

Małgorzata Gajak-Toczek\*  
Uniwersytet Łódzki

**Wychowanie jako spotkanie  
na tle filozoficznej  
koncepcji człowieka  
Józefa Tischnera**

„Spotkanie z drugim jest na początku wszelkiego doświadczenia świata. Można powiedzieć, że drugi jest kategorią *a priori*, dzięki której możliwy jest tak zwany inny świat”<sup>1</sup> – pisze Józef Tischner<sup>2</sup>. Szczególną formą spotkania jest spotkanie partnerów procesu nauczania – uczenia się: uczniów i nauczycieli<sup>3</sup>. Odbywa się, podobnie jak każde inne, w przestrzeni zakorzenionej w etosie aksjologicznym i w horyzoncie agatologicznym<sup>4</sup>. Dla prawidłowego kształtowania procesu wychowania ważne jest odkrywanie, jakie wartości determinują tę przestrzeń: czy jest to obszar dialogu, wymagający otwarcia na siebie, drugiego człowieka i świat zewnętrzny, czy też przeciwnie – przestrzenią edukacyjną zarządzają stereotypy, lęki i frustracje? Czy zadania podejmowane przez szkołę nastawione są na odkrywanie prawdy czy podporządkowano je bezkrytycznie przyjmowanym przez jej „mieszkańców” regułom? Co zrobić, by edukacja nie miała znamion systemowości, standaryzacji, parametryzacji, a pedagog mógł być „akuszerem prawdy”<sup>5</sup>?

\* <https://orcid.org/0000-0002-9774-887X>

<sup>1</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1999, s. 27.

<sup>2</sup> Życie i dokonania filozofa w interesujący sposób przybliży komentator i popularyzator jego myśli W. Bonowicz, *Tischner*, Kraków 2002; zob. również: tenże, *Kapelusz na wodzie. Gawędy o księdzu Tischnerze*, Kraków 2010.

<sup>3</sup> Zob. na ten temat: A. Ryk, *Ponowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Kraków 2006; S. Michałowski, *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 129–139; J. Tischner, *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia” 1988, t. 12, s. 137–172.

<sup>4</sup> Przestrzeń – za Aleksandrem Wallisem – rozumiem tu jako obszar użytkowy, kształtowany przez daną zbiorowość, która wiąże z nim system wiedzy, wyobrażeń i reguł zachowania, pozwalający na zadomowienie w tym właśnie obszarze; por. A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990.

<sup>5</sup> *Spotkanie. Z księdzem Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*, Kraków 2003, s. 119.

Zasadniczym przedmiotem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na postawione pytania w nawiązaniu do założeń filozofii dialogu Józefa Tischnera, transponowanej na grunt edukacji, oraz wykorzystanie jej dla przedstawienia relacji między nauczycielem a uczniem<sup>6</sup>. Wydaje się, że szczególnie inspirujące dla teoretyków i praktyków wychowania mogą być kategorie: etosu, spotkania, horyzontu agatologicznego<sup>7</sup> i aksjologicznego, błędzenia w żywiole piękna, prawdy i dobra oraz ludzi z kryjówek. Ich aplikacja na grunt szkolnej dydaktyki może stanowić cenną pomoc w przewyżczeniu kryzysu wychowania w świecie nieustannej zmiany.

### III Etos jako środowisko relacji

„Etos – zauważa Tischner – to tyle, co »środowisko«, »domostwo«, pole życia wszelkiej istoty żywej”<sup>8</sup>. Dla rośliny etosem jest miejsce, w którym może się ona rozwijać, owocować, dla dzikiego zwierzęcia – jego schronienie. Etos człowieka jest szczególny: na jego kształtowanie wpływ mają nie tylko powietrze, ziemia, woda, lecz także środowisko ludzkie. Przestrzeń zatem to miejsce przebywania człowieka, zakorzenienia, miejsce bezpiecznego rozwoju, wzrostu, poszukiwań odpowiedzi na fundamentalne pytania o sens życia własnego, innych ludzi oraz istnienia świata. Pamiętać jednocześnie trzeba, iż etos nie jest czymś danym, lecz wymaga odnajdowania, odsłaniania, ustanawiania w akcie bezpośredniej partycypacji. Kształtowany jest w dialogicznej relacji człowieka z samym sobą, Drugim oraz otaczającym światem. Andrzej Ryk tak rozumiany potencjał człowieka nazywa „przekopywaniem codzienności”, pracą „archeologiczną” – poszukiwaniem archeologicznego *arché*<sup>9</sup>. Przestrzeń etosu determinowana jest zatem nie fizycznym byciem jednego człowieka obok drugiego,

---

<sup>6</sup> Podobne kwestie poruszałam wcześniej w artykułach: M. Gajak-Toczek, *Nauczyciel wobec inności ucznia na szkolnej scenie dramatu*, „Kultura i Wychowanie” 2018, nr 13, s. 119–134; też, *Polonista wobec Innego. Refleksje aksjologiczne wokół filozofii dialogu Józefa Tischnera*, „Przegląd Edukacyjny” 2017, nr 2(105), s. 2–8. Zob. również: P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007.

<sup>7</sup> A. Wesołowska, *Fenomenologia i agatologia*, „Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein” 2015, nr 13/14, s. 81–88.

<sup>8</sup> J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] D. von Hildebrandt i in., *Wobec wartości*, Poznań 1984, s. 56.

<sup>9</sup> A. Ryk, *Tożsamość pedagogicznej przestrzeni. Pomiędzy etosem a grą: refleksje na kanwie wybranych elementów myśli Józefa Tischnera*, „Studia Pædagogica Ignatianae” 2017, nr 2, s. 122.

lecz byciem w perspektywie etycznej jednego człowieka wobec drugiego lub jednego przeciw drugiemu. Założenia powyższego Tischner dowodzi słowami: „Drugi jest mi potrzebny, bo budzi moją świadomość wolności. Jestem wolny wobec drugiego, ale to w końcu ja jestem wolny. Jestem wierny, mogę być wierny, ale to ja jestem wierny drugiemu”<sup>10</sup>. Etos jawi się więc jako przestrzeń ludzkiego współprzebywania, specyficznego bycia z sobą. Wymaga otwarcia na drugiego poprzez spotkanie i dialog. Ten, kto spotyka – zauważa autor *Filozofii dramatu* – „wykracza, transcenduje poza siebie w podwójnym sensie tego słowa: ku temu, komu może dać świadectwo (w stronę innego) i ku temu, przed którym może złożyć świadectwo (przed Nim, tym, kto żąda świadectwa)”<sup>11</sup>.

Takie spotkanie jest doświadczeniem transcendencji, a każdy spotkanie człowiek jest zadaniem do wypełnienia. Zadaje pytanie i oczekuje odpowiedzi, a więc kreuje przestrzeń odpowiedzialności.

### ||| **Człowiek na scenie dramatu**

Człowiek w koncepcji Tischnera jest istotą dramatyczną<sup>12</sup>, działa na scenie dramatu – życia<sup>13</sup>. Dramat rozumiany tu jest nie jako forma przedstawienia czy nazwa teoretycznoliteracka, lecz jako egzystencja

<sup>10</sup> J. Tischner, *Spotkanie. Z księdzem...*, s. 119.

<sup>11</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, s. 27. W innym miejscu filozof dodaje: „Spotkać, znać coś więcej i coś innego, niż zobaczyć, usłyszeć, podać rękę. Co znaczy spotkać? Spotkać to osiągnąć bezpośrednią naoczność tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego. [...] Tragedia dzieje się tam, gdzie jakieś dobro, jakaś wartość, może ulec zniszczeniu przez jakieś zło, jakąś antywartość” (tenże, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, wyboru dokonał A. Bobko, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003, s. 243).

<sup>12</sup> W tym miejscu nawiązuję do słów Tischnera, który mówi, że człowiek jest „istotą dramatyczną w innym sensie niż jest kobietą i mężczyzną, dzieckiem i starcem. Biorąc udział w jakimś dramacie, człowiek wie mniej lub bardziej jasno, że [...] w jego ręku jest jego zguba lub ocalenie. Być istotą dramatyczną, to wierzyć – prawdziwie czy nieprawdzywie – że zguba lub ocalenie jest w rękach człowieka. [...] Przekonanie to zakłada szczególną ontologiczną strukturę człowieka: człowiek może być podmiotem dramatu, bo jest bytem-dla-siebie”; J. Tischner, *Filozofia dramatu*, s. 13–14.

<sup>13</sup> Tischner wyjaśnia: „Scena staje się płaszczyzną spotkań i rozstań, [...] przestizenią wolności, w której człowiek szuka sobie chleba, domu, Boga, i w której znajduje swój cmentarz. [...] Człowiek doświadcza sceny uprzedmiotawiając ją, zmieniając ją na przestrzeń wypełnioną przedmiotami, z których następnie zestawia różne całości, aby mu służyły. Obiektywizacja dokonuje się dzięki aktom intencjonalnym”; tamże, s. 148. Szerzej na ten temat zob. S. Szary, *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramatu Józefa Tischnera*, Kęty 2005.

dramatyczna, stanowiąca źródło ludzkiego doświadczenia<sup>14</sup>. Obejmuje wszystko to, co dzieje się w człowieku i poza nim. Dialogiczne otwarcie sprawia, że możliwe jest kształtowanie relacji z samym sobą, innymi ludźmi i światem zewnętrznym. Krakowski filozof zauważa:

Być istotą dramatyczną, znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i przepływający czas<sup>15</sup>.

Zatrzymajmy się nad tymi słowami, by wydobyć podstawowe kierunki myślenia Tischnera. Podmiotowa, ontologiczna zdolność człowieka do bycia-dla-siebie stanowi fundament dla otwarcia na siebie, warunkuje także kolejne otwarcie: na innego i świat. Rację ma Ryk, gdy twierdzi:

Im bardziej otwieram się na siebie, bo jestem bytem-dla-siebie, tym bardziej świadomie, pełniej otwieram się i przeżywam to, co wobec mnie zewnętrzne. Z kolei to, co zewnętrzne, nie pozostaje bez wpływu na to, jaki jest mój sposób rozumienia tego, co stanowi o mojej tożsamości. O tym, co jest moim byciem-dla-siebie<sup>16</sup>.

Dialektyka wewnętrzności-zewnętrzności, spłot układów czasowych i przestrzennych wpisane w zaimek „dla” konstytuują dramatyczny wątek wzajemności<sup>17</sup>. Z tego „dla” rodzi się ludzkie Ja – owoc wzajemności i dramatu. Człowiek jako byt-w-sobie, który jest nam dany (np. jestem kobietą lub mężczyzną, jestem wysoki lub niski itp.) powinien zaistnieć jednocześnie jako byt-wobec-siebie, czyli podjąć refleksję nad swoim Ja. Uczynienie siebie przedmiotem poznania oznacza postawienie pytań: kim jestem i jaki jestem? Ta postawa powinna prowadzić do, czasami

---

<sup>14</sup> Filozofia Tischnera jest raczej asystemowa, gdyż – jak mówił o niej sam twórca – „dramat nie jest systemem. I stąd filozofia dramatu wolna jest już na początku od podejrzenia, że chce patrzeć na człowieka, zamykając go w klatce jakiegoś systemu, jak to robią czy tomiści, czy marksści. Jest ona jakby z założenia asystemowa, nie znaczy to jednak, że jest alogiczna. Przyznaje bowiem ludzkiemu istnieniu specyficzny rodzaj logiki, mianowicie uznaje, że jest to logika dramatyczna, szczególny rodzaj logiki dramatycznej”; cyt. za: Człowiek jest istotą dramatyczną. Rozmowa z ks. Prof. Józefem Tischnerem, [w:] C. Wodziński, *Filozofia jako sztuka myślenia. Zachęta dla licealistów*, Warszawa 2000, s. 112.

<sup>15</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, s. 11.

<sup>16</sup> A. Ryk, *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*, Kraków 2008, s. 31.

<sup>17</sup> Por. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1999, s. 219.

niełatwej<sup>18</sup>, akceptacji pierwszego wymiaru mojego Ja, czyli bytu-w-sobie. Człowiek może także przyjmować postawy bycia-obok-siebie (migracje wewnętrzne i zewnętrzne człowieka) czy bycia-przeciw-sobie (unicestwienie się).

Poznanie jest warunkiem wolności, przyswojeniem obcości; moje Ja staje się częścią mojej odpowiedzialności. Ja rodzi się z relacji „dla” jako owoc wzajemności i dramatu. Ujmowanie jednostki jako bytu-dla-siebie zakłada wejście w rodzaj szczególnej relacji dialogicznej z samym sobą. Umiejętność ta stanowi konstytuującą relacji dialogicznej z innymi. Ogranicza też osamotnienie. Możemy być samotni na zewnątrz, ale nie wewnątrz.

Otwarcie podmiotu na innego<sup>19</sup> (Ja-wobec-innego) to kolejny ważny wymiar w dotykanym przez nas obszarze. Relacja ta wskazuje dwie istotne kwestie: akcentuje istnienie innych bytów-w-sobie, które mają podobną do mnie konstytucję (podobnie jak ja są przez coś ograniczane i do czegoś predestynowane). Uwypukla także ich odmienność, niepowtarzalność. Tischner notuje:

Inny mieści w sobie paradoks: on jest inny niż ja, a jednak do mnie podobny – podobny w inności i inny w podobieństwie. [...] Inność innego wydobywa na jaw moją własną inność. Inność jest wzajemna. Inność zaskakuje, przynosi wciąż nowe niespodzianki, w całej nieprzewidywalności jest przewidywalna<sup>20</sup>.

Tischner wyróżnia trzy zasadnicze typy obcowania z drugim: mogę być jego współpracownikiem, przeciwnikiem, mogę chcieć nim władać bądź być mu uległym. Człowiek jednak najczęściej nie wybiera sobie jakiegokolwiek określonej strategii działania, lecz „raczej dzieje się tak – co podkreśla Ryk – że człowiek równocześnie zajmuje wobec drugiego niejako kilka pól/przestrzeni obcować równocześnie”<sup>21</sup>.

Zaznaczyć trzeba, że w relacji Ja – Ty nie chodzi o zwykłą obecność fizyczną jednego obok drugiego (mogą być daleko lub blisko, zbliżać się bądź oddalać), lecz etyczną, oznaczającą bycie wobec drugiego (bądź przeciw drugiemu). Konsekwencja tego zastrzeżenia jest istotna: bycie wobec drugiego niesie współodpowiedzialność i wolność podmiotu. Dramat

---

<sup>18</sup> Dysonans wywoływać mogą: rozdarcie w wewnętrznej warstwie człowieka i w jego warstwie zewnętrznej, czyli w wymiarze społecznym.

<sup>19</sup> Relacja z drugim człowiekiem w filozofii pojmowana jest w różny sposób: Józef Tischner ujmuje ją w kategorii Zapytany – Pytający, Martin Buber mówi o związkach Ja i Ty, Emmanuel Lévinas zaś przywołuje figurę: Toż-Samy – Inny.

<sup>20</sup> J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017, s. 11.

<sup>21</sup> A. Ryk, *Pedagogika...*, s. 41.

egzystencji odbywa się zawsze w przestrzeni relacji Ja – Ty, w przestrzeni międzyludzkiego. Każdy może sam siebie stworzyć albo ocalić. Ocalenia lub budowania siebie nie dokona bez obecności Innego. Ważna jest zatem umiejętność otwarcia na scenę dramatu (świat) i uświadomienie sobie jej hierarchiczności. Relacje międzyludzkie kształtowane są w przestrzeni etosu, która nie jest pusta, niezamieszкана, lecz przynależy do człowieka.

### ||| **Błądzenie w żywiole**

Życie człowieka Tischner ujmuje za pomocą metafory „błądzenia w żywiole”. W tym miejscu trzeba postawić pytania: kiedy błądzimy? Ryk udziela na nie trzech zasadniczych odpowiedzi. Zdaniem badacza, błądzimy, po pierwsze, kiedy znamy cel, ale nie wiemy, jak go osiągnąć. Po drugie, kiedy podejmujemy działania niejako po omacku, gdyż cel jest nieznany. Po trzecie, gdy wydaje nam się, że znamy cel, ale po jego osiągnięciu przekonujemy się, że był on iluzoryczny. Żywioł natomiast oznacza siłę ponadludzką, niemożliwą bądź trudną do opanowania mimo rozwoju współczesnej techniki. Życiem ludzkim – zdaniem filozofa – targają trzy żywioły: piękna, prawdy i dobra.

Zasadne jest pogłębienie refleksji księdza. Tragizm błądzenia w żywiole piękna, które choć bezinteresowne, niepowtarzalne i darmowe, nie jest własnością człowieka, polega właśnie na tym, że nie można go zatrzymać. Choć istota ludzka może dostrzec piękno, poznać je i w tej perspektywie inaczej spojrzeć na siebie, to nie posiada możliwości poznania prawdy o drugim. Mówienie o błądzeniu w żywiole prawdy zwraca uwagę na kłamstwo jako przykład braku wzajemności między dwojgiem ludzi. Kłamstwo staje się obroną samego siebie, a lęk przed prawdomównością doprowadza do rozszczępienia świadomości na Ja-dla-siebie i Ja-dla-innych. W tej sytuacji człowiek rozpoczyna grę na scenie dramatu: zna prawdę i fałsz, przy czym ten ostatni przedstawia innemu jako prawdę. Błądzenie w żywiole dobra odsyła do spotkania, w czasie którego możliwe jest pojawienie się zła. Kiedy drugi jest ucieleśnieniem zła, często dochodzi do ucieczki, odwrotu, zerwania kontaktów. Ten zły może zabić, zadać cierpienie lub zniszczyć moralnie, potępić, pozbawić poczucia godności.

Błądzenie człowieka dokonuje się w horyzoncie aksjologicznym i agatologicznym. Pamiętać trzeba, że podstawową funkcją tego, co agatologiczne jest odsłanianie i problematyzowanie, dawanie do myślenia, wytrącanie „człowieka z dotychczasowego rytmu dnia i nocy, wtrącanie

w sytuację graniczną, w której wolność akceptuje lub odrzuca samą siebie, rozum chce lub nie chce być rozumem, sumienie wyrzeka się siebie, lub przyznaje się do siebie”<sup>22</sup>. To, co aksjologiczne, ukazuje z kolei kierunki działania, konstytuuje przestrzeń wolności, rozumu, sumienia. „Jej rozmiary – zaznacza filozof – zależą od poczucia mocy człowieka, stąd raz są mniejsze, raz większe”<sup>23</sup>.

### ||| **Człowiek z kryjówki**

Przejście z przestrzeni nadziei w przestrzeń kryjówki – zdaniem Tischnera – jest

upadkiem człowieka o głęboko etycznym znaczeniu. I chociaż nie jest to upadek w grzech, w świadomą i dobrowolną winę, to jednak jest to naprawdę upadek. Człowiek żyje na poziomie nijakości, poza dobrem i złem, jest ani winny, ani niewinny, jego odpowiedzialność znalazła się w stanie uwiądu. [...] Rzecz w tym, że cała godność człowieka sprowadza się do wartości cierpień, którym podlega. Znamiennym rysem ludzi z kryjówek jest to, że sami cierpią i innym przysparzają cierpień<sup>24</sup>.

Uwikłanie w rzeczywistość rodzi w człowieku z kryjówki lęk przed drugim i światem. Relacje interpersonalne kształtowane są w atmosferze podejrzliwości, jednostka podejmuje próby zawładnięcia przestrzenią spotkania z Drugim: narzuca mu własne formy odniesienia, by bezpiecznie przetrwać. Z lęku przed Innym bierze początek struktura aksjologicznego przeciwieństwa: drugi jest moim przeciwnikiem, moim mniej lub bardziej jawnym wrogiem, dlatego trzeba nad nim zapanować, zniszczyć go. Lęk sprawia, że Innego postzegamy zawsze jako tego, któremu nie wolno zaufa. Trzeba więc utrzymywać go w stosownym dystansie: niezbyt blisko, bo to grozi nową krzywdą, i niezbyt daleko, bo to grozi osamotnieniem. Reguły tej gry są skostniałe i trudno uchwytnie (zbliżanie i oddalanie, bezpodstawne oskarżanie i równie bezpodstawne samooskarżanie).

Zawieszony w moralnej próżni człowiek z kryjówki nie potrafi podjąć odpowiedzialności za relacje z innymi (innego poznaje przez „napiętnowanie” wcześniejszymi przeświadczeniami o nim), a już tym bardziej

---

<sup>22</sup> J. Tischner, *Filozofa dramatu*, s. 58.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2011, s. 455.



za kształtowanie przestrzeni działania dla wspólnego dobra. W takiej strukturze społecznej – według Tischnera – alienacja Ja połączona jest z brakiem moralnej wrażliwości, co prowadzi do zjawisk analizowanych przez Tischnera w *Etyce solidarności*<sup>25</sup>: zdrady, donosu, odmowy współpracy czy oszustwa. Ktokolwiek znalazł się w polu obcowania z człowiekiem z kryjówki, czuje stopami ziemię niepewną; czegoś się tu od niego oczekuje, ale nie wiadomo bliżej czego<sup>26</sup>.

### III **Implikacje myśli Tischnera dla kształtowania przestrzeni pedagogicznej**

Powyżej wskazałam, że dramat, spotkanie, otwarcie człowieka na siebie, Innego i otaczającą go rzeczywistość odbywają się w określonej przestrzeni. Teraz postaram się zaprezentować możliwości, jakie daje odniesienie myśli Tischnera do kształtowania przestrzeni wychowawczego dyskursu jako miejsca spotkania i stawiania pytań o charakterze egzystencjalnym.

1. Wychowanie jako spotkanie dokonuje się w przestrzeni, którą należy pojmować bardziej jako przestrzeń etosu niż miejsca o charakterze fizycznym czy materialnym. Przestrzeń taka kształtowana jest przez współodpowiedzialne podmioty w niej przebywające: przede wszystkim nauczyciela i ucznia w horyzoncie uniwersalnych wartości, skoncentrowanych wokół prawdy i dobra. Ich poszanowanie i wcielanie w życie konstytuują naturę człowieka.

2. Przestrzeń wychowawczą cechuje: dialogiczność<sup>27</sup>. Podmioty ją kreujące nie są bezwolnymi bytami, lecz posiadają własną historię, dziejowość,

<sup>25</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1982.

<sup>26</sup> Nawiązuję do słów Tischnera: „organizacja przestrzeni posiada wyrażnie lękowe zabarwienie [...]: barwi ją np. lękliwa tęsknota za drugim, lękliwa ciekawość jego tajemnicy, lękliwa ofiarność za niego, lękliwe oczekiwanie słów prawdy, lękliwa wierność, lękliwa miłość, lękliwa nienawiść itp. Lęk przejawia się mniej lub bardziej ostrą agresją. Można ją łatwo wyczuć, gdy się choć chwilę obcuje z drugim z kryjówki. Z całej postaci drugiego promieniuje jakiś snop »rażących« człowieka emocji, w wyniku czego człowiek nie wie, czy ma pozostać blisko, czy odejść. Mamy więc: »rażenie« w sposobie mówienia, w sposobie patrzenia, w wyrazie twarzy, w każdym geście cielesnym, »rażenie« zimną obojętnością, głuszącą wszystko wielomównością, żalem bez powodu, krzykiem, niemówieniem, odwróceniem głowy itp.” (J. Tischner, *Myślenie według wartości*, s. 458).

<sup>27</sup> O znaczeniu dialogu w procesie wychowania wiele mówią współcześni filozofowie: Henri Bergson, Martin Buber, Tadeusz Gadacz czy Jacques Maritain oraz pedagodzy: m.in. Witold Komar, Marian Śnieżyński.



własny światopogląd. Do zadań nauczyciela, odpowiedzialnego za kształtowanie młodego pokolenia, należy włączyć działania, które pomogą wychowankom uświadomić sobie ich własną indywidualność. Ważne, by pedagog tworzył sytuacje umożliwiające poszukiwanie i odnajdywanie samych siebie (byt-w-sobie, byt-dla siebie). Poznawcza aktywność w tym obszarze ułatwi tworzenie obrazu Ja (poznawanie wewnętrzne). W procesie wychowania ważne jest już samo stawianie pytań o to, kim jestem?, Co nadaje sens mojemu życiu?, Do czego zmierzam?, Jak chcę realizować swoje człowieczeństwo?, Jakie mam predyspozycje?, Jak postępować, aby ocalić prawdę swojego Ja?; Co mnie tworzy?; Kto jest dla mnie znaczącym Innym? W codziennej pracy nauczycielowi towarzyszyć mogą słowa Józefa Marii Bocheńskiego, który stwierdził, że z obowiązków człowieka wobec innych „nie wynika wcale, byśmy nie mieli prawa dbać o siebie”<sup>28</sup>.

3. Dialog intrapersonalny należy wzbogacić o dialog interpersonalny. W przestrzeni dyskursu należy podkreślać, że tylko w spotkaniu można dopełnić istotę swojego Ja. Bez Innego nie można zrealizować pełni człowieczeństwa. W pedagogicznym dialogu nieodzowne wydaje się kształtowanie kompetencji miękkich: umiejętności komunikowania, prezentowania własnych racji, współdziałania, akceptacji odrębności innych, mediacji, kompromisów, działania w warunkach nie tylko podobieństwa, lecz także różnicy. Ważkim zadaniem nauczyciela jest ukazanie innego jako drogi do samego siebie, do poszukiwania siebie w swoim wyrazie, zapewnienie warunków do realizacji „sobości” (niem. *selbst*). Otwieranie się na drugiego w pedagogicznym dyskursie należy rozumieć zatem jako potwierdzanie własnej tożsamości i odrębności oraz przyjmowanie odpowiedzialności za spotkanego człowieka. Jednym z prymarnych warunków, umożliwiających kształtowanie właściwych relacji z innymi, jest świadectwo dawane przez pedagoga, widoczne w zgodności deklarowanych idei/poglądów/opinii z czynami (dawanie świadectwa własnego dramatu). Istotne jest, by nauczyciel umiał odsłonić prawdę własnego wnętrza. Przestaniem ponadczasowym dla współczesnych pedagogów może być przekonanie księdza, że wychowują jedynie ci, którzy mają nadzieję, potrafią ją przekazać w horyzoncie agatologicznym i aksjologicznym z poszanowaniem godności wychowanka<sup>29</sup>. Postawa taka sprawi, że wychowawca staje się dla podopiecznych oparciem nie tylko emocjonalnym, lecz także egzystencjalnym. Podstawowym filarem projektów, organizowanych zgodnie

---

<sup>28</sup> J.M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, Warszawa 1992, s. 40–41.

<sup>29</sup> Szerzej na ten temat: J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000; tenże, *Praca nad nadzieją bliźniego*, „Znak” 1975, nr 1, s. 11–23.

z założeniami krakowskiego filozofa, jest przekonanie o podmiotowym wymiarze uczestników procesu edukacyjnego. Właściwie prowadzony dialog, oparty na partnerstwie w dochodzeniu do wiedzy, powinien stanowić szczególne ogniwo wszelkich działań nauczyciela, gdyż służy on rozwojowi młodych ludzi, pozwalając na właściwe rozpoznawanie i interioryzowanie wartości<sup>30</sup>, poszerzanie pola własnych doświadczeń i refleksyjny namysł nad światem.

4. Świat przeżyć wychowanka i wychowawcy stanowi centralną kategorię procesu wychowania traktowanego jako spotkania. Wzajemne relacje w dyskursie szkolnym inicjuje pedagog, dokonują się one „tu i teraz”. Mistrzostwo pedagog osiąga jednak nie wtedy – jak przekonuje Tischner – kiedy formułuje gotowy przekaz, lecz wtedy, gdy stawia pytania. Odpowiedzi natomiast bardziej wzbogacają tego, kto ich poszukuje niż tego, kto je wprowadza do przestrzeni spotkania<sup>31</sup>. Pytanie wychowawcy można zatem określić mianem łaski, wydarzenia, które rozgrywa się w horyzoncie dobra i umożliwia wychowankowi relacje z nim. Tischner konstatuje:

Choć nie wiadomo nic więcej, niż to, co zawarte jest w pytaniu, istotne jest samo wytworzenie sytuacji dialogicznej, w Drugim bowiem jest coś takiego, co wzywa do ocalenia. [...] Drugi zdaje się mówić samą swoją obecnością: „jeśli chcesz, możesz”. Co mogę? Nie wiem. Co mam chcieć? Tego też nie wiem. Wiem, że mogę chcieć i nie chcieć. Nic nie dzieje się tu z konieczności. Zawsze Drugi będzie mi mógł powiedzieć: „przyszedłeś, bo sam chciałeś”. Cokolwiek się zdarzy, zdarzy się z wolności, która do końca będzie wierzyć, że mogłaby inaczej<sup>32</sup>.

Dialogiczne spotkanie nauczyciela i ucznia to szansa na przeżycie wartości i podążanie w kierunku dobra. Relację tę zapoczątkowuje pytanie,

<sup>30</sup> W zakresie kształcenia polonistycznego literatura przedmiotu dotycząca tego problemu jest niezwykle bogata; podaję wybrane publikacje: M. Jędrzychowska, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010; M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010; *Wartości w edukacji polonistycznej – szanse i zagrożenia*, red. J. Bujak-Lechowicz (tu zob. M. Gajak-Toczek, *O wartościach w edukacji raz jeszcze*, s. 23–36) Piotrków Trybunalski 2010; *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008; B. Chrzastowska, *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska, Kraków 2005, s. 307–321; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000; W. Cichoń, *Wartość, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996; tenże, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1988; *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986.

<sup>31</sup> Por. J. Tischner, *Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródła obiektywizmu*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 5–6, s. 119.

<sup>32</sup> J. Tischner, *O człowieku. Wybór...*, s. 243–244.

które inicjuje nie tyle sam proces poznania, co zdarzanie się wartości. Nauczyciel pyta o teraźniejszość i przeszłość, gdyż wie, że nie ma możliwości zrozumienia samego siebie bez zrozumienia tego, co nas ukształtowało. Tym samym otwiera również przyszłość: wczoraj i dziś determinuje jutro.

Podkreślić w tym miejscu trzeba, iż stosowanie metody majeutycznej polega nie na pouczeniu, a jedynie wspieraniu interlokutora w dochodzeniu do poznania.

Przypomnieć warto, iż relacja dialogiczna rozwija nie tylko ucznia, lecz również nauczyciela – zgodnie z antyczną maksymą *docendo discimus* (ucząc, uczymy się). Uważne słuchanie wypowiedzi młodego człowieka, umiejętny ogląd rzeczywistości z jego perspektywy to poszerzanie osoby pedagoga. Uczestnicy procesu edukacyjnego realizują zatem siebie jako *homo dialogicus*.

5. Dialog jako podstawowe narzędzie wychowania zgodnego z nauką Tischnera sytuować trzeba w horyzoncie agatologicznym i aksjologicznym. Młodzi ludzie w akcie partycypacji powinni snuć własne oraz poznawać narracje innych ludzi o ich sposobach istnienia. Kontakt z Drugim może odbywać się w relacjach bezpośrednich lub pośrednio – za pomocą tekstów kultury. Rozważania konstytuować powinien świat wartości stanowiących ludzkie uniwersum. Wśród nich wyeksponować należy: idee wolności oraz poszanowania godności i odrębności innego, odpowiedzialnego udzielania odpowiedzi na jego pytania, tolerancyjnego współżycia, prawo do prezentowania własnych poglądów. Prymarnym przekazem wychowawczym należy uczynić przekonanie Tischnera, że dobrostan i wolność innego warunkują wolność Ja. Właściwie prowadzony spór różnych światopoglądów nie stanowi zagrożenia, lecz prowadzi do poszukiwania najtrafniejszej odpowiedzi na pytania o to, co jest dla mnie/dla nas dobre w danej chwili. Wezwanie do czynienia dobra ma charakter ponadczasowy i stanowi wyraz odpowiedzialności indywidualnej i ponadindywidualnej. Odpowiedzialność powinna być poprzedzona przez wolność i być określana (czy nawet kontrolowana) przez sprawiedliwość. W dyskursie wychowawczym wszelkie sprawy ludzkie trzeba sytuować w horyzoncie dobra i zła. Odpowiedzialność Ja za świat (dawanie pierwszeństwa Innemu przed Ja) stanowi fundament relacji dialogicznej. Pytania o jednostkową tożsamość, o granice i możliwości indywidualnego poznania, choć stanowią *conditio sine qua non* do-świadczeń siebie i świata<sup>33</sup>, okazują się niewystarczające. Domagają się wyjścia z niszy

---

<sup>33</sup> U. Ostrowska, [hasła w:] *Doświadczenie wartości oraz Doświadczenie aksjologiczne*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 280–284.

subiektywizmu i dopełnienia w postaci zobiektywizowania owych indywidualnych doświadczeń, w rzeczywistości innych bytów (zewnątrznej wobec Ja). Realizacja dialogu intra- i interpersonalnego z innymi i światem możliwa będzie wtedy, gdy na język szkolnej dydaktyki pedagog przełoży Tischnerowską ideę myślenia metaforami błędzenia w żywiole dobra, prawdy i piękna.

6. W procesie wychowania warto również wyeksponować te elementy, które zagrażają spotkaniu jako wydarzeniu uobecniającemu oraz prezentować sposoby ich przewycięzania. Na zajęciach z uczniami warto omawiać ludzkie lęki, istniejące w przestrzeni samoobcowania i obcowania społecznych, które wtrącają do kryjówki i prowadzą do odrzucenia siebie (bycie-obok-siebie/innych, bycie-przeciw-sobie/innym). Należy uświadomić młodemu człowiekowi, że pobyt w kryjówce niemożliwym czyni otwarcie na Drugiego, zamyka na spotkanie. W rzeczywistości szkolnej zakłócenia wynikać mogą z nieumiejętności akceptacji odrębności jego uczestników, niechęci do poszanowania godności innego, organizacji przestrzeni dialogu w atmosferze autokratyzmu czy nieżyczliwości. Przywdziewanie masek według reguł gry dominacji jednego nad drugim ujawnia niewłaściwe dla prawidłowego rozwoju człowieka cechy, jak: małość, mściwość, okrucieństwo, zazdrość, nienawiść, zawiść czy złą wolę. Wówczas ludzie niejednokrotnie podejmują działania utrwalające niekorzystne ze społecznego punktu widzenia stereotypy. Prezentując postawę przeciw drugiemu, przyjmują postawę agresji<sup>34</sup>.

### ||| Podsumowanie

Przestrzeń wychowania ujmowana w kategorii spotkania sprawia, że każdy spotkany człowiek jest zadaniem do wypełnienia, zobowiązaniem, wobec którego stajemy. We wzajemnych relacjach powinna dominować zasada współodpowiedzialności za trwałość i przekazywanie wartości specyficznie ludzkich. W tak rozumianej pedagogice punktem wyjścia staje się świat przeżywany podmiotów edukacji w sytuacji tego, co się w nich aktualnie dzieje.

Spotkanie wiąże się z otwarciem, które można rozpatrywać na trzech płaszczyznach. Otwarcie intencjonalne pojmować trzeba jako otwarcie na scenę dramatu, która po prostu jest, a fakt ten wywołuje rozmaite pytania o sens istnienia. Otwarcie na przepływający czas dramatyczny

---

<sup>34</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, s. 539.

oznacza akceptację reguł nim rządzących: nieodwracalności i ciągłości. W tym, co terazniejsze widoczne są ślady przeszłości, a znaczenia nabiera to, co się dokonuje w przestrzeni między Ja – Ty. Otwarcie dialogiczne to otwarcie na drugiego człowieka i siebie samego. Obiektywizowanie indywidualnych doświadczeń aksjologicznych okazuje się kluczowe zwłaszcza z tej racji, że świat człowieka to bezkresna antroposfera wielce zróżnicowana, przepełniana elementami zarówno ważnymi, jak i błahymi, to rzeczywistość piękna i brzydota, zdrowia i choroby, prawdy i fałszu, szczęścia i tragedii, *sacrum* i *profanum*.

Aplikacja zasad filozofii dialogu Tischnera umożliwia potraktowanie wychowania jako z jednej z wielu dróg (jednego z wielu spotkań), które organizują szkolny etos przestrzenny. Tak pojmowany dialog potraktować trzeba jako możliwość:

- wyjścia **ku**- innemu człowiekowi, światu, sobie samemu, dobru i pięknu;
- dotarcia **do** źródeł różnic prezentowanych poglądów, do istoty doświadczanych/obserwowanych problemów, do argumentacji wymagającej wnikliwych dociekań itp.;
- bycia **z**- innymi w bogactwie różnorodności, w konsekwentnym dążeniu do rozwiązania nurtujących problemów itp.;
- bycia **dla**- innych, by doskonalić dostępną terazniejszość i samych siebie oraz podejmować nowe, wspólne projekty itp.

Najogólniej rzecz ujmując, dialog umożliwia z jednej strony poznawanie własnych ograniczeń, z drugiej – ukierunkowuje na zmiany, ubogacająco otwierając drogę do doskonalenia siebie i innych oraz otaczającej rzeczywistości. Tak ujmowane spotkanie edukacyjne staje się swoistym doświadczeniem i wydarzeniem. Implikuje dążenie i dawanie wzbogacającego świadectwa. Jako zdarzenie uobecniające, staje się darem, którego nie umiemy do końca zidentyfikować, zaplanować, przewidzieć. Zawsze bowiem będzie zawierać pierwiastek czegoś nieokreślonego, co potwierdzane jest w aktach indywidualnych relacji ucznia z samym sobą oraz ucznia z nauczycielem, innymi ludźmi i światem.