

Teresa MAZAN¹

DYDAKTYKA DIALOGU W PERSPEKTYWIE BUDOWANIA WSPÓLNOTY DYDAKTYCZNEJ I OSOBOWEJ

Niniejsze rozważania o werbalizacji emocji jako polu zwiększania wolności wewnętrznej i dojrzałości osoby oraz istotnej płaszczyźnie nawiązywania wspólnototwórczego dialogu, stanowią konsekwencję swoistego eksperymentu naturalnego, który zaistniał podczas niedługiego wyjazdu kilkorga reprezentantów Wydziału Studiów nad Rodziną UKSW w ramach programu Erasmus w pierwszej połowie roku akademickiego 2013/14. Program ten, poświęcony dydaktyce dialogu w kontekście europejskiego dziedzictwa kulturowego, przyniósł szczególne owoce nie tylko na płaszczyźnie intelektualnej, lecz przede wszystkim w zakresie tworzenia wspólnoty dydaktycznej i rozwoju kompetencji społecznych jego uczestników. Poniższe opracowanie stanowi interdyscyplinarne ujęcie kilku wątków szczególnie istotnych dla dydaktyki dialogu w perspektywie przełamywania niektórych ograniczeń dojrzałości człowieka: problemu złożoności słownictwa i struktury językowego obrazu świata, trudności w nazywaniu i wyrażaniu emocji oraz dialogu jako narzędzia w zwiększaniu stopnia wolności wewnętrznej i budowania autentycznie ludzkiej – a nie tylko dydaktycznej – wspólnoty.

Słowa kluczowe: dydaktyka dialogu, wspólnota dydaktyczna, wspólnota osobowa.

Wprowadzenie

Upalne letnie popołudnie. W zatłoczonym kościele dobiega końca uroczysty ślub. Szczęśliwa para młoda i zgromadzeni goście w ciszy słuchają „Ave Ma-

¹ **Teresa Mazan** – mgr pedagogiki, asystent w Katedrze Socjologii na Wydziale Studiów nad Rodziną Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

ria” Schuberta, wykonywanego przez przyjaciółkę nowożeńców. Utwór trwa kilka minut, w miarę rozwoju linii melodycznej śpiewaczka wydaje z siebie coraz wyższe dźwięki. W którymś momencie kilkuletni chłopczyk odwraca się do swojej matki, podnosi zdziwione oczy i – z nutą powątpiewania w głosie – scenicznym szeptem zadaje pytanie: „Mamo, czy to jest ładne?”...

Ateńscy sofisci określali piękno jako to, „co przyjemne dla wzroku i słuchu”², czego echo przebrzmiewa w starym porzekadle „Nie to ładne, co ładne, ale co się komu podoba”. Rzecz jest jednak bardziej skomplikowana niż samo doświadczenie estetyczne w recepcji sztuki, a „piękno” przez wieki doczekało się znakomitej ilości definicji, kładących nacisk na różne aspekty zagadnienia. W oddziaływaniu socjalizacyjnym nacisk kładzie się zwykle na tzw. „korelaty kultury”, jej „ucieleśnione formy”, będące nośnikiem specyficznych wartości, symboli istotnych dla danej grupy: rodziny, narodu czy kręgu kulturowego³. Wyodrębnić zatem należy z jednej strony wartość subiektywną dzieła, z drugiej – obiektywną, przekazywaną w ramach rozmaitych oddziaływań edukacyjnych. Wartościowanie jednak jest problemem wtórnym w stosunku do percepcji, która okazuje się być zależna nie tylko od ogólnej sprawności zmysłowo-poznawczej.

Językowy obraz świata

Przytoczona na początku anegdota obrazuje jedną z podstawowych prawidłowości socjalizacyjnych: zręby i fundament nazywania elementów rzeczywistości, zarówno tych prostych, namacalnych, jak abstrakcyjnych i złożonych, kładzione są w domu, w pierwotnym otoczeniu każdego człowieka. Uczenie się języka oznacza zarazem wyodrębnianie kolejnych fragmentów świata oraz nadawanie im wartości i sensu, umieszczanie ich w skomplikowanej strukturze wzajemnych odniesień, ujmowanie systemu znaczeń oraz ich korelatów w sferze zjawisk fizycznych, psychicznych, kulturowych czy społecznych. Jako system znaków i reguł język pełni nie tylko rolę komunikacyjną, ale – w poznawczym sensie – przede wszystkim funkcję reprezentacyjną wobec rzeczywistości⁴. Zespół sądów o świecie, utrwalony w pojęciach, gramatyce czy obiegowych zwrotach (np. przysłowia) tworzy językowy obraz świata⁵,

² W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2006, s. 138.

³ Por. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005, s. 32-52.

⁴ Por. I. Kurcz, *Język i mowa*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978, s. 415.

⁵ Por. J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 104

który spełnia dwa zadania: interpretacyjne i regulujące. „Interpretuje rzeczywistość, z którą się człowiek styka i reguluje ludzkie zachowanie wobec tej rzeczywistości”⁶.

Interpretowanie i kategoryzowanie rzeczywistości, zapośredniczone przez język, stanowi fundament myślenia i poznania. „Raz ukształtowany język jest jednym z najistotniejszych czynników odpowiedzialnych za kulturowe różnicowanie treści i mechanizmów postrzegania i myślenia o rzeczywistości. Człowiek tylko wtedy może dostrzec, uporządkować, zdefiniować i odpowiednio zareagować na otaczające go zjawiska, gdy potrafi podciągnąć je pod pewną ogólniejszą kategorię”⁷. I choć w literaturze przedmiotu wyraźnie zaznaczają się dwa stanowiska: deterministyczne („język wyznacza, determinuje myślenie: nie możemy pomyśleć o niczym, co nie zostało wcześniej zakodowane w języku, a więc myśl jest uwięziona w języku i całkowicie mu podporządkowana”) i kreacjonistyczne („myśl jest wolna: można pomyśleć o wszystkim i wyrazić to w języku, a jeśli brakuje w nim odpowiedniego słowa, zawsze jesteśmy zdolni je utworzyć”⁸), to praktyka wskazuje na doświadczanie – w różnych sytuacjach – zarówno braku odpowiedniego słowa, opisującego rzeczywistość (co w istocie niekiedy prowadzi do systematycznego pomijania pewnych elementów w opisie świata), jak i twórczości, pozwalającej przełamać bariery i ograniczenia niedostatku języka.

Prawidłowości te mają ogromne znaczenie, kiedy zasady dotyczące językowego obrazu świata odniesiemy do nazywania, wyodrębniania i kategoryzowania emocji, jakie nieustannie wywołuje kontakt z rzeczywistością, zarówno na poziomie zmysłowym, jak i symbolicznym. Im bogatsze słownictwo, tym więcej elementów rzeczywistości można wyodrębnić bez ponoszenia dodatkowego wysiłku konstruowania nowych nazw – tak, jak w klasycznym już przykładzie jednego z plemienia Eskimosów, które na śnieg i jego konsystencję ma ponad 20 różnych określeń, a na odcienie bieli – kilkanaście⁹, początkowo niedostępnych percepcji gościa z innych stron świata.

⁶ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, w: *Językowy obraz świata*, dz. cyt., s. 52.

⁷ M. Ziolkowski, *Język i komunikowanie*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 1, red. W. Kwaśniewicz, Warszawa 1998, s. 373.

⁸ *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańsk 2001, s. 262.

⁹ Por. *Każdy śnieg jest inny. Rafał Król w wywiadzie dla Rzeczpospolitej*, 3.12.2010; <http://www.rp.pl/artukul/573129.html>.

Wербализacja emocji

Niniejsze rozważania o werbalizacji emocji jako polu zwiększania wolności wewnętrznej i dojrzałości osoby oraz istotnej płaszczyźnie nawiązywania wspólnototwórczego dialogu stanowią konsekwencję swoistego eksperymentu naturalnego, który zaistniał podczas niedługiego wyjazdu kilkorga reprezentantów Wydziału Studiów nad Rodziną UKSW w ramach programu Erasmus w pierwszej połowie roku akademickiego 2013/14. Program ten, poświęcony dydaktyce dialogu w kontekście europejskiego dziedzictwa kulturowego, przyniósł szczególne owoce nie tylko na płaszczyźnie intelektualnej, lecz przede wszystkim w zakresie tworzenia wspólnoty dydaktycznej i rozwoju kompetencji społecznych jego uczestników. Poniższe opracowanie stanowi interdyscyplinarne ujęcie kilku wątków szczególnie istotnych dla dydaktyki dialogu w perspektywie przełamywania niektórych ograniczeń dojrzałości człowieka: problemu złożoności słownictwa i struktury językowego obrazu świata, trudności w nazywaniu i wyrażaniu emocji oraz dialogu jako narzędzia w zwiększaniu stopnia wolności wewnętrznej i budowania autentycznie ludzkiej – a nie tylko dydaktycznej – wspólnoty.

Głównym informatorem, kanałem, przez który do każdego człowieka docierają informacje o jego sytuacji, o aktualnie doświadczanej przez niego rzeczywistości, są zmysły i emocje. O ile świat zewnętrzny w pewnych szczególnych okolicznościach może być przez człowieka świadomie postrzegany wybiórczo, o tyle informacje płynące z emocji są całkowicie niezależne od przekonań, oczekiwań czy pragnień podmiotu. „Człowiek nie ma bowiem władzy nad emocjami. Nie może ich po prostu sobie nakazać czy zakazać”¹⁰. W pierwotnym doświadczeniu, od najwcześniejszego dzieciństwa, rozróżnia się stany mające naturalną wartość pozytywną (odczucia przyjemne, związane początkowo głównie z zaspokajaniem potrzeb) oraz stany naturalnie negatywne, repulsywne. W toku socjalizacji dziecko uczy się jednak wartościowania bardziej złożonego, dowiadując się, jakie uczucia powinny wtórnie towarzyszyć określonym zjawiskom – jeżeli coś jest piękne, jak np. *Ave Maria* Schuberta, to powinno wzbudzać zachwyt, jeśli zaś coś jest naganne (jak np. kradzież), powinno budzić uczucie niechęci i wstrętu, mimo iż osiągnięcie upragnionego obiektu w naturalny sposób budziłoby satysfakcję. W ten sposób uczucia możemy podzielić na pierwotne, związane z własnym doświadczeniem, i społeczne, wzbudzane przez zasady, ujęte w ramach emocjonalnej kultury społeczeństwa. Ostatnie pojęcie oznacza całokształt norm, pojęć, prze-

¹⁰ M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, Warszawa 2010, s. 113.

konań i zasad dotyczących przede wszystkim tego, w jaki sposób powinno się przeżywać i wyrażać emocje w określonych sytuacjach¹¹. Normy kulturowe i moralne regulują więc w sposób nieunikniony doświadczenie emocjonalne, jakkolwiek na styku przeżyć osobistych i zasad społecznych powstawać mogą problemy przynajmniej dwojakiego rodzaju.

Pierwszy z tych konfliktów wyraża dobrze dylemat słynnego Gałkiewicza z *Ferdydurke* Gombrowicza, który stawia klasyczne dla interpretacji sztuki pytanie: „Jak zachwyca, kiedy nie zachwyca?”. Zdaje on w ten sposób zwięźle sprawę z napięcia między odbiorem osobistym a poznawanymi w toku edukacji zasadami. Rzecz jasna, pytanie to może inspirować także rozważania na temat warunków, jakie spełniać musi utwór (a także jego kulturowe reguły interpretacji), aby wzbudzał autentyczny zachwyty, oraz które z zawartych w dziele wartości mają zachwyty wzbudzać, a które należy pozostawić swobodnej interpretacji odbiorców. W psychologii społecznej i socjologii moralności dylemat Gałkiewicza określa się mianem konfliktu wartości uznawanych i wartości odczuwanych. Wartości odczuwane oznaczają obiekty autentycznie, przeżyciowo atrakcyjne dla człowieka, zaś wartości uznawane oznaczają „przedmioty, co do których żywimy przekonanie, że posiadają jakąś wartość obiektywną”¹². W analizowanej tutaj perspektywie dydaktyki dialogu warto niewątpliwie zwracać uwagę na obydwie płaszczyzny przeżyć, związanych z wybranym dziełem lub zjawiskiem.

Wypowiedzenie (werbalizacja) wartości odczuwanych, choć wydawałoby się oczywistym i klarownym postulatem, może napotykać na nieoczekiwane przeszkody, dość gruntownie rozpoznane na gruncie psychologii i psychiatrii. Ze względu na kulturowo uwarunkowane wartościowanie różnych stanów emocjonalnych, niektóre z przeżyć w psychice człowieka nie zostają uświadomione w sposób na tyle wyraźny, by mogły być poddane werbalizacji. W repertuarze dojrzałych reakcji na przeżywanie emocji człowiek ma możliwość podjęcia działania, związanego z danym odczuciem, lub też odroczenia go, by dać mu wyraz stosownie do wartości i sytuacji – mówi się wówczas o kontrowaniu emocji. Jeśli jednak przeżycie emocji zostanie zniwelowane, zanim jeszcze dany stan zostanie rozpoznany i poddany kontroli, zachodzi sytuacja stłumienia emocji, znana jako podstawowa zasada funkcjonowania mechanizmów obronnych. Mechanizmy te stanowią automatyczną i nawykową strate-

¹¹ Por. J. H. Turner, J. E. Stets, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 321.

¹² S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. 3, Warszawa 1967, s. 73.

gię radzenia sobie z konfliktami emocji i wartości, będących wynikiem procesu socjalizacji¹³.

Do struktury wewnątrz-psychicznej funkcjonowania emocji należy nie tylko samo przeżycie czy też doświadczenie cielesno-mimiczne (określane mianem „kodu obrazowego”), ale również wiedza o etykietach słownych, o określeniach danego przeżycia („kod werbalny”) oraz znajomość kontekstów, przyczyn i okoliczności występowania danej emocji, wiedza o związkach tego stanu z innymi elementami rzeczywistości, czyli „kod abstrakcyjny” emocji¹⁴. Jeśli dochodzi do niespójności pomiędzy informacjami z obszaru „kodu abstrakcyjnego” a danymi „kodu obrazowego”, pojawia się konflikt, mogący owocować aktywizacją procesów tłumienia. Bodźcem prowokującym ich uruchomienie jest każdorazowo lęk¹⁵. Jeśli zatem konfliktowi wartości uznawanych i odczuwanych, oprócz naturalnego w tej sytuacji napięcia, towarzyszyć będą różnego rodzaju obawy, uaktywniać się będą procesy ograniczające stopień dojrzałości osoby. „Otoczenie społeczne spełnia wobec nas funkcję kontrolną, nasze aktywności są stale przez nie oceniane, chwalone lub potępiane. Wyłączenie z grupy społecznej w formie pogardy, potępienia, ośmieszenia (...) stanowi jedną z zasadniczych sytuacji zagrożenia i jest przeżywane często silniej, niż zagrożenie śmiercią. (...) czujemy na sobie stale spojrzenie otoczenia społecznego. W ten sposób stanowi ono istotną składową układu samokontroli, gdyż według niego modyfikujemy nasze zachowanie”¹⁶. – Tak o oddziaływaniu norm społecznych jako potencjalnego źródła lęku pisał polski geniusz psychiatrii, Antoni Kępiński.

W procesie dydaktycznym nauczyciel jest swoistą personifikacją norm społecznych. Do pełnionej przez niego roli społecznej należy nieodłącznie przekaz wartości uznawanych, charakterystycznych dla kultury, której jest oficjalnym reprezentantem. Stąd kontakt nauczyciel – uczeń, mimo normatywnego założenia o równoważności i równorzędności podmiotowości ucznia i nauczyciela, zgodność i harmonia między nimi¹⁷, obciążony jest nieusuwalną nierównością,

¹³ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2009, s. 117.

¹⁴ Por. T. Maruszewski, E. Zdankiewicz-Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Poznań 1998, s. 56-58.

¹⁵ Por. tamże, s. 73.

¹⁶ A. Kępiński, *Lęk*, Warszawa 2012, s. 124-125.

¹⁷ Por. K. Stech, *Problem relacji między podmiotowością nauczyciela a podmiotowością ucznia w procesie wychowania*, w: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz 1999, s. 187.

która łatwo może przybierać formy prowadzące do wycofania, bierności lub obrony ze strony ucznia. Zgodnie z cytowanym już stwierdzeniem Kępińskiego: „Wyłączenie z grupy społecznej w formie pogardy, potępienia, ośmieszenia (...) stanowi jedną z zasadniczych sytuacji zagrożenia i jest przeżywane często silniej, niż zagrożenie śmiercią” – a nauczyciel w dużej mierze podejmuje zadania i obowiązki, pozwalające mu na wzbudzanie takiego właśnie poczucia zagrożenia u uczniów. Rodzi się zatem pytanie o to, w jaki sposób można przełamać tę lekową, zakłócającą proces poznawczy, tendencję związaną z rolami społecznymi procesu edukacyjnego.

Inny rodzaj praktycznych problemów w sferze dialogu nauczyciel-uczeń dotyczy „kodu werbalnego”, czyli prawidłowego operowania systemem pojęć określających przeżycia. Choć przywoływani uprzednio autorzy pełni są optymizmu co do możliwości opisywania przez człowieka jego odczuć nawet mimo braku dysponowania właściwą etykietą werbalną, studia nad językowym obrazem świata wskazują, że to, czemu brak nazwy, zbyt łatwo zostaje pomijane w procesie poznawczym. I odwrotnie – zwiększanie zakresu złożoności nazewnictwa pozwala na coraz bardziej szczegółowe postrzeganie rzeczywistości, zarówno wewnętrznej, jak zewnętrznej.

Rozwój zatem znajomości własnych przeżyć oraz kierowania swoimi emocjami (kompetencji zaliczanych do kluczowych w zakresie inteligencji emocjonalnej, niezbędnej dla budowania prawidłowych relacji z innymi) wymaga zarówno zwiększania zakresu znajomości nazw uczuć, pozwalającego prawidłowo identyfikować bogactwo własnych i cudzych doświadczeń, oraz zmniejszenia nasilenia obaw, związanych z normami społecznymi i ryzykiem odrzucenia czy niechęci w wyniku otwartej prezentacji własnych emocji. Proces ten jest cenny zarówno w aspekcie pozytywnym (rozwoju osobowości): „Im większy mamy dostęp do informacji o nas samych i o naszym położeniu, tym większe mamy szanse na właściwe postępowanie i na poszerzenie zakresu naszej wewnętrznej wolności”¹⁸, jak i negatywnym (zapobieganie degradacji człowieczeństwa): „Gdy człowiek unika kontaktu z emocjami, wtedy nie tylko traci szansę na poznanie siebie samego, ale też ryzykuje, że emocje, których sobie nie uświadamia, zaczną kierować jego myśleniem, postępowaniem i w końcu całym życiem. (...) Człowiek nie może bowiem zapanować nad czymś, z czego nie zdaje sobie sprawy”¹⁹.

¹⁸ M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, dz. cyt., s. 114.

¹⁹ Tamże, s. 115-116.

Wspólnota dydaktyczna i uczestnictwo

W literaturze przedmiotu za główną wartość tworzenia wspólnoty dydaktycznej uważa się wysoki potencjał motywacyjny i wywierany przez to wpływ stymulujący na członków danej grupy edukacyjnej. Za kolejną istotną wartość przyjmuje się autentyczne przygotowanie do życia w zróżnicowanym społeczeństwie i do pełnienia w nim rozmaitych, wzajemnie komplementarnych ról. Tworzenie wspólnoty dydaktycznej ma jednak – prócz tych efektów praktycznych – także głębszy, etyczny aspekt, którego nie można pomijać.

Jeśli rozpatrujemy dialog, a właściwie prowadzenie dialogu przez dwie osoby, jako serię aktów mówienia, słuchania, rozumienia i interpretowania, a zatem jako serię działań, można u fundamentu analizy położyć etyczną koncepcję działania Karola Wojtyły. Tajemnicę doświadczenia człowieka ujmuje on w kategoriach dwóch wymiarów: samoświadomości oraz samostanowienia – bycia dla siebie samego podmiotem poznającym i przedmiotem poznawanym²⁰ oraz podmiotem działającym i przedmiotem oddziaływań jednocześnie. Kształtująca się tożsamość osobowa człowieka fundamentalnie zakorzeniona jest we własnych czynach, w doświadczeniu nie tylko bogactwa wszystkich osobistych przeżyć, ale przede wszystkim, w sposób konieczny, we własnym działaniu i w doświadczeniu tego działania. „Posiadam siebie nie tyle przez samo-uświadomienie, ile przez samostanowienie. Ono mówi mi o pełnej podmiotowej jedności działań z bytem, którym jestem jako ich podmiot”²¹.

Człowiek poznaje i działa, działa i poznaje. Choć analizy Karola Wojtyły skupione są na aspekcie doświadczenia działania, na owym „mogę – nie muszę – chcę”, w którym ujawnia się przyczynowa sprawczość osoby²², to jednak poznanie uprzedza działanie o tyle, że percepcja sytuacji jest uprzednia wobec reagowania na sytuację. Jeśli rozpatrujemy konkretny ciąg zdarzeń przeplatających się aktów poznania i działania, poznanie zawsze w porządku logicznym umieszczamy jako pierwsze. Tę prawidłowość należy powiązać zarówno z analizami socjologicznymi dotyczącymi języka jako narzędzia ograniczającego lub wzbogacającego aparat poznawczy człowieka, jak i z obserwacjami psychologicznymi, informującymi o zaburzeniach w percepcji samego siebie z powodu ograniczeń w panowaniu nad własną emocjonalnością. Ten ostatni problem Karol Wojtyła określił mianem „emocjonalizacji świadomości”. Ma

²⁰ Por. K. Wojtyła, *Osoba: podmiot i wspólnota*, w: tenże, *Osoba i czyn*, Lublin 1994, s. 375.

²¹ Tamże, s. 452.

²² Tenże, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 144-149.

ona miejsce wówczas, „gdy człowiek jest świadomy swoich emocji, ale nie panuje już nad emocjami przez swoją świadomość (...). Człowiek przestaje przeżywać swoje emocje, a tylko żyje nimi, a raczej pozwala im żyć w sobie i sobą w jakiś sposób pierwotny, jakby bezosobowy. Osobowe jest bowiem to przeżycie, w którym zaznacza się zarazem przeżycie podmiotowości własnego ja”²³. Świadomość wolna, świadomość osobowa, niezemocjonalizowana, jest ważna jako fundament rozumnego działania człowieka, samostanowienia, funkcjonowania na poziomie godziwym dla człowieka.

Jeśli człowiek funkcjonuje na poziomie dojrzałości osobowej, na poziomie samoświadomości i samostanowienia, może tworzyć dojrzałą relację z innymi – relację, którą Wojtyła określa mianem „uczestnictwa”. Nie polega ono na zwykłym współdziałaniu (przez co przekracza i pogłębia pojęcie pedagogicznej „wspólnoty dydaktycznej”), ale obejmując trzy poziomy aktywności: współodczuwanie, współmyślenie i współpracę, staje się formą „spotkania się ludzkich zaangażowań”²⁴, w której drugi człowiek zaczyna być postrzegany w coraz większym stopniu jako jednostka wolna i świadoma, a w coraz mniejszym stopniu jako narzędzie i środek w osiągnięciu zamierzonych celów. „Aktualizacja układu «ja» – «drugi» (*soi – autroi*) wychodzi od uświadomienia faktu człowieczeństwa określonego człowieka poza mną, jednego z innych, ale dokonuje się w przeżyciu drugiego «ja» jako osoby. Uczestnictwo oznacza zasadniczą personalizację stosunku człowieka do człowieka”²⁵.

Pogłębianie wspólnoty dydaktycznej, wspólnoty zwyczajnego (i stymulowanego przez nauczyciela) współdziałania, w kierunku budowania wspólnoty osób dokonuje się między innymi przez pogłębienie poznania innych osób, zmierzające do przyjęcia ich, do akceptacji innych w jak największej pełni prawdy o nich samych. „W prawdzie swojej osobowej rzeczywistości człowiek dla człowieka nie tylko winien jawić się w między-osobowych relacjach «ja»-«ty», ale winien w tej prawdzie być akceptowany i afirmowany. Akceptacja taka i afirmacja jest wyrazem moralnego (etycznego) sensu wspólnoty między-osobowej”²⁶. Dzięki wzrostowi zaufania i swoistego wzajemnego zawierzenia, będącego konsekwencją odsłaniania coraz większej prawdy o każdym uczestniku wspólnoty, wzrasta wzajemna odpowiedzialność osoby za osobę,

²³ Tamże, s. 104.

²⁴ J. Wal, *Dialog jako realizacja zasady uczestnictwa. Personalizm komunijny Jana Pawła II*, <http://idmjp2.pl/index.php/pl/o-dialogu/artykuly/755-dialog-jako-realizacja-zasady-uczestnictwa-personalizm-komunijny-jana-pawla-ii-ks-prof-dr-hab-jan-wal>.

²⁵ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 400.

²⁶ Tamże, s. 402.

wyrażająca się także w pogłębiającym się wzajemnym szacunku. „W relacji «ja»-«ty» kształtuje się autentyczna między-osobowa wspólnota (w jakiegokolwiek postaci czy odmianie), jeżeli «ja» i «ty» trwają we wzajemnej afirmacji transcendentnej wartości osoby (można ją określić także jako godność), potwierdzając to swoimi czynami. Zdaje się, że tylko taki układ zasługuje na nazwę *communio personarum*”²⁷.

„Eksperyment naturalny”

Pomiędzy 24 listopada a 8 grudnia 2013 roku niewielka grupa studentów Wydziału Studiów nad Rodziną UKSW uczestniczyła w Dijon wraz ze studentami z Węgier i Niemiec w intensywnym programie Erasmusa „Elaboration d’une didactique de dialogue entre nos héritages artistiques européens” – „Wypracowywanie dydaktyki dialogu pomiędzy artystycznym dziedzictwem europejskim”. Celem programu było wprowadzenie nowej jakości edukacyjnej do procesu kształcenia nauczycieli – jakości opartej głównie na doświadczeniu sztuki (dziedzictwa artystycznego), umiejętności spostrzeżenia własnych doświadczeń (werbalizacja emocji związanych z tym doświadczeniem) oraz nabyciu kompetencji do podejmowania komunikacji na poziomie tego doświadczenia. Przesłankę do podjęcia tego rodzaju innowacji pedagogicznej stanowiło z jednej strony stwierdzenie rażącego braku edukacji kulturalnej i artystycznej we współczesnym szkolnictwie, z drugiej zaś – obserwacja pogłębiających się trudności w nawiązywaniu szczyrych i autentycznych relacji formacyjnych pomiędzy nauczycielami i uczniami, relacji opartych na wzajemnym otwarciu, głębszym niż tylko instytucjonalne odniesienia w ramach sztywno zdefiniowanych ról społecznych. Konsekwencją zaniedbania formacji humanistyczno-artystycznej na rzecz ściśle intelektualnej jest powiększająca się przepaść między integralnymi wymiarami człowieczeństwa, które na poziomie edukacyjnym powinny być spójne, nie zaś rozdzielone. Pogłębiająca się specjalizacja nauczania uderza w interdyscyplinarną i wszechstronną konstrukcję człowieka, która domaga się wszechstronnego rozwoju i wychowania, a nie fragmentarycznej i wybiórczej edukacji. Ważny wymiar przedsięwzięcia stanowiła też europejska tożsamość kulturowa w jej aspekcie historycznym, zbudowanym na fundamencie chrześcijańskim.

Przygotowujący się do podjęcia zawodu nauczyciela studenci mieli zatem mieć możliwość uzyskania rozszerzonych kompetencji społecznych i obywatelskich z zakresu prowadzenia dialogu opartego na osobistym doświadczeniu

²⁷ Tamże.

dzieł kultury (w ramach wszystkich istniejących sztuk pięknych), znajomości i zrozumienia zasad rządzących tym dialogiem, otwartości na cudze doznania i sposoby ekspresji odmienne od osobistych lub przyjętych we własnym kręgu kulturowym, a także doświadczenia siebie samego zarówno w roli interpretatora, jak i autora twórczości artystycznej.

Ze względu na rzadką i innowacyjną formę zorganizowania programu, całość przedsięwzięcia nosiła znamiona eksperymentu naturalnego, w którym uczestnicy, wystawieni na działanie rozmaitych bodźców, stali się źródłem inspirujących obserwacji.

Praktyczna strona tego szeroko zaplanowanego projektu ogniskowała się wokół trzech głównych zagadnień – po pierwsze uczestnicy programu z zaangażowaniem prezentowali dorobek własnego dziedzictwa kulturowego, zarówno co do jego treści, jak i sposobu jego transmisji w wybranych systemach nauczania; po drugie intensywnie percypowali dzieła kultury: od muzycznej i architektonicznej, przez malarstwo, witraże czy literaturę, po rzeźbę, grafitti, czy film; po trzecie wreszcie uczyli się nazywać emocje, wzbudzone poprzez ten kontakt oraz podejmować dialog oparty o tę umiejętność. Choć ostatnie zadanie wydawać by się mogło banalnym w swej prostocie, okazało się jednak odkryciem i istotną wartością dla wszystkich uczestników programu. Na przestrzeni trwania projektu widać było wyraźne przejście od komunikacji na poziomie „sztaampowym”, posługującej się wytartymi schematami interpretacyjnymi w kontakcie ze sztuką, do analizy osobistej, pogłębionej, przeżytej i dopiero w następstwie własnego doświadczenia ubieranej w słowa. W interpretacjach uczestników doszło do przemiany od trywialnego „zachwyca, bo...” przez klasyczne gombrowiczowskie „jak to zachwyca, kiedy nie zachwyca?” aż po własne, przeżyte, poparte osobistym zaangażowaniem „naprawdę mnie zachwyca to, że...”. Interpretacje te były oczywiście bardzo różne, niewątpliwie natomiast tworzyły przestrzeń spotkania i dialogu bardzo szczerego, bardzo ciekawego – a także bardzo odkrywczego i ubogającego wszystkie strony spotkania. Percepcja dzieł kultury okazała się swego rodzaju projekcją bogactwa wewnętrznego każdego z uczestników, które to bogactwo, odkrywane przed innymi poprzez słowa, budziło autentyczne doświadczenie zdumienia, podziwu, a nawet wdzięczności za sam akt wypowiedzenia tego, za podzielenie się bogactwem własnym i ubogacenie tym samym innych. Doświadczenie to stało się tak żywe, nieomal namacalne, że integracja grupy – w stosunku do standardowych procesów grupowych – przebiegała w znacząco szybszym tempie, prowadząc do spełnienia ideałów nauczycielskich – zrealizowania w praktyce prawdziwej, żywej wspólnoty dydaktycznej.

Podsumowanie

Budowanie wspólnoty dydaktycznej pogłębiającej się w kierunku wspólnoty osób rozpatrywane jest w aspekcie zwiększania stopnia samoświadomości poprzez poszerzanie zasobu językowego związanego z percepcją sztuki oraz własnych emocji oraz w wymiarze poszerzania wolności przez ograniczanie niektórych barier związanych z rolami społecznymi nauczającego i nauczanego. W obydwu tych płaszczyznach można zastosować kilka prostych zabiegów dydaktycznych, pozwalających na realizację zamierzonych efektów.

Do jakiego stopnia można powiększyć własny zasób leksykalny w obszarze doświadczenia sztuki? Wydawałoby się może, że nie jest to szerokie pole eksploatacji, niemniej rezultaty doświadczenia są zaskakujące. W ramach jednego z ćwiczeń w programie studenci mieli za zadanie sporządzenie listy takich emocji – po około 15 minutach pracy polska grupa wyodrębniła ponad 70 takich określeń (warto może nadmienić, że reprezentanci innych narodowości porzucali na kilku – kilkunastu nazwach). Wynik ćwiczenia okazał się zaskakujący zarówno dla prowadzących, jak i uczestników, zwłaszcza że praktycznie od razu przełożył się na zwiększony stopień zaangażowania i zrozumienia podczas kolejnego zadania przy zwiedzaniu muzeum.

Techniką przekraczania barier wynikających z ról społecznych nauczyciela i ucznia, profesora i studenta okazało się kilka ćwiczeń z zakresu interpretacji dzieł sztuki. Z jednej strony uczestnicy otrzymywali wiedzę „obiektywną”, zawierającą zarówno informacje o kontekście, celu i przesłaniu danego obrazu czy utworu, z drugiej strony obligowani byli do znalezienia czegoś, co przykuwa ich szczególną uwagę i określenia, dlaczego dany element wydaje im się interesujący. I znów zaobserwować można było przejście i zmianę w postawach wewnętrznych uczestników – od charakterystycznego biernego oporu („ale po co to robić...”, „ja tu nic nie widzę...”) przez zaciekawienie i zdumienie cudzymi interpretacjami („w ogóle nie zauważyłem, że tu jest coś takiego”), do stania się pełnoprawnym członkiem dyskursu. W tym ostatnim etapie uwyraźniało się zarówno poczucie swoistej dumy płynącej ze sprawczości – dzięki wzbudzeniu zainteresowania innych (poszerzeniu cudzych struktur poznawczych) własnym odkryciem – jak i wzrost zaangażowania w percepcji informacji subiektywnych, płynących od innych uczestników warsztatów, jak i obiektywnych, dotyczących samego dzieła.

W programie „Elaboration d’une didactique de dialogue entre nos héritages artistiques européens” („Wypracowywanie dydaktyki dialogu pomiędzy artystycznym dziedzictwem europejskim”) opisane powyżej działania nie były podjęte w ramach działania pedagogicznego zorientowanego na uzyskanie

opisanych wyżej efektów – chodziło raczej o zbilansowanie przeintelektualizowanego programu kształcenia przyszłych nauczycieli i wyposażenia ich w dodatkowe narzędzia wychowawcze i edukacyjne. Warto jednak zwrócić uwagę na to, jak wzbogacanie zasobów leksykalnych uczniów oraz ograniczanie barier strukturalnych między podmiotami procesu dydaktycznego wpływa na podniesienie jakości dialogu, poznania i motywacji obu stron przedsięwzięć edukacyjnych.

Teresa Mazan: Didactics of the dialogue in the prospect of building teaching and personal community

This deliberations about verbalization for emotion as the field of increasing the inner freedom and the maturity of the person and the essential plain of establishing forming community of dialogue, constitute the determination of specific natural experiment which became known during the short departure of a few representatives of the Department of the Study of the Family UKSW as part of the Erasmus scheme in the first half of the academic year of 2013/2014. This program, devoted to the didacticism of the dialogue in the context of the European cultural heritage, brought special fruits not only on the intellectual plain, but above all in forming teaching community and the development of social competence of his participants. The following study is providing interdisciplinary including a few motifs particularly essential for the didactics of the dialogue in the perspective of breaking some restrictions of the maturity of the man: the problem of the complexity of the vocabulary and the structure of the linguistic image of world, the problem in naming and expressing emotion and the dialogue as tools in increasing the step of the inner freedom and building authentic human – rather than only teaching – community.

Key words: didactics of the dialogue, teaching community, personal community.