

Krystyna Ablewicz

U progu pedagogicznego dialogu - rozważań kilka o jego uwarunkowaniach

„U progu” oznacza, że jeszcze w dialog nie weszliśmy, że zanim do niego dojdzie, i to na sposób *pedagogiczny, wychowawczy*, to trzeba nam, wychowawcom, w jakiś sposób się do niego przygotować. W najbardziej podstawowym wymiarze sytuacja dialogiczna jest sytuacją ogólnoludzką (czy też raczej taką może być), jednakże jej specyfika, jako sytuacji wychowawczej, każe bliżej przyjrzeć się umożliwiającym jej zaistnienie uwarunkowaniom, które, w przypadku procesu wychowania, w znacznej mierze leżą po stronie wychowawcy. Przede wszystkim, dlatego, że – jako dorosły – z natury swej dorosłości (i dojrzałości) pozostanie zawsze¹ klasycznym *paidagoge*². Tym, który prowadzi.

Należy zacząć od tego, że nie każdy proces komunikacyjny, nie każda wymiana zdań, czy rozmowa mogą być wyróżnione, jako dialogiczne. Na przykład proces negocjacji, nie jest z gruntu procesem dialogicznym, jakkolwiek wykorzystywanym, jako metoda w procesie wychowania. Mówimy nieraz, że prowadzimy z dziećmi negocjacje, i że też uczymy je wzajemnego negocjowania stanowisk, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych. Negocjacje posiadają swoją wartość metodyczną, niemniej nie można ich utożsamiać z dialogiem, a to z powodu odmiennych hierarchii wartości podstawowych, jakie ujawniają się w procesach negocjacji i dialogu.

By uwypuklić to, co stanowi o dialogicznym charakterze rozmowy, czy jakiegoś innego procesu komunikacyjnego, musimy nawiązać do poglądów klasyków filozofii dialogu: Martina Bubera, Emanuela Levinasa, czy Franza Rosenzweiga. Wskazywali oni, że dialog jest przede wszystkim doświadczeniem głęboko etycznym, to znaczy takim, jak pisał polski kontynuator ich myśli, Józef Tischner³, w którym w polu mojej świadomości pojawia się człowiek. Tym człowiekiem mogą być Ja sam, a może być Drugi/Inny. Wraz z doświadczeniem osoby zaczynają w ‘grę’ naszych relacji wchodzić wartości etyczne. One określają to, co się między nami wydarzy. Co znaczy jednak: „one określają”? To znaczy, że jakkolwiek wartości istnieją w sposób obiektywny⁴, od woli człowieka niezależny, to człowiek sprawia wolą swoją i decyzją (wyborem), że zostaje im nadana jakaś konkretna twarz. Istnieje

¹ Nie udało się to nawet Hubertusowi von Schonebeckowi, który chciał w postulowanej przez siebie antypedagogice zastąpić relację wychowywania, relacją równorzędną, partnerską przyjaźni. Ze zwykłej różnicy wieku, stawał się i tak w stosunku do dzieci, tym, który jest nie tylko o nie zatroskany, ale tym, który jest nad nimi ‘czuwający’. Zob. H.v.Schoenebeck, *Szkoła z ludzką twarzą*, Kraków 2001.

² „Gr. *pais*, dopełniacz-*paidos*=dziecko, chłopiec; *ago*=prowadzę; imiesłów *agagos*=prowadzący”, cyt. za: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981

³ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei* [w:] *Wobec wartości*, D.v. Hildebrand, J.A.Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, Poznań 1984, s. 61

⁴ Autorka stoi na stanowisku aksjologicznego obiektywizmu

tu swoista dialektyka, która może mieć miejsce tylko dzięki wolności człowieka. Człowiek staje w obliczu wartości etycznych, z których promieniuje ku niemu jakaś dziwna siła⁵, siła zobowiązująca do uczynienia czegoś.... Na to wezwanie odpowiada ludzka wola. I tu powstaje pytanie kluczowe dla sytuacji etycznej i tym samym sytuacji dialogicznej. Czyjego i jakiego dobra chce wolna wola? Obiektywny świat wartości nie podejmuje decyzji za człowieka, zarysowuje jednak, to co będzie dalej, po dokonanych wyborze. A to, co się po wyborze dokona, nada człowiekowi twarz⁶. A wraz z nią nakreśli to, co się wydarzy z drugim.

Podstawowy wybór etyczny można chyba śmiało zredukować do wyboru pomiędzy: *Ja* czy *Ty*. Dramat tego wyboru polega na alternatywie: *Ja* albo *Ty*. Każdy z nas ma niezbywalne ludzkie prawo do samorealizacji. Jako podmioty, pod tym względem jesteśmy sobie równi. Ten podstawowy porządek równości - jako prawa - ludzkich bytów otwierać nas jednak może na nierówne wybory dotyczące egzystencji. Każda życie jakościowo jest inne, bo niepowtarzalne są życiowe doświadczenia.

W negocjacjach wybieram generalnie *Ja*, jakkolwiek z pewnym ustępstwem dla *Ty*. Niemniej musimy mieć, z Mojego punktu widzenia, co najmniej po równo. W negocjacjach *Ja* nie może stracić, oddać więcej, bo myśli cały czas o zabezpieczeniu indywidualnego (bądź grupowego interesu). Tu obliczane są koszty. W dialogu natomiast jest *Ty*. Mogę ustąpić, bo takie jest Twoje Dobro, a ono jest pierwszoplanowe. Dialog promuje i potwierdza wartość *Ty*.

Dialog interpretowany w horyzoncie wartości etycznych, w pedagogicznej specyfikacji będzie bliższy głębszemu, bardziej zasadniczemu rozumieniu relacji wychowawca-wychowanek, jako przyjmowanej generalnie w procesie wychowania postawy, a nie sytuacyjnie dobieranej metody. *Dialogiczna postawa wychowawcy*, jako pewna stała, konstytutywna cecha jego etosu, zobowiązuje wychowawcę do uwzględniania w poszczególnych rozwiązaniach, decyzjach celu całego procesu wychowawczego. Wydaje się, że zgadzamy się, co tego, jako polskie społeczeństwo, że chcemy by nasze dzieci, jako dorośli, byli uczciwi, choć przedsiębiorczy; śmiali, ale nie bezczelni; odważni w szczerości, ale i rozważni; wolni, ale nie samowolni; posiadający poczucie własnej wartości, ale nie egocentryczni; otwarci, ale nie naiwni; żywo reagujący na cywilizacyjne zmiany, ale i pielęgnujący swe kulturowe korzenie... Ten horyzont celów/wartości w człowieku urzeczywistnionych i za jego pośrednictwem możliwych do urzeczywistnienia, można by mnożyć. Generalnie chcemy, by nasze dzieci w przyszłości doznawały spełnienia i poczucia sensu swego życia. Ale też u progu tego życia, decydujemy, w jaki sposób w całej naszej

⁵ J.Tischner, *Etyka wartości i nadziei...*, dz. cyt. s. 63.

⁶ Tamże.

koncepcji wychowania uwzględniamy obecność Człowieka. Kim *On jest dla mnie*, kiedy wobec Niego staję? Jako wobec Siebie i wobec Innego. Kim mogę być *Ja dla Niego*?

W filozofii dialogu w szczególny sposób akcentuje się znaczenie odpowiedzialności. Odpowiedzialność, to zresztą konstytutywna cecha sytuacji etycznej. Wraz doświadczeniem osoby drugiego człowieka, odsłonięte zostaje wobec niego jakieś zobowiązanie. To, ‘jakie’ trzeba dopiero sprecyzować. By dialog stał się dialogiem faktycznym, a nie jego karykaturą trzeba rzetelnie odpowiedzieć na wezwanie sytuacji. A tą, że odpowiedzią rządzi już nie tylko świat wartości obiektywnych/powinnościowych, ale i indywidualna wrażliwość aksjologiczna i zmysł rzeczywistości. Dialog, jak i inne wartości duchowe, również wymaga realizacji w konkretności i poprzez konkretność.

Wracamy do punktu wyjścia. Stoimy u progu sytuacji dialogicznej, trzeba w nią wejść poprzez przyjęcie wymagającej od wychowawcy wiele postawy. W publikacjach na temat dialogu zwraca się uwagę na konstytutywne dla niej elementy, takie jak: prawda, szacunek, otwartość, słuchanie, miłość bliźniego, czyli zdolność do zaoferowania czegoś z siebie, dziecku. Ja chciałabym zwrócić uwagę pewne dodatkowe uwarunkowania procesu słuchania/poznajania dziecka i sytuacji wychowawczej. Słuchanie wydaje się podstawowym aktem umożliwiającym poznanie drugiego. Bo słucham kogoś, by poznać wypowiedziane i niewypowiedziane tajniki jego duszy, słucham z czujnością i otwartością, bo wtedy tylko mam szansę usłyszeć prawdę. Słucham z powagą i szacunkiem, bo wtedy uzyskam otwartość dziecka, gdy będzie przy mnie czuło się bezpiecznie. Słowo „słucham”, ma tu dość umowny, wręcz symboliczny charakter. Bo „wsłuchiwać się” mogę nie tylko uszami, ale i oczami, i ciałem, i uczuciami, i myślami... Wsłuchiwanie się np. w dźwięki to wyodrębnianie ich subtelności, różnicowanie, ustalanie ich rytmu, nasilenia, barwy, czystości brzmienia, ale też i ich swoistej, przedmiotowej charakterystyki.. To właściwie samemu stawanie się dźwiękiem.

Zatrzymajmy się, więc na chwilę nad takimi poznawczymi procesami „wsłuchiwania” w drugiego człowieka, jak „wczucie” i „rozumienie”.

Wczucie inaczej określane empatią, jest chyba najczęściej postulowanym, w nawiązaniu do psychologii, sposobem poznawania człowieka, a przede wszystkim jego uczuć. Wychodzi się tu z założenia, że dzięki rozpoznaniu stanów emocjonalnych i uczuciowych, rozpoznane zostaną motywy jego postępowania, a tym samym stanie się czytelny i zrozumiały sam człowiek. Istotą tych aktów jest moment przeniesienia ‘siebie’ w stany uczuciowe drugiego i niejako wędrowanie razem z nim poprzez wszelkie ścieżki przytrafiających mu się zdarzeń. Współodczuwam z nim razem, jednoczę się, widzę świat „oczami” jego uczuć i doznań.

Niewątpliwie jest to jakiś sposób dotarcia do uczuciowego świata drugiego człowieka, niezwykle ważny, bo uznawany już dość powszechnie za podstawę wartościowania i oceniania rzeczywistości. W przypadku młodego człowieka, zwłaszcza w wieku dorastania, siła emocjonalnego porządkowania świata jest ogromna, i każdy rodzic, i pedagog zdaje sobie z tego sprawę. Też każdy człowiek, o ile pamięta, jak sam dorastał. By móc pracować w ogóle z człowiekiem, i to w tak delikatnej materii, jak jego wychowanie ten osobowościowy warunek wrażliwości, jakim jest zdolność empatii, stanowi warunek podstawowy. Ale... zwróćmy uwagę, czy nie tkwią w nim samym pewne pułapki, dla pedagoga dość niebezpieczne.

Gdzie jest moje przeżywające *Ja*, kiedy wczuwam się w przeżycia innego człowieka, dziecka? Można nieco przenośnie powiedzieć, że nie u mnie, lecz u niego. To jego emocjonalno-uczuciowa perspektywa postrzegania rzeczywistości staje się dominującą i zarazem usprawiedliwiającą jego postępowanie. Wczuwając się, przyjmuję tę perspektywę, jako wystarczająco uzasadniającą nie tylko przeżycia, ale i czyny. Popełniony czyn staje się oczywistą i wytłumaczalną konsekwencją przeżyć, z którymi i ja, jako osoba współodczuwająca się solidaryzuję. Warto w tym miejscu zacytować Edmunda Husserla:

„Przenoszę się w inny podmiot: przez wczucie uchwytuję, co i jak mocno, z jaką siłą go motywuje. (...) Uzyskuję tę motywację, przenoszę się w jego sytuację, na poziom jego wykształcenia, na rozwój jego młodości etc. (...); czuję się nie tylko jakbym wchodził w jego myślenie, czucie, działanie, lecz muszę w tym iść za nim (...) Jestem z nim razem w jego pokusach, w jego mylnych wnioskach, a w tym >razem< tkwi wewnętrzne współprzeżywanie czynników motywujących, które swą konieczność noszą w sobie”⁷

Właściwie przestaję być w tym współodczuwaniu sobą, staję nim i ujmuję wszelkie sytuacje, tak jak on je ujmuje. Ale, jak zwraca uwagę O.F. Bollnow, w ten sposób można też usprawiedliwić największe draństwa i zbrodnie. W samej perspektywie wczucia nie ma, bowiem miejsca na perspektywę wartości obiektywnych. Jest tylko i wyłącznie perspektywa subiektywistyczna⁸. Uderzył, bo zupa była za słona, bo dzieciak przyniósł dwóję za szkoły, bo zdradziła z innym... Wiele można by podać przykładów, którymi ludzie usprawiedliwiają swoje działania, oczekując, że wywołany jakimś bodźcem afekt stanowić będzie wystarczające usprawiedliwienie dla pojawiającego się w ślad za nim czynu. Oczekują wczucia się w ich stan i sytuację uczuciową, a następnie jej zrozumienie, czyli... usprawiedliwienie.

⁷ E. Husserl, *Idee II*, s. 384-385, za: A. Węgrzecki, *O poznawaniu drugiego człowieka*, Kraków 1992, s. 165.

⁸ Specjalnie nie piszę „subiektywna”, ponieważ „subiektywność” nie wyklucza uwzględniania obiektywnego świata wartości, natomiast pisząc „subiektywistyczna” chcę zaakcentować wyłączność „ego” i jego apodyktyczny, aksjologiczny, subiektywizm.

Dla pedagoga pojawia się tu jednak zasadnicze pytanie, czy faktycznie postulowana dość powszechnie empatia jest wystarczającym dla niego aktem poznawczym, umożliwiającym mu pracę wychowawczą? Czy nie prowadzi do ślepego zaułka pedagogiki, którą moglibyśmy nazwać sentymentalną, a zarazem bezkrytyczną, niestawiającą, a wręcz pozbawiającą siebie możliwości stawiania młodym ludziom wymagań? Czy nie usuwa z pola interpretacji podstawowe wartości etyczne? Jak, bowiem sprawiedliwie rozsądzić, kiedy obie strony - wedle przeżyć - mają rację? Czy można odwołać się do jeszcze innych perspektyw, a końcu takiej *metaperspektywy* aksjologicznej, która pozwoli uporządkować interpretacje poziome?

Powyższe pytania wyznacza etos zawodu *pajdagogosa*, tego, który prowadzi, a więc tego, który potrafi rozpoznać błędy swego podopiecznego i wskazać drogi ich korekty. Rozpoznanie błędu odbywa się jednakże w oparciu o jakiś zewnętrzny wobec przeżyć danej osoby układ wartości. Wczuwając się mogę uchwycić stany emocjonalno-uczuciowe danej osoby, ale są one tylko pewnymi danymi, które uzyskuję by rozpoznać całą sytuację i przyjrzeć się jej, np. z perspektywy wyrządzonej krzywdy innemu, czy też rozmiarów poczynionych szkód i dalszych ich konsekwencji. Wiedza uzyskana na drodze procesu empatii stanowi jeden z elementów rozumiejącego procesu poznawania określonej sytuacji wychowawczej.

Sytuacja w swych podstawowym wymiarze jest sytuacją ogólnoludzką i, jak się wydaje, powszechnie doświadczaną. Kiedy, bowiem nie, jako wychowawca, lecz jako przyjaciel rozmawiam z bliską osobą i w pełni staram się podzielać jej ból, czy rozgoryczenie, to leży w mej intencji również wyprowadzenie jej z tego stanu ku jakiejś konstruktywnej interpretacji rzeczywistości. Staram się jej pokazać, że nawet tak intensywne i zrozumiałe uczucia zranienia nie usprawiedliwiają np. złośliwości, czy braku lojalności. I stwierdzenie, że jakkolwiek *rozumiem* jej zachowanie z perspektywy jej stanu emocjonalnego, to jednak ono samo, jako takie, podlegać może jeszcze innemu wartościowaniu. Nie wszystko, bowiem pochwalam, nie każde uzasadnienie postępowania jest wystarczające. Staram się całą sytuację zobaczyć w horyzoncie urzeczywistnianego jakiegoś dobra lub zła. A nie są one nigdy dane w czarno-białej ambiwalencji, lecz współistnieją razem, wypełniając i mieniając sobą każde uczucie, czyn, zdarzenie, każdy fenomen ludzkiego doświadczenia.

Podstawowa różnica pomiędzy wczuciem i rozumieniem polega, więc na tym, że o ile za pośrednictwem poznawczego aktu wczucia można uzyskać pewne odtworzenie w sobie samym uczuć i stanów emocjonalnych drugiej osoby i w ten sposób może uchwycić jej subiektywny sens przeżyć, o tyle rozumienie ukierunkowane jest na sens pozasubiektywny, na

sens obiektywny. Wzucie ma tylko jedna perspektywę, rozumienie może ich mieć więcej. We wzuciu człowiek jednoczy się tak bardzo z tym, co przeżywa, że można powiedzieć, iż *wchłania* w siebie to, co przeżywa. I tak, gdy kocham to Drugi istnieje tylko w polu mojej miłości, a gdy nienawidzę to istnieje tylko poprzez moją nienawiść. Gdy wychowuję, czy uczę drugi też istnieje o tyle, o ile pozostaje w polu mego wychowywania, czy nauczania.... Natomiast, dzięki właściwościom rozumienia człowiek uzyskuje szansę postrzegania rzeczywistości uwolnionej z więzów własnego subiektywizmu. To znaczy, że kocham, lękam się, troszczę o kogoś, ale pozwalam kochanemu istnieć jednocześnie poza moim uczuciem, nawet kosztem mego zranienia. Jest to możliwe, dlatego że rozumienie kieruje się ku przedmiotowemu, a nie wyłącznie podmiotowemu sensowi, tego, co się wydarza. Bardziej interesuje je wtedy to, *kogo kocham*, a nie, *że ja kocham*... Tym samym zakłada ono powściągliwość wobec uczuć, z tego względu, że nie one – czy może nie tylko one - wyznaczać będą perspektywy rozumienia. Odczytywanie sensu nie polega jednak na prostym wnioskowaniu. To bardzo skrupulatnie prowadzone badanie wzajemnych zależności pomiędzy odmiennymi perspektywami interpretacji sytuacji, takimi choćby jak: jednostkowymi, społecznymi, absolutnymi. Trzeba rozdzielić: co *moje*, co *wspólne*, co *boskie*.

I jakkolwiek rozumienie pozostaje zawsze *czyimś* rozumieniem, ponieważ, jak pisał J. Tischner „Rozumienie jest sposobem poznania a zarazem sposobem istnienia człowieka w świecie otaczającym”⁹; jakkolwiek jest tym, poprzez co oswajam świat, również świat Drugiego, to w tym rozumieniu, żeby móc pracować z Drugim w obrębie Jego świata, muszę w jakimś zakresie stać się jego współuczestnikiem. Ale też w tym rozumiejącym współuczestniczeniu nie mogę go apodyktycznie zagarniać, lecz muszę podjąć wysiłek zobaczenia go, jako samodzielne *Naprzeciw*. Tak właśnie określał to Martin Buber, kiedy starał się odsłonić najbardziej ludzki sposób istnienia w świecie. I odnalazł go w ludzkiej zdolności dystansowania świata, a wraz z nim Drugiego człowieka, jako samoistnie, istniejące niezależnie od mej woli *Naprzeciw*. Tę zdolność nazwał *pra-dystansowaniem*. Dlatego „*pra*”, ponieważ uprzedza ono *wejście w relację*. To bardzo ciekawe ujęcie, ponieważ zazwyczaj właśnie w wychowaniu akcentujemy już samą potrzebę wejścia w relację, nawiązania kontaktu. A przecież owe „*wejścia*” w relację mogą być różne. Mogą przynosić dobre i złe następstwa¹⁰. Tu chodzi o takie przygotowanie się, by z jednej strony zminimalizować ewentualne szkody (zawsze możemy zachować się co najmniej nietaktownie), a z drugiej przynieść jakiś faktyczny, a nie iluzoryczny, pseudowychowawczy pożytek. *Pra-dystans*, jako

⁹ J. Tischner, *Filozofia współczesna*, Kraków 1989, s. 171

¹⁰ Przykładem może być sformułowanie; „*moje dziecko*”. „*Moje*” wskazuje relację, która niepoparta pradystansem przybiera postać zawłaszczania *Naprzeciw* dziecka.

wewnętrzne ćwiczenie duchowo-charakterologiczne ma umożliwić pedagogom zobaczenie dorastających ludzi, jako owe samodzielne *Naprzeciw*. *Naprzeciw*, które niepokoją się i troszczą o sens własnego życia, które szukają nieraz zachłannością swej młodości i ufnością swej niedojrzałości.

W ujęciu buberowskim, to właśnie *pradystans* warunkuje dialog, a nie samo wchodzenie w relację. Umożliwia to jednak proces rozumienia, jak Bollnow określał: „rzeczowego”, czy „krytycznego” (uwzględniającego również obiektywny horyzont aksjologiczny), a nie sam proces wczuwania. Perspektywa tego ostatniego dostarczy rozumieniu, co najwyżej pewne dane, które ono musi uwzględnić, samo jednak pozostając szerszym aktem świadomości człowieka, czy też raczej jego samoświadomości, jako uczestnika sytuacji wychowawczych.

I na zakończenie jeszcze jedna uwaga związana z przesądem, że rozumienie, zwłaszcza to krytyczne, zobiektywizowane, pozbawione jest ludzkiej perspektywy, i że w konsekwencji uprzedmiotawia człowieka. Po pierwsze, że by o czymś w ogóle móc myśleć, to trzeba to „coś” uprzedmiotwić w swojej intelektualnej wyobraźni. Trzeba dokonać zabiegu metodologicznego, ale nie ma żadnego powodu, by zarazem dokonywać uprzedmiotowienia ontologicznego, to znaczy: zrobić z człowieka przedmiot. Wydaje się, że to błąd, który jest bardzo często stosowany w pedagogice i pedagogii polegający nieumiejętności zastosowania rozdziału pomiędzy porządkami: metodologicznym i ontologicznym. Odróżnienie ich oraz zastosowanie w praktyce budowania dialogicznych relacji właśnie otwiera przed każdym wychowawcą możliwość poznawania młodego człowieka, jako kogoś, kto - jak z kolei pisał M.J. Langeveld - sam chce być kimś. Tak utworzona wychowawcza przestrzeń wielowątkowego rozumienia, połączonego z nieuniknionym jednak dla pedagoga wartościowaniem i ocenianiem, umożliwia dorastającemu człowiekowi dookreślanie swej tożsamości (jako celu procesu wychowania) w oparciu o jego własną, choć jeszcze nie w pełni świadomą siebie indywidualność. Wydaje się, że w ten oto sposób spełniać się może *ethos* pedagoga, jako faktycznego, autonomicznego przewodnika, dla którego priorytetem jest sensowne życie wychowywanego i kształconego dziecka, a nie, jako tego, który: albo puszcza swych podopiecznych wolno, oddając prym spontanicznym relacjom komunikacyjnym (zarazem relacjom siły), uważając, że sam niewiele może, albo prowadzi ich na postronku celów zinstytucjonalizowanej edukacji.