

Rafał Maliszewski

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0003-3056-3042

DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2019.1.06

Rola dialogu w procesie wychowawczym – ujęcie filozoficzne i pedagogiczne

The role of the dialog in upbringing – a philosophical and pedagogical perspective

...mój byt urzeczywistnia się wtedy, gdy istnieje dla innych ludzi w (roz)mowie, jest tym, co objawia się innym, ale objawia się uczestnicząc w tym objawieniu...

Lévinas 2002, s. 2

ABSTRACT: This article shows the dialog as an important aspect of the upbringing process, which leads individuals to discover both themselves and the reality from the perspective of truth. The dialog which is inspired by the Socrates tradition and the dialog philosophy is a key element of the dialog pedagogy, in which particular attitudes influence upon the development of interpersonal relationships. The article aims at showing the school as a place where an educator meets a student and where love and justice, leading to a complete development of a human being as a physical-psychological-spiritual being, are developed.

KEYWORDS: Pedagogy, dialog, upbringing, dialog philosophy, dialog pedagogy.

STRESZCZENIE: Autor opisuje rolę dialogu jako ważnego źródła procesu wychowawczego, prowadzącego do odkrycia siebie i świata w perspektywie istnienia prawdy. Dialog inspirowany tradycją sokratejską i filozofią dialogu jest ważnym elementem pedagogiki dialogu, w której konkretne postawy wychowawcze wpływają na rozwój relacji osobowościowych. Artykuł ma za zadanie ukazanie szkoły jako miejsca *spotkania* wychowawcy z uczniem oraz budowania relacji miłości i sprawiedliwości, prowadzących do pełnego rozwoju człowieka jako istoty fizyczno-psychiczno-duchowej.

SŁOWA KLUCZOWE: Pedagogika, dialog, wychowanie, filozofia dialogu, pedagogika dialogu.

Wprowadzenie

Zachodzące we współczesnym świecie przeobrażenia cywilizacyjne, przejawiające się przede wszystkim w synkretyzmie kulturowym, malują dość chaotyczny obraz doświadczenia człowieka. Dotychczasowe wpływy dorobku starożytnej Grecji i Rzymu na ogólnie pojętą aktywność kulturową człowieka krzyżują się z liberalnym podejściem do moralności, sztuki, edukacji, polityki, nauki. Nowatorskie rozumienie tych dziedzin komplikuje kody językowe, wymuszając pogłębiony dyskurs, często nieodwołujący się do prawdy o człowieku i otaczającej go rzeczywistości. Nadto, zmieniające się warunki życia, trudne do jednoznacznej analizy pod względem etycznym osiągnięcia współczesnej nauki, zagubienie aksjologiczne, stawiają przed człowiekiem wątpliwości, co do aktualności przyjętych przez wcześniejsze pokolenia rozwiązań. Sytuacja taka wywołuje z jednej strony niepewność człowieka pod względem własnych wyborów życiowych, a z drugiej strony może być szansą na wewnętrzny rozwój – wzrost krytycznego myślenia i odpowiedzialności moralnej. Nie uda się zrealizować tej szansy, gdy nie dojdzie do uświadomienia sobie przez współczesnego człowieka wartości poszukiwania siebie i konieczności podjęcia próby zrozumienia innych. Zasadniczą pomocą w tym kierunku może okazać się filozofia i pedagogika ze swoją perspektywą dialogiczności.

Dialog niesie współczesnemu człowiekowi nadzieję, gdyż uwypukla wartość człowieczeństwa i realizuje nieustanne pragnienie kontaktu z innymi na różnych płaszczyznach i w różnoraki sposób. Dialog, który aktualizowałby potencjał myślowo-aksjologiczny, zawsze interesował filozofów i pedagogów. Człowiek z natury jest stworzeniem dialogicznym, wykazującym pragnienie porozumiewania się i poszerzania swojej wiedzy oraz umiejętności uczenia się. Przyglądając się perspektywie ludzkiej, należy stwierdzić, że dialog jest zakorzeniony w dziejach ludzkości i znajduje się w centrum ludzkiego bytowania (por. Ostrowska 2000, s. 6). Posiada nadto pozytywne skojarzenia i bliski jest tym ideałom, które wysoko cenią współczesne społeczeństwa: demokrację, partnerstwo, porozumienie, obustronny szacunek itp. Jednak mimo powszechnego doświadczenia postawy dialogicznej, operacjonalizacja i pomiar tego procesu wymyka się spod kontroli naukowców, zainteresowanych stosowaniem neopozytywistycznych zasad naukowości. W perspektywie społecznej dialog uchodzi za proces, który może trwać nawet w warunkach niesprzyjających mu kulturowo.

Rozważania dotyczące kondycji człowieka kierują nasze myśli ku refleksji nad stanem kultury oraz moralności człowieka. Te dwie sfery w dużej mie-

rze ułatwiają rozwój postawy dialogicznej w każdym człowieku. Otwartość na różnorodność kulturową, przy jednoczesnym pogłębianiu postaw moralnych, sprzyja rozwojowi dialogu jako fenomenu udoskonalającego człowieka. Niniejszy artykuł ma za zadanie przyrzeć się postawie dialogicznej człowieka w aspekcie realizacji szkolnych celów wychowawczych. Na ile dialog może być skutecznym narzędziem procesu wychowawczego stosowanego w środowisku szkolnym? Aby rzetelnie odpowiedzieć na zarysowany problem, chcemy sięgnąć do klasycznego rozumienia dialogu, inspirowanego filozoficzną działalnością Sokratesa. Chcemy nadto przyrzeć się poglądom niektórych filozofów dialogu oraz poznać wpływ postawy dialogicznej w wychowawczym procesie kształtowania człowieka. Choć stanowisko Sokratesa w tym względzie jest powszechnie znane, warto poddać je konfrontacji z dialogiczną myślą wybranych filozofów. Na potrzeby niniejszego artykułu przywołane zostaną poglądy Martina Bubera i Gabriela Marcela na temat rozumienia dialogu jako specyficznego spotkania człowieka z człowiekiem. Wybór tych dwóch filozofów jest zamierzony, bowiem nawiązują oni do przestrzeni granicznej pomiędzy indywidualizmem a zbiorowością, w której przychodzi człowiekowi żyć. W ich filozofii najlepiej ukazana zostaje przestrzeń właściwego spełniania się człowieka. Choć pojęcie dialogu nie ogranicza się do spotkania, w przestrzeni szkolnej ten rodzaj postawy dialogicznej nabiera szczególnego znaczenia i będzie istotą naszych celów badawczych.

Istota dialogu w perspektywie spotkania

Dialog znajduje swoje źródło w dialektyce, która w najprostszym rozumieniu jest sztuką prowadzenia rozmowy i dyskusji. Posiada ona cechy metody poznawczej i wynika z konieczności przekształcenia potocznej rozmowy w rodzaj sztuki prowadzenia dialogu (por. Chudy 2001, s. 562). Sam dialog można różnicować na filozoficzny, edukacyjny, religijny, etyczny, polityczny itd. Jednak jest to zawsze „rozmowa co najmniej dwóch osób na określony temat, polegająca na wymianie różniących się (rozbieżnych, przeciwstawnych) poglądów dotyczących spraw ważkich poznawczo i praktycznie (dialog społeczny), z zamiarem osiągnięcia porozumienia” (Kiereś 2001, s. 569). Osiągnięcie porozumienia jest wpisane w postawę dialogiczną. Dialog prowadzony z pominięciem zamierzonego celu jest pusty poznawczo i charakteryzuje się wysoką niedojrzałością rozmówców. Rozpoczyna się od nawiązania kontaktu z drugą osobą. Kontakt zakłada z kolei konieczność komunikacji, która we współczesnej szkole jest dość utrudniona. Komunikację interpersonalną w dużej mierze zastępują technologie „zasłaniające twarze” współrozmówców. Tymczasem

Mieczysław Gogacz pisze, że „wychowanie do prawdy jest niemożliwe bez relacji interpersonalnych” (Gogacz 1985, s. 17). Choć spotkanie nie ogranicza się do kontaktu twarzą w twarz, w perspektywie szkolnej nabiera ono specyficznego znaczenia ze względu na realizację zadań wychowawczo-profilaktycznych. Twarz stała się dziś blokadą filtrującą najszczerze uczucia i doznania poznawcze. Trudno nawiązać kontakt i zainicjować dialog w perspektywie wstydu twarzy. Z tego też względu wychowankowie uciekają się do metod komunikacyjnych, które nie pozwolą odkryć twarzy i stłumić wstyd osobowego spotkania. Ksiądz Józef Tischner pisze o spotkaniu jako o źródłowym doświadczeniu drugiego człowieka, bez masek i zasłon (Tischner 1978, s. 73; Tischner 1981, s. 85). Postawa taka jest wyzwaniem zarówno dla rodziców, pedagogów, jak i psychologów.

Choć udany dialog nie ogranicza się do technik komunikacyjnych, ale posiada znacznie szersze spektrum spotkania, powinien zakładać opanowanie umiejętności mówienia i słuchania, jakże przydatnej w środowisku szkolnym. Samo słuchanie może mieć charakter pasywny lub aktywny. Słuchanie w dużej mierze uzależnione jest od umiejętności mówienia samego wychowawcy. Zainteresowanie ucznia postawą dialogiczną może pobudzać zrozumiały język oraz zaangażowanie emocjonalne wychowawcy. W takiej postawie nie powinno zabraknąć stawianych przez ucznia pytań, przedstawiania swoich wątpliwości oraz czynienia uwag. Odwaga postawienia pytań i zasugerowania wątpliwości jest w dużej mierze oznaką wytworzenia pomiędzy rozmówcami bliższej relacji, która w dalszym etapie rozwoju powinna uwidocznić zasadę podmiotowości i miłości (zob. Śnieżyński 2008, s. 17). Zasada miłości nawiązuje do współpartnerstwa i ukazuje przywiązanie do dobra, życzliwości i szlachetności, natomiast zasada podmiotowości szanuje rozmówcę jako osobę naznaczoną niepowtarzalnością, niebanalnością i godnością. Wychowawca powinien być uwrażliwiony na możliwość popełnienia przez ucznia błędu, który nie przyczyniłby się do jego dyskredytacji. Wcale nie chodzi tu o odrzucenie postawy stanowczości czy obecnych we wszystkich szkolnych programach wychowawczych sposobów nagradzania i karania uczniów, ale o konsekwencję realizacji celu wychowawczego przy zastosowaniu podmiotowości i miłości. Wybór takiej drogi może świadczyć o pełnym zaangażowaniu ucznia w sytuację dialogiczną.

Najbardziej zbliżoną formą postawy dialogicznej, znanej od czasu działalności Sokratesa, jest dialog edukacyjny (zob. Śnieżyński 2001). Zakłada on pewien stopień zaufania uczniom, co do zakresu posiadanej wiedzy, bowiem sam wychowawca przestaje pełnić rolę jedyne go przekaziciela wiedzy, a stają się nim pozostali członkowie zespołu klasowego. Nauczyciel przejmuje rolę akuszerza, pozwalając uczniom na nowo narodzić się ku prawdzie. Jednak nale-

ży wykazać się w tym względzie ostrożnością, bowiem współczesne nurty antypedagogiczne – ukierunkowane na pragmatyzm i utylitaryzm – fałszują rolę wychowawcy w procesie wychowywania do człowieczeństwa (zob. Chłodna 2006, s. 61–74). Nauczyciela pozbawia się prawa odniesienia do prawdy, nawet w przypadku, kiedy wychowanek brnie w meandry fałszu. Staje się jedynie towarzyszem w procesie wychowania, nieuprawnionym do przestrzegania przed błędami. Tymczasem należy pamiętać, że w wychowaniu nie ma miejsca na eksperyment. Dobrego wychowania nie da się budować w sytuacji pomieszania ról. Młody człowiek kształtujący swój pogląd na świat musi być otoczony określonością i jednoznacznością. Gdy otacza go harmonia, buduje się w nim porządek. Wbrew pozorom uczniowie oczekują wsparcia wychowawcy i wskazywania przez niego właściwego kierunku. Potrzebują osobę, która uposaży ich w efektywne narzędzia weryfikacji rzeczywistości. Z pewnością wychowanie nie toleruje narzucenia myśli osób kierujących procesem wychowawczym, ale cenną wartością może okazać się umiejętność dzielenia się własnym doświadczeniem. Roztropny wychowawca wie, że fakt niedoskonałości intelektu i słabości woli młodego człowieka nie zawsze przynosi dobre rezultaty. Wychowanie natomiast zakłada celowość i rozpoznanie człowieka w aspekcie jego naturalnego prowadzenia ku dobru najwyższemu (por. Kiereś 2006, s. 56). Nie można tego dokonać bez poszanowania i otwartości na prawdę. Istnieją metody i programy wychowawcze, które odrzucają prawdę lub posiłkują się jej substytutami. Relatywistyczne koncepcje wychowawcze zakładają możliwość tworzenia własnych prawd lub akceptują fałszywy pogląd o istnieniu wielu prawd równoległych. Podejście takie zakłamuje istotę człowieka i rzeczywistości, zamyka na obiektywizm poznawczy i konstruuje dla wychowanka świat fałszu, który staje w opozycji do jego człowieczeństwa. Marianna Szpiter podkreślając rolę prawdy w procesie wychowawczym, mówi o wartości szkoły w kontekście jej wierności prawdzie (zob. Szpiter 2005, s. 22). Prawda odsłaniana na drodze dialogu jest najtrwalszą wartością, którą uczeń rozpoznaje dzięki nauczycielowi. Przypieczętowanie ona osobową relację pomiędzy wychowawcą a uczniem oraz otwiera nowe pokłady wzajemnego zaufania. Skłania wreszcie do podjęcia wzmoczonego wysiłku, aby uczynić tę wartość swoistym filtrem patrzenia na świat.

Właściwa forma dialogu stanowi o jego atrakcyjności. Podawanie samych informacji jako sposobu realizacji procesu wychowawczego może zahamować rozwój dobrej komunikacji stanowiącej punkt wyjścia do udanego dialogu. Informacje przekształcane w mądrość uwiarygodniają cel wychowania. Z kolei mądrości sprzyja wysoki poziom kontaktu osobowego. Można go osiągnąć poprzez zastosowanie zasady równości. Wychowankowie posia-

dają pewną wiedzę, pewne doświadczenia, które mogą okazać się konstruktywne na drodze poszukiwania prawdy. W szkole spotkamy i takich pedagogów, którzy akcentując swoją rzekomą nieomyślność, nigdy nie zdobędą się na odwagę, aby w uzasadnionych sytuacjach (sporach intelektualnych, rzeczowej analizie faktów, wieloaspektowym spojrzeniu na problem) przyznać rację wychowankom. A przecież postawa dialogiczna zakłada pewien stopień uposażenia intelektualnego dialogujących, aby sam dialog stał się procesem wzajemnych relacji. Nierzadko bywa tak, że uznanie niedoskonałości wychowawcy pomnaża postawę pokory, która zachęca uczniów do stawiania pytań, zgłaszania wątpliwości i wspólnego poszukiwania odpowiedzi na nurtujące kwestie. Każda postawiona hipoteza podlega pieczołowitej analizie, aby wyselekcjonować tylko uprawnione racje. Procesowi temu sprzyja konsensus, ukazujący wiarygodność badanych tez. Gdy tylko uda się sprostac takim wyzwaniom dialogiczności, proces wychowawczy można uznać za udany, ponieważ u jego kresu przyjmuje się prawdę, stanowiącą ważny składnik światopoglądowy młodego człowieka.

Dialog w tradycji sokratejskiej

Działalność Sokratesa (ok. 470–399 przed Chr.) przypadła na okres intelektualnego ożywienia Aten oraz na czas wzmożonej aktywności ruchów sofistycznych. Jednak w swojej formie filozofowania Sokrates nie nawiązywał do żadnej spuścizny naukowej ani do znanego nam z historii filozofii systemu. Nie oznacza to jednak, że nie miał szacunku do kulturowej potęgi czasów starożytnej Grecji. Dokładnie przyglądał się światu i człowiekowi oraz pragnął pozostawić receptę na to, jak pięknie żyć i jak uczyć innych takiego życia. Jego fenomen polegał na tym, że nie pozostawił po sobie żadnej spuścizny piśmienniczej. Przedkładał dialog nad pisma. Aby zatem poznać i ocenić jego myśl w kontekście interesującej nas postawy dialogicznej, warto powołać się na świadectwa osób jemu współczesnych, głównie jego uczniów (zob. Gancarz 2010, s. 43). Niejednokrotnie świadectwa te są skrajnie różne, czasem nawet wzajemnie się wykluczają, zależenie od tego kto i w jakich okolicznościach dokonywał oceny (por. Reale 1999, s. 304–305). Najwięcej o Sokratesie dowiadujemy się z przekazu dialogowego jego ucznia Platona. Można spotkać się z tezą, że próby oddzielenia filozofii Sokratesa od filozofii Platona pozostają trudnym wyzwaniem (zob. Guthrie 2000, s. 9). Nie zmienia to jednak faktu, że myśl sokratejska przenikała i inspirowała kulturę europejską przez wieki. Czasem mogłoby się wydawać, że myśl ta uległa dezaktualizacji (zob. Jaeger 2001, s. 564–565), jednak dla wielu kręgów kulturowych pozostaje

fundamentem właściwego rozumienia człowieka i zadań jakie ma on do wykonania w kontekście realizacji swojego człowieczeństwa.

Przez Sokratesa dialog był traktowany jako metoda poszukiwania wiedzy (prawdy), polegająca na zadawaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi. Dla ojca etyki dialog podporządkowany był celom etycznym oraz wychowawczym (zob. Nelson 1994, s. 181). Dialog nie był „wynałazkiem” wpisanym jednorazowo i spontanicznie w oś czasu. Już przed Sokratesem znano podobne formy nauczania (czy pouczenia) w formie zbliżonej do wykładu, mowy, objaśnienia. Długa, monotonna i często niezrozumiała mowa sofistów została przeciwstawiona w pewnym momencie dziejowym żywemu dialogowi Sokratesa (zob. Chłodna-Błach 2016, s. 42–47). Dialog prowadzony przez Sokratesa doskonale komponował się z osobowością filozofa. Cechowała go bowiem wzbudzająca w oczach obserwatorów mozolna praca nad sobą, pomnażająca cnotę i zrozumienie siebie. Choć ze względu na doniosłość słowa, obawiał się określenia siebie jako *nauczyciel*, nie brakowało w starożytnej Grecji ludzi tęskniących za spotkaniem z tym mistrzem. Sokratesowi bardzo zależało na spotkaniu z człowiekiem. Znał osobiście wielu mieszkańców starożytnych Aten. Do swoich rozmów poszukiwał ludzi młodych, szczególnie wyczulonych na poszukiwanie prawdy, otwartych na wiedzę i gotowych do zrewidowania własnego światopoglądu. Sokrates był znawcą ludzi i często określano go mianem mistrza duchowego (por. Hadot 1986, s. 440). Jego pytania trafiały w sedno i stanowiły podstawę do refleksji nad własnym postępowaniem i zmianą dotychczasowego życia (por. Rutkowiak 1992, s. 15). Rozmowa była dla niego nieustannym przebywaniem w laboratorium ludzkiej myśli, tymczasem książki nie odpowiadały na zadawane przez czytelnika pytania (por. Tańko 2012, s. 51). Swój dialog miał na celu oczyszczenie rozmówcy z fałszywych znaczeń słów, wyresetowania błędnego stanowiska, aby wreszcie oczyścić duszę z niewiedzy i skierować swoje życie na drogę odkrywania prawdy i życia zgodnego z cnotą (zob. Gorczyńska 2010, s. 49). Nie był to jednak monolog, lecz czynny udział współrozmówcy w toczonej debacie. Nie zabrakło w niej miejsca na przemyślenia własne, zrewidowanie swojej pogładowości i otwarcie się na nową rzeczywistość, prowadzącą do odkrycia swego człowieczeństwa, sensu życia oraz zrozumienia rzeczywistości.

Sokrates w swoim dialogu posługiwał się dwiema metodami: elenktyczną i majeutyczną, przy czym charakter rozmowy nie był ukierunkowany na popis mowy retorskiej, czego świetlanym przykładem byli sofisci, ale partnerski dialog stawał się nierazko początkiem przyjaźni pomiędzy rozmówcami (por. Jaeger 2001, s. 587). Metoda elenktyczna polegała na pozornym przyjęciu stanowiska swojego rozmówcy, aby dalej krok po kroku rewidować uznane

przez niego za prawdziwe twierdzenia. W ostateczności, dzięki zastosowaniu dialektyki, dysputant wycofywał się ze swojego dotychczasowego stanowiska i otwierał na zupełnie nową sferę poszukiwań. Sokrates wcale nie podawał gotowych rozwiązań, recept na życie, lecz prowokował do podążania własną ścieżką oświeconą tym razem blaskiem prawdy. Nie był to zbiór gotowych ani praktycznych informacji. Sokrates stronił od wiedzy pozornej i pozbawionej możliwości kierowania człowiekiem ku prawdzie. Uważał że wiedza prawdziwa i żywa możliwa jest do osiągnięcia tylko na drodze wspólnych poszukiwań i międzyludzkich uzgodnień. Nierzadko wzbudzał wiele wątpliwości, które targły młodymi ludźmi, ale jednocześnie były one motywacją do podejmowania wysiłku na drodze samodoskonalenia.

Druga metoda, zwana majeutyczną (położnictwo), polegała na narodzeniu „nowego człowieka” – wolnego od błędów poznawczych i gotowego podążać za tym, co najważniejsze dla człowieka. Sokrates stawał w roli akuszerki pomagającego człowiekowi narodzić się „na nowo”. Z pewnością byli i tacy, którzy zawiedli zarówno nauczyciela, jak i samych siebie. Toteż samo spotkanie z Sokratesem wywierało piętno odczuwalne na całe życie. Nawet w przypadku niepowodzeń skłaniało ono do podjęcia kolejnego wysiłku, aby nie zmarnować wykonanej dotąd pracy na polu usprawnienia moralnego i zatroskania o duszę (zob. Nowak 2010, s. 85–103).

Akcenty interpretatorskie obu metod rozkładają się różnorako. Są historycy filozofii, którzy za ważniejszą metodę uznają elenktykę (zob. Reale 1999, s. 376), ale są i tacy, którzy uznają za nadrzędną majeutykę naprowadzającą współrozmówcę za pomocą pytań na drogę odkrywania prawdy. Trudno dziś wyrokować o priorytetach stosowanych przez Sokratesa metod, należy jednak stwierdzić, że dialog nierzadko odsłaniał zupełnie nowe horyzonty poznawcze. Sokratejska rozmowa przerywana była czasem milczeniem, które ze strony współrozmówcy nie oznaczało rezygnacji z postawy dialogicznej, ale było momentem wewnętrznego poruszenia, poczucia wstrząsu światopoglądowego, chwilą porządkowania hierarchii aksjologicznej, momentem kluczowym w odczytywaniu siebie na nowo. W takim momencie ważne było nie pozostawienie ucznia samego sobie, ale obdarowanie go takimi narzędziami intelektualnego „uprawiania siebie”, aby nie poczuł się samotny. Rola towarzysza, mistrza okazywała się w takiej chwili bardzo istotna.

Sokratejski dialog uchodził za filozofię żywą. Uwrażliwiał rozmówców na konieczność słuchania i zadawania pytań. Dialog propagowany przez ojca etyki różnił się od dyskursu prowadzonego w przestrzeni akademickiej czy politycznej. Był on daleki od zinstytucjonalizowanej filozofii, często niezrozumiałej dla ludzi autentycznie poszukujących siebie i drugiego człowieka (por. Phillips

2005, s. 180). Nie chodzi tu bynajmniej o udzielanie ostatecznych odpowiedzi, ale o zachęcenie do wypowiedziania się i tym samym budowania swojej podmiotowości. Zadanie współdialogującego polega na wspomaganium rozmówcy i inspirowaniu do niestandardowych przemyśleń i rozwiązań. Trzeba jednak pamiętać, że działalność Sokratesa w kontekście filozofii dialogu i współczesnych nurtów wychowawczych może wydawać się niekompletna. Ksiądz Janusz Tarnowski twierdzi, że filozof ograniczył dialog do sfery intelektualnej, pomijając całościowe odniesienie do człowieka. Tymczasem współcześnie postawa dialogująca rozszerza się na sferę uczuć i współdziałania. Na taki stan rzeczy wpłynął z pewnością rozwój psychologii i bezpośrednie zajmowanie się problemem dialogu w tej dziedzinie (zob. Tarnowski 1983b, s. 121).

Dialog w tradycji judeochrześcijańskiej

Współcześni klasycy filozofii dialogu, tacy jak M. Buber (1878–1967), Franz Rosenzweig (1886–1929), Ferdinand Ebner (1882–1931), Emmanuel Lévinas (1906–1995), dużą wagę przywiązują do relacji religijnej jako miejsca spełniania się dialogu: „Ja” jest ujmowane w odniesieniu do „Ty” absolu. Etyka uchodzi w tej filozofii za filozofię pierwszą, a postawa dialogiczna jest podstawowym wyznacznikiem filozofii życia (*Lebensphilosophie*), w ramach której mieści się egzystencjalizm Karla Jaspersa (1883–1969), Martina Heideggera (1889–1976), personalizm G. Marcela (1889–1973), Emmanuela Mouniera (1905–1950), czy filozofia spotkania ks. J. Tischnera.

Najbardziej rozpoznawalnym przedstawicielem filozofii dialogu jest M. Buber, którego nazywa się „nauczycielem dialogu” (zob. Tarnowski 1980, s. 43). Zdaniem filozofa, relacja wychowawcza jest relacją dialogową, skoncentrowaną na „obejmowaniu” i „przyjaźni”, na relacji „Ja”–„Ty” i na ontologii „pomiędzy” (zob. Buber 1968, s. 55). Należy podkreślić, że zainteresowanie M. Bubera postawą dialogiczną ewaluowało od momentu studiowania przez filozofa opowieści o rabbim Nachmanie, zwłaszcza jego modlitwy podczas powrotu z pielgrzymki do Jerozolimy. Analiza modlitwy Nachmana pozwoliła dostrzec filozofowi konieczność odejścia od myślenia o Bogu w kategoriach filozofii życia i skupieniu się na człowieku w takim stopniu, aby nie dochodziło do zbytnej emocjonalności w relacji człowiek–Bóg. Dogłębna analiza tego zjawiska doprowadziła M. Bubera do pojawienia się relacji „Ja–Ty”, inspirowanej również myślą Ferdynanda Ebnera: „Poznaj siebie jako istotę duchową tylko i wyłącznie przez odniesienie do drugiego człowieka” (Ebner 1985, s. 30). Oznacza to dostrzeżenie swojej egzystencji (swojego bycia „tu i teraz”) w kontekście drugiego człowieka, a aktualizacja tej potencji dokonuje się w rozmowie

wie. Stawanie się „Ja” wymaga kontaktu z „Ty” (por. Buber 1992, s. 45). Rodzaj spotkania „Ja” z „Ty” może być bardzo różny. Czasem jest to kontakt niezwykle intensywny, pobudzający do rewizji swojej poglądowości, odsłaniający horyzonty myślowe, a czasem jest to przelotne spotkanie, niewnoszące do życia nic szczególnego. Może wynikać to z przedmiotowego traktowania drugiego człowieka. Żyjemy bowiem w tłumie i z tłumem. Znając destruktywne działanie tej siły, zdajemy sobie sprawę z tego, że tłum na nas napiera, zmusza często do czynienia czegoś, do czego nie jesteśmy wewnętrznie przekonani. Zdaniem M. Bubera relacja „Ja”–„Ty” osłabiona jest przez zepsutą współczesność, w której brakuje prawdziwej rozmowy (por. Kłoczowski 2005, s. 50). Rozmowa ma zdaniem filozofa aspekt wychowawczy, a chcąc właściwie wychowywać należy pięknie rozmawiać. Wychowanie powinno być zhumanizowane. Powinno uwypuklać relację z mistrzem, ale na zasadzie wzajemnego wspierania się, bez drastycznej „ingerencji naprawczej” mistrza. Współrozmówca powinien poczuć się afirmowany w sensie duchowym. Dobry dialog polega na właściwym doborze słów pod względem jakościowym, a nie ilościowym. Właściwa rozmowa nie będzie wcale rozmową, w której pada wiele słów. M. Buber zwraca uwagę na problem nadużywania słów w konwersacji. Traktowanie współrozmówcy jako kogoś wyjątkowego i niepowtarzalnego może zagwarantować powodzenie dialogu.

Inny wymiar relacji „Ja”–„Ty” dotyczy przestrzeni transcendentnej. Chodzi tu o relację „Ja”–TY”, w której „TY” pojmowane jest jako odniesienie do Boga. M. Buber traktuje relację „Ja”–„Ty” jako przedsięwzięcie otwarcia się człowieka na Boga. Doświadczenie chasydów uzmysłowiło filozofowi prawdę o życiu człowieka w świetle obecności boskiej. Perspektywa Boga umożliwia w ogóle perspektywę spotkania „Ja”–„Ty”. Dialog jest nie tylko szansą na zrozumienie siebie i świata, ale również dostrzeżeniem perspektywy *sub specie aeternitatis*. Myśliciel wyraźnie otwiera się w tej relacji na działanie Boga, posługując się kategorią „powołania” – czyli imiennym zwróceniem się do Boga. W powołaniu zapisane jest posłanie, które kieruje go do drugiego człowieka i tym samym umożliwia spotkanie oraz przyjęcie postawy dialogicznej. Skoro w życiu człowieka dochodzi do relacji „Ja”–„Ty” oraz „Ja”–TY”, kontakt charakteryzuje wzajemność. Nie może on posiadać znamion relacji sługa–pan. Zdaniem M. Bubera tylko taka relacja gwarantuje rozwój osobowy i religijny.

Trzeci rodzaj relacji opisany przez filozofa dotyczy „Ja”–„To”. Jest to rodzaj spotkania człowieka ze światem nas otaczającym, ujętym w kategoriach czasu i przestrzeni. Odniesienie do świata jest ważnym aspektem działalności człowieka. Podtrzymuje nasze pasje poznawcze, reguluje zainteresowania oraz mobilizuje do szerszego poznania rzeczywistości. Jan Andrzej Kłoczowski OP

porównuje tę relację do koncepcji sceny dramatu ks. J. Tischnera, gdzie scena jest czasem naszego życia i miejscem, na którym rozgrywa się dramat spotkania. Scena wydaje się niezbędna, aby mogło w ogóle dojść do spotkania, nie jest ona samą istotą spotkania (por. Kłoczowski 2005, s. 48). Choć zasadniczo M. Buber interesowały relacje międzyosobowe, odniesienie do obiektów, które mogłyby mieć wpływ na odkrywanie swojego człowieczeństwa, uznał filozof za zasadne.

Dialogika M. Bubera jest niewątpliwie refleksją nad kondycją samego człowieka. Pokazuje, że z jednej strony człowiek broni swojej autonomiczności przed innymi (z tłumu), a z drugiej, otwiera się na relacje z innymi, dzięki czemu może tworzyć wspólnotę. W opisie ludzkiej kondycji przeważa jednak motyw otwartości, dzięki któremu – zdaniem żydowskiego filozofa – możliwe jest budowanie autentyczności spotkania i zachowanie tym samym „kompletności” bycia człowiekiem. W poglądowości filozofa ścierają się dwa wątki: indywidualizm i kolektywizm antropologiczny. Indywidualizm pozwala spojrzeć na siebie w kontekście odkrycia siebie w świecie i udzielenia odpowiedzi na pytanie zadane przez Immanuela Kanta: *Czym jest człowiek?* Kolektywizm z kolei pozwala dokonać analizy po względem współistnienia człowieka z innymi (struktura zbiorowa). M. Buber przestrzega przed skrajnym wyborem indywidualizmu lub kolektywizmu, proponuje raczej przestrzeń „pomiędzy” jako pierwotną kategorię ludzkiej rzeczywistości. Podsumowując, antropologia filozoficzna M. Bubera nie zawęża się do indywidualizmu lub zbiorowości, jest raczej filozofią „człowieka z człowiekiem” (por. Bembenek 2010, s. 102).

Innym filozofem związanym z projektem dialogiczności, a będącym przedstawicielem egzystencjalizmu chrześcijańskiego, jest G. Marcel. Dla niego zagadnienie relacji z drugim człowiekiem jest kwestią nadrzędną. W filozofii tego francuskiego myśliciela mowa jest o doświadczeniu ludzkim, bowiem samo bycie człowieka zawsze jest „byciem z”, „byciem razem”. Doświadczenie takie nie jest jednak wolne od pozorów, poży (zob. Marcel 1984, s. 16). Gdy jeden z rozmówców przybiera postawę potwierdzenia siebie jako wartości, przekreślając partnerski status współrozmówcy, nie dochodzi do dialogiczności. Człowiek przez całe swoje życie doświadcza napięcia pomiędzy dążeniem do posiadania, przyswajania czegoś, a świadomością ulotności i nicości rzeczy. Takie rozdarcie prowokuje postawę nieustannego potwierdzania siebie, a w dialogu uwidacznia się w postawie pozorów wobec drugiego człowieka (por. Bembenek 2010, s. 104). Należy zatem być bardzo wyczulonym na cel prowadzenia dialogu, aby nie został on zawłaszczony tylko przez egoistyczne przesłanki przejawiające się pragnieniem potwierdzenia siebie jako wartości.

Czasem może być tak, że obawa poprowadzenia fałszywego dialogu, zniechęci do inicjowania spotkania w ogóle. G. Marcel przestrzega przed taką nieuzasadnioną obawą. Przeżywanie bliskości z drugim człowiekiem jest mocno wpisane w całą filozofię myśliciela i gwarantuje swoistą jedność pomiędzy „Ja” i „Ty”. Istotna w tej przestrzeni okazuje się postawa zaufania i szczerości. Z zaufaniem powiązana jest nadzieja i dar, które w myśli francuskiego filozofa odgrywają niebagatelną rolę. Mieć nadzieję, oznacza pozbyć się zewnętrżności i wszelkich niby-logicznych oraz przewidywalnych przesłanek. Mieć nadzieję, oznacza przekroczyć ludzką banalność i dać z siebie więcej. Dar z siebie jest nazywany przez G. Marcela najlepszą częstką, która „nie należy do mnie, nie jestem jej właścicielem, a jedynie depozytariuszem” (Marcel 1984, s. 18). Można w tym względzie dostrzec akt miłości, który warunkuje podmiotowe odniesienie do „Ty”, afirmujące jego osobowość. Filozof podkreśla akt miłości, do którego dochodzi w zepsutym świecie (*le monde cassé*). Współczesny świat wpływa na osłabienie kondycji życiowej człowieka, powodując jego wyobcowanie i niepokój. Po części wynika to z faktu przywiązywania większej wagi do społeczeństwa masowego, zdominowanego przez technologię i biurokrację. W gąszczu współczesnych trendów rozwojowych nierzadko dochodzi do zagubienia się człowieka. Dlatego wejście w relację dialogiczną może być ratunkiem dla człowieka: odkryciem ważkości swojego człowieczeństwa i dostrzeżeniem drugiego człowieka, którego można obdarzyć darem z siebie, budując relację zaufania i miłości.

Dialog a wychowanie

Poszukując źródeł skutecznego dialogu, warto przyjrzeć się współczesnej kreacji postawy dialogicznej. To właśnie współcześnie dialog jest na ustach wszystkich i chętnie przywołuje się go jako zasadniczą drogę rozwiązywania sporów oraz ustalania przyjaznych relacji między ludźmi, społeczeństwami, całymi narodami. Zainteresowanie dialogiem wymusza obecna sytuacja naznaczona kryzysem wielu dziedzin życia. Mieszanie się kultur, nadużycia związane z wolnością i propagowaną swobodą niosą za sobą trudności również w obszarze edukacji i wychowania. Joanna Rutkowiak pisze, że obserwowany dzisiaj zwrot ku dialogowi wynika z faktu, że empiryczne i racjonalistyczne sposoby wyjaśniania świata, ukierunkowane na władanie nim zawiodły człowieka w wymiarze globalnym (por. Rutkowiak 1992, s. 25). Choć przyniosły imponujące osiągnięcia, nie wyczerpały ambicji poznawczej człowieka i jego pasji zrozumienia siebie. Deficyt właściwego komunikowania się oraz czytania siebie i rzeczywistości objął również sferę wychowania.

Dialog wykorzystywany jest dzisiaj w wielu dziedzinach ludzkiej działalności. Jest też związany z różnicami w percepcji świata i siebie. Różnicowanie ludzkich wrażeń poznawczych wymaga konfrontacji odmiennych analiz, samodzielnie wyciąganych wniosków. Niektórzy traktują go jako swoisty znak czasu. Jan Wal pisał, że bez niego nie ma przyszłości (zob. Wal 1998, s. 6). Zasadniczym błędem byłoby traktowanie dialogu jako jedyne lekarstwa na współczesne problemy społeczeństw. Jego stosowanie jest raczej przejawem normalności, aniżeli „superodkryciem”. Nasze rozważania na temat dialogu pragniemy w tej części ograniczyć do sfery wychowawczej, charakterystycznej dla środowiska szkolnego.

Myślenie o wychowaniu staje się coraz częściej fragmentaryczne, z jednej strony skomplikowane, a z drugiej uproszczone do przedstawienia zamiarów i wyników wychowawczych. Wychowanie we współczesnej szkole pozbawione jest często celu wychowawczego, a staje się jedynie obowiązkiem narzuconym przez państwo. Nie ma współdziałania wielu podmiotów w procesach wychowawczych, a sama rola wychowawcy zostaje ograbiona z autorytetu i należnego szacunku. Brak zrozumienia i porozumienia dostrzega się w wielu obszarach. Pedagodzy i rodzice nie rozumieją zmian systemowych, a dzieci nie rozumieją świata społecznego. Postępująca ekonomizacja edukacji osłabiła oddziaływanie wychowawcze w kierunku wychowawca–wychowanek, rodzic–dziecko. Dużą pomocą na drodze przywracania normalności procesowi wychowawczemu może okazać się dialog.

Odpowiednio do ujęcia natury człowieka, można mówić o głęboko wpisany w samą naturę człowieka dialogu indywidualnym i społecznym. Oprócz dialogu interpersonalnego (i dialogu wewnętrznego z samym sobą), ważną rolę odgrywa dialog społeczny. Akcentuje on życie społeczne dzięki ujęciu podmiotowości osoby dialogującej w kategoriach społecznych. Swoje zadanie dobrze spełnia w środowisku szkolnym.

Statut ucznia, nauczyciela, wychowawcy wymaga odniesienia się do sfery społecznej, rozumianej zwykle jako zbiorowość osób tworzących środowisko szkolne. Na szkołę warto spoglądać jak na wspólnotę. Wspólnota zakłada wspólność czegoś, dobrowolny udział w jakimś dziele, włączanie się oraz współodpowiedzialność. Nauki antropologiczne charakteryzują wspólnotę jako miejsce zacieśniania się relacji interpersonalnych, poczucia dowartościowania, bezpieczeństwa oraz zaspokajania różnorodnych potrzeb. Wspólnoty w takim sensie przyjmują jakieś wartości jako wspólne dobro. Ludzie reprezentujący takie wspólnoty są gotowi do działania na jej rzecz oraz wzajemnie traktują się jako osoby niepowtarzalne.

Rozumienie szkoły jako wspólnoty jest ważne dla dialogu, ponieważ właśnie w niej może dochodzić do szczególnej wymiany osobowych darów – darów z siebie. Szkoła powinna być miejscem sprzyjającym takiej wymianie, a samo wychowanie do wspólnoty staje się jednym z najważniejszych wymiarów wychowania człowieka-osoby. Toteż budowanie wspólnoty, która zainicjowałaby świadomy dialog między jej członkami, wymaga systematycznego wysiłku każdego z jej partycypantów. Dialog może pomóc w przyjęciu prawdy o sobie i celu swojego życia, i tym samym sprawić, że wspólnota stanie się dla wychowanka ważnym miejscem owocnego spotkania z drugim człowiekiem.

Niestety kryzys wychowawczy w dużej mierze naznaczony jest kryzysem osobowym. Szkoła przestała być wspólnotą mistrzów i uczniów. Nauczycieli pozbawiono roli przewodnika i osoby kompetentnej, obawiając się przesadnego prymatu nauczyciela w procesie kształtowania osobowego. Współczesne wychowanie nie jest współmierne z zalewem postaw antywychowawczych i destrukcyjnych, które docierają do młodych ludzi z mediów, Internetu itp. Lansują one przyjemność, zmysłowość i fałszywie pojętą wolność. Zapomina się o celu wychowania, czyli najogólniej mówiąc – o człowieku. Celem wychowania jest człowiek dojrzały w swym człowieczeństwie. Pomocą w odkrywaniu człowieczeństwa może być dialog. Nie jest on obcy żadnemu człowiekowi. Każdy człowiek dialoguje, czasem w sposób bardziej udany, czasem nieudolny. Zawsze jednak ma wpływ na funkcję kreatywną dialogu, kiedy rozmawiając z innymi i ze światem, wnosi swoje indywidualne składniki rozumienia sensu. Dialog w rzeczywistości szkolnej nie pozbawia ucznia ani nauczyciela poszukiwania własnej ścieżki rozumienia siebie i świata. Jest to z pewnością cenny i indywidualny wkład na drodze poznawczej, pod warunkiem, że nie jest pozbawiony otwartości na prawdę. Kiedy postawa dialogiczna ukierunkowana jest na prawdę, rozwijają się w człowieku ważne zdolności i sprawności: kontrola swoich popędów, panowanie nad sobą, poczucie odpowiedzialności. Prawda czyni człowieka zdolnym do prawdziwej miłości. Umożliwia – mówiąc językiem filozofów dialogu – uczynienie siebie darem dla innych i przyjęcie innych jako daru.

Na potrzeby niniejszego opracowania przeprowadzone zostało we wrześniu 2018 roku badanie ewaluacyjne skierowane do nauczycieli Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. Romualda Traugutta w Chojnicach. Wybór szkoły uwzględnił preferencje badającego. Wśród 53 nauczycieli przeprowadzona została ankieta na temat realizacji założeń szkolnego programu wychowawczego i profilaktycznego. Badanie miało charakter analityczno-syntetyzujący, diagnostyczny oraz anonimowy. Pytania zamieszczone w kwestionariuszu ankietowym miały profil nominalny, czyli stwierdzający obecność lub nieobec-

ność danego zjawiska oraz charakter porządkowy, badający stopień zaawansowania danego zjawiska. W niektórych wypadkach odpowiedzi zostały doprecyzowane poprzez dłuższą wypowiedź pisemną badanych.

Poprzez dialog aż 84,9% nauczycieli rozumiało rozmowę, 9,4% – pogadankę, a 5,6% uważało, że dialog to konfrontacja argumentująca. Nauczyciele zwracali uwagę na budowanie atmosfery życzliwości nawet w sytuacji, gdy chodziło o trudną rozmowę – uczniowskie przewinienie. Zadano bowiem pytanie o środki zaradcze, które nauczyciele podejmują w przypadku pojawienia się wśród uczniów zachowań nieodpowiednich (używanie wulgaryzmów, wyśmiewanie, przezywanie się, dokuczanie, szarpanie itp.). Aż 96,2% badanych jako środek zaradczy w takiej sytuacji wskazało podjęcie dialogu z uczniem (rozmowa), 58,5% zdecydowałoby się na wezwanie do szkoły rodziców lub opiekunów prawnych, 56,6% poruszyłoby problem na godzinie wychowawczej, 52,8% zastosowałoby karę przewidzianą w statucie szkoły, a 26,4% skierowałoby ucznia przyłapanego na niewłaściwym zachowaniu do dyrektora szkoły.

Kolejne pytania ankietowe pokazały jednak, że w badanym środowisku szkolnym nauczyciele sprowadzają dialog do komunikacji perswazyjnej. Trudno jest im wyjść poza ramy stosowania dialogu jako środka zaradczego na jakiś problem. Mówili że poprawnie sterowanym dialogiem są w stanie uzyskać lepsze wyniki wychowawcze i sam dialog wykorzystać do osiągnięcia konkretnych celów wychowawczych. Pojawiły się cztery wypowiedzi nauczycieli, określające specyfikę dialogu prowadzonego w szkole jako „otwartego w obie strony”. Oznacza to, że nieliczna część nauczycieli przewyższyła koncepcję wychowawcy tylko wychowującego, i wychowanka będącego obiektem działań wychowawczych. Podkreślono bowiem, że dialog zawsze powinien być otwarty, oddziaływać na wszystkie strony oraz nie ograniczać się do sytuacji skrajnych. Spośród ankietowanych nauczycieli 11,3% uznało, że charakter dialogu powinien być permanentny. Jedna z wypowiedzi, akcentująca rozumienie dialogu jako rozmowy, doprecyzowana została określeniem „rozmowa uwypuklająca bycie ze sobą”. Inna osoba nazwała dialog rozmową „polegającą na akceptacji innych i siebie”. W tych dwóch opiniach widać szersze rozumienie dialogu niż tylko komunikacji perswazyjnej. Są to jednak poglądy odosobnione.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł miał za zadanie poznać wartość dialogu i jego pomocową funkcję w procesie wychowawczym. Przywołanie postawy inspirowanej myślą sokratejską i filozofią dialogu ukazuje wartość dialogu jako środka spełniania się człowieka. W szkole, w której przeprowadzono wspomnianą ewalu-

ację, postawa dialogiczna oparta na przesłaniu sokratejskim i personalistycznej wizji rozumienia człowieka zapisana jest w programie wychowawczym i najważniejszych dokumentach szkolnych. Fakt ten jednak nie odzwierciedla rzeczywistej wiedzy nauczycieli na temat rozumienia i właściwego stosowania dialogu w procesie wychowawczym. Większość nauczycieli przez dialog rozumie rozmowę polegającą zwykle na „zakomunikowaniu czegoś” (ewentualnie przyjęcia komunikatu zwrotnego). Badana szkoła nie była próbką reprezentatywną, dlatego wszelkie uogólnienia i przełożenie wyników na pewne standardy byłoby zachwianiem obiektywizmu badawczego. Uzyskane wyniki należy traktować raczej jako pewną ciekawostkę odnoszącą się do jednostkowego środowiska szkolnego, być może mającą swoje uzasadnienie w szerszym aspekcie, lecz badawczo niesprawdzonym.

Choć prezentowany tekst prezentuje dialog jako ważny składnik odkrywania człowieka i świata, postawa dialogiczna w przestrzeni szkolnej ma również swoje słabsze strony. Przekaz właściwych treści może nie uwzględniać zdolności i potrzeb poznawczych ucznia. Należałoby w pierwszej kolejności skrupulatnie je zweryfikować, aby skutecznie zastosować dialog jako narzędzie przekazu treści nauczania i wychowania. Dialog charakteryzuje się nadto dużą przestrzenią poznawczą i porusza często treści, których nie uwzględniają podstawa programowa i podręczniki. Może być to sporą trudnością, szczególnie dla uczniów o niskim poziomie percepcyjnym. Natomiast od nauczycieli wymaga dużych umiejętności pedagogicznych (zob. Radoń 2010, s. 211–229).

Dialog polega na wymianie słów pomiędzy osobami, ale źródłem jego narodzin jest właściwe słuchanie. Słuchanie pozwala często odkryć własną tożsamość oraz poznać ograniczenia, aby w konsekwencji dzięki relacji zaufania „darować siebie” oraz „przyjąć drugiego”. Postawa taka – charakteryzująca zarówno podejście sokratejskie, jak i uzgodnienia filozofów dialogu – pozwala partycypować w naturze duchowej. Dialog interpersonalny wzmacnia naturę duchową oraz staje się przedśmionkiem do dialogu o charakterze społecznym, kulturalnym, politycznym. Człowiek widzi każdą rzecz inaczej, dlatego dialog będący procesem komunikowania się, stanowi ważną drogę przybliżania swoich punktów widzenia i wypracowywania wspólnego ich rozumienia. Nie chodzi tu o narzucenie jednakowego postrzegania świata i odrzucania takiego poglądu, który byłby odmiennością poznawczą, ale raczej o wskazanie różnych dróg dojścia do jednej prawdy. Szczera chęć kierowania procesem wychowawczym przez wychowawcę za pomocą dialogu staje się dziś dużym wyzwaniem dla środowiska szkolnego. Nie będzie dobrego kierowania procesem wychowawczym, gdy zrezygnujemy z ludzkiego pragnienia poznania prawdy i szukania właściwych dróg, które prowadzą do jej odkrycia.

Postawa dialogiczna ze swej natury wymaga towarzysza rozmowy. Jest to uzewnętrzniiona forma dialogu. Aby jednak uznać dialog za w pełni udany, potrzeba postawy wewnętrznej (zdolności do bycia w sobie, samotności). Wydawałoby się, że samotność burzy uznaną przez nas ideę budowy wspólnoty, zbiorowości. Jednak nie chodzi tutaj o izolację, tylko o samotność, która umożliwi wejście we własne „ja”. Taki stan towarzyszył każdemu dialogowi prowadzonemu przez Sokratesa. Dzięki formułowaniu przez filozofa „samotności odkrywczej”, dochodziło do poznania wartości samego siebie i innych. Tego momentu brakuje często w pedagogice wychowawczej, ponieważ zbyt mało mówi się o wyciszeniu w celu nabrania sił do działania i współdziałania z innymi. Na pierwszy plan wysuwa się aktywizm ludzki, szybkość działania i poznawania bez odpowiedniego przygotowania warunków do kontemplacji siebie i świata. Tymczasem ważnym współcześnie zadaniem szkoły jest wychowanie do samotności. Choć brzmi to dość ascetycznie, taki rodzaj samotności umożliwi sensowną konfrontację młodego człowieka z wydarzeniami życia osobistego i niepokojami społecznymi, które w szerokim zakresie obecnie przeżywamy.

Przedstawione, zarówno nawiązanie sokratejskie, jak i ujęcie filozofów dialogu do kwestii dialogiczności, uwypukla jeszcze jedną trudność, która współcześnie jest lekceważona lub uznawana za niezasadną. Chodzi mianowicie o rolę autorytetu wychowawcy i odpowiedzialności wychowanka. Dość relatywne podejście do spraw wychowania we współczesnej szkole obniżyło autorytet wychowawcy. Nauczycielom zarzuca się ograniczanie wolności wychowanka, szczególnie w momencie, kiedy stawia się pewne wymagania zmierzające do dokonywania wyborów zgodnie z własnymi zasadami moralnymi. Niezrozumiałe mogą wydawać się wskazówki, które pracę wychowawców zawężają jedynie do sugestyjności nieodziewiercedlającej konsekwencji poszukiwania prawdy. Tymczasem dobrze jest, gdy rola wychowawcy jest jasno określona, a w działaniu wychowawczym nie brakuje stanowczości i determinacji w formowaniu człowieka wrażliwego na siebie i świat. Zamienienie wychowawcy na skromnego doradcę może spowodować namnożenie się problemów pedagogicznych, religijnych, politycznych, kulturowych. W takim przypadku prawdziwy ogląd rzeczywistości zostanie zawężony, a ostateczny cel wychowania człowieka zagubiony. Nie dojdzie wówczas do dialogowania z samym Bogiem, które zdaniem o. Mieczysława M. Krąpca OP jest nie tylko odnalezieniem Boga, ale zjednoczeniem się z „Jego życiem wewnętrznym (trynitarnym) dzięki inicjatywie i pomocy samego Boga, stającego się partnerem i przyjacielem człowieka w aktach najwyższego przejawu życia – to jest w aktach poznania i miłości” (zob. Krąpiec 2012, s. 74).

Zaprezentowane w opracowaniu refleksje dialogiczne w ujęciu filozoficznym i pedagogicznym mogą stanowić ważne impulsy do kierowania udanym procesem wychowawczym. Wyniki procesu wychowawczego nigdy nie są natychmiastowe, ale kształtowanie postawy dialogicznej w nauczycielach i uczniach jest koniecznością czasu. Zaistnienie środowiska wychowawczego jako wspólnoty, pozwala młodemu człowiekowi odkryć własne powołanie i wykształcić umiejętności do budowy relacji międzyludzkich, opartych na zasadzie miłości i sprawiedliwości. Przeprowadzenie udanego wychowawczo dialogu będzie zawsze wpisywać rozmówców w przestrzeń duchowego istnienia oraz zapewniać rozwój osobowościowy (por. Kądziołka 2012, s. 12). Taki rozwój jest szczególnym procesem uświęcania człowieka, gdzie osoba ludzka, będąc bytem duchowo-materialnym, coraz bardziej się aktualizuje w sensie ontycznym i moralnym, niejako upodabniając się do swego Stwórcy. Postawa dialogiczna pomaga odkrywać przestrzeń poznawcze i wierzyć w możliwość kształtowania człowieka nawet w najbardziej niesprzyjających kulturowo i społecznie warunkach życia.

Bibliografia

- Adamski F., (2005), *Wychowanie personalistyczne*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków.
- Baran B. (red.), (1994), *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Bembenek K., (2010), *O perspektywach rozwinięcia projektu dialogiczność Martina Bubera*, [w:] *Rzeczywistość dialogu. Dialog w filozofii. Filozofia dialogu*, L. Grudziński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Buber M., (1968), *Wychowanie*, „Znak” nr 4.
- Buber M., (1986), *Słowa – Zasady*, przekł. S. Cichowicz, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Buber M., (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Wydawnictwo Znak, Warszawa.
- Chłodna I., (2006), *Kryzys edukacji amerykańskiej i propozycje naprawy w ujęciu Allana Blooma*, „Cywilizacja” nr 18.
- Chłodna-Błach I., (2016), *Od paidēi do kultury wysokiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Chudy W., (2001), *Dialektyka*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, Lublin.
- Dąbrowska E., Jankowska D. (red.), (2009), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Ebner F., (1985), *Fragmenty pneumatologiczne*, [w:] *Twarz Innego. Teksty filozoficzne*, Kraków.
- Gajda-Krynicka J., (2007), *Filozofia przedplatońska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gancarz A., (2010), *Heurystyka Sokratesa*, [w:] *Paideia starożytnej Grecji*, t. 1: *Filozofia i pedagogika*, A. Murzyn (red.), Kraków.
- Gogacz M., (1985), *Człowiek i jego reakcje*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Gorczyńska Z., (2010), *Dialog sokratejski: geneza, charakterystyka, nawiązania*, [w:] *Rzeczywistość dialogu. Dialog w filozofii. Filozofia dialogu*, L. Grudziński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Guthrie W.K.C., (2000), *Sokrates*, tłum. K. Łapiński, S. Żuławski, Fundacja Aletheia, Warszawa.

- Hadot I., (1986), *The Spiritual Guide*, [w:] *Classical Mediterranean Spirituality*, A.H. Armstrong (red.), London.
- Jaeger W., (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Judycki S., (1995), *Fenomenologia i filozofia dialogu – aspekty historiozoficzne*, [w:] *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*, A. Bronk (red.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Kądziołka W., (2012), *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Kraków.
- Kieres B., (2006), *Współczesna szkoła – wychowywać czy eksperymentować?*, „Cywilizacja”, nr 18.
- Kieres H., (2001), *Dialog*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, A. Maryniarczyk (red. nacz.), Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Kłoczowski J.A., (2005), *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań.
- Krąpiec M.M., (1991), *Ja – człowiek*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Krąpiec M.M., (2012), *W trosce o rozumienie człowieka. Wykłady otwarte imienia ojca profesora Mieczysława A. Krąpca OP*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Kreft D., (2011), *Dialog podstawą więzi międzyludzkiej w filozofii Bubera i Bartha*, [w:] *Dialog. Idea i doświadczenie*, S. Kruszyńska, K. Bembenek, I. Krupicka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Levinas E., (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marcel G., (1962), *Być i mieć*, tłum. P. Lubicz, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Marcel G., (1984), *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Murawska M., (2002), *Problem innego*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa.
- Nelson L., (1994), *O sztuce filozofowania*, przekł. T. Kononowicz, P. Waszczenko, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.
- Nowak M., (2010), *Dialog w wychowaniu*, „Paedagogia Christiana”, 1(25).
- Ostrowska U., (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Phillips Ch., (2005), *Sokrates Café. Świeży smak filozofii*, przeł. M. Lipszyc, Wydawnictwo Szafa, Warszawa.
- Radoń S., (2010), *Metoda dialogiczna w szkole (opis i weryfikacja narzędzia diagnostycznego na przykładzie lekcji religii)*, „Paedagogia Christiana”, 1(25).
- Reale G., (1999), *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. E.I. Zieliński, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin.
- Rosner K., (2011), *Dialog jako temat filozofii współczesnej: Buber, Gadamer, Habermas*, [w:] *Dialog. Idea i doświadczenie*, S. Kruszyńska, K. Bembenek, I. Krupicka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Rutkowiak J., (1992), *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rutkowiak J., (1992), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szpiter M., (2004), *Nauczyciel wobec wychowania do prawdy*, „Edukacja”, nr 1.
- Śnieżyński M., (2001), *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Śnieżyński M., (2008), *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Taobł S., (2012), *Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa*, „Kultura i Wychowanie”, nr 4(2).

- Tarnowski J. ks., (1980), *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak”, nr 7.
- Tarnowski J. ks., (1983a), *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa.
- Tarnowski J. ks., (1983b), *Próby dialogu z młodymi*, Wydawnictwo KSJ, Katowice.
- Tarnowski J. ks., (1992), *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tischner J. ks., (1978), *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia”, nr 10.
- Tischner J. ks., (1981), *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia”, nr 13.
- Tischner J. ks., (1998), *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tischner J. ks., (2002), *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tischner J. ks., (2006), *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Wal J., (1998), *Vademecum dialogu*, Kraków.
- Wieczorek K., (1990), *Dwie filozofie spotkania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Włodarczyk R., (2009), *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Wojtyła K., (2000), *Rozważania o istocie człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Wóycicki K., (1983), *Inny i Bóg*, Wydawnictwo Więź, Warszawa.