

*Henryk Mizerek*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: mizerek@uwm.edu.pl

## O WYMIERAJĄCEJ SZTUCE DIALOGU

### Abstract

#### On forgotten art of dialogue

The purpose of the paper is to point to the reasons why dialogue in educational practice increasingly appears as forgotten art. The word dialogue has lost its original meaning and in practice it functions as a “buzzword” – a fashionable label under which any meaning can be hidden. The author presents ways of understanding the dialogue in educational theory, clashing them with the understanding of dialogue in the concept of David Bohm, quantum physics, the author of many works on the theory and methodology of dialogue. Critical and practical reflection on the role of dialogue in education leads to the definition of “boundary conditions” that must be fulfilled in order to make dialogue a factor of school change.

**Keywords:** dialogue, dialogue in education, features and goals of dialogue, art of dialogue

### Streszczenie

Celem artykułu jest wskazanie na powody, dla których dialog w praktyce edukacyjnej coraz częściej jawi się jako sztuka zapomniana. Słowo „dialog” straciło swoje pierwotne znaczenie i w praktyce pełni funkcję „słowa wytrycha” – modnej etykiety, pod którą można ukryć dowolne znaczenia. Autor przedstawia sposoby rozumienia dialogu we współczesnej pedagogice, zderzając je z pojmowaniem dialogu w koncepcji Davida Bohma, fizyka kwantowego, autora wielu prac z zakresu teorii i metodologii dialogu. Krytyczna i praktyczna refleksja nad rolą dialogu w edukacji prowadzi do określenia „warunków brzegowych”, które trzeba spełnić w praktyce, chcąc uczynić dialog jednym z czynników zmiany szkoły.

**Słowa kluczowe:** dialog, dialog w edukacji, cechy i cele dialogu, sztuka prowadzenia dialogu

Tytuł tego artykułu dla wielu Czytelników może się wydać przesadny. Popularność słowa „dialog” zdaje się przeczyć sugestii o jego zanikaniu w praktyce społecznej. Dialog stał się współcześnie słowem, po które chętnie sięgamy. Budzi ono zdecydowanie pozytywne konotacje – stąd tak chętnie włączamy je do swojego słownika. Problem pojawia się wówczas, kiedy okazuje się, że to, co się czyni, ma bardzo niewiele wspólnego z treściami, jakie przypisuje się dialogowi

w tekstach jego badaczy. Powszechnie mamy do czynienia z sytuacją, w której dialog pełni rolę słowa wytrycha – modnej etykiety dla wszelkich działań, w tym także i tych, które z dialogiem mają niewiele wspólnego.

Zadaniem, jakie sobie stawiam w tym tekście, jest zaprezentowanie argumentów na rzecz tezy, że dialog nie należy wcale do tzw. oczywistości. Nie jest tak, że wszyscy wiedzą, jakie jest znaczenie tego terminu, i nie ma potrzeby zadawania sobie trudu analizy jego znaczeń funkcjonujących w nauce.

## Istota dialogu — w kręgu (nie)oczywistości

Odpowiedź na pytanie o istotę dialogu jest prosta tylko z pozoru. Dialog należy do tych kategorii, które skutecznie wymykają się wszelkim próbom zamknięcia go w ramy jednej definicji, w pełni odzwierciedlającej zakres i treści tego pojęcia. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest fakt, że dialog należy do kluczowych kategorii teorii i praktyki pedagogicznej. Chcąc wiernie oddać istotę dialogu, nie wystarczy dokonać klasycznej analizy, w toku której dokonuje się rekonstrukcji znaczeń, w jakich jawi się on w poszczególnych teoriach i koncepcjach w nauce. Konieczne staje się odwołanie do takich rozwiązań metodologicznych, w których słowa „chwytają rzeczy” w taki sposób, by oddać ich istotę i ujawnić ich konteksty oraz relacje z innymi „rzeczami” i słowami. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera sugestia Jeana Baudrillarda podkreślającego, że:

Ponieważ słowa przemijają, giną, ulegają rozmaitym przeobrażeniom, przenoszą idee w sposób nieprzewidywalny, przynoszą nieobliczalne skutki, wyrażenie „słowa klucze” pozwala, moim zdaniem, nie tylko uchwycić rzeczy w ich konkretności, ale także umiejscowić je w otwartej i panoramicznej perspektywie [Baudrillard, 2008: 8].

Współczesna polska pedagogika tworzy tego rodzaju otwartą i panoramiczną perspektywę. Stało się tak głównie za sprawą badaczy kierujących swoje zainteresowania w stronę filozofii edukacji. W pracach Janusza Tarnowskiego [1992, 2000], Bogusława Milerskiego [2008], Joanny Rutkowiak [1992], Roberta Kwaśnicy [1995, 2014], Mariana Nowaka [2010], Marii Reut [1995], Andrzeja Bronka i Agnieszki Salamuchy [2010] czy Teresy Żółkowskiej [2013] znajdujemy pogłębię, filozoficzne analizy pozwalające zrozumieć istotę tego fenomenu.

Jednocześnie pedagodzy zaczęli poszukiwać miejsca dla dialogu w praktyce edukacyjnej, szczególnie w kontekście relacji między teorią a praktyką pedagogiczną [por. Nowak, 2010; Adamczewski, 2010; Jagiełło, 2012; Gołębiak i Zamorska, 2014].

## Odpowiedź pedagogiki personalno-egzystencjalnej

Poszukiwania sedna dialogu warto rozpocząć od analizy konceptualizacji powstałej na terenie pedagogiki personalno-egzystencjalnej za sprawą J. Tarnowskiego [1992, 2000]. Dialog w tej koncepcji jest „sposobem komunikacji

interpersonalnej, w której podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżenia się i współdziałania” [Tarnowski, 1992: 118]. Warto w tym miejscu podkreślić, że dialog nie odnosi się tylko do aktu komunikacji werbalnej, w którym jego uczestnicy koncentrują się na wymianie słów. Nie jest on zwykłą rozmową. Dialog pojawia się, jeśli stworzone są warunki dla zaistnienia specyficznej relacji między jego uczestnikami.

Specyfikę wspomnianej relacji można opisać, odwołując się do Buberowskiej filozofii spotkania [Buber, 1992]. Nie można mówić o dialogu w przypadku relacji z drugim człowiekiem, określonej jako relacja *Ja–Ono*, w której traktuje się partnera przedmiotowo, z intencją zawładnięcia nim fizycznie lub poznawczo. Jak pisze Bogusław Milerski, dialog możliwy jest tylko wtedy, kiedy stworzy się relację *Ja–Ty*, w której partner traktowany jest osobowo jako *Ty*, a jego uczestnicy respektują własne niepowtarzalne *Ja*. Milerski podkreśla, że:

[...] dialog nie ma jedynie na celu dochodzenia do jakiejś wspólnej wiedzy przedmiotowej (aspekt metodyczny), lecz ma wymiar egzystencjalny (aspekt ontyczny). To właśnie dzięki dialogowi dochodzi nie tylko do zbliżenia poznawczego, lecz również do czegoś, co filozofowie nazwali wydarzeniem spotkania. Dzięki spotkaniu *Ja* i *Ty* otwierają się na siebie wzajemnie, ujawniając nie tylko własne przekonania i uznawane wartości, lecz również „będąc dla siebie nawzajem” [Milerski, 2008: 38].

Praktyczne wątki „bycia dla siebie nawzajem” – w tym kwestie sposobów uobecniania dialogu w praktyce życia codziennego – podejmuje również psychologia. W analizie transakcyjnej Erica Berne’a [por. Harris, 1987; Rogoll, 1989] podkreśla się, że dialog jest możliwy tylko wtedy, gdy partnerzy interakcji opanowali umiejętność kierowania do siebie komunikatów przede wszystkim z pozycji „wewnętrznego dorosłego” oraz relacje między nimi mają charakter „transakcji komplementarnych”.

Janusz Tarnowski opisuje dialog w trzech aspektach: jako metodę, jako proces i jako postawę. Traktowany jako metoda osiągnięcia wzajemnego rozumienia i współdziałania może przyjmować, jak pisze Bogusław Śliwowski [1998: 70], jedną z trzech form: dialogu rzeczowego, personalnego i egzystencjalnego. Dialog rzeczowy, w którym manifestowana jest przede wszystkim wartość prawdy, ujawnia się w sytuacjach poznawania rzeczywistości. Partnerzy okazują w nim swoje dążenie do stworzenia takiego werbalnego modelu rzeczywistości, który możliwie najwierniej odzwierciedla to, jaką jest ona w swej istocie. Dialog w formie personalnej nakazuje uwzględnienie w procesie komunikacji nie tylko wartości intelektualnych. Opiera się on, podobnie jak dialog egzystencjalny, na wartościach moralnych – odwołuje się do wartości wolności i dobra. Jego treścią są wewnętrzne przeżycia – w toku dialogu partnerzy ujawniają własną duchowość, stany emocjonalne, otwierają się nawzajem na swoje „duchowe wnętrza”. Wymaga to opanowania sztuki empatii i syntonii u każdego w partnerów. Dialog egzystencjalny z kolei odwołuje się do miłości. Oznacza on aktualizację tej wartości w praktyce i wymaga przezwyciężenia własnego egoizmu, pychy oraz poczucia wyższości.

Definiując dialog jako proces, J. Tarnowski podkreśla, że pojawia się on wówczas, gdy osiągnięty zostanie, nawet w części, jeden z celów dialogu – wzajemnie rozumienie rzeczywistości, zbliżenie się do siebie oraz współdziałanie partnerów [Tarnowski, 1992: 118]. Warto zwrócić uwagę na sformułowanie „zostanie osiągnięty jeden z celów dialogu”. Dialog jako proces w praktyce życia społecznego pojawia się rzadko także dlatego, że nie wystarczy deklaracja o dążeniu do celu, ale trzeba dostarczyć świadectwa, że cele te przynajmniej w części zostały osiągnięte.

Dialog jako postawa jest „stałą gotowością” dążenia do realizacji wspomnianych wyżej celów dialogu w stosunku do każdego człowieka. W praktyce postawę dialogu określa następująca reguła: „wysłuchać wychowanków, aby ich zrozumieć, zbliżyć się do nich i współdziałać z nimi” [Tarnowski, 1992: 120].

## Perspektywa hermeneutyczna

W innym świetle odpowiedź na pytanie o istotę i cele dialogu jawi się w koncepcji Roberta Kwaśnicy [1995], analizującego istotę dialogu z perspektywy dwóch porządków: porządku czynu i porządku rozumienia. W pierwszej perspektywie dialog jest rozumiany jako konstruktywny spór. Jak pisze Kwaśnica:

[...] mówiąc o dialogu, myślimy więc zazwyczaj o udanej dyskusji, udanej tzn.: prowadzonej z kulturą, w atmosferze życzliwości i wzajemnego poszanowania poglądów, uznającej prymat rzeczowych racji i siły argumentów przed wszelkimi innymi okolicznościami charakteryzującymi uczestników sporu; i wreszcie – to może być najważniejsza cecha dialogu w obiegowym znaczeniu – jest on dyskusją udaną w tym sensie, że zmierza do wypracowania wspólnego stanowiska i kończy się jakimś (mniej lub bardziej pełnym) uzgodnieniem poglądów [Kwaśnica, 1995: 81–82].

Trzeba podkreślić, że ten rodzaj dialogu jest „sporem czynu”. Jego podstawowym celem jest uzgodnienie, co należy lub można uczynić w imię wspólnego dobra. Jest on podporządkowany rozumowi instrumentalnemu [Kwaśnica, 2014] lub czemuś, co Donald Schön nazywa racjonalnością techniczną [Schön, 1983]. Dyskurs taki nadaje prymat działaniu nad prawdą. Wynika to z faktu, iż wiedza traktowana jest tutaj wąsko i przedontologicznie [Kwaśnica, 1995: 84]. W rezultacie różnice są traktowane przez uczestników sporu jako okoliczności utrudniające działanie – w sporze trzeba się od nich uwolnić lub je usunąć.

Dialog w porządku rozumienia, inaczej niż dialog w porządku czynu, traktuje kwestie sposobu pojmowania wiedzy, prawdy i różnicy. Wiedza jest tutaj pojmowana szeroko i ontologicznie. Prawda nie jest rozumiana pragmatycznie (jako pewność sądu mierzona skutecznością działania) lecz hermeneutycznie – jest ona „ujawniającą się w naszym doświadczeniu istotą wszystkiego, co wspólnie z nami bytuje” [Kwaśnica, 1995: 90].

Celem dialogu w porządku rozumienia jest pielęgnowanie różnic. Różnic nie odbiera się tutaj jako okoliczności negatywnej (czegoś, co blokuje wspólne działanie). Dialog umożliwia przekraczanie granic – zrozumienie, że obok „naszego

świata” istnieje także inny świat: innych ludzi, kultur. Wówczas otwieramy się na inne prawdy oraz na prawdę dotąd niedostępną. W tak pojmowanym dialogu zajmujemy się różnicami nie po to, by się od nich uwolnić, ale po to, by dzięki różnicom uczyć się prawdy.

## Dialog u ujęciu Davida Bohma

Można by sądzić, że wśród wyróżnionych przez R. Kwaśnicę rodzajów dialogu w praktyce pojawia się tylko ten pierwszy – dialog w porządku czynu. Jednak sięgnięcie do źródeł poza humanistyką zdaje się podważać taką tezę. Zwraca na to uwagę Peter Senge w głośnej, tłumaczonej także na język polski książce *Piąta dyscyplina* [2012]. Jedną z tytułowych „dyscyplin” czy też fundamentów organizacji uczących się jest zespołowe uczenie się. Jego podstawą jest dialog i dyskusja. Analizując kategorię dialogu, P. Senge odwołuje się do wybitnych fizyków: Wernera Heisenberga [1971], Williama Isaacs [1999] i – szczególnie – do Davida Bohma, fizyka kwantowego, autora wielu prac z zakresu teorii i metodologii dialogu [Bohm, 1996].

Zdaniem Bohma dialog jest możliwy wtedy, gdy grupa ludzi „jest otwarta na wyższy przepływ inteligencji”. Sztuka jego prowadzenia, mimo że jest bardzo „starym wynalazkiem”, dawno już zanikła. Pojawia się on współcześnie przypadkiem. Czasami czujemy jego smak w trakcie wyjątkowych rozmów, „które nagle zaczynają żyć własnym życiem i rozwijają się w kierunku, którego nie planowaliśmy i o którym nie marzyliśmy” [Senge, 2012: 247].

Jednym z warunków uaktywnienia procesów dialogu w praktyce jest uświadomienie sobie, że zdolność do generatywnego uczenia się wynika z synergii, którą trudno osiągnąć, jeśli nie dokonamy rozróżnienia dwóch odmian społecznego dyskursu – dialogu i dyskusji.

David Bohm traktuje istotę dialogu inaczej niż wcześniej przytaczany tutaj R. Kwaśnica. Dla Kwaśnicy dyskusja traktowana jako konstruktywny spór jest jedną z form dialogu. Bohm argumentuje natomiast, że dyskusja i dialog to dwa odmienne byty. Dyskusja jego zdaniem przypomina trochę grę w ping-ponga, w której rozmówcy odbijają między sobą „piłeczkę” argumentów. Jednak w dyskusji, podobnie jak w grze w tenisa stołowego, chodzi nie o prawdę, lecz o wygraną. Dążąc do zwycięstwa w tej grze na argumenty, na drugim planie na liście priorytetów umieszczamy spójność i prawdę.

Dialog jest czymś jakościowo innym. Termin ten pochodzi od greckiego słowa *dialogos* (*dia* znaczy ‘przez’; *logos* – ‘słowo’ lub szerzej ‘znaczenie’). Pierwotnie oznaczało ono „swobodny przepływ znaczenia między ludźmi, przypominający strumień płynący między dwoma brzegami [...] podczas dialogu grupa ludzi zyskuje dostęp do puli wspólnego znaczenia, do której jednostka nie ma dostępu. W efekcie całość organizuje swoje części, a nie części składają się na całość” [Senge, 2012: 248].

Bohm sformułował trzy cele dialogu. Pierwszym z nich jest wyjście poza indywidualne rozumienie świata, drugim – badanie złożonych problemów z różnych

perspektyw. W rezultacie możliwe jest wydobycie na powierzchnię całego bogactwa ludzkich doświadczeń i myśli – tych, które są na ogół niedostępne indywidualnemu, gromadzonemu w pojedynkę doświadczeniu. Trzecim celem dialogu jest ujawnienie niespójności myśli ludzkiej.

Niespójność myśli przejawia się w trzech postaciach. Pierwsza to taka, w której myśl zaprzecza, że ma charakter uczestniczący. W drugiej postaci myśl przestaje śledzić rzeczywistość i przebiega tak jak program komputerowy. W trzeciej postaci myśl ustala własny punkt odniesienia do rozwiązywania problemów, do których powstania sama się przyczyniła. Peter Senge fenomen niespójności indywidualnego myślenia stara się wyjaśnić, odwołując się do ciekawego przykładu. Pisze:

Myśl prezentuje się nam (staje przed nami) i udaje, że niczego nie reprezentuje. Przypominamy aktorów, którzy zapomnieli o tym, że grają [...] w tym momencie myślenie zaczyna tracić spójność. Rzeczywistość może się zmieniać, ale przedstawienie trwa nadal. Miotamy się po scenie, definiując trudności, podejmując działania i rozwiązując problemy, ale coraz to bardziej tracimy kontakt z rzeczywistością, w której nasz teatr jest osadzony [Senge, 2012: 249].

Zaangażowani w dialog ludzie stają się obserwatorami własnego myślenia. Pozwala im to dostrzec, że ich myślenie ma charakter aktywny – w tym sensie, że jeśli podczas dialogu dochodzi do konfliktu, rozmówcy zdają sobie sprawę z tego, że to ich myśli, a nie oni sami, są źródłem napięć. Dostrzegając partycypacyjny charakter własnych myśli, ludzie są w stanie się od nich oddzielić. Wyzwała to kreatywność. Zamiast bronić własnych myśli utożsamianych z sobą samym (bronić własnego stanowiska oznacza tu obronę samego siebie) ludzie otwierają się na nowe perspektywy i punkty widzenia. Rośnie przekonanie, że to, co nowe, rodzi się często dzięki zakwestionowaniu przekonań i „wierzeń”, które uznajemy za nienaruszalne. W toku dialogu możliwe jest także odkrycie zespołowego (kolektywnego) charakteru myślenia – w tym jego pułapek. Fakt, że większość myśli ma charakter kolektywny, podobnie jak język, bez którego myślenie nie byłoby możliwe, powoduje, że „większość naszych założeń bierze się z puli założeń akceptowanych w naszej kulturze. Niewielu z nas uczy się naprawdę myśleć samodzielnie. Ci, którzy się na to zdobywają, prawie nigdy nie spotykają się z akceptacją otoczenia” [Senge, 2012: 250]. Dialog tworzy przestrzeń dla podejmowania prób myślenia, w których człowiek jest w stanie najpierw uświadomić sobie, a następnie skutecznie omijać odkryte przez D. Bohma pułapki trzech postaci niespójności myślenia.

Inną ważną kwestią jest fakt, iż w trakcie dialogu należy dostrzegać i pielęgnować różnice między myśleniem a myślą. Myślenie jest nieprzerwanym procesem, zaś „myśl” – efektem tego procesu. Peter Senge wyjaśnia różnicę między myśleniem a myślą, uciekając się do metafory. Pisze: „Jeżeli kolektywne myślenie jest płynącym nieprzerwanie strumieniem, myśli przypominają liście unoszące się na powierzchni wody i osiadające na brzegach. Zbieramy te liście i błędnie postrzegamy je jako własne myśli, ponieważ nie widzimy strumienia kolektywnego myślenia, z którego się wywodzą” [Senge, 2012: 250]. Dzieje się tak w procesach

„normalnego myślenia”. Dialog tworzy warunki, w których nasza percepcja ulega zmianie. Powstaje nowy rodzaj wrażliwości, która nie ogranicza naszej uwagi tylko do tego, co znane. Nasze instrumentarium intelektualne wzbogaca się o nową, „gęstą sieć”, która ze strumienia myśli umożliwia wyławianie subtelných znaczeń. Tego typu wrażliwość jest źródłem inteligencji.

Dialog w takim rozumieniu jest rzeczywiście rzadkim zjawiskiem – szczególnie współcześnie. Nie znaczy to jednak, że można go urzeczywistnić w praktyce. Trzeba jednak spełnić trzy warunki brzegowe. Po pierwsze, wszyscy uczestnicy dialogu muszą zawiesić swoje założenia, w tym sensie, żeby – dosłownie – „widzieć je tak, jakby były one przed nimi zawieszony” [Senge, 2012: 251]. „Zawieszony” oznacza tu widoczny, w każdej chwili dostępny, a nie tylko „wzięty w nawias”. Po drugie, wszyscy uczestnicy dialogu muszą traktować siebie jako partnerów. Po trzecie, konieczny jest moderator, który zadba – jak podkreśla P. Senge – „o zachowanie odpowiedniego kontekstu dialogu” [Senge, 2012: 251]. Jego rolą jest stworzenie takiego klimatu, który umożliwi swobodny przepływ znaczenia w grupie poprzez zmniejszanie oporu przed jego wystąpieniem.

## Instrumentalizacja dialogu

Czynnikiem utrudniającym urzeczywistnianie dialogu w praktyce edukacyjnej jest powszechna współcześnie tendencja do jego instrumentalizacji. Niestety większość z nas pojmuje dialog w porządku czynu. Wydaje się nam, że przez dialog można osiągnąć ważne społeczne cele. Sądzymy też, że można się łatwo nauczyć sztuki jego prowadzenia. Ulegamy tendencji do traktowania dialogu jako techniki wykorzystywanej w rozwiązywaniu konkretnej sprawy i wierzymy, że można ją wyćwiczyć przez odwołanie się do „dobrej instrukcji” jego prowadzenia.

Tego typu myślenie wynika z niezrozumienia istoty dialogu. Przekonujących argumentów na rzecz takiej tezy dostarczają Bogusława Gołębiak i Beata Zamorska [2014]. Odwołując się do Michaiła Bachtina [1986], autorki wskazują na właściwości dialogu, których nie dostrzega się w dyskursie potocznym. Na ogół nie pamięta się, że:

- a) dialog nie jest poznaniem;
- b) w dialogu nie mówię o Innym, ale mówiąc, zwracam się do Innego;
- c) dialog jest niezwieńczony, nie ma punktu końcowego, nie prowadzi do stanu pewności;
- d) istotą dialogu jest „proces tworzenia siebie nawzajem”, oddziaływanie na siebie wielu, równie uprzywilejowanych, pełnoprawnych świadomości [zob. Gołębiak, Zamorska, 2014: 67–68].

Przywoływane przez autorki analizy dowodzą, że w praktyce edukacyjnej dominuje instrumentalne pojmowanie dialogu. Do rzadkości należy uczestniczenie w dialogu rozumianym jako wejście „w dynamiczne relacje między wszystkimi biorącymi w nim udział osobami”. Dialog jest wówczas sytuacją, w której „krzyżują się jednostkowe perspektywy, współprzenikają (ale nie rozmywiają) osobiste

sensy i wypracowywane są nowe sposoby rozumienia świata i siebie samych” [Gołębniak, Zamorska, 2014: 69].

## Podsumowanie

Przedstawione w tym skromnym szkicu analizy dostarczają wielu argumentów na rzecz tezy o zanikaniu (czy też wręcz o wymieraniu) dialogu w praktyce edukacyjnej. Jednocześnie możliwe staje się podjęcie w tym miejscu próby odpowiedzi na dwa pytania. Pierwsze z nich: w jakim sensie można mówić współcześnie o zanikaniu sztuki dialogu? Drugie intrygujące pytanie dotyczy przyczyn takiego stanu rzeczy oraz działań zmierzających do rewitalizacji tej pożądanej sztuki.

Słowo „zanikanie” zakłada, że sztuka dialogu istniała wcześniej. Dialog jest – jak to podkreśla przywoływany już D. Bohm – „bardzo starym wynalazkiem”. Jako sposób bycia grupy ludzi „otwartych na wyższy przepływ inteligencji” (D. Bohm), jako sytuacja, w której „krzyżują się jednostkowe perspektywy, współprzenikają (ale nie rozmywają) osobiste sensy i wypracowywane są nowe sposoby rozumienia świata i siebie samych” (Gołębniak i Zamorska), w której zajmujemy się różnicami nie po to, by się od nich uwolnić, ale po to, by dzięki nim uczyć się prawdy (R. Kwaśnica) – dialog był praktykowany już przez starożytnych Greków. Dowody na to znajdujemy m.in. u Platona [por. Kłós, 2012; Nowak, 2010; Milerski, 2008]. Takie rozumienie dialogu było obecne nie tylko w tekstach, ale również (lub przede wszystkim) w praktyce.

Współcześnie dominuje podejście do dialogu w – podporządkowanym instrumentalnemu rozumowi – „porządku czynu”. Dialog został zredukowany tutaj do formy konstruktywnego sporu. Sztuka dialogu zanika nie tylko dlatego, że ulegamy zdroworozsądkowym, potocznym konotacjom tego terminu. Współcześnie podejmowane próby jego rewitalizacji idą w stronę rozwijania tej sztuki w duchu jednej, uznanej w danym czasie za „obowiązującą”, perspektywy interpretacyjnej [Kwaśnica, 1995]. Nakazuje ona traktować dialog i dyskusję jako terminy, których można używać zamiennie.

Jesteśmy świadkami wymierania dialogu w formie o ogromnym potencjale edukacyjnym. Na ów potencjał składają się opisywane wcześniej w tym tekście ontyczne, epistemiczne oraz prakseologiczne jego cechy, mocno akcentowane przez D. Bohma, R. Kwaśnicę oraz D. Gołębiak. Jakie są przyczyny tego stanu rzeczy? Wyczerpująca odpowiedź na to pytanie wykracza poza ramy tego szkicu. Mogę zaryzykować jedynie kilka hipotez.

Pierwsza z nich powodów rezygnacji z sięgania do tego, co w dialogu najcenniejsze, każe poszukiwać w pewnej, jak się okazuje – uniwersalnej i ponadczasowej, prawidłowości życia społecznego, odkrytej w starożytności przez Senekę. W *Listach moralnych do Lucyliusza* myśliciel pisze:



Jedną z przyczyn naszych nieszczęść jest to, że żyjemy według pewnych wzorów, że nie kierujemy się rozumem, ale dajemy się uwodzić przez zwyczaj. Nie w smak nam naśladowanie, jeżeli coś robi niewielu, jeżeli zaś zaczęła to robić większość idziemy za nią, jakby to było zaszczytniejsze przez to, że częstsze. Nawet błąd uchodzi w naszych czasach za coś właściwego, jeżeli stał się powszechnym [Seneka, 1987: 539].

Również współcześnie niewielu skłania się ku temu, by myśleć samodzielnie. Brakuje nam okazji, wiedzy i umiejętności odkrywania (także w toku dialogu) niespójności myśli ludzkiej.

Kolejną hipotetyczną przyczyną wymierania dialogu jest dominacja ideologii odpowiedzialnej za „inwazję rozumu instrumentalnego” w edukacji [Kwaśnica, 2014]. W neoliberalnej odmianie drastycznie ogranicza ona możliwość myślenia o refleksyjności (szczególnie refleksji praktycznej i krytycznej) jako podstawowej kompetencji profesjonalnej praktyków.

Czy możliwe jest przywrócenie do życia dialogu w formach, o których wspominałem powyżej? Naiwne i nierozsądne byłoby oczekiwanie, że może stać się to na masową skalę. Ważne jest, jak sądzę, stałe przypominanie, że głęboka humanistyczna wiedza ma również „praktyczną” wartość, a stare idee mogą być nadal wartościowe.

## Bibliografia

- Adamczewski R. (2010), *Dialog i krytyka jako niezbędne warunki współpracy i rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2, 34–44.
- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Baudrillard J. (2008), *Słowa klucze*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Berne E. (1999), *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bohm D. (1996), *On Dialogue*, Routledge, London–New York.
- Bronk A., Salamucha A. (2010), *Dialog jako droga do prawdy o człowieku*, „Paedagogia Christiana”, 1(25), 226–229.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, „Pax”, Warszawa.
- Gołębiński D.B., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Harris T.A. (1987), *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, „Pax”, Warszawa.
- Heisenberg W. (1971), *Physics and Beyond: Encounters and Conversations*, Harper & Row Publishers, New York.
- Isaacs W. (1999), *Dialogue: The Art Of Thinking Together*, A Currency Book, New York.
- Jagiello M. (2012), *Spotkania, które zmieniają*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kłos J. (2012), *Kiedy rzeczy zmieniają się w słowa*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2.

- Kwaśnica R. (1995), *Ku dialogowi w pedagogice* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii* (s. 79–92), Oficyna Wydawnicza Impuls, Łódź–Kraków.
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Milerski B. (2008), *Pedagogika dialogu. Filozoficzne inspiracje i perspektywy*, „Paedagogia Christiana”, 1(21), 29–42.
- Nowak M. (2010), *Dialog w wychowaniu*, „Paedagogia Christiana”, 1(25), 85–104.
- Reut M. (1995), *Hermeneutyka i dialog* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii* (s. 94–112), Oficyna Wydawnicza Impuls, Łódź–Kraków.
- Rogoll R. (1989), *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, tłum. A. Tomkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rutkowiak J. (1992), *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie* (s. 13–53). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Seneka (1987), *Myśli*, tłum. S. Stabryła, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Senge P. (2012), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, tłum. M. Lipa, wyd. 6 poszerz., Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tarnowski J. (1992), *Pedagogika dialogu* [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tarnowski J. (2000), *Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Żółkowska T. (2013), *Ja, ty, inny – dialog?*, „Studia Edukacyjne”, 28, 17–30.