

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 ożywiający 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 osiągnięty 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 swobodnego 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 jednak wskazywać, 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 – wzmocniłby 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 kategoryjne*, 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/reformatorami 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. Śliwerski, *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 słusność 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 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 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.