

Paweł Sporek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu Zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera

Doświadczenie w obiegowym myśleniu szkolnym

Pojęcie doświadczenia w szkole rzadko pojawia się w odniesieniu do założeń teoretycznych czy koncepcyjnych wdrażanych w ramach systemu kształcenia. Projektując działania edukacyjne na rozmaitych szczeblach organizacyjnych, często mówi się, z jednej strony, o wiedzy, umiejętnościach czy kompetencjach, z drugiej zaś o aksjologii, programowo akcentując aspekt wychowawczy. Tymczasem **doświadczenie**, słowo wywołujące wszystkie wyżej wymienione określenia i w pewien sposób integrujące je w sobie, w edukacji przyjmuje formę przymiotnikową i bywa wykorzystywane najczęściej do określania nauczyciela od wielu lat pracującego w zawodzie („doświadczony/a nauczyciel/ka”). Jednak w edukacji projektowanej, w zgodzie z szeroko rozumianą podmiotowością, kategoria doświadczenia powinna pojawiać się w zupełnie innej konfiguracji. Odnosić się musi przede wszystkim do obu podmiotów edukacji, a zatem tak nauczyciela, jak i ucznia, przy czym w powiązaniu z tym drugim nie może być ujmowana wyłącznie jako element piętnujący w języku brak owego doświadczenia. Określać musi nie tylko rzeczywistość szkolną, ale rzeczywistość w ogóle, jako płaszczyzną determinującą bycie w świecie i indywidualne budowanie osobowości zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Wreszcie, musi odnosić się do przebiegu procesu edukacyjnego, w ramach którego na gruncie szkolnym możliwe jest budowanie i kumulowanie rozmaitych doświadczeń, ich kompensacja, wreszcie, wyrażanie w sytuacji dialogu oraz rozmaitych formach aktywności szkolnej akcentujących czy to ów dialog, czy też indywidualną osobowość

podmiotów. Takie możliwości daje kategoria doświadczenia wywiedziona z filozofii człowieka J. Tischnera. Umożliwia ona budowanie zaplecza pojęciowego dla istniejących propozycji edukacyjnych; może także stanowić fundament dla projektowania nowej koncepcji kształcenia humanistycznego (a nawet kształcenia w ogóle), która wyrasta na gruncie Tischnerowskiego myślenia o świecie i człowieku, a jednocześnie uwzględnia w swej strukturze obecny kontekst społeczno-kulturowy, w ramach którego funkcjonuje dzisiejsza szkoła.

Pojęcie doświadczenia – ustalenia terminologiczne

Tak ukierunkowane myślenie o doświadczeniu musi posiłkować się językowo wnikliwym wyjaśnieniami pojęcia oraz wielostronnymi ustaleniami poczynionymi w odniesieniu do rozmaitych dziedzin humanistyki.

Warto zatem rozpocząć od kilku objaśnień. W słowniku języka polskiego można przeczytać m.in., że doświadczenie to „ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć”, a także „znajomość życia, rzeczy i ludzi; praktyka, wprawa, próba życiowa” (E. Sobol, 1995, s. 150). Jako wyrazy bliskoznaczne dla słowa „doświadczenie” w słownikach można odnaleźć określenia takie, jak: empiria, obycie, praktyka, rutyna, wyrobienie czy eksperienca (odsyłające do znaczenia związanego z upływem lat, nabywaniem doświadczeń), oraz: smak (powodzenia, przygody), lekcja (życia, pokory), przejście, przeżycie (związane raczej z czymś pojedynczym, jednorazowym) (M. Bańko, 2005, s. 140). W słowniku frazeologicznym możemy znaleźć zaś dopełnienie, iż słowo „doświadczyć” (doświadczać) wiąże się ze zwrotem „doświadczyć czegoś na własnej skórze” (S. Dubisz, E. Sobol, 2005, s. 78).

Z kategorią doświadczenia bardzo silnie związana jest literatura. We wstępie do pracy zbiorowej pod znaczącym tytułem *Literackie reprezentacje doświadczenia* (W. Bolecki, E. Nawrocka, 2007) redaktorzy tomu zwracają uwagę na specyfikę doświadczeń ujmowanych w literaturze (piśmiennictwie) oraz kwestię literackiego i nieliterackiego zapisu doświadczenia w ramach określonych rozwiązań tekstowych; zastanawiają się nad istnieniem doświadczenia specyficznie literackiego. Zapowiadają także potrzebę refleksji nad paradoksem utrwalania doświadczenia niewyraźnego oraz badania relacji między doświadczeniami jednostkowymi i zbiorowym a społecznym charakterem komunikacji literackiej przy uwzględnieniu kwestii doświadczenia zbiorowego w odniesieniu do indywidualizacji językowej (W. Bolecki, E. Nawrocka, 2007). Zarysowane kwestie oczywiście jedynie wyznaczają problematykę myślenia o doświadczeniu w kontekście literackim oraz zapowiadają możliwości wielostronnego rozpatrywania podanych zagadnień, tym bardziej że wraz z nadejściem nowoczesności i rozwojem

myśli awangardowej zmienił się sposób myślenia o kategorii doświadczenia, która niegdyś wiązana była z empirią, odbiorem świata za pomocą zmysłów. Doświadczenie, traktowane niegdyś jako klucz do rozumienia świata, coraz częściej było klasyfikowane jako kolejna z ulud w zakresie myślenia o procesie poznawczym. Wiązane kiedyś z naukowością, padało ofiarą właśnie nauki – matematyki, chemii, fizyki, medycyny i innych, które wskazywały na takie obszary świata, jakie nie mogły być dostępne w zmysłowej empirii (W. Bolecki, 2007). Wszystko to prowadziło do zakwestionowania tradycyjnie rozumianego doświadczenia w literaturze, a nawet do jego upadku (R. Nycz, 2007, s. 11), w zasadzie aż do czasu konieczności uruchomienia tej kategorii niejako na nowo wobec potrzeby odniesienia się w formie tekstowej do dramatu ludzkiego, jaki przyniosła z sobą II wojna światowa (W. Bolecki, 2007, s. 9–10)¹.

Refleksja nad doświadczeniem w odniesieniu do literatury byłaby ułomna, gdyby wyciąć z niej kwestię języka w jego relacjach z doświadczeniem. Za podstawę myślenia o dokumentowaniu doświadczeń można by uznać zatem przekonanie, że w języku zapisuje się pewien obraz ludzkich przeżyć (również tych minionych), a także sposób postrzegania świata (w tym samego siebie

¹ Jednocześnie R. Nycz (2007, s. 12–15) uważa, że mimo rozmaitych zawirowań znaczeniowych związanych z pojęciem doświadczenia ciągle funkcjonuje ono w odniesieniu do literatury w trzech aspektach: a) jeżeli uwzględnić się w niej reakcję na upadek tradycyjnie rozumianego doświadczenia; b) jeżeli literatura jest charakteryzowana jako zapis bądź ekspresja nowych doświadczeń, wyrastających z innego, nowoczesnego myślenia o doświadczeniu; c) jeżeli doświadczenie wskazuje płaszczyznę definiowania określonej literatury przez pryzmat jej autonomii wyrastającej z braku zainteresowania (czy nawet izolacji) ogółem ludzkich doświadczeń. Stąd także wyrasta przekonanie, iż „nowoczesna literatura jest literaturą doświadczenia”, tyle że już nowego. Nycz jasno objaśnia zmianę, jaka zaszła w rozumieniu pojęcia. Jego zdaniem, polega ona przede wszystkim na odejściu od konwencji realistycznej, upadku autorytetu narratora budującego niegdyś uporządkowane historie, które wyrastały z posiadanej przezeń wiedzy o świecie. Zatem chwycie się stabilność świata, zatracą perspektywę obiektywnej narracji, doświadczenia narratora okazują się niekumulatywne i niewyraźne, nie dają się uogólnić. Doświadczenie staje się subiektywne, nieprzekazywalne, przestaje być wiedzą wiarygodną i pożyteczną dla ogółu. To jednocześnie pochodną myślenia o podmiocie poznającym. „Jednostka bowiem widzi świat zawsze z perspektywy uczestnika (a nie zaangażowanego obserwatora) zawsze fragmentarycznie czy aspektowo, z jakiegoś (określonego, ograniczonego) punktu widzenia, wobec którego przedmioty nie istnieją niezależnie, lecz pozostają zrelatywizowane czy kontekstowo uwarunkowane. Nie oznacza to oczywiście, że dla nowoczesnych rzeczywistość sama w sobie, niezależna od punktu widzenia, nie istnieje, ale to, że jest dostępna zawsze tylko z jakiejś perspektywy, a poznanie jej uwarunkowane jest punktem widzenia, z którego jest obserwowana” (R. Nycz, 2007). Nycz dopowiada zarazem, iż tak koncipowane pojęcie doświadczenia traci status bezpośredniej wiedzy o rzeczywistości, stając się synonimem „mediatyzacji ludzkiego kontaktu z rzeczywistością” oraz przyjmując postać rzeczywistości pośredniej (i pośredniczącej). Zmienia to także oczywiście sposób widzenia literatury, która przestaje być obrazem zobiektywizowanej społecznie rzeczywistości, jest natomiast jej obserwacją i rozumieniem. Znajduje to odbicie w rozmaitych formach wypowiedzi artystycznej, które są próbą poszukiwań form i technik adekwatnych do nowego sposobu budowania relacji z pojęciem doświadczenia.

oraz innych). Źródła takiego myślenia można szukać w językoznawstwie kognitywnym oraz hermeneutyce H.-G. Gadamera czy poglądach L. Wittgensteina.

W odniesieniu do myślenia kognitywnego prawomocne staje się określenie, że język (system językowy) jest oknem na świat, z którego można odczytywać jego obraz – mieści w sobie doświadczenie określonych jednostek oraz społeczności, a tym samym kumuluje daną wiedzę, także tę nienaukową, potoczną, odzwierciedlającą stan świadomości materialnej i duchowej osoby bądź grupy. Wyraża się często w formie metafor, które dla kognitywistów pełnią funkcję wyjaśniającą (J. Maćkiewicz, 2007, s. 44). Metafory są także sposobem na wyrażanie tego, co bez nich byłoby doświadczeniem niewyraźnym (G. Lakoff, M. Johnson, 2011). Powyższe ustalenia terminologiczne wydają się konieczne, aby na ich tle i w odniesieniu do nich zarysować koncepcję doświadczenia wyrastającą z poglądów filozoficznych Tischnera.

Pojęcie doświadczenia w Tischnerowskiej filozofii człowieka

Pojęcie doświadczenia jest niezwykle istotne w całej Tischnerowskiej koncepcji filozofii człowieka i sytuuje się na dwóch podstawowych płaszczyznach rozumienia. Po pierwsze, mieści się zawsze w obszarze wyznaczonym przez dramatyczne spotkanie z Drugim, nieodłącznie wiąże się z określonym czasem i przestrzenią. Jest także czymś, co konstytuuje bycie człowieka oraz decyduje o tym, jaki przebieg ma spotkanie z Innym.

Spotkanie wydaje się wydarzeniem przypadkowym, nie wiadomo kiedy, gdzie, dlaczego... Gdy jednak nastąpi, okazuje się, że było przygotowane przez całą przeszłość osób, które się spotkały. Widać wówczas, jak istotną rolę we wzajemnym **na przeciw siebie** odgrywa to, co ci ludzie mają **poza sobą** (J. Tischner, 2001a, s. 18).

Doświadczenie to jest zatem elementem celowym, uzasadniającym bycie jednostki. To

[...] sfera przeżywanych przez ludzi idei i wartości, czyli [...] tego, co znajduje się jakby ponad nami i po czym nigdy nie możemy deptać (J. Tischner, 2001a, s. 18).

To niejako zaplecze duchowe każdego człowieka, które wiąże, odsłania, zobowiązuje i jednocześnie ustanawia dla spotykających się zhierarchizowany aksjologicznie „nowy świat” (J. Tischner, 2001a, s. 19). Doświadczenie każdego człowieka jest obrazem pewnej hierarchii wartości, która w momencie spotkania konfrontuje się z hierarchią Innego. Stąd doświadczenie jest nośnikiem tego, jaki człowiek jest, w co wierzy, co uznaje za ważne, co

odrzuca. W niego, w przeszłość, która go konstytuuje, wpisany jest obraz konkretnego człowieka wraz z bliskim mu światem wartości. Minione doświadczenia wpływają w sposób zasadniczy na ludzkie „tu i teraz”, albowiem terażniejszość w czasie spotkania zawsze determinowana jest przez kontekst przeszłości. Tischner pisze:

Coś musi się stać najpierw, by coś innego mogło stać się potem. Na wszystkim, co staje się potem, znać jakiś ślad tego, co było przedtem. [...] Wiązanie czasowe ma jakąś przeszłość, trwa w terażniejszości i dąży ku przyszłości (2001a, s. 8).

To przeszłe doświadczenia decydują o tym, że spotkanie przebiega w określony sposób; warunkują także przyszłe czyny i decyzje człowieka. Mogą wiązać, ale mogą też dzielić, utrudniać, a czasem nawet uniemożliwiać rzeczywisty dialog.

Doświadczenie w koncepcji Tischnera to jednak nie tylko zaplecze spotkania z Innym. To także sam akt spotkania, sytuacja doświadczania Innego na scenie świata i w określonym czasie. To dramat, w którym podmiotowe Ja i podmiotowe Ty są uczestnikami, gdy bliskości z Drugim zawsze towarzyszy perspektywa rozstania, gdzie staje się ludzka egzystencja. W tym sensie spotkać Drugiego to jednocześnie doświadczyć go w akcie spotkania. Przy czym owo doświadczanie nie jest tożsame ze spostrzeganiem i wykracza poza to, co dostępne zmysłami. Tak oto z perspektywy podmiotu dialogicznego charakteryzuje Tischner innych, uczestników tego samego dramatu:

Wbrew rozpowszechnionym poglądom nie widzę ich [ludzi - P.S.], nie słyszę, nie dotykam i w ogóle nie spostrzegam. To bowiem, co spostrzegam, jest tylko **zewnętrżnością**, a nie człowiekiem, innym jako innym. Inny człowiek może pojawić się dopiero wtedy, gdy - gdy nie wykluczając całej „zewnętrżności” - stanie przede mną jako uczestnik mojego dramatu. Uczestnictwa w dramacie nie mogę ani słyszeć, ani widzieć - wymaga ono całkiem innego otwarcia niż otwarcie świadomości intencjonalnej. Inny człowiek staje wobec mnie przez jakieś roszczenie, w którego następstwie powstaje we mnie poczucie zobowiązania. Świadomość tego, że drugi jest obecny, dopełnia się jako świadomość roszczenia - roszczenia, które zobowiązuje. Oto do moich uszu dochodzi twoje pytanie. Jest chwila ciszy, wspólnej terażniejszości. Oczekujesz na odpowiedź. Trzeba dać odpowiedź. To „trzeba” jest istotne. Dzięki niemu i w nim jesteś przy mnie obecny (2001a, s. 9).

Doświadczenie Innego jest zatem przekroczeniem tego, co zmysłowe; otwiera się na wewnętrzność człowieka, jego podmiotowe bycie, które wyklucza wszelką przedmiotowość, a wywołuje dialogiczność. Otwiera także podmiot spotkania na przestrzeń aksjologiczną (por. J. Kwapiszewski, 1998, s. 33). Świadomość intencjonalna, którą Tischner odnosi do sceny dramatu², w kontakcie

² Pojęcie świadomości intencjonalnej określa J. Tischner w odniesieniu do prac m.in. E. Husserla czy M. Heideggera. Tischner stwierdza, iż akty świadomości są intencjonalne, a zatem ze swej istoty kierowane na jakiś przedmiot. Istnienie przedmiotu jest jednak

z Drugim ustępuje dialogowi, który wskazuje na podmiot – człowieka, osobowe ty. Wówczas w przestrzeni spotkania pojawia się owo Tischnerowskie roszczenie, które można rozumieć jako zobowiązanie do odpowiedzi. Językowo autor *Filozofii dramatu* tłumaczy je jako zobowiązanie, czyli wiązanie obowiązkiem, które konstytuuje zarówno spotkanie, jak i dialog.

W tej drugiej perspektywie doświadczenie w ujęciu Tischnera nabiera jeszcze innych znaczeń, które wyrastają zarówno na bazie zaplecza, jak i uosabiają się w momencie spotkania. Słowo „doświadczenie” filozof objaśnia bowiem jako syntezę słów: „do” oraz „świadczenie”, i tłumaczy jako dążenie (dochodzenie) do świadectwa, przy czym to dążenie może się realizować tylko w spotkaniu z Drugim. „Doświadczamy innego, dochodząc do świadectwa” – stwierdza Tischner (2001a, s. 27), jednocześnie dowodząc, że wszystkie pozostałe doświadczenia są pomniejszoną odmianą doświadczenia Innego. Akcentuje jednocześnie, za E. Levinasem, że to właśnie doświadczenie Innego jest kluczowe dla sensu świata. Tym samym widzi w spotkaniu wydarzenie, które wywołuje zmianę w przestrzeni obcowania, gdyż ja podmiotowe transcenduje w stronę innego, któremu może dać świadectwo, i ku temu, któremu może je złożyć. Ostatecznie prowadzi to do konkluzji, iż spotkanie jest do-świadczaniem Transcendencji (J. Tischner, 2001a, s. 27-28).

Podstawową płaszczyzną spotkania jest etyczne doświadczenie „twarzy” innego³.

Twarz innego jest nam dana. Można wskazać na moment czasowy, w którym dopełnia się epifania twarzy. Twarz bowiem jest nam dana właściwie w epifanii – objawieniu, czyli ujawnieniu. W epifanii inny uznaje swą prawdę. Staje przed nami jako taki, obnażony, zniszczony, nakazujący i zobowiązujący (J. Tischner, 2001a, s. 31).

To postawa bycia w prawdzie wobec Drugiego prowadzi Tischnera do konkluzji, że jest to jednocześnie odbicie postawy gotowości do stawiania w prawdzie wobec Nieskończoności, wobec Boga. To właśnie istnienie Absolutu wyznacza człowiekowi poczucie wartości, a przez to również pragnienie dobra⁴.

elementem warunkującym istnienie podmiotu. Stąd Tischner (2001a, s. 12-14) zakłada przeciwieństwo podmiotu i przedmiotu, ale jednocześnie stałą więź, która łączy te pojęcia.

³ Formułę etycznego dostępu do twarzy Innego zapożycza J. Tischner z pism E. Levinasa. Francuski filozof podkreślał, że etyczna perspektywa dialogu ukazuje twarz w samej sobie, daną w spotkaniu zewnętrznie, bezbroną, a jednocześnie wzywającą do respektowania podstawowych zasad moralnych.

⁴ Jak zauważa P. Sobczak (2005, s. 64-65), w swoim rozumieniu twarzy J. Tischner odchodzi jednak od poglądów E. Levinasa, który wykluczał istnienie mistyki, wskazując w spotkaniu na zobowiązania międzyludzkie. Tischner bliższy jest F. Rozenzweigowi, w którego filozofii dostrzega się doświadczenie mistyczne łączące się z wizją twarzy bliźniego.

Perspektywa spotkania, doświadczania Innego oraz dochodzenia do świadczenia prawdy wywołują w refleksji Tischnera kwestie wolności i odpowiedzialności. Obie te sprawy wiąże filozof z momentem spotkania z drugim, a także pozornym zagrożeniem wolności w przestrzeni obcowania z innym człowiekiem. Próbując określić swe stanowisko w tej kwestii, pisze:

Stając wobec innego człowieka, uświadamiam sobie, że jestem istotą swawolną. Byt odseparowany nie jest bytem wolnym, lecz swawolnym. Dopiero objawienie twarzy wyprowadza mnie z mojej swawoli i czyni naprawdę wolnym (2001a, s. 47).

Tym samym dopiero spotkanie z Drugim otwiera przed człowiekiem przestrzeń wolności, ale jednocześnie nakłada na nań brzemień odpowiedzialności, której nie da się zrzucić, jeżeli chce się pozostać sobą w swoim jestestwie. Jest to, zdaniem Levinasa, odpowiedzialność za bliźniego, ale i za cały świat (za: J. Tischner, 2001a, s. 48–49).

Spotkanie z bliźnim, jego twarzą, to jednocześnie miara samego siebie. Stąd w spotkaniu niejednokrotnie rodzi się wstyd, którego istotę referuje Tischner na podstawie poglądów J.P. Sartre'a. Wstyd jest rozumiany jako zasłona twarzy, intencjonalna forma, z jednej strony, ekspresji, z drugiej także jako sposób doświadczania innego. Zdaniem Sartre'a, jego bezpośrednią przyczyną jest właśnie Inny, który wtrąca człowieka w stan oskarżenia, a jednocześnie go uprzedmiotawia. Tischner jednak traktuje poglądy francuskiego filozofa tylko jako punkt wyjścia nad spotkaniem i sposobem doświadczania Drugiego. We wstydzie widzi specyficzną formę dialogu, mowę, której istotą jest odmowa. Tym samym przypisuje wstydom rolę zasłony, która mieści w sobie potrzebę skrywania czegoś, a jednocześnie prośbę o uznanie (J. Tischner, 2001a, s. 70–73). Zasłona skrywa twarz – jest tymczasowa, różna od tego, czym naprawdę jest człowiek. Jednocześnie jest przejawem wolności wyboru, tego, że człowiek może zachować się (wybrać) tak lub inaczej. Mieści się tym samym w sferze aksjologii, w której dopuszcza się wybór, nie zaś w agatologii, w ramach której zakłada się, iż dobro domaga się swojego urzeczywistnienia. To także jeden z fundamentów odróżniających na płaszczyźnie etycznej znaczenie twarzy i zasłony.

Doświadczając Innego, człowiek może spotykać się jednak także z maską, która „[...] nie jest zasłoną i nie jest twarzą” (J. Tischner, 2001a, s. 76). Nie wyraża sobą prawdy jak twarz, niczego nie skrywa jak zasłona. Można przypuszczać, że wyraża jakieś kłamstwo, zafalszowanie prawdy. To wyraźne odwołanie do refleksji A. Kępińskiego (szczególnie bliskiego myślowo autorowi *Sporu o istnienie człowieka*), który określa maskę mianem podmiotu sztuki kłamstwa i przypisuje jej skrywanie braku twarzy (A. Kępiński, 1978, s. 56). Tischner odrzuca jednak tezę o braku twarzy, ale – podobnie jak Kępiński – dopatruje się w niej kłamstwa, a ściślej, przeciwieństwa prawdy:

Między maską a maskowaną prawdą ustala się coś na kształt przeciwieństwa aksjologicznego: wartość negatywna chce się przedstawić jako pozytywna (2001a, s. 76).

To pewien element gry, który sytuuje się poza prawdą, poza autentycznością. Przyjęcie na siebie maski dla doraźnych celów, dla ukrycia siebie, jest najbliższe postawie pragmatycznej (R. Rorty), która jest przedmiotem krytyki Tischnera (2001b, s. 109–115). Wiąże się z subiektywnym wyborem wartości i zachwianiem relacji między dobrem a złem⁵.

Doświadczając Drugiego w spotkaniu, nie można zatrzymać się na masce. Gdyby rozwinąć w tym miejscu wywód Tischnera, można byłoby dopowiedzieć, że zgoda na spotkanie z maską jest zgodą na kłamstwo czy, precyzyjniej, skrywanie prawdy. Tym samym jest to jednocześnie zgoda na uprzedmiotowienie siebie, zaprzeczenie idei spotkania. Stąd też pewnie dlatego Tischner postuluje dążenie do świadczenia prawdy w poszukiwaniu twarzy: „Spotykając maskę, nie możemy nie pytać o twarz. Szukamy twarzy gdzieś poza maskami. Szukamy tak, jak się szuka prawdy” (2001a, s. 81). Kontakt z twarzą to jednocześnie początek spotkania i początek drogi ku prawdzie.

W zetknięciu z twarzą pojawia się możliwość otwarcia dialogicznego. Dalsze doświadczenie drugiego zakłada zaistnienie wzajemności, a zatem możliwość odpowiedzi na pytanie, a na pewno reakcji na nie (roszczenie). Na pytanie można nie odpowiadać, można dać na nie odpowiedź wymijającą, fałszywą lub odpowiedzieć z „chcienia”. Refleksja nad możliwymi odpowiedziami, zdaniem Tischnera, musi się sytuować w obrębie etyki. Kategorie ontologiczne, logiczne i epistemologiczne okazują się niewystarczające. Stąd na gruncie etyki Tischner ponownie sięga do poglądów Levinasa, który potrzebę pytania wywodził z określonej słabości, biedy, ubóstwa. Dopowiedzieć by można, że z poczucia braku, który nie pozwala zaznać spokoju, dręczy, wymusza poszukiwanie odpowiedzi. Tym samym proces poszukiwania prawdy zaczyna się od poczucia jej braku. Pytanie jest zatem obietnicą prawdy, do której zapytany ma zmierzać. Stąd specyficzna więź pytającego

⁵ Dopowiedzeniem mogą być tu rozważania M. Schelera (1990, s. 397), który podejmował refleksję nad wartościami z perspektywy obiektywistycznej hierarchii aksjologicznej. Zwraca on uwagę na moment zderzenia hierarchicznej struktury wartości z wartościami wyznawanymi przez konkretną jednostkę. Wówczas, jego zdaniem, może pojawiać się złudzenie preferowania wartości. To zafalszowanie pojawia się wtedy, gdy człowiek wybiera w swoim życiu cel ufundowany na niższej wartości, rezygnując jednocześnie z realizacji wyższej wartości (M. Scheler, 1977). Ów błąd może dotyczyć zarówno samej wartości, jak i całej hierarchii. Zdaniem Schelera, dokonuje się to na gruncie subiektywizmu, przybierając często postać resentymetu, który wyraża się w deprecjacji wartości absolutnych i absolutyzacji wartości hierarchicznie niższych (użytecznych, hedonistycznych). Przyjmując ten tok rozumowania, można stwierdzić, iż Tischnerowska maska może być także oznaką tego złudzenia w przestrzeni wartości bądź celowego zafalszowania hierarchii w aksjologicznym uniwersum.

i odpowiadającego mimo ciągłego poczucie pozostawania przez człowieka, jak podkreśla to często Tischner, monadą bez okien (2001b, s. 221–261). Stąd także bierze się możliwość spotkania, istnienie łączne i wzajemne wobec siebie podmiotowego ja i ty (2001a, s. 107–114).

Tischnerowska koncepcja doświadczenia jako podstawa edukacyjnego dialogu

Myślenie o kategorii doświadczenia, którego rozumienie można wywieść z filozofii Tischnera, można twórczo transponować na grunt pedagogiki, w której dialog traktuje się jako fundament budowania relacji międzyludzkich i rozwoju osobowości obu podmiotów: ucznia i nauczyciela. W refleksji nad przebiegiem procesu edukacyjnego należy ująć oba aspekty rozumienia interesującego nas pojęcia: zarówno kwestię zaplecza spotkania podmiotów, jak i procesu do-świadczenia Drugiego.

Wkraczające w progi szkoły dziecko to nie *tabula rasa*, ale istota-podmiot, który – wchodząc w przestrzeń klasy i zespołu szkolnego oraz relacje z dorosłymi i innymi dziećmi – wnosi wraz z sobą cały bagaż swych doświadczeń⁶. Zazwyczaj są one ukształtowane przez dom, środowisko rówieśnicze i przekazy medialne, w końcu, przez inne przestrzenie, w ramach których dziecko wraz z rodzicami funkcjonuje na co dzień i okazjonalnie. Kształtowane są one również przez pryzmat konkretnej osobowości, integrującej w sobie elementy charakterologiczne, emocjonalne, a także aksjologiczne. Do szkoły przychodzi więc podmiot z określonymi nawykami, sposobem widzenia świata i językową formą wyrażania siebie i rzeczywistości, która go otacza. Przychodzi w określonym czasie – gdy staje się, częściowo dla szeroko rozumianej szkoły, a nie tylko dla domu; gdy będzie musiał budować rozmaite relacje z innymi; wreszcie, gdy wpisze się w kontekst systemowo zaplanowanego rozwoju ujętego w karby systemu edukacyjnego. Ślad przeszłości po raz pierwszy w tak wyraźny sposób, bo widoczny dla innych uczestników procesu edukacyjnego, odciska piętno na teraźniejszości. Tischnerowskie „najpierw” istnieje po to, aby mogło nastąpić „potem”. Szkolne bycie staje się uwarunkowane przez przeszłość; przez to, co się wydarzyło; co w pozytywny lub negatywny sposób wpisało się w człowieka jeszcze przed czasem jego szkolnej edukacji. Podobnie edukacja szkolna odciska ślad na dalszej przyszłości dorastającego ucznia. Czas spędzony w murach szkoły jest czasem

⁶ Niestety, okazuje się, że inne zdanie na ten temat mają autorzy obecnej podstawy programowej, w myśl której zakłada się wirtualnie ucznia jako istotę, która dopiero wchodzi w świat wiedzy i może być niejako zapisywana przez to, co wdraża w nią szkoła; por. *Podstawa programowa z komentarzami...* (s. 15; www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf).

dramatycznym, i to bez względu na wiek ucznia. To czas spotkań, ale także rozstań, okres próbowania i doświadczania wolności, ale także konfrontacji z przymusem, zniewoleniem, narzucaniem przemocy symbolicznej. To także czas, gdy w szkole, w związku ze szkołą, ale i poza nią, niezależnie od niej personalizują się zarówno doświadczenia, jak i kształtują się fundamenty ludzkiego bycia. Dom, chleb, Bóg, cmentarz – pojęcia, którymi posługuje się Tischner (2001a, s. 9) dla określenia wartości, celów, światopoglądów czy perspektyw ludzkiej egzystencji, nabierają coraz bardziej konkretnego charakteru, stają się fundamentem budowania określonych życiowych postaw. Ludzkie bycie niejako staje się zawsze w odniesieniu do czegoś. Stąd też konkretyzuje się Tischnerowskie intencjonalne otwarcie na scenę świata i dialogiczne otwarcie na drugiego człowieka.

Kształtowanie się zaplecza przyszłych i następujących po sobie spotkań, konfrontowanie z sytuacjami wyborów wartości, wreszcie, osadzanie w najistotniejszych przestrzeniach ludzkiej egzystencji – wszystko to formuje uzasadnienie dla ludzkiego bycia. Tischner (2001a, s. 10) stwierdza, że w dramacie człowiek ma świadomość tego, iż w jego rękach spoczywa jego zguba lub ocalenie, nawet gdy nie jest w stanie określić, na czym owa zguba czy ocalenie miałyby polegać. Tym samym staje się bytem dla siebie ze względu na nadzieję ocalenia.

Ta nieostra perspektywa warunkująca sens ludzkiej egzystencji wobec nieokreślonych pojęć **zguby** i **ocalenia** jest trudna do skonkretyzowania. Nie konkretyzuje jej wprost sam Tischner, chociaż lektura jego pism wyraźnie odsyła do perspektywy chrześcijańskiego postrzegania spraw ostatecznych. Niemniej ocalenie, niezależnie od perspektywy, można byłoby utożsamiać z jakimś zwycięstwem, obroną siebie w przestrzeni człowieczeństwa, aksjologiczną wiernością temu, co stałe, niezmiennie; zguba zaś byłaby porażką, klęską człowieczeństwa, roztrwonieniem tego, co najcenniejsze, utratą tożsamości i rozbiciem systemu wartości. Wydaje się, że te dwa pojęcia można uznać za kluczowe dla pytania o sens ludzkiego życia i bycia. Problem można zatem sprowadzić do formuły, że idzie o przegranie czy też wygranie własnego życia.

Takie spojrzenie na egzystencję wyznacza jeszcze inną płaszczyznę spojrzenia na doświadczanie siebie i drugiego w spotkaniu. Przyjmujący określone role edukacyjne nauczyciel i uczeń są uczestnikami tego samego dramatu. Zazwyczaj stają na swej drodze poza świadomością intencjonalną. Każdy jednak z nich przychodzi z wnętrza jakiejś hierarchii wartości, wnosi określone zaplecze. Była już mowa o zapleczu ucznia, ale tak samo ważne jest zaplecze nauczyciela. On także przychodzi z jakiejś przeszłości, z minionych doświadczeń zawodowych i życiowych. Przychodzi z określonym poziomem kompetencji, i choć instytucjonalnie jest reprezentantem systemu szkolnego przymusu, wnosi w sytuacje spotkania siebie to, jakim jest; wartości, które wyznaje i którym jest wierny; światopogląd, z jakim się identyfikuje. Prze-

szłość obu podmiotów tym samym determinuje moment doświadczenia drugiego i to, czemu i w jaki sposób mogą oni dawać świadectwo. Zarówno doświadczenie drugiego, jak i dawanie świadectwa możliwe jest w momencie spotkania, a więc w sytuacji, gdy stawia się pytanie i oczekuje odpowiedzi. Gdy pojawia się płaszczyzna współuczestnictwa, następuje otwarcie dialogiczne. Naturalną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest pojawienie się roszczenia, które w sytuacji dialogu ma charakter obustronny. Chodzi zatem o pytanie-rozszczenie. Ale kiedy w dialogu edukacyjnym pytanie może być uznane za pytanie-rozszczenie? Z całą pewnością nie chodzi o tradycyjne, stereotypowe myślenie o szkole w kategorii pytań i odpowiedzi. Nie idzie zatem o to, że nauczyciel pyta ucznia, który odpowiada, dając sprawozdanie ze swej wiedzy czy dokumentując posiadane umiejętności. Raczej pytanie-rozszczenie i odpowiedź na nie musi ogniskować się wokół jakichś wartości, problemów, poszukiwania i dochodzenia jakiejś prawdy. Być może przede wszystkim prawdy o Tischnerowskiej zgubie i ocaleniu, o tym, co decyduje o wartości bądź braku wartości egzystencji. Tak więc w spotkaniu rodzi się zarówno współuczestnictwo, jak i zobowiązanie. Kształtuje się sytuacja wspólnego poszukiwania, także wspólnego błędzenia. Wtedy chodzi już bezpośrednio o człowieka, osobowe ty ucznia, ale i nauczyciela. Obaj stawiają pytania, obaj poszukują odpowiedzi. Jakie mogą być pytania i odpowiedzi ucznia? Jakie mogą być odpowiedzi nauczyciela? Gdzie może się mieścić perspektywa zguby i ocalenia?

Być może w kształcie ludzkiego życia, które może kierować się na drugich i ku drugim, w poczuciu odpowiedzialności za świat i sensowność własnego życia. Tak zdaje się też myśleć Tischner, proponując „bycie-dla-siebie” jako „bycie-dla-innego” (2001b, s. 253). Formuła ta zdaje się łączyć w jedność podmiotowy charakter bycia jednostki w świecie i ocalenie wpisane w perspektywę agatologiczną.

Oczywiście, o różnej zgubie i różnym ocaleniu można myśleć i mówić. Pewne jest, że obie te kategorie dotyczą obu podmiotów: ucznia i nauczyciela. Na pierwszy plan zatem wysuwa się osobowa wartość człowieka, natomiast nieosobowe jakości aksjologiczne schodzą na dalszy plan. Na takim założeniu można zatem fundować czystą ideę podmiotowości, która wyklucza wszelkie urzeczowienie jednostki⁷.

⁷ Urzeczowienie w szkole często dokonuje się na linii nauczyciel – uczeń i również często przebiega jako proces zwrotny i obustronny. Rozpoznania w zakresie postrzegania roli autorytetu nauczyciela w szkole dowodzą, że urzeczowienie dotyczy obu stron komunikacji szkolnej. Z jednej strony, nauczyciele, dbając o status przedmiotowców, zapominają o swoich zobowiązaniach wychowawczych, ignorują chęci uczniów do wychodzenia poza ramy konkretnego przedmiotu i lekceważą ich życiowe potrzeby. Z drugiej strony, także sami uczniowie niejednokrotnie redukują swoje postrzeganie nauczycieli; niektórzy chętnie widzieliby w nich osoby, które powinny się ograniczać jedynie do najskuteczniejszego edukowania w zakresie konkretnej wiedzy przedmiotowej. Niewątpliwie takie postawy w dużej mierze

Wywołana i zaprezentowana koncepcja doświadczenia – zaplecza każdego z podmiotów, oczywista i determinująca ich jako osoby-uczestników dramatu, nabiera także nowych znaczeń w kontekście samego spotkania. Dramatyczne współuczestniczenie zawiera bowiem to, co łączy, ale i to, co dzieli, odpycha. Często zatem, gdyby posłużyć się językiem Tischnera, zarówno nauczyciel, jak i uczeń przychodzą z wnętrza różnych hierarchii. Niejednokrotnie utrudnia to dialog, być może czasem wręcz go wyklucza, ale z całą pewnością nie wyklucza spotkania⁸. Tischner wyraźnie zaznaczał, że dialog jest możliwy w sytuacji podobieństw lub możliwości zbliżenia się do siebie poszczególnych hierarchii wartości. Zbieżność systemu wartości jest oczywiście korzystna i daje podstawy do zaistnienia dialogu. Warto jednak zastanowić się nad tym, czy istnieją możliwości zbliżenia do siebie hierarchii wyraźnie różnych, wyrastających z odmiennych sposobów myślenia o świecie, który zazwyczaj odsłania się, zderzając z sobą osobę nauczyciela i ucznia. Co daje taką szansę? Co stwarza możliwość zbudowania czy też odkrycia wspólnego zaplecza? Należałoby w tym miejscu sięgnąć do przywoływanego często Levinasa, który

wykluczają możliwość autentycznego spotkania między uczniem a nauczycielem; mogą także często prowadzić w szkole do rozmaitych zjawisk patologicznych, np. zaburzenia procesu kształtowania się zwyczajowych relacji międzyludzkich, które sprowadzone zostają do schematycznie kształtowanych ról społecznych nauczyciela i ucznia (P. Sporek, 2011b). Kwestię podmiotowości, możliwości rozumienia tego pojęcia oraz zagrożeń z nią związanych omawia w wielu publikacjach Z.A. Kłakówna (2001, 2003). Płaszczyzny podmiotowości przez nią zarysowane oraz wnikliwe ujęcie zagadnienia każą w jej pracach widzieć modelowy sposób widzenia sprawy, wyznaczający punkt wyjścia do refleksji nad podmiotowością w odniesieniu do edukacji oraz kształcenia kulturowo-literackiego i kulturowo-językowego w zakresie języka polskiego. Tymczasem jednak polska szkoła w dalszym ciągu, mówiąc o podmiotowości, kontynuuje proces urzeczowienia swoich uczniów. Niestety, jest to stan długotrwały, osadzony głęboko w oświatowej tradycji oświeceniowo-pozytywistycznej. Tradycji, która w myśleniu ponadnarodowym, z jednej strony, wyrastała z przekonania o kulturze rozumianej jako źródło ładu i porządku, z drugiej zaś w polskiej rzeczywistości wynikała ze specyficznej sytuacji historyczno-społecznej. Tradycja ta zakładała, że życie to „uczenie się zadanych lekcji”, a „świat to szkoła” (Z. Bauman, 2000, s. 183). W edukacji pomyślanej według takich wzorców na pierwszy plan zatem wysuwała się wiedza, która dawała się uporządkować, opisać i przekazać, a forma jej wdrażania ujmowana była w struktury zwarte, łatwe do kontrolowania, schematyczne i niezmiennicze. Stąd rodziły się żywotne do dzisiaj koncepcje nauczyciela – oświeconego dostarczyciela wiedzy oraz ucznia – swoistej czystej karty, którą mądry pedagog może zapisać po swojemu, zgodnie ze swoim stanem wiedzy o otaczającym świecie.

⁸ Myślenie o szkole kategoriami filozofii człowieka musi prowadzić m.in. do przededefiniowania rozumienia lekcji jako takiej. Jej zwyczajowe rozumienie można by zamknąć w ramach definicji, które w odniesieniu m.in. do prac W. Okonia, Z. Klemensiewicza, M. Nagajowej czy Z. Urygi przywołuje M. Rusek: „Lekcja traktowana jest na ogół jako jednostka organizacyjna. Wyróżniają ją: określony czas trwania, zbiorowy charakter procesu nauczania i uczenia się, w którym biorą udział nauczyciel i uczniowie” (2004, s. 29). Tymczasem w kontekście filozofii człowieka można myśleć o lekcji jako spotkaniu podmiotów połączonych przez wspólne, ważne cele we wspólnym poszukiwaniu prawdy o sobie, świecie, zintegrowanych egzystencjalną perspektywą ocalenia i zguby.

wskazywał na sytuację ludzkiej biedy jako punkt wyjścia do stawiania pytań drugiemu. Być może właśnie poczucie biedy jest tym, co łączy nauczyciela i ucznia, łączy każdego człowieka. Czym może być owa bieda? Na pewno chodzi o jakąś ułomność ludzką; być może o poczucie niedostatku w zakresie możliwości poznawczych danego człowieka czy człowieka w ogóle. Niewykluczone, że chodzi również o możliwości określenia własnej sytuacji w świecie, odkrycie własnej tożsamości, usytuowanie się wobec innych. Może to być przyczynkiem do odczucia biedy ucznia. Ale ta bieda jest także udziałem nauczyciela. Ograniczenia poznawcze, niemożność dotarcia do sensu świata i funkcjonujących w nim bytów, wieczna niepewność aksjologiczna w ustawicznym wybieraniu wartości, stała konieczność potwierdzania siebie jako nauczyciela, a jednocześnie jako człowieka – wszystko to może określać ułomność drugiego z podmiotów spotkania, uczestników edukacyjnego dialogu. Z sytuacji ludzkiej biedy wyrasta jeszcze jedna perspektywa, która może sprzyjać budowaniu/odkrywaniu wspólnego zaplecza. Obu podmiotów edukacji dotyczy bowiem w równym stopniu kwestia zguby i ocalenia. Ona w pewnym stopniu determinuje tak ucznia, jak i nauczyciela. Być może nawet większa świadomość istnienia tych obu kategorii sprawia, że błędzenie w żywiole wartości i uczestnictwo w spotkaniu jest bardziej dramatyczne dla nauczyciela. Tak rodzi się potrzeba dawania świadectwa. Nauczyciel zatem daje świadectwo wobec ucznia, a tym samym pozwala mu na odpowiedź (szukanie odpowiedzi?) i jego własne, uczniowskie świadectwo odkrywanej prawdy. Na styku tych świadectw, w przestrzeni między dwoma, być może różnymi doświadczeniami, kształtuje się perspektywa szukania ocalenia oraz nowego doświadczenia rodzącego się niejako między podmiotami oraz poczucie osoby – drugiego jako wartości najwyższej. Naturalnie, płaszczyzna ta wyklucza jakiegokolwiek uprzedmiotowienie i instrumentalizm⁹. Podział

⁹ Reforma z 1998 r. w Polsce, poprzedzona wielką pracą ludzi żywo zaangażowanych w zmianę oblicza szkoły, przyniosła nadzieję na wypracowanie nowego modelu edukacji, respektującego ideę podmiotowości, rugującego encyklopedyzm i stawiającego na rozwój wszechstronnych umiejętności, w duchu poszanowania indywidualnego i osobowego rozwoju uczniów. Kolejne lata, w których dokonał się niezwykle skok technologiczno-cywilizacyjny, wyznaczyły potrzebę wzmocnienia tych tendencji oraz jeszcze wyraźniej przesunięcia akcentów w modelu kształcenia z nauczania na uczenie się. Niestety, upolitycznienie edukacji i jej systemowa słabość wobec doraźnych działań manipulacyjnych, które były nastawione na populistyczny sukces, doprowadziły do znaczącego zwrotu w obrębie zaistniałych po 1998 r. pozytywnych impulsów i działań reformatorskich. W konsekwencji tych działań na skutek wypaczenia myśli reformatorskiej po seriach „reform reformy” nastąpił programowy nawrót do tendencji oświeceniowo-pozytywistycznych, które notabene ciągle funkcjonowały w umocnionej tradycją praktyce szkolnej. Wynikiem tych rozmaitych tendencji i oświeceniowo-pozytywistycznych ciągłot jest niewątpliwie nowa Podstawa programowa, która w zakresie przedmiotu język polski jako żywo przypomina dokument sankcjonujący i uprawomocniający model edukacji co najmniej sprzed epoki. Bardzo ostrą, ale słuszną krytykę tego dokumentu zamieszczono w kilku ważnych tekstach publikowanych na łamach pisma *Polonistyka* (Z.A. Kłakówna, 2010a; P. Kołodziej, 2010; K. Bakula, 2010).

na oświeconych i oświecanych, tak wyraźnie wpisany w obecną Podstawę programową w zakresie języka polskiego, a tym samym w szkołę, musi w takiej sytuacji ustępować współuczestnictwu w poszukiwaniu ocalenia jako takiego i własnego ocalenia. Konsekwencją jest oczywista zmiana tradycyjnie rozumianych ról edukacyjnych nauczyciela i ucznia. W ten sposób wyznaczone zostają nowe zadania definiujące sens podmiotowego bycia nauczyciela (P. Sporek, 2011a).

Tak pomyślana płaszczyzna wspólna zakłada możliwość zaistnienia nie tylko spotkania, ale także dialogu, a tym samym zbliżenia hierarchii wartości na drodze wspólnych poszukiwań ocalenia w dramacie bycia w świecie. Naturalnie, oczywiste jest, że takie próby często skazane są na niepowodzenie. Dramatyzm spotkań polega na tym, że czasem zbyt wiele dzieli dialogiczne Ja i Ty. Wtedy pojawia się ryzyko porażki czy klęski. Niekiedy Tischnerowska maska uniemożliwia odkrycie twarzy, a tym samym zamyka horyzont porozumienia na drodze do wartości. Niemniej istnienie potrzeby dotykania egzystencji, niezależnie od rezultatu spotkania, można uznać na podstawowy warunek możliwości spotkania w procesie edukacyjnym zogniskowanym wokół w pełni świadomych i uznających się podmiotów. To jednocześnie obraz nauczyciela i uczniów dążących razem do wolności, którą Tischner określa mianem „własnej wolności wobec innego” (2001a, s. 47).

Ku nowej formule kształcenia humanistycznego Zarys koncepcji wyrastającej z filozoficznej myśli Józefa Tischnera

Zarysowana i transponowana na grunt edukacyjny kategoria doświadczenia może stanowić fundament projektowania koncepcji szeroko pojmowanego kształcenia humanistycznego, zintegrowanego wokół ludzi-podmiotów (nie: ludzi-przedmiotów) (Z.A. Kłakówna, 2010b, s. 20–25), nie zaś tylko konkretnego materiału przedmiotowego. Wydaje się to szczególnie ważne właśnie teraz, gdy w ramach wyznaczanych przez Podstawę programową promuje się wizję edukacji całkowicie sprzeczną z jakkolwiek rozumianą ideą podmiotowości, a tym samym sprzeczną z myśleniem o podmiotach edukacji w kontekście najbardziej ludzkim z możliwych – w perspektywie dialogu edukacyjnego rozpatrywanego w odniesieniu do podstaw filozofii człowieka¹⁰. Stąd rodzi się konieczność szukania alternatywy dla edukacji

¹⁰ Podstawa programowa, po pierwsze, zawiera detaliczny spis drobiazgowych i konkretnych zagadnień, które w założeniu ma opanować uczeń, a które stosunkowo łatwo poddają się kontroli w formie rozmaitych testów – odpowiednie zapisy sformułowane są w niej językiem standardów wymagań dotychczas towarzyszących maturze z przedmiotu. Po

w ogóle, a zwłaszcza edukacji humanistycznej wyrastającej z fundamentów ludzkiego bycia w świecie wobec drugiego.

Założenia tej koncepcji ogniskują się wokół następujących pojęć i kategorii znaczeniowych zaczerpniętych z filozofii Tischnera, które w odniesieniu do edukacji nabierają nowych znaczeń i mogą układać się we spójny system:

- 1) człowiek – podmiot, ja – inny/drugi, nauczyciel i uczeń, czyli podmioty w procesie edukacyjnym z immanentnie wpisanym weń wymiarem poznawczym związanym z byciem człowieka w świecie, a więc jego egzystencją wśród innych podobnych mu bytów;
- 2) spotkanie – dialog, tzn. lekcja jako spotkanie w przestrzeni czasu, która jest zdeterminowana przez egzystencję każdego podmiotu funkcjonującego w przestrzeni zguby i ocalenia, a zatem wspólnego poszukiwania – zarówno nauczyciela, jak i ucznia – perspektywy ocalenia siebie jako jednostki, człowieka w wymiarze humanistycznym, określanego przez jakości aksjologiczne urzeczywistniane w sytuacji wyboru własnej drogi życia;
- 3) scena – miejsce spotkania, czyli szkoła jako miejsce obcowania podmiotów na płaszczyźnie zewnętrznej i wewnętrznej, zespolona z określonym i niepowtarzalnym czasem; przestrzeń wszelkich okoliczności spotkania i determinacji zewnętrznej; także przestrzeń wpływu domu i szeroko rozumianego otoczenia kulturowego determinującego „tu i teraz” obu podmiotów edukacyjnego dialogu; szkoła jako przestrzeń zdeterminowana przez przemoc symboliczną oraz napięcia między przymusem a naturalną potrzebą wolności tak ucznia, jak i nauczyciela;

drugie, utwierdza tradycyjne przekonanie o tym, że kształcenie na poziomie szkoły ma organizować się według tradycyjnego modelu transmisji wiedzy, w którym celem jest „przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki”, a szkoła „łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy”. Wydaje się, że zataczająca coraz szersze kręgi i propagowana wśród fachowców wiedza o tym, jak uczy się ludzki mózg oraz jakie rozwiązania są dlań korzystne i skuteczne (M. Spitzer, 2008.), także znalazła się poza obszarem uwagi autorów omawianego dokumentu. Trudno inaczej wytłumaczyć pominięcie tych przestrzeni wiedzy o człowieku w perspektywie tradycyjnie pomyślanej edukacji szkolnej. To tylko wybrane przykłady (wpisane wprost w podstawę) gwałcenia podmiotowości uczniów, na które często zwracali uwagę krytycy ministerialnego dokumentu. Od podobnych zapisów aż roi się również w komentarzach autorstwa twórców podstawy programowej. Tym samym utwierdza się w niej model przekazu wiedzy i nauczania oparty na tradycyjnym podziale ról: nauczyciela (który wie i uświadamia, przekazuje, prezentuje, wprowadza) oraz ucznia-odbiorcy (którego należy rozliczyć ze stopnia opanowania przekazywanego mu materiału). Dobitnie dokumentuje to priorytetowo traktowana w dokumencie skuteczność procesu edukacyjnego, która w gruncie rzeczy sprowadza się do możliwie najlepszego opanowania treści wyliczonych w podstawie programowej. Po trzecie, podstawa programowa lekceważy kwestię aksjologii – dotyczące jej zapisy w zasadzie wpisują ją w kanon niezbędnych treści jako kolejną porcję wiedzy z określonego zakresu. Po czwarte, można wykazać w jej obrębie całą masę nieścisłości i niekonsekwencji, które przekreślają jej wartość niezależnie od zawartych w niej sformułowań.

- 4) wartości – wyznaczone przez klasyczną triadę aksjologiczną; można zakładać wspólne, ale i osobne błędzenie podmiotów edukacji w żywiole dobra, prawdy i piękna, które determinują spotkanie nauczyciela i ucznia, określają spotykające się hierarchie wartości, współkonstytuują się w człowieku w toku ich odkrywania i ciągle na nowo ustalania ich indywidualnego znaczenia dla każdego człowieka, a zwłaszcza budującego własną osobowość ucznia;
- 5) wolność i zniewolenie – dwa kluczowe pojęcia w filozofii człowieka Tischnera; na gruncie szkoły wyznaczają możliwość wyboru wartości, a co za tym idzie – sposobu życia, postaw wobec świata i drugiego; to także perspektywa „możesz” i „możesz nie” w odniesieniu do możliwości decydowania o sobie; w kontekście edukacyjnego dialogu oznacza także możliwość wyboru między prawdą a fałszem, udzieleniem pomocy poszukującemu drogi a odmową odpowiedzi, co jednocześnie przekłada się na sferę wielkich i drobnych wyborów, rozmaitych gier i napięć występujących między wpisanymi w szkołę pojęciami wolności i przymusu;
- 6) Absolut, czyli perspektywa nadrzędna, która determinuje myślenie podmiotu; na płaszczyźnie edukacji ponadwyznaniowej pozwala się rozumieć jako idea odsłaniająca istnienie wartości obiektywnie istniejących, kształtująca ponadkulturowe rozumienie norm moralnych obowiązujących zarówno nauczyciela, jak i ucznia, w pewien sposób urzeczywistniająca się w momencie spotkania/dialogu.

Powyższe pojęcia, ugruntowane na pojęciu doświadczenia i nabierające na gruncie oświatowym nowych znaczeń, mogą fundować podstawy nowej koncepcji edukacyjnej, która wyznaczałaby horyzonty działań edukacyjnych (zwłaszcza wychowawczych) wolnych od indoktrynacji, wyrastających ponad różnice światopoglądowe, ale w obrębie kanonu problemów uniwersalnych, wywołujących odwieczne dylematy człowiecze. Koncepcji gotowej także na dyskusję z relatywizmem oraz konkurencyjną wobec wartości i idei wyrastających z współczesnego hedonizmu i konsumpcjonizmu.

Wypracowana koncepcja w dalszej kolejności mogłaby organizować także podstawy myślenia (np. o edukacji kulturowo-literackiej oraz kulturowo-językowej), a także wpływać na kształtowanie się refleksji metodologicznej nad czytaniem tekstów literatury i kultury w ramach Tischnerowskiego modelu filozoficznego postrzegania człowieka i otaczającego go świata¹¹. Mogłaby być punktem wyjścia do projektowania aksjologicznej lektury

¹¹ Próby takiego sposobu organizowania czytania tekstów literatury i kultury poczyniono już w podręcznikach do języka polskiego *To lubię!* na poziomie gimnazjalnym i licealnym. W książkach do gimnazjum dzieła zostały zestawione z sobą w obrębie rozdziałów, których problematyka w znacznej mierze wyrastała z myślenia o człowieku-podmiocie w kategoriach zaczerpniętych z filozofii dialogu J. Tischnera. Natomiast w liceum zaproponowano czytanie niektórych dzieł w kontekście wypisów z książki Tischnera *Filozofia dramatu*.

dzieł sztuki zapisujących w sobie odwieczne dylematy człowieka i dramat jego egzystencji.

Bibliografia

- Bakula, K. (2010). Podstawa programowa języka polskiego z roku 2009 albo pitaval lubelski. *Polonistyka*, 2.
- Bańko, M. (red.) (2005). *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa.
- Bauman, Z. (2000). Kultura jako spółdzielnia spóżywców. W: Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Bolecki, W. (2007). Zamiast wstępu (doświadczenie i modernizm). W: W. Bolecki, E. Nawrocka (red.). *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Warszawa.
- Bolecki, W., Nawrocka, E. (2007). Od redaktorów. W: W. Bolecki, E. Nawrocka (red.). *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Warszawa.
- Dubisz, S., Sobol, E. (red.) (2005). *Wielki słownik frazeologiczny z przysłowiami*. Warszawa.
- Kępiński, A. (1978). *Poznanie chorego*. Warszawa.
- Kłakówna, Z.A. (2001). Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości. *Nowa Poliszczynna*, 5.
- Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2010a). Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna. *Polonistyka*, 2.
- Kłakówna, Z.A. (2010b). Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.). *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk.
- Kołodziej, P. (2010). Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”, *Polonistyka*, 2.
- Kwapiszewski, J. (1998). *Filozofia księdza Józefa Tischnera jako źródło dialogu*. Słupsk.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2011). *Metafory w naszym życiu*. T.P. Krzeszowski (tłum.). Warszawa.
- Maćkiewicz, J. (2007). Językowy obraz człowieka jako podmiotu doświadczającego. W: W. Bolecki, E. Nawrocka (red.). *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Warszawa.
- Nycz, R. (2007). Literatura nowoczesna wobec doświadczenia. W: W. Bolecki, E. Nawrocka (red.). *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* [b.r., b.m.]; www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf.
- Rusek, M. (2004). Lekcje polskiego – typy i struktura. W: A. Janus-Sitarz (red.). *Polonista w szkole*. Kraków.

- Scheler, M. (1990). *Poznanie wartości*. A. Węgrzycki (tłum.). W: J. Galarowicz, W. Jaworski, A. Małecka (red.). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Ontologia, epistemologia, etyka (wybór tekstów)*. Kraków.
- Scheler, M. (1977). *Resentyment a moralność*. J. Garewicz (tłum.). Warszawa.
- Sobczak, P. (2005). *Koncepcja nadziei w ujęciu filozoficznym św. Tomasza i Józefa Tischnera*. Tarnów.
- Sobol, E. (red.). (1995). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg*. M. Guzowska-Dąbrowska (tłum.). Warszawa.
- Sporek, P. (2011a). *Czy dialog z uczniem jest możliwy? O technologii informacyjnej – refleksja antropocentryczna*. *Forum Nauczycieli*, 2.
- Sporek, P. (2011b). *Problemy z autorytetem nauczyciela we współczesnej szkole*. W: S. Żurek, M. Bajan (red.). *Etyka nauczyciela*. Lublin.
- Tischner, J. (2001a). *Filozofia dramatu*. Kraków.
- Tischner, J. (2001b). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków.

Streszczenie

Niniejszy tekst wyrasta z potrzeby szukania inspiracji dla rozwoju edukacji humanistycznej w szkole, zwłaszcza w jej aspektach wychowawczych oraz na polu kształcenia kulturowego. Zasadniczym przedmiotem artykułu jest transpozycja kategorii doświadczenia wywiedzionej z filozofii człowieka J. Tischnera na grunt edukacji oraz szukanie w niej możliwości budowy koncepcji kształcenia antropocentrycznego. Autorzy tekstu odnoszą pojęcie doświadczenia do tradycji literackiej oraz istniejących ujęć językowych, aby na tle tych rozważań i opierając się na filozoficznych pismach Tischnera, zaprezentować dwie możliwości rozumienia tej kategorii w kontekście filozofii człowieka. Jednocześnie dokonują przeniesienia Tischnerowskiej kategorii doświadczenia na płaszczyznę rozumienia miejsca oraz roli ucznia i nauczyciela w procesie edukacyjnym, wskazują zadania i obligacje obu podmiotów wynikające z postrzegania drugiego człowieka przez pryzmat podstawowych pojęć, wokół których ogniskuje się myśl filozofii dialogu autora *Sporu o istnienie człowieka*.

Summary

The following text has grown out of the need to search for inspiration for the development of humanities in schools, when it concerns pedagogical and cultural education. The fundamental subject of the article is the transposition of the category of „experience”, derived from J. Tischner’s philosophy of man, into the educational ground, as well as the search to discover in it favourable conditions in order to develop the idea of anthropocentric education. The author of the text discusses the notion of experience against the literary tradition

and with reference to the existing language notions, in order to present, on the basis of Tischner's philosophical works and the author's reflections, two ways of understanding the category in the context of the philosophy of man. At the same time, the author transfers Tischner's category of experience onto the level of understanding the place and the role of both the student and the teacher in the process of education – and thus shows their tasks and obligations resulting from the way we perceive other people through the prism of basic concepts around which the idea of the philosophy of dialogue represented by the author of *Spór o istnienie człowieka* is centred.