

Próba rekonstrukcji i analizy podstawowych kategorii filozofii dialogu oraz wyprowadzenia z nich możliwych implikacji pedagogicznych podyktowana jest przekonaniem, że założenia tej filozofii co do kwestii pojmowania człowieka, jego odniesień wobec innych i otaczającego świata pozostają w dużej mierze w stosunku odpowiedniości z kluczowymi obszarami problemowymi oddziaływań wychowawczych. Wskazuje na to także fakt, że sami filozofowie dialogu zajmowali się problematyką pedagogiczną, czego przykładem mogą być artykuły Martina Bubera, Emmanuela Levinasa, Józefa Tischnera czy Tadeusza Gadacza¹. Założenia te stanowią potencjalne źródło cennych i inspirujących pedagogicznie konkluzji, które mogą stać u podstaw działań projektujących lub modyfikujących sferę odniesień i zamierzeń pedagogicznych. Filozofia dialogu w swych horyzontach myślowych zmusza bowiem do rewizji dotychczasowych sposobów pojmowania efektywności i adekwatności oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych, z całą wyrazistością eksponując fundamentalne i najbardziej doniosłe fenomeny ludzkiego istnienia. Zamierzeniem tej pracy jest więc wydobyć i ukazać inspirujących pedagogicznie „horyzontów” dialogicznego myślenia.

Filozoficzna kategoria dialogu jako specyficzny „horyzont” ujmowania człowieka potraktowana może być zarówno jako wyzwanie, sposób myślenia, jak i rzeczywistość. Wyzwanie, ponieważ by w sposób autentyczny doświadczyć relacji z drugim człowiekiem, trzeba zrobić krok w jego stronę, wyjść mu naprzeciw. Trzeba opuścić swe bezpieczne „ufortyfikowane pozycje”, które wytyczają nasz monologiczny stosunek do drugiego człowieka. Sposób myślenia, ponieważ z niego wyłania się nasze działanie odzwierciedlające stosunek do otaczającej rzeczywistości. Nie można bowiem przełamać schematów, obalić stereotypów ani zmienić swych odniesień do

¹ Zob. M. Buber, *Wychowanie*, „Znak” 1968, nr 4, *Kształcenie charakteru*, „Znak” 1968, nr 7-8; E. Levinas, *O hebrajski humanizm*, w: tenże, *Trudna wolność*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991; J. Tischner, *Z problematyki nauczania*, „Znak” 1968, nr 11, *Zadania wychowawcze*, „Tygodnik Powszechny” 1972, nr 9; T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, *Wychowanie do wolności*, „Znak” 1993, nr 9.

innych bez zmiany sposobu myślenia, bez ujmowania rzeczy inaczej, w innej perspektywie². Rzeczywistość, ponieważ fenomen dialogiczności jest czymś realnie współobecnym w samym centrum „ludzkich spraw”, czymś najbardziej pierwotnym i niedającym się zastąpić przez żadne substytuty. Tak pojmowana kategoria dialogu jest czymś, czego obecność lub brak, autentyczność lub mistyfikujący pozór, afirmacja lub deprecjacja wywiera realny i wymierny wpływ, zarówno bezpośredni (tu i teraz), jak i odroczony (kiedyś, w przyszłości) na sposób ludzkiego współbycia – kształtowane typy odniesień i powiązań, racje działania i motywacje, konstytuujące określoną postać międzyludzkich interakcji. Niezwykle wymowna w tym kontekście jest wypowiedź Ireny Wojnar: „W moim osobistym przekonaniu pedagogika z natury rzeczy jest wiedzą ogólną skoncentrowaną na człowieku, jego ponadczasowej «istocie», konkretyzowanej w nieskończenie różnorodnych sposobach istnienia. (...) Odhumanizowana edukacja nie jest już kształceniem; człowiek «postludzki» nie jest człowiekiem. Czy i jak możemy ocalić i edukację, i człowieka, przywrócić sens działaniom wyzwalamującym bogactwo ludzkiej istoty, przywrócić edukacyjny apel wartości? Budować lepszy świat ludzi a nie rzeczy, których rola powinna pozostać służebna?”³. Przyjąć można, że badania nad implikacjami pedagogicznymi filozoficznych projektów dialogiki wpisują się właśnie w próbę wypracowywania pewnych odpowiedzi na tak sformułowany problem.

Strukturę formalną i merytoryczną pracy wytyczać będą trzy zasadnicze rozdziały: 1. *Filozofia dialogu jako przedmiot badań*, 2. *Kluczowe kategorie filozofii dialogu i jej horyzonty myślowe*, 3. *Filozofia dialogu jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Każdy z rozdziałów podzielony jest na podrozdziały: pierwszy na trzy, drugi na sześć, trzeci na dwa. Każdy podrozdział podzielony jest z kolei na trzy podpodrozdziały.

Rozdział pierwszy kładzie metodologiczne podstawy pod rozdział drugi – filozoficzny i trzeci – pedagogiczny. Zawiera on trzy zasadnicze podrozdziały: 1. *Filozofia dialogu i jej problematyka*, 2. *Wytyczenie horyzontów filozoficznych* oraz 3. *Wytyczenie horyzontów pedagogicznych*. Pierwszy podrozdział ukazuje filozofię dialogu w kontekście podstawowych tendencji paradygmatycznych i politycznych czasów, w których się ona pojawiła. Zasygnalizowane są tu również źródła, z których wyprowadzany był „pierwotny impuls dialogiczny”, podstawowe problemy stanowiące przedmiot

² Zob. J. Gara, *Stereotypizacje myślowe w kontekście transgresyjnej koncepcji człowieka*, w: „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2001, nr 3, s. 17.

³ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 28.

zainteresowania dialogicznych projektów oraz poglądy wybranych przedstawicieli nurtu filozofii dialogu. Drugi podrozdział jest wprowadzeniem do trzech filozoficznych projektów dialogiki – „nowego myślenia” (Rosenzweig), „dwóch typów relacji” (Buber) i „radykałnej inności” (Levinas), które będą podstawą szczegółowych studiów w rozdziale drugim. Z kolei, trzeci podrozdział jest swoistą próbą przerzucenia mostów pomiędzy problemami ujmowanymi w sposób filozoficzny a pedagogicznymi obszarami ważności. Łączność ta uwidacznia się w sposób szczególny w kontekście „kwestii antropologicznej” – ogólnych wyobrażeń dotyczących człowieka, jego natury, możliwości, istoty jego człowieczeństwa. Pedagogika, zajmując się człowiekiem, nie może bowiem obejść się bez jakiegoś rozumienia tego, kogo czyni podmiotem/przedmiotem swych oddziaływań, świadomie lub nieświadomie przyjmując określony model antropologiczny bądź też jakies mniej lub bardziej cząstkowe wyobrażenia na jego temat.

Rozdział drugi jest częścią studyjną, opartą na analizie tekstów źródłowych filozofii dialogu oraz literatury przedmiotu. Podstawowymi źródłami są tu przede wszystkim trzy dzieła filozoficzne: Franza Rosenzweiga *Gwiazda Zbawienia (Der Stern Der Erlösung, 1921)*, Martina Bubera *Ja i Ty (Ich und Du, 1923)* oraz Emmanuela Levinasa *Całość i nieskończoność (Totalité et Infini. Essai sur l'exteriorité, 1961)*, stanowiąc tym samym właściwą część pracy studyjnej, zogniskowaną wokół centralnych kategorii filozofii dialogu. Kategorie te wytyczają rozległe konteksty dialogicznego sposobu myślenia, określając zarazem strukturę tego rozdziału: 1. *Totalność*, 2. *Drugi*, 3. *Relacja*, 4. *Mowa*, 5. *Wolność i odpowiedzialność*, 6. *Porównawcze summa summarum filozoficznych projektów dialogiki*. Pięć pierwszych podrozdziałów dotyczy wyodrębnionych kategorii, ich studyjnej rekonstrukcji i analizy, szósty podrozdział jest natomiast próbą porównania ze sobą dialogicznych projektów tych filozofów. Przedmiotem tych zestawień są źródła ich inspiracji, forma i styl wypowiedzi filozoficznej oraz specyficzne ujęcia wyróżnionych kategorii.

Rozdział trzeci jest swoistą próbą zaaplikowania ustaleń wynikających z analizy centralnych kategorii filozofii dialogu na grunt pedagogiczny. Struktura tego rozdziału określona jest przez dwie jego części (podrozdziały): 1. *Kluczowe obszary filozofii dialogu implikujące pedagogiczne pryncypia* oraz 2. *Wychowanie do wyboru*. W części pierwszej na podstawie dokonanych uprzednio analiz studyjnych wyodrębniam trzy zasadnicze obszary problemowe filozofii dialogu implikujące pedagogiczne pryncypia. Obszary te stanowią swoistego rodzaju przejście od pryncypiów ustalonych filozo-

ficznie do pryncypiów odczytywanych przez pryzmat teorii i praktyki wychowawczo-edukacyjnej. Tu też jasno wytyczam kierunek autorskiego zamysłu ujmowania rzeczywistości pedagogicznej, wskazując na *dyspozycję wyboru* jako kluczowy fenomen, który przenika i warunkuje całą strukturę wzrostu, rozwoju i osobowej dojrzałości człowieka. Część druga tego rozdziału uwzględnia dialogiczny sposób myślenia w wyróżnionych obszarach filozofii dialogu implikujących pedagogiczne pryncypia i ujęta jest w trzech zasadniczych podpodrozdziałach, w których staram się usystematyzować zamysł paradygmatu wychowania do wyboru: 1. *Wychowanie do wyboru jako ethos powinności*, 2. *Wychowanie do wyboru jako „pedagogia perennis”* oraz 3. *Triadyczna struktura wychowania do wyboru*. W pierwszym podpodrozdziale, ujmującym całość czynności i skutków wychowawczych przez pryzmat powinności, sformułowane zostały trzy typy dezyderatów: negacji, kreacji i emfazy. Drugi podpodrozdział jest próbą opisu zamysłu wychowania do wyboru, pojmowanego przez pryzmat statusu odzwierciedlonego w pojęciu *pedagogia perennis*. W trzecim dokonam natomiast rozróżnienia trzech zasadniczych wymiarów zamysłu *wychowania do wyboru*, ukazując jego elementy strukturalne, z których pierwszy stoi u podstaw twórczego rozwoju jednostkowych sił (transgresja), drugi u podstaw wciąż odnawiającego się ruchu wykraczania ku drugiemu człowiekowi (transcendencja), trzeci zaś ukazuje sposób, w jaki człowiek dokonuje ruchu przekraczania siebie i wykraczania „ku” oraz to, w jaki sposób stają się mu dostępne owoce osobowej progresji w obrębie tych dwóch sfer (aprosymacja).

Takiej wewnętrznej konstrukcji i treściowej zawartości przedstawionej koncepcji pracy przyświecał postulat interdyscyplinarności⁴. Samemu zamiarowi wyłonienia implikacji pedagogicznych z tez i konstatacji filozofii dialogu przyświecało natomiast założenie, że z jednej strony pedagogika wyrasta z filozofii⁵, z drugiej zaś strony każdy model zorientowania pedagogicznego zawiera, tak czy inaczej, swe przedzałożenia filozoficzne co do natury człowieka, jego znaczenia i miejsca w świecie⁶. Zasadniczą metodą realizacji projektu zakreślonego w tytule są natomiast badania studyjne i analiza porównawcza w oparciu o teksty źródłowe i opracowania z zakresu literatury przedmiotu.

⁴ Zob. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1993, s. 10.

⁵ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 50.

⁶ Zob. W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992, s. 4.

Podjęcie analizy centralnych kategorii filozofii dialogu może mieć, jak się zdaje, ważne i inspirujące znaczenie na gruncie zarówno praktycznych oddziaływań wychowawczych, jak i teoretycznych założeń pedagogiki. Wydaje się, że pojęcie dialogu, choć obecne w literaturze pedagogicznej, to jednak rzadko odsyła nas do takiego pojmowania go, jakie odnajdujemy w filozofii dialogu⁷. Wyłonienie centralnych kategorii filozofii dialogu oraz uwypuklenie ich wymowy pedagogicznej wydaje się więc czymś zasadnym i rodzącym nadzieję na wyodrębnienie inspirujących płaszczyzn i sposobów myślenia pedagogicznego. Odwołanie się do tej filozofii jako źródła inspiracji myślenia i działania pedagogicznego wydaje się tym ważniejsze, że świat, w którym żyjemy, a więc i świat, w którym realizowane są zamierzenia wychowawcze i edukacyjne, w coraz większej mierze gubi „twarz” konkretnego człowieka, rozpoznawalną w bezpośrednim osobowym kontakcie. Podjęcie problematyki centralnych kategorii filozofii dialogu pozwoli więc na wydobycie fenomenów relacji międzyludzkich, niedających się zastąpić organizacyjnymi i instytucjonalnymi substytutami, takimi jak wyszukane procedury, strategie programowe czy funkcjonalne. Samo życie odsłania bowiem częstokroć żywotność potocznej prawdy, że to, co niepozorne, często okazuje się najbardziej istotne. Można wyrazić to również twierdzeniem w formie paradoksu, że rzeczy najbardziej konstytutywne dla kondycji człowieka i przejawów jego współbycia z innymi często są sprowadzane do truizmów i pomijane, choć w gruncie rzeczy to one okazują się najczęściej skorodowanym ogniwem w „egzystencjalnym łańcuchu” związków i powiązań, przyczyn i skutków, dysfunkcji i anomii pozainstytucjonalnych lub instytucjonalnych oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych. Świadomość dialogiczna (odzwierciedlająca tezy i konstatacje filozofii dialogu) ukazuje konieczność ujęcia procesu wychowania i kształcenia z punktu widzenia podstawowych prawd konstytuujących postać ludzkiej egzystencji. Niezwykle trafnie, jak się wydaje, ujął to Tadeusz Gadacz w słowach: „Istnieją prawdy, których można nauczyć się z książki, do których można dojść przez intelektualne spekulacje. Lecz są także takie prawdy, na które nie ma teoretycznej odpowiedzi. Można je poznać jedynie przez osobiste świadectwo i własne życiowe doświadczenie”⁸.

⁷ Fakt zróżnicowanych źródeł, stojących u podstaw sposób myślenia o kategorii dialogu nie zmienia jednak samego faktu poznawczego walu takich opracowań. Na uwagę zasługuje m.in. praca Urszuli Ostrowskiej. Zob. U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000. Zob. także: A. Ryk, *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty w doświadczeniu spotkania*, Kraków 2006.

⁸ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, s. 68.