

Zachęcając uczniów do prowadzenia m i ę d z y s o b ą (tylko w takiej sytuacji między interlokutorami może zachodzić relacja nieodzownej w dialogu symetrii pod względem zajmowanej pozycji³⁶) rozmowy na tematy filozoficzne i moderując jej przebieg w kierunku dialogu, stwarzamy sytuację edukacyjną, w której uczestnicy zyskują bardzo wiele.

Przedstawiając s w o j e racje w danej kwestii (przestrzegając zasady autentyczności wypowiedzi) i broniąc ich, rozmówcy uczą się samodzielnego, poprawnego rozumowania, jasnego i ścisłego formułowania sądów, czynienia rozróżnień, klasyfikacji, argumentacji, przytaczania przykładów, uogólniania czy odważnego zabierania głosu. Ponadto są stymulowani do intelektualnej giętkości, czyli dostosowywania swoich wypowiedzi do poruszanej problematyki oraz do poziomu adwersarza. Zdobywają przy tym s p r a w n o ś ć w p o s ł u g i w a n i u s i ę m o w ą i umiejętność odczytywania pozawerbalnych informacji wysyłanych przez interlokutora. Nabiera to kluczowego znaczenia w czasach, kiedy rezygnuje się ze sprawdzania wiedzy ucznia na podstawie wypowiedzi ustnych na rzecz przeprowadzania różnego typu testów oraz kiedy świat dzieci i młodzieży opanowały media społecznościowe, które kształtują sposób porozumiewania się oparty na posługiwaniu się hasłami, skrótami czy ikonami. Należy przy tym pamiętać, że umiejętności językowe pozostają w ścisłym związku z funkcjonowaniem umysłu. Język porządkuje bowiem myśli, nazywa to, co nienazwane, pozostające poza granicą świadomości oraz wprowadza w kulturę i jej tradycję.

Dialogiczna rozmowa wymaga nie tylko właściwego mówienia, ale również odpowiedniego s ł u c h a n i a, które określa się jako k r y t y c z n e³⁷. John Dewey nazywał je słuchaniem transakcyjnym i wyraźnie odróżniał od słuchania jednokierunkowego czy też prostoliniowego, dominującego w tradycyjnych szkołach i niedemokratycznych społeczeństwach. Krytyczne słuchanie nie sprowadza się do uprzejmego milczenia, które kojarzy się z biernością, a niekiedy z bezmyślnością słuchacza, lecz składa się na nie propagowane przez współczesną pedagogikę i psychologię „aktywne słuchanie”³⁸ oraz racjonalna

³⁶ Zob. t a ż, *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 21(2012) nr 3(83), s. 351-363.

³⁷ Zob. K. G ó r n i a k - K o c i k o w s k a, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (przyczynek do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 19-30; M.A. G o r a l s k i, K. G ó r n i a k - K o c i k o w s k a, *The Role of Active Productive Listening in Communication, Pedagogy, and Thinking Critically*, „Journal of Business Management and Change” 2012, nr 1(7), s. 90-110.

³⁸ Por. T. G o r d o n, *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafrąnska-Poniewierska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1997, s. 72-75.

ocena zapatrywań rozmówcy. Aktywne słuchanie tworzy „fizyczną przestrzeń” dla wypowiedzi interlokutora. Słuchający winien sygnalizować partnerowi swoje zainteresowanie jego wypowiedzią oraz zachęcać go do jej kontynuowania, nieprzerwanie dbając o jego psychiczny komfort poprzez wystrzeganie się różnorodnych blokad komunikacji³⁹. Powinien również dołożyć wszelkich starań, aby adekwatnie zrozumieć rację mówiącego. Drugim komponentem krytycznego słuchania (którego nie zawiera aktywne słuchanie) jest racjonalna ocena zapatrywań rozmówcy konieczna do wejścia z nim w dialog. Wymaga to zadawania adekwatnych pytań, które wyrastają z własnego punktu widzenia na daną sprawę, ale jednocześnie poza ten punkt widzenia wykraczają, mają bowiem prowadzić do zrozumienia poglądów rozmówcy. Pytania mobilizują do poszukiwania na nie adekwatnych odpowiedzi, a także do przeprowadzania przez obie strony właściwych wnioskowań, konstruowania argumentacji, formułowania nowych problemów i poszukiwania ich satysfakcjonujących rozwiązań.

W procesie dwustronnej lub wielostronnej komunikacji dialogicznej jej uczestnicy, operując posiadaną wiedzą, nadają jej *s w ó j s e n s*, a poszczególnym słowom określone interakcyjne znaczenie. Pojmują też związki między elementami tej wiedzy i konstruują z nich własną wizję świata. W ten sposób dochodzi do związania wiadomości jednostki z jej osobistym doświadczeniem. Ponadto konfrontacja z odmiennymi poglądami zmusza poszczególnych rozmówców do ponownego przemyślenia swojego stanowiska i jego ewentualnej weryfikacji. Zyskują oni przy tym z jednej strony poczucie własnej *t o ż s a m o ś c i*, z drugiej zaś – *d y s t a n s* do swoich aktualnych przekonań i świadomość możliwości ich zmiany.

W dialogu można ujrzeć świat z punktu widzenia odmiennego od własnego. Dzięki temu zdobywa się *n o w e* wiadomości oraz wzbogaca swój obraz rzeczywistości. Co ważniejsze, różnaitość odpowiedzi na tak zwane otwarte pytania problemowe prezentowanych przez uczestników ujawnia, że ich rozstrzygnięcia (przy zachowaniu kontrolowanego charakteru rozumowania) mają różne podstawy, czyli zakorzenione są w odmiennych przeświadczeniach i założeniach. Ponieważ zdecydowana większość problemów filozoficznych posiada charakter pytań otwartych, uczniowie, prowadząc dialog, przekonują się o nieuniknionej *p o l i m o r f i i i n t e r p r e t a c j i*, która często uniemożliwia sformułowanie jednego, ostatecznego, absolutnie ważnego rozwiązania danego zagadnienia. Doświadczając wieloznaczności filozofii, uświadamiają oni sobie wieloznaczność myślenia, a w jej konsekwencji nieuchronność istnienia odmiennych, uzasadnionych stanowisk w tej samej kwestii.

Innymi słowy, konfrontując się z mnogością wykładni tych samych terminów, tekstów i zdarzeń, która odsłania się w dialogu, młodzież odkrywa

³⁹ Por. tamże, s. 55-102.

nieuchronność z a ł o ż e n i o w o ś c i myślenia. W konsekwencji, myślenie przebiega zawsze z określonej perspektywy, co decyduje o jego ograniczoności i subiektywności (rozumianej jako niemożliwość ujęcia czegokolwiek bez jakichkolwiek uwarunkowań, „samego w sobie”). Konstatacja tego stanu rzeczy sprzyja załamaniu się „dogmatycznej pewności siebie”, czyli przekonania o własnej niezaprzeczalnej racji, które charakteryzuje tak myślenie naukowe, jak i zdroworozsądkowe, oraz przyjęciu postawy p o z n a w c z e j p o k o r y i dystansu zarówno do własnych, jak i cudzych poglądów. Wszystko to pozytywnie wpływa na kształtowanie i n t e l e k t u a l n e j w r a ż l i w o ś c i, s z a c u n k u dla odmiennych poglądów oraz t o l e r a n c j i światopoglądowej, ujmowanej nie jako dopuszczanie inności, ale jako postrzeganie jej jako czynnika kulturotwórczego, co pozbawia ostrości spory interpretacyjne.

Dialog pomaga wyjść z egotyzmu i otworzyć się na inność nie tylko w tym sensie, że jednostka zdolna jest słuchać i rozumieć odmienne wypowiedzi, lecz i w tym znaczeniu, że uczy się ona tego, co w terminologii Kantowskiej określane jest jako „m y ś l e n i e r o z s z e r z o n e”. Polega ono na zdolności ujmowania problemu z perspektywy innych dialogujących. Czyni to możliwym przytaczanie racji na rzecz cudzego poglądu, również w sytuacji, gdy się go nie podziela. Ponadto pozwala wznieść się ponad osobiste upodobania i sformułować sąd uwzględniający stanowiska wszystkich rozmówców. Hannah Arendt podkreśla wielkie znaczenie tej dyspozycji, która już według starożytnych stanowiła podstawową cnotę polityczną.