

to chyba zbyt duża, nadto rozbudowana nota autobiograficzna. W nagrodę za trud lektury rozdziału *Mistrzowie i korzenie* czytelnik otrzyma dwa ostatnie rozdziały pracy – które są interesującą i porywającą lekturą z zakresu psychologii komunikatywnej – w jej podstawach badawczych, ale także w wymiarze praktycznym. Ostatni tom *Sztuki...* zwięźcza fragment wywiadu z Autorem, dotyczący wypowiedzi zwrotnej i jej znaczenia w kontakcie międzysobowym.

Zatem – czy *Sztuka rozmawiania* jest lekturą wartą czytania, czytania wielokrotnego z chwilami namysłu i olśnienia, czy tylko poradnikiem dobrej komunikacji? Z pewnością autor nie onieśmiela erudycyjnym stylem, nie przywołuje nazwisk wybitnych psychologów, których poglądy mogłyby wesprzeć jego rozważania. Głównie prezentuje własne doświadczenia badawcze i praktyczne, daje wskazówki do pracy, czasem tak proste, że wydają się czynić naukę o komunikowaniu banalną zabawą. A jednak podjęcie namysłu nad tym, jak mówimy i słyszymy, tak jak proponuje to Schulz von Thun, prowadzi czytelnika do zadziwiających i inspirujących odkryć we własnym stylu komunikacji. I co więcej, lektura ta pokazuje jak prostymi zabiegami komunikacyjnymi można udoskonalić własny rozwój i relacje komunikacyjne z innymi.

Kolejne wydanie *Sztuki rozmawiania* nie niesie z sobą nowości, nie jest wzbogacone erudycyjnym wywodem opartym o najnowsze prace z zakresu psychologii komunikacji. Ale w swoich założeniach praca Friedemanna Schulz von Thuna wciąż pozostaje świeża, wielu czytelnikom wciąż nieznana, a dla innych ciągle inspirująca i potrzebna, zatem ciągle warta jest czytania.

Urszula Tabor\*

**Jarosław Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, ss. 265.**

Czym jest filozofia dialogu? Jak rozumieć z jej perspektywy fundamentalne dla człowieka kategorie: wolność, odpowiedzialność, miłość? W jakich relacjach pozostają one wobec siebie i jak kształtują horyzonty myślowe „filozofii spotkania”? I wreszcie najważniejsze. W jaki sposób owe zrekonstruowane i zanalizowane kategorie filozofii dialogu można zaaplikować na grunt pedagogiczny? Jakie konsekwencje teoretyczne, ale i czysto praktycz-

---

\* Dr Urszula Tabor, adiunkt w Zakładzie Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania w Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

ne, rodzi taki zabieg? Dlaczego „dialog”, „bycie dla drugiego”, „otwartość” wydają się tak istotne – jeśli nie niezbędne – dla współczesnego rozumienia relacji międzyludzkich?

Próbie odpowiedzi na powyższe pytania stanowi publikacja dra Jarosława Gary *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, która zdaje się być odpowiedzią na „bezosobowość” współczesnego człowieka, rzeczywistość opisywaną wyłącznie za pomocą „czystej empirii” czy też zmonologizowany świat, sprowadzający więzy międzyludzkie do ich instytucjonalnych substytutów. Autor dobitnie ilustruje nieobecność najbardziej doniosłych fenomenów ludzkiego istnienia, tłumacząc ten stan ich niedostrzeganiem bądź deprecjacją.

Potrzebę zajęcia się tematem uzasadnia racjonalnie, wskazując na konieczność rozumienia dialogu (jako kategorii filozoficznej) w trójnasób: jako rzeczywistość – najbardziej pierwotną i niezastępowalną, jako sposób myślenia – determinujący nasze działania, oraz jako wyzwanie stojące przed człowiekiem szukającym drugiego. Książka w koncepcji autora jest również próbą wygenerowania konkretnych rozstrzygnięć natury pedagogicznej, mających pozwolić człowiekowi na uniknięcie świata o odhumanizowanej edukacji, pozbawionej aksjologicznego wymiaru. Warty podkreślenia jest fakt, że książka wpisała się w obchody roku 2008, który Komisja Europejska ogłosiła „Rokiem Dialogu Międzykulturowego”.

Całość pracy stanowią trzy główne „punkty węzłowe”, wokół których autor rozpościera szersze treści, i za ich pomocą buduje logikę swojej wiedzy, czyniąc ją przystępniejszą i bardziej zrozumiałą dla czytelnika.

W rozdziale pierwszym odnajdujemy swoiste wprowadzenie oraz metodologiczną podstawę, konieczną do recepcji dalszej części pracy. Autor przedstawiając sylwetki między innymi Ludwiga Feuerbacha, Johana Gottlieba Fichtego, Hermana Cohena czy też Dietricha Bonhoeffera, wskazuje na genezę filozofii dialogu oraz kreśli najważniejsze dla jej historycznego rozwoju okresy. Również tutaj znajdziemy odniesienie do koncepcji Franza Rosenzweiga, Martina Bubera oraz Emmanuela Levinasa – trzech najbardziej zasłużonych dla myśli dialogicznej filozofów, na których J. Gara skupia przede wszystkim swą uwagę i ich teorie czyni kluczowymi w swojej dysertacji. To one stają się – poprzez wytyczenie horyzontów filozoficznych i pedagogicznych – dodatkową argumentacją uzasadniającą potrzebę wprowadzenia z filozofii dialogu implikacji na gruncie pedagogiki. Autor nawiązuje do „nowego myślenia” Resenzweiga – odzeganującego się od totalności i eksponującego dialogiczną relację między „podstawowymi faktycznościami” egzystencjalnego doświadczenia; do filozofii „Ja-Ty” i „Ja-To” Bubera – zakładającej podmiotową, wzajemną i przede wszystkim autentyczną relację i otwarcie się na „Drugiego”; oraz do „radikalnej inności” Levinasa

– u którego drugi człowiek jawi się jako transcendencja, a doświadczenie inności możliwe jest tylko w znajomości (posiadaniu) własnego wnętrza. Gara nawiązuje także do konstatacji B. Suchodolskiego czy też S. Kunowskiego, ukazując ścisły związek filozofii i pedagogiki, w którym ta pierwsza stanowi swoisty „rdzeń antropologiczno-aksjologiczny”, na którego gruncie urzeczywistniają się ukonkretnione oddziaływania wychowawcze.

Druga część pracy dotyczy bezpośrednio studiów nad wyżej wymienionymi fundamentalnymi kategoriami filozofii dialogu. Poprzez analizę takich dzieł, jak *Gwiazda Zbawienia* Rosenzweiga, *Ja i Ty* Bubera oraz *Całość i Nieskończoność* Emmanuela Levinasa, autor poddaje rekonstrukcji pojęcie „Totalności”, „Drugiego”, „Relacji”, „Mowy”, „Wolności i odpowiedzialności”, sytuując je w szerokich, nierzadko interdyscyplinarnych kontekstach. Odnosząc się do nich, szuka stanowisk wspólnych, korelatów, podobnych założeń, ale także pokazuje stanowiska wobec siebie odległe lub wręcz opozycyjne. Z pieczołowitą dokładnością pomaga czytelnikowi we właściwej interpretacji pojęć i całych zagadnień filozoficznych. Za przykład poszukiwania wspólnych optyk posłużyć może tutaj kategoria „Totalności” przedstawiona w ujęciu Rosenzweiga i Levinasa, którzy pojmowali ją w sposób bardzo podobny znaczeniowo (s. 169). Z kolei M. Buber nieodnoszący się bezpośrednio ani do „Wszystkości” Rosenzweiga, ani do lewinasowskiej „Całości i jedności”, buduje pojęcie „propagandy” korelujące z krytyką totalności jako przemocy.

Egzemplifikacją odmiennych stanowisk, które również J. Gara zauważa, jest natomiast pojęcie „Relacji”, przez Bubera rozumianej jako symetrycznej, a przez Levinasa jako nieodwracalnej (niesymetrycznej). Warto nadmienić, że autor nie stroni również od pozamerytorycznych faktów, często przywołując elementy biografii myślicieli, istotne momenty z ich życia, nierzadko uwypukla treści natury symbolicznej, bada również formę i styl komponowania wypowiedzi filozoficznych. To wszystko pozwala czytelnikowi – oczywiście w ograniczonym stopniu – hermeneutycznie odczytać przedstawiane w publikacji koncepcje, idee i całościowo je zrozumieć.

Trzecią i kluczową, według mnie, część rozprawy autor rozpoczyna od wytyczenia i omówienia trzech zasadniczych „obszarów dialogicznych ustaleń implikujących pedagogiczne pryncypia” (s. 179), które nakładają się na takie podstawowe elementy budujące (każdą) koncepcję pedagogiczną, jak: założenia (zaplecze) teoretyczne, instrukcje (wskazówki) metodyczne oraz projektowane (wytyczane) cele. *Dialogiczny model struktury podmiotowości człowieka*, odpowiadający na pytanie o sposób pojmowania człowieka, ukazuje go jako jednostkę samostanowiącą, autonomiczną i wolną. J. Gara z charakterystyczną dla siebie precyzją przywołuje „dwoistość ludzkiego bytu” Bubera, zestawiając ją z „bytem odseparowanym” Levinasa. Powo-

łując się na autora *Gwiazdy Zbawienia* podkreśla nieredukowalność i niezastępowalność człowieka, aby całość spiąć klamrą „dyspozycji wyboru”, jako integralnej części dialogicznego myślenia. *Dialogiczne racje intersubiektywnych odniesień* jako określenie sposobu postępowania z człowiekiem-wychowankiem są przedstawione jako swoista wskazówka metodyczna. Czytelnik poznaje dobitne buberowskie zestawienie „propagandysta-wychowanek”, „czyny miłości” Rosenzweiga w zestawieniu z autentycznym byciem i postawą wyzwajającego otwierania. Odwołanie do pojęcia „Nieskończonego” proponowanego przez Levinasa, które koreluje bezpośrednio z kartezjańską „ideą nieskończoności”, jest z kolei odniesieniem do aspektu teleologiczności. Gara przywołuje też M. Bubera wraz z jego filozofią „fundamentalnych słów”, w której każde „Ty” jest prześwitem tego, co radykalnie przekracza ograniczoność ludzkiej egzystencji.

Bezpośrednim następstwem wytyczenia opisanych wyżej obszarów jest zaproponowany przez autora paradygmat „wychowania do wyboru”, korespondujący – co warto odnotowania – z koncepcją „wychowania do wolności” T. Gadacza czy propozycją „wychowania do wartości” M. Nowaka i dopełniający je. Podkreślając „hessenowskie” założenie, iż pedagogikę należy pojmować jako „filozofię stosowaną” (s. 194), J. Gara podejmuje próbę określenia owej „dialogicznej filozofii stosowanej” (*paidagogia dialogike*). Afirmuje również kategorię „wyboru” jako podstawę (grunt) dla wolności oraz jako drogę (zwrócenie się) ku wartościom. Wybór – a konkretniej „wybór egzystencjalny” – staje się więc dla autora pracy pojęciem fundamentalnym.

Wspomniane wyżej „wychowanie do wyboru”, którego koncepcję prezentuje recenzowana książka, opiera się na (przyjętej tu jako kryterium) kategorii „powinności”. Jest ona omówiona w swych trzech pedagogicznych typach: powinności odrzucenia (negacji), powinności tworzenia (kreacji) i powinności wzmacniania (emfazy), nad którymi warto się chwilę zatrzymać. Analizując aspekt negacji, czyli powinności zaniechania, autor artykułuje te obszary rzeczywistości pedagogiczno-edukacyjnej, które powinny być – co bardzo istotne – świadomie zanegowane, przewyciężone. Chodzi tu przede wszystkim o relacje uprzedmiotawiające, bierną i zdystansowaną postawę wychowawcy, sformalizowanie procesu edukacyjnego i wychowawczego oraz proceduralność. Gara postuluje – odwołując się przy tym do literackich porównań – o wyrzeczenie się, odrzucenie totalizującego uprzedmiotawiania i urzeczywistnienie wychowania opartego na relacjach partnerskich i zdrowym modelu komunikacji. Powinność tworzenia (kreacji) ma z kolei za zadanie wytworzenie – powtarzając za Buberem – „dialogicznej mentalności” (s. 200). Tutaj najistotniejsze jest „bycie dla” i „wychodzenie ku” drugiej osobie, afirmowanie innego. To inicjowanie i rozbudzanie czynów osobowych, budowanie relacji typu *talking with* przy odrzuceniu

relacji *talking to*. Autor podkreśla w tym miejscu znaczenie usposobionego dialogicznie wychowawcy, dążącego do dojrzałej autonomii wychowanka, który jest sobą i siebie samego chce przekraczać. Ostatni omówiony typ powinności pedagogicznej to powinność podkreślania, preferowania (emfazy). Autor zwraca tu uwagę przede wszystkim na wyczulenie na sygnały pochodzące od innych, na swego rodzaju empatyczną wrażliwość oraz na postawę otwartości na to co transcendentne. Odwołując się do starożytnej triady: dobra, prawdy, piękna oraz zagadnień z obszaru psychologii, Gara interdyscyplinarnie i wielowątkowo ukazuje konieczność podjęcia trudu dostrzeżenia „innego”, a przez to jego zrozumienia.

Ciekawą i godną uwagi konstatacją jest także propozycja autora co do uznania „wychowania do wyboru” jako najbardziej podstawowej pedagogii – *pedagogii perennis*. To właśnie konieczność dokonywania wyborów – według autora – jest immanentnie wpisana w ludzką egzystencję. Odwołania do myśli B. Suchodolskiego, a także koncepcji Elen Key, podkreślającej ogromne znaczenie wolnych wyborów dziecka w jego harmonijnym rozwoju, dodatkowo argumentują zasadność postawionej tezy.

Znajduje ona swoje rozwinięcie w kolejnym podrozdziale, w którym czytelnik odnajduje odniesienia do fenomenu wolności, która niezbędna jest w stanowieniu świadomych i faktycznych wyborów. To dzięki wolności człowiek potwierdza swoją godność (s. 210) – pisze Gara. Jednak świadome i pełne korzystanie z wolności wymaga wprowadzenia człowieka w wymiar aksjologiczny życia, w świat wartości. Całość rozważań w tej części pracy autor zamyka szerszym ukazaniem korelacji pomiędzy proponowanym „wychowaniem do wyboru” a wspomnianym już wychowaniem do wolności T. Gadacza i wychowaniem do wartości M. Nowaka. Jednak czyni to afirmując kategorię „wyboru”, uwydatniając ją, czyniąc z niej podstawę niezbędną do przejścia od wolności do wartości.

Nie sposób pominąć refleksji autora dotyczących logiki „bycia dla” jako określonej orientacji życiowej, przeciwstawiającej się egocentryzmowi, postawom roszczeniowym i monologicznym, charakteryzującym opozycyjne „bycie kimś”. Z ogromną dojrzałością odsłania ona prawdę, iż poznanie samego siebie możliwe jest tylko poprzez otwarcie się na drugiego, poprzez przejście z mowy „o” do rozmowy „z” (s. 222). Według Gary kluczowym momentem i jednocześnie celem wychowania ma stać się przejście od imperatywu żądania („ja chcę”, „ja muszę”) do niepewności zapytania, otwierającego człowieka na zrozumienie innych racji, doświadczenie drugiego, na przekroczenie własnej skończoności, na „bycie dla”. Kreśląc tę optykę, J. Gara płynnie przechodzi do sformułowania horyzontów wychowania w aspekcie transgresyjnym, transcendentnym i aproksymacyjnym.

W pierwszym z aspektów znajdujemy bezpośrednią paralelę do koncepcji transgresyjnej człowieka J. Kozieleckiego. Dopełniając ją osobistym przemyśleniem i konfrontując z wcześniejszymi ustaleniami, autor buduje wnioski mające zastosowanie na gruncie konkretnych – czasem czysto metodycznych – rozwiązań pedagogicznych. Przekraczanie siebie, wychodzenie „poza” i „ponad” czyni z człowieka podmiot sprawczy i – co warto zaznaczyć w kontekście wcześniejszych rozważań – odpowiedzialny za swą egzystencję, jej rozwój bądź regres. Aspekt transcendentny, w odwołaniu do E. Levinasa i F. Rosenzweiga, autor pojmuje jako zwrócenie się „ku”. To otwarcie na to, co zewnętrzne względem człowieka, zaakceptowanie perspektywy nieskończoności, która uczy pokory (s. 233). Całość zamyka klamrą tworząc „formułę dwupoziomowego dyskursu”, będącą odbiciem antropologicznego modelu, w którym człowiek ujmowany jest dwuwymiarowo: *hic et nunc* oraz *in potentia*. Zarówno wzrost „poza” jak i wzrastanie „ku” ma charakter aproksymatywny, co oznacza, że wzmacniane są one z każdym kolejnym przekraczaniem samego siebie, z każdym kolejnym wykroczeniem ku temu, co transcendentne.

Reasumując, przedstawiona powyżej próba wyłonienia implikacji pedagogicznych z głównych koncepcji filozofii dialogu jest z całą pewnością rzetelną, przemyślaną i, co szczególnie ważne, otwierającą nowe pola do dalszych rozważań inicjatywą badawczą. Publikacja pozwala w nowatorski sposób spojrzeć na kluczowe dla wychowania kategorie, traktując o nich w sposób pełny, nierzadko interdyscyplinarny i inspirujący. Autor, zestawiając ze sobą i poddając rzetelnej analizie idee najważniejszych dla myśli dialogicznej myślicieli, rozszerzając je o własne koncepcje i wreszcie aplikując je na grunt działań wychowawczo-edukacyjnych, stworzył cenne źródło dla dalszych rozważań teoretycznych oraz rozwiązań praktycznych.

*Przemysław Florczak\**

**Danuta Ulicka (red.), *Ja – Inny. Wokół Bachtina. Antologia*, t. 1–2, Universitas, Kraków 2009, t. 1: ss. 544, t. 2: ss. 600.**

Dzieło Bachtina to cienista chmura. Właśnie „chmura” – jeśli odwołamy się do Popperowskiej metafory – twór nieprzejrzysty i nieprzewidywalny, a nie „zegar” – struktura regularna i niezawodna. Duża część twórczości

---

\* Mgr Przemysław Florczak jest doktorantem w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.