijania tych kompetencji. Taki model edukacji nie kształtuje poczucia odpowiedzialności za własną edukację, prawdziwego (a nie sztucznie podtrzymywanego za pomocą systemu kar i nagród) zaangażowania w zdobywanie wiedzy i poszerzanie własnych doświadczeń, umiejętność wskazywania dróg rozwoju i kolejnych celów. Nowej szkole potrzebna jest przestrzeń, w której uczeń będzie mógł dokonywać samodzielnych obserwacji, testować, tworzyć i weryfikować hipotezy, popełniać błędy (sic!). Przestrzeń wolności w działaniu, którą – nie ma co ukrywać – podręcznik odbiera tak nauczycielowi, jak uczniowi.

Jak słusznie zauważa Anna Witkowska-Tomaszewska, „uczniowie rozpoczynając naukę w placówce oświatowej, nieświadomie poddają się wpływowi, jaki posiada na nich: program nauczania, działania kadry pedagogicznej czy organizacja procesu nauczania. Dzieje się tak często bez wiedzy i zgody zarówno ucznia, jak i rodzica. Szkoła wpaja uczniom konkretną wizję rzeczywistości. Kształtuje światopogląd młodych ludzi, zakorzeniając w ich głowach gotowe koncepcje odnoszące się do otaczającego świata. Proces wtłaczania tego rodzaju wiedzy, bezrefleksyjnie przyjmującym ją wychowankom, opiera się na symbolicznej agresji. Jest to bowiem działanie

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Cyt. za: P. Gray, dz. cyt., s. 111.

uniemożliwiające dokonywanie dobrowolnego wyboru. Uczeń jest zmuszany do przyjmowania wiedzy, którą przekazuje mu nauczyciel”¹⁶.

Podręcznik, traktowany jak centrum lekcji wyznaczające jej kolejne etapy, będzie tylko jednym z narzędzi takiego opresyjnego nauczania, którego głównym celem jest realizacja określonej partii materiału i związanej z nim podstawy programowej. Podobnie sprawa się ma z pracami domowymi. Nadmierna ich ilość, powtarzające się zestawy ćwiczeń zmuszające do mechanicznego ich wykonywania, brak elementu angażującego emocje i kreatywność – to wszystko sprawia, że prace domowe zamiast być ciekawą przygodą stają się zniechęcającym rytuałem, który niewiele wnosi do procesu dydaktycznego. Jeśli przestaniemy myśleć, że prace domowe to jakiś wymóg biurokracji, kolejny punkt na liście wymagań dydaktycznych, obowiązkowa pozycja w wykazie form i metod pracy, to mamy szansę dostrzec prawdziwą wartość zadań domowych. Jeśli potraktujemy je jako pole do twórczej i kreatywnej pracy, to mamy szansę zaangażować dzieci do aktywnego ich wykonywania, bez żadnej dodatkowej zachęty lub przymusu.

Dialog z innymi i dla innych

Peter Gray podkreślał wielokrotnie, że „sukces naszego dziecka w życiu zależy od niego samego, a nie od nas. Przede wszystkim to ono, a nie my, powinno zdefiniować, co jest dla niego sukcesem, a co porażką. Świat jest pełen nieszczęśliwych prawników, lekarzy czy prezesów wielkich firm oraz wielu szczęśliwych, spełnionych i dobrych urzędników i dozorców”¹⁷.

Pomoc innym mogą nieść ludzie otwarci. Zmieniać świat na lepszy mogą tacy, którzy potrafią zaakceptować, że ich świat nie jest jedynym; że otoczenie, w którym żyją, może wyglądać zupełnie inaczej; że sytuacja, w której czasami znajduje się człowiek, nie zawsze zależy od niego. Aby wychować tak myślących i działających członków społeczeństwa, szkoła powinna być polem nieustannej nauki wrażliwości, działania i dzielenia się z innymi czasem, w którym uczymy się akceptacji istnienia różnych oblicz świata, przy jednoczesnym dążeniu do jego poprawy. Tylko wtedy możemy opanować sztukę bycia z innym i dla innego.

Jan Fazlagić zauważa, że „Na tle innych krajów europejskich Polska jest krajem o niskim kapitale społecznym. (...). Można jednak wiele zdziałać w następujących obszarach: 1. Polskie szkolnictwo. Polska gospodarka

¹⁶ A. Witkowska-Tomaszewska, *W stronę paradygmatu uczenia się...*, w: *Zrozumieć uczenie się...*, dz. cyt., s. 131.

¹⁷ P. Gray, dz. cyt., s. 263.

skorzystałaby bardziej na położeniu większego nacisku na naukę współpracy, zabawy zespołowe, gry edukacyjne, jak jednostka może skorzystać, gdy jest obdarzona zaufaniem ogółu, i jak ogół może stracić, gdy jednostka sprzeniewierzy się jej zasadom”¹⁸. Tradycyjny plan nadzoru dyrektorskiego w szkole pejoratywnie wpływa na jakość relacji społecznych, dyrektywność nie akcentuje wspólnoty, tworzy bariery pomiędzy członkami społeczności szkolnej: nauczycielami, uczniami i rodzicami. Praca zespołowa oraz odejście od pionowej struktury zarządzania, hierarchiczności na pewno przyniosą korzyści w zakresie relacji społecznych oraz jakości pracy szkoły. Angażowanie nauczycieli, rodziców oraz uczniów do wzięcia odpowiedzialności za przeprowadzenie szkoły buduje nową, demokratyczną i dialogiczną tkankę szkoły¹⁹. Deifluentyzacja służy „formowaniu” umiejętności funkcjonowania w świecie społecznym, rozwija kompetencje w zakresie samopoznania i sterowania własnym rozwojem oraz jest szansą na innowacyjne i efektywne zarządzanie. Barbara Kożusznik podkreśla także, że zachowania oparte na regulacji własnego wpływu należą do istotnych czynników stymulujących efektywność zespołów w organizacji²⁰. Rodzi się w tym miejscu pytanie, jak osiągnąć efekt, o którym mowa powyżej, jeśli społeczność szkolna to konglomerat grup, które raczej się od siebie dystansują, aniżeli ze sobą współpracują? Skoro badania pokazują, że „szkoły stają się bardziej efektywne, kiedy wielu członków personelu jest chętnych do przyjęcia różnych ról przywódczych, kiedy władza i autorytet są dzielone na przeróżnych członków organizacji w środowisku, gdzie przywództwo nie należy do jednostki, ale do grupy ludzi”²¹. Możliwe jest także wypracowanie standardów współdziałania i takiej organizacji szkoły, by uczniowie, rodzice i nauczyciele stali się równorzędnymi podmiotami. W No Bell podjęliśmy inicjatywy synergicznego funkcjonowania i „oddawania władzy”, takie jak na przykład:

- rodzice prowadzą rozmaite zajęcia, na przykład w ramach cyklu „Spotkanie z ciekawym człowiekiem”, dzielą się swoimi

¹⁸ A. J. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą. Szansa na sukces w biznesie*, Wydawnictwo WSHM Millenium, Gniezno 2006, s. 29.

¹⁹ J. M. Fischer, J. Taylor, *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 235.

²⁰ B. Kożusznik, *Wpływ społeczny w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 36 [i] 183.

²¹ Ch. Bezzina, *Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, (red.), S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, ABC Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 75.

pasjami lub czytają dzieciom w ramach akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom”;

- pokój nauczycielski – dzięki przeszkłonym drzwiom to pomieszczenie otwarte, do którego uczniowie mogą wejść, kiedy chcą;
- wicedyrektor szkoły jest dostępna codziennie, zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców;
- dyrektor szkoły nie ma stałych godzin dyżurów, spotyka się z uczniami i rodzicami na bieżąco;
- starsi uczniowie przygotowują i prowadzą zajęcia dla uczniów młodszych;
- zamiast ogólnych zebrań zostały wprowadzone „tygodnie otwarte” – indywidualne spotkania rodziców, uczniów i nauczycieli;
- rodzice mogą wchodzić do szkoły bez żadnych ograniczeń;
- tradycją jest, że nauczyciele przygotowują przedstawienie dla rodziców i dzieci na rozpoczęcie roku szkolnego, natomiast rodzice na jego zakończenie.

W tak zorganizowanej „inżynierii społecznej” jest miejsce na rozmowy o empatii, samoświadomości, jest miejsce na budowanie definicji dobrego człowieka, wizji człowieka, jakim chcemy być. Te rozmowy z kolei stanowią impuls do wychodzenia z miejsca, do przekraczania granic bezpiecznej przestrzeni, do otwarcia się na nieznaną, na potrzebujących pomocy. Te rozmowy i siła, którą dzięki nim budują w sobie uczniowie, pozwalają im dostrzegać problemy otaczającego ich świata, rozwiązywać je, a w efekcie tworzyć lepszą rzeczywistość.

Podsumowanie

„Na gruncie nauk pedagogicznych problem dialogu i relacji z innością Innego rozpatrywany jest w różnych płaszczyznach i kontekstach teoretycznych. Być może jednym z ważniejszych jest kontekst rozwoju osobowości podmiotu warunkowany doświadczeniem międzyosobowego kontraktu z innym. Możliwość w doświadczeniu Innego ma znamiona aktu antropotwórczego, chociaż teoretycznie jest to problematyczne. Jest to bowiem doświadczenie Innego, który nie jest mną, ale jednocześnie jest to doświadczenie siebie w osobowej relacji z Innym. W dialogu – rozmowie

podmioty zwracają się do siebie z pytaniem, wyczekiwaniem reakcji z nadzieją na potwierdzenie siebie jako wartości”²².

Żeby mógł zaistnieć akt antropotwórczy, o którym mówi Alicja Kotusiewicz, potrzebna jest przestrzeń współpracy, wspólnego działania, przestrzeń, która nie stawia granic ani barier, a zamiast tego jednoczy różne podmioty, które podejmują określone przedsięwzięcia, które dla realizacji swoich celów, dla własnego rozwoju, rozwoju społeczeństwa, otwierają się na swoich współtowarzyszy i razem z nimi podejmują wysiłek budowania lepszego świata. Ta przestrzeń to nowoczesna szkoła, która bez-dialog zamienia na rozmowę, naukę dyskusji, na odkrywanie Innego i siebie zarazem. To szkoła, w której mury są jedynie elementem konstrukcji architektonicznej, w środku bowiem nie ma barier, granic, izolacji. Wtedy pojawia się dialog.

Bibliografia:

- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, oprac. E. Czaplewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Balachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 11–91.
- Drynda D., *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej: próby poszukiwania teorii podręcznika*.
<http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r1998-t2/Chowanna-r1998-t2-s72-83/Chowanna-r1998-t2-s72-83.pdf> , z dn. 01.03.2018.
- Gray P., *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2015.
- Fazlagić A. J., *Zarządzanie wiedzą. Szansa na sukces w biznesie*, Wydawnictwo WSHM Millenium, Gniezno 2006.
- Fischer J. M., Taylor J., *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, w: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s.235–250.

²² A. A. Kotusiewicz, *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, dz. cyt., s. 135.

- Kaestle C. F., *Legacy of Common Schooling*, w: *History of education. Major Themes. Education in Its Social Context*, ed. R. Lowe, London 2000.
- Kotusiewicz A. A., *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002, s. 132-139.
- Kożusznik B., *Wpływ społeczny w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Lufenberg D., *Przedmowa* w: P. Ripp *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie się było fascynującą podróżą?* Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2017.
- Maszkę A.W., *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, w: A. Karpińska (red.) *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002, s. 67-81.
- Nakamura R. M., *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, przeł. Z. Janowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Okła G., *Współczesne podręczniki historii – uwagi o kryteriach oceniania*, w: „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2012, t. 21, nr 2.
- Rejter A., *Rozmowa poetycka*. <http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/rejter.htm>, z dn. 23.01.2018.
- Witkowska-Tomaszewska A., *W stronę paradygmatu uczenia się...*, w: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymańska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 97–137.
- Żmudzka M., *Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2002.

On the „non-dialogues” at polish school

This paper is focused on the issue of absence of dialogue at modern school within the fields of:

- classroom space arrangement (school desk; „chair entrapment”; separateness of the teachers’ room; spatial barriers);
- organisation of the teaching practice (school manual as a limitation of dialogue; the transmissional schema of teaching);

- organisation of the school institution (interpersonal relations between all members of the school community; exclusion of parents; vertical management structure).

Our aim is to point out few significant variables that determine inefficient and ineffective communication within the school institution and particular class. The authors would like to treat the discourse on obstacles and impediments mentioned above as an opportunity to inspire and to initiate paradigmatic changes of the ways of thinking about the idea of dialogue and its representation at modern school. The authors also intend to open the very possibility of a genuine discussion – at the conference and at school itself.

Keywords: dialogue, absence of dialogue at modern school, education, school.

O „bez-dialogach” polskiej szkoły

Tekst koncentruje się na problematyce nieobecności dialogu we współczesnej szkole w obszarach:

- organizacji przestrzennej (ławka, „ukrzesłowanie”, hermetyczność pokoju nauczycielskiego, bariery przestrzenne),
- organizacji pracy (podręcznik jako ograniczenie dialogu, jednorodność schematu nauczania),
- organizacji instytucjonalnej (kontakt między wszystkimi członkami społeczności szkolnej, wykluczenie rodziców, pionowy schemat zarządzania).

Wskazanie kilku znaczących zmiennych, które determinują niesprawną i nieefektywną komunikację w obrębie instytucji szkoły, jak i klasy, to główny cel referatu. Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że autorki pragną, by rozmowa na temat owych „przeszkód” stała się inspiracją i przyczynkiem do zmiany paradygmatu myślenia o idei dialogu i jej reprezentacji w szkole oraz otworzyła pole i przestrzeń na prawdziwą dyskusję – tak akademicką, jak i tę prowadzoną już w praktyce szkoły.

Słowa kluczowe: dialog, nieobecność dialogu we współczesnej szkole, edukacja, szkoła.

Wiesław Żardecki

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Fenomen dialogu w sztuce widowiskowej i jego implikacje edukacyjne

Uwagi wstępne

Termin dialog zrobił zawrotną karierę światową, zdomował się w wielu dziedzinach życia (w polityce, kulturze, religii, sztuce, sporcie, mediach) i na gruncie wielu dyscyplin naukowych (jak filozofia, psychologia, socjologia, teologia, pedagogika), a także wśród nieprofesjonalistów, wyznaczając postawy i standardy zachowań. Nie da się zaprzeczyć, że jest to zjawisko niemal uniwersalne, nieodłączne od mowy ludzkiej, a jednocześnie znacznie wykraczające poza wymianę zdań, podstawową strukturę rozmowy osób, a także poza ramy podawcze, występujące w piśmiennictwie artystycznym, zwłaszcza w literaturze dramatycznej czy poetyce dramaturgii, sztuce pisania i kompozycji dramatu. Popularność dialogu należy tłumaczyć rosnącym znaczeniem ideologii liberalnych, demokratycznych struktur społecznych oraz podmiotowości społeczeństwa obywatelskiego na różnych szczeblach, a także szczególnym wymieszaniem wszelkiego rodzaju „inności” kulturowych, jak również wzrostem zainteresowania mechanizmami komunikacji międzyludzkiej. Z drugiej strony dialog napotyka w skomplikowanej współczesności wiele trudności realizacyjnych, co wiąże się z powszechnie odczuwalnym kryzysem wartości, równouprawnieniem sprzecznych moralnie racji, dezintegracją tradycyjnych systemów kulturowych oraz niepokojącą dewaluacją słowa jako narzędzia komunikacji, negocjacji i kompromisu.

Rozważania podjęte w ramach sformułowanego tematu koncentrują się najogólniej na dialogowym wymiarze sztuki i jego implikacjach edukacyjnych oraz stanowią próbę wytyczenia jednej z wielu dróg po których można przez ten fascynujący a zarazem bardzo trudny obszar wędrować. Rozpatrywanie sztuki w perspektywie dialogu, na kilku poziomach wzajemnie ze sobą powiązanych, stwarza możliwość pogłębionego spojrzenia

na specyfikę twórczości, właściwości dzieła artystycznego oraz stymulowanie rozwoju osobowości odbiorcy za pomocą środków artystycznego wyrazu. Podstawowym założeniem jest przekonanie o wielkim bogactwie wartości humanistycznych sztuki oraz ekspresyjności „faktów ludzkich” w rozmaitych jej formach, a także przeświadczenie o ich roli w kształtowaniu integralnej osobowości jednostki oraz znaczeniu dla działania społecznego i wizji przyszłości. W podjętych tu rozważaniach z konieczności ograniczę się do krótkiego omówienia czterech zagadnień wynikających z tematu i sformułowanych w sposób następujący: 1. Podstawowe ustalenia terminologiczne; 2. Dialog sztuki z rzeczywistością; 3. Dialog sztuki z odbiorcą; 4. Dialog sztuki ze sztuką; 5. Dialog sztuki z praktykami życia społecznego.

Podstawowe ustalenia terminologiczne

Termin „dialog” jest pojęciem wieloznacznym, w literaturze brak jest powszechnie przyjętej jego definicji, większość znaczeń tego terminu cechuje nieprecyzyjność, dlatego też dzieli on los wielu innych pojęć stosowanych w naukach społecznych, nie zawsze dookreślonych i bardzo pojemnych znaczeniowo. Pojęcie dialogu (etymologicznie znaczące rozmowę dia-przez, logos- słowo, mowa w języku greckim) ma zróżnicowane rozumienie i może być rozpatrywane w zależności od okoliczności i kontekstu, jako 1) wartość sama w sobie, jak też zasada sprzyjająca wyłanianiu się nowych wartości wzbogacających życie ludzkie (rozumienie, partnerstwo, wzajemność, podmiotowość itp.); 2) metoda, której stosowanie ma doprowadzić do lepszego wzajemnego porozumienia się i współdziałania oraz wzbogacania; 3) postawa osoby wobec osoby polegająca na stałej gotowości do jej zrozumienia, zbliżenia się do niej i w miarę możliwości współdziałania z nią; 4) proces wymiany międzyludzkiej zakładającej wspólny język, aktywny sposób porozumiewania się, podmiotowe traktowanie partnerów, odejście od dominacji którejś ze stron; 5) forma komunikacji interpersonalnej przebiegająca według ustalonych reguł, charakteryzująca się wzajemnością, zwrotnością, bezpośredniością, interakcyjnością itp.¹.

W wychowaniu dialog jest znaczącym wyznacznikiem kultury pedagogicznej, swoistą relacją podmiotową, rozmową szczególnego rodzaju, partnerskim spotkaniem osobowym nauczyciela z uczniem, wymagającym od tego pierwszego odrzucenia przekonania o jedynie słusznym działaniu w relacji cel-środek (nie ma wychowania bez autentycznego dialogu, relacji

¹ Por. G. Koć-Seniuch, *Dialog*, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2003, t. 1, s. 688.

osobowej, złączenia duchowego). Traktowany jako współczesne wyzwanie edukacyjne, fenomen sztuki wychowania, wzmocnienie rozwoju osobowego, pozostaje w sprzeczności z autorytaryzmem nauczyciela, z manipulowaniem uczniami, z obligatoryjnością programów nauczania, z dominującym w szkole systemem lekcyjnym. Wyrażając najbardziej humanistyczne tendencje edukacyjne dialog zajmuje naczelne miejsce w idei wychowania, rozumianego jako spotkanie wartości osoby ludzkiej ukierunkowane ku temu co swoiste, oryginalne, wyjątkowe, niepowtarzalne i świadczące o indywidualizmie jej egzystencji. Warto odnotować, że idee obrony indywidualności każdej osoby ludzkiej znamy z różnych propozycji filozoficznych, z ustaleń Emmanuela Mouniera (doświadczenie osoby dokonuje się na drodze doświadczenia drugiego człowieka); Jacquesa Maritaina (pragnienie wolności duchowej jako jednej z najgłębszych aspiracji osoby ludzkiej); filozoficznej myśli chrześcijańskiej (bezwzględna afirmacja kategorycznego imperatywu miłości osoby dla niej samej) czy egzystencjalizmu (człowiek powinien zawsze wychodzić poza samego siebie).

Twórca ciągle aktualnej i wpływowej filozofii dialogu² Martin Buber głosi w swojej znanej pracy, że, jednostka to „homo dialogus”, istota dialogiczna: jedynie dzięki szczególnemu rodzajowi kontaktu z drugim człowiekiem i wejściu w dialogiczną relację „ja” i „ty” - może być siebie świadoma, poza parawanem grywanych przez siebie ról³. Podobnie rozumie znaczenie dialogu w stawianiu się osobą ludzką jeden z czołowych przedstawicieli personalizmu E. Mounier: „Osoba istnieje tylko zwracając się ku drugiemu człowiekowi, tylko w drugim człowieku można siebie odnaleźć. Pierwotnym doświadczeniem osoby jest doświadczenie drugiej osoby «Ty», a z nim «my» poprzez «ja» lub co najmniej temu «ja» towarzyszy⁴”.

Drugim kluczowym terminem wymagającym wyjaśnienia jest „sztuka” ujmowana jako 1) dziedzina twórczości wyróżniająca się ze względu na trwałość wytworów o wartościach estetycznych, właściwych danej kulturze; 2) wszystko to, co wynika ze zjawisk i procesów o charakterze artystycznym oraz ich różnych form i zastosowań w życiu ludzkim; 3) zespół środków artystycznej komunikacji utrwalających i przechowujących zapisy wydarzeń,

² Zob. *Filozofia dialogu*. Wybór i wstęp B. Baran, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991; E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002; J. A. Kłoczowski, *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo: W drodze, Poznań 2005.

³ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992, s. 56.

⁴ E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalistów*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1964, s. 37.

wartościowe idee, wymiany myśli, niezbywalne wartości, trudne ideały itp. Jednocześnie sztuka to potężny składnik kultury; dziedzictwo kreatywności człowieka; przekaz tradycji kulturowych; uniwersalizacja wartości ludzkich; ogniwo systemu wychowania; środek autoedukacji osobowości; narzędzie edukacji społecznej; instrument rozwoju człowieka; sposób poznawania świata; najistotniejsza forma ekspresji; realizacja marzeń o lepszym życiu. Charakteryzowano ją też jako autonomiczną dziedzinę kultury; obszar doświadczeń twórczych; symboliczny język wzruszeń; sposób wyrażania uczuć; środek artystycznego przekazu; spotkanie z doskonałością piękna; doświadczenie wartości egzystencjonalnych; narzędzie społecznego działania; przedmiot refleksji krytycznej; świadectwo wyobraźni refleksyjnej; obszar badań naukowych; inwestycje w budowanie kapitału społecznego. Sztuka może być również rozpatrywana jako swoisty sposób odkrywania sensu twórczego życia⁵, a więc nie tyle stanowić kanon niepowtarzalnych wartości ogólnoludzkich i ponadczasowych, ile zróżnicowane indywidualnie jakości przeżyć i aktywności, które zwrotnie optymalizują przede wszystkim twórczy rozwój samej osobowości, a nie wyłącznie jej dokonania. Charakterystycznymi cechami sztuki, wpisanymi w naturę jej istnienia, jest dynamizm, tj. wszystko w niej wpływa na wszystko; normatywność, tj. ciągle oddziaływanie na zachowanie człowieka, upominanie jak powinien myśleć i działać; transcendencja, tj. dążenie do ciągłego przekraczania tego co już osiągnięto w rozmaitych wymiarach, w kierunku pełni. Ale przede wszystkim sztuka jest jednym z podstawowych faktów ludzkich, tworzonych przez człowieka i tworzących człowieka, terenem kreacji fenomenu ludzkiego, działającej przez człowieka, dla człowieka i niejako w człowieku; stawiającej go sobie za temat, środek artystycznego wyrazu i cel oddziaływania społecznego. Prawdopodobnie najważniejszą kategorią fenomenu dialogu w sztuce jest kategoria wartości, ponieważ przestrzeń życia sztuki jest przestrzenią aksjologiczną, nieustannego formowania i utrwalania, powoływania i zwalczania, przeżywania i realizowania wartości, ludzkich i estetycznych, zmysłowych i umysłowych, podmiotowych i oryginalnych.

Dla pedagoga sztuka to w równym stopniu wytwór, produkt, dzieło, (rezultat kreacji artystycznej), co gra wyobraźni, przeżycie twórcze, aktywność kreacyjna, działanie ekspresyjne, zdarzenie artystyczne, doświadczenie życia (proces odkrywania siebie, zaistnienia dla innych ludzi, zmierzenia się z życiem i samym sobą). Dzięki swym walorom od dawna doceniana była

⁵ *Style życia- wartości- obyczaje. Stare tematy, nowe spojrzenia*, red. A. Jawłowska, W. Pawlak, B. Fatyga, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 36.

również jako instrument harmonijnego wzbogacania człowieka, zaspokajania szczególnych dla niego potrzeb doznawania przeżyć, pobudzania wrażliwości na piękno otaczającego świata, rozwijania potencjału osobowych przymiotów, pobudzania różnych stron jego osobowości, poszerzania horyzontów poznawczych, głoszenia humanistycznego przesłania oraz rozwijania dyspozycji kreatywnych. Wspomaganie człowieka w integralnym i harmonijnym rozwoju osobowości stanowi rzecz jasna podstawowy cel jaki stawiają sobie poszczególne systemy wychowawcze i w ogóle pedagogika podejmująca troskę o zapewnienie jak najlepszych możliwości odkrywania i rozwijania w człowieku ukrytych zasobów, wydobywania i maksymalizowania talentów.

Dialog sztuki z rzeczywistością

Współczesna cywilizacja oprócz licznych dobrodziejstw niesie człowiekowi również poważne zagrożenia wynikające z nadmiernej eksploatacji systemu nerwowego, zaburzeń poczucia osobistej tożsamości, narastania napięć w stosunkach międzyludzkich, utraty poczucia bezpieczeństwa, rozchwiania norm moralnych, tęsknoty za wartościami trwałymi. Nauki humanistyczne, dotychczas rzadko niestety zajmujące się pozaestetycznymi funkcjami sztuki, zaczynają powoli dostrzegać korzyści wykorzystywania walorów sztuki dla sprawnego funkcjonowania jednostki w warunkach współczesnych i dostarczają argumentów uzasadniających konieczność posługiwania się jej wytworami czy działaniami. Psychologowie widzą w sztuce skuteczny sposób uruchamiania odpowiednich mechanizmów przeżyć emocjonalno-poznawczych odbiorcy oraz rozluźniania schematów, przewyższania rutyny, wzbudzania śmiałości, a także tonizacji napięć i negatywnych emocji, wiodących do tak potrzebnego każdemu komfortu psychicznego. Z kolei pedagodzy wskazują na związek sztuki z wyzwaniem drzemiących w jednostce pokładów kreatywności, często ukrytych i nieuświadomionych oraz z pobudzaniem dyspozycji wewnętrznych, osobowych, uczuciowych, moralnych, etycznych, a także z czynieniem młodego człowieka jednostką otwartą, aktywną i twórczą. Dla socjologów natomiast sztuka to istotny katalizator więzi społecznych, czynnik integrujący zbiorowości, usprawniający komunikację i przeciwdziałający postępującej izolacji społecznej; laboratorium w którym jednostka może eksperymentować „z wchodzeniem” w różne role społeczne i wypróbować strategie autoprezentacji. Inne dziedziny traktują sztukę jako sprawdzone remedium przeciwko wielu dolegliwościom i rozmaitym trudnościom życiowym współczesnego człowieka; przypisują jej duże znaczenie profilaktyczne, kompensacyjne, resocjalizacyjne, dydaktyczne,

rehabilitacyjne, terapeutyczne, potwierdzone przez praktykę medyczną. Przekonują też, że sztuka w sprzyjających warunkach może odegrać istotną rolę w opanowaniu takich zagrożeń, jak dezintegracja środowiska, nieprzystosowanie społeczne, patologie społeczne, różne odmiany alienacji i kryzysów świadomościowych, zachowania agresywne i dewiacyjne, bezideowości, znieczulica, konsumpcjonizm itp.

Sztuka europejska w całej swojej historii i w różnych formach ekspresji miała zawsze człowieka i jego świat u swoich podstaw i w swoich celach finalnych; wyrażała bogactwo tego świata i złożoność kondycji człowieka w tym świecie, niezbywalne wartości, trudne ideały, szczytne idee oraz najgłębsze przejawy ducha ludzkiego. Wielkie dzieła trwające przez wieki, zwłaszcza arcydzieła wchodzące w skład kanonu sztuki europejskiej, ukazywały niezmiennie podstawowe problemy ludzkiej egzystencji mocno powiązane z poglądami, aspiracjami i konfliktami własnej epoki, czy inaczej: na tle idei i zdarzeń dotyczących grup społecznych, narodów, ludzkości. Należy podkreślić, że każde dzieło sztuki prezentuje pewien wycinek rzeczywistości powiązany z daną epoką historyczną, społeczeństwem, kulturą, obyczajami, poglądami, wierzeniami itp., zatem przedmiotem obrazowania w sztuce jest kompleksowo rozumiana rzeczywistość, której nadaje ona nowe funkcje znaczeniowe, narzucające określoną tej rzeczywistości interpretację. Można chyba powiedzieć, że sztuka powstaje z refleksji nad człowiekiem i światem, z relacji człowiek-rzeczywistość, z pytań o człowieka w tym świecie, jego los, sens istnienia, wymiar jego życia, celowość bytu; ze zderzenia odmiennych odpowiedzi na otwarte pytania, z prezentacji różnych spojrzeń czy sprzecznych prawd na zagadnienia życia i kondycji ludzkiej. W dialogu artysty i jego sztuki z rzeczywistością najważniejsze są pytania o koncepcję świata i człowieka kreowanego przez twórcę w jego dziele, w szczególności o koncepcję urzeczywistnienia się człowieka i losu ludzkiego oraz koncepcję nadrzędnych wartości i relacji społecznych, o to: co winno społeczeństwo jednostce ludzkiej a jednostka społeczeństwu. Najbardziej reprezentatywne wytwory dla poszczególnych epok i okresów sztuki niosą więc ze sobą określoną koncepcję świata: zamkniętego, płaskiego, jednowymiarowego, materialnego, czy też otwartego na rzeczywistość, pełnię człowieczeństwa; człowieka wolnego czy też podporządkowanego siłom biologicznym, religijnym, politycznym, ekonomicznym; człowieka wyobcowanego z rzeczywistości, czy też świadomie kontruującego swe życie, zabiegającego o jakość istnienia.

Sztuka sama w sobie jest wprawdzie zakotwiczona w świecie kreowanym, ale poprzez swoje wytwory wraca do świata rzeczywistego, i w tym realnym świecie wzmacnia siły człowieka, podnosi go do poziomu możliwości

oraz pobudza potrzeby działania przeobrażającego otaczającą rzeczywistość (grupy, struktury) na poziomie pragnień, ideałów. Jak zauważa Krystyna Wilkoszewska poprzez działanie rzeczywiste sztuka wprowadza „w świat leżący ponad światem, ale jednak stanowiący głęboką rzeczywistość tego świata, świata w jakim żyjemy i przeżywamy nasze zwykłe doświadczenia. Wznosimy się ponad samych siebie, by odnaleźć siebie (...) człowiek rozpoznaje własną niepowtarzalność i swoistość, doświadczając siebie w uniwersum”⁶. Poza tym sztuka dokonując uogólnienia jednostkowego doświadczenia do wymiaru doli człowieczej i kondycji ludzkiej, wpływa jednocześnie na ujawnienie więzi społecznej w różnych jej wymiarach; wzmacnia poczucie wspólnoty doświadczeń z określoną twórczością oraz wartościami kultury własnego narodu a także szerokim światem kultury ogólnoludzkiej.

Na przestrzeni dziejów sztuki europejskiej wiek XX był tym szczególnym okresem, w którym sztuka bardzo intensywnie wchodziła w dialog z rzeczywistością społeczną i polityczną, jednoczyła publiczność w służbie realizacji doniosłych idei i niezbywalnych wartości, prowokowała wydarzenia wywołujące natychmiastowe następstwa czy też odpowiadała na zmiany wynikające z przeobrażeń warunków życia człowieka. W ubiegłym stuleciu zadaniem sztuki nie było już przedstawianie świata w sposób, jaki jawi się on postrzeganiu i wyobraźni, ale przysposabianie odbiorcy do odkrywania prawdy na temat jego prawdziwego oblicza oraz aktywizowanie jego uczestnictwa w życiu najbliższego środowiska i w bieżących wydarzeniach. Stąd też charakterystyczne dla sztuki tego okresu jest przedstawianie samego aktu tworzenia, przekraczanie przez nią własnych ograniczeń, zacieranie granicy oddzielającej ją od bieżącego życia, wnikanie w poszczególne sfery funkcjonowania człowieka, wychylanie bardziej ku rzeczywistości, zwłaszcza rzeczywistości społecznej, niż fikcji.

Dialog sztuki z odbiorcą

Powiedziano już wiele na temat relacji między sztuką a odbiorcą⁷, a jednak właśnie szczególny charakter tego nieredukowanego związku pozostaje nadal wielką tajemnicą sztuki, tajemnicą ujawniania prawdy poprzez umowną rzeczywistość, która realizuje wartości estetyczne i która być może jest najtrudniejszą do wyjaśnienia i opisanego. Dialog sztuki z odbiorcą stanowi

⁶ K. Wilkoszewska, *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcje filozofii życia. Johna Deweya*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2003, s. 80.

⁷ *Co z tym odbiorcą? Wokół zagadnień odbioru sztuki*, red. M. Kędziora, W. Nowak, J. Ryczek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, Poznań 2012.

podstawę bytu sztuki od początku jej istnienia, bowiem sztuka może zaistnieć tylko w konkretyzacjach odbiorczych i interpretacjach symbolicznych znaczeń, w odpowiedziach na postawione w dziele pytania otwarte, w relacji między językiem kreacji artystycznej a światem pozaartystycznym. Dzieło sztuki z samej swej istoty ma charakter otwartej oferty dialogowej zwróconej ku światu, rzeczom i ludziom, wymagającej ruchu myśli, uczuć i wyobraźni percypującego podmiotu, które decydują o charakterze doznań oraz współtworzą wizje artysty i pewną strukturę przekazu, choć w różnym stopniu i w różnym zakresie. W ten sposób staje się ono bezpośrednią rozmową twórców z odbiorcami na tematy społecznie ważne, które ich niepokoją stawianymi pytaniami, wciągają agresywnością problemów i domagają się ich rozwiązania; a w każdym razie ułatwiają im ich zrozumienie i pozytywne przyjęcie, które daje możliwość rzeczywistej realizacji. Dzieło sztuki intensyfikuje otwartą, mobilną, dialogową postawę odbiorcy również przez to, że zderza ze sobą dwie wzajemnie ze sobą sprzeczne prawdy, udziela odmiennych odpowiedzi na te same pytania, wskazuje na wiele możliwych rozwiązań postawionego problemu, pobudza do poszukiwania odpowiedzi na sytuacje konfliktowe. Nie bez racji głosił przed laty Bolesław Leśmian, że widz „dorzuca do tajemnicy widowiska”, przekraczającej doświadczenie życiowe i rygory myślenia dyskursywnego, „swoją tajemnicę oglądania, rozumienia i odczuwania, aby widowisko urealnić, uzupełnić, uzasadnić i wyolbrzymić jego znaczenie” w sytuacji „tu i teraz”⁸.

Dialog twórców z odbiorcami najdobitniej uwidacznia się w sztukach widowiskowych, które powoływane są do życia w bezpośredniej obecności odbiorców warunkujących działania aktorów w fikcyjnych postaciach, sytuacjach i akcjach oraz dopełniających realność świata przedstawionego, własnymi przeżyciami, refleksją i wyobraźnią. Istotę sztuki widowiskowej stanowi bowiem interakcja jako osobliwy dialog twórców z odczuwającymi i rozumiejącymi je odbiorcami, zdeterminowana przez sytuację „tu i teraz”, gdyż nie dzieli ich ani czas powstania wytworu, ani komunikat jako przedmiot semiotyczny; nie mamy też do czynienia z komunikatem jako czymś odrębnym od aktu komunikacji i odłożonym w czasie. Kształtowany artystycznie bezpośredni dialog twórców z odbiorcami impulsów artystycznych, w szczególności jakościowy charakter tego dialogu opartego na zasadzie wzajemności decyduje o indywidualności tych sztuk i ich tożsamości oraz

⁸ B. Leśmian, *Dzieła wszystkie. Tom 2. Szkice Literackie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011, s. 180.

funkcjach, a także gwarantuje ich rozpoznawalność na tle innych dziedzin sztuki.

Dialog sztuki z odbiorcą odbywa się na dwóch poziomach jednocześnie: na poziomie rzeczywistości realnej i na poziomie artystycznym, z rzeczywistością kreowaną i jej bohaterami, przebywającymi w intencjonalnym świecie sztuki, który artysta stwarza przy pomocy określonych środków wyrazu. Na poziomie rzeczywistości realnej dzieło zwane dziełem sztuki stanowi niejako „rzecz pośredniczącą” między jego twórcą a odbiorcą, a więc odczuwający je odbiorca może łączyć się z myślami, poglądami i uczuciami jego twórcy, szczególnie wtedy, gdy nie ma dużej różnicy między jego odczuciami i myślami a myślami i odczuciami twórcy, i gdy piękno dzieła urzeka odbiorcę. Z kolei dialog na poziomie artystycznym to proces psychologiczny, który czasem jest szczególnym rzutowaniem własnych pragnień, oczekiwań i wyobrażeń o ludziach w postać fikcyjną; innym razem dokonuje się na zasadzie mniej lub bardziej uświadomionego utożsamiania się odbiorcy z postacią fikcyjną, tj. przeniesienia się niejako w jej centrum duchowe i reagowania z tego centrum na wszystko inne, co się w rzeczywistości fikcyjnej dzieje. Ten rodzaj dialogu pozwala odbiorcy doświadczyć tego, czego nie przeżywa w rzeczywistym życiu, a czego chce doświadczyć w taki sposób jakby się to działo naprawdę, bez ryzyka którego nie umie podjąć w świecie realnym; umożliwia też odbiorcy przeniesienie siebie samego w inne przedstawienie, takim jakim być może, czy jakim mógłby, pragnąłby lub też powinien być. Jednocześnie poprzez dialog z postacią fikcyjną odbiorca może zrozumieć „innego” człowieka i samego siebie; co z nim się dzieje, kiedy wkłada maskę i podejmuje role życiowe, jak się zmienia i kim staje się naprawdę w miarę upływu czasu, kiedy próbuje ją odrzucić; jakie komplikacje międzyludzkie powoduje to przybieranie i odrzucanie masek. W tym kontekście powstają pytania: Kim jestem? Jaki jest sens mego istnienia? Jakim mnie mogą widzieć inni? Jakim jestem w swej istocie prawdziwej i ku czemu zmierzam? Co jest naprawdę najważniejsze dla mnie w zmieniającej się rzeczywistości? Jak mam żyć, aby przeżyć życie godnie? W jaki sposób stawać się sobą a jednocześnie otwierać się na innych ludzi, na wielorakość życia wspólnotowego?

Wprawdzie zagadnienia twórczości nie poddają się schematyzmowi, to w świetle ustaleń psychologii twórczości⁹ artysta zazwyczaj tworzy sztukę

⁹ Psychologia twórczości doczekała się dużej ilości opracowań, w tym dobrych tłumaczeń na język polski, takich autorów, jak J. P. Guilford, J. S. Bruner, R. Arnheim, E. P. Torrance, W. Lowenfeld, T. Rozet, A. H. Maslow, W. D. Walla, L. Wygotski i inni. Zob. też *Sztuka i twórczość*, red. K. Pankowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

z myślą o określonym odbiorcy, uwzględnia przyjęty przez niego model estetyczny, moralny, światopogląd, a także jego nastawienie odbiorcze, horyzont oczekiwań, rodzaj aktywności, zapotrzebowanie na taki, a nie inny rodzaj twórczości. Na tym zasadza się funkcja odbiorcy jako podmiotu kształtującego zamierzenia artysty i jednocześnie decydującego o powodzeniu lub niepowodzeniu dzieła, które – jeśli osiągnie już sukces – żyje własnym życiem; sukces bowiem formułuje publiczność, oddziałuje psychologicznie (warto przypomnieć, że „nie ma takiego sukcesu, jak sukces”). Zrozumiałe, że osąd publiczności nie jest nieomylny, nie zawsze zachodzi zgodność między popularnością sztuki a jej artystyczną wartością, często dzieła oryginalne długo czekają na uznanie albo osiągają je pośrednimi drogami, co potwierdza powodzenie tzw. fałszywych arcydzieł, które mogą stanowić swoistego rodzaju kryterium gustu epoki. Publiczność odznacza się bowiem silnym lękiem przed wszelkimi innowacjami, niechętnie akceptuje nowatorskie propozycje artystyczne, powoli przystosowuje się do nowych konwencji stylistycznych; bardziej skłonna jest chronić swoje przyzwyczajenia i wygodne wyobrażenia niż je zmienić. Swoiste „prawo” bezwzględności upodobań publiczności, kryterium gustu epoki, wierności tradycji kulturalnej wielokrotnie utrudniało rozwój nowatorskich ruchów artystycznych, których historia stanowi w dużej mierze historię walki z przyzwyczajeniami i preferencjami publiczności; historię pokonywania jej tradycyjnego konserwatyzmu i mechanizmów obronnych. Stąd też najtrudniej było przebić się przez opór publiczności artystom wytaczającym nowe etapy rozwoju sztuki, wyciskającym na niej znamienne rysy, których dzieła rewolucjonizowały epokę, łamały obowiązujące kanony, przełamywały opory stereotypów i jako prekursorskie wchodziły do uznanego dziedzictwa ludzkości.

Dialog sztuki ze sztuką

Atrakcyjnym polem badań i refleksji jest dialog wewnątrz sztuki jako dziedziny działalności artystycznej, w obrębie której można wyróżnić dialog poszczególnych dziedzin sztuki, dyscyplin artystycznych, rodzajów twórczości, konwencji gatunkowych, technik kreacji, środków ekspresji, postaw twórczych czy obiegów artystycznych. Zapożyczenia czy wymiana środków wyrazu oraz płynność form i znoszenie różnic, a także czerpanie inspiracji, zwłaszcza formalnych, od siebie nawzajem, są dzisiaj już tak nagminne, że refleksja nad autonomicznością poszczególnych dziedzin sztuki oraz specyfiką ich języka kreacji artystycznej, stała się problematyczna. W szerszym kontekście należy stwierdzić nieadekwatność wypracowanych przez stulecia klarownych podziałów na sferę sztuki, kultury, edukacji i sferę społeczną

oraz zamazywanie granic pomiędzy tym co, estetyczne i tym co społeczne, a także tworzenie się wielu powiązań międzykulturowych, nowych interkulturowych form i stylów.

Dialog wewnątrz sztuki widoczny jest zwłaszcza w zespołowej kreacji artystycznej wielu podmiotów twórczych, która integruje artystycznie przetworzone elementy wielu dziedzin sztuki, a także techniki współczesnej w jednolity potencjalnie kształt widowiska określonego rodzaju czy odmiany, wysnutego z inwencji głównego jego kreatora. Nie ulega wątpliwości, że proces tworzenia wielotworzywowej sztuki widowiskowej jest swoistym rodzajem dialogu interpersonalnego usytuowanego na wielu poziomach, podczas którego następuje wzajemne zrozumienie, wymiana doświadczeń, otwarcie na poglądy „drugiego”, wypracowanie wspólnej linii działania, identyfikacja z jego wartościami. Jednocześnie każda ze sztuk wchodząca w skład sojuszu artystycznego wzbogaca się niejako poprzez nowe dopełniające ją środki wyrazowe, uzyskując nową jakość; wzmacnia się też ich siła oddziaływania na odbiorców oraz możliwość zaznajomienia ich z dorobkiem artystycznym poszczególnych epok. Sztuki widowiskowe wydają się przy tym najbardziej wrażliwym elementem kultury, nie tylko odbijają dotychczasowy ich model, ale i utrzymują kontakt z rzeczywistością współczesną oraz pomagają poruszać się w teraźniejszości, a także inspirują artystyczne i światopoglądowe trendy, wizje przyszłości kultury ludzkiej. W widowiskach teatralnych różnych rodzajów i odmian najbardziej niezwykłym i tajemniczym zarazem dialogiem jest rozwinięty w czasie proces wewnętrznego dialogu aktora z postacią kreowaną, polegający na nieustannej wymianie i wiązanie tego, co przynależy do postaci z tym, co wnosi w jej kreację osobowość personalna aktora, jego indywidualna tożsamość.

W tym obszarze mieści się dialog prowadzony przez dzisiejszych twórców z tradycją artystyczną albo z tym czy innym wybitnym artystą, czy w ogóle dialog z pewnymi treściami kulturowymi wyróżnionymi przez daną zbiorowość z całokształtu dziedzictwa kulturowego jako posiadające społecznie doniosłe wartości dla czasu teraźniejszego i przyszłości¹⁰. W dialogu współczesności z tradycją ścierają się dwie postawy 1) kontynuacji (akceptacji i afirmacji) tradycji i wpisania się w jej ciąg czy czerpania z jej materii oraz przekazywania jej utrwalconych wzorów; 2) odrzucenia (zanegowania) tradycji i zaoferowania w opozycji do niej czegoś nowego w formie i treści jako świadectwo doświadczeń i aspiracji współczesnego pokolenia (twórczość

¹⁰ Zob. B. Snoch, *Słownik szkolny. Terminy i pojęcia historyczne*, WSiP, Warszawa 1992, s. 156.

definiowana przez nowość). Tradycja traktowana jest przez dzisiejszych twórców jako potencjalne tworzywo artystyczne, rezerwuariusz motywów do wykorzystania, odwiecznych znaków ikonicznych, idei kiedyś wypowiedzianych, którymi obecnie posługują się w nowych kontekstach, na gruncie nowych doświadczeń czy przy użyciu nowych środków ekspresji i technik tworzenia. Dialog współczesności z tradycją, z dziedzictwem przeszłości, kulturą czasu minionego może zaistnieć dzięki nowym odczytaniom jej niepowtarzalnych wartości przez pryzmat teraźniejszości, w kategoriach dających się rozpoznać procesów i wydarzeń współczesnej rzeczywistości, jako ich uobecnienie w teraźniejszości. W zglobalizowanym świecie nietrwałych, przejściowych tożsamości i natychmiastowych wpływów kulturowych tradycja staje się uprzywilejowanym wyznacznikiem ciągłości istnienia, źródłem tożsamości narodowej, formą pamięci kulturowej, ofertą warsztatu artystycznego, zbiorem technik tworzenia, kluczowym elementem edukacji.

Szczególnie ważnym problemem i ciekawym zjawiskiem jest sztuka w dialogu kultur jako swoisty sposób poznawania „innego” i powiązanych z nim systemów wartości¹¹ oraz wymiana i wzajemne wzbogacanie różnych składników życia kulturalnego w obrębie własnej kultury i między różnymi kulturami ukierunkowanymi aksjologicznie. Dialog ten nabiera szczególnego znaczenia w kontekście ruchliwości społecznej, otwarcia granic, migracji ludności, mieszanych małżeństw, rozwoju turystyki czy ciekawości poznawania innych kultur z jednej strony¹², a z drugiej – głoszonych haseł budowania ładu społecznego na świecie, poszanowania kulturowych odrębności, pogłębiania odpowiedzialności za wspólne dziedzictwo kulturowe. Założenia dialogu kultur można odczytać analizując preambułę Statutu UNESCO; konwencje UNESCO przeciw dyskryminacji w edukacji; Powszechną Deklarację o Różnorodności Kulturowej; Program Światowej Dekady Rozwoju Kultury (1988-1997); Deklarację Meksykańską o polityce w dziedzinie kultury; czy Raporty Światowej Komisji do spraw Kultury i Rozwoju. Za jednym z takich raportów pt. „Nasza twórcza różnorodność” (1996) przygotowanym pod kierunkiem Javiera Pereza de Cuellara warto wymienić katalog wspólnych wartości, na których mogłaby opierać się współczesna edukacja kulturalna: 1. „Prawa i obowiązki istoty ludzkiej; 2. Demokracja i społeczeństwo obywatelskie; 3. Ochrona mniejszości; 4. Rozwiązywanie konfliktów drogą

¹¹ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 66-67.

¹² Por. *O potrzebie dialogu kultury ludzi*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

pokoju i stosownych negocjacji; 5. Sprawiedliwość w stosunkach między pokoleniami i między członkami jednego pokolenia”¹³.

Dialog sztuki z praktykami życia społecznego

Nie można obecnej sztuki analizować w ramach jakie jej wyznaczyła tradycyjna historia sztuki, ponieważ obok ukształtowanych na przestrzeni dziejów tradycyjnych jej form opartych na kryteriach artystycznych, istnieje obszar szerokiego pogranicza, gdzie sztuka spotyka się z różnymi przejawami życia społecznego, politycznego, kulturalnego, ekonomicznego itd. Dlatego analizując dialogowe wymiary sztuki należy mieć również na uwadze wykorzystanie grupowej aktywności ekspresyjnej oraz możliwości tkwiących w wytworach artystycznych dla realizacji istotnych społecznie celów pozaartystycznych, tzn. w innych niż sztuka sferach życia i działalności współczesnego człowieka (działania przywracające sztukę życiu). Obserwujemy ustawiczne zwiększanie się udziału sztuki i aktywności ekspresyjnej w nauczaniu i wychowaniu, w lecznictwie i profilaktyce, w samokształceniu i samodoskonaleniu, w psychoterapii i socjoterapii, w reedukacji i resocjalizacji przestępców i grup asocjalnych, w wypełnianiu wolnego czasu i w kreacji własnej osobowości oraz w budowaniu kapitału społecznego i społeczeństwa obywatelskiego. Mowa tu o roli sztuki w rehabilitacji osób niepełnosprawnych; o resocjalizacyjnych funkcjach ekspresji własnej osobowości; o kreatywnych metodach wychowania rozwijających wyobraźnię i wrażliwość; o funkcjach terapeutycznych sztuki w walce z chorobami; o wartościach sztuki w kontekście profilaktyki, diagnozy i terapii pedagogicznej; o sztuce jako czynniku ułatwiającym zmianę społeczną czy kształtującym postawę obywatelską.

Najbardziej chyba ujawniło się wyzwanie rzucone przez sztukę w walce z segregacyjnym modelem funkcjonowania społeczeństwa, w którym zarysował się podział między tymi, którzy mogą się rozwijać w różnych dziedzinach życia, a przynajmniej mają zapewniony pewien jego poziom, a tymi których można nazwać wykluczonymi bądź też którym grozi swoiste wykluczenie ze społeczeństwa. Dotyczy to przede wszystkim najbardziej potrzebujących pomocy: chorych, starców, narkomanów, dzieci ulicy, niepełnosprawnych fizycznie, upośledzonych umysłowo, niedostosowanych społecznie, długotrwale bezdomnych, ludzi nie wytrzymujących konkurencji

¹³ Twórcza różnorodność świata, „UNESCO i My” 1997, nr 1, Zob. I. Wojnar, Zakończenie w: I Wojnar, J. Kubin (red.), *Kultura- inspiracją kształcenia ogólnego*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1998, s. 364.

na rynku pracy lub też nie umiejących sprostać rozmaitym trudnościom życiowym. Warto zauważyć krytykę artystyczną współczesnych społeczeństw, które nie potrafią korzystać z wolności, zapominają o solidarności, nie słyszą głosu ludzi dyskryminowanych, długotrwale bezdomnych, psychicznie słabych czy wykluczonych przybyszów i ich dzieci ze wspólnoty.

Ciekawym i sugestywnym zarazem przykładem takiego dialogu sztuki z życiem była działalność „teatru forum” Augusto Boala, który łamiąc barierę między życiem a sztuką, między aktorem a widzem, zachęcał ludzi do podejmowania rozmaitych decyzji dotyczących własnych problemów i samodzielnego ich rozwiązywania. Brazylijski artysta, pedagog teatru i działacz polityczny „zbudował centrum teatru opresjonowanych, paradoksalnie postrzegając ich jako jedynych, którzy są zdolni do działania przeciw opresji, bowiem tylko ten kto sam doświadczył wykluczenia jest w stanie je zrozumieć”¹⁴ i podjąć odpowiednie działania wobec wykluczenia.

Trwałym elementem zastosowania pozaartystycznego sztuki jest dorobek wielowiekowej praktyki wychowawczej i dydaktycznej sztuki¹⁵: bądź jako metody pomocniczej w nauczaniu przedmiotów szkolnych (nurt sztuki dla dydaktyki, podnoszący skuteczność działań nauczyciela), bądź jako samodzielnej metody animowania twórczej aktywności (nurt sztuki niezawodowej). W edukacji wykorzystującej wartości sztuki zmierzamy do organizowania doświadczeń estetycznych ukierunkowanych na przyswajanie odpowiedniej wiedzy, rozwijanie kompetencji percepcyjnych odbiorców oraz twórczej aktywności artystycznej dostarczającej satysfakcji, swego rodzaju spełnienia, podnoszącej jakość życia. Dialog w edukacji przez sztukę (wytwory czy działania) stanowi stałe wzbogacenie procesu pedagogicznego o takie wymiary kształcenia osobowości jednostkowej, które nie zawsze zdaje się dostrzegać edukacja nastawiona przede wszystkim na efekty dydaktyczne, kształcenie zawodowe, sprawności techniczne. Chodzi o rozwijanie nie tylko wrażliwości estetyczne, ale – dzięki tej wrażliwości – kształtowanie postaw, systemu wartości, komunikacji społecznej, dyspozycji twórczych; wzbogacanie wyobraźni, myślenia osobistego, umiejętności empatycznych, wrażliwości na drugiego człowieka. Dialog wpisany w pedagogiczną tradycję nauczyciel – sztuka – uczeń szczególnego znaczenia nabiera w szkolnictwie

¹⁴ M. Kościańczuk, Projekty twórczości zaangażowane w zmianę społeczną jako modele edukacji dialogicznej, w: R. Kubicki (red.) *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Wydawnictwo; Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2012, s. 251-252.

¹⁵ Zob. M. Zalewska- Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.

artystycznym, gdzie istnieje system lekcji indywidualnych oraz duża aktywizacja ucznia w procesie dydaktycznym, a także motywacja do osiągnięcia sukcesu artystycznego i zawodowego¹⁶.

W tej części analizy mieści się dialog sztuki z wartościami rynkowymi¹⁷ prowadzony za pomocą takich kategorii ekonomicznych, jak towar, koszt, cena, rynek i traktowany jako taki rodzaj działalności, w której – jak w gospodarce rynkowej – obowiązują zasady ekonomicznego działania (kupno-sprzedaż, podaż-popyt, klient-usługa). Jest to swoisty rodzaj dialogu między społecznymi zachowaniami kulturalnymi i gustami estetycznymi, a wolną grą sił ekonomicznych przemysłu kultury, w której wskaźniki oglądalności i statystyki sprzedaży stają się ostatecznym punktem odniesienia i kryteriami oceny – w pewnym przynajmniej zakresie wartości dzieła. Charakterystyczna w tym zakresie jest działalność mass mediów w odniesieniu do sztuki popularnej, silnie powiązanej z biznesem i kształtowanej prawami rynkowymi, czego wymowną ilustracją jest rynek muzyczny i mass media na usługach muzyki rozrywkowej, wykorzystujące rozmaite techniki popularyzatorsko-manipulatorskie. Wiele przemawia za tym, że ranga „kultury wysokiej” i jej osobotwórczy charakter, eksponowany mocno w tzw. szkole kultury i osobowości oraz przedwojennych i współczesnych nurtach pedagogiki kultury ustępuje wyraźnie presji kultury popularnej silnie powiązanej z biznesem i traktowanej w kategoriach rynku.

Kolejną przestrzenią dialogu jest dialog sztuki z techniką, która – służebna w stosunku do tej pierwszej – stała się produktem przemysłowym we współczesnej kulturze, ingerującym bezpośrednio w dziedzinę twórczości i warstwę artystyczną oraz decydującym o współzależności z estetyką; powstaje problematyka związków techniczno-artystycznych. Rozwój technologii komunikacyjnych i informacyjnych oraz nowych mediów elektronicznych tworzy zupełnie nowe formy sztuki dryfującej (wirtualnej czy internetowej), nowe kanały komunikacji artystycznej, nowe sposoby oddziaływania estetycznego, nowe kategorie publiczności (publiczności sieciowej), a tym samym stwarza nowe możliwości kształcenia estetycznego. Pedagogika nie może pozostać obojętna na nowe zjawiska w sztuce mass mediów, multi-mediów i hipermediów; musi się z nimi zmierzyć we własnej refleksji oraz określić ich możliwości wspomagania rozwoju osobowości współczesnego

¹⁶ Zob. *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*, (red.) Z. Rondonańska, Wydział Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2012.

¹⁷ Zob. R. Towse, *Ekonomia kultury. Kompendium*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2011, s. 131-149.

człowieka; stanowią one nowe wyzwanie dla współczesnej teorii edukacji kulturalnej. Atrakcyjnym polem badań jest dialog między sztuką a religią, między sztuką a działalnością polityczną, między sztuką a działalnością na rzecz społeczności; czy dialog między sztuką a badaniami naukowymi czy też dialog między poszczególnymi dyscyplinami wiedzy o sztuce. Jeszcze inną przestrzenią jest dialog między twórczością, poznaniem i działaniem oraz dialog między artystami, krytykami i pedagogami sztuki, a także dialog między badaczem a uczestnikiem badań, który przestaje być tylko obiektem badań, staje się swoistym współpracownikiem badacza, świadomie wpływającym na kształt badań.

Zakończenie

Problematyka edukacji kulturalnej, estetycznej jako edukacji człowieka w przestrzeni sztuki jest w sposób oczywisty problematyką wciąż aktualną, ponieważ wyrasta z kulturowych tradycji, wplata się w różne obszary naszego życia, w tym w przeżycia osobiste, relacji z ludźmi i stosunek do samego siebie. Humanistyczna orientacja edukacji człowieka przez bogactwo sztuki to nowy sposób podejścia do edukacji przenoszący punkt ciężkości z myślenia pedagogicznego na osobowościowy, personalistyczny; zwrot ku temu, co w człowieku osobiste, wyjątkowe, oryginalne, indywidualne, niepowtarzalne. Podstawy antropologiczne tej edukacji tworzy koncepcja człowieka jako istoty twórczej, wrażliwej, otwartej, zdolnej do aktów kreacji i autokreacji, realizowania samego siebie, własnych możliwości rozwojowych, w dialogu z wartościami kultury, wartościami sztuki.

Dialog jest fenomenem niezwykłym i wciąż jeszcze tajemniczym w świecie sztuki, którego wychowawcze szanse nie są w pełni rozpoznane, a tym bardziej wykorzystane, a na dodatek bardzo trudnym do uchwycenia empirycznego, wymagającym szczególnie delikatnego instrumentarium badawczego. Jego specyfika przejawia się w tym, że wchodzimy w sytuacje wychowawcze tworzone przez sztukę, tzw. w wyobrażone relacje z drugim człowiekiem jako podmiotem i jego problemami, przenikamy w jego sytuację i uwarunkowania, próbujemy zrozumieć go, jakim jest i zaakceptować w sobie. I właśnie to przenikanie w obcą świadomość stanowi podstawowy nerw dialogu artystycznego umożliwiającego realizację osobową podmiotu, tzn. rodzi i niesie wartości, które rozwijają w człowieku to, co dobre, uszlachetniają to, co duchowe, ujawniają to, co ludzkie, wzbogacają to, co oryginalne. W ten sposób staje się on swoistym doświadczeniem ludzkim, które od odkrywania wartości pochodzących od „innych”, prowadzi do ich przeżywania i kształtowania w odniesieniu do nich osobistego stosunku oraz

włączania w swój dotychczasowy system wartości, a także realizowania własnej sztuki życia¹⁸. Dialog odbiorcy z różnymi koncepcjami rzeczywistości i ludzkiego życia w sztuce, wzorami określania się człowieka wobec świata wartości, ideałami życia godziwego, zaleceniami moralnymi i przestrogami jest próbowaniem egzystencji niedostępnej w codziennym życiu i przywracaniem doświadczeniu rangi w sprawowaniu kontroli nad własnym życiem.

Dialog z ludzkim doświadczeniem, z ludzkim światem przeżywanym wpisuje się w koncepcje pedagogiki nastawionej na otwieranie indywidualności jednostki ludzkiej, odkrywanie drzemiących w niej sił, możliwości i uzdolnień, często ukrytych i nieuświadomionych oraz wspomaganie potencjału ludzkiego w człowieku. Szczególnie ważną rolę odgrywa w tym zakresie dialog ze sztuką najnowszą coraz częściej odrzucaną jako zjawisko niezrozumiałe, choć wyrastające z realiów otaczającej rzeczywistości, zachęcające do poszukiwania istotnych wartości i pomagające budować własne możliwości poruszania się w teraźniejszości¹⁹. Jednocześnie należy podkreślić, że wszelkie mniej lub bardziej udane próby otwierania się sztuki i wchodzenia w codzienne życie oraz ingerowania codzienności w sztukę wydają się bliskie centralistycznemu pojmowania świata, które otwiera nowe perspektywy, wykracza poza istniejące konwencje, narusza utrwalone granice, wyraża nową możliwość. W rozwijaniu koncepcji sztuki jako płaszczyzny dialogu inspirującą rolę mogą odegrać ustalenia filozofii dialogu, antropologii kultury, teorii sztuk widowiskowych, językoznawczych teorii wypowiedzi, pedagogicznej teorii sztuki, teorii wartości kultury, pedagogiki spotkania kultur, psychologii tworzenia artystycznego i odbioru wartości sztuki.

Bibliografia:

- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Filozofia dialogu*. Wybór i wstęp B. Baran, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991.
- Jawłowska A., Pawlak W., Fatyga B. (red.), *Style życia – wartości – obyczaje. Stare tematy, nowe spojrzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.

¹⁸ Por. *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, red. M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2012.

¹⁹ Por. B. Kwiatkowska- Tybulewicz, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.

- Kędziora M., Nowak W., Ryczek J. (red.), *Co z tym odbiorcą? Wokół zagadnień odbioru sztuki*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, Poznań 2012.
- Kłoczowski J.A., *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo: W drodze, Poznań 2005.
- Koć-Seniuch G., *Dialog*, w: (red.), T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Kosińska M., Sikorska K., Skórzyńska A. (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2012.
- Kościńczuk M., *Projekty twórczości zaangażowanej w zmianę społeczną jako modele edukacji dialogicznej*, w: (red.), R. Kubicki, *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2012.
- Kwiatkowska-Tybulowicz B., *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Leśmian B., *Dzieła wszystkie*. Tom 2. Szkice literackie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Mounier E., *Wprowadzenie do egzystencjalistów*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1964.
- Pankowska K. (red.), *Sztuka i twórczość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Perez de Cuellar J., *Twórcza różnorodność świata*, „UNESCO i My”, 1997 nr 1.
- Pilch T. (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2000.
- Rondomańska Z. (red.), *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*, Wydział Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2012.
- Snoch B., *Słownik szkolny. Terminy i pojęcia historyczne*, WSiP, Warszawa 1992.
- Towse R., *Ekonomia kultury. Kompendium*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2011.
- Wilkożewska K., *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii życia Johna Deweya*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2003.
- Wojnar I., Kubin J. (red.), *Kultura- inspiracją kształcenia ogólnego*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1998.
- Zalewska-Pawlak M., *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.

The phenomenon of dialogue in performing arts and its educational implications

This paper seeks to demonstrate the cultural and educational aspects of dialogue drawing on classical culture studies, pedagogy of dialogue and the science of the arts. It focuses on four thematic areas: the dialogue of the arts with reality, the dialogue of the arts with the viewer, the dialogue of the arts with the arts itself, the dialogue of the arts with the aspects of social life. The underlying purpose of this paper is to contextualise the life of the arts and its educational ramifications.

Key words: dialogue, arts, performing arts.

Fenomen dialogu w sztuce widowiskowej i jego implikacje edukacyjne

Prezentowany tekst jest opracowaniem kulturoznawczo-pedagogicznym z nawiązaniem do wątków klasycznego kulturoznawstwa, pedagogiki dialogu i nauki o sztuce. Został zogniskowany wokół czterech tematycznych obszarów, tj. dialogu sztuki z rzeczywistością; dialogu sztuki z odbiorcą; dialogu sztuki ze sztuką; dialogu sztuki z praktykami życia społecznego. Ważnym przesłaniem analizowanej problematyki jest uchwycenie kontekstu życia sztuki oraz wyprowadzenie implikacji edukacyjnych.

Słowa kluczowe: dialog, sztuka, sztuka widowiskowa.

Andrzej Ciążela

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Blaski i cienie prowokacji jako narzędzia dialogu i edukacji w awangardowej sztuce współczesnej

Wstęp

Prowokacja jest pojęciem, które we współczesnym języku źle się kojarzy. Stanowi akt manipulacji wymierzony w autonomię jednostki i jako taka budzi sprzeciw a nawet obrzydzenie. Wyjątkiem od tej reguły jest zjawisko określane jako prowokacja artystyczna. Artysty przyznaje się prawo do manipulacji odbiorcą, które w każdej innej sferze życia traktowane jest co najmniej jako nadużycie, jeśli nie działanie zasługujące na bezwzględne potępienie¹.

Wywoływanie przez kreacje artystyczne planowanych przez twórcę emocji i działań staje się wyraźnie najpopularniejszą formą artykułowania poglądów i postulatów zarówno artystów, jak i reprezentowanych przez nich środowisk. W tym sensie prowokacja staje się narzędziem dialogu i edukacji wykorzystywanym przez artystów do wychowawczego oddziaływania na publiczność. Artysty otwarcie, świadomie i konsekwentnie podejmują rolę edukatorów o bardzo daleko idących aspiracjach. O ile tradycja łączy w sposób jednoznaczny (zdecydowanie zbyt jednoznaczny) prowokację z tendencjami awangardowymi o wyraźnie lewicowej proveniencji, o tyle współczesność przynosi w Polsce wyraźnie formuły prowokacji realizowane

¹ Nawet wtedy, gdy prowokacja służy celom wzbudzającym akceptację, jak prowokacja dziennikarska czy policyjna w sprawach kryminalnych, budzi wątpliwości i niesmak jako środek, którego cel nie uświęca. Gdy sprawy stają się bardziej wątpliwe, jak w przypadku polityki czy stosunków międzynarodowych, potępienie jest jednoznaczne. Żadne państwo nie uznaje za uprawnione sprowokowania wojny, nawet jeżeli w praktyce podejmuje takie działania. Określenie prowokator należy do najbardziej dyskredytujących.

przez środowiska zachowawcze, jak również radykalnie prawicowe. Ta ekspansja prowokacji artystycznej budzi jednak coraz więcej wątpliwości zarówno w obszarze sztuki, jak i edukacji. Po pierwsze, można zadać pytanie o efekty zjawiska swoistej instytucjonalizacji prowokacji artystycznej w kulturze współczesnej. Po drugie, należy spojrzeć z perspektywy wyobcowania – simmlowskiego usamodzielniania się środków w stosunku do celów – efekty usamodzielniania się prowokacji jako autonomicznego zjawiska kultury zyskujące samoistny sens. Na koniec warto zwrócić uwagę na destrukcyjne konsekwencje prowokacji w obszarze samej sztuki.

Wieloznaczość prowokacji. Prowokacja jako narzędzie dialogu i edukacji

Prowokacja należy do pojęć, które jesteśmy skłonni uznać za przeciwieństwo dialogu. Najpopularniejsze słownikowe formuły definiowania prowokacji to:

„a. «podstępne działanie mające na celu nakłonienie kogoś do określonego postępowania, zwykle zgubnego w skutkach dla tej osoby i osób z nim związanych»

b. «podstępna działalność tajnych agentów udających członków jakiejś organizacji, działających na jej szkodę»

c. przen.«postępowanie, zachowanie, efekt czyichś działań itp. mające na celu zaszokowanie kogoś, wywołanie w kimś jakichś emocji lub niekontrolowanych zachowań, których na co dzień nie przejawia»

d. praw.«nakłanianie jakiejś osoby do popełnienia przestępstwa w celu doprowadzenia do wszczęcia przeciwko niej postępowania karnego»².

Wymuszanie na kimś reakcji i stawianie go w sytuacji przymusowej jest synonimem manipulacji. Jako takie zdaje się lokować prowokację na antypodach wszelkiego dialogu i edukacji w dzisiejszym rozumieniu tych pojęć. Trudno jednak nie zauważyć, że zarówno dialog, jak i edukacja okazują się z prowokacją związane niemal od początków refleksyjnego podejścia do obu tych obszarów.

² *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 3 (P-Ś), s. 599.

Co więcej, nie chodzi w żadnym razie o jakiś wątek poboczny czy dyskusyjną, aktualizującą interpretację. Jeżeli wczytamy się w platońską *Obronę Sokratesa*, nie sposób nie zauważyć, że sam Sokrates ujmuje swoją działalność jako prowokację. Co więcej, okazuje się całkowicie świadomy jej mechanizmów i konsekwencji. Jak ujmuje to w jednym z kluczowych momentów wywodu:

„...żebyście nie obrazili boga za to, że was obdarował, jeżeli na mnie wyrok śmierci wydacie.

Bo jeśli mnie skazecie, to niełatwo znajdziecie takiego drugiego, który by tak, śmiech powiedzieć, jak bąk z ręki boga puszczony, siadał miastu na kark; ono niby koń wielki i rasowy, ale taki duży, że gnusnieje i potrzebuje jakiegoś żądła, żeby go budziło.

I zdaje mi się, że czymś takim dla miasta ja właśnie jestem, od boga mi przydany; ja który was ciągle budzę i nakłaniam, i zawsze besztam każdego z osobna po całych dniach, to tu, to ówdzie przysiadając. Takiego drugiego nie łatwo dostaniecie, obywatele, toteż, jeśli mnie posłuchacie, to nie zechcecie się mnie pozbywać.

Ale może być, że wy się gniewacie jak ten, któremu ktoś drzemkę przerywa; radzi byście mnie pacnąć i, jak Anytos radzi, zabić mnie niewiele myśląc. Potem byście resztę życia mogli spać spokojnie, chyba że się bóg o was zatroszczy i kogoś innego wam znowu ześle³.

Cytat ten, jak sądzę, przedstawia formułę brzmiącą bardzo aktualnie, z tego powodu, iż mamy do czynienia ze społeczeństwem żyjącym w ustroju podobnie demokratycznym. Co prawda, między demokracją starożytną a współczesną istnieje wiele istotnych różnic, ale jedna z kwestii je łączących ma znaczenie fundamentalne. Władza należy do ogółu obywateli, komunikacja z którymi okazuje się problematyczna ze względu na ich liczbę. Żeby zaistnieć, trzeba zwrócić na siebie uwagę. Żeby zwrócić uwagę, trzeba wzbudzić opinię publiczną, wywołać gwałtowne reakcje, być jak ów „bąk” dotkliwie gryzący. Trzeba ryzykować oburzenie i represje, by zaistnieć.

Trzeba też mieć ku temu jakieś szczególne uzasadnienie. Sokrates powołuje się na boże natchnienie, ale bóg, o którym mówi, to nie Starotestamentowy Bóg przemawiający przez Proroków Izraela. To bóg przemawiający do sumienia jednostki, nieoczywisty raczej Dajmonion, którego woli

³ Platon, *Obrona Sokratesa*, w: Tenże, *Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Krition, Fedon*, PWN, Warszawa 1982. s. 269-270.

społeczeństwo ani nie musi odczytywać, ani traktować jako obligującej do czegokolwiek.

Logika działania Sokratesa i logika reakcji na to działanie zdają się bezpośrednio zapowiadać to, z czym mamy do czynienia w świecie dzisiejszym.

Dobitnie świadczy o tym błyskotliwe studium Caroline Levine *Od prowokacji do demokracji. Czyli o tym, dlaczego potrzebna nam sztuka*⁴, które nie zawierając odniesień do Sokratesa i jego procesu, przedstawia propozycję odczytania znaczenia awangardowej prowokacji artystycznej we współczesnych państwach/społeczeństwach demokratycznych w formułach tak całkowicie zgodnych z cytowanym Sokratesowskim określeniem⁵, iż można podejrzewać, że autorka nie przywołuje tekstu Platona z obawy utraty kontroli nad własną narracją.

Przywołana książka stoi w punkcie wyjścia niniejszych rozważań. Jej perspektywa wydaje się problem w sposób wyraźny zawęzać. Ukazuje prowokację jako narzędzie odradzania demokracji przez krytykę. Jest ona bowiem „niby koń wielki i rasowy, ale taki duży, że gnuśnieje i potrzebuje jakiegoś żądła, żeby go budziło”. Levine ukazuje więc prowokację artystyczną jako narzędzie obrony praw mniejszości, przeciwdziałanie unifikacji realizującej wolę większości, oraz twórczej kreatywności, rozszerzającej estetyczną wrażliwość społeczności. Tym samym ukazuje ona tylko jeden wymiar problemu.

Sam Platon bowiem prezentuje swojego Sokratesa nie tylko jako krytyka demokracji ateńskiej służącego jej rozwojowi, ale i twórcy alternatywnej wizji ustrojowej. Platoński Sokrates nie tylko się broni w *Obronie Sokratesa*, ale również rozwija koncepcję alternatywy ustrojowej dla Aten w *Państwie*. Przekracza tym samym horyzont ateńskiej demokracji i nadaje swoim prowokacjom znacznie bardziej złożony sens⁶.

Książka Levine redukuje obraz do kontekstu *Obrony Sokratesa*, a awangardę do eksperymentów formalnych i obyczajowych, traktując jako zupełnie neutralny szerszy kontekst polityczny jej działalności – walki o kształt ustroju politycznego i definiowania samych podstaw społeczeństwa. Ma to pewne historyczne uzasadnienie. Levine świadomie opisuje pewien historyczny *consensus* między awangardą a demokracją, absolutyzując wnioski w sposób zbyt radykalny. Nie zwraca uwagi, że niewspółmierność horyzontów

⁴ C. Levine, *Od prowokacji do demokracji. Czyli o tym dlaczego potrzebna nam sztuka*, Wyd Literackie Muza SA, Warszawa 2013 (pierwotny wydanie 2007).

⁵ Podobieństwo to uwidacznia dobitnie zwięzła formuła oryginalnego tytułu, której nie udało się wiernie oddać tłumaczowi: *Provoking Democracy. Why We Need the Arts*.

⁶ I. F. Stone, *Sprawa Sokratesa*, Wyd Zysk i S-ka, Poznań 2003.

politycznych awangardy i demokracji prowadzić musi na dłuższą metę do sytuacji, gdy bądź program demokracji, bądź awangardy musi okazać się pozorem oraz utracić autentyczność i wiarygodność.

Można zaryzykować twierdzenie, że dzisiaj spoglądając na opublikowaną dziesięć lat temu książkę amerykańskiej autorki jesteśmy mądrzejsi o całą epokę – głęboki wstrząs wywołany ofensywą prawicowego populizmu, który zachwiał samymi podstawami liberalnej demokracji Zachodu⁷. Ukazuje ona jednak tylko to, co tkwiło pod powierzchnią powodując pęknięcia i niejednoznaczności w pozornie spójnym i logicznym krajobrazie.

Aby spróbować wyjaśnić tę kwestię, trzeba przyrzeć się bliżej relacji artystycznej prowokacji i demokracji w procesie demokratyzacji współczesnych społeczeństw.

Prowokacja w sztuce. Narodziny i rozwój. Dwa rodzaje prowokacji artystycznej

Dla zrozumienia zjawiska współczesnej prowokacji artystycznej istotne jest to, że nie jest to zjawisko jednolite⁸. Jej rodowód wiąże ze sobą dwie wielkie romantyczne, dziewiętnastowieczne tradycje, z których wyrasta dwudziestowieczna awangarda – francuską i angielską, które promieniując na Europę (a z czasem poza jej granice) interferują i odbijają się w lokalnych zwierciadłach, nabierających tym samym nowych znaczeń i sensów.

Obie wyrastają z dokonującej się razem z romantyzmem przemiany statusu twórcy, który przestaje być wyrazicielem „ducha epoki” a zaczyna

⁷ A. Ciążęła, *Czy tylko demagogia? Intelktualne i edukacyjne konteksty sukcesów prawicowego populizmu w Europie i USA*, w: *Autorytarny populizm w XXI wieku. Krytyczna rekonstrukcja*, red. F. Pierzchalski, B. Rydliński, Friedrich-Ebert-Stiftung, Przedstawicielstwo w Polsce, Centrum im. Ignacego Daszyńskiego, Warszawa 2017, s. 33-47.

⁸ Jak zauważa we wstępie prezentacji swoich badań nad zagadnieniami awangardy Jakub Kornhauser: „Jak się, mam nadzieję, okazuje, rozmaite nitki eksperymentalnych przejawów twórczości wyrastają z przekonania – całkowicie bezinteresownego – o niejednolitości pola, jakie zajmują kolejne propozycje awangardowe, nie zawsze to przekonanie znajduje wyraz w krytyce literackiej i artystycznej, chętnie zamykającej nieprzystające do siebie zjawiska w poręcznych formułach reprodukowanych w kolejnych opracowaniach tej tematyki. Wynika to zarówno z literaturoznawczej tradycji, nakazującej opisywanie wymykających się racjonalnemu oglądowi form twórczości za pomocą podporządkowanemu racjonalnemu oglądowi metajęzyka, jak i z nieznamośności różnorodnego charakteru eksperymentalnych propozycji pogranicza literatury i sztuk wizualnych”. J. Kornhauser, *Awangarda. Strajki, zakłócenia, deformacje*, Wyd. UJ, Kraków 2017, s. 7. Prezentowany tekst organizuje dążenie, by „poręczne formuły” uzgodnić z opisem owej pierwotnej dla przedstawianej problematyki niejednorodności zjawisk.

być wyrazem sprzeciwu wobec niego. O ile artysta nowożytny podobnie, jak wcześniej jego starożytni czy średniowieczni poprzednicy, dopełnia i rozwija istniejący kształt świata nadając mu plastyczny czy literacki wyraz, o tyle romantyzm buduje wizję artysty, który nie dopełnia swojego czasu, ale go przekracza i zmienia. Jest to formuła, mówiąc słowami poety – wieszczą – Juliusza Słowackiego: „wiecznego rewolucjonisty – ducha”⁹. Rewolucyjny charakter ducha wiąże się bardzo mocno z przekonaniem, iż nad artystą ciąży fatum sprzęgające go z owym duchem. Mówiąc słowami tegoż poety, „siła fatalna” porywająca i mobilizująca ludzi do zmiany samych siebie¹⁰.

Formuły Słowackiego wyrażają w sposób zwięzły i klarowny przekonanie, które razem z wydarzeniami Wielkiej Rewolucji Francuskiej na trwałe osadza się w świadomości europejskiej. Przekonanie, iż zmiany rodzą się w umysłach geniuszy. Wolter, Rousseau i Diderot rozbudzili rewolucyjnego ducha do kolejnego kroku w dziejach¹¹, że Jean Louis David rozbudził we Francuzach rzymskie cnoty, a Claude Joseph Rouget de Lisle uskrzydlił ich tonami Marsylianki.

Oczywiście, mówiąc o sprzeczności wobec własnego czasu, należy stwierdzić, że antecedeny tego mechanizmu pojawiają się już w okresie odrodzenia i oświecenia. Estetyki wskrzeszającego antyk humanizmu i inspirowanego przez J.J. Rousseau sentymentalizmu burzą sojusz artysty ze społeczeństwem swojego czasu. Nie koncentrują się one jednak na samym akcie burzenia i nie wiążą z nim jakiegś szczególnej roli artysty. Artyści realizujący postulaty humanizmu i sentymentalizmu odwołują się do realnie istniejących alternatyw dla wartości otaczającej ich kultury – humanizm do antyku, sentymentalizm do natury.

Chociaż romantyzm dziedziczy po swoich poprzednikach ideę sprzeciwu wobec swojego czasu, to nadaje jej nowy ton i nowy charakter.

⁹ J. Słowacki, *Odpowiedź na „Psalmy przyszłości”*, w: Z. Krasieński, J. Słowacki. *Psalmy przyszłości. Odpowiedź na „Psalmy przyszłości”*, Universitas, Kraków 2002, s. 76.

¹⁰ „Jednak zostanie po mnie ta siła fatalna, Co mi żywemu na nic... tylko czoło zdo- bi; Lecz po śmierci was będzie gniotła niewidzialna, Aż was, zjadacze chleba – w aniołów przerobi”.

J. Słowacki, *Testament mój*, w: Tenże, *Testament mój*, wybór i oprac. A. Nawrocki, Wyd. IBIŚ, Warszawa 1994, s. 48.

¹¹ N. Condorcet, *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, Montadori -Electa, PWN, Warszawa 1957. Traktat Condorceta przywoływany jest najczęściej jako skrajne sformułowanie ideologii postępu. Zbyt rzadko wspomina się o nim jako o źródle pojęcia „ideologii”, przekonania o sprawczej roli idei w dziejach człowieka.

Po pierwsze, koncentruje się na samym akcie sprzeciwu. Po drugie, nadaje mu podmiotowy charakter. Po trzecie, odwołuje się do nowego rodzaju odbiorcy, który jest efektem nałożenia na siebie procesu rozpadu społeczeństwa stanowego, a więc demokratyzacji i rozwoju mediów zapewniających rozszerzanie się kręgu odbiorców. Po czwarte, nie można zapomnieć o samym doświadczeniu Rewolucji Francuskiej, która na różnych płaszczyznach upowszechniła mit radykalnej i głębokiej zmiany dokonującej się spontanicznie, przez przypadkowy splot wydarzeń.

Przekonanie, że wystarczy kamień rzucony we właściwej chwili i moment nieuwagi ze strony rządzących, by doszło do radykalnych i nieodwracalnych zmian zaowocowało nie tylko wiarą w siłę niewielkich organizacji spiskowych, zdolnych obalić tyranie, ale i moc sprawczą indywidualnych wystąpień, zdolnych odwracać dominujące trendy. Na gruncie sztuk pięknych przekonanie to rozwijało się razem z rozwojem nowoczesnej publiczności, anonimowych bywalców wystaw, czytelników gazet informujących o zjawiskach nowych i interesujących, która zastępowała tradycyjny, spersonalizowany mecenat, określający swoje oczekiwania wobec artysty.

Artysta wypowiadający się publicznie o sprawach aktualnych i proponujący nowe ich artystyczne ujęcie, prowokujący, zrywający z konwencją, to wytwór XIX wiecznego Paryża jako artystycznej stolicy świata – sceny, na której duch dokonuje kolejnych rewolucji. Pierwszy dokonaniem, które spełnia warunki prowokacji i staje się symbolem nowego pojmowania roli artysty, jako przewodnika i nauczyciela, staje się *Tratwa „Meduzy Teodora Gericault* – dzieła burzącego wszelkie dotychczasowe hierarchie i reguły, którego wystawienie otwiera w 1819 roku dzieje sztuki nowoczesnej¹². Kolejne wystąpienia Eugène’a Delacroix, Gustave Courbetta, impresjonistów – nadają prowokacji artystycznej status swoistego objawienia nowej sztuki definiującej nowe rozumienie piękna i nową wrażliwość na jego przejawy.

Na dzieje prowokacji artystycznej, o czym się często niesłusznie zapomina, nie mniejszy wpływ, niż paryskie skandale, miał bunt brytyjskich prerafaELITÓW i pisma związanych z nimi Johna Ruskina i Williama Morrisa. Bunt ten przybrał postać zerwania z akademizmem i estetyką powielania wzorów przez produkcję przemysłową w imię powrotu do sztuki rzemieślniczej – twórczej w najbardziej bezpośrednim i fundamentalnym sensie. Powrotu przed Rafaela, a więc do czasów poprzedzających ideał piękna

¹² J. Wujek, *Mity i Utopie architektury w XX wieku*, Wyd. Arkady, Warszawa 1986, s. 25-27. Także: F. Claudon i in., *Encyklopedia Romantyzmu*, WAIiF, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 45-47.

sformalizowanego i w swojej doskonałości odczłowieczonego – pozbawionego indywidualizmu i autentyczności zapewnianych przez twórczą osobowość¹³.

Powrót zainicjowany przez prerafaelitów wiązał się z marzeniem o przekształceniu życia społecznego, odwrotem od produkcji przemysłowej i powrotem do rzemiosła, odwrotem od wielkomiejskiego zepsucia i powrotem do dawnego tradycyjnego stylu życia. Tworzył on integralną koncepcję alternatywy obejmującej wizję całości życia. Miasta – ogrody, wnętrza, tapety, meble, wytwory rzemiosła artystycznego tworzące świat życia jednostki, wytwarzające całościową (można by powiedzieć totalną) alternatywę dla brzydoty świata industrialnego i otaczającej człowieka produkcji przemysłowej.

Brytyjski ruch estetycznego powrotu do ideału wieków średnich zawodził jednak nie tylko Utopią, czy też całą serią utopii, poczynając od *Wieści znikąd* Williama Morrisa a na Shire zamieszkanym przez Hobbitów we *Władcy Pierścieni* Johna R. R. Tolkiena kończąc. Doprowadził on do ścisłych związków sztuki z potężniejącymi ideałami brytyjskiego socjalizmu. Morris był jednym z pierwszych zwolenników Karola Marksa. Estetyczna rewolta zrosła się jednak w Wielkiej Brytanii nie z ideałami rewolucji, ale ideą ewolucyjnej przemiany nadającej tożsamość Labour Party i Fabian Society¹⁴. Artyści brytyjscy przełomu wieków stworzyli przekonanie, że awangarda artystyczna realizować winna całościowy plan przebudowy

¹³ A. Konopacki, *Prerafaelici*, Arkady, Hanschelverlag, Warszawa-Berlin 1989; G. Crepaldi, Rossetti i prerafaelici, tłum. A. Majewska, Montadori-Electa, HPS, Mediolan Warszawa 2006; *Introduction to the Decorative Arts. 1890 to the present day*, Edited by A. O'Neil, Tiger Books International London 1990, cz.1, Arts&Crafts, s. 10-36; M. Niemojowska, *Zapisy zmierzchu Symboliści angielscy i ich romantyczny rodowód*, Czytelnik, Warszawa 1976.

¹⁴ Fabian Society to wpływowo stowarzyszenie intelektualistów głoszących program ewolucyjnych przemian społecznych, przeciwstawiający się idei rewolucji społecznej. Nazwa wywodzi się od nazwiska wodza rzymskiego Kwintusa Fabiusza Maksymusa zwanego Kunktorem, którego taktyka nastawiona na unikanie rozstrzygających bitew i wyczerpywanie sił przeciwnika zadecydowała o sukcesie Rzymian w zmaganiach z Hannibalem. Najbardziej znanymi postaciami stali się Sidney i Betrice Webb, George Bernard Shaw, Herbert George Wells. Wychowanie estetyczne i sztuka stanowiły ważny element wizji Fabian, którzy osiągnęli pozycję jednego z najbardziej wpływowych środowisk intelektualnych końca XIX i pierwszej połowy XX wieku nie tylko w Wielkiej Brytanii i Imperium Brytyjskim, ale również poza ich granicami. W. Ziętara, *Towarzystwo Fabiańskie w latach 1884-1939*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013.

społecznej, a zaangażowanie artystów brytyjskich w działalność Labour Party czyniło z tego ruchu źródło tyleż artystycznej, co politycznej inspiracji¹⁵.

Co byśmy nie powiedzieli o głębokiej rewolucji, która w rozumieniu relacji sztuki i zmiany społecznej dokonała się w Wielkiej Brytanii, trudno uznać ją samą w sobie jako inspirację dla prowokacji artystycznej w potocznym sensie. Prowokacja wiąże się z ideą buntu i rewolucji gwałtownego sprzeciwu. Związek ten pojawił się w momencie, gdy idee zainicjowane przez prerafaelitów trafiły na wyznawców idei nie tylko radykalnej i gwałtownej zmiany. Nastąpiło to w przededniu pierwszej wojny światowej we Włoszech i Rosji wśród zwolenników idei futuryzmu. Zanim jednak przejdziemy do omówienia tej formuły, warto zwrócić uwagę, że idee społecznego radykalizmu nie ograniczały się do socjalizmu brytyjskiego, znajdując również inne formuły współtworzące opisywane zjawisko.

Formuła „nowa sztuka jako narzędzia budowy nowego społeczeństwa” promieniująca z Anglii spotkała się z francuską formułą „sztuki jako drogi budowy nowej wrażliwości” rozumianej również jako wrażliwość o charakterze społecznym. Francuscy awangardowi artyści mieli różne poglądy polityczne i ewentualne zaangażowanie polityczne miało indywidualny charakter. *Wolność wiodąca lud na barykady* Eugène’a Delacroix pozostała w jego dorobku dziełem wyjątkowym. Daumier realizował się w zaangażowanej karykaturze politycznej. Artysta, który najmocniej zaistniał w polityce, Gustave Courbet tworzył sztukę zaangażowaną społecznie, pozbawioną bezpośrednich odniesień politycznych. Tradycyjnie sympatyzujący z anarchizmem¹⁶ poniekąd przypadkiem stał się jednym z najbardziej znanych uczestników Komuny Paryskiej¹⁷, która złamała mu, co prawda, artystyczną karierę¹⁸, ale

¹⁵ Doskonałym przykładem są tutaj polityczne grafiki Waltera Crane’a – jednego z najbardziej popularnych prerafaelitów – obecne w publikacjach i plakatach wszystkich chyba partii socjaldemokratycznych przełomu XIX i XX wieku. J. Kozłowski, *Walter Crane wśród Polaków, /w:/ Tenże, Proletariacka Młoda polska. Sztuki plastyczne i ich twórcy w życiu proletariatu polskiego*, Wyd. Arkady, Warszawa 1986, s. 106-120.

¹⁶ Autor słynnego portretu teoretyka anarchizmu Pierre Josepha Prudhona.

¹⁷ Spontanicznie angażując się w rozwijające się wydarzenia w momencie, gdy twórcy gremialnie opuszczali oblężony przez Prusaków Paryż, Courbet jako znany w Europie malarz stał się siłą rzeczy jednym z najsławniejszych uczestników tych wydarzeń. Obciążony został odpowiedzialnością za zniszczenie upamiętniającej napoleońskie zwycięstwa kolumny na placu Vendôme w Paryżu, co niewątpliwie czyni go jednym z najważniejszych prekursorów performance’u. M. L. Kaschnitz, *Courbet. Prawda nie uluda.*, PIW, Warszawa 1981.

¹⁸ Skazany na więzienie i pokrycie kosztów rekonstrukcji obalonej kolumny, przez resztę życia malował na skalę nieomal przemysłową niewielkie obrazy pozwalające mu się utrzymać. Tamże.

też uczyniła wzorcem artysty zaangażowanego – konstytuującym legendę awangardy jako ruchu politycznie zaangażowanego w zmianę społeczną.

Courbet okazał się być jednym z najbardziej wpływowych artystów XIX stulecia. Jego sztuka poszukująca prawdy o świecie, za cel stawiała sobie budowanie związku między estetyczną a społeczną wrażliwością twórcy i odbiorcy. Nie była natomiast budowaniem nowego świata – tworzeniem estetycznej alternatywy dla tego, co jest. Courbet nie miał zbyt wiele wspólnego z rozwijającą się równolegle na Wyspach Brytyjskich formułą sztuki tworzącej nowe życie – miast-ogrodów, sztuki użytkowej zmieniającej sposób życia w jego najbardziej codziennych przejawach.

Należy stwierdzić, że o ile fabiańska utopia była programowym wyrażeniem się rewolucji oraz apologią reformizmu i ewolucjonizmu, to zrewoltowane Włochy i Rosja rehabilitowały rewolucyjną wizję przemiany. Jedność nowej sztuki i nowego życia zdawała się czynić z fabiańskiej utopii drogę ku radykalnej rewolucji zburzenia starego i budowy nowego świata.

Włoscy futuryści wystąpili pod hasłami radykalnej zmiany nie tylko relacji między sztuką i społeczeństwem, ale i relacji między twórcą i odbiorcą. Artysta miał prowokować aktywność odbiorcy, nawet jeżeli miała ona skrajnie wrogi wobec niego charakter. Burdy i awantury wyznaczały tryumfalny pochód futurystów, jak seria aktu świadomie prowokowanych i nagłaśnianych wydarzeń¹⁹. Bardzo istotne jest to, że inicjatywa włoskich futurystów podejmując idee bliskie socjalistom brytyjskim nie miała jednoznacznego politycznie programu. Radykalizm zerwania z przeszłością i stworzenia przez sztukę nowego społeczeństwa, po przejściowym flircie z anarchizmem, nabrał charakteru nacjonalistycznego i imperialistycznego, prowadząc ku apologii wojny i wojennemu zaangażowaniu artystów.

„To, że publiczność twierdziła, że nienawidzi futuryzmu nie miało wielkiego znaczenia. Jej stała obecność i gwałtowne reakcje pozwalały na tworzenie sytuacji wojny na małą skalę, która potwierdzała słuszność artystycznego programu. Dopóki tylko publiczność zwracała na futurystów uwagę i dawała im się prowokować, futuryzm realizował cele swojego projektu politycznego, nastawionego na afirmację modernizacji Włoch w glorii wojny, technologii i zniszczenia. Niepowodzeniem mogło się okazać w tym wypadku wyłącznie neutralne zachowanie widzów...”²⁰.

¹⁹ G. Lista, *Futuryzm*, Arkady, Warszawa 2002.

²⁰ C. Bishop, *Sztuczne piekło. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2015, s. 91-92.

W Rosji podobne idee nabrały wyraźnie lewicowego charakteru, a dokonująca się tam rewolucja bolszewicka stała się źródłem nadziei na odrodzenie świata przez sztukę, prowadząc do dążenia do nadania nowej formy estetycznej porewolucyjnemu społeczeństwu²¹.

I Wojna Światowa, będąca źródłem głębokiego kryzysu tradycyjnych wartości, rodziła w wielu środowiskach przekonanie, że kultura dotychczasowa wymaga radykalnej zmiany. Środowiska o tym przekonane najczęściej znajdowały inspiracje w tym, co działo się w sztuce rewolucyjnej Rosji. Tendencję tę wzmocniło to, że futuryści włoscy po faszystowskim przewrocie dokonanym pod bliskimi im radykalnymi nacjonalistycznymi hasłami zaczęli wrastać w faszystowski establishment, stając się artystami oficjalnymi, których dzieła stopniowo traciły pierwotny awangardowy charakter²².

Lewicowy ruch artystyczny awangardy rewolucjonizującej społeczeństwo w duchu światowej rewolucji podążył zupełnie inną drogą. Rozwinięta w jego ramach utopia, załamała się gwałtownie w momencie stalinowskiego zwrotu razem z pojawieniem się doktryny realizmu socjalistycznego. Paradoks polegał na tym, że o ile doktryna realizmu socjalistycznego nie rezygnowała z idei totalnej przebudowy rzeczywistości, to rezygnowała z nowatorstwa formy estetycznej tego przeobrażenia. Konflikt, który pojawił się między awangardą artystyczną a radykalizmem politycznym jest momentem, w którym pojawia się w sztuce nowy sposób rozumienia prowokacji – ten, który w istocie określa sztukę czegoś, co nazwane zostało tzw. drugą awangardą. Sztuka drugiej awangardy zrywa sojusz z polityką. Swoje marzenia o nowym świecie realizuje już nie przez rewolucję polityczną, ale przez prowokację artystyczną. Prowokacja sama w sobie staje się aktem rewolucyjnym mającym zmienić świat.

Ekspansja prowokacji i jej upadek

W sensie historycznym zwrotu tego dokonują surrealiści kontynuujący sięgające pierwszej wojny światowej działania dadaistów. Surrealizm

²¹ A. Baumgart, A. Turowski, *Zdobycy słońca. Parowóz dziejów*, Prasa i Książka, Warszawa 2012.

²² Otwarta na oryginalność i nowe formuły sztuka włoska okresu faszyzmu zachowała swoją dynamikę ale zeszła na drugi plan wśród przykuwających uwagę dokonań sztuki europejskiej. Jak podkreślają współcześni badacze dopiero klęska faszystowskich Włoch wywołała gwałtowny kryzys postaw i zerwanie zdecydowanej większości artystów z oficjalnym życiem artystycznym promowanym przez władzę. (Dobrym przykładem widzenia rozwoju sztuki włoskiej w tym okresie jest młodzieżowe opracowanie Jerzego Waldorffa *Sztuka pod dyktando*, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1939).

był ruchem artystycznym, którego cele od zawsze czyniły sztukę narzędziem całkowitego wyzwolenia człowieka z niewoli rzeczywistości i tyranii mieszczańskich konwenansów. Rewolucja surrealistyczna nigdy nie była w pełni tożsama z rewolucją komunistyczną, ale istniało między nimi silne poczucie wspólnoty. Za moment zerwania i ostatecznej emancypacji surrealizmu uznaje się z reguły konflikt między przywódcą surrealistów Andre Bretonem a przewodniczącym delegacji radzieckiej – pisarzem Ilią Erenburgiem – w czasie Kongresu Pisarzy w Obronie Kultury w 1935 roku. Konflikt zakończył się samobójstwem poety Rene Crevela usiłującego doprowadzić do kompromisu między wyżej wymienionymi artystami ²³.

Zerwanie surrealistów z rewolucją polityczną oraz zaproponowana przez nich formuła rewolucji artystycznej staje się momentem kluczowym w rozwoju sztuki współczesnej z różnych względów. Realizując strategię permanentnej prowokacji, surrealiści odnoszą niezwykle sukces przykuwając uwagę rozwijającego się dynamicznie świata mediów. Surrealiści stają się celebrytami, a ich działalność formą kreowania przestrzeni publicznej, skupiającej uwagę na nowych wydarzeniach. Oczywiście rzeczą staje się to, że prowokacja staje się formułą obecności artysty w sferze publicznej.

Niewątpliwie dla historii sztuki drugiej połowy XX wieku i początków XXI wieku największe znaczenie ma to, że druga awangarda formalnie rozstając się z ruchem komunistycznym, staje się – w sposób dla siebie dość nieoczekiwany – sojusznikiem sił zachowawczych, które przeciwstawiają się rewolucji.

Restrykcyjna polityka wobec kultury, która staje się jedną z najwrażliwszych cech obozu komunistycznego, prowadzi do pojawienia się na gruncie walki idei – opozycji „świata zniewolonego” Wschodu i „wolnego świata” Zachodu. Koniec drugiej wojny światowej krystalizuje ten podział i wynosi go jako kluczowy na sztandary „zimnej wojny”. Definiowanie się świata Zachodu jako „wolnego” otworzyło pole dla sztuki awangardowej jako sztuki, która „niewolona” w świecie „niewolonym”, w świecie „wolnym” nie tylko zachowuje „wolność”, ale zaczyna sama być „materialnym dowodem” wolności. Prawo do wolności, a więc działania, które nie uznaje żadnych ograniczeń, rzeczywiście rzuca wyzwanie autorytetom i dominującym siłom społecznym, stało się realnie funkcjonującą regułą życia społecznego.

Ujawnianie dzisiaj dokumenty świadczą o tym, że prawo do prowokacji artystycznej uznane zostało za sztandarową wartość demokracji nie tylko przez teoretyków, ale i przez praktyków walk ideologicznej w najbardziej

²³ R. Passeron, *Encyklopedia Surrealizmu*, WAiF, Warszawa 1993, s. 175.

dosłownym sensie. Stworzenie centrum awangardowej sztuki o znaczeniu międzynarodowym staje się imperatywem politycznym angażującym poważnych graczy z pogranicza sfery polityki, biznesu i kultury²⁴. Policijnemu prześladowaniu nieprawomyślnych artystów w „Bloku Wschodnim” zaczęło towarzyszyć ich wspieranie przez „siły specjalne” w świetle „Wolnego Zachodu”. Jackson Pollock artysta, o zdecydowanie lewicowym rodowodzie i przekonaniach, został wylansowany na czołowego artystę powojennego Zachodu przy znaczącym udziale Centralnej Agencji Wywiadowczej²⁵.

Przywołana wcześniej postać Sokratesa i studium Caroline Levine zdają się podkreślać to, że prowokacja jest nieodłączną częścią demokratycznego świata jako czynnik zaburzający tendencję do stabilizacji oraz standaryzacji przekonań i poglądów. Spoglądając na życie artystyczne demokratycznego Zachodu, można by odnieść wrażenie, że osiągnięty został pewien ideał relacji między awangardą a demokracją.

Wrażenie to zdaje się potwierdzać pogłębianie zjawiska. O ile bezpośrednio po drugiej wojnie światowej nieufność do lewicowej awangardy prowadziła do konfliktów czy prześladowań²⁶, to z w latach sześćdziesiątych nawet najbardziej radykalne działania spotykały się z tolerancją władz i intelektualnych elit. Podkreślić przy tym należy, że nawet najbardziej radykalni politycznie artyści głoszący hasła obalenia kapitalizmu, a nawet podejmujący takie próby w praktyce kontestacji lat sześćdziesiątych, nie stali się obiektem represji i kontroli. Za najdoskonalszy przykład tego zjawiska uznać można „papieża” nowego radykalizmu Guya Deborda – autora *Społeczeństwa spektaklu*²⁷ i inspirowanej przez niego Międzynarodówki Sytuacionistów. Rewolucyjność nie tylko się pogłębiła, ale i rozszerzyła swój zakres na nowe fronty walki i problemy. „Walka globalnej wsi z globalnym miastem”, walka o prawa kobiet, mniejszości seksualnych, zwierząt, ochronę środowiska naturalnego zaczęły wytwarzać klimat walki z wszelką dyskryminacją, upośledzeniem i marginalizacją.

Trudno jednak nie zauważyć, że artyści realizujący ten najbardziej totalny, rewolucyjny projekt w dziejach stali się zakładnikami zawartego

²⁴ S. Guibault, *Jak Nowy Jork ukradł ideę sztuki nowoczesnej: Ekspresjonizm abstrakcyjny, wolność i zimna wojna*, Wyd. Hotel Sztuki, Warszawa 1992.

²⁵ C. Lewine, *Od prowokacji...*, wyd. cyt., s. 134-144.

²⁶ Najbardziej oczywistym przykładem jest tutaj aktywność Komisji do Spraw Badania Działalności Antyamerykańskiej pod kierunkiem Senatora McCarthy'ego, która objęła wielu ludzi filmu, ale i tak znane postaci awangardy jak Bertold Brecht.

²⁷ G. Debord, *Społeczeństwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, PIW, Warszawa 2006.

niegdyś kontraktu. Sztuka awangardy stała się swoistą instytucją demokratycznego świata. Jego istotą zaś pozostało to, co przedstawiła Levine – wywoływanie fermentu, pobudzanie dyskusji, przełamywanie standaryzacji. „Prowokowanie demokracji” okazało się czymś znacznie bardziej ograniczonym niż prowokowanie rewolucyjnej zmiany.

Funkcjonująca w ramach tego kontraktu sztuka ta jest zdolna jedynie do reprodukcji mechanizmu, którego ofiarą padli surrealiści. Ich indywidualny osobisty sukces całkowicie przysłonił pierwotne cele i wizję społecznej przemiany. Twórczość drugiej awangardy stała się klasyczną sytuacją „rewolucji bez rewolucyjnych konsekwencji”. Wchodząc w sojusz z demokracją, który opisuje Levine, lewica artystyczna (a dotyczy to również lewicy intelektualnej) zyskała możliwość mówienia bez ograniczeń, ale już niekoniecznie zostania wysłuchanym. Artyści awangardy stworzyli *decorum* „wolnego świata”. W ciągu powojennego dwudziestolecia zmieniło się ono radykalnie i trwale. Estetyka, której zręby wypracowano niegdyś w nadziei na zmianę życia w Związku Radzieckim, nie tylko zmieniła estetyczne oblicze „Kapitalistycznego Zachodu”, ale powróciła do „Błoku Wschodniego” i rozlała się na obszar całego globu, tworząc pierwszą estetykę globalną.

Awangarda zmieniła zewnętrzny wygląd świata, ale rządzące nim mechanizmy okazały się niewrażliwe na krytykę i prowokację. Efektem tych zjawisk stało się pojawienie się zablokowanego rewolucyjnego potencjału, który nigdy nie osiągnął możliwości aktualizacji. Awangarda stała się laboratorium wytwarzającym prototypy z założenia pozostające prototypami. Powstały potężne ośrodki gromadzenia owych martwych utopii: muzea, ośrodki dokumentacji, galerie, centra twórczości. Powstał zamknięty obieg czyniący tę wytwórczość, wbrew jej elementarnym intencjom, prawdziwą „sztuką dla sztuki”.

Stan ten prowadzi ku bardzo złożonym i osobliwym konsekwencjom. Funkcjonowanie awangardy, jako zinstytucjonalizowanego układu, sprzyja dekadencji i manieryzmowi. Sztuka awangardy zasklepia się we własnych poszukiwaniach, tworząc projekty coraz mniej zrozumiałe poza swoim kontekstem.

Tworzy ona swoistą ideologię marzenia czy też rewolucyjnego pozoru, w obszarze którego artyści w najlepsze sprawują „rząd dusz” i rewolucjonizują otaczającą rzeczywistość. Rewolucyjne projekty zmieniające świat marzeń i zawieszone w próżni rewolucyjne idee mnożą się, jak przysłowiowe króliki w znanej niegdyś książce wspomnianego już Ili Erenburga *Burzliwe życie Lejzorka Rojtszwańca*. Najnowszy manifest sytuacionistów już samym

tytułem sugeruje trwanie wyimaginowanego rewolucyjnego pochodu *Spektakl dezintegracji. Sytuacjonistyczne drogi wyjścia z XX wieku*²⁸.

Pytanie, kto i jakim kierunkiem pójdzie w świat wychodząc z wieku XX w żadnym razie nie jest tak oczywiste. Zjawiskiem, które w wieku XXI nabiera coraz większego znaczenia jest prawicowy populizm wyrastający z kryzysu modelu ustrojowego wytworzonego po drugiej wojnie światowej na „Demokratycznym Zachodzie”. Nie jest w omawianym kontekście kwestią istotną rozpatrywanie mechanizmów tego kryzysu. Ważny jest jego efekt w postaci radykalnego odrzucenia powojennego ładu nie tylko w sensie politycznym, ale również, czy nawet przede wszystkim, symbolicznym.

Rozwój tych opozycyjnych trendów najpełniejszy kształt uzyskał w USA, gdzie od lat sześćdziesiątych rozwinął konflikt między liberałami a konserwatystami określany jako „wojny kulturowe”²⁹. Jedną z najważniejszych strategii w ramach tych konfliktów stało się rozwijanie świadomości „nieustannego bycia prowokowanym”, interpretowania wszelkich nieakceptowanych w kulturze zjawisk jako czyjejś prowokacji mającej na celu kompromitację i marginalizację konserwatywnych wartości³⁰.

Myślenie to wywiera obecnie coraz większy wpływ na recepcję dokonania awangardy, stawiając w centrum pojęcie prowokacji jako zasadniczej siły sprawczej współczesnej rzeczywistości. Dalszą konsekwencją jest odwrócenie w wyobrażeniach konserwatystów relacji między awangardą artystyczną a politycznym establishmentem. W ujęciu konserwatystów relacja ta zostaje w pewien istotny sposób zreinterpretowana. Rewolucyjna frazeologia awangardy zostaje potraktowana jako ukryta ideologia establishmentu, który owe rewolucyjne inicjatywy finansuje. W perspektywie tej narracji nie jest niczym osobliwym, że rząd Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej czy kierownicze gremia Unii Europejskiej są przedstawiane jako ośrodki komunistycznego spisku mającego zrealizować ideę światowej rewolucji, która bynajmniej nie załamała się w roku 1989 ale jedynie przyjęła nową postać. Przekonania te ujmuje pojęcie „lewactwa” jako określenie sił realizujących tę przewrotną strategię.

Chociaż strategia walki z „oblężeniem przez prowokację”, rozwijana przez prawicowych populistów, stanowi najważniejszy moment w jej

²⁸ McKenzie Wark, *Spektakl dezintegracji. Sytuacjonistyczne drogi wyjścia z XX wieku*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2014.

²⁹ W. J. Burszta, *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacionalizmem w tle*, „Iskry”, Warszawa 2013.

³⁰ T. Frank, *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

obecności w kulturze XXI wieku, nie sposób nie zauważyć marginalnego, ale ciekawego zjawiska podejmowania formuły prowokacji przez przedstawicieli środowisk artystycznych związanych z radykalną prawicą. Zjawisko to, mające już w tej chwili swoją tradycję i instytucjonalizację, chociażby w postaci wystawy *Historiofilia. Sztuka i polska pamięć* (Warszawa, 20.05–6.08 20017) gromadzi dzieła mające na celu tę polską pamięć wyzwolić przez prowokację.

Nie wkraczając w szerszą analizę zjawiska, warto zatrzymać się na zakończenie rozważań na wydarzeniu ów nurt rozpoczynającym. Chodzi o wystawienie przez „grupę przyjaciół artysty” w Gdańsku, obok czołgu upamiętniającego wyzwolenie Gdańska w 1945 roku, rzeźby studenta gdańskiej ASP Jerzego Bogdana Szumczyka, przedstawiającej radzieckiego żołnierza gwałcącego (niemiecką?) kobietę. Rzeźba została szybko zdemontowana przez służby porządkowe. Nie mniej zapisała się w dziejach³¹.

„- To przykład ciekawej interwencji, który wywołał burzliwą dyskusję – mówi Krzysztof Polkowski, dziekan wydziału malarstwa. – Moim zdaniem artysta nie przekroczył granicy w obszarze wolności wypowiedzi artystycznej, natomiast świadomie podjął decyzję, że stawia się w kontrze do obowiązującego prawa. I choć rzeźba stała kilkanaście godzin, uzyskał zamierzony efekt”³².

Trudno nie zauważyć, że dzieło wystawione w 2013 roku w Gdańsku, jednak pewne granice przekroczyło. W tym momencie tworzenie przestało być zobowiązaniem do odpowiedzialności. Artysta nie przekroczył granic, ponieważ te zostały zniesione zgodnie z logiką jednego z bohaterów Fiodora Dostojewskiego: „Jeżeli Boga nie ma, to wszystko jest dozwolone”.

Zakończenie

Historia prowokacji artystycznej, jako sposobu kreowania świata nowych wartości estetycznych, uległa w sensie intelektualnym zakończeniu. Trudno uznać, że to, co dzieje się obecnie stwarza jakiegokolwiek wartości zasługujące na uwagę i aprobatę. O ile rozważania nad sensem prowokacji rozpocząć wypadało od cytatów z Juliusza Słowackiego, trudno nie zamknąć ich cytatem z sonetu Adama Asnyka:

„Lecz najsmutniejszy jest duchowy schyłek
Zamierającej powoli epoki -

³¹ D. Karaś, *Gwałt na pomniku, bo historia jest wulgarna*, „Gazeta Wyborcza”, 17 października 2013.

³² Tamże.

Gdy wniwecz poszedł pokoleń wysiłek,

Strawiwszy wszystkie żywotniejsze soki,

A w spadku szereg błędów i pomyłek

Na dni ostatnie rzuca cień głęboki!”³³.

Oczywiście, tak jak w historii powszechnej, tak i w historii kultury i w historii sztuki, kwestia wyczerpania się takiej czy innej formuły istnienia takiego czy innego zjawiska nie prowadzi to automatycznego pojawienia się formuły nowej. Stagnacja, dekadencja i degeneracja są naturalną konsekwencją egzystencji pozbawionej twórczego potencjału.

Formuła sztuki jako wyzwalającej prowokacji akurat zbliża się do 200-lecia. Gdy w 1819 roku na nieznane wody wypłynęła „*Tratwa Meduzy*”, trudno było zgadnąć, że osiadzie na mieliźnie w Gdańsku w roku 2013. W reprodukowaniu strategii prowokacji zaangażowane pozostają potężne siły oraz całe rzesze artystów i animatorów. Prowokacja-zombie długo może jeszcze królować, czy też, jak, kto woli – straszyć. Od śmierci Rafaela do debiutu Caravaggia upłynęło osiemdziesiąt lat. Wystąpienie Carravaglia nie było wynikiem diagnozy wypalenia się manieryzmu i to nie krytyka sprowokowała pojawienie się nowej epoki, ale też stwierdzenie że „król jest nagi” czasem może przyspieszyć rozwiązanie kryzysu.

Należy stwierdzić, że diagnoza dotyczy również prowokacji artystycznej jako formuły dialogu. Jak zostało to przedstawione w trakcie powojennej reorientacji koncepcji prowokacji artystycznej, pole debaty zostało ograniczone, odbierając uczestnikom dialogu wiarygodność. Ten brak wiarygodności wyzwolił inflację działań, których wzrastający radykalizm okazuje się odwrotnie proporcjonalny do efektywności.

Radykalizm ten natomiast ma to do siebie, że prowokując poprzez przekraczanie coraz bardziej fundamentalnych granic moralnych, estetycznych itd. zabija wrażliwość, której prowokowanie ma wywoływać pożądany skutek. Prowokacja artystyczna stała się więc węzłem pożerającym własny ogon. Samounicestwiła się jako narzędzie dialogu i edukacji.

Bibliografia:

Asnyk A., *Nad Głębiami. Sonet XXVII*, w: Tenże, *Poezje wybrane*, PIW Warszawa 1978.

³³ A. Asnyk, *Nad Głębiami. Sonet XXVII*, w: Tenże, *Poezje wybrane*, PIW Warszawa 1978, s. 139.

- Baumgart A., Turowski A., *Zdobywcy słońca. Parowóz dziejów*, Prasa i Książka, Warszawa 2012.
- Bishop C., *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2015.
- Burszta W. J., *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacionalizmem w tle*, „Iskry”, Warszawa 2013.
- Ciążela A., *Czy tylko demagogia? Intelktualne i edukacyjne konteksty sukcesów prawicowego populizmu w Europie i USA, /w:/ Autorytarny populizm w XXI wieku. Krytyczna rekonstrukcja*, red. F. Pierchalski, B. Rydliński, Friedrich-Ebert-Stiftung, Przedstawicielstwo w Polsce, Centrum im. Ignacego Daszyńskiego, Warszawa 2017, s. 33-47.
- Claudon F. i inn., *Encyklopedia Romantyzmu*, WAiF, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Condorcet N., *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, PWN, Warszawa 1957.
- Crepaldi G., *Rossetti i prerafaelici*, Montadori-Electa, HPS, Mediolan Warszawa 2006.
- Debord G., *Spółeczeństwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, PIW, Warszawa 2006.
- Frank T., *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.
- Guibault S., *Jak Nowy Jork ukradł ideę sztuki nowoczesnej: Ekspresjonizm abstrakcyjny, wolność i zimna wojna*, wyd. Hotel Sztuki, Warszawa 1992.
- Introduction to the Decorative Arts. 1890 to the present day*, Edited by A. O’Neil, Tiger Books International London 1990.
- Karaś D., *Gwałt na pomniku, bo historia jest wulgarna*, „Gazeta Wyborcza”, 17 października 2013.
- Kaschnitz M. L., *Courbet Prawda nie ułuda*, PIW, Warszawa 1981.
- Konopacki A., *Prerafaelici*, Arkady, Hanschelverlag, Warszawa-Berlin 1989.
- Kornhauser J., *Awangarda. Strajki, zakłócenia, deformacje*, Wydawnictwo UJ Kraków 2017.
- Kozłowski J., *Walter Crane wśród Polaków, /w:/ Tenże, Proletariacka Młoda polska. Sztuki plastyczne i ich twórcy w życiu proletariatu polskiego*, Wyd. Arkady, Warszawa 1986, s. 106-120.
- Levine C., *Od prowokacji do demokracji. Czyli o tym dlaczego potrzebna nam sztuka*, Wyd. Literackie Muza SA, Warszawa 2013.
- Lista G., *Futuryzm*, Arkady, Warszawa 2002.
- McKenzie Wark, *Spektakl dezintegracji. Sytuacjonistyczne drogi wyjścia z XX wieku*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2014.

- Niemojowska M., *Zapisy zmierzchu. Symboliści angielscy i ich romantyczny rodowód*, Czytelnik, Warszawa 1976.
- Passeron R., *Encyklopedia Surrealizmu*, WAiF, Warszawa 1993.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, w: Tenże, *Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Krition, Fedon*, PWN, Warszawa 1982, s. 269-270.
- Słowacki J., *Odpowiedź na „Psalmy przyszłości”*, /w:/ Z. Krasiniński, J. Słowacki. *Psalmy przyszłości. Odpowiedź na „Psalmy przyszłości”*, Universitas, Kraków 2002.
- Słowacki J., *Testament mój*, w: Tenże, *Testament mój*, wybór i oprac. A. Nawrocki, Wyd. IBiS, Warszawa 1994.
- Stone I. F., *Sprawa Sokratesa*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, t. 3 (P-Ś) Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Walldorf (Waldorff) J., *Sztuka pod dyktando*, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1939.
- Wujek J., *Mity i utopie architektury w XX wieku*, Wyd. Arkady, Warszawa 1986.
- Ziętara W., *Towarzystwo Fabiańskie w latach 1884-1939*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013.

The lights and shadows of provocation as a tool for dialogue and education in the contemporary avant-garde

In the contemporary culture artistic provocation is a common phenomenon. It becomes an instrument of dialogue and education used by artists for educational influence on the audience. This phenomenon is by no means new, dating back to the Romantic period. It is not homogeneous either. Its contemporary shape is made up of different traditions: provocation as a tool to change aesthetic tastes and provocation as a tool for social change. They lead to an ever-increasing use of the potential of provocation as an effective strategy of artistic activity and the question of which direction the avant-garde will go, rejecting all the existing formulas.

Keywords: education, dialogue, provocation, the avant-garde.

Blaski i cienie prowokacji jako narzędzia dialogu i edukacji w awangardowej sztuce współczesnej

We współczesnej kulturze prowokacja artystyczna należy do zjawisk oczywistych. Staje się ona narzędziem dialogu i edukacji wykorzystywanym przez artystów do wychowawczego oddziaływania na publiczność. Zjawisko to nie jest bynajmniej nowe, sięga swoimi korzeniami epoki romantyzmu. Nie jest ono również jednorodne. Na jego współczesny kształt składają się różne tradycje: prowokacji jako narzędzia zmiany gustów estetycznych i prowokacji jako narzędzia zmiany społecznej. Prowadzą one do coraz większego zużycia się potencjału prowokacji jako efektywnej strategii działalności artystycznej i pytania, w jakim kierunku pójdzie sztuka awangardowa porzucając dotychczasowe formuły.

Słowa kluczowe: edukacja, dialog, prowokacja, awangarda artystyczna.

Renata Nowakowska-Siuta

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Rzeczoznawcy własnych spraw – prawo dzieci do samostanowienia w personalistycznej koncepcji wychowania. Przykład fiński

Wprowadzenie

Analizy porównawcze systemów edukacji różnych krajów (a w szczególności doświadczeń edukacyjnych krajów wysoko rozwiniętych) warto traktować jako wskazówkę dla konstruowania nowych rozwiązań oświatowych we własnym systemie oświatowym. Jak bowiem zauważają G. Shiel i J. Cosgrove, „szczególną korzyścią jaką dają międzynarodowe porównania jest pomoc w dostrzeżeniu powiązań pomiędzy różnorodnymi aspektami edukacji i ich zróżnicowaniem w zależności od kraju”. Powinno to również – co podkreślają cytowani autorzy – „mobilizować poszczególne kraje do przeanalizowania własnej sytuacji bardziej krytycznie i do wprowadzenia koniecznych zmian”¹.

Jak podaje Tomasz Gmerek „Zróżnicowanie w sferze sposobów i efektów działania współczesnych systemów edukacji wynika – jak się wydaje – w znacznej mierze z założeń polityki oświatowej nakreślonej i realizowanej przez władze danego kraju. Jej podstawą są określone ideologie polityczne i edukacyjne, które często w znacząco odmienny sposób postrzegają funkcje i zadania jakie powinien realizować system szkolnictwa”².

¹ G. Shiel, J. Cosgrove, *International assessments of reading literacy*, w: „The Reading Teacher” 2002 t. 55 nr 7, s. 690.

² T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, w: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 365.

Celem artykułu jest nakreślenie kilku wybranych aspektów edukacji fińskiej, w których przejawia się realizacja kluczowych założeń polityki oświatowej tego kraju, w tym przynależnej owej polityce idei demokratyzacji szkolnictwa i samostanowienia uczestników procesu kształcenia. Temat przewodni odnosi się w sposób bezpośredni do sformułowania Janusza Korczaka dotyczącego dzieci: „My jesteśmy rzeczoznawcy naszego życia i naszych spraw. My tylko milczymy dlatego, że nie wiemy, co wolno mówić, co nie”³. Omówienia i wyjaśnienia przedstawione w dalszej części artykułu, w tym bezpośrednie odniesienia do pedagogiki personalistycznej i demokratycznych przemian zachodzących w fińskiej edukacji, zostaną skonfrontowane z ideami korczakowskimi, uwzględniającymi przede wszystkim dziecięcą demokrację, wychowanie do afirmacji odwagi i samostanowienia.

Kilka słów o organizacji fińskiego systemu edukacyjnego

Ostatnia dekada XX w. i początek XXI stulecia to czas wielu przemian szkolnictwa w Finlandii. Paradoksalnie więc fińska edukacja służy wielu sprzecznym ze sobą celom (np. egalitaryzacji versus indywidualizacji; kształceniu ogólnemu versus profesjonalizacji). Stanowi zatem soczewkę skupiającą w sobie wiele problemów i tendencji istniejących we współczesnym szkolnictwie. Można przy tym stwierdzić, że Finlandia jest przykładem kraju, w którym urzeczywistniane są najnowsze trendy rozwojowe w edukacji – przede wszystkim upowszechnianie kształcenia na każdym poziomie oraz jego dostosowywanie do wymagań zmieniającego się rynku pracy i potrzeb ekonomii⁴. W pierwszych dekadach powojennych system edukacji w tym kraju był zarządzany centralnie, ale już w latach 80. ubiegłego wieku dominowały procesy decentralizacji. W szczególności lata 90. stanowiły kontynuację decentralizacji oraz wiązały się z wprowadzaniem kategorii „konkurencji”, „jakości”, „efektywności” i „wydajności” w edukacji. Od początku nowego stulecia coraz większy nacisk kładzie się na niezależność instytucji edukacyjnych i autonomiczne decyzje nauczycieli.

Ważnym aspektem pozwalającym zrozumieć przemiany edukacji fińskiej jest sposób zarządzania i finansowania szkół. Prawie wszystkie szkoły w Finlandii to szkoły państwowe, a za szkoły niepaństwowe nie płaci się, gdyż finansuje je państwo. Również wszystkie uniwersytety są państwowe, przy czym edukację wyższą w Finlandii oferuje 16 uniwersytetów (Yliopisto/Universitet) oraz 27 politechnik (Ammattikorkeakoulu/Yrkeshögskola). Te

³ J. Korczak, *Miłość*, Pisma wybrane t. III Warszawa 1978, s. 386.

⁴ Tamże, s. 368.

pierwsze skupiają się na badaniach i przekazywaniu wiedzy akademickiej, te drugie na praktycznym zastosowaniu nabywanych umiejętności. Poziom nauczania jest wysoki: w 2012 r. w Rankingu Szanghajskim znalazło się 5 fińskich uczelni.

Finlandia nie posiada typowo rozumianego systemu przedszkoli. Zastępują go tzw. centra opieki dziennej (Päiväkoti), do których uczęszcza około 60% populacji dzieci w wieku przedszkolnym. Rozpowszechniona jest także prywatna opieka nad dziećmi (Perhepäivähoito). W ramach szkoły rozszerzonej (Peruskoulu) istnieje tzw. klasa przedszkolna (Esikoulu), do której uczęszczają dzieci w wieku 6 lat. Wielkość grupy uczniów w klasie przedszkolnej nie może przekroczyć 13 osób – bez względu na to, w jakiej instytucji jest prowadzone kształcenie. Edukacja w szkole rozszerzonej (Peruskoulu) jest obowiązkowa od 7. r.ż. Obowiązek szkolny (Perusopetus/Grundläggande utbildning) obejmuje 9 lat kształcenia. W Finlandii obowiązek szkolny nie oznacza przymusowego uczęszczania do szkół, istnieje wolność, jeśli chodzi o uzyskanie porównywalnego wykształcenia w ramach innej formy kształcenia. W praktyce jednak prawie 100% Finów uczęszcza do 9-letniej szkoły rozszerzonej. Edukacja na poziomie szkoły rozszerzonej obejmuje rok kształcenia przedszkolnego dla 6-latków, a także dodatkowy (10.) rok kształcenia dla uczniów, którzy ukończyli obowiązkowe kształcenie i chcieliby poprawić swoje oceny. Szkoła rozszerzona obejmuje 9 lat ogólnej edukacji. Kształcenie jest bezpłatne, podobnie jak podręczniki oraz inne materiały służące do kształcenia. Uczniowie otrzymują w szkole ciepły posiłek. Transport uczniów na dystansie powyżej 5 kilometrów jest finansowany przez władze lokalne, które również są zobowiązane do organizacji transportu uczniów. Budynki szkolne mieszczą wszystkie klasy edukacji obowiązkowej albo pierwsze sześć klas lub ostatnie trzy. Zdarza się również, że ostatnie trzy klasy są zlokalizowane w budynku szkoły średniej II stopnia. Cechą charakterystyczną szkół na tym poziomie jest ich zróżnicowanie pod względem liczby uczniów (spowodowane różnicami w przestrzennym rozmieszczeniu populacji Finów). Najmniejsze Peruskoulu liczą mniej niż 10 uczniów, podczas gdy największe ponad 1000 (przeciętnie jednak do pojedynczej szkoły rozszerzonej uczęszcza rocznie około 100 dzieci).

Fiński system kształcenia na poziomie średnim II stopnia jest złożony z dwóch odrębnych sektorów: szkół ogólnokształcących (lukio) oraz edukacji zawodowej (ammattioppilaitos). Ponad 90% młodzieży każdego rocznika kontynuuje edukację w szkołach średnich, z czego 55% podejmuje kształcenie w szkole ogólnokształcącej, natomiast 37% w szkole zawodowej. Pozostały odsetek uczniów wybiera 10. (dodatkowy) rok edukacji rozszerzonej albo

podejmuje pracę zawodową. Ogólnokształcąca szkoła średnia (lukio/gymnasium) obejmuje 3 (maksymalnie 4) lata kształcenia dla młodzieży pomiędzy 16. a 19. r.ż. Stanowi ona kontynuację kształcenia ogólnego z poziomu szkoły rozszerzonej. Jej zadaniem jest przygotowanie uczniów do podjęcia studiów na poziomie wyższym (w uniwersytetach lub politechnikach) lub w szkołach średnich zawodowych – w ramach profilu opartego na programie szkoły średniej ogólnokształcącej. Kształcenie w lukio odbywa się w języku fińskim lub szwedzkim, istnieje również możliwość kształcenia w języku saami (lapońskim), języku romskim lub języku migowym. Ponadto w niektórych przypadkach władze oświatowe organizują kształcenie w języku obcym (dla określonej grupy etnicznej) – w ramach oddzielnych grup kształcenia bądź w odrębnych instytucjach. Edukacja w szkole średniej ogólnokształcącej jest bezpłatna (uczniowie otrzymują również jeden ciepły posiłek dziennie). Istnieje jednak konieczność opłaty za podręczniki. Wszystkie szkoły są koedukacyjne, a ich wielkość jest zróżnicowana – waha się od 30 do 1000 uczniów.

System ten jest uznawany za jeden z najbardziej sprawiedliwych na świecie. Fińskie klasy złożone są z uczniów o różnym potencjale i poziomie uzdolnień, co wpisuje się w ogólnie założone cele integracji oraz równości szans oświatowych. Związane jest to również z faktem, że system edukacyjny w Finlandii nie ma charakteru selekcyjnego. Warto zaznaczyć, że w Finlandii zjawisko powtarzania klasy na poziomie szkolnictwa rozszerzonego zdarza się sporadycznie. Nauczyciele nie mogą wykluczyć nikogo i posłać do innej szkoły. W Finlandii specjalną uwagę przywiązuje się do tego, aby wyniki oceny były sprawiedliwe, a także porównywalne w skali kraju. W tym kontekście od wielu lat nacisk kładziony jest równocześnie na indywidualizm i wyrównywanie szans. Potwierdzają to słowa P. Linnakylä i J. Välijärvi: „Fińska strategia edukacyjna oparta jest na zasadzie równości, której celem jest w szczególności redukcja niskich osiągnięć uczniów”⁵. W Finlandii istnieją przedszkola i szkoły prowadzące działalność pedagogiczną opartą na różnorodnych tradycyjnych i nowoczesnych projektach edukacyjnych. Mogą to być dla przykładu podejścia kładące nacisk na rozwój językowy i humanistyczny, działalność artystyczną, bądź oparte w bezpośredni sposób na wybranej filozofii edukacyjnej (na przykład Rudolfa Steinera, Celestyna Freineta, Janusza Korczaka czy Marii Montessori). Trzeba jednak stwierdzić, że dopuszczalna różnorodność na poziomie szkolnictwa rozszerzonego ma charakter horyzontalny, nie zaś wertykalny. Oznacza to brak zgody na

⁵ Linnakylä P. i Välijärvi J., *Secrets to Literacy Success: The Finnish Story*, „Education Canada”, 2005/45, s. 3.

tworzenie elitarnych instytucji, odróżniających się znacząco ofertą edukacyjną i poziomem kształcenia.

Dziecko w Finlandii zaczyna naukę w wieku 7 lat i zanim osiągnie 16 lat nie jest prawie wcale testowane, a nauczyciele starają się nie zadawać prac domowych. „W pierwszych sześciu latach nauki nie chodzi o sukces akademicki, dlatego nie oceniamy uczniów. Chodzi o to, aby dziecko było gotowe do uczenia się później i znalazło swoją pasję”⁶ – mówił gazecie „New York Times” w grudniu zeszłego roku dr Pasi Sahlberg, autor książek na temat fińskiego systemu edukacji. W fińskiej szkole nikt nie oszukuje, nie uchyla się od pracy a absencja w zajęciach jest zjawiskiem marginalnym. Młodzież zachowuje się w zgodzie z ogólnymi normami społecznymi, dlatego w szkołach nie są potrzebni nie tylko ochroniarze, ale nawet woźni, a o zachowanie czystości i pilnowanie porządku dbają sami uczniowie. Dane fińskiego Ministerstwa Sprawiedliwości pokazują, że wśród nastolatków przestępczość czy nawet lżejsze wykroczenia zdarzają się bardzo rzadko. Uczniowie w Finlandii wydają się jedynymi na świecie, którzy nie tylko osiągają świetne wyniki w nauce, ale również deklarują, że lubią chodzić do szkoły.

W fińskim systemie kształcenia zakłada się ponadto, że nauczyciel musi być doskonale wykształconym pedagogicznym ekspertem. Nauczyciele (szczególnie uczący w szkołach) cieszą się w Finlandii wysokim prestiżem społecznym, aby uczyć w szkole trzeba posiadać co najmniej tytuł magistra. Uczelnie pedagogiczne kształcą na najwyższym poziomie i są oblegane przez młodych ludzi – na jedno miejsce przypada tu minimum 8 kandydatów. „Dostać się na pedagogikę jest trudniej, niż na prawo czy medycynę”⁷ – twierdzi Pasi Sahlberg. Trzeba również podkreślić dużą niezależność poszczególnych nauczycieli, jak również szkół w podejmowaniu decyzji dotyczących metod kształcenia, organizacji pracy pedagogicznej, a także zarządzaniu i organizacji polityki szkolnej. Nauczyciele w Finlandii decydują o wyborze podręczników, mają również duży wpływ na zawartość programów kształcenia, typów kursów oferowanych w danej szkole, czy alokacji środków budżetu szkoły. Fińskie szkolnictwo potwierdza tezę – wynikającą także z międzynarodowych porównań – wskazującą na to, iż edukacyjna decentralizacja wpływa pozytywnie na wzrost wyników kształcenia – nauczyciele są bardziej zmotywowani i odpowiedzialni za to, co robią i jakie decyzje podejmują. Zawód nauczyciela należy w tym kraju do najważniejszych i najbardziej szanowanych

⁶ Por. P. Sahlberg, *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (Series on School Reform) 2nd Revised ed. Edition 2015.

⁷ Tamże.

profesji (większość nauczycieli jest zatrudniona na pełny etat jako członkowie służby cywilnej). Jedną z konsekwencji takiego profesjonalnego przygotowania nauczycieli jest ich wysoka motywacja do dalszego kształcenia oraz wysoki stopień satysfakcji z wykonywanej pracy⁸. Szczególnie istotne jest deklarowanie przez nauczycieli fińskich jednego z najmniejszych godzinowo pensum. Dzieci szukają w nauczycielach oparcia, nie znajdują go, gdy nauczyciele balansują na granicy wytrzymałości fizycznej. Wysokie są nakłady na edukację, stanowiące 7% dochodu krajowego brutto (jedne z najwyższych na świecie). Warto w tym miejscu również zaznaczyć, że wynagrodzenia nauczycieli są stosunkowo wysokie, co przyciąga do zawodu dużą liczbę utalentowanych studentów.

Fiński system edukacji został zreformowany na początku lat siedemdziesiątych po usunięciu modelu niemieckiego, który został uznany za niewydajny. Od 2016 roku podjęto się na nowo reformowania edukacji. Zmiany mają zostać wprowadzone do 2020 roku. Finlandia jest gotowa na zmiany programowo-metodyczne w systemie edukacji. Zamiast konkretnych przedmiotów, zajęcia będą się odbywać według przekrojowych problemów tematycznych. Zmiany będą polegać m.in. na usunięciu z programu nauczania odrębnych przedmiotów jak geografia i historia. Zamiast nich pojawią się na przykład interdyscyplinarne zajęcia o Unii Europejskiej, które będą łączyć w sobie ekonomię, geografię, historię i języki obce. Reforma programowa to na pewno trudna próba dla fińskich nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy do tej pory zajmowali się tylko jednym przedmiotem, stąd też fińskie władze oświatowe już szkolą nauczycieli w interdyscyplinarnym podejściu do programu kształcenia. Zaplanowana na reforma szkolnictwa w Finlandii zaleca szkołom wprowadzanie „semestrów”, w czasie których realizowane będzie interdyscyplinarne „nauczanie według tematu”. W Helsinkach na przykład wymagane będzie zrealizowanie dwóch takich okresów w ciągu roku – każdy z nich będzie trwał kilka tygodni. W szkołach w innych częściach kraju, takie semestry będą prawdopodobnie krótsze. Nauczyciele nie wierzą bowiem jeszcze w nowe metody nauczania i nie do końca wiedzą, jak ich używać. Rewolucyjne zmiany w edukacji to nie jest domena Finlandii. Jej specjalnością jest raczej eksperymentowanie – właśnie to Finowie robią teraz z programem nauczania w szkołach. Fińska Krajowa Rada Edukacji zastanawia się, dlaczego fińscy uczniowie są coraz mniej zadowoleni ze szkół i dlaczego wyniki testów kompetencji zaczęły się nieco obniżyć. Krajowa Rada Edukacji

⁸ O. Kivinen, R. Rinne, *The Social Inheritance of Education. Equality and Educational Opportunity Among Young People in Finland*. Statistics Finland, Helsinki 1995, s. 249.

wpadła więc na pomysł, by ukierunkować programy nauczania w szkołach w stronę bardziej praktycznych tematów, z którymi uczniowie mają większą szansę zetknąć się w życiu. Takie ujęcie programu kształcenia będzie obecne przede wszystkim w szkołach średnich i ma z założenia zapewnić młodym ludziom optymalne wejście na rynek pracy oraz mniej książkową a bardziej „życiową” wiedzę o świecie i jego przemianach.

Organizacja pracy szkoły

Od wielu lat fińska edukacja jest jedną z najbardziej efektywnych na świecie. Uczniowie pochodzący z tego kraju w różnego rodzaju testach badających umiejętności czytania, rozumienia tekstów czy liczenia osiągają najlepsze wyniki, plasując się zwykle na pierwszym miejscu lub przynajmniej w pierwszej trójce państw. Wśród przyczyn, które leżą u podstaw sukcesów edukacyjnych uczniów i nauczycieli w Finlandii można wyróżnić kilka podstawowych. Pierwsza grupa przyczyn to wręcz doskonałe warunki dla uczenia się i nauczania: wyrównane szanse edukacyjne wszystkich dzieci bez względu na dysproporcje wynikające z kapitału społecznego rodzin, statusu ekonomicznego i społecznego. Druga grupa przyczyn to metody, jakie się stosuje, aby zminimalizować liczbę uczniów, którzy przechodzą do kolejnej klasy bez odpowiedniego poziomu kompetencji. Fiński system edukacyjny, jak podkreśla Tomasz Gmerek⁹ – od wielu lat zajmujący się edukacją w krajach skandynawskich, prezentuje swoiste rozumienie skuteczności procesu edukacyjnego i wychowawczego szanujące zdanie dzieci w większości kwestii dotyczących ich edukacji. W fińskiej szkole obowiązkowej stworzono „sieć”, której celem jest optymalizacja procesu wyrównywania szans oświatowych dzieci z nieuprzywilejowanych środowisk. Jest ona zbudowana z czterech poziomów oddziaływań: nauczyciel w klasie, asystent nauczyciela, pedagog specjalny, nauczyciele specjaliści, co pozwala na wielopoziomą diagnozę trudności dziecka oraz właściwe projektowanie i przeprowadzenie procesu dydaktycznego.

Zwraca się również uwagę, co nie mniej istotne, na samostanowienie i automotywację ucznia. Nauczyciele w zdecydowany sposób orientują się na rozwijanie umiejętności czytania, a także rozumienia tekstu. Ważnym elementem tego procesu jest również zachęcanie uczniów do wyrażania opinii dotyczących tekstu oraz rozwój ich krytycznego myślenia. W fińskiej szkole zachęca się uczniów do wyrażania własnych opinii na temat przeczytanego tekstu, nawet jeśli odbiegają one od ogólnie uznanych interpretacji. Praca

⁹ Por. T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, j.w. s. 365-372.

zgodnie z respektowaniem dydaktycznego wskazania K-W-L (K-KNOWN; W-WANT; L-LEARN), które najogólniej można wyjaśnić w formie pytań, które stawia sobie uczeń projektując własny proces edukacyjny: Co już wiem? Czego chciałbym się nauczyć? Czego już się nauczyłem? „Dobra szkoła” wg. fińskich uczniów to szkoła w której panuje porządek i spokój. Jeśli w szkole jest bałagan, hałas i zła aranżacja przestrzeni, przyswajanie wiedzy jest utrudnione. Wg. fińskich 10-latków odpowiednia sala lekcyjna powinna być uporządkowana, cicha i przytulna. Jedną z podstawowych wartości towarzyszących edukacji jest odwaga wyrażona w fińskim słowie „sisu”, które oznacza właśnie „wewnętrzna siłę” lub „odwagę w obliczu przeciwności”. Odwaga przejawia się w mentalnej gotowości na zmierzenie się z zewnętrznymi trudnościami w pracy, kontaktach z innymi. Dla fińskich nauczycieli oznacza także przekonanie, że są ekspertami w swojej szkole.

Personalistyczne odwołania w fińskiej wizji edukacji

„Poczucie niemocy wychowuje cześć dla siły; każdy, już nie tylko dorosły, ale starszy i silniejszy, może brutalnie wyrazić niezadowolenie, siłą poprzec żądanie i wymóc posłuch: może skrzywdzić bezkarnie. Uczymy własnym przykładem lekceważenia tego, co słabsze. Zła szkoła, ponura przepowiednia.” Tak charakteryzował władzę dorosłych nad dziećmi Janusz Korczak, który w traktacie „Prawo dziecka do szacunku” zarzucał dorosłym brak poszanowania godności dziecka i dzieciństwa. Odrzucenie władczych postaw wobec dziecka, pogardy, obojętności, ujrzenie w nim podmiotu, a nie przedmiotu praw, zobaczenie w nim człowieka, któremu nie z łaski panujących, ale z ludzkiej natury przypisane są prawa człowieka, są najważniejszymi postulatami nie tylko pedagogiki korczakowskiej ale przede wszystkim pedagogiki personalistycznej.

Prawo dziecka do szacunku odnajdujemy również we współczesnym fińskim podejściu do procesu wychowania dzieci. Nadaje mu ono uprawnienia do wypowiadania się w swoich i cudzych sprawach, do poważnego i sprawiedliwego traktowania jego spraw, do protestu i upominania się, a nawet żądania stosownych dla siebie rozwiązań, do własnej niewiedzy, do smutku, do własnego trudu rozwoju, poprawy, do własnych błędów, do działania. Od fińskich nauczycieli możemy nauczyć się również my spojrzenia na dziecko nie z perspektywy władzy i przymusu, ale z perspektywy nadawania humanistycznego sensu edukacji. Jak tę ideę przenieść na język praktyki dydaktycznej i wychowawczej?

Po pierwsze fińska szkoła uczy, że pedagodzy winni przestać pracować z nieustannym poczuciem, że muszą wytwarzać u wychowanków i uczniów

wyłącznie coraz to nowe struktury intelektualne. Wychowanie jest nie tyle kształtowaniem czy wręcz „urabianiem” czyjejś osobowości, ile procesem nieustannego przekraczania granic własnego myślenia i odczuwania. Wychowanie powinno być symetryczne i dotyczyć zarówno wychowawcy, jak i wychowanka. Wychowanie jest rozumiane jako spotkanie dwóch podmiotów będących równorzędnymi partnerami, którzy wzajemnie na siebie oddziałują i wzajemnie się od siebie uczą, odrzucają posługiwanie się władzą czy manipulacją, wychowują do dialogu, zwracają uwagę na dzień dzisiejszy dziecka.

Dziecko postrzegane jest jako niezależne, godne zaufania, mogące samodzielnie poradzić sobie ze swoimi problemami, jest kimś odrębnym, indywidualnością samą dla siebie, która otrzymała od rodziców swoje własne życie i swoją własną tożsamość. Ta odrębność powoduje, że ma ono także prawo do prywatności. Posiada zdolność do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów, jest w stanie myśleć samodzielnie, prowadzić własną diagnozę problemu i poszukiwać konstruktywnych rozwiązań.

Nietykalność fizyczna dziecka to fundament pedagogiki personalistycznej. Przemoc co prawda wymusza posłuszeństwo ale sprawia, że wychowywani w ten sposób dorośli są skłonni do ślepego posłuszeństwa silniejszym i bardziej skłonni do okrucieństwa wobec słabszych. Być może dlatego właśnie, jak wskazują doświadczenia fińskie, większa swoboda dawana dziecku w procesie jego usamodzielnienia, wyzwala postawy odpowiedzialności za własny efektywny rozwój, nieszampowe lekcje odbywane poza murami szkoły pozwalają odejść nauczycielowi od sztywnych ram podręcznikowych treści nauczania i kupić się na tym, co dziecko lubi, czego nie rozumie, co jest dla niego interesujące a co nie.

Co dla naszego rodzimego pola edukacyjnego ważne, we współczesnych pomysłach dotyczących zmian w ustroju szkoły, pomimo częstego odwoływania się do wyżej wymienionych wzorców nie istnieją realne dowody, że którykolwiek z nich znajduje odzwierciedlenie w rzeczywistości prawnej projektowanych zmian. Wdrożone do systemu polskiej edukacji zmiany ponownie mają charakter „zewnętrzny”, a to oznacza, że zmienia się fasada, nie zmienia się natomiast wewnątrz programowo-metodyczne. Nie uruchamia się, pomija i lekceważy zmiany w obszarach wymagających zmiany w sposób szczególnie takie jak: przebudowa programów i metodyki kształcenia zwłaszcza w przedmiotach ścisłych i przyrodniczych, zerwanie z archaiczną metodyką opartą na jednostronnym intelektualizmie, addytywizmie, historyzmem, wypracowanie sposobu kształcenia osób zdolnych, wypracowanie nauczycielskich postaw uważności wobec indywidualnych potrzeb ucznia,

dbałości o funkcje opiekuńcze i wychowawcze szkoły, wyrzeczenie się wszelkiej przemocy, sekowania i piętnowania innej osoby, uruchomienia procesów rzeczywistej, a nie deklarowanej demokratyzacji szkół, otwarcia szkoły na współpracę z instytucjami kultury, zaopatrzenia szkoły w nowoczesny sprzęt i oprogramowanie, a następnie wykorzystywanie nowych technologii w procesie kształcenia, zapewnienie prawa do równych szans dla uczniów niepełnosprawnych, uczenie języków obcych i wiedzy o wielokulturowym i dynamicznie zmieniającym się świecie od najmłodszych klas.

Wielokrotnie analizując interesujące wzorce fińskiej edukacji zastanawiamy się, czy jest możliwe przynajmniej częściowe przeniesienie ich do polskiej rzeczywistości szkolnej. Zanim zaczniemy kopiować rozwiązania jakiegokolwiek kraju w nadziei, że przeniesione na grunt rodzimy przyniosą podobne efekty, warto jako swoistą przestrożę przytoczyć stwierdzenie fińskiego badacza Pera Sahlberga: „Systemy oświaty to złożone kulturowe byty organiczne, jak rośliny czy drzewa, które rosną bujnie wyłącznie w rodzimej glebie i klimacie”¹⁰.

Bibliografia:

- Field S., Kuczera, M., Pont, B., *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris 2007.
- Gmerek T., *System edukacji w Finlandii*, w: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Grubb N., Field, S., Jahr, H. M., Neumüller, J., *Finland – Country Note. Equity in Education. Thematic Review*. OECD 2005. www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf.
- Korczak J., Miłość, w: *Pisma wybrane* t. III, Warszawa 1978.
- Korkemäki R.-L., *Finnish Teacher Education: Preparing Teacher Students for Early Literacy Education*, w: R. Jakku-Sivhonen, H. Niemi (red.), *Research-Based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*, Turku 2006.
- Kumpulainen K., Lankinen, T., *Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education*, w: H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (red.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam 2012.

¹⁰ P. Sahlberg, *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (Series on School Reform) 2nd Revised ed. Edition 2015, s. 256.

- Linnakylä P., Välijärvi J., *Secrets to Literacy Success: The Finnish Story*, „Education Canada”, 2005/45.
- Määttä K., Uusiantti, S., *Introduction: How do the Finnish family policy and early education system support the well-being, happiness, and success of families and children*, w: K. Määttä, S. Uusiantti, (red.), *Early Child Care and Education in Finland*. London 2013.
- Marks, G. N., *Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*, w: „Educational Research”, t. 48, 2006, nr 1.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań, perspektywy zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Sahlberg P., *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (Series on School Reform) 2nd Revised ed. Edition 2015.
-

Experts in their own matters - children's right to self-determine in personalist concept of education. A Finnish example

The Finnish educational system is from years presented as a model example of reforming school system, effectiveness and democratic transformations taking place within schools. The aim of this article is to outline selected aspects of Finnish education, in which realization of key concepts of Finnish educational policy is clearly visible, including the idea of democratizing education and enhancing self-determination of participants of the educational process.

Keywords: finnish educational system, school reforms, educational policy, democratizing educational process.

Rzeczoznawcy własnych spraw - prawo dzieci do samostanowienia w personalistycznej koncepcji wychowania. Przykład fiński

System edukacji w Finlandii od wielu lat ukazywany jest jako wzór reformowania oświaty, efektywności kształcenia, demokratycznych przemian zachodzących w szkole. Celem artykułu jest nakreślenie kilku wybranych aspektów edukacji w Finlandii, w których przejawia się realizacja kluczowych założeń fińskiej polityki oświatowej, w tym przynależnej tej polityce

idei demokratyzacji szkolnictwa i samostanowienia uczestników procesu kształcenia.

Słowa kluczowe: fiński system edukacji, reformy szkolne, polityka oświatowa, demokratyzacja procesu kształcenia.

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

Potoczna rozprawa o potocznych koncepcjach psychoterapii, psychologii i pedagogiki – recenzja książki Tomasa Garstki pt. „Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu” (Warszawa: Wolters Kluwer 2016, ss. 496)

Książka psychologa Tomasza Garstki pt. *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu* (Warszawa: Wolters Kluwer 2016, ss.496) ma nośny tytuł zachęcając potencjalnych czytelników do zapoznania się z jej treścią, by w ich życiu mity nie stanowiły przeszkody do radzenia sobie w codziennym życiu z problemami edukacji i wychowania. Autor pisze o sobie jako rozzarowanym psychoanalizą członku Klubu Sceptyków Polskich. Nie jest pierwszym z uwiedzionych psychoanalizą psychologiem, który przejrzał na oczy i postanowił rozprawić się z jej obecnością w środowiskach edukacyjnych, głównie związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Sam bowiem od wielu lat prowadzi wykłady, seminaria, warsztaty dla nauczycieli, odbywa szereg spotkań z radami pedagogicznymi różnych typów szkół oraz publikuje swoje popularnonaukowe teksty na łamach m.in. tygodnika Związku Nauczycielstwa Polskiego „Głos Nauczycielski”. To zapewne zbliża go do nauczycielskiego środowiska, które stanowi dla tego psychologa punkt odniesienia do oceny przedstawicieli tej profesji.

Książka słusznie ukazała się w serii „Inspiracje edukacyjne”, bowiem T. Garstce zależy na tym, by właśnie pobudzać nauczycieli, do krytycznego myślenia, czytania wszelkich tekstów, także naukowych ze zrozumieniem i pewną dozą sceptycyzmu. Nie jest to jednak, jak słusznie się do tego przyznaje na stronie 19, książka naukowa, gdyż musiałby napisać ją zgodnie

z obowiązującym w nauce kanonem, przyjąć poprawne dla postawionego problemu badawczego założenia metodologiczne i dokonać jego rozwiązania. Magistrowi nauk społecznych w zakresie psychologii, po odbyciu dwóch studiów podyplomowych z zakresu psychoterapii pogłębionych samokształceniem i krytyczną refleksją może wydawać się, że to wystarczy do walki z mitami upowszechnianymi przez popkulturową psychologię i potoczne koncepcje kształcenia czy wychowania.

Autor stosuje w swoim podejściu do zagadnienia tę samą metodę, jaką posługują się mitotwórcy, czyli potoczną, mimo iż przywołuje w swojej książce wybrane cytaty z artykułów i książek także naukowych. Nie czyni to jednak jego narracji naukową, z czego zresztą zdaje sobie sprawę. Można stwierdzić po przeczytaniu tej publikacji, że jest ona także w jakiejś mierze próbą samooczyszczenia własnego kapitału edukacyjnego z zakresu psychoanalizy, by zarazem dać odpór jej dalszemu przenikaniu do oświaty i kształcenia kadr nauczycielskich. Słusznie. W pełni popieram tak autobiograficzne podejście do problematyki, bowiem czyni własne analizy wiarygodnymi. Garstka nie ukrywa, jak wielu czy nawet większość autorów tego typu rozpraw, z jakiego miejsca ją napisał i jakie są jego preferencje także światopoglądowe.

Nie jest to jednak książka dla rodziców, gdyż mimo wszystko nie mają oni ani potrzeby, ani kompetencji ku temu, by wczytywać się w dość złożone studia krytyczne. Język jest, mimo wszystko dla tego odbiorcy mało komunikatywny, toteż nie da się tej książki potraktować jako poradnik dla rodziców. Nauczyciele zresztą też specjalnie nie będą tą książką zachwyceni, gdyż w niewielkim stopniu odnosi się do ich doświadczeń i pól zawodowych zainteresowań. Bardziej zatem skorzystają z tej publikacji kształcący nauczycieli czy uczestniczący w ich doskonaleniu zawodowym.

Nie da się walczyć z mitami samemu je kreując. Tomasz Garstka nie zauważa we własnym warsztacie tego, co stanowi zaprzeczenie jego własnych tez, a nawet postulatów. Skoro bowiem o wartości naukowej mają świadczyć jedynie eksperymenty psychologiczne czy/i pedagogiczne, a najlepiej by było, gdyby były prowadzone inter- i transdyscyplinarnie, to powinien zdawać sobie sprawę z tego, że generuje utopię. Eksperymenty na wybranych funkcjach psychicznych człowieka można prowadzić po uzyskaniu akceptacji komisji etycznej, z czego zresztą psycholodzy najczęściej korzystają, ale nie da się przeprowadzić w warunkach ściśle laboratoryjnych eksperymentu dydaktycznego, a już w ogóle – wychowawczego. Powód tego jest banalny. Tak proces kształcenia, jak i tym bardziej proces wychowania nie są możliwe do odizolowania ich w warunkach eksperymentalnych od innych wpływów

(socjalizacyjnych i pedagogicznych). Tym samym to, co można tą metodą weryfikować, dotyczy tylko i wyłącznie wybranych cech instrumentalnych osób uczących się, które są kulturowo obciążone zmiennymi nie dającymi się uwzględnić w tym pomiarze.

Kształcenie i wychowanie – gdyby Garstka uwzględnił w swoich studiach rozprawy psychologów wychowania np. Stefana Baleya, Antoniny Guryckiej, Zbigniewa Zaborowskiego czy Zygmunta Skornego, to nie formułowałby roszczenia, aby pedagogika osiągnęła status nauk medycznych. Psychologia też tego nie osiągnie. Na marginesie dodam, że najwięksi reformatorzy wychowania w XX wieku pochodzą właśnie z lekarskiego środowiska – Maria Montessori, Elen Key, Janusz Korczak, a psychologia nie wypracuje dla nauczycieli żadnych praw, bo podobnie jak pedagogika może co najwyżej formułować sądy probabilistyczne. Unaukowanie psychologii czy pedagogiki przez wprowadzenie procedur badań statystycznych jest mitem, podobnie jak twierdzenie, że eksperymenty zagwarantują komukolwiek pewność wiedzy o czynnikach rzeczywistego rozwoju osobowości dzieci i młodzieży w okresie ich (przed-)szkolnej edukacji.

Kiedy więc T. Garstka pisze za Eamoonem Noonanem, że jest (...) *konieczność stworzenia pedagogiki opartej na dowodach przez analogię do medycyny opartej na dowodach* (s. 34), to jest mitotwórcą. Psychologia też nie tworzy żadnych dowodów, czemu sam daje przykład w swojej książce. Warto zatem nieco obniżyć loty roszczeń, a tym bardziej imperatywów, bo ulega się – jak twierdzi dzisiaj młodzież – „samozaoraniu”. Wymieniany kilkakrotnie przez tego autora psycholog Jerzy Brzeziński nie jest popularyzatorem naukowego podejścia w pedagogice w Polsce. Jeśli już, to raczej od lat nie zawsze rzetelnym krytykiem, bo niedostrzegającym zmian w tej nauce. Jest natomiast autorem świetnych podręczników do metodologii badań, w których wyjaśnia, dlaczego trzeba starać się w paradygmacie badań ilościowych zadbać o obiektywne procedury i analizy statystyczne, by to, co jest przedmiotem naszych badań, miało charakter możliwych do sformułowania prawidłowości, ale nie praw naukowych.

Rację ma T. Garstka pisząc, że w badaniach laboratoryjnych dokonując manipulacji eksperymentalnej zachowuje się kontrolę nad istotnymi zmiennymi. Nad istotnymi, ale nie nad wszystkimi. O istotności zmiennych decyduje badacz, a ta wcale jedynie istotną być nie musi. W swojej książce autor ucieka od krytycznej analizy jakości i możliwości empirycznych badań psychologicznych i pedagogicznych w zakresie kształcenia i wychowania. Właściwie, poza niezwykle trafnie skrytykowaną, ale jakże marginalną właśnie ze względu na jej pseudonaukowy charakter, koncepcją NLP czy tzw.

neurodydaktyki, nie raczy spojrzeć na procesy uczenia się w ujęciu konstruktywistycznym (oj, tu okazał się totalnym ignorantem), behawioralnym czy humanistycznym. Nie jest prawdą, że nie ma wyników badań empirycznych wśród uczniów i absolwentów szkół publicznych i niepublicznych. Nie rozumiem zatem, dlaczego stwierdza bez znajomości literatury: *Uważam jednak, że to, co autorzy przedstawili w tekście na temat wpływu psychologii humanistycznej i kontrkultury na psychoterapię i „ruch rozwoju osobistego”, dotyczy również pedagogiki. Dobrymi przykładami są antypedagogika czy pedagogika waldorfska autorstwa filozofa, wizjonera, gnostyka i ezoteryka Rudolfa Steinera. Nie miejsce tu na ocenę ich konkretnych propozycji (...)* (s. 29-30).

Tak nie formułuje się sądów, skoro nie przytacza się żadnych argumentów. Sam stworzy przykłady pseudonaukowych twierdzeń, z którymi chce walczyć. Niestety, ale Garstka nawet nie wie, że nie wie. On jest przekonany do swoich tez, zaprzeczając własnym zabiegom o naukowy sceptycyzm. Skoro dla Garstki *O prawdzie w naukach świadczyć ma dowód empiryczny, pozwalający uznać z wysokim prawdopodobieństwem dane twierdzenie za trafne* (s. 39), to powinien przeczytać to zdanie ze zrozumieniem. Występuje w nim bowiem, i słusznie, cecha wszystkich badań humanistycznych i społecznych (sic!) – iż o pewnych zjawiskach wypowiadamy się co najwyżej *z wysokim prawdopodobieństwem*. Przykładowo, badania eksperymentalne R.B. Cialdiniego nie dają podstaw do przypisania wynikających z nich wyjaśnień mechanizmów psychologicznych miana sądów *stricte* naukowych, jeśli mamy na uwadze jako takie tylko aksjomaty, prawa naukowe. Cialdini nie sformułował żadnych praw naukowych. Jest takim samym twórcą prawidłowości (a więc bazujących na sądach probabilistycznych), a nie praw naukowych, jak czyni to wielu innych psychologów społecznych także w naszym kraju czy pedagogów.

Autor recenzowanej przez mnie książki powinien także mieć świadomość tego, że trafność zewnętrzna i wewnętrzna w badaniach naukowych psychologów i pedagogów, także w paradygmacie badań jakościowych, musi dotyczyć procedury i analizy danych empirycznych. Tymi są przecież także wyniki obserwacji, rozmów i wywiadów. Deprecjonowanie zatem kategorią „myślenia humanistycznego” tych badań jest wpisywaniem własnych analiz w mit rzekomo nienaukowych badań humanistycznych czy badań społecznych, których podmiotem jest człowiek, a wszystkich zmiennych biograficznych nie uchwyci ani nie wyizoluje nawet najlepiej wykształcony psycholog, socjolog czy pedagog. Musi dokonywać redukcji i przeprowadzać operacjonalizację fenomenów, które są nieobserwowalne. Psycholog

nie otworzy duszy dziecka, nie rozkroi jego sumienia, tak jak postępuje chirurg, kiedy chce najpierw zdiagnozować a potem zoperować jakiś organ wewnętrzny. Garstka zatem tworzy mit rzekomo możliwej nauki empirycznej w oderwaniu od istoty i tajemnicy homo sapiens.

I znowu, w kolejnym akapicie sam sobie zaprzecza pisząc: *Co zatem przemawia za traktowaniem psychologii i pedagogiki jako społecznych o empirycznym charakterze? Przede wszystkim możliwość sformułowania w poznawczo uprawniony sposób **twierdzeń** psychologicznych oraz ustalenia praw i procedur postępowania psychopedagogicznego, które **sprawdzają się z bardzo dużym prawdopodobieństwem**, wobec **niemal każdej** młodej osoby* (s. 44). Tam, gdzie jest *stopień prawdopodobieństwa*, a nie pewności oraz wskaźnik liczbowy „*niemal każdy*” – nie ma sądów naukowych, którymi posługują się przedstawiciele nauk ścisłych, przyrodniczych, technicznych czy medycznych. To powinien wiedzieć student I roku wszystkich studiów humanistycznych i społecznych, a więc i pan Tomasz Garstka, który je ukończył.

Mam zatem nadzieję, że pisząc kolejne książki o pedagogice i psychologii na użytek szkoleń nauczycieli Tomasz Garstka weźmie sobie do serca zasady, które obowiązują w myśleniu krytycznym, a więc rozpatrzy interesujące go podejścia do edukacji z wielu punktów widzenia, odwoła się do uzasadnionych kryteriów, rozważy argumenty za i przeciw, a nie tylko będzie dobierać źródła pod własną tezę, do czego zresztą się przyznaje. No i wreszcie konieczne jest dążenie do prawdy, a nie do prowadzenia rozliczeń z własnymi nauczycielami psychoanalizy, trenerami, superwizorami czy niekompetentnymi pracownikami ORE itp. To, że centralne i terenowe instytucje doskonalenia nauczycieli służą przede wszystkim władzy politycznej, a więc i manipulacji aksjonormatywnej i teoretycznej, wiemy od czasów PRL. Nic się w tym zakresie nie zmieniło. Musi wreszcie zdecydować się na odpowiedź na pytanie, czym w istocie jest nauka, co jest naukowe, a co tym nie jest. W pedagogice już dawno temu rozstrzygnięto ten dylemat, więc warto sięgnąć do naukowej literatury pedagogicznej i psychologicznej, zamiast moralizować wyrwanymi cytatami z mało znaczących publikacji zagranicznych. Doprawdy, warto uczynić wszystko, by własna książka nie wpisywała się w przypisywane innym *trele-morele* i by unikać tez, jakoby ktoś napisał coś po raz pierwszy, bo tego Garstka nie zbadał. No i unikałbym sformułowań w stylu: (...) *w wielu placówkach edukacyjnych (szkołach, uczelniach, ośrodkach doskonalenia nauczycieli) „wiedza” niedowiedziona naukowo lub pseudonaukowa jest nauczana na równi z koncepcjami naukowymi, nie zaś jako „fakt jedynie historyczny na drodze rozwoju nauki” lub „przykład nienaukowej koncepcji”* (s. 73). Takimi sądami autor wpisuje się

w pseudonaukową publicystykę. Trzeba coś zbadać, empirycznie, by formułować tego typu sądy.

Nie chciałbym, żeby z mojej recenzji wynikał negatywny obraz publikacji. W pełni zgadzam się z psychologiem co do pseudonaukowej koncepcji neurodydaktyki czy logodydaktyki, które to zresztą publikacje oceniłem jako niegodne czytania. Niestety, w Polsce zarabia się na ignorancji urzędników MEN, ORE i placówek doskonalenia nauczycieli, którym wydaje się, że jak coś brzmi obco, to zapewne jest mądre i naukowo zasadne. Nie jest. Dlatego warto przeczytać te rozdziały książki T. Garstki, które poświęcone są gimnastyce mózgu, BLP, neurodydaktyce itd. Znacznie słabsza jest część poświęcona wychowaniu, interwencji i terapii, gdyż zostały napisane jednostronnie, bezkrytycznie wobec źródeł i miejscami trącą demagogią. Jednak świecki psycholog nie poradził sobie z odpowiedzią na pytanie, czy religia w szkole jest gwarancją moralnego wychowania. Nonsensownie, ale na użytek sporów światopoglądowych, zakłada bowiem, że w ramach lekcji religii ma miejsce wychowanie moralne tak, jakby nie miało ono miejsca także w trakcie zajęć z fizyki, chemii, języka polskiego czy wuefu. Dlaczego nie docieka gwarancji tego wychowania na innych przedmiotach? Może jednak warto byłoby zbadać proces kształcenia moralnego na lekcjach religii, a nie wysługiwać się obcymi sądami.

Można mieć nadzieję, że czytelnicy książki Tomasza Garstki będą bardziej sceptyczni od Autora nie tylko wobec jego poglądów, bo przecież sam żadnych badań empirycznych na użytek krytyki innych koncepcji nie przeprowadził, ale i omówionych przez niego potocznych podejść do badań psychologicznych i praktyk edukacyjnych.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM IX: 2018 NR 2(23)

Lucyna Myszka-Strychalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sprawozdanie z seminarium Zespołu Badań nad Młodzieżą

W dniu 8 czerwca 2018 roku na Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyło się Posiedzenie Zespołu Pedagogiki Młodzieży, działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. W szóstym Posiedzeniu ZPM wzięło udział 65 osób. Posiedzenie otworzyła Przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Młodzieży prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, przypominając najważniejsze założenia i idee, jakie towarzyszyły inicjatywie i powołaniu działalności Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Następnie Przewodnicząca złożyła podziękowania prof. Renacie Nowakowskiej-Siuta za przyjęcie zaproszenia do wygłoszenia wykładu zatytułowanego *Studenci o sobie. Autopercepcje w konfrontacji z funkcjami i zadaniami współczesnej szkoły wyższej*.

Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska przywitała gości, którzy przybyli na posiedzenie ZPM oraz wręczyła nowe powołania osobom, które dołączyły do Zespołu Pedagogiki Młodzieży. Przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Młodzieży zaprosiła gości do wzięcia udziału w inicjatywnie *Poranna kawa z cytatami: One, Oni mówią...* Zaznaczyła, iż celem przedsięwzięcia jest wzbudzenie refleksji na temat młodzieży oraz współczesnego świata, w którym przychodzi jej żyć. Przywołując tezę, zgodnie z którą „bywa tak, że człowiek zmienia zdanie, ale bywa też tak, że zdanie zmienia człowieka” prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska zachęciła przybyłe osoby do podjęcia namysłu nad przytoczonymi fragmentami dwóch tekstów autorstwa brytyjskiego filozofa politycznego Johna N. Graya oraz znanego w środowisku naukowym filozofa, socjologa - Zygmunta Bauman, które na poprzednim posiedzeniu zespołu zostały przydzielone dr Tomaszowi Sosnowskiemu,

dr Celinie Włodarczyk-Czech, dr Małgorzacie Mikut oraz dr Mateuszowi Marciniakowi. Młodzi badacze mieli podjąć refleksję nad cytatami i podzielić się swoimi przemyśleniami na obecnym spotkaniu.

Jako pierwszy głos zabrał dr Tomasz Sosnowski, który podzielił się z zgromadzoną publicznością swoimi przemyśleniami na temat cytatu Johna N. Graya. Doktor podziękował za możliwość zabrania głosu. W refleksji przytoczył myśl prof. K. Gibińskiego, który zwrócił uwagę na istniejący konflikt pomiędzy nauką a etyką, których rozwój nie tylko trzeba śledzić, ale również nie dopuścić do zagłuszenia głosu własnego sumienia. Dr Tomasz Sosnowski wyraził wątpliwość, czy rozwój nauki nie przyczynia się do zagłuszania własnych przekonań etycznych jednostki. Kolejnym cytatem inspirującym go do przedstawienia swoich myśli był fragment wypowiedzi autorstwa E. Reval odnoszący się do zjawiska przekraczania granic, z których nie ma powrotu. W podsumowaniu swojej wypowiedzi zaznaczył, iż przekraczanie granic staje się impulsem do rozwoju jednostki, dlatego istotne jest podejmowanie działań przyczyniających się do tworzenia warunków czyniących człowieka ambasadorem zasad etycznych.

Dr Celina Czech Włodarczyk, nie mogła przybyć na spotkanie z powodu swojego uczestnictwa w konferencji, dlatego też jej myśli na temat cytatu Johna N. Graya odczytał dr Mateusz Marciniak. Doktor przyjęła stanowisko, zgodnie z którym współczesne osiągnięcia naukowo-badawcze nie idą w parze z rozwojem społeczno-demokratycznym państw, ponieważ można w nich dostrzec regres na płaszczyźnie społeczno-moralnej. Przykładowo takiego stanu rzeczy dopatrzyła się w polskiej rzeczywistości politycznej, w której nie uznaje się praw i potrzeb osób niepełnosprawnych, homoseksualnych oraz imigrantów, ponieważ decyduje się o nich w sposób arbitralny. Pokróćce przybliżyła również oddziaływanie mechanizmu niebezpiecznych ideologii rasistowskich, które będąc rozpowszechnione w przeszłości i niosąc za sobą wiele zła, obecnie znajdują zainteresowanie społeczne w szczególności w grupie osób młodych, które są wobec nich bezkrytyczne oraz nie dostrzegają w nich niczego nieetycznego. Dr Celina Czech-Włodarczyk podkreśliła także, że rozwój nauki, głównie ekonomii ma wpływ na dobro społeczne, co nie zawsze ma charakter etyczny i bardzo często pozostaje poza zasięgiem demokracji. Kolejną przytoczoną przez młodą badaczkę tezę było zwrócenie uwagi na to, iż społeczeństwo, które nie pozwala na głos w sferze publicznej, umieszcza siebie na drodze do zniewolenia.

Na temat drugiego cytatu autorstwa Zygmunta Baumana jako pierwsza głos zabrała dr Małgorzata Mikut. Badaczka podziękowała za przytoczenie owego fragmentu myśliciela, który stał się dla niej przyczynkiem do wielu

refleksji, ponieważ zawierają ogromny ładunek informacyjny. Dr Małgorzata Mikut w swojej wypowiedzi przedstawiła podjęty namysł nad kondycją ludzką. Zwróciła uwagę na to, iż towarzyszą jej takie właściwości współczesnego świata jak: dynamizm, życie w wielkich miastach w natłoku wrażeń, natychmiastowość, „brak końca linii mety”, konieczność dokonywania wyboru, poddawanie się niewoli bezrefleksyjności. Czynniki te uznała za istotne kondycji dla młodzieży, która może mieć trudności z podejmowaniem decyzji w zmiennej rzeczywistości i tym samym odraczać moment wejścia w dorosłość. Mówczyni określiła zadania stawiane przed edukacją w kontekście nakreślonej problematyki. Zaliczyła do nich: pielęgnowanie uczucia życia w zgodzie z ambiwalencją, pogłębianie tolerancji dla odmienności, wzmacnianie umiejętności krytycznego myślenia, przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory, przezwyciężanie ucieczki od wolności.

Z kolei dr Mateusz Marciniak wraził radość z tego, iż cytaty z publikacji Zygmunta Baumana trafiły właśnie do niego, ponieważ zajmuje się badaniem twórczości tego naukowca. W swojej wypowiedzi zwrócił uwagę na zmianę specyfiki życia człowieka, której towarzyszy dynamizm przemian, ucieczka do świata wrażeń, odrzucenie przywiązania do czegośkolwiek, które przyczyniają się do poszukiwania szczęścia w wolności wyboru. Zaprezentował także wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych na potrzeby habilitacji. Były to badania pilotażowe, badania sondażowe przeprowadzone na grupie 65 studentów. Zadanie respondentów polegało na odniesieniu się do wskazanych właściwości współczesnego człowieka i dookreśleniu, w jakim stopniu sami reprezentują te cechy. Otrzymany materiał empiryczny dowiódł, iż badana młodzież akademicka doświadcza większej przyjemności z bycia w ruchu, niż w możliwości zatrzymania się, co wskazuje na jej możliwości adaptacyjne do warunków współczesności.

Następnie prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska podsumowała wystąpienia młodych badaczy, zwracając uwagę na to, iż w swoich rozważaniach podjęli oni trud przyjrzenia się jednostce oraz kondycji jej tożsamości. Podkreśliła także, iż Zygmunt Bauman przestrzegał ludzi przed „byciem w ciągle w drodze”, który uniemożliwia refleksję. Następnie przewodnicząca przytoczyła kolejne cytaty, pochodzące z prac: filozofa niemieckiego Bernharda Waldenfelsa oraz Zygmunta Baumana. Pierwszy z nich trafił do rąk dr Astrid Tokaj oraz mgr Karola Motyla, drugi zaś do dr hab. Agaty Matysiak-Błaszczyk oraz dr Mirosławy Ściupider-Młodkowskiej. Refleksje tych młodych badaczy zostaną przedstawione podczas kolejnego posiedzenia zespołu.

W dalszej części posiedzenia Przewodnicząca ZPM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska oddała głos prof. Renacie Nowakowskiej-Siuta,

która przywitała zgromadzonych członków ZPM dziękując za zaproszenie i możliwość wygłoszenia wykładu na temat: *Studenci o sobie. Autopercepcje w konfrontacji z funkcjami i zadaniami współczesnej szkoły wyższej*. Wykładająca zaznaczyła, iż jej wystąpienie będzie poświęcone refleksji nad rolą szkolnictwa wyższego w rozwijaniu podmiotowości studentów i studentek. Następnie mówczyni zadała pytanie retoryczne traktujące o tym, czy można mówić o młodzieży jedynie w kategoriach trudności i problemów jakie generują? Teoretyczne ramy wystąpienia zostały wyznaczone przez założenia konstruktywizmu społecznego, w tym w szczególności przez myśli Petera Bergera, Thomasa Luckmanna i Michela Foucaulta, pedagogiki maksymalnej koncentrującej się na akceptowaniu podmiotowości jednostki (Zbyszko Melosik) oraz liberalizmu politycznego Richarda Rorty'ego. Profesor przyjęła tezę, zgodnie z którą rzeczywistość powinna maksymalizować warunki korzystne dla rozwoju jednostki w kontekście jej własnych wyborów i przekonania o swojej ważności.

Profesor Renata Nowakowska-Siuta rozpoczęła rozważania od określenia społecznej roli uniwersytetu i nauczycieli akademickich. Uznała, iż główne zadanie osób nauczających na uczelni wyższej koncentruje się na wzmacnianiu autonomii studenta. W tym miejscu odwoła się do myśli Jaspersa traktującej o tym, że „uniwersytet jedności ludzi jako instytucja, której powołaniem jest zarówno poszukiwanie, jak i przekazywanie prawdy za pośrednictwem nauki”. Profesor doszukała się w niej zachęty do podjęcia namysłu nad podmiotowością i dialogicznością relacji nauczyciel-uczeń i budowaniem poczucia sprawstwa studentów.

Mówczyni w swoim wystąpieniu przytoczyła wyniki badań własnych przeprowadzonych na grupie 102 osobowej młodzieży akademickiej z kierunków filologicznych i historycznych o specjalności nauczycielskiej. W eksploracjach wykorzystwała kwestionariusz Bogdana Wojciszke do rozpoznania orientacji sprawczych i wspólnotowych. Otrzymany materiał empiryczny wskazywał, iż zdecydowana większość badanej młodzieży czuje się pomocna, ukierunkowana na wspieranie innych, zaś w mniejszym stopniu przebojowa i przedsiębiorcza. Wyniki te stały się dla profesor przyczynkiem do podjęcia namysłu nad tym, czy stanowią one rezultat modelowania społecznego, czy też efekt sublimacji potrzeb osobistych badanych? Następnie omówiła funkcje uczelni wyższej, wśród których wskazała: uczestnictwo w zmianie i w tworzeniu zmian, ukształcalność (Alain Touraine), kształtowanie postaw oraz oddziaływanie na kulturę. W kontekście dociekań nad rolą uczelni wyższej w społeczeństwie, profesor Renata Nowakowska-Siuta podjęła refleksję nad zadaniem studentów w tworzeniu wiedzy i poszukiwaniu jej wspólnie

z wykładowcami, jak i również możliwości zastosowania pojęć „racjonalność” i podmiotowość” na płaszczyźnie edukacji oraz w procesie kształtowania tożsamości młodzieży. Następnie profesor przytoczyła cytaty wypowiedzi Tadeusza Gadacza o mądrości, która znika z naszego języka, podobnie jak wiele innych słów takich jak honor czy cnota.

W dalszej części wykładu profesor odnosiła się do romantycznej idei uniwersytetu porównując ją z procesem kształcenia realizowanego w podstawowym zakresie poprzez modelowanie zachowań. Stwierdziła także, iż powszechne obecnie postawy są odzwierciedleniem braku wartości lub ich nadmiaru i rozproszenia. W swoich rozważaniach podjęła również kwestię przekazu uniwersytetu oraz przekazu kulturowego. Przytaczała różne przykłady rozpatrywania tej relacji takie jak: „lejek norymberski” (analizowany w kategoriach masowości edukacji oraz stosowania czegoś nieadekwatnego do wymogów współczesności), bierności i adaptacji w procesie nauczania (wspieranie twórczej postawy podmiotu nauczania lub traktowanie go jako przedmiotu chłonnego wiedzy).

Profesor Renata Nowakowska-Siuta zakończyła wystąpienie stwierdzeniem, iż analiza deklaracji młodych dorosłych dotycząca ich poczucia wspólnotowości i sprawczości, pozwala optymistycznie wnioskować odnośnie ich ukształcalności, co daje nadzieję na to, że są oni przyszłością świata.

Po zakończonym wykładzie głos zabrała Przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Młodzieży prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, dziękując za zaprezentowanie interesujących poznawczo treści prof. dr hab. Renacie Nowakowskiej-Siuta. Następnie zaprosiła wszystkich członków Zespołu do dyskusji.

Jako pierwszy głos zabrał prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik. Podziękował za poruszenie problematyki, która ma doniosłe znaczenie dla rozwoju młodzieży oraz podzielił się swoją refleksją odnośnie istnienia w społeczeństwie walki o to, która władza jest uprawniona i powszechności opinii, iż „mądrość” społeczna tkwi w błyskotliwości i skuteczności wiedzy jego członków. Zapytał także o to, czy poczucie sprawstwa może być traktowane jako kategoria wysocjalizowana, bez względu na wydarzenia życiowe? Poprosił także mówczynię o dookreślenie miejsca rozproszenia w życiu pokolenia młodych. Profesor Renata Nowakowska-Siuta swoje ustosunkowywanie się do zarysowanych kwestii rozpoczęła od wyrażenia wątpliwości, co do tego, czy obecnie należy mówić o pokoleniu, czy raczej o kohortach oraz czy w dobie współcześnie powszechnej różnorodności można określać, że młodzież jest taka lub inna. Stwierdziła również, że rozproszenie towarzyszy wszystkim ludziom w wielu sytuacjach, jednak

większość z nich pragnie i tęskni do linearności. W odpowiedzi na pytanie dotyczące sprawstwa młodzieży uznała, że stanowi ono szeroki problem związany z postawami rodzicielskimi, dlatego też niniejszego zagadnienia nie należy rozpatrywać w oderwaniu od kapitału kulturowego. Z kolei odnosząc się do „mądrości” społeczeństwa, zwróciła uwagę, iż nie bez znaczenia jest tutaj przekaz medialny i treści generowane on-line, które zastąpiły wiele relacji ludzkich. Wyraziła obawę, iż nauczyciele akademicy uznają uprawnienie sądów nieracjonalnych, np. pochodzących z Wikipedii, co wynika z tego, iż często zmusza się ich do przeciętności i określania powszechnych wymagań dla studentów.

W dyskusję włączyła się prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, przytaczając myśl Zygmunta Bauman'a o tym, iż należy poszukiwać prawdy, nie zaś oczywistości. Zaznaczyła również, iż droga ta nigdy nie ma końca, ponieważ w przypadku każdych poszukiwań o charakterze kognitywnym, wskazany jest wielokrotny i krytyczny namysł, nie ma bowiem jednej absolutnej prawdy. Natomiast w odniesieniu do kategorii „sprawstwa”, profesor zaznaczyła, że nie bez znaczenia jest aspekt poczucia, wskazujący na jego podmiotowe wycieniowanie. Stanowi ono zatem element tożsamości, związany zarówno z procesem socjalizacji jak i samodoskonalenia się. Sprawstwo jest bowiem jednym z elementów orientacji prorozwojowej. Warto zatem podjąć refleksję nad tym, skąd bierze się to poczucie, iż ma się wpływ na bieg zdarzeń, co je determinuje. W tym miejscu, wypowiadająca się przywoływała Anthony'ego Giddensa, który przyznawał słusność tezie, iż każde innowacyjne działanie wymaga wiary w pomyślność zdarzeń.

Następnie głos zabrała prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek dziękując za ważne słowa dotyczące podmiotowości w edukacji wyższej, która coraz częściej zabija twórczość przypominając maszynę korporacyjną. Zapytała również, w jakim stopniu dobór próby badawczej wpłynął na wyniki badań? Prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta przypominała, iż w swoich eksploracjach posłużyła się doborem celowym. Inspiracją ich podjęcia były prawidłowości zaobserwowane w otaczającej ją rzeczywistości akademickiej w zakresie poznawczym i społecznym. Stwierdziła także, iż przeprowadzenie badań w innej grupie, dostarczyłoby innych rezultatów, które mogłby stanowić kontekst porównawczy dla obecnych.

Kolejną myślą z zebranymi podzielił się dr Bogusław Dzieciół, który zwrócił uwagę na rolę sprawstwa i podmiotowości w generowaniu „chorobliwej nieograniczoności” (Durkheim). Zapytał bowiem o to, czy nieograniczone sprawstwo i podmiotowość to z pewnością wartości edukacyjne? Prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta powiedziała, iż sprawstwo

i wspólnotowość, których rozpoznania dokonała to dwie różne kategorie. Poczyniła także spostrzeżenie specyficznego spojrzenia egzystencjalistów do bytu. To czy jesteśmy w stanie optymistycznie potraktować autopercepcję młodych ludzi, zależy od nas. Takie podejście zachęca do przypatrywania się zasobom młodzieży, nie zaś ich brakom. Profesor podzieliła się również swoim osobistym pragnieniem osiągnięcia przekonania, iż jej student potrafi samodzielnie i krytycznie myśleć.

Później głos w dyskusji zabrała dr Eliza Rybska pytając o to, jaka jest relacja pomiędzy prawdą a wiedzą? Prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta swoją odpowiedź rozpoczęła od zadania pytania o to, czy możliwa jest sytuacja, w której każdy będzie miał swoją prawdę? Z prawdą i mądrością jest tak, że nigdy żaden człowiek nie będzie w stawnie ich do końca osiąść, ponieważ są one wartościami, a zatem czymś, do czego się dąży. Wiedza z kolei, to stan dorobku pokoleniowego, który ulega permanentnemu pomnażaniu. W takim rozumieniu prawda jest wartością rudymენტarną, zaś wiedza – drogą do owej prawdy.

Ostatni głos w dyskusji zabrała prof. zw. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik zaznaczając, iż kluczem do wszystkiego jest zrozumienie paradygmatu, na którym się opieramy w swoich rozważaniach. Kiedy się na jakiś zdecydujemy, będziemy mieli też konstrukcję tego, co jest prawdą w tym obszarze. Przytoczyła także myśli Pierre Bourdieu, który sporo namysłu poświęcił statusowi wiedzy na gruncie akademickim.

Obrady zakończyła prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska podkreślając, iż na uniwersytecie mówimy o nie o prawdzie naukowej a o prawdach naukowych. W tej sytuacji nie ma zatem możliwości myślenia w kategoriach jednej prawdy, ponieważ ram teoretycznych jest wiele. Celem podsumowania dyskusji zaakcentowała rolę kategorii podmiotowości oraz przytaczając definicję autorstwa Marii Czerepaniak-Walczak, w myśl której oznacza ona „poczucie przez jednostkę mocy twórczej i sprawczej, ale też ponoszenie konsekwencji i odpowiedzialności”, podkreśliła, iż człowiek musi o swojej podmiotowości zaświadczyć, wprowadzając swoje słowa w czyn. Następnie ponownie podziękowała gościowi za przyjęcie zaproszenia oraz za wygłoszenie niezwykle interesującego poznawczo wykładu, który wielokrotnie płaszczyznę refleksji dotyczącej młodzieży.

Gośćmi specjalnymi VI Posiedzenia Zespołu Pedagogiki Młodzieży były uczennice z Poznańskiej Szkoły Chóralnej Jerzego Kurczewskiego, które zaprezentowały różne utwory muzyczne, wśród których znajdowały się między innymi: „Kołysanka”, „Służyłem ja tobie”, „Ptak”, „Ave Maria”. Chór przygotowuje się do występu na Festiwalu w Hanowerze. Prof. zw. dr

hab. Agnieszka Cybal-Michalska po zakończonym występie, podziękowała dziewczynkom za obecność, zaś widownia nagrodziła je gromkimi brawami.

Kontynuując Posiedzenie prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska przypomniała o utworzonych w ramach Zespołu Pedagogiki Młodzieży Zespołach Roboczych, do których każdy członek ZPM mógł przystąpić. Zaprosiła do prezentacji działalności Zespołu Roboczego: *Młódzież – między edukacją a rynkiem pracy, którego koordynatorką jest prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek*. Profesor zabrała głos jako pierwsza. Przypomniała główne cele towarzyszące powstaniu zespołu roboczego związane z przyglądaniem się młodym ludziom będących w okresie tranzytacji z edukacji na rynek pracy. Następnie przedstawiła skład osobowy zespołu, w którym wymieniła: dr hab. prof. nadzw. AJD Daniela Kukłę, dr hab. Jolantę Suchodolską, dr hab. Małgorzatę Rosalską, dr Joannę Nawój-Połoczańską, dr Joannę Mintę, dr Aleksandrę Kulpa-Puczyńską, dr Dorotę Prysak, dr Ewę Kasperek-Golimowską, dr Annę Wawrzonek, dr Agnieszkę Skowrońską-Pućkę, dr Joannę Kozielską, dr Renatę Wawrzyniak-Beszterdę, jak i również zaprezentowała publikacje ich autorstwa.

Swoje osiągnięcia naukowe jako pierwsza przybliżyła dr hab. Jolanta Suchodolska. Zadeklarowała, iż w obszarze jej zainteresowań badawczych znajduje się młodzież będąca w okresie przejścia z etapu młodzieńczości do wczesnej dorosłości, analizowana nie tylko z perspektywy kariery zawodowej, ale także w kontekście jej własnej autonomii i samodzielności. Jej rozważania osadzone są w teoriach i koncepcjach doświadczania siebie i własnej codzienności oraz teoriach sytuujących młodych dorosłych na tle innych grup dorosłych. Dr hab. Jolanta Suchodolska zaznaczyła ich w swoich dociekaniach naukowych stara się analizować przestrzeń edukacji i planowania przyszłości przez studentów, subiektywny wymiar ich dorosłości, nienormatywność fazy „wyłaniającej się dorosłości” oraz ich czas psychologiczny. Mówczyni przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży z uczelni wyższych na Śląsku. Przyglądając się przestrzeni edukacyjnej tej grupy, zwróciła szczególną uwagę na kryteria wyboru studiów oraz ich znaczenia dla rozwoju badanych. Uzyskany materiał empiryczny pozwolił na stwierdzenie, iż istotnym powodem zadowolenia studentów jest fakt finalizowania studiów. Badaczka dostrzegła również związek pomiędzy kierunkiem studiów a wyobrażeniem odnośnie przyszłości.

Następnie swoją sylwetkę naukową zaprezentowała dr Anna Wawrzonek. Poinformowała ona słuchaczy, iż jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół: wymiarów aktywności zawodowej dorosłych, tranzytacji młodych na rynek pracy, czynników determinujących sukces na rynku pracy,

powinności dorosłości – perspektywy młodych dorosłych, pokoleń na rynku pracy. Wspomniała również o prowadzonych przez siebie badaniach sondażowych koncentrujących się na próbie odpowiedzi na pytanie „Jak młodzi dorośli postrzegają swoje zadania rozwojowe w okresie wyłaniającej się dorosłości?” prowadzonych wśród studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Uzyskany materiał empiryczny pozwolił jej na wysnucie wniosku, iż największą presję społeczną młodzi ludzie odczuwają w obszarach edukacja/ wykształcenie, rozwój osobisty oraz kariera zawodowa, z kolei najważniejsze w perspektywie 3 najbliższych lat dla respondentów wydają się być: związek partnerski, rozwój osobisty oraz rozwijanie i umacnianie relacji ze znajomymi i przyjaciółmi.

Kolejną reprezentantką zespołu roboczego *Młodzież - między edukacją a rynkiem pracy* przedstawiającą swoje zainteresowania naukowe była dr Ewa Kasperek-Golimowska. Poinformowała, iż poszukiwania eksploracyjne koncentrują się na poszukiwaniu wyznaczników i określeniu warunków optymalnego funkcjonowania człowieka oraz zasobów rozwojowych, pomimo obciążeń, problemów i trudności analizowanych także w kontekście promocji zdrowia w miejscu pracy. W szczególności oglądowi poddaje ona wiedzę pracowników na temat zdrowego stylu życia i odżywiania się, strategii radzenia sobie ze stresem, umiejętności utrzymywania równowagi pomiędzy życiem prywatnym i zawodowym.

Dr Joanna Nawój-Połoczańska, z kolei, zajmuje się analizowaniem młodzieży jako podmiotu partycypującego w przestrzeni edukacji, pracy oraz doradztwa zawodowego. Zapoznała słuchaczy ze swoimi publikacjami, wśród których należy wskazać książki *Metoda projektu w doradztwie zawodowym*, *Scenariusze warsztatów dla dzieci i młodzieży*, *Ku czemu doradzać? O projektach biegu życia uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Nadmieniła także, iż jest w trakcie realizacji projektów badawczych zogniskowanych wokół rozpoznania: paradygmatów instytucji wspierających młodzież w budowaniu karier, algorytmach wyboru zawodu w perspektywie płci (kulturowej), doradztwa społeczno-zawodowego u progu zmian instytucjonalnych.

Następna mówczyni dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska zaznaczyła, iż w obszarze jej zainteresowań badawczych znajdują się: sytuacja absolwentów szkół zawodowych i szkół wyższych na rynku pracy, zarządzanie karierą w warunkach zmiennego zatrudnienia, elastyczne formy organizacji pracy (praca w przestrzeniach coworkingowych), przedsiębiorczość osób młodych w niepewnej i zróżnicowanej rzeczywistości zawodowej. Wspominała, iż aktualnie cel swoich dociekań naukowych skoncentrowała na dokonaniu krytycznej analizy wiedzy o przedsiębiorczości młodych Polaków i jej

determinantów oraz identyfikacji form oraz metod budowania kapitału społecznego.

Następną referującą osobą była dr Joanna Kozielska. Podkreśliła, iż w obszarze jej zainteresowań badawczych mieszczą się: emigracja zarobkowa o powrót do kraju w doświadczeniach współczesnych Polaków, wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży szkolnej, szkolnictwo branżowe oraz niedyrektywne formy wspierania rozwoju (*coaching*). Podjęła również próbę krótkiego scharakteryzowania realizowanego projektu badawczego dotyczącego uczniów i dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych, pracodawców oraz doradców zawodowych z powiatu gnieźnieńskiego. Z przytoczonych przez nią wniosków z badań wynika, że w powiecie gnieźnieńskim istnieją duże trudności ze znalezieniem pracowników, mimo dużej aktywności pracodawców w zakresie poszukiwania pracowników, absolwenci gimnazjów niechętnie wybierają edukację w szkołach zawodowych, mimo bogatej oferty tego rodzaju placówek oraz że edukacyjno – zawodowe wybory uczniów nie zawsze są związane z sytuacją na lokalnym rynku pracy.

Dr Agnieszka Skowrońska-Pućka w obszarze swoich dociekań badawczych wskazała małeletnie macierzyństwo realizowane w warunkach instytucjonalnych, proces usamodzielniania wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, sytuację edukacyjno-zawodową młodzieży z grup defaworyzowanych oraz niedyrektywne formy wsparcia rozwoju. Prowadzone przez nią badania związane były z rozpoznaniem świata młodych dziewcząt, które (przed)wcześnie zostały matkami, podejmując role niekorespondujące z ich możliwościami fizycznymi, jak i psychologicznymi oraz społecznymi, a ich macierzyństwo realizowane było w warunkach instytucjonalnych. Wśród istotnych z perspektywy scharakteryzowanego projektu wniosków należy wskazać: zmieszoną szansę na ukończenie edukacji, jako efekt wystąpienia wczesnego macierzyństwa, brak planowania swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młode matki oraz nieposiadanie sprecyzowanych celów życiowych.

Ostatnia głos zabrała prof. zw. dr. hab. Magdalena Piorunek i przedstawiała swoje dokonania naukowe. Sprecyzowała, iż jej główne zainteresowania naukowe oscylują wokół funkcjonowania człowieka w kontekście pracy, kształtowania i przebiegu biografii zawodowych na poszczególnych etapach życia człowieka oraz wpieranie go w biegu życia (poradnictwo biograficzne). Profesor wskazała również projekty badawcze, w których brała udział tj. *Orientacje biograficzne młodych okresu transformacji*, *Bieg życia zawodowego człowieka – kontekst transformacji kulturowych*, *Soziale Probleme von Jugendlichen in ausgewählten Ländern Ostmitteleuropas*, *Relacje społeczne*

w przestrzeni edukacyjnej, gimnazjaliści o swoich wychowawcach. Kompetencje społeczne wychowawców w relacjach z uczniami. Prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek scharakteryzowała wyniki prowadzonych badań longitudinalnych wśród młodzieży dotyczących jej ustosunkowania do przyszłości edukacyjno-zawodowej realizowanej w warunkach nieprzejrzystości współczesnego świata. Jako efekt eksploracji zaprezentowała strategii projektowania kariery przez młodzież, wśród których należy wskazać strategię: kondensacji (wczesne sprecyzowanie orientacji zawodowych oraz ich konsekwentna realizacja), addytywną (prześciowe zaangażowanie w zmieniające się projekty zawodowe), stochastyczną (niesprecyzowane orientacje edukacyjno-zawodowe), asekuracyjną (orientacje zawodowe urealniane przez pryzmat chronologicznie później rozwijających się orientacji edukacyjnych), aktualistyczną w dwóch wariantach temporyzacji i pasywnej.

Następnie głos zabrała Przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Młodzieży prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska i podziękowała za przedstawienie wyników niezwykle twórczych i inspirujących badań nad młodzieżą. Podkreśliła, iż prezentacja Zespołu Roboczego: *Młodzież - między edukacją a rynkiem pracy* potwierdza jej przekonanie o słuszności powołania Zespołów Roboczych. Profesor podziękowała również za zwrócenie uwagi na jednostkowy wymiar wszelkich działań związanych z karierą oraz rozwojem zawodowym człowieka. Za cenne uznała również zachęty prelegentów do współpracy odnośnie realizacji zaprezentowanych projektów, co przyczyni się do zacieśniania więzi i twórczej współpracy pomiędzy poszczególnymi członkami zespołu.

Podsumowując część oficjalną VI Posiedzenia Zespołu Pedagogiki Młodzieży prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska zaprosiła na kolejne spotkanie, które odbędzie się 30 października 2018 r. na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu o godz. 11:00. Profesor zapowiedziała, iż podczas kolejnego spotkania członkowie Zespołu będą mieli okazję wysłuchania wykładu prof. dr hab. Marty Urlińskiej. Natomiast w ramach cyklu: *Wartościowa Godzina z Zespołem Roboczym* zaprezentowany zostanie dorobek Zespołu roboczego koordynowanego przez prof. nadzw. UKW dr hab. Helenę Ostrowicką. Zespół skupiony jest wokół problematyki *Analiza dyskursu o młodzieży*.

Następnie Przewodnicząca zaprosiła wszystkich zebranych do wzięcia udziału w loterii zatytułowanej *Książka przekazana pod dobry adres*. Przewodnicząca ZPM podziękowała za książki na loterię dostarczone przez chętne osoby, a także zachęciła do przekazywania książek do losowania na kolejnych spotkaniach Zespołu Pedagogiki Młodzieży. Do wylosowania

spośród członków Zespołu trafiły 33 książki, które tematycznie związane są z młodzieżą i prezentują wyniki prowadzonych badań nad młodzieżą w ostatnich latach. Następnie prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska zaprosiła przybyłych gości na lunch, podziękowała za przybycie członków Zespołu i zainteresowanie inicjatywą powołania ZMP oraz dokonała oficjalnego zamknięcia Posiedzenia Zespołu Pedagogiki Młodzieży.

Aneta Babiuk-Masalska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Sprawozdanie z I Konferencji pod tytułem „Redukcja stresu w szkole”, Falenty 11 września, 2018

Konferencja odbyła się w Ośrodku Promocji Zdrowia w Falentach pod Warszawą. Jej organizatorem była Fundacja EduMind by Smartt, której Prezesem jest Pani Weronika Chmielewska¹. Oprócz Niej, Zarząd tworzą dwie liderki: Magdalena Kulińska² oraz Ewa Orłowska³. Misją nowej organizacji jest szerzenie w placówkach edukacyjnych - szkołach i przedszkolach - wiedzy na temat sposobów radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli i uczniów. Inicjatorce akcji chcą rozpowszechniać informacje na temat sposobów dbania o zdrowie psychiczne i fizyczne swoich adresatów. Ścieżkę do osiągnięcia tego celu ma stanowić trenowanie uważności, z języka angielskiego określanej pojęciem *mindfulness*. Autorki pomysłu chcą zrównoważyć kładziony w szkołach nacisk na naukę ograniczoną do rozwoju sfery poznawczej uczniów poprzez propozycję praktycznych sposobów rozwijania sfery społeczno-emocjonalnej.

Fundacja ma w zamyśle pozyskiwanie środków finansowych na bezpłatną pomoc dla szkół i przedszkoli z małych i mniej zasobnych finansowo

¹ Weronika Chmielewska jest pasjonatką uważności w życiu codziennym – zarówno zawodowym, jak i osobistym. Jak sama mówi, powołała do życia Fundację EduMind ze względu na swoje osobiste i niełatwe doświadczenia ze środowiskami szkolnymi związane z „macierzyństwem naznaczonym licznymi wyzwaniami”. Ukończyła szkolenia organizowane przez Mindful Schools (USA). Z wykształcenia jest ekonomistką, absolwentką SGH.

² Magdalena Kulińska pracuje grupowo i indywidualnie, tak z dorosłymi, jak też z dziećmi. Jest certyfikowanym trenerem uważności metodą MBR oraz trenerką empatycznej komunikacji w nurcie NVC (Nonviolent Communication).

³ Ewa Orłowska jest certyfikowaną trenerką uważności oraz Porozumienia bez Przemocy, mediatorką, superwizorką treningu *mindfulness* w Mindfulness Association, twórczynią materiałów edukacyjnych oraz wykładownicą studiów podyplomowych, członkiem zespołu Budzącej się szkoły (oddolnego ruchu zmian w edukacji). Pełniła także role nauczyciela i dyrektora szkoły oraz konsultanta w Ośrodku Rozwoju Edukacji.

miejsowości poprzez m.in. organizowanie komercyjnych kursów z zakresu *mindfulness* dla zamożniejszych klientów. Chcą wspierać publiczne szkoły w pisaniu programów i pozyskiwaniu grantów na długofalowy rozwój w tym zakresie ich kadry i młodzieży. Jak się okazuje, potrzeba i zainteresowanie tego typu inicjatywami są bardzo duże. Pomimo iż fundacja dopiero rozpoczęła swoją działalność, Zarząd określa dość odległe terminy możliwości zrealizowania wsparcia dla kolejnych placówek.

W Warszawie istnieje obecnie tylko jedna szkoła, w której praktykowanie uważności stanowi część codzienności dla podopiecznych i nauczycieli. Jest to Niepubliczna Szkoła Podstawowa imienia Samuela Bogumiła Lindego. Podczas konferencji przedstawiciel tej placówki, dyrektor do spraw pedagogicznych, psycholog i pedagog szkolny, terapeuta poznawczo-behawioralny w trakcie procesu certyfikacyjnego - Pan Wojciech Wnuk - miał możliwość zaprezentowania swojego podejścia i wypracowanych rozwiązań stosowanych w relacjach z zespołem, dziećmi i ich rodzicami. Środowisko praktyków reprezentowały również Panie: Ewa Orłowska, Magdalena Kulińska oraz Weronika Chmielewska. Poza praktykami wystąpili przedstawiciele środowisk akademickich: doktor Marek Kaczmarzyk⁴ oraz doktor Marta Znaniecka⁵.

Spotkanie konferencyjne rozpoczęło się od powitania i odczytania listu profesora Joachima Bauera⁶, doktora nauk medycznych, neurobiologa, lekarza psychiatry i psychoterapeuty, założyciela i wieloletniego dyrektora Instytutu Zdrowia Pracowników Szkolnictwa w Monachium. Profesor wyraził uznanie

⁴ Dr Marek Kaczmarzyk jest biologiem, neurodydaktykiem i memetykiem, autorem podręczników, programów szkolnych oraz kilkudziesięciu artykułów i książek z zakresu biologicznych i memetycznych kontekstów kształcenia i wychowania. Od roku 2000 pełni funkcję kierownika Pracowni Dydaktyki Biologii na Wydziale Biologii i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Śląskiego. Jest koordynatorem projektów edukacyjnych, twórcą programów i wykładowcą studiów podyplomowych dla nauczycieli. Od 2012 roku prowadzi Uniwersyteckie Towarzystwo Naukowe działające w ramach Centrum Kształcenia Ustawicznego UŚ.

⁵ Dr Marta Znaniecka zdobyła tytuł naukowy z zakresu pedagogiki. Jest certyfikowanym nauczycielem *Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)*. Uprawnienia w tym zakresie uzyskała w Institut for Mindfulness-Based Approaches w Niemczech. Jest certyfikowaną trenerką programu *mindfulness* dla szkół - „b” - mającego swe korzenie w Wielkiej Brytanii. Jest także absolwentką *Mindful Schools* w USA przygotowujący do prowadzenia zajęć z zakresu uważności z dziećmi i młodzieżą.

⁶ W swoich publikacjach Bauer szczególną uwagę poświęca badaniom czynników wpływających na stan zdrowia fizycznego i kondycję psychiczną nauczycieli, wychowawców i pedagogów. Na język polski zostały przetłumaczone jego książki dotyczące empatii („Empatia. Co potrafią lustrzane neurony”), agresji („Granica bólu. O źródłach agresji i przemocy”) oraz relacji nauczycieli z uczniami („Co z tą szkołą”).

dla wyboru tematu spotkania ze względu na jego ogromną wagę. Jak podkreślił w swojej pisemnej wypowiedzi, zawód nauczyciela jest naznaczony ciągłym niepokojem. Profesja ta jest bardzo stresująca ze względu na wysokie i ciągle oczekiwania, a często także prowokacje. Nauczyciele zagrożeni są wypaleniem zawodowym, w związku z tym popularyzacja metod służących redukcji napięcia jest w ich przypadku niezwykle istotna. Bauer zachęca uczestników konferencji do zapoznania się z programem *mindfulness* powołując się na swoje badania w ramach projektu nauczycielskich grup *coachingowych*, które pokazują, że praktykowanie uważności pomaga nauczycielom stworzyć psychiczną przestrzeń wokół siebie zdolną pochłoniąć niepokój panujący w szkole tak, aby się przed nim obronić. Praktykowanie *mindfulness* odbywa się obecnie w szkołach wielu krajów Zachodniej Europy. Umiejętność tworzenia dla siebie ochrony psychologicznej jest istotą kursów bazujących na uważności. Pierwszy krok polega na uświadomieniu sobie własnego automatycznego działania. Następny, na zatrzymaniu się i wyjściu ze schematycznego postępowania. W efekcie tych zabiegów energia życiowa danej osoby zaczyna skupiać na czymś zdrowszym, niż walka o przetrwanie i bezrefleksyjne reagowanie na zasadzie bodziec-reakcja, bodziec-reakcja.

Kim jest uważny nauczyciel? Nie ogranicza się on jedynie do „ćwiczenia uważności” z dziećmi. Zaczyna od siebie, czyli od własnego zachowania jako przykładu. Buduje atmosferę akceptacji i bezpieczeństwa poprzez realizację konkretnych zaleceń:

- „Najpierw nauczyciel” – dorosły pierwszy dzieli się swoimi refleksjami z dziećmi.
- „Bądź z uczniami szczerzy” – nauczyciel pokazuje uczniom, kim jest jako człowiek, odkrywa się jako osoba, na przykład prezentuje muzykę jaką lubi.
- „Nie ukrywaj swoich błędów” – daje sobie i innym prawo do popełniania pomyłek.
- „Modeluj świadomość emocjonalną” – nazywa emocje i potrzeby.
- „Rób przerwy” – tworzy chwile na oddech, zatrzymuje się zamiast zapętląć w nadmiarze informacji i bodźców generujących pośpiech i napięcie.
- „W klasie po prostu bądź ze swoimi uczniami” – dzieli się z uczniami anegdotami ze swojego życia, tworzy sprzyjającą atmosferę, dla gotowości dzieci do opowiadania o swoich doświadczeniach, przeżyciach i wrażeniach.
- „Praktykuj bycie” – przebywa z uczniami, zamiast tylko realizować zaplanowane do realizacji rzeczy z listy. Praktykuje bezwzględną

przyjacielskość i troskę o siebie wiążące się z umiejętnością bycia asertywnym. Inspiruje innych do mądrego dbania o siebie: zachowania równowagi fizycznej i psychicznej.

Pierwszym prelegentem podczas konferencji był dr Marek Kaczmarzyk, który omówił źródła trudności zapamiętywania w szkolnej ławce. Według niego, z perspektywy dostępnej współcześnie wiedzy na temat działania mózgu, szkoła w obecnej postaci raczej utrudnia, niż ułatwia nabywanie nowych informacji dzieciom. Destrukcyjnie na proces nauki wpływa przede wszystkim „poszatkowany” na lekcje czas nauki oraz przymus robienia przez wszystkich tego samego w tym samym czasie. Kaczmarzyk wymienia konkretne warunki, które powinny być spełnione, aby mózgi uczniów przyswajały informacje w naturalny dla siebie sposób, czyli bez większego wysiłku i dodatkowej motywacji. Cechą informacji, która pobudza części mózgu odpowiedzialne za zapamiętywanie, to przede wszystkim jej nowość. Dlatego ulubionym słowem twórców reklam według Kaczmarzyka jest wyrażenie „NOWE” („nowe” pieluszki, kremy, sposoby na zmarszczki).

Efekt nowości dotyczy także nowej osoby w klasie. Jest ona w stanie skuteczniej przyciągnąć uwagę dzieci niż znany nauczyciel. Siłę efektu nowości łatwo zauważyć, gdy do klasy zostaje zaproszony specjalista, który ma uatrakcyjnić zajęcia. Okazuje się, że uczniowie często deklarują, iż zapamiętali z tej lekcji więcej niż z dotychczasowym nauczycielem (choć jej wystąpienie nie było wcale lepsze od dotychczasowych prezentacji).

Poza efektem nowości, zapamiętywaniu sprzyja: zaskoczenie, humor (śmiech), opowiadanie historii, użyteczność (przydatność) informacji, gdy możemy podzielić się nabytą wiedzą z innymi lub zastosować nową kompetencję. Obecna szkoła nie wydaje się dążyć do wykorzystania nabytej wiedzy w sposób praktyczny. Jest raczej źródłem informacji, które uczniowie będą mogli zastosować w bliżej nieokreślonej przyszłości.

Jak podkreśla dr Kaczmarzyk, z neurobiologicznej perspektywy, zapamiętywanie polega na tworzeniu zbiorów powiązanych ze sobą neuronów. Utrwalają się one po odpowiedniej liczbie powtórzeń. Każda kolejna lekcja oznacza tworzenie następnych nietrwałych pętli połączeń. Każdy dzwonek kończący lekcję powoduje natomiast ich przerwanie. Kilka lekcji mających miejsce po sobie oznacza, że w mózgu powstaje wiele mglistych śladów pamięciowych rywalizujących ze sobą o zasoby sieci neuronów uczestniczących w utrzymywaniu wielu pętli.

Kaczmarzyk powołuje się na swoje badania z uczestnictwem studentów Uniwersytetu Śląskiego, dotyczące pojemności pamięci roboczej

(operacyjnej) ludzkiego mózgu. Podkreśla, że ma ona bardzo ograniczone możliwości i jest w stanie przyjąć do trzydziestu bitów informacji na raz. Badania z połowy XX wieku wskazywały na jeszcze mniejsze jej możliwości. Sformułowano wówczas wnioski, że pamięć operacyjna jest w stanie pomieścić jednocześnie 5 +/- 2 obiekty. Obecne wymagania i warunki szkolne (nadmiar bodźców i tempo życia) znacznie przekraczają możliwości ludzkich, a w szczególności dziecięcych, mózgów. Powoduje to, że nauczyciele mają często nierealne oczekiwania względem uczniów i siebie.

Kolejne wystąpienie podczas konferencji nosiło tytuł „Praktyka *mindfulness* w szkole – kształcenie umysłu i serca”. Wyniki swoich badań i refleksje przedstawiła dr Marta Znaniecka. Prezentacja kładła nacisk na brak holistycznej wizji człowieka we współczesnej szkole. Podejście i oczekiwania stawiane uczniowi przypominają raczej wizję „mózgu zamkniętego w słoiku” niż całościowo pojmowanej osoby, która poza zdolnością syntezy i analizy, przeżywa emocje i ma potrzeby duchowe. Prelegentka podkreśliła, że holistyczna wizja człowieka nie jest nowym tworem. Na dowód przytoczyła poglądy Pestalozziego i trzy wymiary kształcenia człowieka, które uważał za ważne: głowę, rękę i serce. Zaznaczyła, że istnieje pedagogika określana jako kontemplatywna, która włącza introspektywne metody poznania do procesu edukacji. Zaznacza, że uznanie obszaru „serca” jako pełnoprawnego wymiaru człowieka opiera się na badaniach neuronaukowych, a nie na wierzeniach religijnych.

Autorka wystąpienia wyjaśniła także znaczenie pojęcia uważności. Za Jon Kabat-Zinn przytacza definicję, iż jest to świadomość wyłaniająca się z kierowania uwagi w sposób intencjonalny i nieoceniający na chwilę bieżącą. Za Shinzen Young wymieniła trzy komponenty uważności: siłę koncentracji, jasność zmysłową oraz bezstronność. Porównała ją także do „latarki uwagi”, która może kierować światło na ciało, myśli i emocje. Praktykowanie *mindfulness* może odbywać się podczas prostych, codziennych czynności: oddychania, skanowania ciała, uważnego ruchu, medytacji, słuchania odgłosów zza okna, picia kawy, stania w kolejce, rozmowy, sprzątania, spaceru korytarzem.

Znaniecka przybliżyła korzenie uważności na Zachodzie. Podkreśla, że w latach 70-tych XX wieku jej pionierami byli przedstawiciele medycyny (MBSR – Mindfulness Based Stress Reduction), a w latach 90-tych XX wieku – psychoterapeuci z nurtu poznawczo-behavioralnego (Mindfulness Based Cognitive Therapy). Wymieniła potwierdzone naukowo korzystne dla zdrowia efekty treningu uważności oraz podała konkretne źródła, z których zaczerpnęła te informacje: redukcja stresu, obniżenie poziomu lęku,

przeciwdziałanie nawrotom depresji, wzmacnianie koncentracji, obniżenie reaktywności i wzmocnienie samoregulacji emocjonalnej, podniesienie efektu działań w sytuacji emocjonalnej aktywacji. Do wyzwań współczesnej szkoły autorka zaliczyła: obecność nowych technologii w codziennym życiu uczniów i nauczycieli, szybkie tempo życia i rosnące wymagania, wzrost zaburzeń natury psychicznej wśród dzieci.

Znaniecka określiła również, czym uważność nie jest (np. praktyką religijną) i podsumowała uwagi krytyczne kierowane pod adresem *mindfulness*: „Powiedzieć, że *mindfulness* jest buddyjskie, to jakby powiedzieć, że grawitacja jest newtonowska⁷”.

Kolejne wystąpienie – Pani Weroniki Chmielewskiej i Pani Magdaleny Kulińskiej dotyczyło sposobów, w jaki nauczyciele i uczniowie korzystają z programów opartych na uważności w różnych krajach: USA, Wielkiej Brytanii, Meksyku i Polsce.

Jako ostatnia wystąpiła Pani Ewa Orłowska z prezentacją pod tytułem „Jak dzięki ćwiczeniom uważności zredukować stres nauczycieli i uczniów”. Prelegentka wymieniła i omówiła korzyści związane z praktykowaniem *mindfulness* w szkole: wytrącenie z automatyzmów, odnajdowanie oparcia „w sobie”, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, możliwość odróżniania obaw i myśli od faktów, umiejętność troszczenia się o siebie, umiejętność nawiązywania „dobrych” relacji i związana z tym poprawa warunków nauki.

Orłowska zasygnalizowała, na jakie oznaki powinni zwracać uwagę nauczyciele, aby w porę rozpoznać oznaki zagrożenia wypaleniem zawodowym u siebie lub u kogoś z zespołu. Nauczyciel zagrożony wypaleniem: ma zawsze coś do zrobienia (jest zagoniony), automatycznie wyłapuje wszelkie błędy (skupia się na błędach i brakach), łatwo ulega rozdrażnieniu i czasem nie chce być tu, gdzie jest, jest zmęczony i często boli go głowa, chroni siebie, wycofuje się i nie wchodzi w kontakt z innymi osobami. Powrót do zdrowia takiego nauczyciela jest uzależniony od jego „powrotu do ciała”: ćwiczeń oddechu, skanowania ciała, uważnego chodzenia. Orłowska podkreśliła, że nie można zajmować się jedynie innymi i ich problemami. Dbając o siebie nauczyciel musi zająć się swoimi emocjami, a zajmując się emocjami, kontaktuje się ze swoim ciałem.

Na zakończenie prelegentka przybliżyła uczestnikom, w jaki sposób będą realizowane treningi EduMind dla szkół. W pierwszym semestrze zaplanowane zostały spotkania informacyjne (90-minutowa prezentacja dla Rady

⁷ K.W. Brown, R.M. Ryan, J.D. Creswell *Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects* w: „Psychological Inquiry”, 2007 nr 18, 211-237.

Pedagogicznej; 60-minutowa prezentacja dla Rady Rodziców). Następnie zrealizowany zostanie warsztat wstępny przed kursem dla zainteresowanej grupy nauczycieli (90 minut). Kolejnym krokiem będzie 8-tygodniowy kurs dla nauczycieli w grupach do 15 osób lub szkolenie 4-tygodniowe, intensywne, weekendowe. W semestrze drugim zostanie zrealizowany kurs zaawansowany „Moc Uważności”, podczas którego uczestnicy zapoznają się z ćwiczeniami do pracy z dziećmi i młodzieżą. Integralną część projektu stanowi 8-tygodniowy kurs dla rodziców oraz (osobno) dla dyrektorów placówek. Fundacja będzie wspierać długofalowe efekty praktykowania uważności poprzez warsztaty, organizację dni uważności, prezentacje i wystąpienia⁸.

⁸ Podczas opisywania zarysu działań planowanych przez fundację oraz szczegółowego opisu sylwetek prelegentów konferencji korzystałam z materiałów konferencyjnych stworzonych i udostępnionych przez organizatorów spotkania.