

УДК 37.062

## ДІАЛОГ У СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНИХ ВІДНОСИН ЗІ СТУДЕНТОМ

Аліція Анна Котусевич

*Варшавська вища педагогічна школа Спілки вчителів Польщі  
вул. Смулковського, 6/8, 00-389 Варшава, Польща*

Співставлено вплив і місце культури діалогу і культури тиску на соціальні явища та особистісний розвиток та два відповідних їм полюси педагогічного досвіду: гуманізму та авторитаризму. Розглянуто діалог як екзистенційний факт, діалог у навчанні та навчання у діалозі.

*Ключові слова:* діалог, культура тиску, концепція безрепресивної культури, педагогічний діалог, екзистенція.

Зміст тексту визначили вибрані бачення поняття категорії діалогу: культурний аспект, зумовлений питанням про протиставлення насильства та діалогу в культурі; екзистенційний контекст і питання діалогу як форми людського буття, вкоріненої у мовному співіснуванні з іншими, а також освітній аспект, виражений питанням діалогу як цінності освітнього процесу.

**Культура діалогу – культура насильства.** Ми живемо у світі, в якому діалог та репресія, перебувають у постійному напруженні.

У повсякденному мисленні поняття діалогу асоціюється з мовною комунікацією, з розмовою, узгодженням спільної позиції, місця. Ці форми комунікації дезактуалізують потребу натиску та насильства над партнером чи актом комунікації, що відбувається.

Репресія, навпаки, пов'язана з домінантною, іноді силовою, поведінкою, спрямованою на підпорядкування або привласнення іншого. Культурі тиску ми протиставляємо культуру діалогу, позитивно оцінюючи її.

Водночас вихід за межі повсякденності засвідчує неправдивість такої дихотомічної аргументації. У заснованій на герменевтичній методології інтерпретації (у її демаскаційній версії), а також у деяких постновітніх концепціях культури аналізується механізм взаємопов'язаності репресії та діалогу. Акцентується на онтологічній єдності і водночас протиставленості діалогу та тиску, що сягає корінням теорії Фрейда і численних послідовників основного кістяка його поглядів. (P. Dybel, 1995; Z. Bauman, 2000; P. Ricoeur, 1989).

Фрейд був переконаний, що сутністю культури є репресивність. У психоаналітичній концепції культури репресія належала до сфери Ероса (кровозмішення та гомосексуалізм), а також до сфери впливу Танатоса

(агресивно – вбивчі та канібалістські нахили). За Фрейдом, ціна, котру людина платить за вибір шляху культури – це поєднання неврозу та парламентарного конфлікту. Водночас це ціна екзистенції, базова умова підтримання якості (Z. Freud, 1992).

Деякі дослідники інтерпретують феномен насильства як похідну ідеї автора книги “Тотем та табу” про прагматичну калькуляцію у поведінці первісної людини і прояви певної форми саморозуміння. Відповідно до цих інтерпретацій тиск імпульсивних прагнень не виглядає надмірним. Можливо, розвиток культури також сягає корінням до того прагматизму та якоїсь первісної форми самоусвідомлення себе та свого становища (P. Dybel, 1995).

В антропологічних дослідженнях тиск є базою для формування найбільш фундаментальних, первісних основ та норм людського співжиття. Вони були спровоковані, щоб бути узгодженими (Levi-Strauss). Мойсей, маючи намір визначити нові правила нового бога, скористався насильством і наказав синам Леві причепити мечі та вбити три тисячі співплемінників, братів та синів, котрі згрішили, створивши собі богів із золота. У Старому Завіті знаходимо численні описи насильства, зокрема, закидання камінням людини, котра не послухала наказу і збирала дерево у сьомий, визначений святим, день тижня.

Репресія визначила межу між тим, що можна, а чого ні, що дозволено, а що заборонено. Заборонене підлягає тиску саме тому, що попередньо було визнане некорисним для конкретних інтересів суспільної групи. Таку функцію виконувала екзогамія (право обміну жінок), що може бути свідченням існування мови та образного мислення. На думку Леві Стросса, потяг не є лише об'єктом заборони. Заборони та обмеження прагнень сприймаються як система протиставлення, що визначає суспільний простір, якщо вони отримують якесь значення у певному культурному порядку, ті вводяться у суспільну мову спілкування. У цьому значенні культурні заборони є своєрідним видом мовної комунікації, що впорядковує стосунки між людьми, будує культурне буття людини на певній формі діалогу, порозуміннях, перегоціях та узгодженнях. Дибель пише, що тиск не стільки обмежує, скільки відкриває простір розуміння та діалогу між людьми. Лише у цьому просторі можливе спільне формування правил гри, згідно з якими люди визначають спосіб взаємин між собою, створюють системи зв'язків та залежностей, ведуть суспільний та культурний діалоги.

Тиск та діалог взаємозалежні. Суспільна поведінка людей – формування своїх потреб, форма активності чи мовні звороти (наприклад, поширеність використовуваних вульгаризмів), якщо вона підлягає негації, тиску чи карі, то лише тому, що була попередньо ідентифікована як примітивна, наповнена агресією в стосунку до інших, або з певних причин визнана за небезпечну.

Та первісна співзалежність виявляється у культурі в формі репресії та діалогу. Підлягаючи відчуженню, вони часто набувають патологічних виявів, іноді садистських – залякування, підкорювання, привласнення, проєкції власних побоювань та екзистенційного непокою, використання інших, свідомої індокринізації.

Однак навіть у такому випадку, як вважають вищезазначені дослідники, онтологічний зв'язок репресії та діалогу не буде цілком знищений. Замаскована та деформована форма діалогу виявляється у вигляді потреби виправдання тиску, самодоведення власної правоти, визнання за собою права до всього суспільного простору діалогу. Такі наміри маніфестуються у виразах: “це для вашого добра ми змушені використати насильство”, або “ми краще знаємо, що для вас добре”, “лише наша влада (моя влада, моє рішення) спроможна гарантувати досягнення певної мети”, “ми – суспільні обранці і гарант суспільного договору”.

Кожна влада наражається на спокусу привласнення. Вчительська також. Вчительська диспозиція предметом навчання не звільнена від такої спокуси.

Тому питання, які ставимо собі у викладацькій діяльності, повинні бути пов'язані правомірністю втручання у свідомість молодих людей. Ми повинні самі себе запитувати про ступінь та форму інтелектуального й емоційного “захоплення” цієї свідомості, про цінність освітньої пропозиції, про сенс того, що робимо, про те, що у конкретній ситуації справді потрібно робити.

Горизонт вибору широкий.

На нашу думку, тут можливі два варіанти (спеціально у цьому тексті сконструйовані та протиставлені) як два топоси викладача: прагматичний топос, що посилається на „тверді” цінності, натиск, експансію, домінацію, тиск, а також гуманізуючий топос, що базується на діалогових формах освітнього контакту зі студентом.

У прагматичній моделі правоту буття знаходять різні види опозиції та тиску в стосунку до іншого, які відкривають шлях до запланованих власних досягнень та цілей. Тут існує інспірація до боротьби за перше місце, дозвіл на експансію власних потреб та амбіцій, часто шляхом заглушення інших, безоглядність суперництва без моральних сумнівів. Допускається правило: мінімум власних коштів та зусиль – максимум користі для себе. Домінує орієнтація на володіння, використання всіх можливих okazji, “поглинання” та привласнення світу.

Гуманізуюча модель – це другий полюс топосу. У цій моделі навчання інтерпретується у категоріях діалогічного процесу і діалогових форм пізнавального конструювання світу. Акцентується не на опозиційності предметів навчання, а на співприсутності та взаємодії як цінності, які створюють освітній простір. Цінністю є готовність залишити або

запропонувати простір для інших, порівняння себе з іншими і ніколи перед іншими. Гуманізуюча модель формує вміння притишення себе, щоб почути і себе, і вислухати голосу інших, голосу відмінності. Акцентованою можливістю є не лише інтелектуальна здатність охопити реальність, але також вразливе емоційне переживання, сприйняття світу.

Зазначені топоси залишаються у взаємозв'язку, та інверсія між ними виглядає неможливою – можливим є вибір.

Подібно і в антропологічних дослідженнях культури, тиск, примус та діалог в освіті підлягають взаємозалежності. Діалог важко вберегти без попереднього впровадження системи правил та норм.

В історії педагогічної думки цю проблему багаторазово порушували та обговорювали. Вона набувала форм дискусії про примус, свободу і незалежність у вихованні.

Варто згадати дискусію Богдана Наврочинського з Теодором Літтом першої половини ХХ століття, що повторилась у 60-х роках, чи позицію Г. Кершенштейнера у праці “Авторитет і свобода як базові основи освіти”, або педагогічні погляди Сергія Гессена, викладені у “Основах педагогіки”, особливо у другому розділі “Дисципліна, свобода, особистість, мета морального виховання”. Автор стверджує, що моральне виховання полягає у тому, щоб усунути примус, але не шляхом зовнішнього скасування. Знищити примус – означає перетворити темперамент на особистість, сформувати внутрішню силу свободи. Дисципліна, на думку Гессена, необхідна, але вона тим відрізняється від дресирування та сліпого послуху, що їй властива свобода.

Прикладом позиції, що заперечує усякі накази, заборони і всякий примус, була практика А. С. Нейла у Саммерхіл. Дозволяючи нічим не керовану свободу, відмовились від будь-якого повчання, підказок, будь-яких моральних та релігійних заборон.

Нейл, безсумнівно, слушно протиставлявся авторитарним та сформалізованим основам виховання. Однак він не уникнув пастки пайдоцентризму, а також головних гріхів педагогічного романтизму, подібно до крайніх течій сучасної “антипедагогічної” думки.

Концепцію безрепресивної культури з нескінченним простором діалогу знаходимо у працях Г. Маркузе та Н. О. Брауна. Основу цих концепцій становило посилення на об'єднуючі сили Ероса, натомість тиск трактовано як непевний, зрадливий та двозначний фундамент культури.

Правильно думав Фрейд, що культурним процесом таємно керує Танатос. Використання людиною тиску лише зміцнює визначені деструктивно-агресивні тенденції. Тиск, заборони та обмеження насправді не оберігають ні від чого – ні від кровозмішання, ні від вбивства, ані навіть від

канібалізму (драма сучасних пігмеїв). Сягаючи на тиск, ми не в стані опанувати нищівних сил у людині та її культурі.

Усвідомлення цього факту спрямовує людину на шлях пошуку різних форм розв'язання проблеми власного існування, а також до спроби забування та приглушення побоювання, що зароджується: створення ілюзії, одягання маски, “гру до смерті” (Postman Neil, 2002). Критика закинула Фрейду катастрофізм, Маркузе утопічність, а також створення гедоністичних бачень імпульсивної свободи.

Закінчуючи цей ланцюг думок, можна ствердити, що тиск у культурі виконує важливу функцію орієнтації в світі, є частиною всесвіту власного усвідомлення та розуміння реальності. Щойно на цій основі можливою є побудова якоїсь діалогової структури (наприклад, освітнього простору), а також визначеного суспільно-культурного порядку. Тому основи заборони та тиску не випадкові. Вони віддзеркалюють можливості людської думки, завдяки яким людина може підпорядкувати дійсність і формувати власну позицію до світу (P. Dybel, 1995).

Отже, відповідно до вищезазначеного, діалог та тиск постають як два полюси взаємозалежні у своєму рухові. Їх розмежування на основі пропонованої інтерпретації неможливе без затримання та знищення того руху.

**Діалог як екзистенційний досвід.** Людський світ базується на фундаментальному досвіді зв'язку з іншими людьми.

Стосунки з іншими для нас є найважливішим антропотворчим актом. Це усвідомлення себе в особовій реляції, але також досвід іншого, котрий не є мною, перебуває поза мною і водночас в мені, як мій власний, особистий інший. З тим іншим в мені ми ведемо постійний діалог та боротьбу.

Фактом є те, що діалог відбувається як мовлення, а також те, що міжпредметні стосунки характеризуються мовним підходом.

Досвід діалогу опосередкованого в мові є основним визначником існування людини, є умовою участі у різних формах суспільної комунікації. Він також є умовою буття собою, тобто буття власне у мові.

Діалог як екзистенційний факт становить предмет зацікавлень філософії діалогу (діалогіки), але також загальної педагогіки як конкретної версії філософії виховання. Обидві сфери мають багатовікові традиції, обидві шукають співіснування іншого і нашого “сусідства” як виклику для мого “я”, тимчасовості, крихкості і “придорожності” цієї присутності, вартості нашого занурення у буденність, нашого оточення спільною долею (незважаючи на відмінності), нескінченості питань, котрі спрямовуємо до себе і до світу, знаючи, що немає задовільної відповіді.

Філософія діалогу (діалогіка) народилась у течії критики суб'єктивної думки, набуваючи постаті “філософії іншого”, або “філософії зустрічі”.

Діалогіка відкидає монологічний розум і спирається безпосередньо на те, що проявляється у мові-розмові. Відповідно до цієї філософії мова – це місце дійсного виявлення світу. Те, що стається у розмові між людьми, між мною та іншим, завжди є діючою конкретністю, фактом. Мова-розмова не є засобом комунікації, ані способом передачі інформації. Прагматична функція мови є вторинною до її первісності як конкретного досвіду, оповідання про дійсність, таку, яка з'являється на найнижчому відчутному рівні нашого екзистенційного досвіду.

У концепції Мартіна Бубера сутністю нашої присутності у світі є два види людської екзистенції: Я і Те (володіння, спостереження, мислення, відчуття), а також Я і Ти як взаємини-зустріч з іншим.

Основою цих взаємин не є емоційне співіснування предметів, а зміна, котра відбувається в нас завдяки зустрічі з іншим. Деякі представники діалогіки вважають, що досвід Ти онтологічно давніший, ніж досвід Я. Це пов'язано з приматом імені. Звертання на ім'я змістом Ти є умовою ідентифікації себе як Я.

Діалогіка веде полеміку із суб'єктивізмом у двох площинах: або шляхом знищення "імпералізму" Я, або виведення Я з іншого. Марцель акцентує на єдності Я і Ти, Левінас – на радикальній відмінності іншого. В концепції Левінаса Я виражає егоїстичні інтенції, прагнення до поширення себе і перемоги над іншими. Навіть опір інших не обмежує гегемонічних намірів Я, бо ближні – це *alter ego* зрозуміле на образ та подобу Я. Справжнє обмеження можливе у зустрічі з Ти, але не як з рівним партнером, а тим, який змушує до послуху і на спробу домінації відповідає домінацією.

У філософії зустрічі Карла Барта, як і в Бубера, стосунки Я-Ти здебільшого є симетричною, взаємною, етичною цінністю. Людина від природи перебуває у зустрічі. Всяка розмова потребує присутності іншого і ніколи не буває так насправді монологом. Хоча справжня зустріч можлива за наявності поваги іншості іншого та збереження власної іншості.

На основі педагогічних наук проблема діалогу як екзистенційного досвіду відносин з іншим та зустрічі з іншістю розглядається у різних площинах і в різних теоретичних площинах. Можливо, одним з важливіших є контекст самосвідомості суб'єкта, зумовлений досвідом особового контакту з іншим.

В особовому контакті суб'єкт звертаються до себе з питанням, очікуванням реакції з надією на підтвердження себе як цінності. Інший залишається завжди для відкриттів, подібно до того, як ми самі для себе є об'єктом для пізнання.

Шлях до самознання веде через іншого. В діалозі з іншим виявляються наші найважливіші прагнення. Це прагнення рівності, але не ідентичності,

котра спричиняє загрозу знищення нашого Я. Це також прагнення відмінності, але такої, що не деградує і не вилучає.

Вилучення і несприйняття можуть стати джерелом, що надихнуть на розвиток стратегії реваншу та прагнення до здобуття переваги над іншим.

Наша буденність у світі спливає у щоденному невпинному діалозі з дійсністю. Приємність щоденних дій приводить до того, що ми не помічаємо цей вид діалогу. Лише особливі або незвичайні дають нам усвідомити, що ми існуємо у діалозі, бо по-іншому не вміємо і за своєю суттю ми *homo dialogicus*.

**Діалог у навчанні – навчання в діалозі.** У педагогічних роздумах щодо категорії діалогу ми сягаємо найчастіше сократівської традиції як прикладу або зразка конструювання знання про світ.

Однак сократівський діалог не був пізнавальним актом. Він був чимось більшим. Він виявляв конкретну позицію до себе, власного існування, пізнавального стосунку партнера, а також щодо дійсності як інспіруючого джерела вимислу та критичної опозиції.

Із сократівської традиції зародилася горизонтальна діалогічна ідея як спосіб пізнавального і водночас екзистенційного існування людини у світі. Відповідно до цієї ідеї визначення навчання як процесу комунікації, передачі знання та обміну інформацією не виглядає завершеним. Процес навчання, здебільшого, має форму екзистенційно-пізнавального діалогу. Це нагромадження питань, пошуків, обмін думками та емоціями, але перед усім своєрідним, навчальним співіснуванням об'єктів.

Ідея навчання як діалогу пов'язана з проблемою питання та питальності, яку порушує у своїх дослідженнях Йоанна Рутков'як (J. Rutkowiak, 1992). Питання може бути сприйняте як одноразовий акт і як пристрій до пізнання. Питаність належить до пізнавальної позиції, визначеної пошуком та конструюванням знання про світ. Вона завжди має продовження і ніколи не має закінчення. Ці дві форми – питання та питання-позиції – знаходять своє місце у навчальному діалозі. Вони набувають форми інформаційного діалогу, що зберігає закон когерентності питання та відповіді, або власне постать "питаність" завжди пізнавчо відкритої.

У неогоціційному діалозі кожен учасник має однакові шанси для вираження власної аргументації. Результатом неогоціційного обміну є пізнавальний акт, узгодження становищ або, навпаки, пошук відмінностей, що вирізняють партнерів. На противагу загальній думці, діалог (також і навчальний) не обов'язково повинен привести до висновку та опрацювання єдиного погляду. Консенсус не є головною функцією діалогу.

Сенсом діалогу є пошук відмінності, її оформлення та розуміння.

Коли ставимо питання про навчальний діалог, створюється два його види: діалогічність, діалоговість. Діалоговість-питаність охоплює

пізнавальну позицію щодо дійсності, вона є зібранням зазвичай усталених питань, що генерують у собі нові питання-проблеми. Позиція діалоговості веде до конструювання пізнавального простору, надання нових значень досліджуваним проблемам. Вона є формою пізнавального становлення людини зі світом.

Діалогічність відображає етичний вимір нашої позиції, становища. Вона є екзистенційною умовою, що протиставляється надмірному суб'єктивізму, різним екстремальним формам колективізму та егоїзму. Діалогічність віддаляється від спроб набуття, привласнення навчання та реструкційної домінації вчителя. Вона є альтернативою до наміру несприйняття, вилучення.

Діалоговість – спосіб мислення, діалогічність – спосіб відчуття. Вони ствержують та виокреслюють дії вчителя.

Вищезазначені дискусії, що пов'язані з діалогом у структурі навчальних взаємин зі студентом, невичерпані та незамкнені. Немає жодного сумніву, що вони потребують доповнення, інших поглядів, комплементарних чи опозиційних.

Сучасна література не диспонує жодною універсальною чи узгодженою теорією, або концепцією діалогу. Сумнівним видається навіть, що така теорія може коли-небудь виникнути. Наші діалогові та діалогічні відношення до світу ми повинні знову й знову по-новому визначати та дефініювати.

Отже, можемо сформулювати декілька загальних уваг.

По-перше, протиставлення діалогу та репресії в культурі не є чимось особливо винятковим. Це швидше підтвердження антиномії, що полягають “у самих речах”.

Антиномії “у самих речах” становлять причину амбівалентності, котрою переповернена сучасна культура та людське буття. Тому кожна однозначність, згладженість та безконфліктність викликають сумніви, бо завжди якась частина дійсності в такий спосіб закривається або відмежовується.

Відповідно до пропонованої інтерпретації діалог та репресія постають як співзалежні, взаємновпливові механізми розвитку. Вони є джерелом ставлення людей до світу, основою інтелектуального пізнання та підпорядкування дійсності.

По-друге, інтерпретації поняття діалогу відрізняються способом проблематизації питання. Деякі дослідники посилаються на похідні терміни: “публічної комунікації”, “комунікаційного розуму”, “інтерперсональної комунікації”, “мовної гри”, або “мови”.

По-третє, діалог, примус та репресія співвизначають освітній простір. Діалогова позиція вчителя є головною умовою навчальних взаємин. Без діалогу зі студентом немає вартісного навчання, немає радості пізнання та



творення. Але така позиція також повинна бути доповнена потенціалом здатності і до дистанції, ясного формулювання перспектив та вимог, навіть примусу, необхідного в особливих умовах.

Навчальний процес – це не лише пізнавальне творення дійсності, а передусім довизначення та гуманізація об'єктів, що беруть у цьому участь. Це надзвичайно важлива умова, на нашу думку, найважливішого завдання освіти – збільшення вразливості та морального уявлення людей.

По-четверте, діалог розуміється як екзистенційний досвід людини, відкриває перспективу дискусії особливої навчальної цінності, інспіруючої питання про співприсутність, на протигагу часто драгітлівій іншості іншого.

Не знаємо, чи зможемо ми піддатись сумнівам, щоб такою ціною спровокувати діалог та зрозуміти правоту інших людей.

Підозра до власних переконань – це важка і зазвичай болісна для особи процедура.

Доступ до іншого нелегкий і не цілком можливий. Однак діалог є умовою співприсутності, нашого “сусідства”-буття. Альтернативою може бути конфронтація або відступ і згода на відсутність.

- 
1. *Barth Karl*. Podstawa i forma człowieczeństwa // Filozofia dialogu. Baran Bogdan (red). Kraków, 1991.
  2. *Bauman Zygmunt*. Globalizacja. Warszawa, 2000.
  3. *Bauman Zygmunt*. Ponowoczesność jako źródło cierpień. Warszawa, 2000.
  4. *Bielik-Robson Agata*. Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości. Kraków, 2000.
  5. *Bińczycka Jadwiga*. Dialogi korczakowskie. Warszawa, 1998.
  6. *Buber Martin*. Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych. Warszawa, 2000.
  7. *Dybel Paweł*. Dialog i represja. Antynomie psychoanalizy Zygmunta Freuda. Warszawa, 1995.
  8. Filozofia dialogu / Baran Bogdan (red). Kraków, 1991.
  9. *Freud Zygmunt*. Kultura jako źródło cierpień. Warszawa, 1992.
  10. *Freud Zygmunt*. Poza zasadą przyjemności. Warszawa, 1975.
  11. *Freud Zygmunt*. Totem i tabu. Warszawa, 1993.
  12. *Fromm Erich*. Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki. Warszawa; Wrocław, 1994.
  13. *Habermas Jurgen*. Filozoficzny dyskurs nowoczesności. Kraków, 2000.
  14. *Habermas Jurgen*. Teoria i praktyka. Warszawa, 1983.
  15. *Hessen Sergiusz*. Podstawy pedagogiki. Warszawa, 1997.

16. *Kerschensteiner Georg*. Autorytet i wolność jako podstawowe zasady wykształcenia. Warszawa, 1924.
17. *Kotusiewicz Alicja Anna*. Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania // Karpińska Anna (red). Kreatorzy edukacyjnego dialogu. Białystok, 2002.
18. *Levinas Emanuel*. Etyka i nieskończony. Kraków, 1991.
19. *Levinas Emanuel*. Ślad innego. Kraków, 1987.
20. *Levi-Strauss*. Antropologia strukturalna. Warszawa, 1970.
21. *Marcuse Herbert*. Eros i cywilizacja. Warszawa, 1968.
22. Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem – obszary napięć i typu reakcji / Dudzikowa Maria (red). Kraków, 1996.
23. *Nawroczyński Bogdan*. Dzieła wybrane. T. 1. Warszawa, 1987.
24. *Ostrowska Urszula*. Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym. Kraków, 2000.
25. *Postman Neil* Zabawić się na śmierć. Warszawa, 2002.
26. *Ricoeur Paul*. Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie. Warszawa, 1989.
27. *Ricoeur Paul*. Język, tekst, interpretacja. Wybór pism. Warszawa, 1989.
28. *Rutkowiak Joanna*. Pytanie, dialog, wychowanie. Warszawa, 1992.
29. Szkoły dialogu / Więckowski Stanisław (red). Warszawa, 1994.
30. *Todorov Tzvetan*. Podbój Ameryki. Problem innego. Warszawa, 1996.
31. *Węgrzecki Adam*. O poznawaniu drugiego człowieka. Kraków, 1992.

## DIALOGUE IN THE STRUCTURE OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

**Alicia Anna Kotusevych**

*Warsaw Higher Pedagogical School of Teachers' Union of Poland  
Smulikovsky Str., 6/8, 00-389 Warsaw, Poland*

The author compares the cultures of dialogue and pressure, their roles and influence on social life and student's personal development. Dialogue and pressure are considered as two polar educational experiences – humanism and authority. Dialogue is presented as an existential phenomenon - dialogue in instruction, and instruction in dialogue.

*Key words:* dialogue, culture of pressure, concept of non-coercive culture, educational dialogue, existence.

Стаття надійшла до редколегії 12.03.2004  
Прийнята до друку 25.11.2004