

Edwin Olczak*

MIĘDZY „FORMĄ PODAWCZĄ” A OTWIERANIEM SIĘ NA „BYCIE W DIALOGU” W BIOGRAFIACH NAUKOWYCH ROCZNIKA 1947

Abstrakt. Tekst prezentuje wspomnienia dotyczące okresu studenckiego i kariery naukowej emerytowanych nauczycieli akademickich z rocznika 1947. Tłem do narracji o sposobie prowadzenia zajęć i relacjach ze studentami są założenia filozofii dialogu. Teoria ta ma swoje przełożenie na aspekt praktyczny, gdyż wynikają z niej zarówno pedagogika, jak i dydaktyka oparta na dialogu. Celem jest określenie znaczenia dialogu w karierze naukowej nauczycieli akademickich przechodzących już na emeryturę. Do badania wykorzystano technikę wywiadu narracyjnego. Informacje uzyskane od wykładowców mogą wskazywać na dużą rangę dialogu zarówno w pracy, jak i w kontaktach międzyludzkich, choć oddziaływanie założeń filozofii dialogu na postępowanie wykładowców w stosunku do studentów podczas zajęć i po ich zakończeniu nie zawsze było całkowicie przez nich uświadamiane w czasie ich trwania.

Słowa kluczowe: filozofia dialogu, narracja, wspomnienia, pedagogika dialogu, dydaktyka dialogu.

Wprowadzenie

Artykuł ten powstał jako efekt inicjatywy badawczej, której jestem uczestnikiem¹. Jej celem było zebranie wspomnień emerytowanych pracowników uczelni reprezentujących pokolenie studentów urodzonych w 1947 roku, spośród których niemal 1/3 została zatrudniona jako kadra dydaktyczna Uniwersytetu Łódzkiego, głównie w Instytucie Socjologii. Przedsięwzięcie to, będące kontynuacją projektu

* Uniwersytet Łódzki, edvinol@wp.pl

¹ Kontynuacją projektu „Łódź akademicka” zajął się zespół złożony z doktorantów pierwszego roku socjologii Uniwersytetu Łódzkiego pod kierownictwem prof. Kai Kaźmierskiej, aktualnej kierownik Instytutu Socjologii i jednocześnie pomysłodawczyni tej inicjatywy. Inspiracją do napisania tekstów stała się książka będąca zwieńczeniem poprzedniej edycji, zatytułowana *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*. Praca ta powstała na podstawie 30 wywiadów biograficznych przeprowadzonych z pierwszym pokoleniem studentów Uniwersytetu Łódzkiego, którzy stali się pracownikami naukowymi, a następnie emerytowanymi profesorami UŁ.

„Łódź akademicka w biografiach” (Kaźmierska 2015), ukazuje w sposób wielopłaszczyznowy życie i karierę naukową emerytowanych wykładowców z tego rocznika, którzy znaleźli zatrudnienie również w innych placówkach naukowych. Będąc w składzie zespołu badawczego, miałem możliwość i zaszczyt przeprowadzenia jednego z wywiadów (w sumie było ich sześć), dlatego też mogę podzielić się spostrzeżeniami ze swojego spotkania z profesorem Kazimierzem Kowalewiczem oraz interpretować pozostałe wywiady przeprowadzone przez koleżanki i kolegów. Rozdysponowaliśmy między sobą poszczególne obszary tematyczne, które tworzą główną myśl naszych artykułów. Mój tekst podejmuje tematykę pedagogiczno-dydaktyczną związaną z filozofią dialogu i jej oddziaływaniem na dydaktykę uniwersytecką².

Emerytowani pracownicy opowiedzieli o swoim życiu, w którym ważną rolę odgrywał uniwersytet, a także osoby funkcjonujące w tej instytucji w czasach PRL, czyli w okresie, w którym studiowali.

Wspomnienia są jednymi z ważniejszych i cenniejszych elementów ludzkiej egzystencji. Na nich opiera się historia, gdyż dzięki nim członkowie zbiorowości mogą poznawać realia czasów wcześniejszych i za ich pomocą rozwijać swoją wyobraźnię i empatię, czyli kluczową umiejętność polegającą na współodczuwaniu przeżyć innych. Należy zaznaczyć, iż doświadczenie przeszłości zapisywane jest w pamięci jednostek, które żyły w danym okresie na pewnym obszarze. W tym przypadku można wyróżnić za Janem Assmannem dwa rodzaje pamięci: komunikacyjną oraz kulturową. Pamięć komunikacyjna dotyczy najbliższej przeszłości jednostki, którą dzieli ona z ludźmi żyjącymi w tym samym kontekście czasoprzestrzennym. Kategorię tę można określić mianem pamięci pokoleniowej, która zanika wraz z odchodzeniem członków grupy będących nośnikami tej pamięci (Assmann 2008: 66). W ten oto sposób powstała nowa gałąź badań historycznych, która może być również wykorzystywana przez socjologię, czyli *oral history* (Assmann 2008: 67), opierająca się na opowieściach o przeszłości stworzonych przez świadków historii. Wspomnienia osób, które przeżyły coś niezwykłego, traumatycznego, niespotykanego, mogą budzić ciekawość, jednakże przeżycia osób zmagających się z trudami dnia codziennego w mojej opinii przynoszą więcej informacji o realiach funkcjonowania społeczeństwa w danym okresie, w określonej czasoprzestrzeni. Uściślając, osoby posiadające wspomnienia przykrych czy traumatycznych doświadczeń nie skupiają zazwyczaj swojej uwagi

² W ramach kontynuacji projektu przy zastosowaniu techniki wywiadu narracyjnego zespół badawczy przeprowadził wywiady z następującymi pracownikami naukowymi reprezentującymi rocznik 1947: dr Włodzimierzem Rostockim (Katedra Metod i Technik Badań Społecznych), prof. Elżbietą Psyk-Piotrowską (Katedra Socjologii Wsi i Miasta), prof. Danutą Walczak-Duraj (byłą kierownik Katedry Socjologii Polityki i Moralności), prof. Kazimierzem Kowalewiczem (Katedra Socjologii Kultury), prof. Andrzejem Piotrowskim (Zakład Badań Kultury Europejskiej) oraz prof. Mieczysławem Gałuszką (prodziekanem ds. kierunków humanistycznych Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego w Łodzi).

na skali makro zdarzeń dziejących się wokół, lecz mają tendencję do opowiadania z perspektywy jednostkowej.

Oral history zatem jest gałęzią badań historycznych zajmującą się pozyskiwaniem informacji jedynie na podstawie przekazu ustnego; w konsekwencji można założyć, że w społeczeństwach takich jak nasze, oparte na piśmie, „żywa pamięć” obejmuje okres około 80 lat, czyli czas życia bezpośrednich świadków wydarzeń. W ten sposób można wyznaczyć oś *oral history* – narracja – zapiski wspomnień.

W artykule wykorzystałem transkrypcje (zapis) wywiadów narracyjnych przeprowadzonych zarówno przez siebie, jak i pozostałych członków zespołu, dlatego też w tekście używam określenia „zapiski wspomnień”.

Uzyskane za pomocą m.in. techniki wywiadu narracyjnego obrazy rzeczywistości z perspektywy jednostek wtedy funkcjonujących nazywa się „historią od dołu” albo „historią dnia powszedniego” (Assmann 2008: 67). Jednocześnie mogą być one wskazówkami dotyczącymi egzystencji dla przyszłych pokoleń. Jednakże ludzie budują wyobrażenia o przeszłości na dwa sposoby, które się ze sobą przeplatają. Pamięć zbiorowa składa się z „pamięci fundacyjnej i pamięci biograficznej” (tamże). Pierwszy typ pamięci odwołuje się do początków i funkcjonuje przy pomocy zobiektywizowanych w sposób trwały nośników, takich jak m.in. tatuaże, malunki, książki itp., jej podstawą są mnemotechniki mające instytucjonalny charakter (tamże). Drugi zaś typ pamięci odnosi się do doświadczeń posiadanych przez jednostki. Pamięć biograficzna opiera się na interakcjach między członkami społeczności, w której egzystowali. Ze względu na poruszane w artykule kwestie ten modus pamięci jest dla mnie bardziej interesujący.

Pamięć komunikacyjna to doświadczenie historii w ramach indywidualnej biografii, posiada ona charakter nieformalny, powstaje w sposób naturalny na skutek interakcji. W tym przypadku mamy do czynienia z żywymi wspomnieniami, tkwiącymi w jednostkowej pamięci, przekazie i doświadczeniu, które sięgają głównie wstecz trzy lub cztery pokolenia, należy jednak pamiętać o tym, że horyzont ten przesuwa się wraz z czasem. W ramach pamięci komunikacyjnej można mówić o „świadkach wspólnoty pamięci” (Assmann 2008: 71).

Jedną z ważniejszych instytucji dla rozwoju współczesnego społeczeństwa są placówki edukacyjne, a wśród nich uniwersytety, które z upływem czasu coraz bardziej otwierały się przed studentami – zwiększając możliwości zdobycia wyższego wykształcenia oraz poszerzając dziedziny naukowe, wliczając w nie również socjologię. Dawniej (do początków XX wieku) proces stawania się studentem stawał dużo więcej barier, gdyż nauka na uczelniach wyższych nie była tak powszechnie dostępna. Uzyskanie wyższego wykształcenia warunkowały tak czynniki ekonomiczne, jak i społeczne – tylko przedstawiciele elit władzy oraz najzamożniejsi obywatele mogli posyłać swoje dzieci na uniwersytet. Po II wojnie światowej liczyły się też polityczne koneksje, jednak wyższe wykształcenie mogli zdobyć również najzdolniejsi i najbardziej wytrwali.

Uzyskanie statusu pracownika naukowego placówki dydaktycznej uznawano za duży sukces, dlatego też życiorysy nauczycieli akademickich i ich spostrzeżenia mogą być podstawą do próby odtworzenia obrazu funkcjonowania uczelni we wcześniejszych okresach historycznych, w tym przypadku w czasach PRL.

Emerytowani wykładowcy, z którymi rozmawialiśmy, opowiadali o swoim życiu w trybie pamięci komunikacyjnej, jednak szczególną uwagę skupiali na czasie studiowania oraz okresie pracy na uczelni. Wśród wielu poruszanych tematów w każdej opowieści pojawił się wątek dydaktyki i możliwości nawiązywania bliższej relacji między wykładowcą/nauczycielem a studentem/ucznem. Właśnie ta problematyka jest głównym tematem prezentowanego artykułu, a do scharakteryzowania relacji wykładowca–student posłużę się perspektywą pedagogiki dialogu. Przed rozpoczęciem opisu opierającego się na wspomnieniach należy zatem wyjaśnić, na jakich założeniach opiera się filozofia dialogu, zarówno w jej aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym.

1. Kilka uwag z pola socjologii wychowania

Nauczanie ma również na celu wychowanie przez nauczyciela swojego podopiecznego. Jedną z perspektyw teoretycznych zajmujących się teorią wychowania jest orientacja socjologiczna. W jej ramach badacze skupiają się głównie na teorii społeczeństwa wychowującego, a proces wychowania rozumiany jest jako oddziaływanie na jednostkę podstawowych struktur społecznych, sił społecznych oraz środowisk wychowawczych (Śliwerski 2007: 28). Zdaniem jednego z najsłynniejszych przedstawicieli orientacji socjologicznej w badaniach nad wychowaniem, Floriana Znanięckiego: „Teoria wychowania jest częścią socjologii, jak teoria elektryczności jest częścią fizyki. Nie może być innej teorii wychowania oprócz socjologicznej” (Znanięcki 2001: 17). Jeśli rozumie się w ten sposób teorię wychowania, to przedmiotem jej badań jest systematyzowanie oraz gromadzenie obserwacji i uogólnień dotyczących warunków i przedmiotu prowadzenia działalności wychowawczej. Wychowanie zatem dokonuje się w społecznych czynach, w związku z czym teoria powinna być stawianiem problemów poznawczych, odkrywaniem powtarzalnych procesów i tworzeniem praw ogólnych. Zatem wiedza o wychowaniu – będąca efektem naszego poznania w danym czasie i w określonym kontekście społeczno-historycznym – jest względna. Zadaniem teorii wychowania to badanie społecznych uwarunkowań procesu wychowania, czyli grup społecznych przysposabiających jednostkę, środków stosowanych podczas rekrutacji nowych członków oraz potrzeb i dążeń zbiorowych warunkujących nowe wymogi stawiane kandydatom aspirującym do bycia w danej grupie. Kolejnym wyzwaniem stojącym przed teorią wychowania jest koncentracja badań na jednostce, dzięki czemu można dowiedzieć się o sposobach, warunkach i kierunkach efektywnego wychowania. Dla Znanięckiego kategoriami podstawowymi

w jego teorii wychowania są: wychowanie, środowisko wychowawcze oraz stosunek wychowawczy (Śliwerski 2007: 29). Wychowanie jest zatem interpretowane przez autora jako „ pewne czynności, spełniane przez określonych ludzi z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi, innymi słowy wychowanie jest działalnością dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie ludzkie” (Znanięcki 2001: 3). Z kolei środowisko wychowawcze to wszystkie osoby i grupy społeczne wywołujące i regulujące działalność wychowawczą. Autor określa je jako „odrębny rodzaj społecznego środowiska [...], które grupa wytwarza dla osobnika mającego stać się jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu” (Znanięcki 2001: 51). Ostatnia spośród najważniejszych dla Znanięckiego kategorii – stosunek wychowawczy – jest przedstawiana jako swoisty stosunek społeczny zachodzący między wychowankiem a którąkolwiek z osób lub grup, świadomie (choć niekoniecznie rozmyślnie) zdążających do urobienia go według pewnego wzoru (Znanięcki 2001: 314).

2. Aspekty teoretyczne filozofii dialogu

Dialog jest jednym z najbardziej podstawowych i pożądaných efektów procesu nawiązywania interakcji między jednostkami. Pojęcie dialogu jest wieloznaczne, o czym świadczy sposób definiowania tego słowa przez Słownik Języka Polskiego PWN. Dialog może zatem być interpretowany z jednej strony jako rozmowa dwóch osób, co przejawia się przede wszystkim w wytworach kultury, takich jak przedstawienie teatralne, powieść czy film. Z drugiej zaś oznacza szereg rozmów, negocjacji i innych działań mających doprowadzić do porozumienia między stronami konfliktu (Szymczak 1994: 394). Z czasem dialog doczekał się obudowy teoretycznej i rozpoczęto naukowe analizy tego zjawiska, głównie w dziedzinie nauk humanistycznych, m.in. przez filozofów. Z perspektywy filozoficznej dialog jest postępowaniem ludzi wobec siebie, znajdującym jedynie wyraz w komunikacji (Buber 1991: 46). Stanowić może zatem perspektywę do analizy relacji międzyludzkiej, zarówno w kontekście problemów, jak i braku możliwości dialogiczności relacji Ja–Ty–Inny (Żółkiewska 2013: 18).

Efektorem filozoficznych rozważań nad dialogiem było powstanie filozofii dialogu, która wraz z podobnymi określeniami, takimi jak filozofia Innego oraz filozofia spotkania, wskazuje na docierający do ludzi sposób filozofowania, o tajemniczym charakterze, jednakże na swój sposób szlachetnym, gdyż obiecuje ufundowanie teoretycznego rozumu w rozumie praktycznym. Próbując to wyjaśnić, należy dostrzec, iż w klasycznej filozofii obowiązuje narracja trzecioosobowa, stwierdzająca, że pewien fakt, nazwijmy go A, jest, istnieje, ewentualnie jest czymś innym, czyli przykładowo faktem B. Fenomen innego typu rozumowania objawił się w XX wieku, kiedy to dominować zaczęła filozofia subiektywistyczna.

Stała się ona jednym ze źródeł inspiracji dla powstania filozofii Innego stworzonej przez Emmanuela Levinasa (nazywanej inaczej filozofią spotkania), gdyż drugą przesłanką będącą impulsem dla stworzenia nowego myślenia filozoficznego była tzw. tradycja dialogiczna, którą myśliciele żydowscy odnajdywali w judaizmie. Najważniejszą postacią dla filozofii Innego był Ludwik Feuerbach, który w swojej prekursorskiej koncepcji, nazywanej dialogiką, nie postawił bezpośrednio pytania o Innego, jednakże zestawiał ze sobą zmysłowość i miłość. Usiłując wyjaśnić istotę dialogiki, należy najpierw wyjaśnić, czym jest zmysłowość. Dla Feuerbacha jest ona tym, co zewnętrzne wobec rozumu. W konsekwencji strefa zmysłowa dostępna dla jednostki poprzez zmysły jest określoną postacią, atrybutem idei absolutnej. Podążając dalej za Feuerbachem, stwierdzamy, że istota zmysłowa może być zestawiana z istotą rozumową, jednakże istoty zmysłowe mogą nawiązywać wzajemny kontakt, a istoty rozumowe są zamknięte w sobie. Zmysłowy ogląd cechuje Boga, co oznacza, że religia to dziedzina oglądu zmysłowego, a człowiek jest jej „najwyższym przedmiotem” (Baran 1991: 7–10). Zatem źródłem rozumu jest kontakt z Innym, który opiera się na miłości, co oznacza, że „Inny istnieje, o ile jest kochany” (Baran 1991: 10). Dlatego porządek serca dochodzi do głosu szybciej niż rozum, przez co można rozumieć, że jest on bezpośredni. Dowodem istnienia innej jednostki, zdaniem Feuerbacha, jest stwierdzenie, że „miłość nie wymaga dowodu istnienia swojego obiektu” (Baran 1991: 10).

Jeżeli za prekursora dialogiki można uznać Ludwika Feuerbacha, należy jeszcze odpowiedzieć na pytanie, kto jako pierwszy zastosował i precyzyjnie objaśnił zasady dialogizmu? Otóż twórcą filozofii dialogicznej jest Martin Buber, a jego inspiracje pochodzą ze wschodnioeuropejskiego chasydyzmu. Dokonał on rozróżnienia na Ja–Ty oraz Ja–To i wykreował „zasadę dialogiczną”. Oba wyróżnione zestawienia stanowią swoistego rodzaju „sposoby bycia” człowieka. Rozróżnienie Ja–To przekłada się na relację posiadania przedmiotu, który może przybierać przeróżne postaci doświadczeń codziennych, oznaczających to, że ja posiadam (myślę, odczuwam, postrzegam, przedstawiam sobie) coś. Drugie z zestawień jest relacją doświadczenia dokonującego się w człowieku i zachodzącego między mną, czyli jednostką, a światem. Ograniczenie Buberowskiego konstruktu Ty do człowieka jest błędne, gdyż autor koncepcji miał na myśli także przyrodę oraz poszerzenie postrzegania o świat istot duchowych, które mogą stanowić kolejne płaszczyzny Ja–Ty (Baran 1991: 14–15). Zatem Ty u Bubera tworzy relację z Ja w trzech sferach: życia z przyrodą, życia z ludźmi i życia z istnościami duchowymi (Buber 1992: 41), jednocześnie nie tworząc związku z przedmiotem. Relację należy w tym przypadku definiować jako „siłę” ustanawiającą, która nadaje Ja treść oraz osobowość (Buber 1992: 42). Życie z przyrodą, czyli część relacji Ja–Ty, można interpretować jako relację uwzględniającą zwierzęta, rośliny i naturę (Friedman 1955: 57), jednocześnie zaznaczając, że życie z ludźmi to nie tylko międzyludzkie interakcje czy relacja z Bogiem. Rozważając myśl Buberowską, należy wspomnieć o określeniu „Es”, tłumaczonym jako „To” lub „Ono”,

będącym przeciwieństwem Ty – rozumianego przez autora filozofii dialogu jako obiektywny opis nie tylko naukowy, lecz także wszelkiego typu opis, w tym filozofię systemową i transcendentálną (Buber 1992: 41). W związku z tym „Ono” przedstawiane jest jako brak relacji oraz proces gromadzenia informacji (tamże).

Reasumując powyższe rozważania, stwierdzamy, że relacja Ja–Ty nie ma charakteru abstrakcyjnego, ale jest metafizyczna w swej konkretności (Buber 1992: 62) i można ją traktować jako więź „w wieczności”, posiadającą wymiar duchowej wzajemności (tamże). Należy ją interpretować jako relację o charakterze duchowym (Szabat 2015: 223). W kontraście do tej relacji przedstawia się relacja Ja–Ono, w której element określany mianem „Ty” zostaje zredukowany do przedmiotu poznania, zatem relacja ta nie może być prezentowana jako więź oparta na wzajemności, co oznacza, że straciła swój aspekt metafizyczny. W konsekwencji „Ty” zostaje uznane za „Ja” w swojej nieskończoności i transcendencji (Friedman 1955: 58). Interakcja Ja–Ty może być interpretowana jako bycie w pełni, zaś wejście „Ja” w świat „Ono” wprowadza pustkę, nicność, zło (Friedman 1955: 83).

3. Pedagogika i dydaktyka dialogu w teorii

Filozofia dialogu nie była w założeniach formą filozofii wychowania, jednak „definiując byt ludzki w kategoriach relacyjnych, a następnie opisując ową relacyjność, także w aspekcie społecznym, dostarcza ona inspiracji dla refleksji edukacyjnej” (Milerski 2008: 32). W Polsce przyjęte zostało określenie „pedagogiki dialogicznej” (Gołębniak 2014: 61–86), wskazujące na jej ścisły związek z ideą dialogiczności. Na naszym gruncie za popularyzatora i głównego przedstawiciela pedagogiki opartej na dialogu uznaje się Janusza Tarnowskiego (Tarnowski 1993: 112–122), który w swojej koncepcji pedagogiki personalno-egzystencjalnej do podstawowych kategorii pedagogicznych zaliczył: autentyczność, zaangażowanie, dialog i spotkanie (tamże: 79–80). Założenia pedagogiki dialogu znalazły swoje przełożenie w wymiarze konkretnych działań dydaktycznych. Zostały one sformułowane przede wszystkim w odniesieniu do formacji ucznia–dziecka–nastolatka. Przyjęto siedem zasad, których przestrzeganie powinno przynieść efekt w postaci dobrze przygotowanego ucznia. Pierwszą z nich jest zasada pogłębienia, kolejną zasada samodzielności, następna dotyczy wiązania teorii z praktyką, czwarta zaś obejmuje zagadnienie efektywności, piąta dotyczy systemowości, przedostatnią z nich jest zasada trwałości wiedzy, a ostatnia zasada dotyczy kwestii operatywności wiedzy uczniów (Śnieżyński 1998: 124). Są jednakże pewne normy postępowania dydaktycznego, które mogą oddziaływać nie tylko na poziomie edukacji podstawowej i średniej, ale przede wszystkim obejmują swym zasięgiem nauczanie akademickie. Przed przystąpieniem do opisu tych zasad należy zaznaczyć, iż mogą one zadziałać pod warunkiem przestrzegania wartości wyrażanych w filozofii dialogu.

Jako pierwszą można wyróżnić zasadę harmonijnego, a przede wszystkim wszechstronnego rozwoju jednostki, według której zadaniem nauczyciela jest wychowanie człowieka rozumnego, samodzielnego, wolnego, odpowiedzialnego, a zwłaszcza myślącego i czującego. Zasada ta posiada charakter uniwersalny, więc może być również utożsamiana z filozofią dialogu, gdyż uwzględniony zostaje w niej nie tylko rozwój rozumu, ale również woli oraz serca, bez wartościowania któregośkolwiek z elementów składowych. Oznacza to, że zasada ta podkreśla jedność duchowo-cielesną, kładąc nacisk na rozwijanie własnego „Ja”. Zadanie jest trudne, gdyż każdy człowiek rozwija swoją osobowość w różnym tempie. W celu zrealizowania tej reguły należy spełnić trzy warunki: pierwszy to oparcie edukacji na personalizmie, kolejny dotyczy uwzględniania podczas procesu nauczania treści wychowawczych, a ostatni związany jest z aspektem praktycznym realizowania tej idei.

Następna reguła ma znaczenie podstawowe dla procesu uczenia się oraz nauczania – jest to zasada aktywności. Aktywność można podzielić na cztery osobne podtypy: aktywność intelektualną – występującą podczas pobudzania uczniów do samodzielnego, a przede wszystkim twórczego myślenia; receptywną – w sytuacji urozmaicenia i uatrakcyjnienia treści przekazywanej podczas zajęć; emocjonalną – oznaczającą oddziaływanie na uczucia poprzez dźwięk, słowo i obraz; oraz sensomotoryczną – przejawiającą się w działalności uczniowskiej. Skuteczność zasady aktywności zależy od wielu czynników, takich jak: samodzielność ucznia, trwałość wiedzy, zaangażowanie nauczyciela pod względem emocjonalnym, jego stosunek do uczniów oraz umiejętności dydaktyka do podtrzymania uwagi swoich podopiecznych.

Kolejną regułą rozważającą zagadnienie dydaktyki zgodnie z filozofią dialogu jest zasada pogładowości, będąca najbardziej uniwersalną i elementarną w nauczaniu. Jej powstanie datuje się na XVII wiek i jest prawdopodobnie najwcześniejszą sformułowaną zasadą. Główna idea jej towarzysząca to prezentowanie przedmiotu omawianych zajęć, pobudzanie uczniów zarówno emocjonalne, jak i praktyczne, oraz stymulowanie intelektualne. Współcześnie trzeba rozumieć tę zasadę jako zapewnienie czynnego kontaktu z obrazem, filmem oraz przedmiotem omawianym podczas zajęć.

Czwartą regułą wartą uwzględnienia jest zasada dialogu, której założenia są następujące: realizm poznawczy, stabilizacja moralna, integracja emocjonalna i pluralizm (Wal 1998). Realizm poznawczy można interpretować jako intelektualną więź nauczyciela z uczniem, której celem jest rozbudzenie dociekliwości poznawczej prowadzącej do obustronnego poszerzenia horyzontów myślowych. Kolejne zagadnienie, czyli stabilizację moralną, należy traktować jako brak dylematu pomiędzy szczęściem a doskonałością; oznacza to, według dydaktyki dialogu, iż powinno dojść do sytuacji, w której zdobywanie wiedzy przez człowieka – definiowane jako proces osiągnięcia szczęścia przy jednoczesnym doskonaleniu się – staje się pragnieniem jednostki. Integracja emocjonalna pełni istotną rolę dla

dialogu, gdyż negatywne emocje oddalają ludzi, zaś pozytywne uczucia umożliwiają uruchomienie w osobach empatii, a nawet wzbudzenie sympatii, czyli czynników sprzyjających rozwojowi dialogu. Reguła pluralizmu jest oczywista dla nauczycieli, jednakże dla przypomnienia powiedzmy, że pluralizm oznacza odmienność, wielość oraz różnorodność. Zasada ta ma pełnić funkcję integrującą społeczności uczniowskie z nauczycielskimi. W praktyce, oprócz przekazu słownego, znaczenia nabiera komunikacja niewerbalna, która czasami bywa przeszkodą do zrealizowania zasady dialogu, gdyż wiele gestów może zostać odczytanych jako próba zniechęcenia uczniów do nawiązywania interakcji z nauczycielem, m.in. gest założonych rąk, odwrócenie się plecami do audytorium itp., tworząc niewerbalnie barierę komunikacyjną. Najważniejsza w tym przypadku wydaje się umiejętność słuchania i wiernego odczytywania myśli interlokutora. Podsumowując omawianie tej reguły, należy odnieść się do myśli św. Augustyna, który twierdził: niech w „rzeczach koniecznych będzie jedność, w innych wolność, we wszystkich zaś miłość” (Śnieżyński 1998: 136).

Następna reguła dotyczy zagadnienia indywidualizacji. Według spostrzeżeń Stanisława Rzęsikowskiego (Rzęsikowski 1989) wskazuje ona, iż w zakresie nauczania oraz przekazywania wiedzy przekaz ten musi być zdolny do poruszenia jednostek, a dokonuje się to, gdy jest adresowany bezpośrednio do danego człowieka i to na prawach wyłączności. Twierdzenie to jest bezdyskusyjne, ale utopijna jest myśl o odformalizowaniu procesu kształcenia, czego efektem miałyby być autonomia uczniowska. Ta kwestia zostanie wyjaśniona w dalszej części tego tekstu.

Szósta zasada dotyczy twórczości i definiowania nauczyciela jako twórcy i innowatora, ucznia zaś jako kreatora, a nie biernego słuchacza czy obserwatora. W tej wizji szkolnictwa obowiązują podczas zajęć reguły, które pozwalają: bez strachu zadawać pytania, nie obawiać się konsekwencji, stawiać pytania otwarte, gdyż nie wszystko da się rozstrzygnąć w jednoznaczny sposób, nie odpowiadać natychmiast na część ważnych pytań, aby dać sobie czas na przemyślenia. O ile w przypadku pierwszych trzech reguł mamy do czynienia z interakcją nauczyciel–uczeń, o tyle kolejne dwie reguły, czyli ukazywanie niekompletności dotychczasowej wiedzy na temat danego zagadnienia oraz jej prezentowanie, są główną domeną pracy dydaktycznej i osoby nauczyciela.

Następna reguła dotyczy kwestii łączenia zagadnień teoretycznych ze sferą praktyczną. Naczelnym założeniem tej zasady jest doprowadzenie do powiązania wiedzy z codzienną praktyką, przy jednoczesnym uświadomieniu uczniom skali zagrożenia wiążącego się z oderwaniem procesu kształcenia od praktyki.

Ostatnią zasadą postępowania dydaktycznego jest ustalanie reguł kontroli i oceny. Ograniczę się do zdefiniowania przedmiotu oceny, czyli tego, co powinno jej podlegać, oraz typologii kontroli wiedzy. Odnosząc się do zagadnienia przedmiotu oceny, wyróżnia się cztery kategorie kryteriów: ilość i jakość prezentowanych wiadomości, zainteresowanie przedmiotem, stosunek do przedmiotu

oraz pilność i systematyczność. W kwestii typologii kontroli również rozróżniamy cztery sposoby sprawdzania poziomu wiedzy: kontrola ustna, coraz rzadziej stosowana; kontrola pisemna; testy osiągnięć szkolnych – najczęściej używany rodzaj kontroli; oraz gry sprawdzające – forma kontroli najrzadziej stosowana na poziomie wyższym, częściej na etapie wczesnoszkolnym.

Wymienione i opisane wyżej zasady wywodzą się z tradycyjnego oświeceniowego nurtu szkolnictwa, mają charakter pozytywistyczny, są opisywane jako powinności, od których nie ma odstępstw. Dydaktyka oparta na założeniach filozofii dialogu posiada natomiast cechy dydaktyki konstruktywistycznej, ponieważ przedmiotem uczenia się są znaczenia i strategie poznawcze. Kolejnymi istotnymi wyróżnikami tego typu postępowania są: źródło wiedzy tkwiące w konflikcie poznawczym; istota nauczania, którą jest organizacja warunków do uczenia się; istota uczenia się z kolei to umiejętność negocjowania, konstruowania oraz nadawania znaczeń. Zakłada się brak odpowiedniości i niepewność relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, przy czym proces nauczania ma być inspiracją do zacieśnienia tego związku. Celem kształcenia konstruktywistycznego są zróżnicowane procesy, a wynik postępowania jest kwestią wtórną. Nauczyciel w tym nurcie dydaktycznym pełni rolę negocjatora, organizatora oraz towarzysza, a uczeń w ramach dydaktyki konstruktywistycznej ma być traktowany jako twórca. Wiedza osobista jest przedmiotem weryfikacji nauczyciela oraz ucznia, przy uwzględnieniu jej podstawowego znaczenia. Istotą aktywności dobrze postrzeganej w ramach tego typu dydaktyki są samodzielność koncepcyjna oraz odpowiedzialność poznawcza ucznia. Proces planowania ma charakter ramowy i przybliżony, nie wytycza on ściśle określonych ścieżek. Ostatnim elementem dydaktyki konstruktywistycznej jest kontrola, będąca opisem poznawczych procedur i stawiająca diagnozę postępu (Klus-Stańska 2010: 342).

Przechodząc do części związanej z opowieściami narratorów o procesie nauczania, wspomnę, że występuje w nim rozróżnienie na monolog oraz dialog dydaktyczny. Monolog jest rozumiany jako jednokierunkowy proces przekazywania informacji, posiadający różne formy, takie jak: opis, opowiadanie, pogadanka oraz wykład (Śnieżyński 1998: 92–98). O ile w przypadku tej formy nauczania wykładowca jest traktowany jako autorytet, z którym nie można dyskutować, o tyle w drugiej z wyróżnionych form nauczyciel pełni rolę inspiratora, doradcy oraz pomocnika w rozwiązywaniu bardziej skomplikowanych kwestii. W zakresie kategoryzacji metod dydaktycznych w ramach dialogu dydaktycznego można wyróżnić sześć głównych kategorii, jednocześnie zastrzegając, że są one uznawane za metody problemowe, gdyż każda próba nawiązania dialogu może być traktowana jako trudny do rozwiązania problem. Wśród metod pobudzania uczniów do nawiązania interakcji z dydaktykiem można wyróżnić: najbardziej klasyczną dyskusję, pracę z tekstem, burzę mózgów, metody sytuacyjne, trybunał oraz gry dydaktyczne (Śnieżyński 1998:104).

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na następujące pytania: Czy narratorzy, będący nauczycielami akademickimi, byli świadomi stosowania założeń

filozofii dialogu? W jaki sposób kwestie teoretyczne mają przełożenie na praktykę dydaktyczną? Kolejnym zagadnieniem jest rozstrzygnięcie, w jaki sposób filozofia i dydaktyka dialogu znalazły odzwierciedlenie w narracjach emerytowanych pracowników UE. Najważniejszą jednak kwestią jest to, jakie znaczenie miał dialog w życiu naukowym naszych rozmówców.

Nie każda interakcja jest dialogiem, ale każdy dialog jest interakcją. Każda relacja międzyludzka ma zazwyczaj na celu doprowadzić do sytuacji, w której obie strony porozumiewają się ze sobą. Próby nawiązania kontaktu mają miejsce w sytuacjach, gdy negocjuje się znaczenie danych określeń, zawiera się umowy lub nawiązuje się bliższe relacje z drugim człowiekiem. Jedną z takich zależności, o której mówi się, że jest podstawą do osiągnięcia oczekiwanych efektów, jest dialog, relacja pomiędzy studentem a wykładowcą. Tego typu interakcje, pomimo że jedna ze stron, czyli wykładowca, posiada większe doświadczenie naukowe i wiedzę w danej dziedzinie od drugiej, czyli studenta, muszą opierać się na wzajemnym rozumieniu swoich racji, wysłuchaniu argumentów, ale przede wszystkim na dyskusji. Relacja ta jest podstawą funkcjonowania takich instytucji jak wyższe uczelnie. Należy jednak zadać sobie pytanie: Czy relacja student–wykładowca jest unikalna? Z jednej strony można odpowiedzieć na to pytanie twierdząco, ponieważ osoby zawiązujące ze sobą interakcję są pełnoletnie i posiadają świadomość swych działań. Ze względu na okoliczności towarzyszące interakcji, jak i uczestników, każda relacja oczywiście jest inna. Z drugiej strony jednak istnieje argumentacja zaprzeczająca tej tezie, ponieważ związek pomiędzy studentem a wykładowcą można przyrównać w dużej mierze do relacji uczeń–nauczyciel. Za takim podejściem świadczą: hierarchiczny stosunek pomiędzy jednostkami wchodzącymi w interakcje oraz mniejsze doświadczenie naukowe jednej ze stron.

Relacja nauczyciel–uczeń znajdowała się od dawna w obszarze zainteresowań naukowców z zakresu nauk humanistycznych i społecznych. Najbardziej pogłębionej analizie tego obszaru dokonali jednakże pedagodzy oraz filozofowie, którzy jako pierwsi zauważyli, w oparciu m.in. o własne doświadczenia, że kluczem do głębszego zrozumienia relacji uczeń–nauczyciel jest zgłębienie znaczenia dialogu jako czynnika rozwojowego dla tego typu relacji. Po etapie opisania dialogu jako ważnego elementu dla relacji międzyludzkich, zaczęto się zastanawiać, czy można przenieść dążenie ludzi do podjęcia dialogu na szerszej rozumiane więzi, np. z naturą, przedmiotami czy Bogiem. Efektem tych rozważań jest powstanie podstaw filozofii dialogu, określających tego typu relacje. Następnie, dla wspomnianych wcześniej założeń filozoficznych zaczęto poszukiwać praktycznych zastosowań, stąd powstała pedagogika dialogu, która podjęła próbę stworzenia tez dotyczących idealnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Jako ostatnią wykreowano dydaktykę dialogu, opisującą metody, formy oraz środki, jakie należy zastosować, aby dialog pomiędzy jednostkami doszedł do skutku i był jak najbardziej efektywny.

Podsumowując można stwierdzić, że znaczenie dialogu w relacji student–wykładowca jest kluczowe, toteż teorie opowiadające o założeniach i dążeniach do dialogu w interakcjach międzyludzkich zostały potraktowane w tym tekście w sposób priorytetowy i stanowią jego podstawę teoretyczną.

4. Znaczenie dialogu w karierze naukowej narratorów

Rozpoczynając od wywiadu przeprowadzonego z profesorem Kazimierzem Kowalewiczem z Katedry Socjologii Kultury, chcę podkreślić fakt, iż podczas swojej opowieści użył on stwierdzenia „forma podawcza”, które można zinterpretować jako monolog dydaktyczny. Sformułowanie to stało się istotnym wątkiem całej wypowiedzi i zainspirowało mnie do stworzenia niniejszego tekstu. Nauczyciel akademicki według profesora powinien być przewodnikiem, pomagającym w odnalezieniu własnej drogi, którą podąża się ku zdobyciu wiedzy. Jednocześnie daje on studentowi swobodę, aby ten podążał we własnym tempie w celu zobaczenia tego, co niezauważalne. W gestii opiekuna jest pokazanie studentowi innych dróg, czy naprowadzenie go na drogę właściwą. Dzięki własnej wiedzy i doświadczeniu nauczyciel ma pomóc w zauważeniu rzeczy, sytuacji, elementów, których uczeń nie dostrzega, i ich interpretacji. Rozmówca przedstawiał to zagadnienie w następujący sposób:

To była taka forma chyba zdominowana, mówiłem panu na początku, że z pedagogiką byliśmy na bakier i tam z dydaktyką. [...] Nie trafialiśmy na dobrych nauczycieli albo uznaliśmy, że to nie jest nam potrzebne, ale na studiach doktoranckich to ja chyba w ogóle nie byłem na żadnych zajęciach, poza tymi, gdzie dostałem podpis. Andrzej Piotrowski chyba był na jednym i był doszczętnie zdegrustowany. Więc to były takie rzeczy nie do zniesienia i te pedagogiczne jakieś tam podkłady może miałem kiepskie, ale to się nazywa chyba **forma podawcza** [nawiązanie do pierwszego zdania z cytowanego fragmentu – przyp. aut.]. Czyli ja zrobiłem takie lekkie odstępstwo od formy podawczej, a teraz mógłbym to określić jako radykalne odstępstwo [śmiech] od formy podawczej. No wiem, że się nie da, żeby tak na sto dziesięć procent od formy podawczej [śmiech] odejść, ale radykalne odstępstwo. Jesteś raczej przewodnikiem, znasz drogę albo wydaje ci się, że znasz drogę i nie pozwalasz, żeby ktoś z drogi zszedł, a nawet żeby jeszcze na tej drodze zobaczył rzeczy, których nikt dotąd nie widział. Jak droga jest nawet znana, to żeby zobaczył detale, których nikt nie widział, szczegóły, żeby nią nie przeszedł za szybko. Znasz drogę albo, jak mówię, wydaje ci się, że znasz drogę, albo jeszcze lepiej powinieneś znać drogę, bo po to jesteś opiekunem. Przemierzasz i nie pozwalasz się zwieść. Jesteś przewodnikiem, chociaż nie znasz drogi. Ktoś idzie, ale ty niby jesteś jego przewodnikiem [śmiech] (Kazimierz Kowalewicz).

W powyższym cytacie dostrzegalna jest potrzeba zmiany metodyki pracy oraz problematyzowanie roli nauczyciela akademickiego przy jednoczesnym przywiązaniu do tradycyjnego jej postrzegania. Prawdopodobnym powodem takiego postępowania jest znajomość schematu i pewność pełnienia tej roli, zapewniająca bezpieczeństwo zachowania autorytetu. „Forma podawcza” zatem jest

pozornie „uwolniona” spod wpływu głównego źródła wiedzy, czyli wykładowcy, ponieważ wciąż pełni on rolę eksperta sprawującego kontrolę, nadającego tempo, przestrzegającego studentów.

W narracji pana profesora wyróżnia się proces refleksyjności i podejmowania odpowiedzialności za studentów, w szczególności za sposób przekazywania im wiedzy. W opowieści profesora Kowalewicz ważnym jest eksponowanie przez niego dążenie do doskonałości w budowaniu relacji student–wykładowca i próby pobudzania ucznia/studenta do wysiłku intelektualnego. W trakcie wywiadu profesor pokazał na przykładzie zajęć o C.G. Jungu³, że dotarcie do studentów nie zależy tylko od starań wykładowcy, który stara się być jak najlepiej przygotowany pod względem merytorycznym, ale także od zaangażowania samych słuchaczy. Przywołanie tego przykładu pojawia się w narracji spontanicznie, podobnie jak kwestie dydaktyki i relacji ze studentami. W przypadku opowieści profesora Kowalewicz stały się one jednym z głównych wątków narracji o jego aktywności akademickiej:

Przez dłuższy okres przychodziłem na zajęcia różnie, lepiej lub gorzej, tam przygotowany albo lepiej lub gorzej mi się udawało. Na przykład mogę powiedzieć: zajęcia o Jungu, gdzie byłem zazwyczaj przygotowany i gdzie miałem od razu na pierwszych zajęciach bardzo dobrych referentów, wyjątkowych referentów. Chłopców, którzy tam, nie wiem, są reżyserami, gdzieś w kulturze istnieją. Referat był dobry, wszystko było dobre, a my patrzyliśmy na siebie... no i nic z tego nie wyniknęło. Więc zrobiłem sobie przerwę, za trzy czy cztery lata z inną grupą, z innymi ludźmi zrobiłem po raz... któryś tam Junga – znowu kłapa. W międzyczasie coś czytałem, coś wiedziałem, coś sobie tam przemyślałem. No nie jest tak, że przyszedłem na zajęcia, nic o Jungu nie wiedziałem. Nie wiem dlaczego, czy to temat winien, jak mówię, referenci byli dobrzy... tekst był dobry, ja byłem jakoś przygotowany, a z czasem coraz lepiej, i się nie udało. I potem gdzieś trzecie zajęcia przeprowadziłem o Jungu. Nawet gdzieś miałem jeszcze filmy z czasem o jego tam biografii, o czymś jeszcze puszczałem. Do dziś chyba gdzieś mam na wideo zapisane. Nie wiem, skąd się to brało [...], ale to był dialogowy akcent tylko w tym, jak była dyskusja, owszem (Kazimierz Kowalewicz).

Oznacza to zatem, że mimowolne stosowanie przez dydaktyka założeń filozofii dialogu i dotarcie z przekazem jest problematyczne, gdyż zgodnie z duchem tego nurtu filozoficznego każdej relacji student–wykładowca towarzyszy niepewność związana z tym, co i jak zostanie przekazane oraz zinterpretowane przez obie strony interakcji. W takich sytuacjach synergia zachodząca pomiędzy członkami grupy ma charakter nieprzewidywalny. Nawet w przypadku spełnienia wszystkich kluczowych warunków do zawiązania się dialogu, działania do niego prowadzące mogą nie przynieść oczekiwanego rezultatu. Tak więc dialog jest zawsze sytuacją otwartą, której skutków, nawet jeśli chcemy, nie do końca jesteśmy w stanie przewidzieć.

³ Carl Gustav Jung (1875–1961) – szwajcarski psycholog, psychiatra, twórca koncepcji osobowości, uczeń Z. Freuda.

W narracji profesora Kowalewicz pojawia się również przykład pozytywnego wspomnienia o zastosowaniu założeń dydaktyki dialogu podczas zajęć i kreatywności w poszukiwaniu drogi dojścia do umysłów studentów:

Nawet lepiej, tylko to, że droga ciut się zmieniała, to jest oczywiste, ale żebyś nigdy nie runął w przepaść, prawda, żebyś nie runął w przepaść. Jeśli miałem takie zajęcia, to najlepsze oceniam z taką grupą, gdzie był tam Wiktor Marzec⁴ i Agata Zysiak⁵, gdzie wznieśliśmy się prawdopodobnie na zajęciowy szczyt, ale przychodziłem na te zajęcia nie wygłosić jakąś prawdę, chociaż tam w podtekście jakąś prawdę wygłaszałem, bo to nie sposób, żeby nie, tylko po to, żeby wspólnie się czegoś, wspólnie... nauczyć, wejść tam, gdzie ani ja, ani Pan byśmy nie byli... startując z tego punktu. I to było dla mnie ciekawe, i tak bym chciał to zrobić, bo chyba na tak zwaną formę podawczą to się średnio nadaje, a po drugie to też mnie nie interesuje. Ale teraz, kiedy jestem rzeczywistym... emerytem, prawda, czuję, że mogę uczyć [śmiech] (Kazimierz Kowalewicz).

W opinii profesora Kowalewicz praktyka dydaktyczna może być traktowana w kategoriach przygody intelektualnej, choćby ze względu na swoją nieprzewidywalność. Podczas zajęć wykładowcy napotykają na swojej drodze ludzi różniących się między sobą, z którymi podejmują próby nawiązania dialogu. Efekty tych działań mogą być zróżnicowane, ale właśnie na tym polega urok postępowania zgodnie z założeniami filozofii dialogu. „W perspektywie pedagogiki dialogu różnica staje się nie tyle czymś niepożądanym, ile wręcz czymś konstytutywnym dla relacji międzyludzkich – staje się przesłanką doświadczenia rzeczywistości” (Milerski 2008: 38).

Dla profesora Kowalewicz dydaktyka i budowanie relacji ze studentami są otwartym, niekończącym się procesem. Są też drogą, na którą wkroczył jeszcze jako doktorant, kiedy dystansował się od zajęć dydaktycznych, a następnie samodzielnie przecierał własną ścieżkę jako nauczyciel, w coraz większym stopniu odchodząc od „formy podawczej”. Będąc niejako na końcu tej drogi, jako emerytowany profesor, może ocenić zarówno efekty swoich działań, jak i uświadomić sobie, że ich wartość leży w otwartości i niedokończonym charakterze procesu nauczania.

Nieco inny aspekt związany z pedagogiką dialogu znajdujemy w narracji profesor Elżbiety Psyk-Piotrowskiej z Katedry Socjologii Wsi i Miasta, która poruszyła temat wytwarzania więzi między studentem a wykładowcą. W swojej opowieści podkreśla, że tworzenie relacji opartych na otwartości oraz bezpośredniości jest bardzo ważną cechą jej relacji ze studentami. W opinii pani profesor zajęcia mogą być wspomniane bardzo sympatycznie, wytwarzać wręcz przyjacielskie

⁴ Doktorant Katedry Socjologii Kultury, urodzony w 1985 roku, obecnie redaktor działu *Krytyczne nauki społeczne* w czasopiśmie „Praktyka Teoretyczna”. W systemie USOS aktualnie widnieje on jako aktywny pracownik nieetatowy.

⁵ Doktorantka UŁ. Aktualnie adiunkt Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego w stopniu doktora.

więzi w trakcie ich trwania, zwłaszcza jeśli mają charakter seminaryjny czy konwersatoryjny. Pomocny w tworzeniu opisanej relacji student–wykładowca był prawdopodobnie fakt prowadzenia zajęć również w domu pani profesor. W czasie wywiadu narratorka próbowała zachować neutralność wypowiedzi, gdyż nie wiedziała, czy taki styl kreowania relacji z młodzieżą był dobry czy zły. To kolejny aspekt refleksyjnego myślenia o nauczaniu, ponieważ pani profesor przedstawia tę sytuację jako otwartą, dystansując się od jej wartościowania. Z narracji profesor Psyk-Piotrowskiej wynika, iż jej preferencje do prowadzenia zajęć z mniejszym audytorium mogły być efektem podświadomego stosowania zasad dydaktyki dialogu mającej swoje filozoficzne korzenie, czego przykładem była próba nawiązania bezpośrednich relacji ze swoimi podopiecznymi. Opisuje to w taki sposób:

Ze studentami miałam zawsze bardzo dobry kontakt, bo ja lubię ludzi, jestem otwarta w stosunku do dzieci i młodzieży, wobec tego myślę, że młodzież mnie lubi. Jestem poważana i szanowana. Mój kontakt był taki bardziej bezpośredni niż kontakt tych niektórych koleżanek czy kolegów. Nie wiem, czy to dobrze czy to źle, no nie oceniam tego, ale rzeczywiście te relacje z niektórymi takimi mniejszymi grupami pojawiały się i były bardzo fajne, a miałam wręcz przyjacielski kontakt. Niektóre zajęcia odbywały się tutaj u mnie w domu, jak miałam jakieś problemy ze zdrowiem. Tak że myślę, że i studenci, którzy mieli ze mną zajęcia, i ja sama wspominam te zajęcia ze studentami, kontakty ze studentami, wspominam bardzo sympatycznie, zwłaszcza lubiłam te zajęcia w takich grupach interaktywnych, seminaria czy różnego rodzaju dyplomowe prace, czy terenowe prace, tam gdzie była problematyka socjologiczna, ale taka dotycząca praktyki, dotycząca rzeczywistości, w której jesteśmy. Natomiast gorzej z, nie przepadałam za jakimiś takimi bym powiedziała masowymi wykładami na 200–300 osób. Szczerze mówiąc, jak tylko mogłam się z tego wykręcić, to wolałam takie mniejsze grupy, bo się to wiązało z tym, że no raz, że mam źle ustawiony głos, mam problemy z krtanią od lat, więc trudno mi było mówić, nawet przez mikrofon, ale ciurkiem mówić przez 2 godziny do takiego audytorium, gdzie trzeba się skupiać. To jednak wysiłek jest duży. A dwa, że też te problemy z sercem, bo to wtedy człowiek ma te uciski, człowiek się denerwuje, czy wytrzyma do końca. Tak że mówię, dużych wykładów dla takiego dużego audytorium to nie przepadałam, ale czy to byli studenci dzienni, czy zaoczni, to już nie sprawiło mi różnicy, czy to są soboty, niedziele, czy to zwykły dzień (Elżbieta. Psyk-Piotrowska).

W podobnym tonie utrzymana jest opowieść profesor Danuty Walczak-Duraj, byłej kierownik Katedry Socjologii Polityki i Moralności, według której nie można podjąć pracy dydaktycznej, jeśli nie lubi się studentów. W tym kontekście pani profesor wspomina o stosowaniu, zarówno w dydaktyce, jak i w relacjach międzyludzkich, założeń paradygmatu socjologii rozumiejącej autorstwa Maxa Webera, którego główną ideą jest próba zrozumienia postaw, motywów, celów i dążeń drugiej osoby. Można w tym przypadku dostrzec postawę otwartości, której podstawowymi elementami są: pozytywny stosunek do innych ludzi, rozmowa i dialog oraz czas. Autentyczność, zaangażowanie i spotkanie to warunki konieczne do powstania konstruktywnego dialogu.

To znaczy tak, generalnie no to nie da się, że tak powiem, pracować dydaktycznie, jak się nie lubi studentów [śmiech]. No bo to jest zbyt trudne, więc generalnie ja bardzo lubię studentów, nawet jak są mało zainteresowani albo trudni. Ale muszę powiedzieć tak, że jeśli chodzi

o socjologię to, i o inne kierunki, to się to zmieniło. Może teraz trzeba już szukać innych sposobów, jak, żeby przyciągnąć uwagę? Bo, są inne źródła informacji, jest większe rozproszenie tego zainteresowania, no ale chyba też ten nowy system edukacji, taki dwustopniowy, to, że właściwie nie ma tych egzaminów wstępnych, może to wpływa, że często, a zwłaszcza w ostatnich latach, gdzie jest większa podaż miejsc na studia niż popyt [studenci są inni]? (Danuta Walczak-Duraj)

Z tych wspomnień wyłania się obraz dydaktyka, który w celu porozmawiania ze studentami o różnych zagadnieniach nie ograniczał się do czasu trwania zajęć. Przez panią profesor przywołane zostały postacie, które przedstawia jako pozytywne przykłady budowania relacji poprzez rozmowę. Wszyscy poświęcali swój wolny czas na rozmowy ze studentami, nawet na korytarzach uczelni, aby lepiej ich poznać. Taki sposób uprawiania życia akademickiego został określony mianem sokratejskiego:

Trzeba mieć czas na rozmawianie? No tutaj nie wspomniałam, muszę tu oddać też pamięć doktorowi Andrzejowi Boruckiemu⁶. To była taka, instytucja nasza w naszym instytucie, pan doktor Andrzej Borucki, tak jak profesor Piotrowski, Waclaw⁷, to były osoby, to byli członkowie naszego zespołu, którzy zawsze mieli czas na pogaduchy. Rozmawiali na korytarzach, godzinami się rozmawiało, gdzieś tam w naszych klubach, mieliśmy kiedyś klub taki pracowniczy. Tę formę taką kontaktów próbował realizować Andrzej Majer⁸? On wzorem swojego szefa, no bo pracował u profesora Waclawa Piotrowskiego, no właśnie podtrzymywał – a to studentki zatrzymywał, doktorantki, nie raz widziałam, tam siadał na ławeczce, rozmawiał. Naprawdę te rozmowy są potrzebne ludziom, chociaż młodych to denerwuje, bo gdzieś tam się spieszą, tutaj prawda, a tutaj... Ale to właśnie tak to jest, no taki, jakbym to powiedziała, Sokratejski sposób uprawiania życia akademickiego u nas był. Sokrates chodził ze swoimi uczniami i czekał, żeby zaprotestowali wobec tego, co on mówi, i na tym polegało uprawianie mniej więcej [śmiech] filozofii w stylu sokratejskim, żeby tak już do tego wrócić. Trzeba rozmawiać (Danuta Walczak-Duraj).

Nawiązując do powyższego cytatu, należy zaznaczyć, iż model sokratejski jest jednym ze sposobów konstruowania wiedzy odchodzącym od behawiorystycznego, jednakże podkreśla się w nim ogromną rolę nauczyciela, który nie powinien uważać się za jedyne go eksperta. Dydaktyk nie powinien w jednoznaczny sposób rozstrzygać omawianych podczas zajęć zagadnień, lecz dawać szansę na „zblądzenie” oraz popełnianie błędów, o których wspominał w swojej narracji profesor Kowalewicz. Błędy stają się inspiracją, zarówno dla nauczycieli, jak i studentów, do pogłębionej refleksji i samodzielnego poszukiwania rozwiązań.

Profesor Walczak-Duraj dodatkowo zauważa trendy i tendencje istniejące w nauce na poziomie wyższym, czyli tzw. „punktozę” oraz, co ważniejsze

⁶ Andrzej Borucki (1931–2003) – doktor socjologii, wicedyrektor Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego (1976–1988). Jeden z najbliższych współpracowników prof. Jana Lutyńskiego.

⁷ Prof. Waclaw Piotrowski (1924–1998) – pierwszy kierownik Katedry Socjologii Wsi i Miasta UŁ.

⁸ Andrzej Majer – dr hab. prof. nadzw. UŁ, wieloletni pracownik Katedry Socjologii Wsi i Miasta Instytutu Socjologii UŁ, aktualnie pracuje w filii UŁ w Tomaszowie Mazowieckim.

w kontekście omawianej tu problematyki, bezosobowe traktowanie studentów, czego przykładem w jej mniemaniu są choćby zniesienie indeksów oraz zmiany systemowe, m.in. zwiększenie liczby studentów przyjmowanych podczas rekrutacji, co sprawia, że wykładowcy nie mogą poświęcać wystarczająco dużo czasu poszczególnym osobom. Zarówno w wywiadzie profesor Walczak-Duraj, jak i profesora Kowalewicz pojawia się kwestia poziomu studentów, którzy są coraz gorzej przygotowani do podejmowania studiów. Pani profesor zaznacza, iż współcześnie studenci nie mają tej klasy, jaką reprezentowały poprzednie pokolenia, oraz zarzuca im „brak kindersztuby”.

W opinii pani profesor posiada to znaczenie dla sposobu prowadzenia zajęć i zaliczania przedmiotów. Profesor Kowalewicz natomiast twierdzi, że przy obecnym, gorszym poziomie wiedzy studentów nie mógł przeprowadzać egzaminów ustnych, gdyż niewielu z nich byłoby w stanie rozmawiać z nim 20 minut o tematyce jego zajęć.

Spośród narracji dotyczących studiowania i trendów panujących na uczelniach wyższych równie interesująca jest opowieść profesora Andrzeja Piotrowskiego z Zakładu Badań Kultury Europejskiej, dostrzegającego niechęć współczesnych studentów – w zestawieniu z jego pokoleniem – do zdobywania wiedzy i podążania za nią, w zgodzie z łacińską etymologią słowa *studiować*, gdzie *studio* oznacza ‘odkrywać’. Według profesora przeszkodą w nawiązywaniu dialogu i prowadzeniu zajęć zgodnie z założeniami pedagogiki dialogu może być brak zaangażowania studentów. Zachodząca obecnie relacja student–wykładowca nie jest odzwierciedleniem idei uniwersytetu sformułowanej przez von Humboldta, w której student miał poznawać nie tylko teorię, ale również empirię. Samodoskonalenie i rozwój były najistotniejszymi elementami studiowania. Współcześnie, w opinii profesora Piotrowskiego, dawniejszej relacji mistrz–uczeń odpowiada określenie klient–sprzedawca, które jest charakterystyczne dla uniwersytetu przedsiębiorczego. Opowiadał on o tym w sposób następujący:

Można byłoby powiedzieć, że idea Humboldtowska, zdobywania wiedzy dla zdobywania wiedzy, miała podobno być czymś, co było pierwotne. Student to był człowiek, który samodzielnie, ale pod kierunkiem oczywiście mistrzów, studiował, by zdobyć wiedzę. Notabene, jak Pan spojrzy na dyskusję, to w tej chwili temu są poświęcone nawet publikacje, co się dzieje współcześnie i z programami studiów, kiedy, rozformatowana została, czy podległa zmianie, ta relacja mistrz–uczeń. Kim jest współcześnie student w stosunku do swojego wykładowcy, magistrant w stosunku do swojego promotora czy doktorant w stosunku do swojego promotora. Kiedy się to porówna, porówna z czasami wcześniejszymi. Ja myślę, że ta debata o różnicy między uniwersytem Humboldtowskim, w stylu von Humboldta, i uniwersytem przedsiębiorczym, w większości wypadków odzwierciedla przemiany. Zarówno instytucjonalne, jak i sądzę, przemiany postaw. Ale nie umiałbym Panu powiedzieć i nie chciałbym ryzykować nadmiernej generalizacji. Jedno jest pewne, że jeśli chodzi o pracę naukową, no to ten duch, by tak rzec, uniwersyteckiej wspólnoty, to pewnie powtarzam to co przede mną Pana rozmówcy także, którzy już podkreślali, ten duch uniwersyteckiej wspólnoty... obcowanie, by tak rzec, w obrębie instytutu, et cetera podlega zmianom (Andrzej Piotrowski).

Podsumowanie

Ideą powstania tego opracowania było odnalezienie znaczenia filozofii dialogu w biografiach naszych rozmówców. Oceniając znaczenie wątków teoretycznych poruszanych w tekście w stosunku do przedstawianych narracji, należy podkreślić, iż filozofia dialogu, pedagogika dialogu oraz dydaktyka dialogu miały przełożenie na prezentowaną opowieść o nauczaniu uniwersyteckim, choć określenia te nie zostały użyte w sposób bezpośredni. Wszyscy rozmówcy podkreślali znaczenie dialogu w rozwoju relacji i więzi międzyludzkich. Najlepiej zależności te opisał profesor Kowalewicz, który podkreślał różnicę między formą podawczą (monolog dydaktyczny) a dialogiem. Dla naszych rozmówców dialog jest kluczowy dla stworzenia życzliwych relacji na płaszczyźnie student–nauczyciel akademicki, ponieważ dzięki niemu mogą oni łatwiej dotrzeć do swoich podopiecznych z przekazywaną wiedzą. Profesor Kowalewicz stwierdził, że:

Warto takie osoby [studentów] pobudzać i stymulować. To może być prawie puenta, poczułem, co to znaczy być nauczycielem. Nie przez chodzenie na zajęcia, w takim tradycyjnym sensie [śmiech]. Teraz będzie zaśpiew, bo to przyszło mi dopiero teraz na język, jak tam było u Sokratesa albo gdzieś, przepraszam za porównanie, bo to jest haniebne porównanie, nie wolno mi takich porównań, że nie tam stoisz za katedrą, coś głędzisz, jak słusznie powiedział Habermas, „i proszę mi tu zapamiętać”, tylko spotykasz się z ludźmi i coś rozważasz lepiej lub gorzej, czasem głupio, prawda, czasem głupio, bo każdy z nas ma ograniczenia, ale jesteś w dialogu... umiesz... masz pewne doświadczenia, umiesz prowadzić (Kazimierz Kowalewicz).

Jednocześnie profesor zaznaczył, że nauczyciel akademicki powinien podejmować kroki w kierunku samodoskonalenia i pokonywać niechęć do tematów niebędących w kręgu jego zainteresowania. Przykładem jest opowieść profesora o prowadzeniu zajęć na temat memów, cieszących się dużym zainteresowaniem współczesnych studentów.

Niestety, rzadko mam okazję przekazać to... innym, bo inni są zainteresowani teraz hejtami, memami. Po dziś dzień wspominam, jak musiałem prowadzić zajęcia o memach, bo od kogoś tam przejąłem zajęcia. Przejąłem w tym znaczeniu, bo ktoś nie mógł mieć, był na jakimś zwolnieniu, ktoś musiał te zajęcia czasem robić. [...] Wie Pan, wypadły mi między innymi takie zajęcia, gdzie jednym z tematów były memy, a więc ja przez cały semestr żartowałem z tych memów i z tego, co było na zajęciach. Uznałem, że to już jest, a właściwie kres i upadek absolutny, żeby mówić na uniwersytecie o memach. A podobno trzeba być nowoczesnym, więc... [śmiech] nawet jak się zorientowałem, to poważni uczeni pisali o memach, to dlaczego bym ja, człowiek szary, nie mógł tego robić. Trudno, studenci chcą o memach, więc zrobiłem pracę o memach (Kazimierz Kowalewicz).

Przykładanie dużej wagi do relacji uczeń–nauczyciel było zauważalne również podczas wywiadu z profesorem Psyk–Piotrowską, która potrafiła w sposób niekonwencjonalny prowadzić zajęcia ze studentami, nawet poza salami wykładowymi, dzięki czemu relacje te miały charakter bardziej otwarty. Kwestia kontaktów

i rozmów pojawia się również u profesor Walczak-Duraj, która stwierdziła, że dyskusja oraz nawiązywanie interakcji z innymi są elementami etosu pracy naukowca. Zarówno pani profesor, jak i profesor Piotrowski wspomnieli o zmianie we wzorcach postępowania w zawodzie naukowca, przemianie etosu pracy w etos kompetencji.

Pracownicy naukowci UŁ reprezentujący rocznik 1947, którzy uczestniczyli w naszym projekcie, są zwolennikami filozofii dialogu. Z ich narracji można wywnioskować, że opowiadają się za ułatwiającymi dialog ze studentami formami kontaktu podczas zajęć. Przekłada się to na wzmożoną chęć do prowadzenia konwersatoriów lub seminariów, podczas których komunikacja ze studentami jest lepsza i spersonalizowana. Taki model zajęć bardziej odpowiadał choćby profesor Psyk-Piotrowskiej czy profesor Walczak-Duraj. Warto wspomnieć również o procesie uświadamiania sobie znaczenia dialogu w nauczaniu. Profesor Kowalewicz zauważa, iż z upływem czasu dialog ze studentami stawał się dla niego coraz ważniejszy ze względu na międzypokoleniową wymianę poglądów. Jak wynika z analizy tekstów transkrypcji wywiadów narracyjnych z emerytowanymi pracownikami naukowymi, dydaktyka dialogu była/jest stosowana podświadomie przez narratorów, pomimo sprzecznego z jej założeniami głębokiego przywiązania do relacji mistrz–uczeń.

Podkreślić powinno się odejście od tradycyjnego modelu edukacji ugruntowanego w herbartyzmie (Szkoła Herbartowska), którego celem było kształtowanie silnych moralnie charakterów. W kwestii psychologicznej oznacza to rezygnację z behawioryzmu – charakteryzującego się autorytarną formą przekazywania wiedzy oraz stosowaniem metod „podających”, takich jak wykład informacyjny czy opowiadanie – na rzecz konstruktywizmu społeczno-kulturowego, stawiającego na komunikacyjny model nauczania i społeczne wytwarzanie znaczeń. W ramach konstruktywizmu preferowanymi metodami są: wykład konwersatoryjny (interaktywny) oraz dyskusje/zajęcia grupowe, generujące nową wiedzę pomiędzy uczestnikami poprzez kwestionowanie zagadnień już znanych oraz krytyczne podejście do zastanej rzeczywistości.

Prawdopodobnie stosowanie przez naszych rozmówców podczas pracy w roli nauczyciela akademickiego założeń filozofii dialogu w opisywany przez nich sposób wiąże się z faktem, iż studiując, mieli okazję spotkać na swojej drodze wybitnych naukowców, których nazywali mistrzami, wcielających w życie założenia tego nurtu filozoficznego. Wspomnienia emerytowanych pracowników naukowych o okresie studiów oraz pracy dydaktycznej wskazują, iż czas ten był dla nich wielką przygodą. Studia traktowali jak wyzwanie i ciekawe doświadczenie, o czym wspomina w swojej narracji doktor Rostocki.

Dla nas przychodzenie na zajęcia to było coś fenomenalnego, była ciekawa dyskusja, prowokacyjne pytania. Przy czym potem się dowiedziałem, że zajęć z naszym rokiem ci prowadzący się bali. Byliśmy nauczeni, że dyskusja to było coś fenomenalnie ważnego (Andrzej Rostocki).

Opowieści nauczycieli akademickich o ich doświadczeniach z zajęć i funkcjonowaniu na uczelni w roli wykładowcy można nazwać żywymi wspomnieniami, które swym zakresem czasowym obejmują okres PRL do chwili przejścia na emeryturę. Należy zaznaczyć, iż w niniejszym artykule pamięć biograficzna, będąca częścią pamięci zbiorowej, jest przedstawiona w odniesieniu do fragmentów narracji dotyczących znaczenia dialogu w biografii emerytowanych pracowników naukowych. Podczas przeprowadzonych wywiadów rozmówcy snuli swoje wspomnienia o pracy na uczelni w roli nauczyciela akademickiego w sposób naturalny. Oznacza to, że opisany przeze mnie aspekt ich doświadczeń związanych z byciem nauczycielem akademickim pojawiał się spontanicznie. Każdy z pracowników naukowych, opowiadając o swoim życiu w kontekście kariery akademickiej, poruszał temat relacji ze studentami. Pokazuje to, że wspólnota akademicka składa się zarówno z uczonych, jak i studentów, a przekazywanie wiedzy jest jednym z podstawowych elementów tworzących tę wspólnotę. Postrzeganie studentów jako ważnych partnerów w dialogu nasi rozmówcy wynieśli z czasów własnych studiów. Chociaż w tym artykule nie podjąłem wyczerpująco tego wątku, zebrane opowieści ukazują również troskę o to, czy ów dialog może być kontynuowany przez dzisiejszych studentów. Wiele wskazuje na to, że „forma podawcza” i „uniwersytet przedsiębiorczy” cieszą się większym uznaniem niż dialog i idea *universitas*.

Bibliografia

- Assmann J. (2008), *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Baran B. (1991), *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Friedman M.S. (1955), *Martin Buber. The Life of Dialogue*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Gołębniak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Kaźmierska K., Waniek K., Zysiak A. (2015), *Opowiedzieć Uniwersytet. Łódź akademicka w biografiiach wpisanych w losy Uniwersytetu Łódzkiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwowski B. (red.) (2007), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Milerski B. (2008), *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, „Pedagogia Christiana”, nr 1/2, s. 29–42.
- Rzęsikowski S. (1989), *O potrzebie indywidualizacji w kształceniu humanistycznym*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, nr 2, s. 18–23.
- Szabat M. (2015), *Problematyczność relacji Ja–Ty w pismach Martina Bubera*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 4 (96), s. 221–232.

- Szymczak M. (red.) (1994), *Słownik Języka Polskiego*, t. 1 (A–K), wyd. IX, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. (red.) (1992), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Śnieżyński M. (1998), *Zarys dydaktyki dialogu*, wyd. II, Wydawnictwo Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków.
- Tarnowski J. (1993), *Jak wychowywać*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Wal J. (1998), *Vademecum dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków.
- Znaniecki F. (2001), *Socjologia wychowania*, t. 1, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Żółkiewska T. (2013), *Ja, Ty, Inny – Dialog?*, „Studia Edukacyjne”, nr 28, s. 17–30.

Edwin Olczak

BETWEEN “THE INFEEED FORM” AND THE OPENING TO “BEING IN DIALOGUE” IN 1947 SCIENTIFIC BIOGRAPHIES

Abstract. The article presents memories of the student period and scientific career of retired university teachers in 1947. The background to the narration about the way of conducting classes and relations with students are the assumptions of the philosophy of dialogue. This theory has its impact on the practical aspect, because it results from both pedagogy and didactics based on dialogue. The aim is to determine the importance of dialogue in the academic career of retiring academic teachers. Information obtained from lecturers using narrative intelligence techniques may indicate a high level of dialogue both at work and in interpersonal relations. However, the impact of the philosophy of dialogue on the conduct of lecturers during classes and after their completion in relation to students was not always fully understood by them during their lifetime.

Key words: philosophy of dialogue, narration, memories, pedagogy of dialogue, didactics of dialogue.