AKTUALNOŚĆ TISCHNERA

SZCZECIN 2008

Aktualność Tischnera

materiały pokonferencyjne
pod redakcją
Mirosławy Piaskowskiej-Majzel
i
Pawła Kołodzińskiego

CDN
SZCZECIN

Recenzent

dr hab. prof. US Danuta Dąbrowska

Korekta

Mirosława Piaskowska-Majzel

Łamanie

Radosław Jóźwik

Copyright © 2008 by CDiDN w Szczecinie

ISBN 978-83-89882-86-8

Wydawca

Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie

Spis treści

Wstęp 5

Kazimierz Tischner
Otwarty na ludzi. Wspomnienie o Księdzu Profesorze 7

Paweł Walczak
Wychować człowieka dobrego.
O pedagogii Tischnerem inspirowanej 11

Zbyszek Dymarski
Tischnerowska koncepcja kuszenia 21

Witold P. Glinkowski
Tischner – filozof siedmiokroć dialogiczny 39

Sławomir Osiński
Refleksja nad „postawą tischnerowską" w zarządzaniu szkołą . 49

Aleksandra Twardochleb
Możliwe i niemożliwe w dialogu międzyludzkim.
Perspektywa psychologiczna 57

Paweł Kołodziński
Od Obcego do Bliźniego 67

Anna Kapuścińska
Przekraczanie granic – etyka nauki i dydaktyki
w kontekście filozoficznej refleksji Józefa Tischnera.
Rekonesans faktów – kulturowa diagnoza – postulaty 77

Barbara Popiel
Tischnerowski dialog w pracy nauczyciela technikum 99

Maria Tuchowska
Szkoły Tischnerowskie w tworzeniu międzyludzkich więzi . . . 107

Mateusz Chaberski
Architektonika zbliżenia. Próba rekonstrukcji 113

Wstęp

Po prawie ośmiu latach od śmierci Patrona tej konferencji widać, jak rozchodzi się Jego myśl. Coraz więcej środowisk wczytuje się w pozostawione idee, coraz więcej ludzi jest pod ich urokiem. Mimo że zabrakło jego żywego głosu – ożywiane Nim myślenie dźwięczy wypowiadane przez różnych ludzi i w różnych kontekstach.

Owocem Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Aktualność Tischnera" – oprócz wzruszenia, inspiracji, nowych międzyludzkich więzi – jest załączona publikacja. Nie może ona wiernie oddać atmosfery Konferencji. Ukazuje jednak rzecz szczególną. Otóż myśl Tischnerowska stała się inspiracją dla wypowiedzi bardzo zróżnicowanych. Różnorodność profesji i biografii intelektualnych autorów wskazuje najlepiej, jak szerokie kręgi zatoczyła inspiracja Księdza-Filozofia. Znajdziemy w tej publikacji zarówno zawodowych filozofów, jak i animatorów społecznego ruchu Szkół Tischnerowskich, wypowiedzi ucznia i nauczycieli, polonistę, wreszcie uniwersyteckiego psychologa. Oni wszyscy pozostawili zapis swojej pasji – zawsze związanej z człowiekiem, zatroskanej o jego byt i związki z Dobrem.

W tej publikacji znajdujemy przykłady na to, że dorobek Tischnera jest pożywką dla naukowych badań i obserwacji codziennego życia. Także dla psychologicznej i etycznej analizy międzyludzkich relacji oraz praktycznego działania. Zaiste, prawdę powiedział Kazimierz Tischner w swoim wspomnieniu o Bracie: *Józek zostawił nam dom, i dla każdego jest w nim miejsce*.

Niech i ta skromna publikacja będzie zaczątkiem możliwości szukania własnego miejsca w spuściźnie Józefa Tischnera.

Szczególne podziękowania pragniemy złożyć Annie Kapuścińskiej i Sławomirowi Osińskiemu, a także uczniom klasy Ig dziennikarsko-prawniczej I Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie.

Mirosława Piaskowska-Majzel
Paweł Kołodziński

Kazimierz Tischner

Otwarty na ludzi. Wspomnienie o Księdzu Profesorze

Czuję się trochę niezręcznie, a z drugiej strony jest we mnie ogromna wdzięczność za te owoce siewu mojego Brata. Niezręcznie, bo jako bratu nie wypada tylko chwalić, a trudno znaleźć ujemne strony Jego osobowości – chyba tylko to, że był bardzo wymagający. Kiedy ukazało się pierwsze wydanie Jego książki *Świat ludzkiej nadziei*, w dedykacji wpisanej do egzemplarza przeznaczonego dla mnie, wpisał: *Dla Kazusia i Jego Rodziny, z beznadziejną nadzieją, że przeczyta – brat Józef.* Ja sam, zresztą na Jego życzenie, obrałem inną drogę życia. Dlatego chylę czoła przed filozofami, którzy kontynuują dzieło Brata. Wg Tischnera: *Jeśli coś robisz i uważasz, że robisz dobrze, rób tak dalej… bądź wolny, bądź sobą.*

Ksiądz Tischner – mój Brat zostawił nam coś, co dla człowieka najważniejsze. Zostawił DOM. Z tego domu – miejsca najbardziej rodzinnego, przytulnego, gdzie zawsze czeka ktoś, kto kocha, Józiu na chwilę wyszedł. Ale zostawił w naszych sercach to, co najważniejsze, to co trudno zapomnieć – słowa, którymi teraz możemy się dzielić z innymi. A jest się z kim dzielić, bo przecież w tym domu ciągle tylu ludzi.

Zostawił tam Józiu przedszkolaków z misiem Bartkiem, którzy, podczas mszy u św. Marka, stawiali takie trudne i dziwne pytania, a dziś chcą głosić *dobrą nowinę.* Zostawił młodzież z ciągle aktualnymi pytaniami: *Co to jest miłość? Co to są wartości chrześcijańskie? Jak mądrze żyć? Jakimi drogami można zdążać do Boga?* Wśród tych młodych jest i Monika, którą Ksiądz spotkał w stołówce sióstr, gdzie podawała do stołu i pracowała w kuchni. Po kilku rozmowach okazało się, że ojczym wyrzucił ją z domu, nie ma za co i gdzie żyć, więc przyszła do zgromadzenia, aby przygotować się do ślubów. Brat pomógł jej finansowo. Wynajęła mieszkanie, skończyła szkołę średnią i studia. Dziś jest szczęśliwą mężatką i matką.

Zostawił Józiu w tym domu także górali. Ale wiedzą już, co to jest nic, bo im powiedział, że to *pół litra na dwók*. Wiedzą, co to jest *śleboda… Bo kultura ludzi gór to przede wszystkim kultura czystych źródeł.* Wiedzą, jak bardzo był *ich…* Oni wszyscy. I Leon Korkoszów, co tak się wstydził tego, że klnie, alumnów Jegomość chcą, alumnów nim gadać…

I filozofów zostawił w tym domu. To *Transcendentalne ja* z jego pracy doktorskiej pozostawiło odwagę w myśleniu alumnów odpowiedzialność w formułowaniu myśli – ale to domena raczej tu zebranych, więc nie będę alumnów tym mówił.

Zostawił alumnów seminarium: *(…) on* znał i rozumiał Kościół i pragnął, żeby się zmienił, aby uczyć, że *dobro w sposób autentyczny odsłania się tylko tam, gdzie człowiek spotyka się z drugim człowiekiem twarzą w twarz.* Dawał dowód na to, że w dzisiejszym świecie jest miejsce dla księdza. Ten ksiądz jest bardzo potrzebny, jeśli tylko potrafi słuchać i mówić językiem zrozumiałym dla wszystkich.

W tym domu zostało społeczeństwo. Ludzie, do których mówił. A potrafił zabierać głos w sprawach aktualnych, wyczuwając akurat to, co w danym momencie było najważniejsze. Niestety, o niektórych sprawach dziś się nie pamięta, czy pomija. Myślę przede wszystkim o Jego wkładzie w obrady I Zjazdu Solidarności. Wydaje mi się, że jest to sprawa, która powinna być na nowo przemyślana przez bardzo wielu ludzi, także tych, którym się wydaje, że ją kontynuują… Brata bolało bardzo, że kiedy już nie mógł mówić, a potem nawet pisać, śmierć zaglądała mu w oczy, wtedy znaleźli się tacy, którzy tylko atakowali – ale Brat był też bardzo dumny z faktu, że miał wtedy oparcie w Ojcu Świętym.

Zostawił w końcu rodzinę. Ta więź z rodziną była bardzo ważna dla niego. Szczególnie Matka. Zaczęła się wtedy, gdy jako dwulatek zachorował, trafił do szpitala w Nowym Sączu w stanie krytycznym. Lekarz, który go przyjmował, zapytał: *Trupka żeście przywieźli?* Ale operował. Józiu wyzdrowiał. A więź z Matką, która go cudem niemal odzyskała, pozostała bardzo silna przez całe życie. Czasem zazdrościliśmy nawet Mamie tego, że Józiu, gdziekolwiek by nie był, zawsze pamiętał, żeby wysłać do Niej kartkę, i zawsze przyjeżdżał „do mamy". A Ona do końca martwiła się, żeby miał wszystko, co trzeba. To było dla Niej najważniejsze.

A więzi braterskie? Zwykle mówi się po śmierci kogoś bliskiego, że będzie go nam brakowało. Myślę, że dla tych, którzy wierzą w świętych obcowanie, ta sprawa przedstawia się zupełnie inaczej. Dla mnie miłość braterska jest jeszcze większa, trwa, mimo Jego odejścia, i oddziaływuje na mnie z jeszcze większą siłą, niż za życia.

Jakim był bratem? Był 15 lat starszy ode mnie. Bardziej ojciec, niż brat. Dbał o mój rozwój, ale nie chciał, żebym szedł w jego ślady. Pamiętam wie-

le wydarzeń, szczególnie z czasów, gdy mieszkałem u Niego podczas moich studiów w Krakowie. Pamiętam przychodzących w różnych godzinach ludzi, bo Józiu prosił, żebym wtedy wychodził. Dziś wiem, że ich spowiadał. Pomagał w krytycznych czasem sytuacjach. Ale pamiętam także, jak kiedyś wręczył mi dwa bilety do teatru, mówiąc, żebym sobie zaprosił kogo chcę. Więc ja – dziewiętnastoletni – zapraszam dziewczynę, zakładam białą koszulę non – iron i krawat na gumce z papugą, przychodzę dużo wcześniej do teatru. Na pięć minut przed rozpoczęciem spektaklu miejsca po lewej i prawej stronie nadal są wolne. W ostatniej chwili widzę, że po lewej siada mój brat Marian, a po prawej ręce dziewczyny – Józiu. Tak wyglądała moja randka w teatrze. Pamiętam także, że – kiedy załamany brakiem pomysłu na Juwenalia siedziałem w mieszkaniu przy ulicy św. Marka, nie chcąc w ogóle wychodzić – Józiu kazał mi wziąć moje łóżko polowe, na którym sypiałem, przygotować wielki plakat z napisem *pogotowie seksualne* i wyjść na miasto. Zabawa była wtedy doskonała, żart doceniali przechodnie, a pomysł był przecież Brata…

Często wracam myślami do Jego kazań spod Turbacza. To były *ozmyślania z pokazywaniem i pokazywanie bliżej ozmyślaniem* – jak sam mówił. Tam byliśmy bliżej Boga, tam był ten duch, ta *śleboda.* Jak chociażby w tym kazaniu z 1983, w którym mówił[1]:

Dwie sprawy dzisiaj nas zastanawiają. Prawdziwy człowiek – ten człowiek prawdziwy i wierny, wierny swojej prawdzie. I zastanawia nas także druga sprawa. Sprawa Boga, który także jest wierny. Wierny człowiek, człowiek prawdziwy… Tylko tam, drodzy moi, rośnie kultura, gdzie chodzą po ziemi ludzie prawdziwi – ludzie wierni prawdzie. Nie jest łatwow dzisiejszym świecie tę prawdę w sercu utrzymać. Nie jest łatwo w dzisiejszym świecie być sobą. Dlatego do tej sprawy trzeba bezustannie nawracać. Przypominam sobie (…) fragment z Kazimierza Przerwy-Tetmajera o s p r a w i e. On mi siedziw głowie, bo jest tam powiedziane coś bardzo pięknego i wielkiego o człowieku – o człowieku, który wyrósł na tej ziemi. Były czasy straszne, czasy głodne, czasy powstania Chochołowskiego. Był głód na Podhalu, a Polska pod rozbiorami krwawiła. Czasy rzezi galicyjskiej, czasy nieudanych powstań, czasy głodu i chłodu. Kazimierz Przerwa – Tetmajer[2] opisuje chłopa, człowieka, który z biedy swojej waha się: iść do poruseństwa, cy nie iść? Nagle w tym wahaniu przyszła noc – i widzi, jak chłopi idą. Posłuchajcie tego pięknego fragmentu:

---

[1] Ks. J. Tischner, *Słowo o ślebodzie. Kazania spod Turbacza 1981–1997,* oprac. Kazimierz Tischner, Kraków 2003.

[2] W opowiadaniu *Za sytko.*

Idom, banda cało, mijajom mie. mijają j ostoje poprzed izbom i patrzem. Patrzem, pztrezm, kie mie hyci drgawka! Zedrzałek teloco cud, zmąciło mi w ocak. Kie mie cosi nie hyci za krztoń, za serce! Kie nie ryknie cosi we mnie, nie płac, ale tak, jak kiebyś wej krwi płakał! A ci idom, tako cyrniawa, hłop przi hłopie, sami nascy, haw z Chochołowa. Ani jo się nie zazdał, co robiem, hipnonek w izbe, łapiem cieslice, com jom mioł, cuhe na kamizelke, krzicem do baby:

– Idem!

– Ka? – pyto się.

– Pod Gdów, pod Tarnów, ka chłopi nascy idom, bronić Polskom od Austryje!…

Sprawa, jak wiemy, skończyła się źle. A zakończenie jest takie:

Ściszeni my się za rence – hej, ono było ostatni roz. Zastąpili nom Cornodónajcanie z flancami, jegry, urzędnicy z miasta, ze rzędu przęsło: nie puścic Hohołowianów! Zrobiła się bitka. Leja, wawrzek, w wyśniego końca z Dunajca, zacios ciupagom do głowy – Franciszek spad na ziem, nie wstał więcyl.

A mnie wzieni, związali, pojehołek pote ze ziandarmami w Nowy targ, pote do Sąca, pote na Śpilberg. Haniek w hereście wysiedział śtyry roki. Kiek wróciół, wiécie, co jek naloz? Nalozek syna pod ziemiom, dwoje dzieci pod ziemiom, dom Zyd wzion, a baba kéjsi we świat s tym dwojgiem, bo to umreć nie ciało, i s tym jednym, co wyzyło, posła, nigda jek się nie dowiedział, ka? Telo jek naloz.

I teraz zakończenie:

Ale mie nie zol — co jek cuł wte, kiejek w izbe hipnoz, to mi do końca zycia zapłaciło za sytko!

I to jest moi drodzy prawda o człowieku! Jest takie porzekadło góralskie: „Wse wiyrchowoł nie bedzies, ale byłoby źle, kieby człowiek nigda nie wiyrchowoł." Wse nie bees wiyrchowoł, ale kie przichodzi cas wiyrchowania, trza powiyrchować, coby człek wiedział na co go stać. I tymu tyz się śpiywo: „Zatonie, zatonie, pióreczko na wodzie, ale nie zaniknie nuta o ślebodzie". A bez kogo nie zaniknie? Bez tych, co wiyrchowali.

(…) Proszę Wos piyknie, przyjrzyjcie się sobie, jak się potem [kiedy] spotkacie, żebyście się już nie culi jako nieznajomi, ale jako bracia. Bo my się tu spotkali w braterstwie, modlitwie, modlitwie w tyj wielkiej nauce – nauce cytania ludzkiego świadectwa. I coby kozdy z nos po takim wiyrchowaniu móg pedzieć: „Ale mie nie zol – co jek cuł wte, kiek hipnoz z chałupy, to mi wystarcy na całe zycie! Za sytko!" Amen.

Paweł Walczak

Wychować człowieka dobrego. O pedagogii Tischnerem inspirowanej

Wprowadzenie

Twórczość Józefa Tischnera można badać w kilku perspektywach. Z jednej strony konieczna jest rzetelna rekonstrukcja jego myśli, wyłowienie oryginalnych pomysłów, poglądów i metod, przyjrzenie się źródłom inspiracji i sposobom podejmowania dialogu z innymi filozofami. Wydaje się jednak, że w przypadku Tischnera podejście to nie wyczerpuje możliwych odniesień. Fakt, iż przedwcześnie zmarły filozof pozostawił swe dzieło niedokończone, daje sposobność dla twórczej kontynuacji zarysowanych zaledwie przez niego idei. Twórczość krakowskiego filozofa zdaje się zapraszać do współmyślenia, do kontynuowania i podejmowania wątków jego myśli. *Myśl Tischnera* – pisze Dobrosław Kot – *jest pełna projektów, niezrealizowanych pomysłów i porzuconych idei, które niemal domagają się podjęcia. Tak więc możliwe jest twórcze podejmowanie tych problemów i prowadzenie własnego myślenia inspirowanego Tischnerowską filozofią. (…) Można dostrzec pewien styl podejmowania problemów filozoficznych, właściwych Tischnerowi i niekoniecznie powiązany z badaną problematyką. Jest to styl pewnej otwartości myślenia, poszukiwania celnych metafor – czasem kosztem systematyczności takiego filozofowania. I można myśleć w ten sposób o rozmaitych problemach, czasem takich, którymi sam Tischner nigdy się nie zajmował – a mimo to, też będzie to rodzaj myślenia Tischnerowskiego*[1].

Podejmując owo wyzwanie do twórczej kontynuacji dzieła krakowskiego filozofa, podjąłem próbę rozważenia możliwości takiej interpretacji Tischnerowskiej filozofii człowieka, która by ukazywała tę myśl, jako istotny i interesujący głos w dyskusji nad wychowaniem, jaki toczy się we współczesnej humanistyce.

Szczególnie inspirująca dla teoretyków wychowania wydaje się być Tischnera koncepcja człowieka agatologicznego, czyli człowieka *stającego się*, tworzącego samego siebie, odpowiadającego na spotkane dobro. I tę koncepcję chcę właśnie ukazać jako podstawę Tischnerowskiej *paidei* oraz ufundowanej na niej pedagogii agatologicznej.

Tischnerowskie myślenie o wychowaniu nie odpowiada zakresowi dziedziny, którą zwykle określa się mianem pedagogika. Tematyka wychowania chociaż bardzo dla Tischnera ważna, nie była głównym przedmiotem jego zainteresowania. Wychowanie pojawia się u niego głównie jako efekt namysłu nad istotą człowieczeństwa. *Paideia* Tischnera jest niejako ukryta w głębi jego filozofii, tkwi w niej *implicite* i jest z niej wywodliwa. Dla jej odróżnienia od tradycyjnej pedagogiki, posługuję się kategorią pedagogii agatologicznej. Słowo pedagogia wskazuje na istotny związek refleksji filozoficznej antropologii z praktyką wychowania, jest bliższe przywoływanej kategorii *paidei*. Wincenty Okoń pisze, że współczesna pedagogika powraca do używania terminu pedagogia *dla oznaczenia całkowitego obszaru refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem*[2]. Pedagogia jako *sztuka wychowania* jest bliższa charakterowi refleksji Tischnera nad wychowaniem i bardziej odpowiada istocie jego filozofii niż techniczny termin pedagogika, który sugerować może bardziej naukowy, systematyczny charakter teorii.

Postawione przeze mnie pytanie o możliwość sformułowania tischnerowskiej *paidei* na podstawie jego filozofii człowieka prowadzi do ustalenia trzech problemów: a. wykazanie istotnych związków i zależności zachodzących pomiędzy pedagogiką i filozofią; b. ukazanie Tischnera filozofii człowieka jako cennego źródła inspiracji dla współczesnej refleksji pedagogicznej; c. próba sformułowania podstawowych założeń koncepcji wychowania opartej na tischnerowskiej filozofii człowieka, ujętej jako pedagogia agatologiczna.

Paideia – pomiędzy filozofią a pedagogią

Kategoria *paidei* odsłania istotne relacje pomiędzy filozoficzną refleksją nad naturą człowieka i jego powinnościami a praktyką wychowania, polegającą na takim kształtowaniu człowieka, by wydobyć z niego to, co w nim najpiękniejsze.

Oryginalne rozumienie pojęcia *paideia*, wypracowane w myśli greckiej i późniejszej, zostało rozszerzone na gruncie współczesnych ujęć kultury. *Paideia* jest dziś kategorią opisową, którą można posługiwać się w odniesieniu do różnorodnych systemów wychowania i układu wartości z nimi związanych. Jest to kategoria wskazująca na taki model wychowania, który dąży do określonego aksjologicznie i normatywnie ideału człowieka.

U podstaw każdego projektu *paidei* – zauważa Władysław Stróżewski – *leży przekonanie o niedoskonałości człowieka. (…) Człowiek, który się staje, musi zawierać w sobie nie tylko możność – dynamizm – warunkującą sam proces stawania się zmiany, ale musi mieć wytyczony cel-ideał czy ideę, wedle której i ku której owo stawanie się ma być kierowane. Nazwijmy wreszcie tę ideę po imieniu; nie jest to przecież nic innego, jak idea człowieczeństwa*[3].

Zatem koncepcja działań, które należy podjąć dla właściwego wychowania człowieka, jest zależna od rozwiązań w zakresie określenia i opisania istoty człowieka, znalezienia odpowiedzi na pytanie, czym jest człowieczeństwo i na czym polega jego wartość.

W idei człowieczeństwa – pisze W. Stróżewski – *znajdują szczególne miejsce spotkania filozofia i paideia: pierwsza by ją odsłaniać, druga – by pomagać wedle niej właśnie kształtować człowieka. Dwa pytania, które muszą zostać teraz postawione (choć nie odważę się udzielić na nie odpowiedzi), brzmią tedy: 1. Jak określić, zdefiniować człowieczeństwo? 2. Jak je zrealizować – czyli jak budować człowieka w człowieku? Pierwsze jest zadaniem filozofii. Drugie-pedagogiki*[4].

Wychowanie jest działaniem normatywnie skierowanym na określony cel, jakim jest idea człowieka. Pedagogika zatem zakłada u swych źródeł pytania o naturę człowieka i jego powinności. Są to pytania filozoficzne.

Związek pomiędzy filozofią i pedagogiką jest dwukierunkowy. Z jednej strony pedagogika potrzebuje filozofii szczególnie w momencie określenia swoich celów, ale również filozoficzna refleksja może służyć jako narzędzie ewaluacji i weryfikacji celów, treści, zasad i metod wychowania.

Z drugiej strony wychowanie rozumiane jako proces wpisany w strukturę ludzkiego sposobu bycia, musi stać się przedmiotem refleksji filozofii, która chce w pełny i adekwatny sposób mówić o człowieku. Filozofia wychowania staje się w ten sposób dziedziną, która w znaczący sposób uzupełnia filozofię człowieka.

Człowiek agatologiczny podmiotem wychowania

Pomimo widocznej ewolucji w sposobie filozofowania Tischnera i wielopoziomowej refleksji, jaką prowadził, jego wizja człowieka pozostaje spójna, a poszczególne etapy jego twórczości wydają się być próbą odsłaniania tej samej tajemnicy, nad którą pracował i którą próbował zinterpretować z różnych perspektyw. Motywem łączącym wszystkie wątki tischnerowskiej filozofii człowieka jest wyakcentowanie autokreatywnego wymiaru ludzkiej egzystencji, wskazywanie na rolę człowieka w kształtowaniu samego siebie. Ten aspekt filozofii Tischnera określam – za Barbarą Skargą – koncepcją **człowieka agatologicznego**[5]. Podkreślanie dynamicznego cha-

rakteru ludzkiej natury, rozumienie sposobu bycia człowieka jako procesu *rodzenia samego siebie*, jest istotną inspiracją dla myśli i praktyki pedagogicznej.

Według Bergsona każdy wielki filozof ma tylko jedną zasadniczą myśl do przekazania. Myśl tę, w jej najgłębszej postaci, filozof przede wszystkim przeczuwa intuicyjnie, a jego teksty są jedynie mniej lub bardziej udanymi próbami wyrażenia i udostępnienia owej intuicji innym.

Kierując się tą konstatacją, odpowiadając na pytanie, kim jest człowiek agatologiczny według Tischnera, spróbujmy sformułować taką naczelną myśl Tischnera, która w sposób syntetyzujący odda podstawową intuicję stojącą za tą koncepcją. Następnie w paru zdaniach postaramy się omówić poszczególne elementy tej koncepcji, które pozwolą lepiej uchwycić jej zasadnicze rozstrzygnięcia.

W mojej interpretacji człowieka agatologicznego można określić w następujący sposób:

Człowiek agatologiczny to człowiek, którego człowieczeństwo rodzi się w nim pod wpływem doświadczanego dobra. To doświadczenie dokonuje się w dramacie spotkania z drugim człowiekiem, który jest śladem Dobra Nieskończonego.

Zdaniem Tischnera, człowiek – żyjąc – tak planuje swoje życie, by ocaleć. Ocaleć znaczy wymknąć się złu, które człowiekowi grozi i przyswoić sobie dobro, które jest tym, co stoi ponad wszystkim. Dobro – według filozofa – jest sensem ludzkiego istnienia. Tischner pisze: *Osoba odnosi się do samej siebie, ale jej odniesienie do samej siebie ma inny charakter niż zakreślony przez Heideggera słowem egzystencja. W jej byciu nie chodzi już o bycie. Chodzi o usprawiedliwienie, o zbawienie, w którym lub dzięki któremu byt ludzki osiąga swoją prawdę*[6].

Człowiek jest i nie jest, bo człowiek się staje, jak mówią egzystencjaliści. A Tischner na określenie dynamicznego charakteru istoty ludzkiej ma jeszcze inny pomysł. Według niego, człowiek dopiero się rodzi. Rodzenie to bardzo ważny dla Tischnera termin. Pozwala on opisać zjawiska, które nie mieszczą się w kategorii zjawisk przyczynowo-skutkowych. Rodzenie oznacza sytuację wydobycia na wierzch, czegoś, co już jakoś jest, rozświetlania czegoś, co choć istniało pozostawało do tej pory niewidoczne. A tym, co jest naprawdę, choć niewidoczne, jest dla Tischnera dobro.

Człowieczeństwo rodzi się, rodzi się z dobra. Miejscem narodzin człowieczeństwa jest przestrzeń świadomości. Budowanie człowieczeństwa to wybieranie tego, co dobre. Człowiek buduje się z dobra. Zadaniem człowieka, zadaniem życiowej wagi jest odkryć i wybrać dobro.

Tę własność osoby, dzięki której człowiek przyswajając dobro, zarazem przyswaja siebie dobru, które niejako wchodząc w niego czyni go dobrym człowiekiem, Tischner nazywa agatoejdetycznością osoby.

Twórcza moc dobra bierze się z jego wyższości nad bytem, z jego *ciążenia ku zaistnieniu*. Tischner rozumie dobro w duchu Platona: istotą dobra jest udzielanie się. Stąd jego wyższość nad bytem, który się wyczerpuje. Pisze: *Przyczynowość dobra nie utożsamia się z przyczynowością bytu: ona nie dba o proporcje, nie liczy się z warunkiem dostatecznym, nie wyczerpuje swych sił w działaniu. Gdy działa byt, jego skutek musi być proporcjonalny do przyczyny. (…) Gdy działa dobro, już sama możliwość działania jest racją dostateczną. (…) Gdy działa dobro, każdy jego „dobry czyn" nie wyczerpuje go, lecz pogłębia i „dodaje sił"*[7].

Dobro *rodzi się* z wolności. Wolność jest zasadą przyswajania osoby dobru i dobra osobie. Ostatecznie to rozumowanie prowadzi Tischnera do sformułowania fundamentalnej dla jego filozofii wolności tezy, według której dobro jest sposobem istnienia dobra, przy czym istnienie jest tu rodzajem metafory – należy je rozumieć nie ontologicznie, lecz agatologicznie. Pisze: *Dobro nie może być dobre z musu, z konieczności. (…) Dobro, aby być dobrem, musi samo chcieć być dobrem. (…) Słowo musi nie oznacza jednak konieczności logicznej, lecz dramatyczną. (…) Wewnętrzne życie osoby jest konkretnym odbiciem dramatu dobra. To właśnie osoba, konkretny człowiek, aby być dobrym, nie może nie chcieć być dobrym. Chcenie dobra musi być wolne. Wolność wyraża i przyswaja dobro*[8]. Wolność jest tu rozumiana nie jako prosty wybór pomiędzy dobrem a złem, sięga dalej niż racjonalny wybór. W filozofii dramatu wolność przybiera postać nadziei na dobro, stąd jest ona przede wszystkim przyswajaniem i wspaniałomyślnym wyrażaniem dobra.

Najważniejszym miejscem, gdzie wydarza się owo rodzenie dobra, jest dramat. Według Tischnera człowiek jest istotą dramatyczną. Istota dramatu rozgrywa się nie tyle na płaszczyźnie ontologicznej, ile aksjologicznej. Dramat człowieka nie polega bowiem w pierwszym rzędzie na zagadnieniu istnieć – nie istnieć w sensie ontologicznym, ale na tym, że owo dramatyczne „być albo nie być" pojawia się w przestrzeni aksjologicznej. Można bowiem istnieć i być martwym w swoim wnętrzu i można odchodzić z tego świata z poczuciem wygranej. Nie zawsze niszczy i zabija człowieka śmierć biologiczna. Człowiek umiera także i wtedy, kiedy miejsce nadziei zostaje wypełnione rozpaczą. Stąd ocalenie nadziei jest głównym motywem i celem tischnerowskiej filozofii. Nadzieja jest elementem dynamicznym, dzięki któremu możliwy staje się wybór dobra, pomimo doświadczanego zła. Bowiem dobro jest wszakże bliższe naszym nadziejom, ale zło jest bliższe naszemu doświadczeniu.

Dramat egzystencji nie jest dramatem człowieka samotnego. Świat ludzkich wartości ukazuje się człowiekowi przede wszystkim wówczas, gdy po-

jawia się Drugi. Owo wydarzenie spotkania Drugiego jest niezwykle istotne w tischnerowskiej filozofii. Tischner wpisuje się w nurt XX-wiecznej filozofii człowieka, wedle której człowiek jest nie tyle istotą zapytującą, lecz zapytywaną, zagadniętą. U Tischnera owo pytanie płynie od Drugiego człowieka. Drugi wzywa do świadectwa. Odpowiedź, postawa, konkretny czyn lub jego brak ukazują to, kim człowiek naprawdę jest. Sama sytuacja spotkania ma moc budzić świadomość z uśpienia. W człowieku rodzi się samoświadomość. Dramatyczność tej sytuacji polega na tym, że dramat spotkania może się potoczyć w kierunku zguby lub ocalenia. Wybierając zło, człowiek uzyskuje świadomość bycia złym człowiekiem, co z kolei prowadzi go do stanu beznadziei, rozpaczy, człowiek jest tym, którego bycie jest nieusprawiedliwione. Dlatego sam, na zasadzie odwetu, odmawia istnienia innym. Przejście od rozpaczy do nadziei jest możliwe dzięki spotkaniu z Drugim, które jest darem łaski. Poprzez doświadczenie Dobra rodzi się w człowieku nadzieja, a poprzez nadzieję człowiek staje się sobą, rodzi samego siebie.

Ostatecznie, podsumowując myśl Tischnera, można stwierdzić, że człowiek jest sobą, gdy jest dobry. Dobroć wyzwala człowieka z rozpaczy, jest dla niego zbawieniem. Aby wybrać dobro, niezbędna jest nadzieja, która jest łaską, przychodzącą poprzez Drugiego. Dobroć rodzi dobroć. Aby być sobą, człowiek potrzebuje drugiego człowieka, który jest dobry.

W stronę pedagogii agatologicznej

Funkcją filozofii Tischnera jest dostarczanie aparatury pojęciowej, dzięki której udałoby się adekwatnie i źródłowo opisać fenomen narodzin człowieka w człowieku. Podstawowe terminy tischnerowskiej antropologii omówione w pracy: ja aksjologiczne, osoba, wolność, nadzieja, spotkanie, dobro, stanowią narzędzia opisu procesu wychowania oraz mogą stać się podstawą dla wypracowania systemu zasad i metod wychowania. Problematyzacja fenomenu wychowania wywiedziona „z wnętrza" Tischnerowskiej filozofii człowieka, otwiera możliwość sformułowania modelu *paidei*, zorganizowanego wokół koncepcji człowieka agatologicznego. Jest to właśnie miejsce spotkania Tischnerowskiej filozofii i współczesnej pedagogiki.

W zakres pedagogii agatologicznej wchodzi wszystko to, co Tischner na temat wychowania napisał explicite oraz to, co w jego filozofii człowieka zawarte jest *implicite* i co da się z niej wywieść dla współczesnej koncepcji wychowania.

Dla potrzeb prezentacji koncpecji przedstawmy zarys pedagogii agatologicznej w postaci założeń i wynikających z tych założeń zasad.

1. Teleologia wychowania określona jest poprzez ideę tzw. „dobrego człowieka"

zasada: „Poznać i wybrać dobro – oto klucz do rodzenia siebie"

Wychowanie powinno przybierać formę swoistego treningu aksjologicznego. Praktyka wychowawcza polega na kreowaniu i animowaniu różnego rodzaju sytuacji, które są źródłem doświadczeń aksjologicznych, inicjowaniem refleksji nad doznawanymi wartościami i zachętą do podejmowania świadomych prób urzeczywistnienia osobistych preferencji aksjologicznych.

Do celów wychowania włączyć należy postawy szeroko analizowane przez Tischnera, jakie w sposób opisowy oddaje idea „dobrego człowieka": wspaniałomyślność, wrażliwość tzw. zmysłu moralnego, odpowiedzialność.

2. Wolność jest warunkiem koniecznym wychowania

zasada: „Wolność jest sposobem istnienia dobra"

Wolność jest, według Tischnera, sposobem istnienia dobra, dlatego dobro nie może zaistnieć inaczej jak tylko jako konkretna dobroć i wolność konkretnego człowieka. Przenosi w ten sposób rozważania kwestii wolności w horyzont etyczny, ukazując sferę tego, co międzyludzkie jako źródło wolności i wiąże ją z doświadczeniem odpowiedzialności. W odniesieniu do problematyki pedagogicznej, tak rozumiana wolność jest warunkiem możliwości kształtowania i wychowania człowieka dobrego. Brak uznania i zrozumienia istoty wolności człowieka, którego wychowujemy, jest główną przyczyną pedagogicznych porażek, których jesteśmy świadkami w ostatnim czasie.

3. Przestrzenią właściwą wychowaniu jest relacja dialogiczna

zasada: „Wychowanie to zadawanie odpowiednich pytań"

Fundamentalne znaczenia dla wychowania ma ujęcie relacji wychowawczej jako relacji podmiotowo-podmiotowej, a nie podmiotowo-przedmiotowej. Wychowanie to spotkanie osób. Relacja dialogiczna w wychowaniu polegać więc musi na takim sposobie bycia wychowawcy, które będzie przybierało postać zapytywania. Być tak, aby wychowanek zobaczył w oczach wychowawcy siebie jako człowieka, a równocześnie zobaczył człowieczeństwo wychowawcy, które jest dla wychowanka wyzwaniem moralnym. Wychowawca jako *mistrz pytań* jest tym, który budzi w wychowanku uśpione poczucie powinności. Dana odpowiedź jest aktem narodzin człowieka w wychowanku, wiązać się musi z ruchem w kierunku uznania i urzeczywistnienia jakiejś wartości. Pytanie wyzwala bowiem poczucie powinności, akt zapytania dialogicznego jest wydarzeniem, w którym źródłowo doświad-

czamy powinności. Pytanie buduje dialogiczną więź odpowiedzialności, w której wychowawca i wychowanek stają się sobą dzięki drugiemu.

4. Wychowanie jest pracą nad nadzieją
zasada: „Wychowują jedynie ci, co mają nadzieję"

Według Tischnera wychowanie jest pracą nad nadzieją. Wychowanie tworzy między wychowawcą a wychowankiem pewną specyficzną więź, więź powiernictwa nadziei. Wedle Tischnera wychowawca jako powiernik nadziei staje się dla wychowanka oparciem, które ma charakter nie tylko emocjonalny, ale przede wszystkim egzystencjalny. *Co stanowi fundament takiego oparcia? Mówiąc najprościej: przekonanie, że dla wychowawcy jestem „kimś", jestem „coś wart". A to może się wyrazić tylko przez zaufanie płynące z jego strony. W ten sposób dochodzi do wymiany aktów zaufania: każda ze stron ufa, bo i jej zaufano. Obie zobowiązują się do wierności*[9].

Stąd Tischner formułuje kolejną bardzo ważną zasadę wychowania: zasadę wierności. Wychowanie współczesne musi podjąć wysiłek odbudowy zdolności autentycznej obecności człowieka obok człowieka, musi skupić się na kształtowaniu ludzkiej wierności.

Iluzja wierności powstaje tam, gdzie brakuje owego poczucia wspólnoty. Wychowanek wyczuwa, że między nim a wychowawcą istnieje przepaść, że zostaje wciągnięty w grę pozorów. Tischner tak oddaje klimat tej sytuacji: *Wychowanek płynie na jednej łodzi, a wychowawca na drugiej. Gdy wychowanek zaczyna tonąć, wychowawca rzuca mu dobre rady. W ten sposób wyraża się jego troska o dobro wychowanków. Zdarza się czasem, że radzi mu już tylko jedno: jak ma się zachować, by bezboleśnie utonąć*[10].

Wierność wychowawcy dotyczy również wierności wartościom wyznawanym przez wychowawcę: *Wychowawca musi ryzykować sobą. W krainie kłamstwa jego prawdomówność musi być większa niż prawdomówność wychowanka. W krainie niesprawiedliwości jego sprawiedliwość musi przewyższać poczucie sprawiedliwości jego wychowanków. W krainie nienawiści i podejrzliwości on musi być bardziej prosty i jawny. Na tym polega jego wierność. Ten, kto powierzył mu swą nadzieję, musi wiedzieć, że powiernik jest razem z nim – razem, to znaczy, że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim*[11].

Wnioski

Powyższe rozważania prowadzą nas do sformułowania dwóch tez:

1. Tischnera filozofia człowieka zapośrednicza perspektywę pedagogiczną.

Antropologia filozoficzna Tischnera jest w swej istocie silnie skorelowana z problematyką *stricte* pedagogiczną. Zapośredniczenie tematyki pedagogicznej odbywa się u Tischnera na dwóch poziomach. Pierwszym poziomem jest tu metafilozofia, mianowicie sposób postrzegania tego, czym filozofia jest, czym być powinna i jaką rolę pełni wobec człowieka. Niezmiennym i stale obecnym tłem refleksji Tischnera jest poczucie fundamentalnej powinności filozofa, towarzyszenia człowiekowi w jego egzystencjalnej biedzie, w dobie kryzysu tożsamości. Podstawowym zadaniem filozofa jest podjęcie próby zrozumienia i opisania sytuacji współczesnego człowieka oraz wskazanie możliwości przezwyciężenia kryzysu. Takie rozumienie istoty filozoficznej refleksji zbliża ją do zadań, jakie stawiamy pedagogice. Obie te dziedziny przenika troska o człowieka oraz towarzyszenie mu w jego zmaganiach o człowieczeństwo. Drugim poziomem zapośredniczenia jest sama koncepcja człowieka agatologicznego.

2. Projekt pedagogii agatologicznej odpowiada na potrzeby współczesnej pedagogiki, które wypływają z opisywanej przez wielu pedagogów i filozofów sytuacji współczesnej edukacji.

Potrzebę filozoficznej interpretacji zjawisk związanych z wychowaniem zgłasza wielu pedagogów: *Dla ogarnięcia całokształtu zagadnień edukacyjnych* – pisze Joanna Rutkowiak – *niezbędny wydaje się zwrot ku myśleniu filozoficznemu i podejmowanie trudu analizy szczególnie ważnych dla pedagogiki kategorii – takich, jak: podmiot, przedmiot, relacja, rozumienie, pytanie, dialog, poznanie, świadomość, nauka, technika, praktyka, teoria, wiedza i jeszcze innych, połączonej z próbami odnoszenia ich do problematyki wychowawczej*[12].

Pedagogia agatologiczna dostarcza teoretykom wychowania odpowiednich metodologicznych narzędzi w postaci filozoficznych kategorii, które adekwatnie opisują proces wychowania, zachodzących w tym procesie relacji pomiędzy osobami wychowawcy i wychowanka.

Ponadto koncepcja agatologicznej pedagogii przywraca zarówno filozofii, jak i pedagogice ich źródłowo mądrościowy, sokratejski charakter. Podkreśla się tu rolę wychowawcy – mistrza, który musi stać się świadkiem wyznawanych przez siebie wartości, świadkiem dobra.

Tischner głosząc wolność jako drogę do dobra, jednocześnie wierzył w siłę dobra, które jeśli się odsłania w żywej obecności osób, zdolne jest obudzić wolność i pociągnąć ku sobie. Tak rozumiane dobro wymaga jednak żywych świadków. Dobro, aby mogło być wybrane w wolności, powinno odsłaniać się w świadectwie. Nie może być jedynie przedmiotem opowieści. Dobro, które jest przedmiotem opowieści, a nie świadectwa, może być jedynie przedmiotem przymusu. To nakłada wielką odpowiedzialność zarówno dla pedagogów, jak i filozofów.

Zarówno Tischnerowska koncepcja człowieka, jak i pedagogia agatologiczna zakładają optymistyczną wizję człowieka. Jeśli człowiek jest autentycznie wolny, będzie zawsze wybierał dobro. Koncepcję tę przenika głęboka nadzieja i wiara w to, że pomimo nieustannie zagrażającego zła, człowiek staje się prawdziwie sobą, wybierając dobro. W ten sposób człowiek jest śladem tego dobra, które pragnie wchodzić w świat nie inaczej, jak poprzez człowieka.

Optymizm ten może być postrzegany jako słabość tej koncepcji. Może być również jej atutem, gdyż w dzisiejszym świecie istotnym wydaje się być odbudowa wzajemnego zaufania. Dla ludzi pracujących z ludźmi i nad ludźmi, wiara w człowieka jest warunkiem wejścia w twórczy dialog, jakim jest wychowanie.

Przypisy

[1] D. Kot, *Spory o Józefa Tischnera*, [w:] *Znak*, nr 588(5)/2004, s. 13.
[2] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 208.
[3] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 41.
[4] Ibidem, s. 49.
[5] Zob. B. Skarga, *Człowiek agatologiczny*, [w:] W. Zuziak (red.), *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, Znak, Kraków 2001, s. 99–112.
[6] J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Znak, Kraków 2000, s. 168.
[7] Ibidem, s. 286–287.
[8] Ibidem, s. 317–318.
[9] W. Bonowicz, *Chętka do strzelania*, [w:] *Tygodnik Powszechny*, nr 1(2895)/2005, s. 6.
[10] J. Tischner, *Etyka solidarności*, Znak, Kraków 2000, s. 91.
[11] Ibidem.
[12] J. Rutkowiak, *Dialog pedagogiczny jako warunek możliwości rozumienia*, [w:] *Ruch Pedagogiczny*, nr 5-6/1989, s. 50.

Zbyszek Dymarski

Tischnerowska koncepcja kuszenia

1. O budowaniu się człowieka

Nie można mówić o kuszeniu abstrakcyjnie, w oderwaniu od człowieka i spotykających go różnorakich sytuacji życiowych. Dlatego moje wystąpienie zacznę od opisania człowieka – tak jak go widział Tischner – a dopiero potem zajmę się szczegółową analizą kuszenia.

Kim zatem jest człowiek?

Poglądy Tischnera na temat człowieka ulegały ewolucji. Na początku swej filozoficznej drogi za centrum człowieka uważał on **ja transcendentalne**. W późniejszym okresie, to jest od końca lat sześćdziesiątych to, co istotne w człowieku zaczął utożsamiać z **ja aksjologicznym**. Najciekawsza jednak i najbardziej dojrzała jest koncepcja opisana w *Sporze o istnienie człowieka*[1]. W pracy tej Tischner wiąże rdzeń człowieka z dobrem. Już samo opisanie dobra jest niełatwe. Nie można wszak powiedzieć o nim, że jest – ono wszak dzieje się, jest związane z ruchem, zmianą, jakąś dynamiką.

By wyjaśnić to, jak Tischner łączy sprawę dobra z tym, co najważniejsze w człowieku, należy zauważyć, iż rodzaj ludzkiej aktywności i sposób zaangażowania w świat ma wpływ na to, kim człowiek jest w swej istocie. Człowiek żyjąc i działając coś czyni, coś w świecie zmienia. To, co się wydarza, przynosi jakąś wartość. Ludzki czyn zmienia coś w świecie, ale też zmienia coś w człowieku (tym, który jest jego autorem). Tischner mówi tu o podwójnym aspekcie czynu (mówi też o jego dwóch promieniach) – zewnętrznym i wewnętrznym. By to właściwie zrozumieć, należy odwołać się do pojęcia wartości. **Wartość**, powstała w wyniku jakiegoś **wydarzenia**, „wchodzi" nie tylko w świat, ale i w człowieka – buduje jego dobro. To dobro tworzy właśnie jego **agatologiczną przestrzeń świadomości**. Można nawet powiedzieć, że im „bogatsze" w zrealizowane wartości jest wnętrze człowieka, tym silniejsza jest jego nadzieja. Z tym większą mocą wychodzi on w świat i tym trudniej sprowadzić go na złą drogę.

Najważniejsze wydarzenia, zdaniem Tischnera, wiążą się ze spotkaniem z człowiekiem. Ten, kogo się spotyka, jest zawsze w jakiejś biedzie. Tę „trudną" sytuację drugiego symbolizują określenia, jakich na ich opisanie używa filozof – sierota, wdowa, obcokrajowiec.

Pytający prosząc – podsuwa pytanemu wartość do realizacji. Ujawnia tym samym jakąś „białą plamę" aksjologiczną, którą może on zlikwidować realizując wartość. Dostrzeżenie i realizacja prośby pozwala mu rozpoznać siebie i siebie budować[2]. Wiedza i kompetencja, jaką zapytany dysponuje, nie zawsze może być wystarczająca. Ale najważniejszy jest sam akt odpowiedzi. I dlatego można powiedzieć, że wzbogaca ona również, a może nawet bardziej tego, kto odpowiada, niż tego, kto pyta. Gdy niesie on pomoc innemu, niesie ją również sobie. Ocala siebie. Sądzę, że w ten sposób należy rozumieć myśl Tischnera zawartą w słowach: *pytający jest moim mistrzem. Nie tylko dlatego, że w pytaniu zwrócił mi uwagę na jakąś prawdę w świecie, ale przede wszystkim dlatego, że podsunął mi wartość, wokół której mogę skupić siebie i mogę siebie ustanowić*[3].Pomagając drugiemu znaleźć nocleg, pojąc, gdy jest spragniony, odwiedzając, gdy jest chory, służąc radą, gdy jest zagubiony – człowiek czyni dobro. Można powiedzieć, że staje się **dobro-czyńcą**. Autor *Filozofii dramatu* jest świadom, iż dobro **można** czynić na wiele sposobów, na przykład naprawiając dom, obsiewając pole zbożem albo też pomagając napalić w piecu kaflowym w chłodny jesienny poranek. Jednak – według Tischnera – najważniejsze jest to dobro, które wydarza się między człowiekiem a człowiekiem. Wszystkie inne rodzaje dobra są od niego pochodne. Przecież naprawia się dom temu, komu on się zawalił. Obsiewa się pole, by nakarmić głodnego. Pali się w piecu, by ktoś mógł się ogrzać… Paradoks, a właściwie niezwykłość dobra, polega na tym, że czyniąc dobro, człowiek sam dobrem zostaje obdarowany. Bo to dobro, którym obdarzył innego, w pewien sposób do niego wraca. Tischner mówi, że uczynione dobro dobro-czyńcę ubogaca, staje się jego dobrem.

Spotkanie przebiega dwuetapowo, choć nie zawsze przejście między nimi jest wyraźne. W pierwszym człowiek dostrzega biedę drugiego. Zauważa, że jest coś, czego być nie powinno. W drugim etapie szuka środków zaradczych – jak pomóc, jak wyrwać drugiego z jego tragiczności. Aby poznać, o co drugiemu chodzi, należy wejść z nim w dialog. Zniszczenie lub odrzucenie go zaraz na początku spotkania nie doprowadzi do zrozumienia. Z bólu spotkanego, a w konsekwencji i tego, który spotyka, **rodzi się myślenie**. W pierwszej kolejności ustala ono, jaki rodzaj tragedii zagraża drugiemu i następnie projektuje działania, które pozwoliłyby wyjść mu z opresji. Myślenie, według Tischnera, odsłania możliwości. *Dzięki niemu rzeczy, fakty, wydarzenia poczynają istnieć w horyzoncie innych rzeczy możliwych, innych możliwych faktów, innych możliwych wydarzeń – uzyskują agatologiczne,*

aksjologiczne i ontologiczne tło.[4] Myślenie uczestniczy w sprawie drugiego. Dlatego można rzec, iż spotkanie daje do myślenia. *Myślenie nie jest prostym odbijaniem stanu rzeczy. Właściwym motywem myślenia, który budzi myślenie ze snu, jest „splot właściwości" charakteryzujących tragiczność ludzką*.[5]

Ze spotkaniem łączy się nierozerwalnie sprawa odpowiedzialności. Odpowiedzialność dla Tischnera jest świadomością, że poproszeni są zobowiązani – że powinni – prośbę spełnić. *Inny człowiek jest obecny przy mnie poprzez to, co trzeba, abym dla niego uczynił; i ja jestem przy nim obecny poprzez to, co trzeba, aby on uczynił dla mnie. Więź, która między nami powstaje, jest więzią zobo-wiązania*.[6] Ta powinność – to „polskie trzeba"[7]. Odpowiedzialnością, według filozofa, w najbardziej podstawowym sensie jest **odpowiedzialność** człowieka wobec człowieka i za człowieka. Jeśli w jej zakres wchodzą rzeczy, to tylko w tym zakresie, w jakim należą one do świata ludzi.

Odpowiedzialność jest nie tylko odpowiedzialnością „wobec kogoś", lecz również odpowiedzialnością „za coś". W sprawie człowieka bardzo ważne jest ciało. Tischner mówi, że **cielesność towarzyszy człowiekowi** i jest nieredukowalnym składnikiem egzystencji. Jest dla człowieka wyzwaniem i zadaniem. Ciało jest „umiejscowieniem" życia. Człowiek musi najpierw zaakceptować własne ciało, by móc się nim posługiwać i by kiedyś je porzucić. Nadzieja człowieka – chrześcijanina, inaczej niż u człowieka Platona czy też u *jestestwa* Heideggera, mieszka w ciele. Ciało jest miejscem narodzin człowieka – osoby. Dopiero w świetle tych spostrzeżeń zrozumiałe staje się następujące stwierdzenie Józefa Tischnera: *Świadomość odpowiedzialności wyłania się z głębi osoby i ogarnia jej całość. Można powiedzieć: osoba to całość jej odpowiedzialności*.[8]

Dla Tischnera: *Spotkanie jest źródłem prawdy w bardziej podstawowym wymiarze niż wymiar stosunku człowieka do rzeczy. Stosunek do rzeczy jest zapośredniczony przez dialog z drugim człowiekiem*.[9] Czym w takim razie jest prawda? Z natury prawdy wynika, że jeśli coś jest prawdziwe, to jest takie nie tylko dla mnie, ale i dla innych. Zatem u samych korzeni prawdy znajduje się dialog. Podstawowym problemem jest więc zagadnienie prawdy spotkania. A spotkanie odbywa się nie w świecie teorii, lecz bezpośredniego i żywego kontaktu. Ten drugi może pokazać prawdziwą twarz, ale może też dążyć do tego, by spotykany przez niego człowiek jego maskę wziął za prawdziwe oblicze. Według Józefa Tischnera **w spotkaniu** z drugim człowiekiem **doświadczamy źródłowo** prawdy i nieprawdy, dobra i zła.

2. Owoce wzajemności

Spotkanie ustanawia jakby nowy świat, to jest hierarchię spraw ważnych i nieważnych, istotnych i błahych. Ta hierarchia zobowiązuje do jej re-

spektowania i do działania w zgodzie z nią. *Doświadczanie innego nie może już być traktowane jako jedno z wielu doświadczeń tego, co znajduje się poza człowiekiem, ale jako doświadczenie kluczowe, od którego zależy sens świata*.[10] To wzajemne współbycie nadaje sens światu, podobnie jak światło nadaje sens obrazowi. Sens konstytuowany w spotkaniu jest tym, co pozwala rzeczy nazywać i rozumieć[11]. Tak więc spotkanie jest również źródłem prawdy w najbardziej podstawowym sensie. Najpierw jest dialog, a dopiero potem prawda jako właściwość sądu. Tischner uważa, że relacja dialogiczna leży u podstawy wszelkiego obiektywizmu.

Jeśli spotykający odkrywają siebie jako prawdziwych w tym, co robią i mówią, wówczas **rodzi się wiarygodność**. Można powiedzieć, że spotkanie jakoś ich ze sobą łączy i wzajemnie od siebie uzależnia. Ludzie powierzają się sobie nawzajem. Z wzajemności rodzi się wierność[12], ci, co się spotkali, zaczynają jechać na wspólnym wozie – komentuje to Tischner.

Narodziny wzajemności powodują, że w człowieku rośnie nadzieja. Charakter relacji międzyludzkich wpływa na stosunek człowieka do ziemi. Ziemia jest dla ludzi, ale to nie znaczy, iż można robić na niej i z nią wszystko. Człowiek jest na niej gospodarzem, to znaczy tym, który przekształcając ją, szanuje jej naturę. Gospodarowanie jest – według Tischnera – szczególnym stosunkiem człowieka do ziemi, charakteryzuje się odpowiedzialnością, a nie swawolą. *Więź z najbliższymi idzie przed więzią z ziemią. (…) ustalenie się nowych relacji międzyludzkich doprowadza do odkrycia natury ziemi*.[13] Owocem takiego sposobu bycia i rozumienia świata jest powstanie ludzkiego ładu. Ten ludzki porządek świata wiąże filozof z czterema podstawowymi miejscami, są to: dom, warsztat pracy, świątynia i cmentarz.

Dom to obszar pierwotnej swojskości, tu jest się u siebie, to znaczy jest się w pełni wolnym. Z domu wszystko bierze swój początek. Wszystkie wyprawy opisuje się podając odległość od domu. Dom jest w pełni domem, gdy zamieszkuje go kobieta i mężczyzna. Owocem ich bycia razem jest dziecko. Dom jest przede wszystkim dla dziecka. Wraz z dzieckiem rośnie nadzieja. Z zadomowienia wynika przywiązanie, w człowieku narasta poczucie, że nie jest się tu obcym – świat zaczyna jawić się jako obietnica.

Warsztat pracy – tu człowiek pokonuje opór tworzywa i porozumiewa się z ludźmi. Pracując człowiek przetwarza, ku swojemu pożytkowi to, co daje ziemia – minerały i rośliny. Pracuje się z kimś i dla kogoś. Tu też rodzi się solidarność pracy[14]. Dzięki pracy człowiek się zakorzenia. Korzystając z owoców pracy – odkrywa obietnicę. Ma poczucie, że ona, właśnie tu i teraz się ziszcza. Rośnie w nim przekonanie, że nie jest tu intruzem, lecz jest u siebie. Praca odznacza człowieka swoim piętnem. Człowiek staje się, czerpiąc z tych, dla których pracuje, ten, który leczy ludzi, staje się lekarzem. Ten, który uczy uczniów, staje się nauczycielem dzięki… uczniom.

Świątynia – to miejsce spotkań człowieka z Bogiem. Świątynia jest po to, by wydobyć z człowieka jego dobro i otworzyć go na szerszy horyzont obietnicy. Obietnicy, która przekracza znany mu do tej pory świat. Na tej obietnicy winien człowiek budować swoją nową nadzieję.

Cmentarz z kolei, to miejsce spotkania z tymi, którzy byli na ziemi przed nami i dla nas ten świat zagospodarowywali. U grobu zmarłych człowiek uświadamia sobie to, że jest spadkobiercą, to znaczy, że ma udział w godności tych, którzy byli przed nim. Ale też cmentarz głosi klęskę gospodarowania i fiasko przywiązania do ziemi. Ta ziemia, to ziemia odmowy, ona mówi, że to nie tu człowiek winien lokować swoje podstawowe nadzieje.

3. Postacie zła przychodzącego

Zło przychodzi do człowieka na wiele sposobów. Może się pojawić jako nieszczęście, jako groźba, pokusa lub jako zdrada.

Nieszczęście dotyka człowieka uderzając w świat – scenę ludzkiego dramatu. Przychodzi niespodziewanie. Objawia się jako zniszczona droga do domu, spalona stodoła, zalane powodzią pole… Nieszczęście może również uderzyć w ludzką cielesność. I wówczas objawia się na przykład jako niedowład ręki, wyniszczająca choroba lub niesprawność któregoś ze zmysłów. Dla Tischnera ten rodzaj zła nie jest złem w sensie ścisłym. Uważam jednak, że nie można go pomijać, bo może on mieć znaczny wpływ na wybory i sposób życia człowieka.

Groźba i pokusa, są według autora *Filozofii dramatu*, tymi formami, w jakich najpełniej przejawia się zło istotne. To zło, będące owocem wspólnych struktur dialogicznych, filozof nazywa **zjawą**. To, co zjawa ukazuje, nie jest przejawem ukrytej poza nią rzeczy, nie jest też czystą pustką. Zjawa, odwołując się do czegoś, co jest prawdą, ukazuje ją w nieprawdzie. Zjawa powstaje na skrzyżowaniu ułudy (czyli czegoś, czego nie ma) i przejawu (czegoś, co jest). Wyrasta na granicy czasu teraźniejszego i przyszłego. Tworzy wrażenie, jakby to od niej zależało, co będzie dalej. Jest w niej zawsze obecny moment jakiejś nieprawdy. Zjawa kłamie i nie kłamie zarazem, grozi i nęci, odbiera nadzieję, aby rozbudzić inną. *Realność zjawy nie jest realnością bytu, ani realnością braku w bycie*.[15] Ona jest czymś, co Tischner określa jako **międzyrzeczywistość**. Zjawy rodzą się na skrzyżowaniu różnych projektów bycia ludzi w świecie. Pasożytują na **obszarze ludzkiej nadziei**.

Filozof, wychodząc poza klasyczne rozróżnienie, stwierdza, że zło to nie brak, lecz coś, co w pewien sposób jest, **co zjawia się**. I to jest przez człowieka, z winy człowieka. Zło dialogiczne może pojawić się tam, gdzie po-

jawia się drugi człowiek. Rodzi się w spotkaniu (oczywiście nie każdym) człowieka z człowiekiem. Złość zła ukazuje się w tym, co dzieje się między ludźmi.

Groźba przychodzi do człowieka z zewnątrz i stara się oddziaływać na wyobraźnię. Straszy, że obróci przeciwko człowiekowi tajemniczą moc, jaką dysponuje. Obszarem jej działania jest przestrzeń i czas. Groźba wprowadza w człowieku podział na strefę zewnętrzną (ta jest wystawiona na kontakt ze złem) i wewnętrzną (wewnętrznym ja, które przechowuje pamięć innego projektu życia, ale tłamszonego przez strach i wizję wszechmocy nadchodzącego zła). Groźba staje na przeszkodzie realizacji dotychczasowego projektu życia. Chce wymusić na człowieku uległość, zanim jeszcze dojdzie do bezpośredniego starcia. Jej celem jest bowiem zniewolenie, to znaczy zapanowanie nad wolą człowieka.

Zdaniem autora *Filozofii dramatu* groźba może dotyczyć możliwości zabicia, możliwości zadania cierpienia oraz możliwości zniszczenia moralnego (pozbawienie godności i szacunku, jakim człowiek cieszy się u innych ludzi).

Jeśli będziemy pamiętali, iż celem groźby jest ubezwłasnowolnienie woli i duchowe zniszczenie człowieka, to zauważymy, że do zestawieniu gróźb przedstawionego przez Tischnera należy również dodać takie formy groźby, jak: szantaż grożący pozbawieniem życia lub zdrowia bliskich człowiekowi osób oraz groźbę zniszczenia świata otoczenia.

Najgroźniejsza jednak jest pokusa…

4. Pokusa

Pokusa jest taka groźna, gdyż „operuje" na obszarze ludzkich zawierzeń.

Jej pełny opis wymaga, by sytuację człowieka w świecie odnieść do tego, co – według Tischnera – najważniejsze, to jest do relacji dialogicznej między kuszonym a kusicielem, w której kuszony oczekuje dobra, a otrzymuje zło. Oczywiście na początku kuszony nie wie, że ten, z kim obcuje, jest kusicielem. Kuszony daje się omamić, wierzy kusicielowi. Wierzy, że to, do czego on go namawia (przekonuje), jest lub, może się stać, jego dobrem. Zło, by dopiąć swego, musi ukazać się jako dobro, w tym celu skrywa się za maską. Przyjmuje więc cudze oblicze. Kusiciel obiecuje dobro, a podsuwa zło, kuszony mu ulega jako swemu dobru. Prawda wychodzi na jaw dopiero w końcowej fazie kuszenia. Mowa pokusy składa się z trzech etapów: schlebiania, oskarżenia oskarżycieli i sprawdzenia właśnie.

W **schlebianiu** kusiciel wmawia kuszonemu, że jest godzien większego uznania i szacunku niż do tej pory mu okazywano. Sugeruje, że jest cenniejszy i że tylko on (kusiciel) potrafił się na nim poznać. Nie jest byle kim,

lecz Kimś. Te słowa budują iluzję co do własnej wartości. Ale budzą też jakąś formę wzajemności.

W **oskarżeniu oskarżycieli** zło, które już spotkało kuszonego, jest przedstawiane jako nieszczęście (jakim jest na przykład powódź lub pożar), czyli jako coś, na co nikt nie ma wpływu albo jako coś, co spowodowali inni, ale na pewno nie on (kusiciel). Kusiciel domaga się zawierzenia, poświadczając sobą prawdziwość swoich słów. Jako przykład takiego zachowania Tischner podaje Gloucestera z *Ryszarda III* Szekspira. Przedstawia się on lady Annie nie jako zabójca jej męża, lecz jako taki sam jak i ona, nieszczęśnik. Na dowód rzetelności swoich zapewnień gotów jest ponieść ofiarę z własnego życia.

W trzeciej fazie – **sprawdzeniu**, kuszony (przekonany perswazją i argumentami) zawierza kusicielowi, lecz ten, zdaniem Tischnera, nie przyjmuje wyciągniętej ręki i zdradza. Wówczas zdradzony kuszony „odkrywa", że świat oparty jest na bezsensie. A dobro jest tylko po to, by być pożywką dla zła. Według Tischnera na tym polega tragedia – wolność obraca się przeciwko dobru.

Ale można też sobie wyobrazić trochę inny rozwój wydarzeń w fazie trzeciej. Chodzi mi o sytuację, gdy kusiciel przyjmie zawierzenie i, choć przez jakiś czas, będzie solidarny z tym, kogo skusił. Wówczas skuszony, nieświadom fałszywości więzi, będzie w złu tkwił i będzie starał się realizować je w świecie. Tischner ma rację mówiąc, że nie ma solidarności w złu, ale tu ma miejsce nie solidarność, lecz „interesowny sojusz" ze skuszonym. Myślę, że właśnie takie zawierzenie złemu, a nie banał i bezmyślność, jest korzeniem, opisanego przez Hannah Arendt, zła banalnego[16]. To trwanie kusiciela przy skuszonym utwierdza go w słuszności wyboru i daje rękojmię do działania w myśl sugestii złego.

W pokusie „oferta" płynąca od złego człowieka: zło-czyńcy, przybiera znamiona prawdy i dobra. Kuszony nie chce zła – ulega i wybiera je, gdyż chce wierzyć, że jest to jego dobro. Dlatego poznanie prawdy jest nie tylko zadaniem teoretycznym, lecz czymś niezmiernie ważnym egzystencjalnie. Zapytajmy więc – jak nie dać się zwieść?

W tym kontekście możemy mówić o złudzeniach, kłamstwie i zwodzeniu.

Tischner uważa, iż **złudzenia** wnoszone przez zmysły można przezwyciężyć odwołując się do rozumu. *Jeśli w łonie rozumu pojawia się jakieś złudzenie, (…) rozum może się od złudzenia wyzwolić jedynie wtedy, gdy jeszcze radykalniej zapyta o prawdę.*[17]

Ale rozum może też być zagrożony przez **kłamstwo i przesąd**, które wnikają w człowieka poprzez to, co mówi drugi. Symbolem tego kłamcy jest dla Tischnera kartezjański **złośliwy geniusz**. Kłamstwo może więc ukazać się człowiekowi jako to, co jasne i racjonalne. Oznacza to, że zdanie się

na sam rozum, by uniknąć zła, nie starcza. Co pozostaje? **Pozostaje wierność** tym, którzy są wiarygodni. Pozostaje wierność tym, którzy swym życiem wykazali, że są **wiary godni**. A zatem dla człowieka bardzo ważne jest to, komu się ufa, kogo czyni się powiernikiem swojej nadziei. Każdy od chwili urodzenia jest komuś wierny[18]. Mogą to być rodzice, przyjaciele z czasów młodości, nauczyciele… Natomiast jak rozpoznać kłamstwo życia – na to nie ma uniwersalnego sposobu. Dlatego pokusa jest taka niebezpieczna.

Skoro podstawowym punktem odniesienia jest drugi, to człowiek u początku dialogu może tylko wierzyć, że drugi jest wiarygodny. Pewność przyjdzie później. Według Tischnera nie ma innego układu odniesienia. Jego zdaniem nawet obiektywizm jest uwarunkowany dialogicznie[19]. Trzeba odwołać się do dobrych intencji drugiego, bo: *Niestety pewności tej mieć nie można. Wszystko rozgrywa się na płaszczyźnie zaufania*.[20]

A zatem przekreślenie wierności, sprzeniewierzenie się tym, którym się do tej pory ufało, wydaje się złem najbardziej fundamentalnym, bo pozbawiającym człowieka podstawowej osi orientacyjnej w przestrzeni dobra i zła. Dlatego właśnie za zło podstawowe uznaje Tischner **zdradę**[21]**.** Zdrada oznacza przerwanie więzi i odmówienie dobra temu, komu się do tej pory ufało i kto nam ufał. Ktoś zostaje zdradzony, komuś innemu się zawierza. Ale, zdaniem Tischnera, złoczyńca nie przyjmuje zawierzenia, lecz zdradza. To, co wydawało się obietnicą dobra, okazuje się zaproszeniem do zdrady. Ten, który uwierzył złemu i zdradził kogoś, komu uprzednio ufał, sam zostaje zdradzony. Ta zdrada może ostatecznie zniszczyć nadzieję.

Zatem bycie tym, na którym wspiera się człowieczeństwo drugiego, nakłada na człowieka olbrzymią **odpowiedzialność**. Bo to człowiek, a nie procedury logiczne, jest źródłem najbardziej podstawowej prawdy życia. Podstawowej, bo wyznaczającej charakter tego, co dla drugiego fundamentalne, a więc wewnętrznej przestrzeni świadomości. Ale też trzeba pamiętać, że u Józefa Tischnera ten, w kim pokłada się nadzieję, winien być „zainteresowany" własną postawą także w stosunku do drugiego. Odpowiedzialność jest warunkiem jego sobości. By być sobą, trzeba być dla drugiego. Filozof wyraża tę myśl w następujący sposób: *Ja autentyczne jest zawsze Ja odpowiedzialności*.[22] Dlatego Tischner uważa, że fundamenty zła tkwią w dialogu. On może nieść zarówno ocalenie, jak i zgubę – i to trzeba podkreślić – dla obu uczestników dialogu.

Zauważyć należy, że złem jest nie tylko zjawa powstająca w przestrzeni międzyludzkiej. Złem jest również ludzki wybór, w wyniku którego człowiek zgadza się na to, co zjawa oferuje. Ulegnięcie pokusie (lub groźbie) oznacza „wpuszczenie" zła do ludzkiego wnętrza. To ulegnięcie złu nie jest możliwe bez udziału, poddanego działaniu zła człowieka, bez jego akceptacji. To **zło „osadza się"** w człowieku i zaczyna po swojemu „zabudowy-

wać" jego wnętrze. Autor *Filozofii dramatu* uważa, że człowiek w głębi ducha jest tylko **sobie samemu powolny**[23]. Tylko to, co sam zaakceptuje, może w nim znaleźć siedzibę. *W głębi ducha* [człowiek – ZD] *jest panem swych aksjologicznych uznań. Wolność określa wewnętrzność człowieka*.[24] Od momentu akceptacji zła, ono zaczyna w nim mieszkać. Czy to oznacza, że zło zawładnęło całym wnętrzem człowieka tak, że staje się on cały zły? Czy też są jakieś „obszary" od zła wolne?

Tischner nigdzie nie daje jednoznacznej odpowiedzi na te pytania. Ale z rozważań, jakie filozof prowadzi na kartach *Filozofii dramatu* i *Sporu o istnienie człowieka,* można wnosić, iż uważa, że są trzy możliwe poziomy zaangażowania w zło. Określę je jako stadium odwetu[25], stadium demonizujące i stadium czystego demonizmu. W każdym z tych stadiów inna jest wewnętrzna konstrukcja zło-czyńcy i inny jest rodzaj „budowanej" przezeń wizji świata.

5. Przebudowa wewnętrznej przestrzeni świadomości i jej skutki

Każde ulegnięcie pokusie jest równoznaczne z daniem złu dostępu do siebie. Ale nie oznacza to jeszcze tego, że staje się ono podstawową zasadą organizującą wewnętrzną przestrzeń świadomości.

Głębokość **przemiany ludzkiego wnętrza** wynika z intensywności i z głębokości otwarć na drugiego. Związane jest to z różnorodnymi sposobami objawiania się drugiemu – albo jako maska, albo jako zasłona, albo jako twarz. Całkowita przemiana ludzkiego rozumienia tego, co dobre i prawdziwe może mieć miejsce jedynie wówczas, gdy człowiek jest całkowicie otwarty na drugiego. To sytuacja skrajna, możliwa do stałego utrzymania tylko w przypadku człowieka heroicznych cnót – mesjasza. Taka postawa jest oczywiście dla wielu wyzwaniem i zadaniem. Ale „zwykły" człowiek rzadko potrafi jej sprostać. „Zwykły" człowiek otwiera się tylko czasami i tylko w kontakcie z kimś naprawdę bardzo bliskim. Z praktyki życiowej wiadomo, że na ludzi nowo poznanych „zwykły" człowiek nie otwiera się od razu całkowicie[26]. A w związku z tym najczęściej spotkanie z człowiekiem nie jest od razu pełnym porozumieniem. Podobnie spotkanie ze złym człowiekiem nie zawsze związane jest z pełnym otwarciem. Dlatego zdrada na tych pierwszych etapach znajomości najczęściej nie niszczy całkowicie człowieka. Najczęściej uczy „zwykłego" człowieka jeszcze większej nieufności i dystansu do innych ludzi. W rezultacie tego staje się on bardziej podejrzliwym i ostrożnym, czasami bardziej cynicznym lub skłonnym do działań w duchu pragmatyzmu niż wierności zasadom.

Człowiekowi zdarza się niejednokrotnie postępować niegodziwie, ale niewielu ludzi bycie niegodziwym czyni zasadą swego życia. Zło, które staje się złem „zwykłego" człowieka, zmienia jego wewnętrzną przestrzeń świadomości pomniejszając jej dobro[27]. Efektem takiej sytuacji jest stan, który trafnie oddają, moim zdaniem, młodo-tischnerowskie terminy: kryzys nadziei i **choroba nadziei**[28]. Człowiek, którego nadzieja jest chora, z mniejszym rozmachem wybiega w przyszłość. Ale nie oznacza to jeszcze braku wszelkiej nadziei, czyli „choroby na śmierć".

Z poczucia krzywdy wyrasta **odwet**. Powstaje on w człowieku, który jest przekonany o własnej niewinności i o winie złego otoczenia. Na zło zaznane najwłaściwszą odpowiedzią wydaje się zadanie zła. Ważne dla niego jest własne cierpienie i doznana krzywda. Uważa, że nie może tej krzywdy zostawić bez odpowiedzi, trzeba jakoś zareagować. *Cierpienie rodzi odwet*.[29] Poprzez odwet skrzywdzony wymierza sprawiedliwość okrutnej rzeczywistości[30]. Człowiek nie jest w tym przypadku doszczętnie zły, domaga się tylko sprawiedliwości, a nie zła dla zła. Pisze filozof: *Uwikłana w kłamstwo wolność jest sposobem istnienia dobra we mnie – dobra, które jest 'sprawiedliwym odwetem'*.[31] W pewnym sensie odwet jest „ludzką" reakcją na zaznane zło[32]. Odwet działa według prostej reguły: *skoro ty nie jesteś szczęśliwy, nikt nie ma prawa do szczęścia*.[33] Tischner mówi w takim przypadku o logice fatum. Zło, w przeciwieństwie do dobra, nie zna łaski. Przy czym dla zadającego zło nie jest takie istotne, czy krzywdzonym jest człowiek winny czy niewinny. *Odwet wyłania się z ogólnej 'złości na świat' – złości, która 'nie ma czasu' na ustalenie różnic*.[34]

Co decyduje o tym, że zło całkowicie zawłaszcza świadomość człowieka? Dlaczego człowiek decyduje się na manichejski przewrót? Czym jest „odwaga zła"[35], o którą pyta Tischner? Paradoksalnie granicą oddzielającą stadium odwetu od **stadium demonizującego** nie jest waga czy wielkość wyrządzonego zła, lecz stan własnej świadomości. Póki człowiek zadaje zło w imię swoiście rozumianej sprawiedliwości, póty znajduje się w stadium odwetu. Dostrzeżenie własnego zła czyni człowieka złym. Ale wraz z tym odkryciem pojawiają się przed człowiekiem dwie możliwości – odzyskania siebie poprzez nawrócenie oraz zagubienia siebie poprzez zatracenie się w złu.

Dając posłuch zjawie człowiek sprawia, że owo międzyludzkie zło staje się jego złem własnym. To znaczy, że gdy tylko człowiek zgodzi się na zło i je wybierze, możemy powiedzieć: **stało się zło**. *Zło istotne nie przychodzi do człowieka jako przemoc, lecz jako możliwość przedstawiona człowiekowi do wyboru, oparta na perswazji. Człowiek musi się zgodzić na zło, musi sam wybrać zło. Dopiero gdy to uczyni, można powiedzieć: stało się zło*.[36] Zdrada drugiego człowieka może stać się takim wydarzeniem przełomowym. Wydarzeniem uprzytamniającym ogrom własnego zła.

Zło niszczy dobro „zamieszkujące" wewnętrzną przestrzeń świadomości. Brak dobra to więcej niż „dziura", którą można by w jakiś sposób zalepić. To pustka, która zieje otchłanią. Dobro nadaje sens byciu[37]. Brak dobra oznacza brak podstaw dla nadziei. Bez nadziei nie ma po co żyć. Ten fakt ilustruje Tischner fragmentami listu Nieznajomej, w którym zdaje ona relację z tego jak zło, które czyniła, zabijało w niej dobro. Zabiło w niej jej dobro stanowiące o sensie jej życia. Tę sytuację wydobywają na wierzch słowa jej męża: *Jesteś nikim, (…) nie ma cię*.[38] Można powiedzieć, że wyrządzane zło nicestwi ją agatologicznie. Ta świadomość wywołuje rozpacz. *Rozpacz jest stanem duszy złoczyńcy, który rozpoznaje coraz lepiej, że należy do 'masy potępieńców'*.[39] Nieznajoma agatologicznie jest trupem, ale biologicznie żyje. Powinna nie być, a jednak jest. Ból tej sprzeczności rozdziera duszę, dociera do jej najodleglejszych krańców, a bywa, że objawia się także poprzez fizyczny ból. Ten stan autor *Sporu o istnienie człowieka* za Sørenem Kierkegaardem, określa terminem „choroba na śmierć". **Horyzont manichejski** otwiera się przed człowiekiem jako pewna możliwość. Człowiek może stanąć na krawędzi i od jego decyzji zależy czy da się weń wciągnąć, czy mimo wszystko będzie próbował odzyskać on swoją nadzieję[40]. Gdy zaakceptuje zło, stanie się zły. Bo zło istnieje tylko istnieniem człowieka. I dopiero w tym przypadku można powiedzieć, że zło nie jest czymś dodanym, przygodnym, lecz zaczyna stanowić sam rdzeń człowieka[41], który je wybrał. Wówczas zło zawłaszcza ludzkie wnętrze, a wtedy zabójstwo staje się zabójcą, złodziejstwo złodziejem, a kłamstwo kłamcą. *Zło istnieje istnieniem człowieka, określa wprost jego substancję*.[42] Tischner mówi w tym przypadku o „ontologicznej świadomości zła"[43]. Zło teraz ma decydować o kształcie i charakterze zadawanych człowiekowi do realizacji wartości. Według Tischnera bowiem: *Zło, zanim znajdzie się w naszym czynie, staje za naszymi plecami, przenika do wewnątrz, włazi w nasze oczy i uszy, przenika nasz smak i dotyk, określa wrażliwość na świat, budzi pragnienia i lęki, narzuca odpowiednie formy rozumowi i zamyka go w pozornych oczywistościach*.[44]

Tischner uważa, że rozpacz prowadzi do jednego z dwóch sposobów bycia w złym. Określę je jako **rozpacz aktywną** (zwaną przez filozofa po prostu rozpaczą) i **rozpacz pasywną**, zwaną beznadzieją. Obie postawy są trochę do siebie podobne – są odzwierciedleniem świadomości zła, które zagarnia głębię osoby[45]. Człowiek uważa, że nie jest wart życia, bo jest zły. Ale w beznadziei zachowuje się pasywnie (swój los traktuje jako karę). Wszystko, co mógłby zrobić (nawet popełniając samobójstwo), może się obrócić przeciwko niemu – więc lepiej zachować się biernie i przyglądać się sobie. „Stać się rzeczą"[46] – oto cel. W rozpaczy natomiast na świadomości zła (ja jestem zły) nabudowuje się nienawiść. Gdy człowiek odkrywa, że to, co do tej pory czynił, było złe, że dotąd poświęcał się na marne i nie potra-

fi, i nie może być dobry. Zakpiono z niego, kazano wierzyć w fałszywe prawdy. To wywołuje cierpienie, które paraliżuje człowieka. Wówczas przychodzi do niego rozpacz. Ona staje się jego oddechem. Na tym paraliżującym bólu może wyrosnąć, choć nie musi[47], przekonanie co do potęgi i nieuchronności zła. Zło „jest naprawdę", a dobro istnieje tylko po to, by stać się żertwą dla zła. Rzeczywistość jest dana po to, by zło mogło ogłosić swe zwycięstwo nad dobrem. To odkrycie otwiera przed człowiekiem manichejską wizję rzeczywistości. Ma tu miejsce radykalne odwrócenie sensu wiążącego dobro i zło[48]. Podstawową relacją nie jest tu już wzajemność lecz **nienawiść**. Ona jest racją samą w sobie, nie potrzebuje innych uzasadnień. Nienawidzący nienawidzą, bo: „trzeba nienawidzić"[49]. Tu zły człowiek zadaje zło nie w akcie sprawiedliwości za doznaną krzywdę, lecz dlatego, że tak trzeba, dla samego zła. Uważa bowiem, że takie jest prawo rzeczywistości. Nienawiść to moc dążąca do pochłonięcia, do wessania w swoje sidła. „Nienawiść wciąga"[50] czerpiąc z tego swoistą radość i uznanie. Zatem tu złość i zdrada są wyrazem tej najbardziej podstawowej prawdy. W oparciu o te ustalenia Tischner próbuje zdefiniować, czym jest piekło: *piekło – miejsce, gdzie ludzie są najbliżej i zarazem najdalej od siebie. Najbardziej, bo mogą się dotknąć; i najdalej, bo nie mogą się spotkać*.[51] W świecie zdrady obowiązuje zasada: *Zdradzajmy dla samej 'prawdy', jaka tkwi w zdradzie*.[52] Przykładem realizacji zasady manichejskiego porządku rzeczywistości jest dla Tischnera świat dwudziestowiecznych obozów koncentracyjnych i łagrów[53]. W takim świecie życie więźniów jest cenne tylko o tyle, o ile realizuje idee swoich prześladowców. A ich praca, w myśl zaleceń ciemiężycieli, przybliża ich zgubę.

Nienawiść dobra jest zasadą działania demona. Ale człowiek, zdaniem Tischnera, nie staje się nigdy w pełni demonem. Co najwyżej w jego działaniach może przejawiać się **demoniczność**. Demon nie ma poczucia krzywdy. Wybór zła jest jego wolnym wyborem. Nienawiść dobra jest siłą motoryczną jego aktywności. Pisze Tischner: *Zasadą jego* [demona – ZD] *działania jest czysta nienawiść dobra. Demon nie nosi w sobie świadomości krzywdy. Sam wybrał swój los. Jego zadaniem jest mówienie 'nie' wszystkiemu, co ma na sobie ślad jakiegokolwiek 'tak'*.[54] Co do człowieka, to filozof nie wierzy w całkowite jego zatracenie. Dla człowieka manichejska przestrzeń nigdy nie jest „doskonała". W człowieku, nawet w tym, który wydawałoby się, w pełni oddany jest złu, tli się, gdzieś w głębinach ducha, świadomość krzywdy, która doprowadziła go do demonizmu. W swych działaniach powoduje się nienawiścią do dobra, nienawidzi go, bo nie stało się dobrem dla niego. Nie jest to zatem nienawiść czysta. Zdaniem filozofa, w człowieku jest zawsze jakaś niezniszczalna cząstka dobra będąca śladem Dobra pełnego. Symbolicznie wyraża ją ponawiany płacz anioła. Dla Tischnera: *płacz anioła to coś więcej*

niż tylko płacz. Płacz ów jest wyrazem innego porządku, niż porządek zdrady i zła. Nie ma on wspólnych płaszczyzn ze złem. Jest zupełnie inny. Dlatego jest dla zła nietykalny. Istnieje jako światło, jako chwała, jako czysta przestrzeń nadziei.[55] Zdaniem autora *Sporu o istnienie człowieka*, zawsze zostaje jakaś cząstka, jakaś wolność: *która może nie chcieć i nie móc*.[56]

6. „Owocowanie" zła

Zło nie zamyka się w sobie, lecz dąży do rozprzestrzeniania się. Podobnie bowiem jak dobro, jest dynamiczne i ekspansywne. Jego głównym celem jest zmiana systemu zawierzeń tego, w kogo uderza. Zły człowiek – to jest taki, którego wnętrze jest przez zło porażone – zło rozsiewa. Dokonuje tego w różnych aktach. Tischner uważa, że: *uczynek to szczyt góry lodowej, której właściwa część jest ukryta pod wodą*,[57] ale mimo wszystko uważam, że jest to jednak część znacząca i dlatego warto ją przedstawić. Zło, którego autorem jest człowiek, będę określał jako **zło zadawane**.

Dla człowieka konkretnym motywem wprowadzania zła w świat może być zarówno odwet za doznane zło, jak i chęć obwieszczenia „prawdy" o tym, że wszystko istnieje istnieniem zdradzonym. Zło na świecie pojawia się na kilka sposobów. Może się to dziać poprzez grożenie, kuszenie, pożądanie, niszczenie i zdradę.

Wszystkie te rodzaje zła, mniej lub bardziej szczegółowo, już omawiałem, dlatego teraz przybliżę tylko pożądanie.

Tischner w człowieku odnajduje pierwotną tęsknotę za światem przyjaznym i bliskim. Za sytuacją życia w pełni przyjaźni i zrozumienia z otoczeniem, czyli za stanem, który był doświadczany przez pierwszych rodziców, a nam, jako ich potomstwu, na skutek grzechu pierworodnego, został odmówiony. Źródła tęsknoty odnajduje Tischner na dnie duszy człowieka. Stąd czerpie ona swój sens i siłę. O tę tęsknotę zaczepia się pokusa. Jej podstawowym celem działania jest wykazanie kuszonemu, iż to, czego mu odmówiono i zabroniono, należy mu się i może być mu dane. Pokusa chce rozbudzić tęsknotę za bliskością ze światem. Dlatego podsyca ból niepełności i oddzielenia. Ostatecznym efektem jej zabiegów powinna stać się przemiana tęsknoty w pożądanie świata.

Autor *Filozofii dramatu* pisze, że pomimo trudności, a nawet tragizmu, człowiek gospodaruje na ziemi siłą nadziei. To ona sprawia, że pokusa świata nie przekształca się w pożądanie. Im nadzieja jest większa, tym łatwiej pokonywać problemy i przezwyciężać bóle. Umacnia się też i hartuje ludzka odporność na zawirowania losu. *Siła nadziei na tym polega, że ogarnia każdy bunt ziemi, przemieniając sens ziemi obiecanej w sens ziemi jako obietnicy*.[58]

Więź człowieka ze światem może mieć różny charakter. Ten najbardziej pożądany rodzaj relacji człowieka do świata filozof określa jako **gospodarowanie**. Gospodarując człowiek przywiązuje się do ziemi. Z nią wiąże swoje plany i nadzieje. W wyniku gospodarowania zostaje pobudowana i ustanowiona duchowo – materialna przestrzeń świata, którą Tischner określa jako: „ludzki świat otoczenia"[59]. Siła nadziei sprawia, że człowiekowi wydaje się, iż ten oswojony przez niego kawałek świata staje się jego ziemią obiecaną. Na tej ludzkiej ziemi panuje, według Tischnera, ład ogniskujący się wokół czterech omawianych już miejsc: domu, warsztatu pracy, świątyni i cmentarza.

Gdy dramat życia tak się toczy, że siła nadziei ulega osłabieniu, wówczas rodzi się podejrzenie, iż ziemia przestaje sprzyjać. Wkrada się lęk i chęć ucieczki. Ale od ziemi nie można uciec. Dlatego, zdaniem Tischnera, należy podjąć walkę. Przywiązanie porażone lękiem przemienia się w **pożądanie** – czyli zaślepione dążenie do czegoś, parcie bez namysłu, bez jakiegoś elementarnego rozeznania tego, co ten głód mogłoby zaspokoić. Można je też opisać jako bezrozumne dążenie do podporządkowania i uzależnienia od siebie wszystkiego.

Człowiek tęskni za bliskością ze światem i z ludźmi. Opis spełnienia tej tęsknoty odnaleźć można w biblijnej opowieści o Adamie i Ewie. Po wygnaniu z raju taka bliskość jest już niemożliwa. Człowiek żyje jeszcze jakąś nadzieją. Dzięki niej pokonuje przeciwności losu i dzięki niej gospodaruje na ziemi. Natomiast w człowieku dotkniętym złem nadzieja słabnie, budzi się lęk. Wszystkie sygnały płynące ze świata interpretuje on jako symbole obcości świata i człowieka. Lęk wynikający z tego, że człowiek znalazł się na ziemi odmówionej i pragnienie ziemi obiecanej, choć niedostępnej, rodzi „pokusę świata". Pisze Tischner: *Pokusa (…) wzmaga ból nienasycenia*.[60] A skoro rzeczywistość nie chce być człowiekowi przyjazna dobrowolnie, wobec tego należy ją do tego zmusić. Tak zdaniem Tischnera rodzi się **pożądanie**, czyli „życie czymś" przesycone strachem.

Człowiek zdradzony wie, że sam musi zapewnić sobie to, co jest mu potrzebne, nikomu ani niczemu nie ufa. Podejmuje więc działania, które pozwolą mu nad rzeczywistością zapanować. Użycie siły i podstępu to najskuteczniejsze sposoby osiągnięcia celu. Według niego prawo *de facto* jest prawem siły: *Granice siły są granicami prawa*.[61] Pożądanie staje więc w opozycji do idei gospodarowania. Użycie siły zmienia relacje człowieka do ziemi, ignoruje jej naturę. Efektem tego jest przemiana charakteru podstawowych miejsc, wokół których ogniskują się sprawy człowieka na ziemi, to jest domu, warsztatu pracy, świątyni i cmentarza.

Człowiek buduje **dom,** by mieć gdzie się ukryć. Dąży do odizolowania się od świata wznosząc płoty, mury i kopiąc fosy. Budowany dom okazuje

się nie domem, lecz warownią, która ma za zadanie chronić swoich i straszyć swą potęgą okolicznych mieszkańców. Wzajemność zostaje tu wyparta przez lęk i podejrzliwość.

Na obcej ziemi praca staje się walką. Takiej ziemi się nie rozumie, przeto nie można jej przypisać żadnej natury i dlatego można ją poddana każdej obróbce. **Warsztat pracy** zamiast być miejscem wydobywania z natury tego, co najlepsze, staje się miejscem ujarzmiania świata. Człowiek wchodzi w próbę sił z ziemią. Praca na niej staje się katorgą. Pożądany efekt – zwycięstwo, wymaga zjednoczenia wszystkich we wspólnym wysiłku. W takiej sytuacji może rozpocząć się walka o przywództwo, o to, by podporządkować swej woli wszystkich dotychczasowych współpracowników.

Do walki człowiek potrzebuje nadnaturalnych mocy, które według niego są w **świątyni**, i które można wykorzystać w walce. Obolały człowiek przychodzi do świątyni i domaga się sprawiedliwości za swoje krzywdy. Prosi Boga o siły do walki. Tu nie może już być miejsca na spotkanie – odwet wszak ma być aktem surowej sprawiedliwości.

Cmentarz okazuje się miejscem nieprzejęcia, a co za tym idzie zerwania ciągłości tradycji w imię swoiście rozumianego postępu. Dlatego odrzuca się i lekceważy tradycje przodków. Pogardza się nimi. A ci ukazują się jako zjawy. Stąd cmentarz to miejsce zjaw, które straszą współczesnych, które szydzą i jednocześnie oskarżają.

Przypisy

[1] Bardziej szczegółowo o ewolucji poglądów Tischnera na temat człowieka piszę w pracy zatytułowanej: *Dwugłos o złu. Ze studiów nad myślą Józefa Tischnera i Leszka Kołakowskiego*, Gdańsk 2008.

[2] „Człowiek dzielny to taki człowiek, który potrafi zarówno swoim wyborem, jak późniejszymi aktami realizacji 'utrafić' w wartość najbardziej właściwą spośród tych, jakich domaga się dana sytuacja." [w:] J. Tischner, *Myślenie…, op.cit.*, s. 379.

[3] J. Tischner, *Między pytaniem a odpowiedzią* [w:] *Studia Filozoficzne* 1983, nr 5–6 (210–211), s. 120.

[4] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982, s. 472.

[5] Ibidem, s. 491.

[6] J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Paryż 1990, s. 18–19.

[7] „Znamienne jest to polskie 'trzeba'. Wczujmy się w jego moc. Skąd ona się bierze? Czyż moc ta nie jest mocą wołania, które kieruje ku mnie drugi człowiek, gdy tylko znajdzie się w jakiejś mniejszej lub większej próbie życiowej? Czyż nie jest wezwaniem do tego, abym go w tej próbie nie opuszczał? To 'trzeba' ustawia mnie wobec całego świata i wobec mnie samego tak, jak nic innego mnie nie 'ustawia'. Budzi we mnie poczucie powinności. Dopiero teraz wiem, co to naprawdę znaczy 'odpowiedzialność'." [w:] J. Tischner, *Myślenie…, op.cit.*, s. 366.

[8] J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 119.

[9] J. Tischner, *Myślenie…, op.cit.*, s. 494.

[10] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit.* s. 27.

[11] Rzeczy mogą się pojawić i stać się zrozumiałe dzięki przysługującym im sensom. Sens leży u podstaw mojego (ludzkiego) sposobu rozumienia rzeczy i innych ludzi. Czym jest światło dla oka, tym dla rozumu jest sens rzeczy. Według Tischnera podstawowym źródłem sensu jest spotkanie.

[12] Według Tischnera możliwe jest też wzajemne spotkanie człowieka i Boga. Stoi ono u podstaw religii. Filozof pisze o tym w następujący sposób: „Religia nie polega już na wzniosłym uczuciu zachwytu, który unosi człowieka ku niebu, ani na racjonalnej spekulacji o najwyższym z bytów, ale na poczuciu odpowiedzialności za odpowiedź, jaką zapytany i wezwany winien dać pytającemu i wzywającemu. [w] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit*., s. 79.

[13] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit*., s. 186.

[14] Więcej na ten temat w: Zbyszek Dymarski, *Wstęp do filozofii solidarności Józefa Tischnera* [w:] *Filozofia w szkole*, B. Burlikowski, W. Rechlewicz [red.], Kielce 2004, s. 155–168.

[15] Józef Tischner, *Filozofia…, op.cit*., s. 152.

[16] H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie*, tłum. A. Szostkiewicz, Kraków 1987.

[17] J. Tischner, *Myślenie…, op.cit*., s. 450.

[18] Tischner uważa, że dla każdego chrześcijanina tą podstawową wiernością jest wierność Jezusowi Chrystusowi – temu, który własnym życiem i śmiercią dał świadectwo prawdzie, której nauczał.

[19] „W idei obiektywizmu jest ukryty wymiar dialogiczny. Dopiero jako konsekwencja wymiaru dialogicznego pojawia się wymiar ściśle obiektywny." [w] J. Tischner, *Między pytaniem a odpowiedzią* [w:] *Studia Filozoficzne* 1983, nr 5–6 (210–211), s. 116.

[20] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit*., s. 206.

[21] „Zło w sensie podstawowym, zło zasadnicze, zło dialogiczne – przejawia się więc jako zdrada." [w:] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit*., s. 205.

[22] J. Tischner, *Spór o…, op.cit*., s. 247.

[23] Pisząc o złu zagnieżdżającym się w człowieku Tischner powołuje się na Augustyna, który pisał o „nieczystościach duszy", które zasłaniają ją przed nią samą: „Cóż bowiem jest bardziej w duszy niż sama dusza? Ale przecież jest ona w rzeczach, o których się myśli z miłością – w rzeczach zmysłowych, to jest cielesnych, bo z nimi zżyła się przez miłość – przeto nie może już być sama w sobie bez wyobrażeń zmysłowych. Początkiem jej poniżającego błędu jest jej niezdolność do oderwania się od zmysłowych obrazów w patrzeniu na samą siebie. Dziwnie do niej przylgnęły wskutek związania się z nimi miłością. Na tym też polega nieczystość duszy, że kiedy stara się nad sobą zapanować, wydaje się jej, że sama jest tym, bez czego nie może o sobie myśleć." [w:] J. Tischner, *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków 1997, s. 264.

[24] Józef Tischner, *Filozofia…, op.cit*., s. 177.

[25] Aby zaprowadzić pewien porządek w tischnerowej koncepcji zła, będę terminu „odwet" używał tylko do określenia sposobu działania zła w reakcji na zło zadane, uznając słownikowe znaczenie tego słowa, jako wiążące. *Słownik języka polskiego* podaje, że odwet to: „odwzajemnianie złem na zło". Tischner o odwecie mówi i w przypadku działalności zła w stadium odwetu i w stadium demonizującym, co wydaje mi się niekonsekwencją w świetle dalszych wywodów.

[26] Mówiąc językiem Tischnera, nie pokazujemy nagiej twarzy, lecz twarz częściowo zasłoniętą.

[27] Odwołując się do modelu przestrzennego można mówić o osłabianiu jej konstrukcji albo o jej kurczeniu się. Albo można ująć sytuację jeszcze inaczej – jeśli odwołać się do metaforyki jasności i ciemności, to można powiedzieć, iż przestrzeń staje się bardziej ciemna, staje się bardziej szara i bura.

[28] Opis człowieka z *Filozofii dramatu* można uzupełnić o kategorię „nadziei", tak interesująco rozwijaną przez Tischnera w jego pierwszych filozoficznych pracach. Pisał tam na temat sytuacji człowieka w następujący sposób: „nasz współczesny człowiek wkroczył w okres głębokiego kryzysu nadziei. Kryzys nadziei jest kryzysem podstaw." [w:] J. Tischner, *Myślenie…, op.cit*., s. 10.

[29] Józef Tischner, *Spór o…, op.cit*., s. 55.

[30] „Odwet ma dwa aspekty: pasywny i aktywny. Pasywną stronę odwetu wypełnia świadomość krzywdy – ból świadomości skrzywdzonej. Skrzywdzony człowiek jest przeświadczony, że coś zostało w nim zniszczone. Nie pozostaje bierny. Na zniszczenie, jakie go dotknęło, odpowiada bezpośrednio – zniszczeniem innego lub pośrednio – zniszczeniem jego własności." [w:] Ibidem, s. 96.

[31] Ibidem, s. 308.

[32] „Do odwetu jest zdolna wyłącznie istota cielesna." [w:] Ibidem, s. 96.

[33] Ibidem, s. 96.

[34] Ibidem, s. 98.

[35] Ibidem, s. 54.

[36] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit.*, s. 205.

[37] „Osoba poszukuje sensu swego istnienia w dobru, które może stać się jej dobrem." [w:] J. Tischner, *Spór o…, op.cit.*, s. 168.

[38] Ibidem, s. 340.

[39] Ibidem, s. 148.

[40] Ale zdaniem Tischnera, człowiek sam nie jest w stanie tego dokonać. Potrzebuje łaski, potrzebuje drugiego, który poda mu dłoń i potrzebuje jeszcze siły, by tej wyciągniętej dłoni nie odtrącić: „łaska nie jest przeciwieństwem wolności, lecz jej warunkiem." [w:] Ibidem, s. 132.

[41] Sposób zawłaszczania człowieka przez zło, Tischner opisuje w następujący sposób: „Popełniamy błąd, wyobrażając sobie, że zło jest podobne do farby, która z zewnątrz zabarwia postać człowieka. (...) Zło **jest w wykonawcach**. [podkreślenie – ZD] Barbarzyńca niesie ogień, który niszczy domy. Morderca niszczy życie. Pożądający bezgranicznie bogactw niszczy naturę. Zemsta czyni spustoszenie w świątyniach, profanuje cmentarze. Zdrajca niszczy każdą ku niemu skierowana miłość. W nich wszystkich jest zło." [w:] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit.*, s. 211.

[42] Ibidem, s. 211.

[43] J. Tischner, *Spór o…, op.cit.*, s. 190.

[44] Ibidem, s. 17.

[45] Pisze Tischner: „Rozpacz ogarnia człowieka znacznie głębiej i obejmuje swoim zasięgiem znacznie więcej niż wątpienie. Rozpacz odzwierciedla bowiem stan całej osobowości, a wątpienie jedynie stan myślenia." [w:] Ibidem, s. 281.

[46] Ibidem, s. 241.

[47] Decydujące jest tu spotkanie z drugim, to czy on chce i potrafi pomóc cierpiącemu. Bowiem: „ze stanu potępienia – przez Boga i bliźnich – samemu wyjść nie można. Musi pojawić się Inny, który 'uwolni z cierni zabłąkaną owcę'." [w:] Ibidem, s. 190.

[48] Trzeba dodać, że takie odwrócenie może mieć miejsce tylko na obszarze ludzkiego bytu. Pisał Tischner, że: „człowiek uczasawia czas. Jest on jedyną na świecie istotą, która może 'zrobić coś ze swoim czasem'." [w:] J. Tischner, *Myślenie…, op.cit.*, s. 130–131.

[49] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit.*, s. 214.

[50] Ibidem, s. 214.

[51] Ibidem, s. 60.

[52] Józef Tischner, *Spór o…, op.cit.*, s. 15.

[53] „Koncentracyjny obóz śmierci stał się w naszym stuleciu szczególnym miejscem obecności zła dziejowego oraz przejawem zła metafizycznego." [w:] Ibidem, s. 39.

[54] Ibidem, s. 96.

[55] Józef Tischner, *Filozofia…, op.cit.*, s. 213.

[56] Józef Tischner, *Spór o…, op.cit.*, s. 191.

[57] Ibidem, s. 18.

[58] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit.*, s. 194.

[59] Ibidem, s. 179.

[60] Ibidem, s. 204.

[61] Ibidem, s. 195.

Witold P. Glinkowski

Tischner – filozof siedmiokroć dialogiczny

Już tytuł wystąpienia sugeruje, że swoją refleksję nad fenomenem dialogiki, uprawianej przez ks. Tischnera, poddam ograniczeniu. Poszukiwania dialogicznych komponentów w przebogatej działalności autora *Filozofii dramatu* zawężę, o ile to możliwe, jedynie do warstwy filozoficznej. A zatem wizerunki Tischnera-duszpasterza, Tischnera-katechety, Tischnera-społecznika, Tischnera-publicysty, Tischnera-krytyka rzeczywistości społecznej i politycznej – jakkolwiek w nie mniejszym stopniu są przesycone duchem dialogicznym – pozostawiam poza zasadniczym polem namysłu.

1. Rozumienie dialogu. Niewiele słów obrosło taką mnogością sensów. Najczęściej pojęcia „dialog" używa się w znaczeniu technicznym; wskazując na użytkowe funkcje dialogu eksponuje się dialog w roli: medium porozumienia, sposobu komunikowania się, uzewnętrzniania i wymiany myśli. Jednak za sprawą poszukiwań filozofii, zwłaszcza XX-wiecznej, ze zjawiska dialogu i dialogiczności wydobyto głębszy i nośniejszy sens dialogu. W tej perspektywie „dialog" uzyskuje rangę o tyle kluczową, że wskazuje na źródło bycia człowiekiem i na istotę człowieczeństwa. Wskutek tej filozoficznej nobilitacji dochodzi w III dekadzie XX w. do narodzin nurtu określanego mianem filozofii dialogu. Jeden z jego prekursorów, Martin Buber, w sposób jednoznaczny rozróżnił określenia: „dialog" i „życie dialogiczne". O ile pierwsza kategoria odnosi się do werbalnej komunikacji między ludźmi – podejmowanej przez dwu lub więcej uczestników – o tyle **życie dialogiczne** jest wyrazem postawy człowieka względem świata. W życiu dialogicznym – tym, które filozofia dialogu uczyniła przedmiotem swych dociekań – nie idzie zatem o przekaz informacji, o ich wymianę lub o podejmowanie jednej z kulturowych gier, których podstawowym medium jest język. Idzie natomiast o egzystencję człowieka, a szczególnie o świadome

organizowanie przez człowieka dialogicznej relacji – stosownie do całej prawdy, jaką dysponuje on o sobie, jako o podmiocie dialogu. Jest to nie tylko prawda „o sobie", ale zarazem „prawda siebie", jako że ten kto ją wypowiada – czyniąc to – nie tylko „coś" wyraża, ale jednocześnie „się" wyraża. W życiu dialogicznym stają naprzeciw siebie nie tyle roz-mówcy, co „współmówcy", depozytariusze wspólnej płaszczyzny sensu; właśnie z tego sensu wzajemnie przed sobą dają świadectwo. A jest to przede wszystkim **sens aksjologiczny** – niesprowadzalny do warstwy znaczeniowej, nieredukowalny do relacji semantycznych i reguł syntaktycznych – to nie one są najważniejsze i nie ich respektowanie zyskuje status zasadniczego postulatu. W tak rozumianym dialogu jego uczestnicy – zarówno zapytywany, jak pytający – angażują nie tylko swoją **wiedzę**, ale przede wszystkim swoją **egzystencję**, to, kim są. Bo o ile w tym „co mówimy" możemy być zastąpieni, a nawet dopuszczalne jest przeformułowanie pytania w taki sposób, aby odpowiedź przybrała kształt bezosobowy, o tyle fakt „że mówimy" – sam akt dialogiczny – nie poddaje się takiej operacji. Nie można go oderwać od jego nadawcy, pojmowanego jako podmiot etyczny, ani poddać substytucji (zastąpić nadawcę innym podmiotem). Tak jak dialogiczne **pytanie** (zapytanie) nie jest zwykłym pytajnikiem domagającym się uzupełnienia brakującej informacji, lecz dotyka tego, co podstawowe – w ostateczności samego istnienia zapytywanej osoby – tak również **odpowiedź** angażuje całą prawdę osoby odpowiadającej. Dialog jest tu nie tyle formą czy „medium" porozumienia, ile staje się swoistą autonomiczną rzeczywistością, odsłaniającą przed człowiekiem szczególne „miejsce" (Buberowskie „między" – *zwischen*), w którym człowiek się rozpoznaje i realizuje. Dopiero w rzeczywistości fundowanej przez dialog człowiek potrafi dostrzec to, co swoiste dla jego osobowego istnienia, co je ustanawia i warunkuje. Jako ***homo dialogi*** ludzka osoba odnajduje wartość – jaką sama uobecnia – a czyni to na drodze zapośredniczenia przez **Innego**: zapytującego, rozmówcę, którym jest napotkany Drugi. Można zatem nie tylko odróżniać, ale nawet przeciwstawiać, techniczno-formalny oraz antropologiczny sens dialogu. Tischner stając jako filozof wobec potencjalnej dysjunkcji: „mówić z człowiekiem", czy „mówić o człowieku", starał się, by swym myśleniem – jeśli nawet wypowiada się „o człowieku" – nie ignorować dialogu z człowiekiem. Dobitnie wyraża to wypowiedź wskazująca na misję, jaka według Tischnera stoi przed współczesną filozofią: *O jakości filozofii decyduje jakość bólu ludzkiego, który chce filozofia wyrażać i któremu chce zaradzać*.[1] Propozycje współczesnej dialogiki były Tischnerowi bliskie, inspirujące. Znał teksty Bubera, tłumaczył Rosenzweiga i Lévinasa. Wiedział, że zamiast zamykać się w wąskiej dziedzinie filozofii dialogu lepiej byłoby szukać konsensusu, „dialogu z filozofią".

A jednak – i z tego również dobrze zdawał sobie sprawę – dialogu z filozofią nie powinno się prowadzić za cenę zamazania istotnej różnicy między dialogiką a myśleniem tradycyjnym, która ujawnia się zwłaszcza w refleksji antropologicznej. Dlatego Tischner kieruje swe zainteresowania ku dialogowi „fundamentalnemu", czyli takiemu, który funduje i podtrzymuje ludzkie bycie-w-świecie. Tak rozumianego dialogu niepodobna sprowadzać do obszaru kultury, gdyż ma on swe źródło raczej w rzeczywistości religijnej, w żywej relacji między osobami. Ona bowiem: „jest wcześniejsza niż słowa i formuły dialogu. Jest otwarciem na drugiego – gotowością słuchania i mówienia"[2].

2. Początek dialogu – pytanie. Inicjatywa dialogiczna należy do osoby, która zagaduje. Pierwsza taka sytuacja znana jest z Księgi Mojżeszowej. Adam słyszy pytanie: *Gdzie jesteś*?[3] Później Kain usłyszy: *Gdzie jest twój brat*?[4] Pytanie jest o tyle początkiem dialogu, o ile bez jego usłyszenia i bez uznania za takie, dialog nie może się rozpocząć. To nie znaczy, by dialog pozostawał wyłącznie w gestii zagadującego Ty, bowiem również Ja – słysząc wezwanie i odpowiadając – ma udział w zawiązywaniu dialogu: „Propozycja rozumienia [dodajmy: porozumienia – W.G.] pochodzi od drugiego, ale akt uznania jej za prawdę pochodzi ode mnie. Inaczej być nie może, skoro dotyczy ona mnie"[5]. Te pierwsze pytania uświadamiają człowiekowi zarazem jego naturę dialogiczną, jak i horyzont aksjologiczny, czyli ten horyzont, który zakreśla właściwy dla człowieka obszar egzystencji. Doświadczając sytuacji prywatywnej („Jest coś, czego nie powinno być") człowiek uświadamia sobie, że będąc zdolnym do udzielenia odpowiedzi jest zarazem zdolny do wybierania między dobrem lub złem. To wybieranie, podobnie jak odpowiadanie, realizowane jest przez człowieka osobiście i nikt nie może go w tym zastąpić. Zagadniętego Ja nikt nie może również wyręczyć w kwestii uznania Ty i podjęcia z nim dialogu (bądź odmowy). Świadczy to o randze Ja – będącego jedynym i rzeczywistym podmiotem wyborów i decyzji.

3. Od pytania do osoby. Konsekwencją zawiązywania relacji dialogicznej, inicjującej jedyną w swym rodzaju więź między podmiotami dialogu, jest ukonstytuowanie się osoby. Jedynie w dialogu otwiera się przed człowiekiem sens bycia osobą. Poza ramami dialogu nie mógłby sobie tego uświadomić. Podmiot dialogu jest tym, kto słyszy kolejne pytania i doświadcza prawdy o swej kondycji – dialogicznej, bo przez dialog ukonstytuowanej i potwierdzanej. W dialogu nie słowa są najważniejsze, lecz relacja, zagadnięcie czyjegoś Ja przez czyjeś Ty. O tym, że może to przybrać formę bezsłowną – będąc prośbą, która czasem nawet nie jest wyartykułowa-

na a jest zaledwie antycypowana przez tego, kto ją jako taką odczytuje – świadczy ewangeliczna opowieść o miłosiernym Samarytaninie. Samarytanin – to ten, kto stał się osobą poprzez swój czyn. Znów pada pytanie, tym razem zadane przez Jezusa: *Który z tych trzech zdaje ci się bliźnim tego, co wpadł między złoczyńców*?[6] Być bliźnim, to więcej niż być stróżem swojego brata. O ile bowiem stróż zdaje rachunek wobec zewnętrznego, nałożonego nań prawa, o tyle bliźni określa siebie – jako bliźniego – własną postawą. Bunt przeciw literze prawa nie zawsze dyskwalifikuje buntującego się jako osobę; obojętność wobec bliźniego zawsze podważa osobowy status ludzkiego Ja – godzi w dialogiczną podstawę samookreślania się człowieka jako bliźniego. Będąc stróżem brata staję w obliczu kary, która grozi za złamanie zobiektywizowanych reguł; ale będąc bliźnim staję w obliczu „twarzy" Innego. Argumentem za poszanowaniem Innego nie są sankcje prawa, nie zawsze też bronią go racje rozumu. Jego jedynym orężem jest bezbronność, a jedynym powodem artykułowania żądań – bieda, w jakiej się znalazł. Innemu nic nie jestem winien, a jednak to właśnie on mnie zagaduje: „Jeśli chcesz – możesz".

Dialog otwiera przed człowiekiem jedyną w swym rodzaju szansę uznania sensu bycia osobą. Wchodząc w dialog człowiek składa takie świadectwo. Tym, komu daje świadectwo jest ludzkie Ty, dla którego Ja okazuje się być bliźnim; Tym, przed kim je składa, jest Ty-Boskie (które, jak twierdzi Buber – w odróżnieniu od wszelkich innych np. ludzkich Ty – nigdy nie może stać się uprzedmiotowionym To). Dlatego owocem do-świadczenia dialogu jest dochodzenie do świadectwa. Dokonuje się ono poprzez dawanie świadectwa. Dając świadectwo człowiek zarazem doświadcza dialogicznego wymiaru rzeczywistości, w której nie tylko uczestniczy, ale którą również współtworzy. Dochodzenie do świadectwa, realizowane na drodze dawania świadectwa, okazuje się doświadczaniem Dobra.

4. Rzeczywistość dialogu – dramat. Nie chybiając intencji Tischnera można zaryzykować tezę, że rozwijana przezeń filozofia dramatu ściśle wiąże się z ludzkim uczestniczeniem w wydarzeniu dialogu. „Człowiek żyje w ten sposób, że bierze udział w dramacie – jest istotą dramatyczną"[7]. Jeśli podmiotami dialogu są osoby, to jego przedmiotem – tym, co on ujawnia i na co wskazuje – okazuje się dramat. Dialog dotyczy bowiem tych problemów, które rysują się przed człowiekiem w obszarze zamkniętym dwoma horyzontami: ocalenia i potępienia. Nie są to kwestie typowe dla zwyczajnej rozmowy, która zwykle nie dotyczy bezpośrednio ludzkiej egzystencji i która podejmowana jest z powodów czysto utylitarnych. W dialogu sprawa dotyczy samych rozmówców, którzy nie tylko mówią „do siebie", ale przede wszystkim „o sobie" – co więcej – „wyrażają siebie". Specy-

fiką dramatu jest to, że choć człowiek zań odpowiada, to jednak nie tylko on w nim uczestniczy. A zatem dramat – wyrażający dialog rzeczywisty, a nie wyreżyserowany – daje prawo, bym nie tylko ja, ale także inni kształtowali jego sens: *Emocje dialogiczne są tym, co mamy w posiadaniu, zarazem jednak tym, co nas ma w posiadaniu. Będąc w posiadaniu emocji dialogicznej człowiek posiada w jakiś sposób innego człowieka, który wzbudza w nim tę emocję, ale też jest przez niego posiadany*[8]. Granice dramatu są granicami ludzkiej egzystencji. Można zatem powiedzieć, że gdyby przedmiotem międzyludzkiego dyskursu stało się coś innego niż dramat, to wówczas dyskurs ów zmieniłby się w rozmowę, różną od dialogu. Biorąc udział w dialogu – jako pytany i odpowiadający – człowiek uczestniczy w dramacie.

Rzeczywistość dramatu jest tą, którą człowiek zastaje, lecz także tą, którą wybiera. Człowiek nie *potrzebuje* dramatu – w przeciwieństwie do rozmowy – lecz go **pragnie**. Dramatyczny dialog jest bezinteresowny, gdyż nie jest zorientowany na przestrzeń ontyczną, ale nie jest bezcelowy. Podstawowy cel uczestniczenia w nim, to afirmacja osoby. Jego osiągnięcie – choć nigdy nie jest ostateczne – polega na uznaniu przez człowieka, że jego dramat nie kończy się tragedią, ponieważ ostatnie słowo tego dramatu należy do dobra, a nie do zła. Człowiek kierujący się potrzebami polega na własnej autonomii; uznaje siebie za istotę aktywnie przeobrażającą rzeczywistość stosownie do obranego wcześniej celu; zakłada również teoretyczną i praktyczną znajomość dobieranych i używanych metod. Człowiek odwołuje się wówczas do własnej pamięci i własnej wiedzy (staje się podobny do Odysa). Z kolei człowiek dopuszczający do głosu pragnienie otwiera się na nadzieję, powierza jej siebie (jest jak Abraham, który kieruje się obietnicą). Francuski filozof, Emmanuel Lévinas, nawiązywał do Kartezjusza upatrującego w idei nieskończoności argumentu za istnieniem Tego, który ją umieścił w ludzkim umyśle. Tu Lévinas parafrazuje argument Kartezjusza: to, co nieskończone, przynależy nie tyle ludzkiej intelligibilności, ile raczej ludzkiemu pragnieniu. Również Tischner podkreśla, że to, co nieskończone staje się dla człowieka zrozumiałe na miarę jego pragnienia i na miarę czynu etycznego, który podejmuje. Dopiero z tej perspektywy można podjąć próbę zmierzenia się z tą rzeczywistością w płaszczyźnie teoretycznej: *Nieskończone jest najpierw zadane pragnieniu, a dopiero wtórnie myśleniu*[9].

5. Ramy dialogu – „myślenia według wartości". Dialog, w którym wyraża się dramat ludzkiej egzystencji, możliwy jest dzięki temu, co Tischner nazywa otwarciem dialogicznym[10]. Dialog nie przebiega w aksjologicznej pustce, lecz zawsze jest „myśleniem według wartości". A skoro owo myślenie krystalizuje się w relacji, to ujawnia wewnętrzne napięcia i przybiera postać sporu: *Cóż z tego, że jestem szpetny, skoro jestem prawdomówny? A jeśli*

przyłapano mnie na kłamstwie, to nic, bo jestem przecież posłuszny swemu panu. A skoro nie jestem posłuszny panu, to jestem wierny bliźniemu. I tak w sporze ze złem, inspirowane mową dobra Ja zmienia płaszczyzny swego właściwego istnienia – wycofuje się z jednej, by być sobą na drugiej. I nigdy nie będzie przekonane, że jest złe. Zawsze bowiem znajdzie się jakieś dobro, jakaś wartość, pod dachem której poszuka sobie schronienia[11]. Przed człowiekiem, jako istotą trwającą w dialogu, pojawiają się osoby, a sam dialog odsłania granice, w których obszarze przebiega. Wyznaczają je wartości: dobro, które ocala i zło, które oskarża. Tym, co odróżnia dobro od innych wartości, jest jego bezpośredni związek z Dobrem „transcendentalnym" i absolutnym – z Bogiem. To, że jest ono „dobre" nie wynika z okoliczności, że jest „wartościowe", użyteczne lub pożądane. Przeciwnie, wszystkie wartości mogą za takie uchodzić dopiero z uwagi na swe zakorzenienie w Dobru absolutnym. A zatem – jak mówi Tischner – agatologiczny horyzont dialogu [*agathón*], ujawniający istotę dobra, musi być wcześniejszy względem horyzontu aksjologicznego, w którym pojawiają się wartości[12]. Same wartości, oderwane od fundującego je i uwierzytelniającego Dobra, nie wystarczyłyby do zainicjowania międzyosobowej więzi.

W aksjologii upatruje Tischner nie tyle gotowego systemu wartości, co raczej spostrzega, iż człowiek – będąc najpierw Ja-aksjologicznym, uwikłanym w permanentny dialog z Drugim – nieustannie udziela sensu wartościom, które współtworzy. To nie znaczy, by świat wartości był uzależniony od ludzkich wyborów. Współtworzenie wartości polega na ich afirmacji, na czynnym opowiadaniu się za nimi – za dobrem, a przeciw złu: Owo egzystencjalne „rozumienie się" człowieka na wartościach ma zarazem postać hermeneutycznego koła, bowiem człowiek – wartość pośród wartości – angażując się na rzecz ich realizacji, zarazem współkonstytuuje własne „człowieczeństwo". Jedną z podstawowych wartości – dla dialogu i dla życia – jest prawda. Niezależnie od prawd których człowiek potrzebuje, ważna jest także ta, której pragnie. A skoro prawda – nieodzowny warunek wzajemnego porozumienia między ludźmi – traci sens poza płaszczyzną dialogiczną, to Tischnera będzie interesowała taka prawda, której przeciwieństwem jest **kłamstwo**, a nie fałsz w sensie logicznym.

Do **ram dialogu** należy jego **miejsce.** Tischner odróżnia relację człowieka do świata przedmiotowego od relacji „do ludzi pojętych jako partnerzy dialogu"[13]. Dialog dzieje się na scenie, ale scena nie jest jego podmiotem. Można, a nawet trzeba mówić o scenie, lecz owo „o" dyskwalifikuje taką mowę jako dialogiczną. Jest ona – jak każda „mowa o" – monologiem. Takie monologiczne, „myślenie o" zdominowało np. scholastykę czy racjonalizm: „Tamte myślenia mówią wiele o człowieku, ale nie mówią z człowiekiem"[14]. Tymczasem dialog, inaczej niż one, dzieje się pomiędzy, i owo po-

między nie jest sprowadzalne ani do Ja ani do Ty, gdyż właśnie trwa jako rzeczywiste jedynie między nimi. Dialog dzieje się tam, gdzie człowiek jest obecny. Obecność zakłada zaangażowanie całego człowieka, a nie tylko jego władz intelektualnych czy emocjonalności. Taki sens ma intencja Boskiego pytania: Gdzie jesteś? Nie chodzi o to, by wskazać miejsce, a samemu pozostać z boku. Przeciwnie, idzie o to, by pytany odpowiedział nie tylko słowem, lecz całym sobą, i właśnie tak określił swoje miejsce, jako jego własne tu-oto [*Da-sein*]. Słowo jest tu jedynie nośnikiem odpowiedzi i znakiem, że jej udzielono. Tylko będąc w realnym miejscu – nie tyle sceny, ile dramatu – człowiek sam staje się realny dla siebie i dla innych. Co więcej, jako uczestnik dialogu człowiek „trwa ***wobec***" kogoś, a nie zaledwie „jest ***przed*** kimś" bądź „ma kogoś ***przed*** sobą". Uczestnik dialogu okazuje się istotą uzyskującą pełnię swej osobowej realności ze względu na realność Innego, który do niego się zwraca i któremu on odpowiada. Taki człowiek – obecny, bo mocą dialogicznej relacji uobecniany, a zarazem uobecniający – wznosi się ponad podziałami, i to zarówno „niewłaściwymi", przeprowadzanymi wedle kryteriów sceny, jak i „właściwymi", których źródłem jest odmowa dania świadectwa. Taki człowiek: „nie jest ani naszym współpracownikiem, ani przeciwnikiem, ani władcą czy poddanym, lecz tym, któremu najpierw i przede wszystkim po prostu »pozwalamy być«"[15]. W ten sposób, w obrębie ram otwarcia dialogicznego – które przebiega w realiach innych niż otwarcie intencjonalne – również tradycyjna perspektywa epistemologiczna (podmiot–przedmiot) musi ustąpić perspektywie dialogicznej (podmiot–podmiot), a poznawczy stosunek do przedmiotu [*Gegenstand*] zastąpiony zostaje przez relację do osoby, której istotą jest bycie obecnym [*Gegenwart*].

Na **ramy dialogu** składa się też jego **czas:** „Czas dialogiczny jest czasem napięcia dramatycznego"[16]. Powodem tego napięcia jest oczekiwanie pytającego na odpowiedź. Pytającym jest Bóg („Gdzie jesteś?"), a za nim człowiek, w którego pytaniu wyraża się jego bieda. Bóg chce, by człowiek odpowiedział, a odpowiadając, by stał się partnerem relacji – rzeczywistej, a nie zaledwie potencjalnej.

6. Dialog jako dramat wolności. Ostatecznie dialog okazuje się dramatem za sprawą wolności, która przysługując człowiekowi czyni go osobą. I chociaż człowiek jest istotą skończoną – zwłaszcza w wymiarze ontycznym, jako byt pośród bytów – to jednak w perspektywie dialogu będąc obdarzony wolnością staje się on jego pełnoprawnym uczestnikiem; staje się partnerem, którego odpowiedź, choć późniejsza niż pytanie, okazuje się równie ważna. Wolność człowieka, osoby-która-odpowiada, jest bowiem – jak poucza Tischner – miejscem niedostępnym nawet dla Boga[17].

Człowiek trwa w dialogu z Dobrem, a jednak narażony jest na doświadczanie zła, nawet więcej, to doświadczenie trwale towarzyszy jego egzystencji. *Zło w sensie podstawowym – zło zasadnicze, zło dialogiczne – przejawia się jako zdrada*.[18] A zatem zło monologiczne, jako „nieme" okaże się nie złem właściwym, lecz nieszczęściem.

Okazuje się, że ze względu na wolność będącą atrybutem bycia osobą – dramat dotyczy nie tylko istnienia człowieka, ale też istnienia Dobra. Dobro jest podmiotem dramatu ponieważ jest wolne i – mimo że jest też źródłem wolności – powstrzymuje się od przemocy. Inaczej dzieje się ze złem, które grożąc, strasząc lub obiecując – czyni zamach na osoby godząc w ich wolność.

Tischner stara się dowieść, że filozofia dramatu może być rozwijana jedynie w oparciu o aksjologię. Człowiek – podmiot dramatu – to ten, który podejmuje spór rozgrywający się w obszarze wartości etycznych. Spór ten przebiega nie wedle rygorów rządzących bytem, lecz toczy się stosownie do etycznych wyborów dokonywanych przez wolnego człowieka. I o ile „logika" metafizyki posiada strukturę monologiczną, o tyle filozofia dramatu – nawiązująca bezpośrednio do sensów, jakie niesie człowiekowi Objawienie i spotkanie z Drugim – przeniknięta jest dialogicznością.

I jeszcze raz sens pytania i odpowiadania pojawiając się w aspekcie wolności tych, którzy to czynią, ujawnia swój dramatyczny wymiar. Odpowiadanie daje człowiekowi szansę, by uznając „gdzie jest" uzmysłowił sobie swój osobowy status. Osoba, to ten, kto odpowiadając uznaje, że jest odpowiedzialny. Do tego uznania potrzebny jest czyn – udzielenie odpowiedzi. Odpowiedzialność bierze się zatem z odpowiadania. Odpowiadanie nie jest konsekwencją arbitralnego nakazu, lecz przywilejem. Ilekroć człowiek z niego korzysta tylekroć afirmuje swoje człowieczeństwo. Dlatego, jak stwierdza Tischner, „pytanie »gdzie jesteś?« ma moc budzenia ze snu. Dzięki niemu […] ludzie *zjawiają się dla siebie*"[19]. Można dodać, że również zjawiają się samym sobie. By zilustrować funkcję tego pytania Tischner przywołuje fragment z *Gwiazdy Zbawienia* Rosenzweiga, w pięknym własnym przekładzie: „»Gdzie jesteś?« Nie ma w tym nic, jedynie pytanie o Ty. Nie o istotę Ty […] lecz wpierw tylko [o] Gdzie. […] Pytanie o Ty – to wszystko, co o nim wiemy. Ale pytanie to wystarczy, aby Ja odkryło siebie. […] Ja odkrywa siebie w tym samym mgnieniu oka, w którym potwierdza istnienie Ty przez pytanie o Gdzie tego Ty"[20].

Wolność ma dla Tischnera wartość jedynie wówczas, gdy jest dialogiczna: „»moja« wolność nigdy nie będzie wolnością dojrzałą bez wolności »innego« […] Wolność nie ma w sobie nic z egoizmu, indywidualizmu. Wręcz przeciwnie, przynależy ona wprost do »substancji etycznej« człowieka i jego wspólnoty"[21].

7. Dialog wobec tożsamości i różnicy. Od *logosu* można oczekiwać, by był jeden, jednoznaczny i raz na zawsze określony. Taki był byt Parmenidesa. Tymczasem ***dia-logos*** Tischnera jest raczej bliższy wyobrażeniom *logosu* proponowanym przez Heraklita. Z tą jednak różnicą, że „miara, wedle której zapala się i gaśnie" jest funkcją relacji – zwracania się do siebie osób. Tischner wie, że *logos* rodzący się w dialogu nie jest autonomiczny, lecz – właśnie za sprawą międzyosobowego zapośredniczenia – stanowi funkcję wzajemnej relacji. Przedrostek *dia* nie jest drugorzędnym dodatkiem wskazującym na okoliczności pojawienia się *logosu*, lecz jest nieredukowalnym reprezentantem osób, które się względem niego świadomie sytuują. Ale „dia", oznacza wedle Tischnera nie tylko „przez" czy „za sprawą" – lecz także „dla". Dlatego Tischner powie, że dobro – mające wszak konotację dialogiczną – „jest zawsze dobrem dla kogoś". To stwierdzenie, pozornie oczywiste, jest cennym wkładem dialogiki do myślenia o człowieku: „Dziś, dzięki myśli dialogicznej, wchodzimy coraz głębiej w rozumienie znaczenia owego »dla«.[…] Bóg jest Najwyższym Dobrem dla człowieka […] człowiek żyje dla Boga i bliźniego […] rzetelna wspólnota jest dobrem dla jednostki, podobnie jak jednostka jest dobrem dla wspólnoty"[22]. A w innym miejscu: „Świadomość *jesteśmy* budzi się w dialogu z drugim, w konfrontacji z drugim, w konfrontacji spojrzeń, w sporze i jednoczesnym dążeniu do zgody, w których inicjatywa i oświecenie przychodzą często od drugiego"[23].

Dialog, to dostęp człowieka do człowieka. Ale „dostęp" – skoro ma być dialogiczny – wymaga „odstępu", a nawet dystansu. Bez nich niemożliwa byłaby perspektywa nie tylko teoretycznego ujęcia (podmiot – przedmiot), ale także dialogicznego współbycia. Przykładem aplikacji powyższej zasady w przestrzeni etnicznej byłaby formuła: *Aby Polak był Polakiem potrzebuje »innego« jako partnera dialogu […] W oczach »innych« odkrywa się siebie – własną wartość i godność własnej kultury. Wtedy też »inny« nie jest już »obcym«, którego trzeba poniżać, ale częścią własnej tożsamości*.[24]

W świetle Tischnerowskiej dialogiki ujawnia się prawdziwy sens przekraczania podziałów międzyludzkich. Człowiek jako byt pośród bytów uczestniczy w podziałach z uwagi na swe ontyczne ukwalifikowanie – jest taki, a nie inny, jest odrębny, różniący się od innych, również od innych ludzi. Jednak będąc osobą – uczestnicząc w dramacie egzystencji – nie podlega już determinizmom, lecz staje wobec wyborów, których dokonuje w sposób wolny. Potrafi wybrać dobro, uczynić przyjazny gest, przyjść z pomocą. Potrafi okazać bezinteresowność. Potrafi odróżnić podziały sceniczne, na które nie ma wpływu, od podziałów wynikających z jego świadomych czynów i wyborów. Te ostatnie potrafi przezwyciężać – i czyni to, gdyż wie, że jedynie w ten sposób może zaświadczyć o swej dialogicznej kondycji – zagadniętego i odpowiadającego.

To właśnie dzięki dialogicznemu wzniesieniu się ponad podziały ludzie „podają sobie nawzajem niebiański chleb bycia jaźnią”[25].

Przypisy

[1] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 13.
[2] J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Paryż 1990, s. 145.
[3] I Mojż. 3, 9.
[4] I Mojż. 4, 9.
[5] J. Tischner, *Filozofia…*, op.cit., s. 229.
[6] Łk. 10, 36.
[7] J. Tischner, *Filozofia…*, op.cit., 13.
[8] Ibidem, s. 62.
[9] Ibidem, s. 49–50.
[10] Ibidem, s. 148.
[11] Ibidem, 252.
[12] Ibidem, s. 51–52.
[13] Ibidem, s. 145.
[14] J. Tischner, *Ksiądz na manowcach*, Kraków 1999, s. 39.
[15] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit.*, s. 246.
[16] Ibidem, s. 80.
[17] *Apostolstwo odzyskanej wolności*, „Etyka” 1995, t. 28, s. 117.
[18] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit*, s. 247.
[19] Ibidem, s. 86.
[20] Ibidem.
[21] J. Tischner, *Ksiądz na manowcach*, op.cit., s. 208.
[22] Ibidem, s. 39.
[23] J. Tischner, *Filozofia…, op.cit.*, s. 229.
[24] J. Tischner, *Ksiądz na…, op.cit.*, s. 208.
[25] M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism dialogicznych*, przeł. J. Doktór, Warszawa 1992, s. 137.

Sławomir Osiński

Refleksja nad „postawą tischnerowską" w zarządzaniu szkołą

Tytuł powyższy sprawia wrażenie naciąganego i sztucznego – zakłada bowiem istnienie czegoś takiego jak „postawa tischnerowska", choć często z tym pojęciem, zwanym także „światopoglądem tischnerowskim", w języku potocznym się spotykamy. Jeżeli zatem termin takowy, choć zwyczajny i zgoła nienaukowy istnieje, spróbujmy go nieco dookreślić, choć tak naprawdę oznacza on po prostu postawę przyzwoitości i otwartości na ludzi. Nastawmy się zatem badawczo i skomplikujmy to, co oczywiste.

Niewątpliwie wyjść tutaj trzeba od etyki księdza profesora – z jednej strony osadzonej w zawiłości wywodów i teorii filozoficznych, z drugiej zaś „przełożonej na góralski" i możliwej do stosowania na co dzień.

Badacze pism Józefa Tischnera zgodnie twierdzą, że istotą jego filozofii jest myśl dotycząca właśnie etyki wyprowadzona z teorii Hegla, Schelera, Husserla, czy Levinasa. Słychać tam także dźwięki poglądów egzystencjalistycznych oraz podejście augustiańskie. Nie jest jednak moim zamiarem dokonywać analizy koncepcji etycznej krakowskiego myśliciela, gdyż zrobili to przede mną znamienitsi uczeni, jak i nie potrzeba tutaj takiej syntezy.

Korzystając jednak z dostępnych opracowań oraz myśli samego Księdza na manowcach można stwierdzić, że „postawa tischnerowska" oparta jest na wnikliwym spojrzeniu na drugiego człowieka oraz idei poświęcenia dla niego oraz odpowiedzialności.

Dylematy dotyczące niełatwego pojmowania wartości etycznych są najistotniejsze, albowiem to one wyznaczają stosunek do drugiego człowieka. To one pokazują nam własne oblicze odbite w jego twarzy. Tak naprawdę doświadczając innego, doświadczamy siebie – o tym swoistym sprzężeniu zwrotnym powinien pamiętać każdy zarządzający szkołą.

Według Tischnera punktem wyjścia w etyce jest uznanie bliźniego za specyficzną wartość – najwyższą i będącą istotą wszelakiego myślenia etycznego. W większości swoich prac filozof nawiązuje do kwestii spojrzenia na drugiego właśnie jako źródła do poznania siebie w oparciu o podstawowe wartości etyczne, takie jak prawda, której także przypisuje nadrzędną rolę, jako wartości naczelnej umożliwiającej rozkwitnięcie pozostałym wartościom, oraz sprawiedliwość, wierność i umiejętność otwarcia na bliźniego.

Mądry ksiądz powiada: *Kluczem do etyki jest doświadczenie wartości. W etyce wartością jest drugi człowiek, wartością jestem ja sam i wartościami są rozmaite płaszczyzny obcowań człowieka z człowiekiem.*[1] W dzisiejszych, faryzejskich czasach wdrożenie w życie takiej postawy w zarządzaniu wymaga determinacji i odwagi. Okazuje się jednak możliwe to w wypadku młodych ludzi, nieskażonych paranoją pseudo rozliczeń i wykreowanym w ostatnich latach językiem pogardy i nienawiści w naszym życiu społecznym i politycznym. To, iż absolwenci uczelni (mimo wielu braków w wykształceniu) są wolni od chorób duszy gryzących starsze pokolenie, pozwala stwierdzić, że można dziś zarządzać szkołą nowocześnie, w oparciu o wartości etyczne i kontakt z drugim człowiekiem. Odwołam się tu do doświadczenia z własnej praktyki – wyłaniani drogą konkursu młodzi nauczyciele nie mają problemów z dyscypliną na lekcji, piszą i realizują programy i innowacje pedagogiczne. Nie są też negatywnie nastawieni do innych, korzystają z rad starszych kolegów, a wobec siebie są życzliwi i pomocni. Mimo wołających o pomstę do nieba zarobków, angażują się w życie szkoły i prowadzą zajęcia pozalekcyjne. Ja stwarzam im jak najlepsze w ramach obowiązujących przepisów warunki pracy (rzecz czasem cenniejsza niż o kilkaset złotych większe zarobki w instytucjach zarządzanych „feudalnie"), oni odpłacają swym talentem i rzetelną robotą. To jest swoiste spotkanie między zarządzającym, a podwładnym, choć po prawdzie obie strony są równie ważnymi elementami tej samej machiny.

Właśnie spotkanie z drugim ma wyzwolić różnorakie istotne dla funkcjonowania społeczności szkolnej wartości przez dialog wynikający z poszanowania i zrozumienia wolności. W spotkaniu takowym pojawiają się też kluczowe kwestie współzależności bycia z drugim. To tutaj wyjaśnia się w jakimś stopniu, czym jest zło, piękno, prawda, dobro oraz, na czym polega wzajemność i trud spotkania w drodze. Spotkania, które powinno zakończyć się dialogiem i, wziętym z Levinasa, doświadczeniem twarzy, która mieści w sobie piękno, dobro i prawdę, jest znakiem wolności jednostki, określa jej granice, ale także emanuje wstydem, poznaczona jest bliznami bólu, krzywdy i niemocy. Spotkanie twarzą w twarz wymaga wzajemności[2].

Zarządzanie, jakby nie definiować tego pojęcia, też dzieje się wśród ludzi i wobec nich. Ważną funkcją zarządzania, która wymaga od menadżera umiejętności interpersonalnych jest kierowanie. Kierowanie odbywa się poprzez komunikowanie, motywowanie i przywództwo. To proces, *dzięki, któremu menadżer wysyła i otrzymuje informacje. Musi mieć charakter interpersonalny. W komunikowaniu powinny być wykorzystywane wszystkie kanały przekazu i otrzymywania informacji. Należy dążyć do tego, aby proces komunikowania nie został zakłócony. Proces komunikowania jest niepełny, gdy nie występuje w nim sprzężenie zwrotne.*[3] Do tego zaś potrzebne jest otwarcie na drugiego. Tylko w ten sposób *człowiek buduje świat. W ten sposób wciela wartości. Dzięki niemu to, co cielesne i materialne, staje się duchowe, cenne, wartościowe*.[4] A zatem zarządzanie szkołą w myśl „postawy tischnerowskiej" powinno opierać się **na prawdzie, odpowiedzialności, dialogu, poszukiwaniu „lepszego" czyli zmianie i wzajemnym uznaniu przestrzeni wolności podwładnego i przywódcy**.

Zarządzanie – trzeba tu przypomnieć – to, najogólniej mówiąc, zespół reakcji albo zachowań, które istotnie wpływają na działania jednostek i grup, kierując je ku celowi, który w danej chwili można osiągnąć. Bardzo ważne, aby zarządzanie było świadome i celowe. To są oczywistości, ale niezwykle często się o nich zapomina.

Dzisiaj każda ze szkół jest wyjątkowa przez swoją misję, ofertę edukacyjną, wyznawany system wartości, tym samym każda z nich tworzy własną, indywidualną kulturę szkoły. Na styl kierowania szkołą, na jej wyjątkową kulturę, na sposób kierowania ludźmi, na program wychowawczy ma wpływ preferowany przez dyrektora styl zarządzania szkołą. To od dyrektora szkoły zależy nie tylko zaangażowanie nauczycieli w proces budowania jej jakości, ale przede wszystkim motywowanie nauczycieli do tworzenia nowej oferty. Jest teraz ważne, aby umiejętności dyrektora szkoły służyły przede wszystkim rozwojowi kreatywności, twórczości i odpowiedzialności pojedynczych nauczycieli. To od nich wszystkich będzie zależeć jakość funkcjonowania naszej szkoły[5]. Zarządzanie zasobami ludzkimi jest zadaniem niezwykle trudnym, wymagającym uwzględnienia trzech społecznych poziomów: jednostkowego, kładącego nacisk na zróżnicowanie osobowości, co w przypadku grona nauczycielskiego zawsze stanowi problem; grupowego, uwzględniającego specyfikę formalnych i nieformalnych grup społecznych oraz kulturowego, determinującego klimat społeczny organizacji – w tym mieści się kwestia archaicznego i wymagającego natychmiastowej zmiany systemu zarządzania szkołami[6]. Dlatego dyrektor musi być w pełnym słowa tego znaczeniu menadżerem zarówno w sprawach administracyjnych jak i dydaktyczno-wychowawczych. Szkoła, którą zarządza, powinna być otwarta na zmiany, umiejąca dostosować się do potrzeb

nauczycieli i klientów, którymi są uczniowie i ich rodzice. Ważna w niej jest także wizja, właściwe stosunki interpersonalne, umiejętność kierowania zmianą, kreatywność oraz odpowiednie delegowanie uprawnień.

Niezwykle istotna tutaj jest wiarygodność przywódcy przejawiająca się na zgodności czynów i słów. Myślę, że każdy dyrektor szkoły powinien skorzystać z idei Stephena Covey'a, który proponuje schemat zarządzania opartego na odwołaniu się do wartości, z wiarygodnością na czele.

Wiarygodność na poziomie osobistym to przede wszystkim umiejętność pracy nad własnym charakterem ze szczególnym uwzględnieniem irytujących innych natręctw i nawyków, to dotrzymywanie danych sobie i innym obietnic, to zgodność tego, co się mówi, z tym, co się robi. Wiarygodność to również kompetencje oraz posiadana wiedza i zaufanie do niej. Nie wystarczy być sumiennym i rzetelnym w swojej pracy, należy cały czas aktualizować swoją wiedzę zawodową, a z tym w środowisku nauczycielskim nie jest najlepiej.

Wiarygodność na poziomie interpersonalnym to zaufanie w zespole zbudowane dzięki wiarygodności poszczególnych nauczycieli, to emocjonalna więź między ludźmi, która pozwala im współpracować na zasadzie partnerstwa. Dzięki temu nie ma rywalizacji, jest komunikacja, porozumienie staje się łatwiejsze[7]. W odniesieniu do dyrektora szkoły chodzi po prostu o sposób bycia, jak to ujmuje ksiądz Tischner, czyli pokazanie tego, jakim się naprawdę jest. Od tego zależą właściwe stosunki interpersonalne w zespole.

Autentyzm, zrzucenie maski są kluczem do sprawnej komunikacji z innymi. Nie ma bowiem nic gorszego w zarządzaniu jak obłuda, dorabianie przekonań do czynów i zwyczajny serwilizm[8]. Dyrektor, który co innego mówi i robi (a zwłaszcza gdy przyjmuje postawę tępej uległości, co niestety nie jest takie rzadkie) wobec władzy zwierzchniej, hierarchii kościelnej, rodziców, nigdy nie będzie wiarygodny wobec podwładnych.

Ważne także jest, żeby już na początku kadencji określić jasno reguły postępowania, zwłaszcza jeśli chodzi o bezwzględnie negatywny stosunek do lizusostwa, kumoterstwa, koterii i plotkarstwa, a jednocześnie bardzo poważnego traktowania reguł pracy szkoły, rzetelnego wypełniania obowiązków, przestrzegania tajemnicy służbowej itp. Warto też przyzwyczaić grono do swej osobowości – szczególnie, gdy się jest obdarzonym naturą choleryczną lub ma się trudności w komunikowaniu z innymi.

Wiarygodność przejawia się też w precyzyjnym przedstawieniu celów pracy szkoły, zasad zaangażowania poza tzw. pensum, podejmowania innowacji, awansu, stosunków międzyludzkich, obowiązującego ubioru, itp. Reguły te często nie są zawarte w pisemnych przydziałach obowiązków, a stanowią o istotnych warunkach pracy[9]. Prawda rzeczywiście wyzwala,

chroni przed faryzeizmem i małostkowością, i pozwala wprowadzić ład wewnętrzny w organizacji, co jest niezbędne w sprawnym zarządzaniu.

Jedną z najważniejszych funkcji dyrektora jest właściwe zawiadywanie konfliktem. A to stworzenie pojawi się zawsze prędzej czy później w każdej zbiorowości ludzkiej, a bywa tym silniejsze i jadowitsze, im bardziej stresogenne jest środowisko zalęgnięcia się onego. Jeśli zatem szkoła ma dobrze funkcjonować, w pokoju nauczycielskim nie powinno być miejsca na żadne poważne konflikty, albowiem tych drobnych w gronie kilkudziesięciu osób z przewagą płci żeńskiej nie sposób uniknąć. Trzeba tylko pilnować, żeby się nie utrwaliły i rozrosły, umiejętnie też należy sterować tzw. konfliktami twórczymi.

Dyrektor wobec sytuacji konfliktowej przede wszystkim powinien zachować dystans emocjonalny. Nie powinien nikogo bezmyślnie obwiniać, wyolbrzymiać problemów. Powinien wszystko przemyśleć od nowa, zdystansować się od problemu, podejść do niego z odrobiną optymizmu i wiary, że można przezwyciężyć trudności. Czasami musi przygotować się – jeśli to jest konflikt między nim a nauczycielem – na ustępstwo i przyznanie się do winy[10]. I to jest właśnie miara jego odpowiedzialności w sensie etycznym. Konflikt bowiem zawsze jest jakąś próbą przekraczania granic, stanięciem na krawędzi, rozdarciem, które zmusza do podjęcia odpowiedzialnej decyzji.

Józef Tischner także podkreśla wagę „sytuacji granicznej": *Podstawowym doświadczeniem „sytuacji granicznej" jest doświadczenie odpowiedzialności. […] Odpowiadam za siebie. Moja jest zasługa, moja jest wina. Mam odwagę popatrzeć we własne wnętrze i przyjąć siebie bez uników. […] Nic tak nie świadczy o dojrzałości człowieka jak zdolność do przyjmowania odpowiedzialności.*[11]

Nic by jednak i z rozwiązywania konfliktów oraz skutecznego zarządzania nie wyszło bez umiejętności nawiązywania skutecznego dialogu opartego przede wszystkim na umiejętności słuchania. Słuchanie bowiem jest podstawowym warunkiem doskonalenia się.

Nowoczesna szkoła to organizacja ucząca się, czyli taka, w której ludzie ciągle rozszerzają swoje możliwości osiągania pożądanych wyników, w której powstają nowe wzorce odkrywczego myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe i gdzie ludzie stale uczą się, jak wspólnie się uczyć. Wiem, że dzisiaj pojecie „instytucji uczącej się„ staje się modne, ale przy świadomości wszystkich jej mankamentów, jest to w tej chwili najlepsza droga do zbudowania nowoczesnej szkoły. Kreatywne, otwarte na dialog, przejrzyste zarządzanie szkołą stwarza warunki zarówno do doskonalenia się nauczycieli, jak i realizacji celu nadrzędnego, jakim jest wdrożenie umiejętności uczenia się wśród uczniów, stworzenia atrakcyjnej oferty edukacyjno-wychowawczej.

Wydaje się, że to, czy dzisiejsza szkoła ma szansę przekwalifikowania się z organizacji nauczającej na uczącą się, zależy od atmosfery, która w niej panuje. A na nią największy wpływ, czy tego chce, czy nie, ma dyrektor. Wartości, normy, standardy, zachowania, tradycje, klimat społeczny - to jej składowe, które mają istotny wpływ na przekształcenia w sposobach myślenia i działania oraz stanowią podstawę kultury organizacyjnej placówki. Uznanie prawa do różnorodności, świadomość konieczności uczenia się wyznaczają kierunek wymaganych na tym gruncie zmian. Musi on przebiegać od - że użyję mocnego słowa - fundamentalizmu i kultury autorytarnej władzy do kultury nastawionej na zadania i człowieka, na pracę w grupach, podział odpowiedzialności, brak sztywnych procedur działania oraz kult dla profesjonalizmu. Wyzwolenie od tak kochanych zwłaszcza przez prymitywne człekokształtne struktury białkowe „rządów silnej ręki", umysłowej gnuśności, mentalnej inercji, musi iść w parze z wyzwalaniem swobody u uczniów połączonej z rozbudzaniem w nich poczucia odpowiedzialności za własny rozwój i przyjęcia zasady delegowania uprawnień wśród pracowników.

W organizacji uczącej się przywódcy są projektantami, gospodarzami i nauczycielami. Liderzy są odpowiedzialni za budowanie organizacji, w której ciągle rozszerzają swoje możliwości, doskonalą swój warsztat, poszukują innowacji, określają wizje, ku którym zmierzają i ulepszają wspólne modele myślowe – to znaczy, że liderzy są odpowiedzialni za organizacyjne uczenie się. Odnosi się to nie tylko do dyrektora szkoły, ale i nauczycieli – szkolnych liderów w różnych dziedzinach i przedmiotach. Według Petera Senge'go, twórcy teorii „instytucji uczącej się" przywódca przedstawia własną wizję, ale w miarę jak uczy się uważnie słuchać wizji współpracowników, zaczyna widzieć, że osobista wizja jest tylko częścią czegoś znacznie większego[12]. Na tym polega idea dialogu, który *rodzi ideę obiektywizmu, z idei zaś obiektywizmu bierze się nauka o obiektywnym świecie*.[13] Ten obiektywizm, a także zdrowy komunikacyjnie układ stosunków międzyludzkich wynika z wdrożenia idei Szkoły Uczącej Się, czyli adaptującej się do różnych warunków oraz zapewniającej doskonalenie się uczestników, czyli nabywanie przez nich nowych umiejętności, możliwości, wzorców działania. Istotnym elementem uczenia się jest uzyskiwanie informacji na temat popełnianych przez siebie błędów i wskazówek, w jaki sposób należy te błędy korygować.

W dzisiejszych czasach poszukiwanie lepszego w edukacji to nie tylko przekształcanie tradycyjnej dziewiętnastowiecznej szkoły nauczającej w organizację uczącą się, ale sprawne zarządzanie zmianą. *Sednem organizacji uczącej się jest zmiana sposobu myślenia*.[14] Jest to, jako rzekłem uprzednio, organizacja, w której członkowie bezustannie podnoszą swoje zdolności

do kreowania tego, co chcą kreować, a sama organizacja w sposób ciągły rozwija swoje zdolności kształtowania swojej przyszłości oraz inwestuje w rozwój personelu i angażuje ludzi w proces zmiany oraz wdrażania innowacji. Tego zaś nie osiągnie się bez poczucia wolności – i – na ile to jest możliwe, taką swoistą wolność powinien zapewnić swym pracownikom nowoczesny dyrektor. *Miejsce człowieka w przestrzeni to pole wolności mnie lub bardziej trwale mu przysługujące*.[15] I nie trzeba tutaj wyważać otwartych drzwi – trzeba po prostu konsekwentnie wdrażać istniejące od dawna teorie zarządzania, o czym będzie jeszcze na końcu mego wystąpienia.

Współczesna szkoła nabiera dziś, (przynajmniej w warstwie postulowanej) cech autonomicznej i samorządnej organizacji. W związku z tym, szczególnie silny nacisk kładzie (lub powinna kłaść) na wspieranie wszelkich samodzielnych i jednostkowych inicjatyw. W ich podejmowaniu i realizacji należy się odwoływać do poczucia odpowiedzialności za przebieg i finał planowanych zmian.

Niekwestionowanym autorem sukcesów, ale i porażek, jest przede wszystkim dyrektor. Racjonalna, uczciwa, konstruktywna i otwarta na dialog postawa dyrektora obliguje go wręcz do cedowania zadań na innych ludzi, którzy stają się współodpowiedzialni. Poczucie współodpowiedzialności za zadanie najpełniej ujawnia się w organizacjach pracujących w oparciu o zespoły, nie zaś bazujących na hierarchicznych, skostniałych i scentralizowanych układach i strukturach. Jej wyznacznikami są: partnerstwo, wspólna praca, porozumienie, swoboda w przejawianiu inicjatywy. Dyrektor placówki pełni wówczas role koordynatora i organizatora, ale realizuje się również w roli formalnego kierownika, który potrafi zintegrować się z kierownikami nieformalnymi, jakimi w różnych okolicznościach mogą być nauczyciele czy uczniowie. Okolicznością taką może być tworzenie zespołów, opracowujących strategię działań rozwojowych, przygotowujących ważne elementy w życiu placówki, nierzadko będących konsekwencją żmudnej pracy nad zmianą kultury szkoły. Zespoły również umożliwiają wykazanie się dodatkowymi umiejętnościami, stawiają często trudne wyzwania, dzięki czemu następuje nabywanie nowych kompetencji i uczenie się przez doświadczenie. *Wcielając w życie jakiś „obiektywny ideał", który tu i teraz domaga się realizacji, człowiek buduje zarazem siebie, wydobywa z nieokreślonego wnętrza swoją ludzkość*.[16]

Na zakończenie wspomnę jeszcze, że aby zrealizować postulaty „postawy tischnerowskiej", należy pamiętać o tradycyjnych założeniach sztuki zarządzania, czyli chociażby przykazaniach Petera Druckera, adresowanych wprawdzie do organizacji stricte biznesowych, ale niezwykle pięknie dających się zrealizować w nowoczesnej szkole. Zacytuję je dla przypomnienia:

1. Zarządzanie dotyczy przede wszystkim ludzi;
2. Zarządzanie jest głęboko osadzone w kulturze;
3. Zarządzanie wymaga prostych i zrozumiałych wartości, celów działania i zadań, jednoczących wszystkich uczestników organizacji;
4. Zarządzanie powinno doprowadzić do tego, by organizacja była zdolna do uczenia się;
5. Zarządzanie wymaga ciągłego komunikowania się, czyli doskonałego obiegu i wymiany informacji;
6. Zarządzanie wymaga rozbudowanego systemu wskaźników pozwalających stale i wszechstronnie monitorować, oceniać i poprawiać jakość funkcjonowania;
7. *Zarządzanie musi być jednoznacznie zorientowane na podstawowy i najważniejszy rezultat, jakim jest zadowolony klient*.[17] Na powyższych hasłach oparta jest zasada kompleksowego zarządzania jakością (TQM), w której ważna jest wizja szkoły, właściwe stosunki interpersonalne, umiejętność kierowania zmianą, kreatywność oraz odpowiednie delegowanie uprawnień. Widać zatem, że przyjęcie myślenia w duchu Józefa Tischnera w pełni zbieżne jest ze światowym kanonem zasad rządzących zarządzaniem.

Przypisy

[1] J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław 2003, s. 170.
[2] Ibidem, s. 74–77.
[3] L. Gawrecki, *Menadżer w szkole*, Poznań 1996, s. 54.
[4] J. Tischner, op. cit., s. 175.
[5] A.J. Falazgic, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Warszawa 2003, s. 159.
[6] K. Bolesta-Kukułka, *Świat organizacji*. [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 1999, s. 56.
[7] J. M. Michalak, *Istota i modele przywództwa szkolnego*, [w:] *Przywództwo w szkole*, pod red. J. M. Michalak, Kraków 2006, s. 71–74.
[8] J. Tischner, op. cit., s. 195–197.
[9] S. Osiński, *Konflikt w pokoju nauczycielskim*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów w szkole*, pod red. I. Zajączkowskiej. Szczecin 2006, s. 58–60.
[10] Ibidem, s. 59–60.
[11] J. Tischner, op. cit., s. 186–187.
[12] P. M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa, 1998, s. 17–19.
[13] J. Tischner, op. cit., s. 251.
[14] P. M. Senge, op. cit. s. 23.
[15] J. Tischner: op. cit., s. 322.
[16] Ibidem, s.185.
[17] P. Drucker: 1988 za A. K. Koźmiński, *Zarządzanie*. [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. 1999, s. 136–141.

Aleksandra Twardochleb

Możliwe i niemożliwe w dialogu międzyludzkim. Perspektywa psychologiczna.

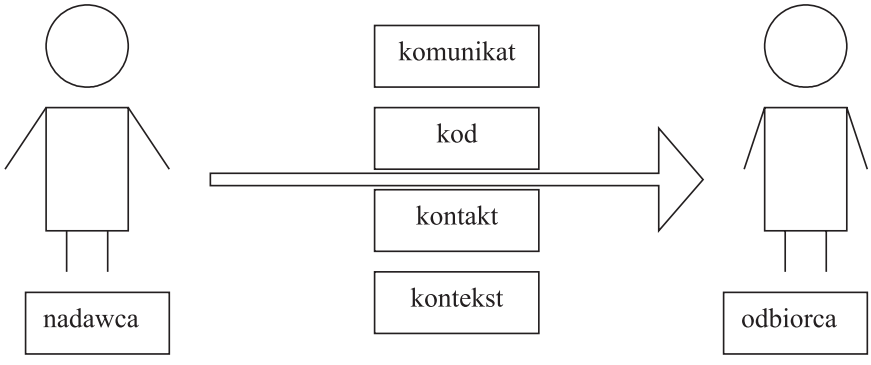
Obecna w twórczości Józefa Tischnera idea spotkania twarzą w twarz ma w sobie szczególnie pociągające piękno. Naprzeciw siebie stają tam ludzie prawdziwi, pokazujący się sobie nawzajem takimi, jakimi są. Obie osoby tak angażują się w opowieść drugiego, że „nie zauważają nawet nawzajem koloru swoich oczu". Wiesław Bożejewicz streścił obecne w takim spotkaniu poczucie słowami: „wiem, że mnie rozumiesz, więc jesteśmy".

Racjonalnie rzecz biorąc każdy, świadomy własnych zalet i ograniczeń człowiek, powinien, stając naprzeciw drugiego, zdawać sobie sprawę, że ma do czynienia z kimś pod wieloma względami podobnym, komu należy się w związku z tym z jego strony zrozumienie i empatia. Zdaje się jednak, że większość naszych spotkań z ludźmi wygląda zgoła inaczej. Można nawet odnieść wrażenie, że doświadczenie prawdziwej bliskości staje się w naszej kulturze deficytowe. Co takiego dzieje się między nami, że tak bardzo oddalamy się od postawy dialogu? Czy coś na to możemy poradzić? Co na ten temat ma do powiedzenia psychologia? Te właśnie pytania stały się inspiracją dla stworzenia tego artykułu.

Nauki społeczne, analizując wspomniane zjawiska, posługują się pojęciem komunikacji definiowanej zasadniczo jako „proces organizowania wiadomości w celu stworzenia znaczenia". Poniżej zaprezentuję cztery modele owego procesu, stopniowane wedle poziomu skomplikowania analizy relacji. Wszystkie one w różnych wariantach stosowane są w naszym szkolnictwie, choć znamienne jest, że o ile do pierwszego odwołujemy się powszechnie (zwłaszcza na lekcjach języka polskiego), o tyle kolejne pojawiają się jedynie okazjonalnie. Na ile to, co opisują, tożsame jest z Tischnerow-

skim dialogiem i spotkaniem? Jakie konsekwencje niesie za sobą przyjęcie filozoficznej bądź filologiczno – psychologicznej perspektywy? Która z nich jest produktywniejsza i ciekawsza? W jakich sytuacjach? Te wszystkie pytania miejmy na uwadze podczas czytania tego artykułu.

Kiedy w polskiej szkole porusza się problematykę z zakresu porozumiewania się, rozmowy i dialogu, rozpoczyna się zazwyczaj od wprowadzenia modelu komunikacji, na który składają się postaci nadawcy i odbiorcy, oraz komunikat przekazywany w odpowiednim kodzie wobec pewnego kontekstu. Obraz ten nazywany jest modelem transferu informacji.



Jedna z osób jest tu tylko nadawcą, podczas gdy druga tylko odbiorcą komunikatu, za którego jakość w całości odpowiada twórca mniej lub bardziej skuteczny w swoich działaniach. Aby być zrozumianym, powinien on po pierwsze zdecydować się przyjąć rolę nadawcy, a więc chcieć poinformować kogoś o czymś. Po drugie powinien wiedzieć dokładnie, co tak naprawdę chce przekazać i które elementy swojego komunikatu uwydatnić. Po trzecie powinien rozważyć, kim jest odbiorca (jakie są jego zdolności poznawcze, wiedza, oraz fizyczne możliwości odbioru) i jaki kod jest w stanie zrozumieć, a ze względu na to, jaką formę najlepiej byłoby nadać komunikatowi i jak fizycznie go przekazać (np. ustnie czy pisemnie). Podsumowując, nadawca, aby być skutecznym, powinien przede wszystkim odpowiedzieć sobie na pytania: (1) kto, (2) co, (3) do kogo, (4) w jaki sposób oraz (5) jakim kanałem chce przekazać.

Model ten wskazuje już, jak widać, pewne krytyczne obszary mogące przyczynić się do braku zrozumienia. Przede wszystkim więc problemem może być to, że nadawca sam nie do końca wie, czy chce w ogóle cokolwiek przez swoje działanie osiągnąć. Nie ma jasnej i sprecyzowanej motywacji w tym względzie. Wynikać może to z przyczyn osobowościowych, braku wiary we własne kompetencje, lub niedookreślenia celu działania (np. jeśli osoba nie wie, do czego dokładnie zostanie wykorzystany tekst, który właśnie pisze). Cel może być również źle określony. Nadawca powinien przede

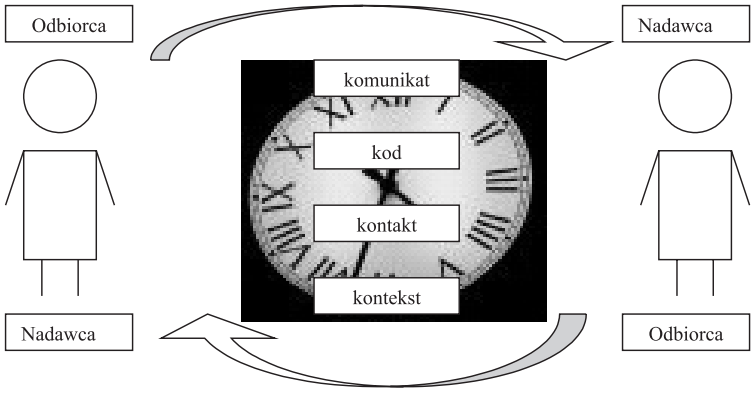
wszystkim kierować się chęcią bycia zrozumianym, a nie korzystnego zaprezentowania się, co, wbrew pozorom, nie jest wcale takie oczywiste. Bezpośrednio powiązana z powyższą jest sytuacja, w której nadawca nie wie właściwie, co chce powiedzieć. Jeśli ktoś sam nie rozumie problemu, który przedstawia i nie ma wyrobionej opinii na dany temat, tym bardziej nie będzie w stanie zaprezentować go innej osobie w sposób spójny i uporządkowany.

Kolejne ze źródeł błędów to całe spektrum sposobów niedostosowania komunikatu do odbiorcy: od zbytniego jego uproszczenia, po nadmierne skomplikowanie lub nieodpowiedni kod. Oczywistym i być może dlatego niedocenianym źródłem błędów są także techniczne usterki takie jak niechlujna mowa, zbyt szybkie tempo mówienia, czy też zbyt cichy ton głosu lub zła akustyka. Również błędna forma komunikatu może stać się przyczyną niezrozumienia (np. często jeszcze spotykana na naszych konferencjach sytuacja publicznego odczytywania skomplikowanego tekstu pisanego, a więc przeznaczonego ze swej istoty do czytania).

Analogiczne źródła błędów znajdują się po stronie odbiorcy, którego głównym zadaniem w tym modelu komunikacji jest dekodowanie. Przebiegać ono może niesprawnie w sytuacji, w której odbiorca nie chce słuchać, nie angażuje się w odczytywanie kierowanego doń komunikatu, lub ma problemy z fizycznym odebraniem bodźca (uszkodzenie wzroku, słuchu), czy też nie zna kodu bądź kontekstu, którym posługuje się nadawca. Do tego spisu zagrożeń dołączyć należy też posługiwanie się przez obie osoby odmiennym kontekstem, oraz sytuację, w której komunikat z jakichś względów po prostu nie dociera.

Wymienione zjawiska są powszechnie znane i być może właśnie dlatego często niedoceniane jako źródła braku porozumienia. Zastanówmy się, jak często, przygotowując jakiś tekst, czyli będąc nadawcami, kierowaliśmy się troską o zdolności i możliwości odbiorcy? Elementy, które należy przy tym uwzględnić, są przy tym w tym modelu bardzo proste, a przez to łatwe do modyfikacji. Wiedza o nich wykorzystywana jest w mass mediach, reklamie, czy Public Relations, gdzie służy do analizy i projektowania sytuacji komunikacyjnych. Również w szkole warto chyba szerzej analizować z uczniami możliwe źródła zakłóceń na drodze przekazywania informacji, podkreślając jednak, że jest to tylko pierwszy z poziomów. Zwróćmy bowiem uwagę na to, że model transferu informacji nie opisuje dialogu! Nadaje się więc wspaniale do kształcenia zdolności pisania, czy też tworzenia różnego typu prezentacji, jednak wyłączne posługiwanie się nim w myśleniu o dialogu i rozmowie może stworzyć wrażenie, że perfekcyjny rozwój kompetencji językowych jest jedynym kapitałem, który należy wnieść w spotkanie z drugim.

Sytuacja dialogu i spotkania opisywana przez Tischnera nie mieści się oczywiście w powyższym modelu komunikacji. Podstawową zmienną, jaką należy tu wprowadzić, jest dynamiczna wymiana. Model zakładający naprzemienne występowanie ról nadawcy i odbiorcy to model interakcyjny. Dodajmy do niego jeszcze jedną zmienną, rzadko zauważaną przez psychologiczne opisy, bez wątpienia mającą jednak wpływ na przebieg naszych spotkań: jest nią upływający czas.



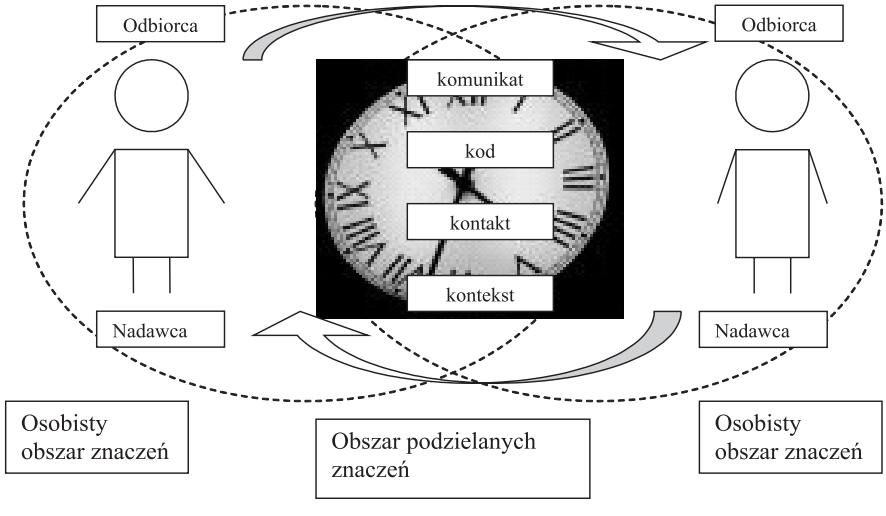
W tym modelu ludzie udzielają sobie informacji zwrotnych na temat tego, czy komunikat dotarł do nich, oraz czy zrozumieli się nawzajem. Mogą też wspólnie likwidować błędy wynikające ze stosowania odmiennego kodu, czy też kontekstu. Sprawia to, że są już partnerami współodpowiedzialnymi za omawiany proces. Ważnym elementem tej sytuacji jest nieprzewidywalność drugiej osoby, w którą wliczyć należy możliwość zakończenia spotkania i odmowy. Uwzględnienie jej sprawia, że powyższa metafora może być już uznawana za model dialogu. Ten uwzględnia bowiem przede wszystkim wolność obu osób, która jako „nieszczęsny dar" niesie ze sobą możliwości, ale także zagrożenia. Jednym z nich jest odrzucenie. Lęk przed nim bywa niezwykle silny. Niektórych może w ogóle hamować przed zabraniem głosu. Uwzględnianie nieprzewidywalności drugiej osoby jest elementem odróżniającym spotkanie z podmiotem od „spotkania" z przedmiotem – do tego pierwszego nigdy nie da się perfekcyjnie przygotować.

Trudnością może być też sam dynamiczny charakter sytuacji spotkania. Ono płynie, pojawiają się w nim coraz to nowe horyzonty. Wymaga więc aktywnego uczestnictwa, śledzenia tego co się dzieje, czyli skupienia uwagi, a zarazem aktywnego reagowania. Jest to fascynujący, ale i męczący aspekt komunikacji może być szczególnym problemem dla osób, które wolniej reagują, są mniej impulsywne, a bardziej refleksyjne i introwertyczne. Inni mogą odbierać ich w związku z tym jako mniej przyjaźnie nastawionych i sympatycznych

Czas modyfikuje wymienione zmienne, wpływa bowiem zarówno na szybkość mówienia, rodzaj podejmowanych tematów (np. niechęć do podejmowania jakiegoś tematu, ponieważ się go nie skończy), jak i na poziom stresu osób spotykających się. Czym innym jest tutaj obiektywna ilość czasu, czym innym natomiast jego subiektywne poczucie oraz wyobrażenie na temat tego, na co może go wystarczyć. Szkodliwe dla relacji jest tu przy tym zarazem przecenienie, jak i niedoszacowanie ilości czasu. Zarówno pośpiech, jak i brak dynamiki, a co za tym idzie nadmierne przeciąganie spotkania wpływają na nie ujemnie.

Interakcyjność, konieczność zsynchronizowania mowy z upływającym czasem, a także nieprzewidywalność reakcji drugiej osoby, bywają często najtrudniejszymi do przekroczenia trudnościami w komunikacji bezpośredniej. Są one źródłem stresu dodatkowo utrudniającego pełne zaangażowanie w spotkanie. Widać tu po pierwsze, jak bardzo poczucie własnej skuteczności w zakresie omawianych przy poprzednim modelu podstawowych kompetencji komunikacyjnych może ułatwić zaangażowanie się w pokonanie bardziej złożonych trudności. Po drugie jednak jak złudne jest marzenie o możliwości wykształcenia w sobie idealnych, zawsze skutecznych kompetencji komunikacyjnych.

Bezpośrednie przełożenie tego modelu na praktykę możliwe jest już dla szerszej grupy sytuacji społecznych, na przykład rozmowy telefonicznej czy też przez Internet, a także dla pewnych określonych rodzajów dyskusji i debat, w których mało istotne są komunikaty zwrotne przekazywane na bieżąco. Jeśli jednak spotykamy się twarzą w twarz, trudno wychwycić moment, w którym jedna z osób jest tylko nadawcą bądź tylko odbiorcą. Funkcje te występują bowiem zazwyczaj równocześnie. Model, który dostrzega ten aspekt rozmowy nazywany jest transakcyjnym.



Model ten zwraca uwagę na możliwość jednoczesnego bycia nadawcą i odbiorcą. Nie oznacza to oczywiście tylko przerywania sobie bądź równoległego mówienia, choć również nie wyklucza go całkowicie - w spontanicznej, codziennej rozmowie wymiana zdań następuje bowiem najczęściej dość szybko, co zbliża model do rzeczywistości. Przede wszystkim jednak równoczesność bycia odbiorcą i nadawcą możliwa jest dzięki komunikacji niewerbalnej. Tembr głosu, mimika, gestykulacja, ubiór – wszystkie te elementy zasadniczo wspomagają skuteczne porozumiewanie się. Niekiedy zastępują słowa, uzupełniają i pozwalają zaakcentować fragmenty wypowiedzi. Przekazują też emocje. Jako osobny podsystem znaków mogą też zaprzeczać słowom, dzięki czemu możliwa jest na przykład ironia, bądź sarkazm.

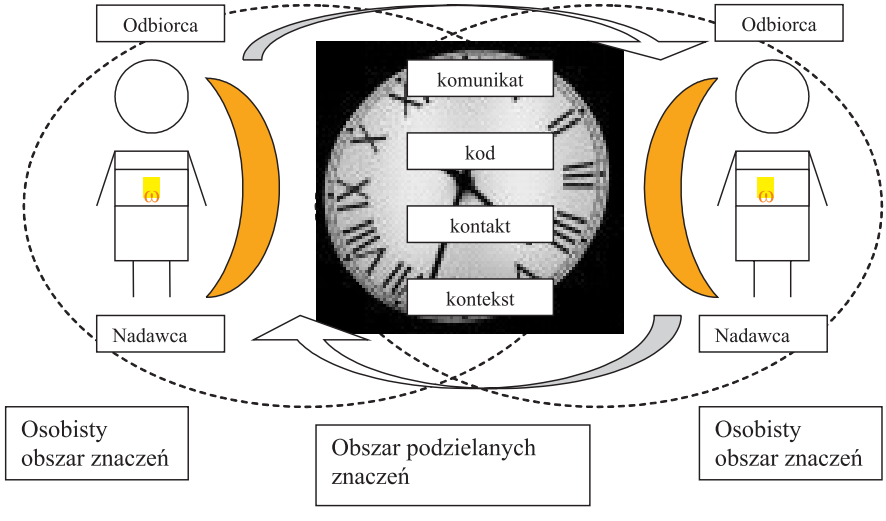
Zauważmy jednak, że nie wszyscy mają takie same możliwości tworzenia komunikatów niewerbalnych: różne może być bogactwo mimiki, sprawność modulacji tonu głosu, czy też zdolność wyrażania strojem swojej osobowości. Dlatego też niebezpieczne jest zarówno przecenianie znaczenia komunikacji niewerbalnej, jak też zbytnia wiara we własne możliwości w tym zakresie, podsycana zresztą przez popularyzację psychologii. Prowadzić może bowiem do nadinterpretacji, a co za tym idzie, interpretowania cudzych zachowań przez pryzmat własnych doświadczeń, czego przejawem może być na przykład obrażanie się za to, że ktoś „krzywo spojrzał", bądź ocenianie po wyglądzie.

Model ten zwraca również uwagę na istnienie pomiędzy osobami posługującymi się tym samym językiem obszarów wspólnych znaczeń, oraz znaczeń odmiennych. Do pierwszych należy wszystko, co jest naszym wspólnym dziedzictwem kulturowym. Do drugich należy cały zakres doświadczeń i przeżyć, który powoduje, że obie osoby wchodzą w spotkanie z nieco różnymi systemami znaczeń. Chodzi tu zarówno o doświadczenia językowe, czy kulturowe, jak i poziom zdobytej wiedzy. W historii życia pewne słowa i zjawiska zostały skojarzone z określonymi doświadczeniami, modyfikując nieco swoje osobiste znaczenie.

Porozumienie polegałoby tutaj na ustaleniu wspólnych znaczeń. Zgodzeniu się co do zasadniczych słów, faktów oraz ich znaczenia. Trudności w dojściu do konsensusu są tu podstawową trudnością. Problemem jest również błędne oszacowanie wielkości obu obszarów: zarówno przecenianie, jak i niedocenianie każdego z nich pociągnąć może za sobą negatywne konsekwencje. Zbytni optymizm w kwestii porozumienia się to naiwność i bezceremonialność w zachowaniu. Niedostrzeganie lub pomijanie trudności i nieporozumień. Zbytni pesymizm to ucinanie możliwości porozumienia się. To także uprzedzenia i stereotypy różnicowe, mające zadziwiającą zdolność do ucinania wszelkich możliwości porozumienia się.

Model ten uwzględnia jednak także możliwość i potrzebę identyfikowania procesów komunikacyjnych wykorzystywanych do uzgadniania wspólnego znaczenia. W rozmowie mogą istnieć szczególne momenty metakomunikacji, kiedy to jedna z osób prosi drugą o wyjaśnienie, przyznając się tym samym do swojej niewiedzy i ryzykując utratę dobrego wizerunku. Te momenty pokazują dobitnie, na ile rozmowa jest współpracą, a na ile walką. Od jednej z osób wymaga bowiem pokonania wstydu przed ujawnieniem swojej niewiedzy, od drugiej natomiast postawy kooperacji. Łatwo bowiem o ambicjonalne traktowanie rozmowy i wykorzystanie cudzej niewiedzy do podbudowania swojego Ego.

Ten model jest już użyteczny dla analizy i projektowania większości sytuacji społecznych. Nie jest jednak wystarczający dla opisu spotkań ludzi, między którymi istnieją emocje dotyczące nie tyle jakiejś sprawy, ile relacji, więzi. Takie sytuacje pomaga analizować model komunikacji interpersonalnej. Wprowadza on w obszar naszej świadomości całą problematykę osobowościową, a więc uczucia, pragnienia, marzenia i motywy, jak też obronną strukturę osobowości: zespół nieświadomych mechanizmów ukierunkowanych na obronę Ja.



Model ten wskazuje na budowanie więzi jako podstawową funkcję komunikacji. Nie jest więc tutaj najważniejsza precyzja pojęciowa. Więź jest wartością samą w sobie. Rozmowa służy więc do budowania relacji mającej z założenia trwać w czasie, przy czym sama w sobie jest już dla obu spotykających się osób wartością. Relacja taka przechodzić może swoje fazy, etapy: od początkowej fascynacji, przez zauważanie różnic i wzajemne ustalanie granic, po akceptację i zaufanie. Konflikt nie jest tu traktowany jako

coś patologicznego, lecz jako norma w eksploracji różnic i ustalaniu wzajemnych granic. Nie musi służyć krzywdzeniu drugiego człowieka, ani tym bardziej zerwaniu relacji, lecz powinien być narzędziem eksplikacji własnego zdania, naturalnym etapem na drodze do kompromisu. Wiąże się to z rozwojem głębszych kompetencji osobowościowych takich jak chęć i umiejętność podjęcia odpowiedzialności za relację, czy też zgoda na inność.

Wszystko, co dotychczas działo się między osobami, może mieć wpływ na przebieg obecnego spotkania. Czas trwania relacji, dotychczasowe wspólne doświadczenia oraz związany z tym poziom poczucia bezpieczeństwa wpływają wyraźnie na stopień ujawniania siebie, a więc mówienia o sprawach ważnych, czyli takich, z którymi wiązane są silne emocje. Chodzi tu przede wszystkim o tak zwane emocje trudne, do których zaliczamy przede wszystkim lęk wstyd, czy złość. Badania polegające na obserwacji grup wykazują jednak również, że w praktyce trudniejsze okazuje się dla wielu ludzi mówienie o sprawach i potrzebach, z którymi związane są emocje określane najczęściej jako przyjemne, jak na przykład potrzeba bliskości, zaufania, czy uczucie miłości. Ważna okazuje się przy tym umiejętność wyczucia bliskości i tego, na jaki stopień ujawniania siebie można sobie w niej pozwolić. Zbyt szybkie ujawnianie intymnych treści rodzi agresję.

W całym tym zdarzeniu ogromną rolę odgrywają wzajemnie odczuwane emocje, oraz zespół mechanizmów obronnych i zaradczych. Jeśli chodzi o emocje, to za pierwotną ich funkcję uznaje się identyfikowanie w rzeczywistości elementów zagrażających oraz przyjaznych. Kępiński mówił o ich dwóch typach: o emocjach „od" oraz emocjach „do", co odzwierciedla potoczny podział na emocje negatywne i pozytywne.

System ten nie jest jednak oczywiście doskonały. Między rzeczywistością, emocjami a działaniem jest jeszcze wiele zmiennych pośredniczących, takich jak wspominane już wcześniej doświadczenie, ocena poznawcza czy mechanizmy obronne, będące nieświadomymi zniekształceniami obrazu rzeczywistości, których funkcją jest obrona dobrego obrazu siebie. Wszystkie wspomniane czynniki wpływają na to, że komunikacja w bliskich relacjach komplikuje się niekiedy znacznie. Brak świadomości siebie, a więc swoich mocnych stron i słabych punktów, może dodatkowo ją utrudniać.

Żeby wykazać, jak bardzo skomplikować się może komunikacja między osobami, którym na sobie zależy, przedstawię przykład dialogu z treningu komunikacji interpersonalnej. Jest to narzędzie rozwojowe stworzone przez psychologię humanistyczną. Osoby, które zdecydowały się na uczestnictwo w takim treningu, w grupie przyglądają się pojawiającym się między nimi emocjom, sposobom komunikacji i relacjom. Prowadzący zajęcia trener zwraca uwagę na pojawiające się ważne zjawiska. Pomaga też zidentyfikować zaburzenia komunikacji i ich przyczyny.

Osoba A do osoby B: Jestem na ciebie wkurzona! Dość mam tego oceniania i osądzania wszystkich!

Trener do osoby A: Powiedziałaś „wszystkich". Czy mogłabyś spojrzeć na nią i powiedzieć, kogo ona osądza najbardziej? Wymień pierwszą osobę, która przyjdzie ci na myśl.

Osoba A: [po namyśle] Mnie krytykuje przede wszystkim. Tak, krytykuje mnie.

Trener: Skąd o tym wiesz? Czy powiedziała ci ostatnio coś niemiłego?

A: Nie wiem. W zasadzie nigdy nie rozmawiałyśmy. Ale tak w ogóle, to wszystko, co mówi, jest takie krytyczne. Cały ten ton głosu i zachowanie się.

T: Podrzucę Ci takie zdanie. Spróbuj powiedzieć je do niej i zobacz, jak ono ci zabrzmi. „Boję się, że mnie ocenisz".

A: [śmieje się]

T: Spróbuj.

A: [śmieje się] Boję się, że mnie ocenisz.

T: Czy to prawda?

A: [śmieje się; po jakimś czasie mówi] Tak, chyba prawda.

T: A co mogłoby się stać, gdyby ona cię oceniła?

A: Pewnie by mnie odrzuciła.

T: Spróbuj jeszcze powiedzieć do niej takie zdanie: „Boję się, że mnie odrzucisz".

A: Boję się, że mnie odrzucisz.

T: Czy to jest to?

A: Bardziej. To dużo bardziej czuję.

T: A spróbuj jeszcze „Chciałabym być bliżej ciebie".

A: [milczy] Nie, to mi grzęźnie w gardle.

T: Widzisz? Myślę, że to może być to, o co tu naprawdę chodzi.

Spróbujmy schematycznie nakreślić, co stało się po stronie osoby A.

1. A poznała B na grupie treningowej. Pomyślała, że chciałaby się z nią zapoznać
2. A oceniła B jako inteligentną, mądrą i ładną.
3. A na co dzień nie ocenia tak dobrze siebie. Oceniła więc siebie jako gorszą od B.
4. A przestraszyła się, że zostanie odrzucona przez B. Poczuła lęk.
5. LĘK wzbudził w niej najprostszą formę reakcji: chęć obrony, czyli AGRESJĘ.
6. Tu włączył się prawdopodobnie mechanizm obronny PROJEKCJI polegający na przypisaniu innym swoich cech bądź myśli. Tutaj A przypisała B własną negatywną samoocenę oraz chęć odrzucenia jej, która powstała w jej fantazji.
7. Powstał w niej obraz B jako odrzucającej i oceniającej.
8. Wobec takiego obrazu osoby B osoba A zachowuje się zupełnie racjonalnie.

Od pragnienia bliskości, przez brak wiary w siebie doszło więc do okazania agresji. Skomplikowany filtr emocji, wcześniejszych doświadczeń i mechanizmów obronnych doprowadził do zachowania, które wobec pierwotnych pragnień osoby można by nazwać zwyczajną pomyłką. Pamiętajmy przy tym, że wspominane przy okazji omawiania wcześniejszych modeli problemy nie znikają tutaj, lecz koegzystują z głębszymi zaburzeniami komunikacji, co doprowadzić może czasem do sytuacji, w której obie osoby rozmawiające mają w końcu wrażenie, że zupełnie nie pojmują, o co tu chodzi. Najprostszym sposobem poradzenia sobie z taką sytuacją jest zwrócenie się do tego, co dzieje się tu i teraz, oraz racjonalny ogląd sytuacji i faktów, bez generalizowania, ocen i wypominania tego, co było.

Analiza czterech modeli komunikacji pozwoliła przedstawić utrudnienia, jakie mogą pojawiać się na każdej z płaszczyzn porozumiewania się. Podstawowy wniosek brzmi, że jest ich bardzo dużo. W związku z tym, choć początkowe pytanie mojego referatu brzmiało, jak psychologia wyjaśnia fakt, że czasem trudno nam się porozumieć, po wszystkim, co zostało tu powiedziane, należałoby chyba zadać pytanie: jak to się dzieje, że my się w ogóle porozumiewamy!

Na każdej z płaszczyzn komunikacji obecnych jest wiele utrudnień, które kumulują się na kolejnych poziomach. Jeśli więc mówimy o kształtowaniu u siebie i innych postawy porozumienia i dialogu, realistyczne podejście do tego zadania powinno uwzględniać również potrzebę rozwijania umiejętności komunikacji: od tych najbardziej podstawowych, językowych, po bardziej skomplikowane – osobowościowe. Żeby piękne idee spotkania i dialogu nie były tylko przedmiotem uwielbienia i zachwytu, ale mogły urzeczywistniać się w codzienności. Na pewno znamienne jest jednak to, że pomimo trudności ludzie wciąż chcą porozumienia. Wciąż chcą dać się poznać, zostać zaakceptowanymi i docenionymi w swojej wyjątkowości. Tworzyć więzi. Choć, biorąc pod uwagę wszystkie wymienione czynniki, należy stwierdzić, że każdy, kto co jakiś czas doświadcza w spotkaniu z drugą osobą poczucia: „Wiem, że mnie rozumiesz, więc jesteśmy", ma prawdziwy powód do dumy.

Paweł Kołodziński

Od Obcego do Bliźniego

Na wstępie swoich rozważań zapytam, dlaczego szukam inspiracji w myśl ks. prof. Józefa Tischnera?

Szukając odpowiedzi na to pytanie warto wskazać cechę ludzką, którą można by nazwać tęsknotą za dobrem. Mimo, że człowiek bywa nie-uczciwy, nie-sprawiedliwy, że nie potrafi trzymać się wysokich standardów, to przecież jest w nim tęsknota za dobrem. Zarazem właśnie ze świadomości, że się do wysokości Dobra nie dorasta – bierze się dojmujący ból. Siła tego bólu jest świadectwem zasadniczej wrażliwości człowieka.

Zatem u ludzi można zasadnie domniemywać dobro – i my mamy tę szansę.

Sposób myślenia, który zauważamy jako dominujący w Tischnerowskim postrzeganiu ludzi, ten sposób pomaga nam zmniejszyć swoją podejrzliwość względem innych. Użyję metafory: tak jak pod połaciowym oknem ludzie stają spragnieni wpadających ciepłych słonecznych promieni, tak sympatycy Tischnera wsłuchują się w jego frazy, patrzą na ludzi w jego sposób, bo tak coś widać. Widać godność, dobroć, solidarność, nawet upadek jawi się jako szansa na życiodajną skruchę. Pojawia się pytanie: widać lepiej, czy tylko inaczej; głębiej, czy tylko ładniej? Od czasów Pascala co najmniej wiemy, że pewne kwestie są intelektualnie nierozstrzygalne. Wobec problemu natury człowieka stajemy bezradni i skazani na dokonanie wyboru; nie wiemy, czy człowiek jest z natury dobry, czy zły. Wiemy natomiast, że to, w jaki sposób nie niego patrzymy, ma ogromny wpływ na nasze reakcje, na jego przeżycia, na jego czyny i jego osobowość wreszcie.

Przedstawiona poniżej refleksja jest umocowana w rzeczywistości. Odcisnęła się na niej profesja piszącego.

Jestem nauczycielem w szkole średniej. Wykonywanie tego zawodu nakłada na mnie wielorakie obciążenia. Najważniejszą dla mnie cechą mojej profesji jest to, że przebiega ona wśród ludzi. To, że mam na nich wpływ, nakłada na mnie szczególną odpowiedzialność. Dotyczy ona także spostrzegania ludzi - uczniów przede wszystkim.

Sposób spostrzegania innych ma ogromny wpływ na mój stosunek do nich. Ważne są przekonania na ich temat, sposób interpretacji ich zachowań, wreszcie moje decyzje. Moje współżycie z innymi ludźmi w ogromnej mierze zależy od tego, w jaki sposób na siebie patrzymy , jakie mam przekonania o ludziach i o sobie samym. W moją funkcję zawodową jest wpisana swoista asymetria, wynikająca z mojej przewagi wiedzy i władzy, jaką mam nad uczniami. Stąd powinność rozważania stanu i źródeł mojego spostrzegania ludzi. Poniżej zamierzam ukazać, jak czytanie myśli Józefa Tischnera może wpływać na kształtowanie nastawień wobec innych ludzi; sprzyjać ewolucji, prowadzącej zgodnie z tytułem tekstu od Obcego do Bliźniego.

Sądzę, że wspomniany powyżej proces może mieć wartość nie tylko dla pracy nauczyciela. Oswajanie idei wskazywanych poniżej wydaje się użyteczne ludziom w ogóle.

Proponowana przez mnie przemiana postrzegania Innego – od Obcego do Bliźniego – przebiega cały zakres możliwości. Na jednym jego brzegu jest Obcy – uosobienie odmienności i niezrozumiałości, na drugim biegunie znajduje się bliźni – odczuwany bezpośredni jako bliski, oswojony, godny zbliżenia, szacunku i współczucia.

Kim jest Obcy? Myśląc o nim spostrzegam przede wszystkim dwa elementy: niezrozumiałość i lęk. Jedno wiąże się z drugim. W większości ludzi tkwi atawistyczne odrzucenie tego, co Odmienne. To, co jest niezrozumiałe, inne, nie mieszczące się w oswojonych nawykach, budzi przede wszystkim lęk. Użyłem słowa: atawistyczny, ponieważ lęk ten bardziej przystaje do naszych dawnych – ludzkich i pre-ludzkich przodków, niż do współczesnych światłych obywateli świata. Dalej jest potrzebny proces szeroko rozumianej edukacji, aby odmienność ludzi nie budziła lęku.

Postrzeganie kogoś jako obcego powoduje rozliczne skutki. Przede wszystkim zachodzi stereotypowe spostrzeganie powodujące łatwość przypisywania ludziom odmiennym cech negatywnych. Częste są oskarżenia o negatywne przekonania, postawy i czyny. Utrudnia to komunikację i dialog, sprzyja uczuciowej separacji od Odmiennych. Wreszcie: pozwala w postępowaniu z innymi zawieszać normy obyczajowe i etyczne, zwykle hamujące krzywdzenie innych ludzi. Obcy są zawsze bardziej narażeni na akty dyskryminacji i przemocy.

Tak więc spostrzeganie innego jako Obcego ma daleko idące konsekwencje, włącznie z czynieniem pospolitego zła.

(…) Żadnemu człowiekowi nie jest obce jakieś doświadczenie etyczne. Budzi się ono wtedy, gdy człowiek odkryje, że stanął przed podobnym do siebie – drugim człowiekiem. Drugi człowiek stawia pytania i oczekuje odpowiedzi, przed czymś ostrzega i do czegoś zaprasza, poświęca się i oczekuje poświęcenia.[1]

Piszący te słowa jest ciągle pod ogromnym wrażeniem cytowanej myśli. Wypowiedź ks. Tischnera otwiera radykalnie nową płaszczyznę obcowania z Innym. Przesuwa naszą uwagę z twierdzeń i zasad ogólnych na teren bezpośredniego kontaktu z Innym; nawykowy nacisk z teoretycznych twierdzeń i rozumowań na płaszczyznę praktycznego kontaktu z Innym. Można zinterpretować słowa autora w sposób następujący: w momencie odkrycia PODOBIEŃSTWA innego człowieka coś w nas się budzi. Inny okazuje się kimś równo-rzędnym, znajdującym się w tej samej przestrzeni co ja, w tych samych wymiarach. Człowiek naprzeciw ma (może mieć) podobne do moich przeżycia. Też cieszy się jak ja, smuci się, potrzebuje miłości, ma nadzieję. Odnajduję w nim wspólnotę przeżyć, wspólnotę, która zmienia go z Obcego w kogoś, kto jest jakoś mi pokrewny. Znamy przecież sytuacje, kiedy ktoś skryty przed nami za maską, budzący niechęć albo obojętność, potrafi okazać silne uczucia. Okazuje się nadspodziewanie radosny, albo też obnaża bezgraniczny smutek. Widząc go nagiego, bez maski, doznajemy nowych uczuć, zmienia się nasza postawa w stosunku do niego.

Wskazałem tu uczuciową bliskość z drugim człowiekiem, bliskość właśnie odsłoniętą. Notabene dlatego właśnie okazywanie uczuć sprzyja rozwijaniu komunikacji, dialogu i tworzeniu więzi z Innym; jednocześnie ukrywanie uczuć, blokowanie komunikacji emocjonalnej budzi nieufność, lęk, działa separująco na ludzi.

W odkryciu podobieństwa do Innego naprzeciw można odnaleźć jeszcze inną płaszczyznę spowinowacenia. Otóż drugi człowiek ma godność, przy czym często spostrzeganie jego godności w sposób istotny zależy od tego, czy tę jakość (istotną cechę) u siebie samego spostrzegam. Mamy liczne świadectwa tego, że niska godność własna, niska samoocena, pogarda dla siebie, nie szanowanie siebie (należy być ostrożnym ze stosowaniem tych określeń zamiennie) znacząco obniża szanowanie innych ludzi, widzenie ich godności właśnie.

Jednakowoż mając już poczucie godności własnej, wartości podmiotowej, własnych uprawnień i roszczeń uzasadnionych jestem na określonej pozycji. W tej właśnie będąc odkrywam oto podobieństwo Innego. Jawi się on jako ktoś nie-gorszy-ode-mnie. Jest podmiotem, który na szacunek zasługuje. Dla podkreślenia wartości (pozytywnych konsekwencji) tego od-

krycia warto przypomnieć wielokrotnie opisywane konsekwencje uznawania innych za Gorszych – Niższych: odmieńców, podludzi, nieludzi, gorszą rasę, osobników pozbawionych wedle czyichś przekonań godności na najróżniejszych zasadach. Wszystkie te ujęcia Innych mają jedną cechę wspólną: pogardę. Ci, którymi gardzę, są z założenia ode mnie niżsi i mają niższe uprawnienia. Cóż, oprócz brutalnej przeciwstawionej mi siły, przeszkodzi mi traktować ich przedmiotowo, zlekceważyć, podeptać ? Waclaw Havel pisał niegdyś, że na początku zbrodni było słowo. Aby można było z czystym sumieniem, bez większych oporów, krzywdzić innych ludzi, trzeba utracić widzenie ich godności; utracić sprzed oczu ich ontyczną jakość – człowieczeństwo. Trzeba zapomnieć fakt, że są na tym poziomie, co my właśnie. Krzywdzenie równych sobie może być tylko okazjonalne – trudno uczynić z tego standard postępowania, coś metodycznie uzasadnionego.

Zatem zobaczenie – jasny intuicyjny wgląd w godność równą naszej człowieka naprzeciw nas – tworzy radykalną przeszkodę w możliwości krzywdzenia go. Jego obecność, jego los, jego krzywda staje się faktem etycznym. Zaczynamy przechodzić z poziomu pragmatyki do poziomu etyki. Na poziomie pierwszym jesteśmy technokratami traktującymi rzeczywistość (w tym ludzi) jako surowiec do przetworzenia, przeszkodę do usunięcia. Na poziomie drugim ujawnia się Twarz drugiego. Jak pisali filozofowie dialogu: Twarz drugiego stawia kres mojej swawoli. Do momentu jej zobaczenia mogłem wszystko – z rutyną ludobójstwa włącznie. Po ujrzeniu Twarzy pojawia się przeszkoda. Nawet, jeżeli nie zawsze twarz uszanuję (płacąc potem wyrzutami sumienia), nie potrafię z jej deptania uczynić zwyczaju.

Jak widać, spostrzeżenie podobieństwa innego człowieka rodzi rozliczne konsekwencje.

Józef Tischner był uważnym obserwatorem przeżyć i stereotypów dzielących ludzi od siebie. Między innymi w *Świecie ludzkiej nadziei*[2] pisze on o horyzoncie zdrady. Analizuje tam fakt zachodzenia zdrady w życiu człowieka. Przez zdradę, rozumie on zawiedzenie zaufania. Łatwo możemy podać przykłady tego zjawiska. Zdarza się ono wtedy, gdy ojciec zostawi rodzinę, czy wtedy, gdy pijana matka kolejny raz pozostawia dziecko w dręczącej niepewności chwili następnej. Zdarza się również, gdy zdradza nauczyciel – gdy nudną rutyną bądź deptaniem godności zawodzi zaufanie ucznia, jego nadzieję na dobre szkolne życie.

Pytanie o możliwość zdrady stawia pytania rozleglejszej natury – o racje stałości i wierności. Ludzka potrzeba bezpieczeństwa i zawierzenia zderza się z niewiernością, z niesłownością, z niestabilnością innych ludzi.

Owe – groźne niczym ruchome piaski – niepewne ludzkie postawy jawią się współcześnie jako standard zachowania. Zetknięcie z nimi powoduje niszczące konsekwencje. Człowiek zdradzany „traci zdolność powierzenia komukolwiek swej nadziei". To przeżyte doświadczenie, albo spostrzegana bolesna możliwość prowokuje do podejrzliwości. Drugi człowiek staje przed nami w cieniu podejrzenia. Jako potencjalny zdrajca budzi nieufność, prowokuje do ocen i czynów utrudniających bądź wręcz uniemożliwiających zbliżanie się do ludzi. Postrzeganie innych, jak pisze Tischner, „w horyzoncie zdrady" sprzyja separacji i niechęci do ludzi, zabija potencjalne więzi zaufania, przyjaźni i miłości. Sprzyja temu współcześnie dominujący hedonizm, egoizm i zwątpienie w stabilne ideały i więzi. Tym bardziej, że wszystko to, co trwałe wymaga wysiłku. Dla jego dokonania trzeba wiary i nadziei, a horyzont zdrady jest zaprzeczeniem tychże.

Tischnerowska metaforyka przybliża nam problem perspektywy spostrzegania ludzi, która ma ogromny wpływ na zbliżanie się ludzi, na powstawanie między nimi pozytywnych więzi. Stosunek do ludzi jest zapośredniczony przez osobiste poglądy – czy to powstałe w ogniu doświadczenia, czy zapożyczone od najbliższego otoczenia[3].

Niezależnie od tego, jak postrzegamy innych ludzi, obcowanie z nimi przebiega w ostrym świetle dobra. Analizując Platońską metaforę Jaskini Tischner pisze o tym, że dzięki temu światłu stwierdzamy: *(…) świat, w którym żyjemy, nie jest takim światem, jakim może i powinien być*.[4] Ten kontrast światła i cienia jest ciągle przez nas spostrzegany. Cokolwiek się dzieje, i cokolwiek czynimy my sami, podlega oświetleniu. Dzięki temu światłu czujemy niezgodę na zło, dzięki niemu zadajemy bolesne pytania, dzięki niemu dostrzegamy wezwanie płynące ze strony drugiego człowieka[5].

Postępowanie wobec innych ludzi Tischner ukazuje w perspektywie aksjologicznej. Obiektywizm aksjologiczny dominujący w filozofii Tischnera stawia ludzkie uczynki i zaniechania w świetle wartości, w przede wszystkim w świetle idei powinności ratowania człowieka – wartości najwyższej. Kiedy Tischner pisze, by *nagiąć istnienie ku przeczuwalnej dobroci*,[6] wprowadza w nasze widzenie Obcego radykalnie nową perspektywę. Autor „Myślenia według wartości" pisze: *jeżeli mimo wszystko pojęcie dobra nie jest pustym brzmieniem, dzieje się tak dzięki tej możliwości, że gdzieś w głębi ludzkiej dusz żyje okruch prawdziwie dobrej woli. Wola człowieka jest jedynym obszarem danej nam rzeczywistości, w którym przypuszczenie dobra nie jest próżne*.[7] Jest to perspektywa, która odrzuca podejrzliwość i samozachowawczy strach. Dobrem najwyższym nie jestem już wtedy Ja i mój cenny dobrostan. Człowiek naprzeciw już nie jest Obcym, nie jest potencjalnym zdrajcą, fałszywym zwodzicielem. Jest ważny – wartościowy. W spotkaniu z nim dokonuje się wydostanie z pułapki solipsyzmu. Realność cudzego losu (potencjalnego drama-

tu) wyrywa mnie z osamotnienia (obcowanie z cudzym dramatem ma moc prostowania poplątanych ludzkich ścieżek – za Francisem Cliffordem).

Kontakt z Innym jest obarczony ogromną odpowiedzialnością. Pisząc o doświadczeniu Spotkania Tischner stawia problem wyrażony słowami: *Wiemy, że istnieje przepaść między człowiekiem, który zabija spotkane życie, a człowiekiem, który je pielęgnuje. Pielęgnować, znaczy: pozwolić być.*[8] Pójdźmy za tą metaforą wprowadzając ciągłość między skrajnościami. W praktyce między zabijaniem a pielęgnowaniem jest wiele miejsca. Nasze sposoby bycia dotyczą – dotykają – wszystkich ludzi będących w ich zasięgu. Codziennie dajemy światło i cień napotykanym na swojej drodze ludziom. Nie jest łatwo wybrać jakiś poziom zaangażowania w ich istnienie. Z jednej strony zmagamy się z własnym egoizmem, z drugiej strony zawsze można zapytać o granice zaangażowania w cudze życie. Dotyczy to zarówno oszczędzania własnych sił (unikania samowyniszczenia), jak i unikania ingerencji nadmiernej, naruszającej prawa i w ogóle dobro innej osoby. „Pielęgnować – znaczy: pozwolić być." Pisze dalej Tischner za Marcelem: *chodzi o to, by nie dobijać żadnym słowem, żadnym czynem ani ucieczką, ani zuchwałością…*[9]

Postulat pielęgnowania, jak się wydaje, w wyjątkowo skuteczny sposób łączy w sobie uszanowanie dla podmiotowości innych ludzi oraz troskę o ich los. Jest chyba odpowiedni dla realizacji zasady chrześcijańskiej miłości.

Podjęcie losu innego człowieka w Spotkaniu ma także wymiar metafizyczny. Uczestnictwo w spotkaniu wymaga swoistej wrażliwość na „głos anioła", jak to Tischner metaforycznie określa[10]. Tu warto chwilę się zatrzymać. Otwarcie się na Transcendencję ma wiele postaci. Może to być poczucie więzi z Bogiem i otwarcia na Jego wezwanie. Może też być to wrażliwość na Twarz Drugiego, owego „posłańca nieskończoności". Wtedy nasza odpowiedź na wezwanie Innego wyrywa nas z naszej separacji i powoduje szczególny stan bytowania. Może też być tak, że słyszymy wezwanie: zagrożonej ojczyzny, ludzi w dalekim kraju potrzebujących opieki medycznej, niszczonych amazońskich lasów. Myślę też, że w tej metaforyce mieści się poszukiwanie prawdy pchające do żmudnej pracy nie liczącej wydanego wysiłku (o ile nie jest to chorobliwe dążenie do sławy czy rywalizacja).

Tischnerowskie wskazówki ciągle kierują naszą uwagę na zakorzenienie człowieka w jakimś Dalej i Ogólnie – odsyła nas do Transcendencji właśnie. Można przez nią rozumieć Boga, ale też wspominane opisy odsyłają do IDEI; ich widzenie też jest słyszeniem głosu Anioła.

Pisze Tischner dalej, że dopiero dzięki Spotkaniu możemy mieć otwartą drogę ku Bogu. Cytuje E. Levinasa: *(…) Wymiar boskości otwiera się, poczynając od ludzkiej twarzy […], Bóg wznosi się ku swej najwyższej obecności odpowiednio do sprawiedliwości, jaką oddajemy ludziom.*[11]

Tak więc Obcy coraz bardziej staje się Bliźnim. Ta przemiana uzyskuje potężną metafizyczną podporę. Już jest nie tylko nam podobny, jak stwierdziliśmy uprzednio. Jest naszym nauczycielem, znakiem Bożym na naszej drodze, kimś w stopniu najwyższym ważnym. Stosunek do niego staje się podstawą naszej tożsamości, a odpowiedzialność za niego - racją istnienia i naszym uzasadnieniem. Słuszne wydają się słowa: odpowiedzialność jest pępowiną łączącą nas ze światem (za Martinem Buberem, jednym z twórców filozofii dialogu). Tak jak pępowina odżywia dziecko w jego płodowym , pierwszym etapie życia, tak odpowiedzialność za Innego okazuje się być fundamentem naszego życia. Dialogiczna tradycja umiejscawia człowieka w przestrzeni, której głównym elementem jest Twarz Innego. Jeszcze nigdy w historii kultury nie czyniono tak silnego odejścia od ludzkiego egocentryzmu na rzecz innego człowieka. Ewangeliczne wezwanie: miłuj bliźniego swego jak siebie samego, otrzymuje potężne wsparcie. Otóż to bliźni staje na pierwszym miejscu, a właściwa odpowiedź na jego Obecność – staje się pierwszoplanowym zadaniem człowieka, czynnikiem fundamentalnym jego człowieczeństwa.

Pora uczynić kolejny krok w tych rozważaniach. Skorzystam tutaj ze wspomnienia Yumiko Matsuzaki. Ta obywatelka kraju Kwitnącej Wiśni chciała uczyć się filozofii u Księdza Profesora. Po jego śmierci napisała wspomnienie[12]. Prowadzi w nim rozważania czyniące punktem wyjścia słowa Józefa Tischnera: *Wiecie, zawsze staram się oceniać drugiego człowieka, szczególnie studenta, nie po tym, kim on jest, ale kim chce być.*[13]

Yumiko Matsuzaki omawia w swoim wspomnieniu różnicę między tym, kim ktoś jest, a kim chciałby być. Wskazuje na to, że różnica zachodząca w tym zakresie w każdym człowieku jest źródłem ogromnych wewnętrznych napięć, a często i cierpień. (Zbyt) często człowiek we własnych oczach uważa, że nie jest tym, kim powinien być – biorąc swoją upragnioną postać za moralnie nakazaną konieczność, a odstępstwa od tej postaci za poniżającą słabość. Stosunek do siebie samego staje w cieniu owej różnicy, i płynącej w z niej samooceny. Stąd też realistyczne spostrzeganie samego siebie – spostrzeganie wierne starogreckiej zasadzie gnothi seauton (poznaj samego siebie) okazuje się bardzo trudne – i trudność ta prowadzi do ucieczki od prawdy. Liczne mechanizmy samozakłamania i ochrony przed bolesną prawdą utrudniają stawienie czoła rzeczywistości. Tischner pisał, że największą odwagą jest poznawanie prawdy osobie samym. Tragizm sytuacji jest pogłębiony przez powszechne przekonanie, że osobiste wady i słabości odbierają ich nosicielowi prawo do miłości, do przebaczenia ze strony ludzi i Boga. Zbyt często świat w oczach udręczonego niewiarą w siebie człowieka przybiera twarz mściwego srogiego sędziego, nie zaś Miłosiernego Boga.

Wskazana przez autorkę sytuacja osamotnienia człowieka uzasadnia przeżywanie przez Innych współczucia. *Obserwator dobrze wie, że w nim również tkwi ten sam problem i ta sama rozpacz, co w człowieku obserwowanym. Zna tę rozpacz i widzi ją w Drugim. Tak rodzi się współczucie i wynikająca z niego wspólnota. To autentyczne miłosierdzie – którego źródłem jest smutek. (…) Smutek wynika z tego, że obserwator też jest zrozpaczony, gdyż znajduje się w takiej sytuacji*.[14] Tutaj znajduje się źródło rzeczywistego współczucia, a zarazem inspiracja dla akceptacji samego siebie wraz ze swymi słabościami. Jeszcze raz Inny okazuje się „podobny nam".

Tutaj zamyka się koło. Myśl płynąca z Tischnerowskiej inspiracji prowadziła nas od podważenia obcości Innego, poprzez szacunek i pielęgnowanie, aż do odkrycia własnej rozpaczy. Bliźnim potrzebującym pomocy okazuję się ja sam – bo sam siebie sądzę, skazuję i karzę.

Etyczną konsekwencją tej drogi myślowej jest postawa wyrażona przez Yumiko Matsuzaki słowami: *(…) Ty patrzysz na mnie tylko według tego, kim jestem, a nie - kim chcę być, ale ja patrzę na Ciebie według tego, kim chcesz być, a nie - kim jesteś. W tej „asymetryczności" tkwi etyka. W zamierzonej akceptacji tej asymetrii leży etyczna postawa wobec drugiego człowieka – oznacza ona akceptację Drugiego i odpowiedź na jego niesłyszalny krzyk: „Ratuj mnie…" (…)*[15]

Myślę, że etyczna postawa jest łączeniem pracy intelektu szukającego w Innym człowieczeństwa oraz pracy serca, szukającego w ludziach bliskości.

Powyższy wywód nie stanowi rekonstrukcji myśli ks. Tischnera. Jest to raczej próba ukazania myślowej drogi, którą można, i, jak sądzę, warto przejść. Drogi prowadzącej poprzez międzyludzkie podziały, na przekór rzeczywistości czyniącej z potencjalnych Bliźnich ich zupełne przeciwieństwo – Obcych właśnie. Spośród wielu idei w tej drodze pomagających zarysowałem mi najbliższą – płynącą z Tischnerowskiego myślenia takiego, jak je pojąłem.

Przypisy

[1] J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, J. A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 9.

[2] Patrz: *Praca nad nadzieją bliźniego* [w:] J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1994, s. 94 i dalsze.

[3] Zob. interesujące rozważania na temat pesymizmu i nihilizmu zawarte w tekście Labirynt schorowanej woli, [w:] J. Tischner, *Polski młyn*, Kraków 1991.

[4] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 515.

[5] Tutaj potrzebne jest stwierdzenie: według Autora na tym właśnie polega idealizm. Nie na zapatrzeniu w idee, a na spostrzeganiu rzeczywistości w świetle idei, które ją sądzą.

[6] Ibidem, s. 514.

[7] Ibidem, s. 513–514.
[8] Ibidem, s. 514.
[9] Ibidem, s. 514.
[10] Dokonuję tu dość swobodnej interpretacji słów autora [z:] J. Tischner, *Polski młyn*, Kraków 1991, str. 332.
[11] J. Tischner, Myślenie według wartości, [w:] *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 515.
[12] Yumiko Matsuzaki, *Spotkanie z ks. Tischnerem*, [w:] *Znak 550*, Marzec 2001.
[13] Ibidem, s. 127.
[14] Ibidem, s. 128.
[15] Ibidem, s. 128.

Anna Kapuścińska

Przekraczanie granic – etyka nauki i dydaktyki w kontekście filozoficznej refleksji Józefa Tischnera. Rekonesans faktów – kulturowa diagnoza – postulaty

Nikt nie jest w stanie zrobić rachunku sumienia za kogoś innego. Nikt nie mieszka w środku serca człowieka. Nie znaczy to jednak, by nie można było pomóc bliźniemu w tropieniu win.

Ks. J. Tischner

1. Nie tak dawno, podczas akademickiej dyskusji – toczącej się w obrębie konferencji poświęconej topice, jako obszarowi „miejsc wspólnych" kultury – usłyszałam kuriozalną opinię, iż dla człowieka uniwersytetu, praktykującego humanisty – filologa, filozofa, historyka, antropologa – myślenie, pisanie czy mówienie o kulturze w perspektywie edukacyjnej, a więc z myślą o przydatności w procesie kształcenia – i to zarówno uniwersyteckiego, jak i szkolnego – oznacza w pełni realną groźbę oderwania się od rzeczywistego przedmiotu badań, a tym samym staje się potencjalnym symptomatem akceptacji naukowej miałkości, a nawet intelektualnego banału. Powołując się na Mariana Grabowskiego i jego pracę *Istotne i nieistotne w nauce*[1], mój – i, jak się szczęśliwie okazało, nie tylko mój – oponent dowodził, że ostatecznym sensem i celem *par excellence* nauki jest możliwie najgłębsze poznanie rzeczy samych w sobie; wskazywanie zaś dróg, jakimi ów przedmiot poznania ma później przedostawać się do „świadomości masowej" (*resp.* studenckiej i uczniowskiej) należy pozostawić dyscyplinom takim jak chociażby pedagogika kultury, dydaktyka literatury czy filozofii, wreszcie – metodyka. Konstatacja ta jest – rzecz jasna – z gruntu błędna i trudno rozstrzygnąć, czy trąci daleko posuniętym anachronizmem, czy może raczej wynika ze – skądinąd – słusznej, choć źle

ufundowanej polemiki z Richardem Rortym i jego ideą desakralizacji naukowców, jako członków *quasi*-kapłańskiego stanu[2]. Co więcej nie znajduje ona jakiegokolwiek potwierdzenia w wyłożonej przez Grabowskiego „fenomenologii naukowego banału"[3]. Bodaj jedyny słuszny postulat dotyczy sprawy bezdyskusyjnej – imperatywu naukowej rzetelności. Nie sposób natomiast zgodzić się zarówno z uproszczoną i powierzchowną oceną rangi praktycznych gałęzi humanistyki oraz ich miejsca w hierarchii nauk, jak i z samym rozumieniem tego, co należy do powinności owej nauki *par excellence*.

Można zatem pytać, dlaczego w ogóle przywołuję tu twierdzenie, które wynika z ewidentnie niewłaściwego pojmowania ekskluzywizmu i elitaryzmu nauki oraz z „fatalnego naturalizmu"[4], który – *de facto* – pozbawia humanistykę akademicką aksjologicznego fundamentu oraz czynnika moralnego, odmawiając jej prawa do funkcjonowania w postaci czystej i uniwersalnej oraz do dążenia, aby „tworzyć dla kogoś"[5]. Odpowiedź jest prosta, choć – nie ukrywam – wprawia w pewne zakłopotanie. Otóż, wspomniana opinia, nawet jeżeli nie jest reprezentatywna dla większości środowiska naukowego i nie znajduje jakiegokolwiek potwierdzenia na poziomie refleksji teoretycznej, w dalszym ciągu okazuje się odczuwalna w praktyce uniwersyteckiej, przekładając się w konsekwencji zarówno na dydaktykę szkolną, jak i ogólny stan kultury.

Warto przypomnieć, że następstwa niewłaściwego uprawiania humanistyki, uwikłanej w naturalizm i obiektywizm, niepokoiły już Edmunda Husserla, który w wiedeńskim wykładzie, wygłoszonym 7 maja 1935 roku, za jedną z przyczyn zapaści kultury europejskiej uznał – co znamienne – kryzys nauk humanistycznych, polegający właśnie na tym, że odmawiają one służby człowiekowi, zajmując się tylko opisywaniem świata, niezdolne do przekraczania jego ograniczeń i skończoności[6]. W zakończeniu wykładu konstatował:

Istnieją tylko dwa wyjścia z kryzysu europejskiego sposobu istnienia: upadek Europy przez wyobcowanie ze swego własnego racjonalnego sensu życiowego, popadnięcie we wrogość wobec ducha i barbarzyństwo, albo też odrodzenie Europy z ducha filozofii przez heroizm rozumu przezwyciężający ostatecznie naturalizm. Największym niebezpieczeństwem dla Europy jest zmęczenie. Jeżeli jako „dobrzy Europejczycy" będziemy walczyć z tym niebezpieczeństwem nad niebezpieczeństwami z takim męstwem, które nie lęka się również walki nieskończonej, to wtedy z niszczącego pożaru niewiary, z wezbranego ognia zwątpienia w ogólnoludzkie posłannictwo Zachodu, z popiołów wielkiego zmęczenia powstanie Feniks nowego uduchowienia i skierowania życia ku wnętrzu, jako rękojmia wielkiej i odległej przyszłości ludzkości; gdyż sam duch jest nieśmiertelny[7].

Od tamtego czasu europejska kultura i nauki humanistyczne nie pogrążyły się w całkowitym upadku, ale też – niestety – nie wyszły z kryzysu, który – mimo rozmaitych prób jego zażegnania – zdaje się bezustannie pogłębiać. Szeroko pojęta humanistyka współczesna cierpi „wciąż na tę samą chorobę, co Europa zapominająca o swojej teleologii, [wpadając zarówno] w ów «fatalny naturalizm», w którym Husserl dostrzegł przejaw «europejskiego kryzysu bycia człowiekiem»[8], jak też – w równie fatalną – pokusę postmodernistycznego utylitarnego pragmatyzmu.

Oczywiście, przedstawiciele środowisk akademickich, twórczych czy nauczycielskich, a więc humaniści i – jak by nie patrzeć – emisariusze kultury, odżegnują się zgodnie od barbarzyństwa oraz wrogości wobec ducha. Nikt też nie poddaje w wątpliwość faktu, iż wykształcenie współczesnego humanisty wymaga gotowości do stałego przekraczania ograniczeń myślenia i granic wąskich specjalności. Z drugiej jednak strony, spora część ludzi kultury – być może niecałkiem świadomie – nadal funkcjonuje z dala od horyzontu aksjologicznego, a swoje „ogólnoludzkie posłannictwo" zdaje się traktować bez większego przekonania, postulat humanistycznego heroizmu uznając – jak sądzę – za relikt myślenia romantycznego, utopię i rzecz najzupełniej irracjonalną. Co więcej, chociaż na poziomie praktyki społecznej mit wystarczalności rozstrzygnięć o charakterze utylitarno-pragmatycznym uległ już samoobaleniu, scjentyzm, pragmatyzm, wyzwolenie oraz postęp w dalszym ciągu egzystują w obiegowej świadomości jako podstawowe kryteria kulturowej ewolucji człowieka.

Nie będę chyba szczególnie odkrywcza, twierdząc, że nakreślona sytuacja dla humanistyki i całej kultury jest po prostu zabójcza. Z jednej strony, zinstytucjonalizowany pragmatyzm czy – obecnie – raczej już praksizm prowadzi do intelektualnego wyjałowienia i zawęża horyzont do tego stopnia, że pojęcie „wartości wyższej" ulega redukcji do nic nieznaczącego abstraktu i anachronicznego sloganu. Z drugiej strony, postawa beznamiętności i bezrefleksyjności to w dalszym ciągu idealna wręcz pożywka dla pozytywistycznego koherencyjnego modelu wiedzy naukowej, który próbuje wtłoczyć nauki humanistyczne w sztywne ramy standardów i obiektywnych ocen, a którego głównym celem jest troska o zgodność z istniejącym systemem. Najlepszym, choć smutnym przykładem zwiększającej się atrakcyjności owego modelu jest sytuacja we współczesnej szkole – od podstawowej po ponadgimnazjalną. Wszelkie rozstrzygające formy weryfikacji humanistycznych kompetencji ucznia, jego kulturowej wrażliwości oraz intelektualnej otwartości, musiały ustąpić w niej miejsca sformalizowanym, wykluczającym jakąkolwiek indywidualność testom, które poddały w wątpliwość sens wolnego, nieskrępowanego myślenia, i utrwaliły obraz nauk

humanistycznych jako ciasnego, zobiektywizowanego systemu. Ta ignorancja, z jaką traktuje się humanistykę, znajduje – niestety – odzwierciedlenie w alarmującym, niezwykle niebezpiecznym zjawisku, jakim jest zanikanie elit intelektualnych i kulturowa czy – szerzej – duchowa pauperyzacja społeczeństwa.

Trudno zatem zaprzeczyć, że współcześnie zmęczenie kultury europejskiej – owo „niebezpieczeństwo nad niebezpieczeństwami" – nie tylko nie zostało zwalczone, ale zaczęło przybierać coraz bardziej niepokojące formy, przejawiające się w mającym usprawiedliwiać bierność ustawicznym przygnębieniu; w snobistycznym imperatywie akcentowania rangi rozczarowań i duchowej pustki; w zwalniającym z odpowiedzialności negowaniu prawdy, celu oraz życia według wartości; wreszcie – w bagatelizowaniu miłości i piękna oraz w afirmacji mitu „dobrobytu materialnego"; słowem – w kryjącym się pod kuszącymi maskami wszechogarniającym nihilizmie[9]. Ten właśnie nihilizm, wraz z pragmatyzmem i chorobą „fatalnego naturalizmu", musi w oczywisty sposób przekładać się na stan humanistyki akademickiej, rodząc w jej obrębie liczne „patologie".

Niezręcznie jest poddawać krytyce własne środowisko, oczywiście tu rozumiane jak najogólniej. „Rachunek sumienia" jest jednak konieczny; bez niego trudno wszak o jakąkolwiek autorefleksję[10]. Dlatego też najlepiej będzie, jeśli – przez pokorę oraz szacunek do autorytetu autora wspomnianej już pracy *Istotne i nieistotne w nauce* – odwołam się do jego diagnozy; diagnozy – dodam – pokrywającej się z opinią nie tylko moją, ale także wielu spośród znanych mi humanistów. Otóż skonstruowana przez Grabowskiego lista „grzechów" uniwersyteckiej humanistyki jest długa, najpoważniejsze jednak zarzuty dotyczą niedostatku naukowej pasji; braku namiętności do idei; konformizmu; sztucznego „produkowania wiedzy" spowodowanego aksjologiczną i emocjonalną obojętnością wobec rzeczywistości; braku potrzeby odsłaniania, „uwidaczniania" prawdy oraz dróg jej odkrywania i odczytywania; tworzenia pseudoproblemów; skłonności do detalizacji i „fragmentaryzacji pola naukowego"; czy – wreszcie – hermetyzowania dyskursu przez stosowanie naukowego żargonu[11]. Oczywiście trzeba pamiętać, że we współczesnym dyskursie owo „hermetyzowanie" nie musi bynajmniej stanowić objawu jakiejś pseudointelektualnej postawy; obecnie częściej wydaje się ono raczej konsekwencją postmodernistycznej epistemologii i wyrazem wynikającej zeń tendencji, w obrębie której nauki humanistyczne – teorię, literaturoznawstwo, filozofię, a nawet historię – traktuje się przede wszystkim jako formy gier językowych[12], a więc po prostu przestrzeń naukowej mistyfikacji i ekwilibrystyki[13], która – przyznać trzeba – z Husserlowską „służbą człowiekowi" czy z Tischnerowskim „duchem odpowiedzialności za Innego" nie ma wiele wspólnego. Rację ma także Gra-

bowski, wskazując na merytoryczną miałkość, mechanizmy rynkowe, specjalizację czy dominację dyskursu wspólnoty ekspertów jako na istotne źródła tej i innych chorób humanistyki[14]. A przecież można by dorzucić tu jeszcze inne przyczyny kryzysu – zanik myślenia historycznego, moralny subiektywizm, mit naukowego obiektywizmu, czy podążanie za złudzeniami kultury masowej[15].

Do wniosku, iż „zmęczenie Europy" i wszelkie wynikające z niego słabości w dalszym ciągu wpływają na zapaść kultury i kryzys humanistyki, a przez to na kondycję uniwersytetu oraz na jakość kształcenia w szkole, skłania także prosta empiria – jak wspomniałam, jesteśmy świadkami kurczenia się elit intelektualnych, zaś narzekanie na stan świadomości kulturowej i znikome „uduchowienie" współczesnego społeczeństwa stało się po prostu symptomatyczne; u studentów, uczniów, a nierzadko także u reprezentantów dyskursu publicznego i twórców kultury niepokoi obojętność, bezrefleksyjność, bierność, bezwolność, ignorancja, a nawet arogancja wobec wartości, autorytetu, prawdy oraz wobec namysłu nad światem i człowiekiem, jego wytworami, tradycją, historią. Osłabioną kulturę rozsadza od wewnątrz masowa mentalność, a wraz z nią brak wytrwałości i decyzyjności, podążanie za mitem czy sensacją; fascynacja tandetą, podatność na sugestie i uleganie modom, myślowa powierzchowność i rozemocjonowanie, wreszcie – zanik świadomości własnego *ja* u jednostki[16]. Ten typowy dla współczesnej kultury wzór poznawczych i myślowych zachowań nie tylko marginalizuje postawy hermeneutyczne, ale produkuje też rzeczywistość, w której aksjologiczna wartość humanistyki degraduje się i wypacza, a ona sama ulega instrumentalnemu zawłaszczeniu[17]. Oczywiście, punktem wyjścia i – jak obserwujemy – dojścia tych procesów jest podważanie podwalin kulturowych, będących podstawą cywilizacji europejskiej.

2. Nie można mieć zatem złudzeń – kultura, nauki humanistyczne i edukacja nie wyszły nadal z impasu; co więcej, impas ten pogłębia się z dekady na dekadę, a podejmowane od lat próby globalnego zaradzenia kryzysowi przypominają bardziej chaotyczne miotanie się między biegunami sprzecznych idei, między modelami i tendencjami, między teorią a praktyką, wreszcie – między nowinkarską postępowością a jakimś ahistorycznym i ametodologicznym tradycjonalizmem.

Co ciekawe, dla wszystkich w zasadzie uczestników dyskusji nad kondycją współczesnej kultury oczywiste jest to, że przełamywanie owego impasu „europejskiego sposobu istnienia" należy rozpocząć od przebudowania zarówno funkcjonującego obecnie modelu humanistyki akademickiej, jak również istoty kształcenia uniwersyteckiego i szkolnego, a także fakt, iż uniwersytet i placówki niższego stopnia powinny podjąć daleko idącą współpracę. I na tym – niestety – wyczerpuje się lista postulatów bazo-

wych, a więc tych najważniejszych, mających – w moim odczuciu – znaczenie absolutnie decydujące. Truizmem będzie stwierdzenie, że praktyczna realizacja tych rudymentów przedstawia się – z wyłączeniem kilku chlubnych wyjątków – nie najlepiej.

Podstawowy problem dotyczy zasygnalizowanego wcześniej bagatelizowania aksjologicznych podstaw uniwersyteckiej humanistyki. Powtórzmy raz jeszcze, przekłada się ono nie tylko na zróżnicowaną jakościowo działalność badawczą (jest bardzo wiele opracowań wybitnych i – niestety – sporo takich, które nazwać można „*quasi* naukową produkcją"), ale także – co dla nas najważniejsze – na koncepcję dydaktyki uniwersyteckiej, i – w konsekwencji – szkolnej (nie mam tu na myśli koncepcji metodycznych czy programowych, ale pewne ogólne założenia).

Na poziomie instytucjonalnym robi się wprawdzie sporo; coraz częstsze są inicjatywy uwzględniające holistyczne rozumienie kultury, przełamujące ciasne schematy edukacyjne i tradycyjny system studiowania jednej dyscypliny akademickiej. Jako znakomite przykłady można wskazać tu chociażby utworzenie Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych przy Uniwersytecie Warszawskim (od roku akademickiego 1993/94) czy przebudowę szczecińskiej polonistyki, która z tradycyjnej „pozytywistycznej" filologii została przekształcona w kierunek ogólnohumanistyczny i interdyscyplinarny (2006/2007). Ku podobnym przemianom dążą również inne czołowe polskie uczelnie. Warto na marginesie zaznaczyć, że certyfikat Państwowej Komisji Akredytacyjnej, przyznany Kolegium MISH Uniwersytetu Warszawskiego pod koniec 2004 roku, wbudował tę formę kształcenia w obręb stosowanych i akceptowanych prawnie sposobów edukacji humanistycznej i potwierdził dobitnie, że inicjatywa określana mianem „pionierskiej", „eksperymentalnej", „wytyczającej drogi reformowania kształcenia uniwersyteckiego" winna być uznana za ogólnopolską normę[18].

Niezwykle nadto istotne jest ożywienie uniwersyteckich kierunków kulturoznawczo-komparatystycznych, antropologicznych, socjologicznych i filozoficznych, które – zarówno przez swą interdyscyplinarność, jak i bardzo wysoki poziom badań, realizowanych w obrębie prowadzących je placówek – również stają się inkubatorami intelektualnej elity. Co więcej, są one namacalnym potwierdzeniem tezy, iż szeroko pojęte – badawcze i dydaktyczne – zaangażowanie pracowników nauki może mieć i ma bezpośrednie przełożenie na humanistyczną formację studentów. Do tej kwestii powrócę jeszcze za chwilę.

Nie można wreszcie nie wspomnieć o ostatnim Zjeździe Polonistów, który odbył się w 2004 roku, a podczas którego prowadzona była dyskusja nad miejscem i rolą „polonistyki jako wielodyscyplinowego działu wiedzy

we współczesnej humanistyce, edukacji i kulturze"[19]. Już jego tytułowe hasło *Polonistyka w przebudowie* sygnalizowało potrzebę krytycznego oglądu dotychczasowych treści, form i metod kształcenia humanistycznego w obrębie polonistyki i zakładało swego rodzaju intelektualny „rachunek sumienia" oraz analizę bieżącej sytuacji, z drugiej zaś strony — spojrzenie w przyszłość; szukanie nowych kierunków badań i dróg rozwiązywania nowych problemów, a także określenie miejsca i szans uniwersyteckiej edukacji polonistycznej w obliczu atrakcyjności kultury elektronicznej, w obliczu presji kultury masowej czy też głębokich przemian w mentalności młodego pokolenia. Główne kwestie – poruszane przez uczestników Zjazdu – koncentrowały się, z jednej strony, wokół problemów polonistyki „dziś", jej przedmiotów i celów, a także zagadnień takich jak tożsamość i integracja oraz komunikowanie i poznanie, z drugiej zaś – dotyczyły zadań, perspektyw i zagrożeń polonistyki „jutra", zarówno w wymiarze globalnym, jak i prognostycznym. Co istotne, osią projektu uczyniono wymianę myśli między przedstawicielami spolaryzowanych, na co dzień funkcjonujących autonomicznie dyscyplin – badaczami literatury, języka, kultury i zagadnień polonistycznej edukacji[20].

Oczywiście, to wszystko może napawać optymizmem, jednak w globalnej ocenie sytuacji trzeba zachować trzeźwy realizm. Po pierwsze, warto mieć zatem świadomość, że wspomniane wyżej przemiany humanistyki dotyczą w Polsce przede wszystkim wiodących uniwersytetów. Daleko w tyle pozostają natomiast szkoły wyższe – nazwijmy to – drugiej kategorii, studia niestacjonarne oraz uczelnie prywatne, które w imię rozpowszechniania wyższego wykształcenia, a także z pobudek komercyjnych, po prostu produkują absolwentów – magistrów, niekoniecznie reprezentujących wysoki poziom merytoryczny.

Po drugie, inicjatywy takie jak wspomniane kolegium MISH czy projekty indywidualizacji toku kształcenia „utworzono z myślą o osobach obdarzonych niespokojnym umysłem, dociekliwych i refleksyjnych, a zarazem gotowych brać na siebie współodpowiedzialność za kształt i rytm swoich studiów"[21]. Trzeba jednak zdać sobie sprawę, że charakterystyka ta dotyczy zaledwie części absolwentów szkoły średniej. Wobec pozostałych, którzy w pierwszej chwili słabo odnajdują się w przestrzeni edukacji akademickiej, uniwersytet pozostaje nadal bezradny, godząc się na „obiektywizację nauk humanistycznych" i formy studiowania niewiele odbiegające od szkolnych schematów. Gdyby ta dynamiczna, często wręcz żywiołowa postać poznawania i rozumienia, uwzględniająca wolność wyboru i perspektywę prawdy subiektywnej, przenosiła się konsekwentnie na grunt dydaktyki akademickiej oraz – w odpowiednim kształcie – szkolnej, kultura – zarówno w ujęciu diachronicznym jak i synchronicznym – przestałaby być w eduka-

cji jedynie abstraktem, martwym polem, nieciągłą przestrzenią pojmowaną ahistorycznie, astrukturalnie i w gruncie rzeczy – apedagogicznie.

Po trzecie, projekt „polonistyki w przebudowie" bez wątpienia jest niezwykle cenną inicjatywą i oznaką czujności środowiska naukowego. Jednak kształt przemian, proponowany przez uczestników krakowskiego Zjazdu, a także jego – nazwijmy to – ideowe fundamenty, mogą niepokoić i skłaniać do wniosku, że polonistyka uniwersytecka, doskonaląc pewne teoretyczne założenia procesu kształcenia, formułując fundamentalne pytania szczegółowe i – ogólnie rzecz biorąc – wyrażając gotowość do przekraczania wszelakich granic, w dalszym ciągu nie wie, jak poradzić sobie w praktyce ze statystycznym absolwentem szkoły średniej; absolwentem, który jest – jak wiemy – produktem odhumanizowanej i umasowionej kultury, a któremu szkoła – przede wszystkim z powodu szeroko pojętych ograniczeń – nie jest w stanie zaszczepić tego, co programy szumnie nazywają świadomością historycznoliteracką i kulturową. W projekcie przebudowy niepokoi także nikłe zainteresowanie odbudowaniem aksjologicznych, etycznych i teleologicznych podstaw akademickiej humanistyki; tych, które przecież przez wieki nierozerwalnie wiązały się z ideą uniwersytetu. Wprawdzie uczestnicy Zjazdu często mówią o tradycji, ciągłości, świadomości, można jednak odnieść wrażenie, że pojęcia te traktowane są w pewnym sensie instrumentalnie. Dostrzec natomiast można wyraźne zorientowanie na „nowość" i „postęp", jako jedne z podstawowych kryteriów, wyznaczających kierunek przemian, *nb.* – jak stwierdza Ryszard Nycz – kierunek wymuszony „przez nowe media i nowe techniki komunikacji". Organizatorom zjazdu bliski jest także pragmatyzm czy wręcz koniunkturalizm, jako oś myślenia o nowym modelu kształcenia. Nycz mówi wprost:

[…] integracja, badania interdyscyplinarne są piękną utopią. Jedyne, co można i należy zrobić, to wypracować pragmatyczne, efektywne sposoby wzajemnego współżycia i wzbogacania się tych dyscyplin, przełamać getta specjalizacji. Na rzeczywistość trzeba patrzeć realistycznie: jest na świecie obecnie dobra koniunktura dla literaturoznawców i językoznawców o zainteresowaniach i kompetencjach kulturoznawczo-komparatystycznych; osiągamy w tej dziedzinie nierzadko poziom światowy i można to wykorzystać[22].

Oczywiście, nie jest moją intencją apologia ciasnego konserwatyzmu czy naiwnego idealizmu, nieuwzględniającego realiów życia i jego ekonomicznych obwarowań. Absolwentów istotnie trzeba wyposażać w jak najlepsze narzędzia, dające im szanse zatrudnienia i odnalezienia się w społeczeństwie. Nie można jednak zgodzić się na to, by o humanistyce uniwersyteckiej myśleć wyłącznie pragmatycznie i „naturalistycznie", jako o przestrze-

ni produkowania specjalistów – kompetentnych i wszechstronnych, znających źródła i fakty, ale niepotrafiących „zadziwić się" człowiekiem, światem, kulturą; nieumiejących rozumieć, współodczuwać, żyć według wartości. W moim odczuciu ów pragmatyzm zachęca – przynajmniej część studentów – do swego rodzaju intelektualnej hipokryzji, a w konsekwencji przyczynia się do poszerzania obszaru „kompetentnej beznamiętności" w kulturze, w edukacji, w dyskursie publicznym.

Podobnie niepokojąca jest – jak wspomniałam – pochopna zgoda środowiska akademickiego na to, by humanistyka zapominała – w imię doraźnych potrzeb – o swojej teleologii; o tym, że „życie ludzkie jest kulturotwórcze i sensowne, gdy przekracza przez rozumienie świat faktów, dokonując pracy w sferze ducha"[23]. W koncepcji „przebudowanej polonistyki" brakuje jednak refleksji nad wychowaniem ku celom innym niż li tylko poznawcze i pragmatyczne. Nie można także zaakceptować myślenia o nowym sposobie kształcenia humanistycznego czy kulturowego, jako o procesie, którego przebieg ma być niejako „wymuszony przez nowe media i nowe techniki komunikacji". W tym kontekście doprawdy przygnębiająco brzmi konstatacja innego współorganizatora Zjazdu – Bolesława Farona, który stwierdza:

[…] za najważniejsze dla humanistyki uważam jednak wkroczenie w życie codzienne nowych technik komunikacji, dzięki czemu we wszystkich dziedzinach polonistycznych zaszły i nadal zachodzą istotne przeobrażenia[24].

Czy humanistyce rzeczywiście nie przytrafiło się nic ważniejszego i poważniejszego? I z drugiej strony – czy może nie należałoby zastanowić się jak ocalić tę humanistykę, tonącą w powodzi współczesnych przeobrażeń? Pytania te pozostawiam po rozwagę, ze swojej strony deklarując przy tym pełną świadomość faktu, iż świat istotnie się zmienia i stawia przed nami – humanistami – nowe wyzwania. Proces dydaktyczny – nie tylko zresztą uniwersytecki – istotnie musi być otwarty na akceptację technicznego postępu; musi też uwzględniać konsekwencje cywilizacyjnych przemian w kulturze i społeczeństwie. Jednak ta otwartość czy świadomość nie może oznaczać zgody ani na bezrozumną fascynację i bezwładne podążanie z ich nurtem, ani na definitywne zarzucanie tego, co dziś w powszechnym odbiorze jawi się jako mniej atrakcyjne lub *passé*, ani wreszcie na dostosowywanie kształcenia humanistycznego do potencjalnych oczekiwań studentów, którzy – u progu kształcenia uniwersyteckiego – w większości nie przekroczyli jeszcze ograniczeń typowych dla społeczeństwa masowego. Nie idzie bowiem o to, by humanistykę brutalnie dostosowywać, „przykrawać" do współczesnego człowieka, rezygnować z podejmowania jej w czystej i uniwersalnej formie, ale o to, by przywrócić współczesnego człowie-

ka humanistyce, a tym samym przywrócić mu orientację w jego własnym *ja*, w jego współczesności oraz w kulturze. I nie jest to bynajmniej utopia. Niestety, ta fundamentalna – w moim odczuciu – idea nie została na Zjeździe wyeksplikowana i jeśli nawet jej odpryski pojawiały się w wypowiedziach niektórych uczestników dyskusji, zagubiła się ona całkowicie w natłoku pytań i ustaleń, które miast integrować humanistykę i szukać wspólnych wartości jej poszczególnych dyscyplin, poddały ją daleko idącej detalizacji i fragmentaryzacji.

Zjazd miał tedy rozważyć miejsce polonistyki w humanistyce i kulturze, a więc – jak można było mieć nadzieję – także jej misję w przezwyciężaniu współczesnego kryzysu „bycia człowiekiem" czy – lepiej – „stawania się człowiekiem". Okazał się jednak terenem tyleż interesującej, co kontrowersyjnej refleksji autotematycznej, w obrębie której polonistyka nie zdołała w sposób realny zamanifestować woli przekraczania swej autoteliczności oraz współuczestnictwa w odbudowywaniu aksjologicznego i antropologicznego fundamentu nauk humanistycznych[25]. Opinię tę potwierdza zresztą fakt, iż w toku realizacji projektu *Polonistyki w przebudowie,* choć mówiło się o aksjologii, etyce i *sacrum* w literaturze i kulturze czy też o „odkrywaniu oraz narzucaniu" wartości w kulturze i w edukacji, całkowicie zabrakło miejsca dla tematu wartości humanistyki *in se* oraz „myślenia według wartości" w humanistyce czy – w węższym zakresie – w polonistycznym kształceniu akademickim i szkolnym[26]. Szkoda, bo – w moim odczuciu – zatrzymanie się nad tą kwestią mogłoby rozszerzyć horyzont patrzenia na cele i formy dydaktyki; zaakcentować istotę wychowania humanistycznego i w ogóle humanistyki, jako obszaru kształtowania świadomego podmiotu działania oraz jego osobowej realizacji.

3. Kolejną kwestią, którą trzeba tu bardzo wyraźnie zaakcentować, jest rola uniwersytetu w kształtowaniu i kształceniu nauczycieli przedmiotów humanistycznych, a więc – bezpośrednio – we współtworzeniu instytucji szkoły. Oczywiście, myślenie o uniwersytecie i o szkole, jako dwóch warunkujących się wzajem płaszczyznach edukacji, nie jest rzeczą nową. Już w 1958 roku, w wystąpieniu podsumowującym Zjazd Polonistów, Kazimierz Wyka stwierdzał:

Zły i niewłaściwy program uniwersytecki wydaje niewłaściwie przygotowanych do zawodu nauczycieli; niewłaściwie przygotowani nauczyciele dają nam do uniwersytetów młodzież nieprzygotowaną. Koło się zamyka[27].

Wnioskowi temu trudno odmówić racji, a nawet aktualności. Chociaż został sformułowany przed pół wiekiem i uwzględniał inne – wynikające ze specyfiki ówczesnej sytuacji społeczno-kulturowej – trudności i proble-

my, dobrze opisywał jedną z przyczyn pogarszającego się stanu polskiej humanistyki. Zauważmy jednak, że konstatacja Wyki naznaczona jest także piętnem jednostronności i wykazuje ciążenie ku temu, co nazwałam wcześniej „obiektywizacją", „pragmatyzacją" czy „instrumentalizacją" nauk humanistycznych. Zgoda, misją uniwersytetu jest – miedzy innymi – przygotowywanie nauczycieli; misją – co więcej – niebagatelną i doniosłą. Tym bardziej zatem uniwersytet nie może być li tylko fabryką, która według ściśle założonego harmonogramu będzie produkować wykwalifikowanych pracowników oświaty. Programy i kanony uniwersyteckie są oczywiście istotne, ale przecież same w sobie nie są w stanie zagwarantować rozbudzenia szeroko pojętej humanistycznej pasji, dociekliwości czy intelektualnej wolności przyszłych nauczycieli, a więc cech, które są przecież nie tylko jednym z gwarantów wysokiej jakości uprawianego przez nich zawodu, ale także szansą na to, że ich praca będzie kapitalnym wkładem w przezwyciężanie współczesnego kryzysu kultury.

Aby jednak cechy te mogły się realnie ukonstytuować, muszą być spełnione dwa podstawowe warunki. Po pierwsze, akademickie kształcenie nauczycieli – przy uwzględnieniu całej specyfiki zawodu, w tym potrzeby gruntownego przygotowania w zakresie metodyki nauczania – nie powinno oddalać się od ogólnohumanistycznego fundamentu; od świadomej refleksji nad kulturą, literaturą, tradycją i historią (refleksji tak bardzo przecież istotnej w kształtowaniu i „wychowywaniu" samego siebie oraz drugiego człowieka); wreszcie – od wszystkich praktyk, które doskonalą umiejętności specyficzne dla prowadzenia analiz oraz wyposażają w stosowny aparat pojęciowy. Oczywiście nie chodzi tu o to, by przyszły nauczyciel był przygotowany do prowadzenia zaawansowanych badań – wszak to nie jego zadanie. Nie powinno być jednak tak, że relacja pomiędzy humanistyką uniwersytecką a szkolną jest słaba, bo w ich obrębie funkcjonują dwa odmienne języki i jakaś odmienna, przedzielona grubym murem niewiedzy, świadomość[28]. Idzie zatem po prostu o to, by po ukończeniu studiów nauczyciel nie był skazany na bezradność wobec szeroko pojętej kultury i jej tekstów oraz by mógł rozwijać bez przeszkód swoje humanistyczne kompetencje. Właśnie dlatego tak bardzo istotny jest postulat utrzymania specjalizacji nauczycielskich w obrębie kształcenia uniwersyteckiego oraz wyzwolenia ich z anachronicznych ograniczeń. Sprawa wydaje się paląca tym bardziej, że funkcjonujący obecnie system zawodowego awansu nauczycieli, a więc – w ministerialnym zamyśle – ich szeroko pojętego doskonalenia, przypomina raczej sformalizowany, biurokratyczny maraton, który z pogłębianiem humanistycznej świadomości nie ma po prostu nic wspólnego; co więcej – jak wiem od samych zainteresowanych, wymaga niekiedy od nich przymusowego „chałturzenia".

Po drugie – i jest to sprawa nie mniej ważna – konieczne jest przezwyciężenie akademizmu uniwersyteckiej humanistyki, która – jak wspomniałam – w dalszym ciągu ma skłonność do dystansowania się od szkoły, od jej realnych oczekiwań. Ta negatywna tendencja ma u nas dość długą tradycję i wynika ze źle pojętej troski o to, by „wymysły" środowisk akademickich nie miały złego wpływu na młodzież i jej kształcenie[29]. Na szczęście w tej akurat kwestii widać już pierwsze zwiastuny przemiany. Uniwersytet otwiera się stopniowo na propozycje oraz zapytania nauczycieli i metodyków, ci zaś coraz częściej deklarują chęć adaptowania wybranych sposobów uprawiania humanistyki akademickiej do potrzeb i możliwości dydaktyki szkolnej.

4. Mówienie o humanistyce, kulturze, edukacji w kontekście ich współczesnych problemów, a tym bardziej sugerowanie potencjalnych dróg wyjścia z uogólnionego kryzysu, wymaga nie tylko świadomości, jak poważnych i fundamentalnych kwestii się dotyka, ale także prawdziwej pokory. Pokory tej uczy chociażby gorzka konstatacja Husserla, który we wstępie do cytowanego już wykładu mówił:

Narody europejskie są chore, sama Europa […] przeżywa kryzys. Bynajmniej nie brak tu znachorów. Wręcz zalewają nas strumieniem naiwnych i niedowarzonych propozycji reform. Ale dlaczego te tak wspaniale rozwinięte nauki humanistyczne odmawiają tu tej służby, którą nauki przyrodnicze w swej sferze pełnią w sposób wzorowy?[30]

Jak wiadomo, znachorzy – mówiący oczywiście o innego rodzaju odnowie niż ta, którą miał na myśli niemiecki filozof – pojawiają się również dziś, a wraz z nimi rozmaite pomysły na uzdrowienie uniwersytetu, szkoły, społeczeństwa. Zresztą próbkę ich działań, stanowiących najczęściej brutalny eksperyment na żywym organizmie, próbowałam pokazać powyżej, chociażby na przykładzie testów kompetencji, nowej matury czy zbiurokratyzowanego modelu awansu zawodowego nauczycieli. A przecież był to zaledwie skromny wycinek tej „wiwisekcyjnej" działalności, *de facto* pogłębiającej i tak poważny już kryzys.

Nie chcąc być posądzona o podobne ambicje, zaznaczam więc od razu, że o ile – jako nauczyciel akademicki i obserwator rzeczywistości kulturowej, przy okazji znający dość dobrze realia szkoły – mogłam sobie ostatecznie pozwolić na podzielenie się moimi niepokojami czy wątpliwościami oraz na jakąś uogólnioną refleksję, to nigdy nie odważyłabym się na jakąkolwiek propozycję reformy. Powiem więcej; jestem przekonana, że w obecnej sytuacji mówienie o reformie, przebudowie, reorganizacji, restruktury-

zacji – jako remedium na bolączki humanistyki, kultury i edukacji – w ogóle nie wydaje się ani rozsądne ani celowe.

Zdaję sobie sprawę, że stwierdzenie to może brzmieć co najmniej niedorzecznie. Logiczne jest przecież, że skoro sytuacja wymaga radykalnych działań, należałoby te działania po prostu zaplanować i zainicjować. Teoretycznie – to prawda; tyle, że nie tak oczywista i niezłożona, jak na pozór mogłoby się wydawać. W społecznej świadomości koncepcja owych uzdrawiających działań, a więc reformy właśnie, od lat funkcjonuje bowiem w skrajnie spetryfikowanej w postaci, przybierając kształt zinstytucjonalizowanych, autorytarnych rozstrzygnięć i propozycji nie do odrzucenia. W tym duchu modyfikuje się tedy stare standardy, modele, programy, kanony lub – na ich miejsce – wprowadza się rzeczy zupełnie nowe; w tym też duchu przeorganizowuje się struktury i podąża za nowatorskimi ideami czy metodami. Działania te, w obrębie jakiejś konkretnie wytyczonej przestrzeni – klasy, szkoły, uczelni, społeczności – mogą oczywiście przynosić pożądane skutki i często przynoszą; jednak – nie oszukujmy się – w wymiarze globalnym okazują się mało efektywne lub kończą się całkowitym fiaskiem. Stąd przecież wypływa niesłabnący potok krytyki pod adresem naszej rzeczywistości kulturowej. Stąd wspomniana intelektualna i duchowa pauperyzacja społeczeństwa. Stąd wreszcie – moja, i nie tylko moja, frustracja spowodowana pogarszającą się z roku na rok „humanistyczną kondycją" absolwentów szkoły średniej, zaczynających studiować polonistykę czy kulturoznawstwo. Mówiąc o degradacji „humanistycznej kondycji", nie mam bynajmniej na myśli wybiórczych ubytków wiedzy; nie idzie mi o nieznajomość jakichś konkretnych teorii, dat czy tytułów; to wszystko można przecież – w razie potrzeby – „nadrobić". Przeraża mnie natomiast fakt, że ludzie, którzy na podstawie co najmniej dobrych wyników maturalnych zostali przyjęci na dobrowolnie wybrane przez siebie studia humanistyczne, coraz częściej wykazują się daleko posuniętą ignorancją, beznamiętnością, brakiem krytycyzmu i powierzchownością; oczekują gotowych odpowiedzi i jasnych wytycznych, co muszą, a czego nie muszą. Mam świadomość, że to brutalna i ponura diagnoza, ale cóż mogę powiedzieć w sytuacji, gdy tydzień w tydzień, na przykład po wykładzie z literatury staropolskiej, spotykam się z pytaniami studentów I roku polonistyki; dlaczego tak dużo muszą przeczytać; która lektura nie jest obowiązkowa, bo one wszystkie są tak „strasznie" nudne i niezrozumiałe; które strony z podręcznika i z artykułów mają „przerobić" do kolokwium; które gatunki muszą znać; które konteksty – cytuję – „wypada" pamiętać i czy jakieś opracowanie przyda się do egzaminu, czy może nie warto się nim zajmować *etc.*; pozostałe – są utrzymane w podobnym tonie. Zauważmy, wszystko postrzegane jest w kategorii obowiązku, powinności, przymusu

i przydatności – żadnej dociekliwości, zainteresowania, otwartości myślenia, nie mówiąc już o pasji. Kiedy wyjaśniam i przekonuję, że niczego nie muszą; że tu nie chodzi o wyuczenie się czegokolwiek na pamięć, a jedynie o zagłębienie się w świat tekstów i kultury oraz zrozumienie pewnych mechanizmów; że teksty nie muszą się im podobać, ale mają do nich przemówić i skłonić do refleksji, patrzą na mnie ze zdziwieniem i chyba tak naprawdę w dalszym ciągu nie rozumieją, czego ja właściwie oczekuję. Z doświadczenia wiem, że stopniowe przełamywanie mentalnych ograniczeń będzie trwało latami, a straconego czasu i tak w wielu przypadkach nigdy nie uda się nadrobić.

Ten drobny przykład pokazuje, dlaczego wiara w obiektywizację nauk humanistycznych oraz magiczną moc odgórnej reformy prowadzi donikąd. Kilka lat po wdrożeniu szeregu systemowych zmian humanistyka, a wraz z nią kultura, brną coraz dalej w ślepy zaułek. Cóż się zatem okazuje? Możemy kształcić młodzież szkolną w systemie trój- albo dwustopniowym; możemy korzystać z jednego uniwersalnego podręcznika lub wybierać – tak jak obecnie – spośród wielu proponowanych pozycji; możemy kanon lektur poszerzać lub zawężać; wreszcie – możemy działać z pomocą najnowszych środków audiowizualnych lub bez nich. Wszystko to jednak nie będzie miało najmniejszego znaczenia, jeśli podążając za nowymi rozwiązaniami „technicznymi", mającymi w założeniu usprawnić edukację, zapomnimy o tym, co najważniejsze – o istocie humanistyki, jako uniwersalnej przestrzeni samostwarzania i samorealizacji człowieka; przestrzeni, którą instytucjonalnie zdegradowano do weryfikowalnej, mierzalnej jakości i całkowicie pozbawiono duchowego wymiaru. W tym zakresie żadna propozycja reformy ani najlepiej nawet zaplanowana przebudowa nie są w stanie dopomóc. Ujmę rzecz metaforycznie – na nic reperacja budynku i dachu, kiedy walą się fundamenty.

5. A zatem mój sceptycyzm wobec wielkich, odgórnych projektów „uzdrawiania" kultury nie oznacza zwątpienia w sens jakiegokolwiek działania. Nie oznacza także, że powątpiewam w konieczność pewnych uzasadnionych zmian w obrębie struktur i koncepcji, w zakresie ciągłego ulepszania form i metod pracy edukacyjnej oraz modyfikowania czy poszerzania treści kształcenia.

Powtórzę jednak po raz kolejny – współczesnego kryzysu „stawania się człowiekiem" nie przełamiemy na poziomie utylitarno-pragmatycznych, instytucjonalnych rozstrzygnięć. Zaawansowany kryzys mentalności, idący w parze z zamaskowanym nihilizmem sprawia, że potrzebna jest głęboka duchowa odnowa społeczeństwa. Wydaje się, że tu właśnie objawia się przestrzeń, w której myśl Tischnera – mistrza refleksji filozoficznej nad realizowaniem się ludzi poprzez wzajemne relacje w „niefilozoficznych"

dziedzinach takich jak nauka, sztuka czy praca[31] – może i powinna zaistnieć w sposób jak najbardziej upostaciowiony. To upostaciowienie nie może być jednak pojmowane jako jakaś odgórnie zainicjowana, abstrakcyjna i bliżej nieokreślona praktyka zbiorowa. Zgodnie z intencjami autora *Filozofii dialogu* to zażegnywanie kryzysu musimy zacząć przede wszystkim od siebie, od szczerego, indywidualnego „rachunku sumienia", od odpowiedzi na pytanie, jak my funkcjonujemy we współczesnym świecie, w której dominuje izolacjonizm, postawa ograniczania się i zamykania w swoim prywatnym, egoistycznym ja, w szczelnie izolowanym kręgu, w którym można by zaspokajać swoje popędy i zachcianki[32].

Dotyczy to w tym samym stopniu przedstawicieli oświaty, dydaktyki akademickiej jak i nauki – a więc obszarów, które przez swoje oddziaływanie mogą w decydujący sposób przyczynić się do przełamania kulturowego czy – szerzej – duchowego impasu współczesności; wszak to właśnie pomiędzy szkołą a uniwersytetem rozciąga się obszar, w obrębie którego w sposób naturalny żywi uczestnicy kulturowej rzeczywistości mogą konstytuować swoją świadomość i swoje człowieczeństwo. Ten „rachunek sumienia" oznacza przede wszystkim szczerą, bardzo osobistą odpowiedź na pytanie o to, czy każdy z nas – ludzi współodpowiedzialnych za tę świadomość – nie ulega tym wszystkim złudzeniom, które prowadzą człowieka, humanistykę i kulturę na skraj przepaści – a więc nihilizmowi, pragmatyzmowi, naturalizmowi, pokusie obiektywizacji i fragmentaryzacji pola naszego postrzegania i rozumienia, wreszcie – skrajnej akceptacji anonimowości, jakże charakterystycznej dla społeczeństwa masowego. Jeżeli tak postawimy problem i zaczniemy rozwiązywać go od podstaw – każdy od samego siebie, idea odnowy człowieka – wolnego w jego stawaniu się, w jego historii i współczesności – nie będzie miała znamion utopii ani patetycznej mrzonki.

Efekt nie będzie zapewne widoczny z dnia na dzień. Myślę jednak, że jeśli ta autorefleksja przybierze – powiem nieco przewrotnie – „masowy charakter", wykonalne okaże się to, co miał na myśli Tischner, mówiąc o „przyswajaniu dobra", jako o przeciwwadze dla współczesnego nihilizmu aksjologicznego[33]. W ten sposób ludzie uniwersytetu, angażującego się w duchu wolności – miłości – heroizmu (a są to przecież kluczowe pojęcia w Tischnerowskiej filozofii), w odrodzenie aksjologicznych podstaw humanistyki, mówiącego o wartościach, ale i funkcjonującego według tych wartości – staną się budowniczymi przestrzeni, w której będą wzrastać kontynuatorzy tego posłannictwa, wszczepiający wspomniane wartości w grunt swego działania oraz świadomie i odpowiedzialnie podejmujący misję o powszechnym zasięgu. Kontynuatorzy ci to przede wszystkim nauczyciele, dalej – twórcy i animatorzy szeroko pojętej kultury, czy choćby pracowni-

cy administracji państwowej, mający – jak wiemy – kapitalny wkład w tworzenie pewnych ogólnych zrębów instytucyjnych form funkcjonowania społeczeństwa. W tej przestrzeni będą także dojrzewać świadomi, aktywni odbiorcy i uczestnicy kultury, potrafiący odnaleźć się we współczesności i przełamać wszechogarniający dyktat masowości i konsumeryzmu. Zdaję sobie sprawę, że mogę być posądzona o filozoficzną powierzchowność, ale czy nie o taki – między innymi – kierunek zmian chodziło Tischnerowi, gdy mówił o tym, że przeciwstawianie się pokusom współczesności stanowi powinność, a nawet obowiązek człowieka?

Tu warto zasygnalizować dwa pytania, które z reguły padają, gdy podnosi się temat heroizmu i jego realizacji np. w pracy dydaktycznej. Pierwsze zatem pytanie dotyczy tego, czy postulat heroicznego zaangażowania nauczyciela – wzniosły i słuszny, ma jakąkolwiek rację bytu w rzeczywistości ponowoczesnej; czy w ogóle może być sensowną przeciwwagą dla zamaskowanego nihilizmu? Przecież – jak wcześniej wspominałam – większości społeczeństwa „heroizm" jawi się jako relikt romantycznego idealizmu i nie jest traktowany zbyt poważnie – zarówno on sam, jak i propozycja jego wskrzeszenia. Najlepszej odpowiedzi udzieli tu – ponownie – sam Tischner, odsłaniając istotę heroizmu, jako zdolności przyjmowania na siebie nadziei drugiego człowieka[34], ale także jako kulminacji wewnętrznej dojrzałości[35].

Oczywiście, można by w tym miejscu oponować, twierdząc, że refleksja Tischnera – jego filozofia dialogu, etyka solidarności, koncepcja myślenia według wartości – nie odnoszą się bezpośrednio do problemu odnowy „humanistycznego" ducha; zwłaszcza dydaktycznego ducha uniwersytetu czy szkoły (z takim zarzutem spotkałam się zresztą już kilkakrotnie). Jednak jeżeli uświadomimy sobie, że kryzys humanistyki pozostaje w bezpośrednim związku z kryzysem szeroko rozumianego człowieczeństwa, wówczas dostrzeżemy, iż impas, o którym pisali – oczywiście z odmiennej perspektywy – Husserl czy Tischner, oraz sytuacja, na którą narzekają zaniepokojeni przedstawiciele środowisk akademickich i oświatowych, to – w gruncie rzeczy – bieguny tego samego, niezwykle złożonego, dojrzewającego przez dziesięciolecia problemu; problemu, który można próbować rozwiązać tylko wówczas, gdy wyjdzie się poza granice i systemowe ograniczenia wąskich naukowych specjalności i spojrzy nań z szeroko rozumianej perspektywy aksjologicznej. Mówi o tym zresztą sam Tischner. W *Myśleniu według wartości* czytamy:

Z pewnością znajdujemy się w stanie jakiegoś kryzysu. Kryzys sięgnął samych podstaw naszego człowieczeństwa: zachwiały się związki człowieka z człowiekiem, związki człowieka z Bogiem. Nasze myślenie usiłuje się obejść

bez hierarchii i preferencji. Gdy w tej sytuacji kierujemy swe zainteresowania ku aksjologii, nie chodzi nam w gruncie rzeczy ani o polemikę z nihilizmem, ani o szukanie płaszczyzny dialogu z tymi, którzy myślą inaczej. W każdym razie nie o to przede wszystkim nam chodzi. Nasze sięganie ma sens metafizyczny i polityczny zarazem: chodzi o odkrycie właściwego projektu dla tych poświęceń, do których wzywa ludzi dobrej woli nasza dzisiejsza dziejowa tragiczność[36].

A zatem Tischner, mówiąc o fundamentach nadziei, poświęceniu, dobrej woli, heroizmie, czyni to właśnie w kontekście wyzwań, jakie współczesność stawia przed człowiekiem „odhumanizowanym", uwikłanym w politykę i ekonomię, narażonym na wszystkie pokusy rzeczywistości, zagrożonym w swoim poczuciu „ja", zmęczonym i zniechęconym[37]. W *Świecie ludzkiej nadziei* filozof pisze:

W nadziei i poprzez nadzieję odsłania się aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej. Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla siebie, tajemniczą wartością. Ja człowieka jest w swym rdzeniu Ja aksjologicznym. Ono jest podstawą jego nadziei. Nadzieja to najgłębszy sposób ochraniania owej wartości. Człowiek broni się swą nadzieją i swą nadzieją walczy o ludzką twarz[38].

To właśnie odkrycie w sobie tej ludzkiej twarzy – a więc najgłębiej pojmowanego człowieczeństwa, otwiera na drugiego człowieka, na *Ty*, na Twarz *Innego*. Relacja zaś otwartości i dialogu – ufundowana na nadziei – jest podstawowym warunkiem dojrzałości, która oznacza, że człowiek odkrywa w sobie heroizm, pozwalający mu przyjmować na siebie nadzieję drugiej osoby ucznia, studenta, *bliźniego*. Tak oto poznana za pośrednictwem nadziei prawda o sobie i świecie staje się prawdą, która budzi z uśpienia; prawdą o człowieku powołanym do dojrzałości, czyli – jak mówi Tischner – do „owocowania nadziei w stronę heroizmu"[39]. Nadzieja, nawet w obliczu największych trudności, mobilizuje do prób poszukiwania ciągle nowych, skutecznych form dialogu i pomocy *bliźniemu*; co więcej, gdy urzeczywistnienie wartości powiązanych ze światem zawiedzie, owa nadzieja, przekładająca się na postawę heroiczną, może okazać się jedyną realną odpowiedzią na „dzisiejszą dziejową tragiczność".

Powtórzmy zatem raz jeszcze – za jeden z przejawów owej „tragiczności" możemy uznać opisany wcześniej kryzys człowieka, dialogu, kultury, humanizmu, a więc niedostatku czy braku wartości, bez których nie może być mowy o zażegnaniu kryzysu współczesności. Tischner wskazuje jednoznacznie, że myślenie i mówienie o heroizmie, jako koniecznej postawie

współczesnego człowieka, nie jest utopią czy anachronicznym przeżytkiem. Co więcej, wskazuje tę postawę jako jedyny możliwy punkt wyjścia do podjęcia realnych działań, które mogłyby skutecznie przeciwstawić się chorobom dzisiejszego świata. Zauważmy, że interpretacja ta pozostaje w zgodzie także z Tischnerowską etyką solidarności, która z założenia sprzeciwia się „odmowie heroizmu"; odmowie niszczącej życie społeczne i usypiającej odpowiedzialność za jego stan. Etyka ta, choć pierwotnie eksplikowana w kontekście społeczno-politycznej i moralnej sytuacji Polski oraz Kościoła w dobie komunizmu, nie traci dziś niczego ze swej aktualności. Formułuje ona bowiem postulat przezwyciężania każdego zagrożenia, które wymierzone jest przeciwko prawdziwemu człowieczeństwu realizującemu się w dialogu, zakładając – jak pisze Tischner – wymagające czujności, cierpliwości oraz właśnie heroizmu „nieustanne budzenie poczucia społecznej odpowiedzialności za los własny i los narodu"[40].

Wolno zatem pytać – i jest to druga kwestia, którą należy tu bezwzględnie poruszyć – jak w kontekście owej etyki solidarności, etyki heroizmu, należy rozumieć pracę nas – ludzi współodpowiedzialnych za stan kulturowej świadomości społeczeństwa, a więc *de facto* za stan szeregu pojedynczych osób, z którymi przychodzi nam się spotykać, jak i sytuację szeroko pojętej humanistyki. Na pewno praca ta nie może ona ograniczać się li tylko do werbalnego postulowania konieczności zmian; jak wiemy, postulaty formułowane są od dawna, a mimo to pogłębianie się kryzysu jest bezdyskusyjnym faktem. W tym miejscu można by raz jeszcze przywołać myśl Tischnera: o wartościach nie wystarczy mówić, wartościami trzeba żyć. Co jednak ta myśl – w kontekście „wychowania do rozumienia" – może oznaczać dla każdego nauczyciela?

Zacznę od stwierdzenia, które jest bliskie chyba nam wszystkim. Jeśli nie nauczymy uczniów hermeneutycznej wrażliwości na świat czy – szerzej – na hermeneutyczny wymiar prawdy, karmiąc się mitem wymowy „czystych" faktów oraz obiektywistyczną i naturalistyczną wiarą w ich samowyjaśniające się funkcje, poniesiemy fiasko. Postulując wyłącznie potrzebę samodzielnego myślenia czy na przykład odrzucenie masowej mentalności nie przyjmiemy na siebie żadnej nadziei; nie nawiążemy dialogu.

Warto chyba sobie uświadomić, że każda praca nad szeroko pojętą kulturą, zarówno praca w obrębie „sztuki rozumienia" jak i praca dydaktyczna, powinna być rozumiana jako aktywność podejmowana w obrębie jednego, koherentnego obszaru, którego dwa – wyznaczone przez *praxis* – bieguny mają w istocie wspólne podłoże aksjologiczne i antropologiczne. Teza ta – zapewne nie nowa – nie jest w tym miejscu ufundowana na jakichś niejasnych przesłankach ani na popartym li tylko empirią subiektywnym przekonaniu. W moim odczuciu tym, co pozwala scalić owe dwa bieguny, są

właśnie aksjologia i antropologia, dające wyraźną odpowiedź na pytanie o znaczenie nauki, edukacji i wychowania – jako dziedzin samorealizacji człowieka jako osoby, a tym samym obszarów jego wolności[41].

Niestety, doświadczenie pokazuje, że bieguny te w dalszym ciągu pojmowane są w zasadzie autonomicznie i funkcjonują w oderwaniu od siebie lub – co najwyżej – podlegają incydentalnym zderzeniom, przez co zaciera się istota humanistyki. Na poziomie praktyki badawczej refleksja nad kulturą, literaturą, historią charakteryzuje się interdyscyplinarnym zaangażowaniem w poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytania oraz w obalanie naukowych i kulturowych stereotypów, a także otwartością na przekraczanie szeroko pojętych granic; w duchu nowego paradygmatu staje się również przestrzenią wielopłaszczyznowej dyskusji metodologicznej. Oczywiście, na gruncie krytyki wewnętrznej można polemizować z poszczególnymi metodologiami opisu kultury i rozumienia jej heterogeniczności. Z kolei wspomniany postulat przekraczania granic można interpretować – w zależności od zajmowanego stanowiska – jako czynne, zakorzenione w aksjologicznym „ja" otwieranie się na tradycyjne wartości lub jako transgresję, opartą na podważaniu tradycyjnych norm i zasad[42]. Można także zgadzać się z lub nie – z ramami, w obrębie których formułowane są zasady dyskursu kulturowego, jako podstawą kształtowania kultury współczesnej, a więc opowiedzieć się po stronie historyzmu, klasycznej epistemologii i korespondencyjnej koncepcji prawdy lub zająć stanowisko temporalistyczne i redukcjonistyczne. Konsekwencją takiego wyboru będzie – rzecz jasna – opowiedzenie się za jedną z odmiennych koncepcji kultury, społeczeństwa, człowieka, jednak – dodajmy – konsekwencją pożądaną, nieskrępowaną w swojej wolności.

Niestety – jak mówiłam – ten typ dochodzenia do sądów i przekonań nie wszędzie znajduje przełożenie na pracę uniwersytetu nad „wzrostem świadomości" na płaszczyźnie kształcenia. Zresztą w moim odczuciu, w dostosowanej treściowo czy merytorycznie postaci, relacja „budzenia do prawdy" powinna pojawiać się także na niższych szczeblach edukacji. Argument o „zbyt dużym stopniu abstrakcji i komplikacji" takiego podejścia jest słaby, bo – zauważmy – ta wielość stanowisk, jakże typowa dla dyskursu akademickiego, nie musi bynajmniej prowadzić do dysonansu poznawczego, zarysowuje bowiem przestrzeń świadomego namysłu nad powziętymi sądami o rzeczach, ludziach i czasach, a więc po prostu nad wybraną prawdą.

Pozostając w kręgu bliskich Tischnerowi inspiracji hermeneutycznych, przywołam na koniec zdanie, iż „rozumienie nie jest tylko rekonstrukcją jakiejś struktury sensu, świadomym wykładem nieświadomego wytworu. Rozumieć się wzajemnie to rozumieć się w jakiejś sprawie. Rozumieć prze-

szłość to – odpowiednio – słyszeć, co chce nam ona powiedzieć jako prawdę. Prymat pytania nad wypowiedzią oznacza w hermeneutyce, że każde pytanie, które rozumiemy, zadajemy sami. Stopienie horyzontu teraźniejszości i horyzontu przeszłości to sprawa […] nauk humanistycznych"[43]. Myśl tę najtrafniej wyraził Tischner, komentując Heideggera: „człowiek stwarza siebie aktami podejmowanego dziedzictwa"[44]. Z tego punktu widzenia „dialogiczność" poznawanie dziejów, kultury, historii ludzkiej myśli okazuje się kształtowaniem i wychowaniem, gdyż jest elementem procesu przemiany zdarzeń i faktów w osobiste lub społeczne doświadczenie. Kiedy podejmujemy się rozumienia i wyjaśniania faktów historycznych, dajemy wyraz chęci przekroczenia dotychczasowych wyobrażeń o świecie historycznym, o naszej tradycji i naszym w niej byciu. Musimy zatem pamiętać, że hermeneutyka opiera się na uniwersalizmie zasady dialogicznej. Sztuki rozumienia trzeba nauczyć się w dialogu; bez tego nie może być wprowadzającego w horyzont nadziei „wychowania do rozumienia". W całej humanistyce wydaje się niezbędne zachowanie tej majeutycznej postawy, w której szczególną rolę odgrywa rozumienie – Tischnerowska akuszeria prawdy[45]. W *Etyce solidarności* czytamy:

Każdy z nas miał z pewnością jakiegoś wychowawcę. Co mu zawdzięcza? Myślę, że nie odbiegnę od prawdy, gdy powiem: przebudzenie. Najpierw szliśmy przez życie nie wiedząc, o co naprawdę w życiu chodzi, jakby w półśnie. Głos wychowawcy wyrwał nas z tego snu. Resztę trzeba już było zrobić samemu. Sokrates przyrównał pracę wychowawcy do zabiegów położnej, która pomaga matce przy porodzie. Dzięki pracy wychowawcy rodzi się w duszy człowieka jakaś prawda. Prawda ta staje się siłą człowieka. Wychowawca prawdy tej nie stwarza, jak położna nie stwarza dziecka. On tylko pomaga, dołączając do wysiłków człowieka swój wysiłek. Mimo to jego pomoc okazuje się często niezbędna – cenna, jak cenne jest ludzkie istnienie[46].

W moim odczuciu ta myśl Tischnera ma zastosowanie w tym samym stopniu do akuszerii wychowawczej, jak i poznawczej – właśnie w tym dialogicznym kontekście hermeneutyki. Także bowiem przekazywanie prawdy o człowieku w jego kulturze, w jego historyczności i teraźniejszości, wymaga od odpowiedzialnego wychowawcy kompetencji akuszera, nie zaś „tragarza" lub „ładowacza". Podając konieczne dane, trzeba prawdę z ucznia „wydobyć". Bez tego nigdy nie wyzwoli się z „niewoli miejsca i czasu"; nie obudzi się i nie zacznie myśleć. Tym samym nie obudzi się całe zniewolone społeczeństwo. Nie zakończy się kryzys humanistyki i „dzisiejsza dziejowa tragiczność".

Przypisy

[1] M. Grabowski, *Istotne i nieistotne w nauce*. Toruń 1998.

[2] R. Rorty, *Nauka jako solidarność.* W: *Obiektywność, relatywizm i prawda*. Przełożył Janusz Margański. Warszawa 1999, s. 68.

[3] Określenie to pojawia się w recenzji książki Grabowskiego. Zob. H. Czubała, *Mariana Grabowskiego fenomenologia banału naukowego.* „Konspekt" 2000/2001, nr 5; tekst dostępny także w wersji elektronicznej http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt5/czubala.html.

[4] Określenia tego – w kontekście Husserlowskiej diagnozy kryzysu kultury europejskiej – używają H. Czubała i H.W. Żaliński, autorzy tekstu: *„Fatalny naturalizm". W jaki sposób historia może być jeszcze „nauczycielką życia"?* „Konspekt" 2003, nr 14/15; tekst w całości dostępny także w wersji elektronicznej http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/14/fatalny.html.

[5] Por. E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia.* Przełożył J. Sidorek. Warszawa 1993, s. 9–51. Zob. także M. Grabowski, *op. cit*., s. 16 i n.

[6] W interesującej perspektywie kwestię tę omawiają H. Czubała i H.W. Żaliński, *op. cit.*

[7] E. Husserl, *Kryzys kultury europejskiej a filozofia*, s. 51.

[8] Zob. także H. Czubała i H.W. Żaliński, *op. cit.*

[9] Por. G. Morra, *Il Quarto uomo. Postmodernita a o crisi della modernita?* Roma 1996, s. 112. – G. Reale, *Mądrość antyczna lekarstwem na zło nękające współczesnego człowieka.* „Ethos" 2001, nr 56, s. 15 i n.

[10] Zob. także J. Tischner, *Pomoc w rachunku sumienia.* Kraków 2000.

[11] Por. M. Grabowski, *op.cit*., *passim*. W moim odczuciu, Grabowski wymierza krytykę nie tylko w naukową „bylejakość", ale także właśnie w humanistykę „fatalnego naturalizmu" i ponowoczesności, oraz – jak stwierdza Czubała – w pozytywistyczny koherencyjny model wiedzy naukowej (zob. H. Czubała, *op. cit*., s. 12 i n.). Ta wielokierunkowość odniesień nie zmienia bynajmniej trafności jego diagnozy, tym bardziej, że Grabowski zajmuje się zagadnieniami antropologii, aksjologii i etyki, występując – co istotne – także z pozycji fenomenologicznych. W *Istotne i nieistotne w nauce* czytamy: „W tym [naukowym] gąszczu odesłań, zależności, nadbudowywania jednego sensu nad drugim bez pytania o ich reprezentację w świecie zewnętrznym przepada nie tylko idea prawdy w sensie średniowiecznych transcendentaliów, ale nawet korespondencyjne pojęcie prawdy. Gdzieś zniknęło samo odesłanie sądu do rzeczywistości". Wypowiedź ta jawi się jako znakomita przeciwwaga do epistemologicznych sądów Jeana Baudrillarda: „teoria nie ma absolutnie żadnego odniesienia do czegokolwiek. […] Sekretem teorii jest to, że prawda nie istnieje. […] Jedyna rzecz, jaką można robić, to grać przy pomocy pewnego rodzaju prowokacyjnej logiki" (cyt. za: A. Szahaj, *Jean Baudrillard - miedzy rozpaczą a ironią*, „Kultura Współczesna" 1994, nr 3, s. 74).

[12] Por. G. Morra, *op. cit*., s. 112. O stylistyce postmodernistycznych tekstów humanistycznych („bredzenie w ekstazie") oraz o językowych konsekwencjach filozofii postmodernizmu („pasja pisania, stwarzanie pozorów, mistyfikowanie") zob. A. Szahaj, *op.cit*., s. 74–91. – B. Banasiak, *Filozofia „końca filozofii".* Warszawa 1997, s. 9, 203 n.

[13] Por. H. Czubała i H.W. Żaliński, *op. cit.*

[14] M. Grabowski, *op.cit*., *passim*. Por. H. Czubała, *op. cit.*

[15] O redukcji i degradacji „myślenia historycznego" zob. H. Czubała i H.W. Żaliński, *op. cit.*

[16] Zob. pionierskie, klasyczne pozycje dotyczące mentalności masowej, kryzysu humanistyki i dyktatu mas w kulturze: G. Le Bon, *Psychologia tłumu.* Warszawa 1986 – J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Warszawa 1982; tegoż, *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*. Warszawa 1980; tegoż, *Po co wracamy do filozofii?* Warszawa 1992; tegoż, *Wokół Galileusza*. Warszawa 1993.

[17] Do podobnych wniosków – w odniesieniu do historii – dochodzą H. Czubała i H.W. Żaliński, *op. cit*..

[18] Zob. oficjalna strona Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych przy Uniwersytecie Warszawskim: www.mish.uw.edu.pl

[19] Zob. *Zjazd Polonistów w Krakowie.* „Konspekt" 2003, nr 16/17; tekst dostępny także w wersji elektronicznej www.wsp.krakow.pl/konspekt/16/zjazdpol.html – *Polonistyka w przebudowie literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja.* T. I–II. Pod redakcją M. Czermińskiej. Kraków 2006.

[20] Zob. *Zjazd Polonistów w Krakowie*. . „Konspekt" 2003, nr 16/17.

[21] Zob. www.mish.uw.edu.pl.

[22] *Zjazd Polonistów w Krakowie.* „Konspekt" 2003, nr 16/17.

[23] H. Czubała i H.W. Żaliński, *op. cit*., s. 12.

[24] *Zjazd Polonistów w Krakowie.* „Konspekt" 2003, nr 16/17.

[25] Zob. fragmenty panelu poświęconego ocenie Zjazdu Polonistów: *Polonistyka w przebudowie – polonistyka zdegradowana?* „Zeszyty Szkolne" 2006, nr 2, s. 16–25.

[26] Propozycję rozumienia aksjologicznych podstaw dydaktyki uniwersyteckiej przedstawia chociażby M.K. Stasiak, *Myślenie według wartości; o kształceniu akademickim i sytuacjach społecznych.* Łódź 2004.

[27] Cytuję za: *Zjazd Polonistów w Krakowie.* „Konspekt" 2003, nr 16/17.

[28] Problem ten sygnalizuje także B. Faron. Zob. *ibidem*.

[29] Por. wypowiedź J. Bartmińskiego w: *Polonistyka w przebudowie – polonistyka zdegradowana?*, s. 19.

[30] E. Husserl, *op. cit*, s. 13.

[31] Por. *Wprowadzenie* do: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera.* Pod redakcją W. Zuziaka. Kraków 2002 – B. Casper, *Co to znaczy: myśleć dialogicznie?*, *ibidem*, s. 79–90. Zob. także bibliografię Tischnerowską: http://www.tischner.org.pl/bibliografiam.php.

[32] Por. R. Kapuściński, *Inny w globalnej* wiosce. „Znak" 2004, nr 1, s. 30–36.

[33] Zob. także A. Węgrzecki, *Czym jest „myślenie według wartości"*. W zbiorze: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, s. 91 i n.

[34] Zob. J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków 1975, s. 98.

[35] Zob. *ibidem*, s. 308.

[36] J. Tischner, *Myślenie według wartości*. Kraków 2000. Cytat podaję za: http://www.znak.com.pl/tismysle.php.

[37] Zob. J. Tischner, *Polska jest Ojczyzna,* Paryż 1985, s. 173.

[38] J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei, s.* 10.

[39] *Ibidem*, s. 308.

[40] J .Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1992, s. 145.

[41] Na ten temat zob. teksty E. Garlej-Drzewieckiej i I. Lindyberg; P. Kłodzińskiego; S. Łozińskiej; W. Sikorskiego i in. W: „Edukacja i Dialog" 1998, nr 6. Teksty dostępne również w wersji elektronicznej: http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1998/06/index.html.

[42] Por. J. Kulik, *Tischner daje do myślenia.* „W drodze" 2001, nr 8, s. 102–105.

[43] H. Czubała i H.W. Żaliński, *op. cit.*

[44] Cyt. za *ibidem.*

[45] Zob. także J. Tischner, *O sumieniu romantycznym słów kilka*. W: C.K. Norwid, *Sumienie słowa.* Wrocław 2004, s. 7–18.

[46] J. Tischner, *Etyka solidarności*, s. 74–75.

Barbara Popiel

Tischnerowski dialog w pracy nauczyciela technikum

Wypowiedź moja nie będzie ani popisem krasomówczym, ani nie zabłyśnie wielką erudycją. Mimo że zetknięcie się z pismami księdza profesora Tischnera prowokuje do różnorodnych interesujących przemyśleń, chciałabym się skupić nad tym, co Anna Kapuścińska lubi określać „powrotem do empirii"; nad tym, co bezpośrednio pokazuje aktualność Tischnera w dydaktyce w określonym typie szkoły.

Pierwszym momentem poważnego zderzenia się wyobrażeń o uczeniu z rzeczywistością jest okres praktyk nauczycielskich. To, jak podejmująca praktykę studentka poradzi sobie oraz to, jak zostanie wstępnie ukształtowana jako nauczycielka, zależy w dużej mierze od nabytych w tym czasie doświadczeń, od postaw zaobserwowanych u nauczyciela-opiekuna i innych pedagogów, wreszcie od uczniów, z którymi będzie pracować. Stwierdzenie to jest truizmem, którego znaczenie docenia się dopiero w chwili rozpoczęcia swej pierwszej lekcji.

Jestem studentką ostatniego roku polonistyki, odbyłam praktyki na wszystkich trzech poziomach szkół, ale to właśnie na etapie ostatnim, w zespole szkół średnich z przewagą klas technikum, miałam możliwość sprawdzenia aktualności myśli Tischnerowskiej w dydaktyce. Chciałabym rozwinąć kilka wniosków, które wysnułam i w czasie uczenia, i później, zagłębiając się w pisma księdza profesora.

Liceum jest szczególnym momentem, tak dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Uczeń zbliża się do dorosłości, zaczyna dokonywać wyborów, które bezpośrednio będą rzutować na jego życie, coraz bardziej świadomie myśli o swojej przyszłości; nauczyciel natomiast ma wówczas możliwość towarzyszenia podopiecznemu i wspierania jego wchodzenia w dorosłość. Także poziom umysłowy licealisty umożliwia nawiązanie głębszego porozumienia między uczącym się a nauczającym.

Osoba rozpoczynająca praktykę lub uczenie zawodowe wkracza zatem do liceum z pewnymi oczekiwaniami i nadziejami. Ich spełnienie zależy w dużej mierze od rodzaju i poziomu szkoły. Liceum ogólnokształcące daje poloniście pewne poczucie bezpieczeństwa: w niemal każdej klasie znajdzie się choć jedna osoba zainteresowana literaturą nieco bardziej niż jej rówieśnicy, ponadto zawsze istnieje też klasa o profilu humanistycznym, stanowiąca swego rodzaju zaplecze duchowe i pozwalająca poloniście spełniać się w większym stopniu. W gorszej sytuacji są jednak ci, którzy podejmą pracę w technikach i szkołach zawodowych – tu bowiem uczniowie, nastawieni na zajęcia specjalizacyjne, są nieszczególnie przekonani (w najlepszym wypadku) do przedmiotów humanistycznych, czytania książek itp. Uświadomienie i przekazanie tej młodzieży wartości literatury jest zadaniem wymagającym nieco innego podejścia i pogodzenia się z kilkoma rzeczami.

Każdy nauczyciel (chyba szczególnie dotyczy to humanistów) chciałby przynajmniej kilku uczniów z każdego rocznika zafascynować swym przedmiotem do tego stopnia, aby zdecydowali się oni podjąć studia z nim związane. Z podobnym marzeniem w technikum należy się raczej pożegnać i skupić na nieco bardziej pragmatycznym pytaniu: co i jak przekazać, aby po wyjściu ze szkoły były uczeń dalej to pamiętał i zechciał w jakiś sposób przekazywać. Nie jest moim zamiarem rozpisywać się na temat tej selekcji, chcę tylko podkreślić, że polonista staje przed dość niewdzięcznym zadaniem: z ogromu dorobku literackiego (i nie tylko) wybrać musi zaledwie cząstkę, co do której ma przynajmniej podejrzenie, że uda się ją zaszczepić i utrwalić w umysłach tych uczniów.

Sytuacja w technikum nie sprzyja szczególnie polonistom, zwłaszcza tym początkującym. Ogromnie łatwo się zniechęcić, poddać rutynie i realizować tylko konieczne minimum; ogromnie łatwo, zirytowawszy się na uczniów, uznać ich za zbyt ograniczonych do prowadzenia dialogu, postawić między nimi a sobą mur i zza niego prowadzić lekcje – lekcje, które będą dla nich tylko kolejnymi czterdziestoma pięcioma minutami marnowania życia na „nudy". W ostateczności zaprzepaszcza się szansę nawiązania porozumienia i przekazania czegokolwiek. Wtłaczane uczniom do głów różnice między romantyzmem a pozytywizmem będą tylko suchymi formułkami, nie pozwolą ujrzeć ludzi i ich wyborów, czytane wiersze pozostaną suchymi zlepkami słów, bez emocji i wartości. Krótko mówiąc – lekcje języka polskiego nie wyjdą swą istotą poza ową „lekcyjność", poza męczący i nieciekawy obowiązek.

Nauczyciel z doświadczeniem z pewnością lepiej potrafi sobie poradzić z tymi niebezpieczeństwami, co jednak ma zrobić osoba, która dopiero zaczyna uczyć? Zniechęci się ona o wiele szybciej i łatwiej, zdecyduje się na

traktowanie swej pracy jako zła koniecznego – tak jak lekcje z nią potraktują uczniowie. Etos nauczycielski zostanie odstawiony w kąt i wyciągany zeń wyłącznie od święta.

Nie są to jedynie teoretyczne rozważania – jako praktykantka sama doświadczyłam podobnych chwil zwątpienia i zniechęcenia, zaobserwowałam też pełną rezygnacji i zniechęcenia postawę niektórych nauczycieli technikum.

Myśli księdza Tischnera nie są z pewnością gotowymi przepisami na udane lekcje ani remedium na wszystkie bolączki; widzę je raczej jako etyczne drogowskazy i swego rodzaju memento w chwilach, gdy ma się ochotę zrezygnować z wysiłku i wrócić na drogę tak zwanej „łatwizny". Nauczycielowi o dłuższym stażu mogą dodać energii, chęci, stać się impulsem do pewnych zmian lub trwania w dobrych, choć trudnych decyzjach; nauczyciela początkującego – który najbardziej mnie tu interesuje – uchronią przed błędnymi krokami, poczuciem bezsensowności obranego zawodu i złości, irytacji na uczniów, zazwyczaj nieułatwiających nauczycielowi zadania.

Kilka wyjątków z pism Tischnera, wyraziście ukazujących jego aktualność w nauczaniu, szczególnie może się przysłużyć procesowi dydaktycznemu w technikum. Przyjrzenie się tym fragmentom pozwala wysnuć parę dość ciekawych wniosków.

Niezwykle ważne i zapadające w pamięć jest stwierdzenie: *Nauczycielowi chodzi o to, by szkoła była naprawdę szkołą, (...) książka książką*.[1] Owa szkoła musi uwzględniać różnorodność uczniów i ich oczekiwań, przypominać nauczycielowi o odmiennych spojrzeniach na wiele spraw, różnicach w poglądach, które trzeba umieć uszanować. „Szkoła, która jest szkołą" to nie szereg dzieci w jednakowych mundurkach i autorytet tworzony za pomocą strachu – to miejsce, które umie i uczy szanować i ucznia, i nauczyciela. Uczenie jest zarazem wychowaniem, które *zakłada wolność*[2], co oznacza trudne niekiedy, lecz zawsze konieczne zrozumienie pojawiającej się nieprzystawalności oczekiwań nauczyciela i ucznia. Polonista nie stworzy z ucznia technikum filologa, erudyty i bibliofila, choć z pewnością będzie odczuwał taką pokusę. Ma natomiast przed sobą zadanie w tym momencie znacznie donioślejsze: doprowadzenie do sytuacji, gdy książka znów „będzie książką", odzwyczajenie wychowanków od postrzegania czytania jako niemiłego obowiązku, niezasłużonej kary czy też straty czasu. Przypomnienie uczniom zatraconego w trakcie dorastania lub wpojenie dotąd nienabytego odruchu czytania jest nie tylko obowiązkiem pedagoga – jest często koniecznością. Zaobserwowane przeze mnie w technikum podstawowe braki w zakresie mówienia i pisania są czynnikiem hamującym obie strony procesu dydaktycznego i wymagają podjęcia kroków zdecydowanych, lecz za-

razem głęboko przemyślanych, tak by zamiast zachęty, nie spowodowały one przypadkiem pogłębienia oporu.

Związany jest z tym zagadnieniem dialog, którego, jak zauważa Tischner, *pierwszym warunkiem (...) jest zdolność „wczuwania się" w punkt widzenia drugiego*.[3] Doświadczenie dialogu, nawiązanie go z uczniem jest zdarzeniem satysfakcjonującym i inspirującym, potrafi wynagrodzić nauczycielowi włożony w jego osiągnięcie wysiłek, przegnać zniechęcenie. Jeżeli natomiast ucznia uzna się za osobę, z którą nie warto podejmować dialogu, nie tylko nie zostanie nawiązane porozumienie, ale, co ważniejsze, nauczyciel uniemożliwi rozwój tak podopiecznego, jak i własny.

W czasie praktyk udało mi się doprowadzić do nawiązania dialogu; mimo początkowo wyraźnej niechęci uczniów, zdołałam ich zachęcić do wyrażenia swego zdania, do tego, by wysnuli własne wnioski, by podali swoje propozycje. Nie był to dialog nadzwyczaj wysokich lotów, nie wywołałam zrywu elokwencji, lecz sam dialog został nawiązany, udało mi się kogoś zmobilizować. Od nauczyciela-opiekuna, który przyglądał się tej lekcji, usłyszałam później, że robienie czegoś podobnego nie ma sensu, ponieważ klasa technikum nie jest partnerem do rozmowy.

Oczywiście, nie jest partnerem równorzędnym – jednak stosunek nauczyciel-uczeń z zasady nie jest równorzędny, pierwszy jest bowiem tym, który przekazuje swą wiedzę drugiemu. Istotę dialogu w nauce nazywał Tischner *uprawianiem wielostronnego dialogu z innymi ludźmi*[4]. Nauki nie uprawia się samotnie, *(...) naukę uprawiamy dla kogoś i z kimś. Ten, z kim uprawiamy naukę, jest zawsze w jakimś stopniu mistrzem, ten, dla kogo uprawiamy naukę, jest uczniem i odbiorcą prawdy (...)*[5]. Obowiązkiem nauczyciela jest pamiętać o tym, „dla kogo uprawiamy naukę", o uczniu, na którego nie można patrzeć jako na „ucznia wirtualnego", by zapożyczyć określenie z teorii literatury, lecz jako na konkretną jednostkę, podlegającą określonym uwarunkowaniom, mającą własne oczekiwania względem nauczyciela i przedmiotu.

Wracając znów do Tischnera, postawa wspomnianego przeze mnie nauczyciela jest tym, co ksiądz profesor nazywa *błędem mistrza*[6]. Istotą tego zjawiska jest to, że *współpracownik nie zostaje wprowadzony przez „mistrza" we właściwy nurt będącej w rozwoju nauki, lecz musi pozostać gdzieś na jej peryferiach*[7]. Odmówienie uczniowi technikum prawa do dialogu, stwierdzenie, że „nie jest partnerem", to właśnie taki błąd, to moment, w którym *mistrz zdradza ucznia*[8].

Dialog oznacza, że ludzie wyszli z kryjówek, zbliżyli się do siebie, rozpoczęli wymianę zdań. Początek dialogu – wyjście z kryjówki – jest już dużym wydarzeniem. Trzeba się wychylić, przekroczyć próg, wyciągnąć rękę, znaleźć wspólne miejsce do rozmowy. (...) Ileż przeszkód trzeba niekiedy pokonać by rozpocząć dialog! Ile cierpliwości, by go kontynuować! Trzeba nie tylko przezwyciężyć lęk i usunąć

uprzedzenia, ale również wynaleźć taki język, który dla obu stron znaczy to samo[9] – również te słowa Tischnera znajdują swe potwierdzenie w praktyce nauczycielskiej. Dla wspomnianych uczniów podjęcie dialogu nie było rzeczą łatwą ani z początku przyjemną. Nie postrzegali dialogu jako *wpuszczenia światła w mrok piwnicy*[10], lecz jako kolejny przykry obowiązek na lekcji. W chwili jednak, gdy ich pierwsze kroki spotkały się z aprobatą, zaczęli mówić chętniej; fakt, że nie były to popisy sprawności polonistycznej, w niczym nie umniejsza znaczenia nawiązania dialogu, może nawet dodaje mu wartości, właśnie ze względu na trud, jaki wiązał się z jego uskutecznieniem. Odniesiony sukces, odczuwany przez obie strony, stanowi podwalinę dalszych działań pedagogicznych.

Jeżeli natomiast praktykantka spotyka się ze strony nauczyciela z postawą zniechęcającą do podobnych kroków, pociąga to za sobą trzy niebezpieczeństwa. Po pierwsze, sama zostaje już na początku odwiedziona od wszelkich prób nawiązywania dialogu; po drugie, kształtuje się – i w niej, i w uczniu, mniej lub bardziej tego świadomym – przekonanie, że porozumienie jest rzeczywiście niemożliwe. Po trzecie, nauczyciel zdradza w ten sposób i praktykanta (dla którego też jest pewnego rodzaju „mistrzem"), i ucznia, podcinając zarazem skrzydła samemu sobie. To, co udało się uzyskać innej osobie i co można by kontynuować, zostaje pominięte lub wzgardzone, nic dziwnego zatem, że z czasem całkowicie zaprzepaszcza się możliwość dialogu. Na ziemi użyźnianej wielokrotnie złymi nawozami nie da się w końcu niczego wyhodować.

Samo pojęcie porozumienia zakłada istnienie jakiejś rozmowy[11] – czy zaś uczenie nie jest właśnie ciągłym szukaniem porozumienia? Porozumienia między nauczycielem a uczniem, między uczniem a poznawanym przezeń tematem, między uczniem a kulturą, innymi ludźmi, sobą samym wreszcie. Nauka, która ma za zadanie nie tylko utrwalenie pewnych informacji, ale – przede wszystkim w przypadku nauk humanistycznych – również wychowanie, musi pamiętać, że jej losem *jest prawda i (...) dialog*[12].

Polonista ma również za zadanie odnowić pojęcie sumienia, które powinien ukształtować w uczniu. Sumienie rozumie ksiądz Tischner jako *naturalny zmysł etyczny*[13], który *stanowi w człowieku rzeczywistość samodzielną, trochę jak rozum i wola*[14] i który można spostrzegać jako głos wołający w człowieku do niego samego. Sumienie pozwala na solidarność z ludźmi – a to właśnie jest obowiązkiem nauczyciela: solidarność z uczniami. Nie polega ona na niedostrzeganiu bądź udawaniu, że się nie dostrzega błędów uczniów, lecz na wychowywaniu ich, na pracy *z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania*.[15]

Według Tischnera *praca wychowawcy jest przede wszystkim pracą nad nadzieją człowieka*[16]. Nadziei owej nie należy chyba jednak ograniczać wyłącz-

nie do uczniów; wychowawca, pracując nad ich nadzieją, pracuje również nad własną, kształtując ich sumienia, nieprzerwanie kształtuje i swoje. W słowach Tischnera, stwierdzającego, że *(...) źródłowym doświadczeniem dla ludzkiej samowiedzy etycznej jest doświadczenie drugiego człowieka*[17], widzę potwierdzenie tej zasady wymienności. Nauczyciel daje coś uczniowi i jest to rzecz oczywista; rzadziej chyba jednak obie strony uświadamiają sobie, że i uczeń daje coś nauczycielowi, i uczeń czegoś uczy.

Skoro wspomniane już zostało słowo „praca", dobrze byłoby ponownie odwołać się do uwag księdza profesora, rozumiejącego pracę jako *rozmowę w służbie życia*[18]; określenie to doskonale oddaje istotę bycia nauczycielem, po raz kolejny też zwraca uwagę na rozmowę. Jeżeli praca jest rozmową, nie może dojść do sytuacji, w której rozmowy się odmawia. Jeżeli jest *rozmową w służbie życia*, musi dopuścić błądzenie ucznia i umożliwić mu pokonywanie przeszkód. Nadzieja, o której Tischner wspominał, to właśnie nadzieja obu stron – ucznia i „mistrza" – na odnalezienie ścieżki, która pozwoli temu pierwszemu poznawać i rozumieć, a drugiemu pokazywać i wyjaśniać. Zdrada ucznia, brak nadziei, niechęć do podjęcia rozmowy – wszystko to jest zaprzeczeniem etosu nauczycielskiego, a zarazem obdarciem tego zawodu z elementu metafizycznego, z „misji", i sprowadzenie do poziomu zwykłego, pozbawionego głębszego wymiaru i znaczenia, sposobu zarabiania na życie. Polonista pozbawiający się etosu dokonuje zdrady ostatecznej: nie tylko zdradza ucznia, ale też siebie i humanistykę. Nie jest to rzecz nie do naprawienia, im dłużej jednak nauczyciel umacnia się w takiej postawie, tym trudniej ją porzucić.

Niezmiernie istotne, wręcz esencjonalne, są słowa Tischnera, wspominane przez Yumiko Matsuzaki: *(...) zawsze staram się oceniać drugiego człowieka (...) nie po tym, kim on jest, ale kim chce być*[19]. Spojrzenie na kogoś nie poprzez pryzmat tego, kim jest, ale kim chce być, nie jest łatwe. Określamy się na co dzień kategorią „kim jestem" i łączącą się z nią „co osiągnąłem", kwestia „kim chcę być" jest dodatkiem do tego, „kim jestem", nie bytuje jako wartość samodzielna, tym bardziej - prymarna. Owo „kim chcę być" kojarzy się raczej z myśleniem życzeniowym, co do pewnego stopnia jest zrozumiałe. Chcieć łatwo, dopiero wykonanie ukazuje wartość owego „chcenia", jednakże chcieć też trzeba chcieć – i chyba tu właśnie tkwi wyjaśnienie wagi słów Tischnera.

Poznani przeze mnie uczniowie technikum w najlepszym wypadku nieszczególnie chcieli chcieć. Sprowokowanie ich do dialogu, choćby i skromnego, było zarazem sprowokowaniem do „chcenia", kontynuowanie zaś prowadzenia dialogu mogłoby stać się dla nich ową rewolucją, o której Tischner wspomina: *Rzetelny dialog sprawia prawdziwe rewolucje w życiu ludzi i społeczeństw*[20].

Łatwo o tym zapomnieć, tak jak łatwo uznać ucznia technikum za osobę nienadającą się do dialogu, za kogoś, kto nie może być partnerem w rozmowie. Łatwość jednak nie jest i nie może mieć prawa stać się wartością przewodnią, szczególnie dla pedagoga. Łatwość krzywdzi i ucznia, zamykając go w ciasnym kręgu tego, co nie wymaga wysiłku, i nauczyciela, który najpierw sam ten krąg tworzy, potem zaś nad nim boleje.

W myślach i uwagach Tischnera powtarza się i ciągle powraca parę stałych elementów, łączących się ze sobą i wzajemnie uzupełniających. Dialog, rozmowa i praca (praca jako *szczególna forma rozmowy człowieka z człowiekiem*[21], *rozmowa pracy*[22], która *służy podstawowemu celowi – służy życiu*[23]), wierność uczniowi – już to wystarczy, by dać początkującym nauczycielom jakąś wytyczną sposobu nauczania, wskazać pewien kierunek, wzmocnić i ocalić etos pracy pedagoga.

Tych kilka refleksji nie wyczerpuje bogactwa myśli Tischnera, wyznacza jednak dość wyraźnie sposób postępowania, który przysłużyć się może zarówno początkującemu nauczycielowi, jak i uczniom technikum. On, stawiający dopiero pierwsze kroki w nauczaniu, uniknąć może czegoś, co nazwałabym „obustronnym podcinaniem skrzydeł", tak sobie, jak i wychowankom; oni, gdy już się poczują nieco ośmieleni, zaproszeni do rozmowy, do „chcenia", uchronieni zostaną przed odbieranym sobie często prawem do rozmowy, do uczestniczenia w dialogu. Są uczniami technikum, owszem, ale są tak samo uczniami, tak samo ludźmi, jak uczniowie z liceów ogólnokształcących; różnica poziomu i ambicji jest rzeczą, z którą nauczyciel musi umieć sobie poradzić, a doskonałą pomocą jest tu właśnie myśl Tischnerowska. Przypomnienie ciągłej konieczności prowadzenia dialogu, obowiązku wierności wobec wychowanków, patrzenia na to, kim chcą być – te elementy, utrwalone w świadomości pedagoga, są swoistymi drogowskazami, pozwalającymi wychowywać, uczyć i kształtować.

Tischner pojawił się w moim życiu pod koniec okresu praktyk nauczycielskich i pod względem postawy wobec szkoły średniej stał się punktem zwrotnym. Oglądane przez pryzmat Tischnerowski, poprzez jego „drogowskazy", technikum okazało się miejscem bardzo ciekawym, nawet – fascynującym. Uskuteczniony tam dialog i pewne zainteresowanie podczas omawiania „Granicy" oraz lekcja wychowawcza, w czasie której udało mi się zachęcić do szczerej i otwartej rozmowy, uważam za swój mały, praktykancki sukces. Sukces, który bez paru myśli Tischnera miałby znacznie mniejsze szanse na zaistnienie.

Moje spojrzenie na sytuację nauczyciel – uczeń jest, rzecz oczywista, oparte wyłącznie na obserwacjach i doświadczeniach z okresu praktyk nauczycielskich, nie na regularnej pracy w szkole. Nie jestem w stanie powiedzieć zdecydowanie, jak zachowałabym się na miejscu zawodowego

nauczyciela, czy też nie poddałabym się z czasem zniechęceniu i irytacji, czy również nie zaczęłabym traktować uczniów przedmiotowo zamiast podmiotowo. Jednak mogę stwierdzić, że nauczyciel powinien korzystać ze wskazówek księdza Tischnera, ponieważ są one dla procesu dydaktycznego sprawą niezmiernie istotną.

Kto raz przyjął powierzoną sobie nadzieję, niechaj ją niesie przez całe życie[24], nakazuje Tischner. Podobnie można by ująć zalecenie dotyczące jego dorobku: kto raz zapoznał się z Tischnerem, niech niesie go przez całe życie. Dla procesu dydaktycznego wartość i aktualność jego słów jest sprawą zdecydowanie niekwestionowaną.

Przypisy

[1] J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 2005, s. 13.
[2] Ibidem, s. 90.
[3] Ibidem, s. 22.
[4] Ibidem, s. 46.
[5] Ibidem, s. 46
[6] Ibidem, s. 47.
[7] Ibidem, s. 47.
[8] Ibidem, s. 47.
[9] Ibidem, s. 21.
[10] Ibidem, s. 21.
[11] Ibidem, s. 26.
[12] Ibidem, s. 45.
[13] Ibidem, s. 17.
[14] Ibidem, s. 17.
[15] Ibidem, s. 88.
[16] Ibidem, s. 89.
[17] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2005, s. 363.
[18] J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 2005, s. 25.
[19] Yumiko Matsuzaki, *Spotkanie z ks. Tischnerem* [w:] *Znak*, Nr 550, Kraków 2001.
[20] Józef Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 2005, s. 21.
[21] Ibidem, s. 25.
[22] Ibidem, s. 26.
[23] Ibidem, s. 27.
[24] Ibidem, s. 93.

Maria Tuchowska

Szkoły Tischnerowskie w tworzeniu międzyludzkich więzi

FAKTY:

Weź ten strój góralski i kontynuuj, co góralskie – te słowa skierował ksiądz profesor Józef Tischner do swojego najmłodszego brata – Kazimierza – kiedy już był bardzo chory. Jak sam Kazimierz przyznaje, nie bardzo wiedział, jak zabrać się do realizowania tego polecenia. Jednak spróbował i dzisiaj – ponad siedem lat po śmierci Księdza Profesora – Kazimierz jest Ojcem Rodziny Szkół Tischnerowskich, do której należy 30 szkół (kolejne trzy już się przygotowują). Pierwsze szkoły przyjęły imię Księdza w marcu 2001 r. – 9 miesięcy po Jego śmierci. Potem dołączały kolejne. Każda uroczystość nadania imienia to święto wszystkich szkół tischnerowskich. Delegacje ze sztandarami przyjeżdżają na „chrzciny". Gospodarze witają „siostry" i „braci". Przybyli goście obdarowują najmłodsze rodzeństwo prezentami. Może to tutaj dziwnie brzmi, ale rodzinny charakter tych uroczystości jest jedyny w swoim rodzaju. Same chrzciny to rytuał, podczas którego Ojciec Kazimierz nakłada na głowę klęczącego dyrektora szkoły kapelusz góralski, jako znak przyjęcia do Rodziny. Dyrektorzy pozostałych szkół kładą ręce na kapeluszu, symbolicznie przyjmując go do swego grona. Potem wspólnie śpiewany hymn. (To ważny moment, bo przecież jak mówił ksiądz Profesor: *Są takie wartości, które przechodzą z człowieka do człowieka poprzez śpiew.*) W naszym hymnie brzmi i góralska muzyka, i szum buków, i *niebo schodzi na ziemię….*

Trzeba się na tym właśnie zatrzymać. Słowami, które spontanicznie stały się mottem pracy *tischnerowców* (jak nas nazywają na Podhalu), stała się wypowiedź księdza Tischnera: *Niebo nie przychodzi znikąd. Coś z nieba mamy w sobie, coś z niego przekazujemy innym. Człowiek dla drugiego człowieka może*

być częścią nieba. Mając w sercu doświadczenia bardzo wielu spotkań w Rodzinie Szkół Tischnerowskich, mogę tutaj mówić o fenomenie tego ruchu społecznego, jakim stała się współpraca tych środowisk. Bo szkoła to nie tylko uczniowie, ale także rodzice, nauczyciele i pracownicy obsługi, ich rodziny, władze oświatowe i gminne, parafie, całe środowisko lokalne. A szkoły są rozrzucone po całej Polsce i nie tylko. Są w Tarnowie, Krakowie, Wadowicach, Poznaniu, Wałczu, Bochni, Łodzi, na Podhalu i na Śląsku, w Małopolsce i Wielkopolsce. Jest także szkoła Sobotnio – Niedzielna w Użgorodzie na Ukrainie. Są wśród nich szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne, są szkoły specjalne i Zespół Placówek Oświatowych przy Szpitalu Rehabilitacyjnym dla Dzieci w Radziszowie. Jest także Wyższa Szkoła Europejska w Krakowie.

Dzięki możliwościom technicznym, jakie daje Internet, szkoły utrzymują ze sobą stały kontakt. Koordynatorzy przekazują na bieżąco informacje, co nowego się dzieje. Ten system działa od kilku lat – tzn. od momentu, kiedy szkół było już tyle, że nie sposób było ogarnąć tego przy pomocy telefonów do dyrektorów szkół. A informacji jest ciągle wiele, bo wiele się dzieje w Rodzinie.

Patronat nad tymi szkołami objęło powstałe w 2002 roku Stowarzyszenia *Drogami Tischnera*, którego prezesem został Kazimierz Tischner. Dzisiaj działa 9 kół terenowych Stowarzyszenia, do którego należy ok. 200 osób w całej Polsce. Poprzez szkoły i Stowarzyszenie z myślą Księdza Profesora styka się na co dzień ok. 20 tysięcy młodych ludzi i pewnie co najmniej tylu dorosłych. Nie sposób właściwie oddzielić działalności Stowarzyszenia od pracy Szkół Tischnerowskich.

W każdym roku szkoły, przez swoich koordynatorów, opracowują kalendarz imprez wspólnych dla całej Rodziny. I tak:

- w styczniu – w Łopusznej, odbywa się trzydniowa konferencja dla nauczycieli szkół tischnerowskich, podczas której prelekcje na tematy etyczne związane z pracą nauczycieli, wygłaszają filozofowie z Instytutu Myśli Józefa Tischnera w Krakowie;
- w marcu – w Ludźmierzu, trzydniowe *Rekolekcje z Tischnerem*. Powiedziałabym, że prócz rekolekcji, to także spotkanie intelektualistów – wśród prowadzących byli ks. Adam Boniecki z *Tygodnika Powszechnego*, ojciec Paweł Kozacki – przeor dominikanów z Poznania, ks. Jacek Prusak – jezuita, terapeuta młodzieży, a w przyszłym roku – ks. Jan Andrzej Kłoczowski – znany krakowski dominikanin. Regularnie bywają tam także: Wojciech Bonowicz, Janina Ochojska, Stanisława Trebunia – Staszel, przyjaciele księdza Profesora;
- także w marcu – ogólnopolski konkurs tischnerowski w Wadowicach;
- w maju – majówka tischnerowska, która kończy Dni Tischnerowskie w Krakowie;

- w czerwcu – w Łopusznej, konferencja koordynatorów połączona z obchodami rocznicy śmierci ks. Tischnera;
- w sierpniu – msza na Polanie Rusnakowej pod Turbaczem, a tydzień później rajd dla nauczycieli – członków Stowarzyszenia;
- we wrześniu – rajd tischnerowski dla szkół podstawowych i specjalnych;
- w październiku – rajd tischnerowski dla szkół gimnazjalnych i ponad-gimnazjalnych;
- w listopadzie – w Łodzi, Ogólnopolski Konkurs Oratorski *Tischnerowskie ślady*.

To tylko imprezy, które dotyczą całej Rodziny. Prócz tego w szkołach odbywają się uroczystości, konkursy, koncerty, prelekcje, spotkania z filozofami i wiele innych imprez związanych z Patronem. Wielokrotnie pytano mnie, jak my to robimy, że na tych spotkaniach jest taka niepowtarzalna atmosfera. Nie wiem. Ale podczas tych spotkań wiemy, że Ksiądz Profesor jest z nami. W Jego słowach wielokrotnie przywoływanych podczas takich spotkań, w Jego ideach, które pozostały żywe, a także w tym charakterystycznym otwarciu na drugiego człowieka, które staje się początkiem dialogu. To jest właśnie podstawa tych więzi, które nas łączą.

WIĘZI:

Jak rozumieć słowo *więzi*? Kiedy i jak one się tworzą? Takie pytania towarzyszyły mi, kiedy przygotowywałam się do tego wystąpienia. Pamięć przywoływała obrazy ze spotkań Rodziny.

Osiemnastoletni Piotr ze Śląska podnosi w górę i sadza sobie na ramionach kilkuletniego chłopca z podstawówki w Starym Sączu: *Chodź stary, pomogę Ci. Co Ty tam targasz w tym plecaku? Razem damy radę!*

W stołówce na Turbaczu posiady. Wychodzi na środek malutka dziewuszka ze szkoły w Łopusznej, ubrana po góralsku, śpiewa: *Krywaniu, Krywaniu wysoki…* a ponad setka młodych ludzi milknie i zauroczona słucha, a potem przez kilka minut wiwatuje i oklaskuje młodą śpiewaczkę…

Maleńki kościół w Wiśle Czarne. Otaczając ołtarz i wokół ławek, razem z celebransem i służbą liturgiczną, stoją trzymając się za ręce uczestnicy rajdu tischnerowskiego. *O Panie, to Ty na mnie spojrzałeś…* – śpiew rozbrzmiewa daleko poza kościół. W wielu oczach łzy wzruszenia. *Skąd bierzecie taką młodzież?* – pyta miejscowy proboszcz.

Ranek na Turbaczu. Wczoraj była piękna jesień, teraz w śnieżnej zadymce nie widać dalej niż na metr. 150 rajdowiczów przygotowuje się do wyjścia na szlak. Matka i Ojciec rozdają peleryny przeciwdeszczowe. Dla nikogo nie braknie…

Poznański rynek. Grupa młodych ubrana turystycznie i orawski zespół *Zornicka* z Lipnicy Wielkiej w swoich pięknych, barwnych strojach. Razem

tańczą na kocich łbach rynku. Przechodnie pytają ze śmiechem: *Skąd jesteście? Od Tischnera…* – odpowiadają młodzi.

Wola koło Pszczyny. Na uroczysty koncert z okazji święta szkoły przyjeżdża Janina i Kazimierz Tischnerowie. W Sali koncertowej siedzi już około 80 zaproszonych osób. Czekają. Ale koncert się troszkę opóźni, ponieważ 30 chórzystek z zespołu *Veritas* musi osobiście przywitać Matkę i Ojca, a oni każdą przytulą i powiedzą coś dla niej. Pamiętają imiona, sytuacje, żartują…

Bacówka pod Turbaczem. Słynna samotnia księdza profesora. Grupa młodych siada na trawie, na ławce pod ścianą: *Ojcze, prosimy, opowiadaj…* – i ojciec Kazimierz opowiada o Józiu, o tym, jak bardzo się bał myszy, jak przychodzili go odwiedzać różni ludzie, jak górale chronili Go przed niepowołanymi gośćmi, jak kiedyś mówił kazanie na mszy pod Turbaczem tylko do Mańka Drożdżowego, bo reszta uczestników mszy schroniła się przed zimnicą w lesie i wokół ognisk…

Stary Sącz. Szkoła Podstawowa im. Księdza Tischnera. Z autokaru wysiada grupa młodych z innej szkoły tischnerowskiej. Do dyrektora podchodzi opiekunka grupy: *Dziękuję, że zechcieliście nas tu gościć… Przecież Wy rodzina* – odpowiada dyrektor. Nauczyciele i uczniowie oprowadzają gości po mieście i goszczą ich u siebie. Tak samo w szkole w Krakowie, w Jastrzębiu i na Woli na Śląsku.

Łopuszna. Dom państwa Tischnerów. Pani Janina staje oniemiała i patrzy z niedowierzaniem na ukwiecony kosz pełen laurek ze wszystkich szkół. Właśnie obchodzi urodziny. Wszystkie dzieci pamiętały. Długo w noc Matka siedzi i czyta życzenia pisane setkami rąk.

Z zadania domowego na temat Patrona: *Jestem dumna z tego, do jakiej szkoły chodzę i jakiego mam Patrona.*

Bardzo trudno jest ustrzec się przed wielkimi słowami, pisząc o fenomenie Rodziny Szkół Tischnerowskich. Ale młodzi nie boją się wielkich słów. Z listu uczestniczek wyjazdu do bacówki:

Kochana Mamo… Kochany Tato… Są radości małe i większe, ale takiej radości, jaką przeżywamy dzięki Wam, nie da się nawet opisać słowami. Bo jak opisać, co przeżywamy, gdy możemy być w bacówce księdza profesora i słuchać, jak Ojciec opowiada… Jak opisać nasze emocje, gdy biegniemy za Tatą po ścieżkach tylko Jemu znanych, albo gdy machamy rękami w środku gór, wiedząc, że Mama – choć zobaczyć Jej nie możemy – też nas tak samo pozdrawia… Nie sposób nazwać wzruszeń, gdy Rodzice troszczą się o nasze zdrowie, wygody, gdy tyle czasu i energii poświęcają, żeby nam sprawić przyjemność.

Świadomość, że Wasze drzwi – gdziekolwiek by to nie było – są dla nas zawsze otwarte, jest dla nas źródłem nieustającej radości, sprawia, że ciągle czekamy na ko-

lejne spotkanie. I zawsze czujemy niedosyt tych chwil, które z Wami, albo dzięki Wam, przeżywamy. Dziękujemy!

Ale także nauczyciele, mówiąc o relacjach w Rodzinie, nie potrafią powstrzymać się od patetycznych określeń, nawet w humorystycznych życzeniach z okazji Dnia Ojca:

Życzyć sto lat życia Tobie – mało, więc życzymy, byś żył tyle, ile będzie Ci się chciało. Żywot człeka krótki nieco, ale jest i w tym pociecha, że człek żyje w swoich dzieciach – w synach, w córkach, po wiek wieka. Jeśli więc nostalgia przyjdzie, że minęło, że się nie da – wiedz, że wśród najlepszych ojców jesteś GWIAZDĄ NUMER JEDEN! Ile dzieci, tyle życzeń w tym jedynym dniu składamy – co się stanie, gdzie byś nie był, to my zawsze PAMIĘTAMY…

Twoje dzieci od A do Z

Wszystkim naszym spotkaniom towarzyszy zawsze jedna myśl: Jak we współczesnym świecie, który odchodzi od wartości etycznych, wychowywać młodego człowieka właśnie w duchu wartości? Pracując w szkołach, którym patronuje Ksiądz Józef Tischner, czujemy się szczególnie zobligowani do pracy nad takim wychowaniem człowieka, aby – zgodnie ze słowami naszego patrona – móc powiedzieć na końcu: *Dobre było!* We wszystkich naszych działaniach bardzo mocno akcentujemy nauczanie księdza Profesora. Powiedział kiedyś: *Są takie momenty, kiedy się widzi, że ma się na swojej drodze kogoś drugiego. I to kogoś takiego, kto ten odcinek drogi przeszedł pierwszy. Jest o parę kroków do przodu. Na tym polega chrystianizm jako więź z Chrystusem. To jest bardzo swoiste przeżycie, niesłusznie zwane przeżyciem mistycznym. Moim zdaniem jest to po prostu szalenie ludzkie przeżycie. Mamy je wobec ojca, wobec matki, wobec najbliższych towarzyszy naszego dramatu. I nagle pojawia się towarzysz wszystkich towarzyszy, który kiedyś, gdzieś powiedział: „nie bójcie się”.* Myślał o kimś innym, ale dla nas mówią tylko jedno: Mamy Patrona, który nas łączy w myśleniu wg wartości, w pracy nad wolnością i nadzieją człowieka, w dialogu, w dramacie… Czy – wedle słów Tischnera – będę *przeklęty* czy *błogosławiony?* Czy nasi wychowankowie odpowiedzą sobie na to pytanie?

Tischner zobowiązuje. I to jest jeszcze jedna więź, która nas łączy. Kto *wchodzi w Tischnera*, bierze na swoje barki odpowiedzialność. Bo nie można *być od Tischnera*, nie biorąc na siebie odpowiedzialności za drugiego człowieka. Mówił: *Wychowawca musi ryzykować sobą. W krainie kłamstwa jego prawdomówność musi być większa niż jego wychowanka. W krainie niesprawiedliwości jego sprawiedliwość musi przewyższać poczucie sprawiedliwości jego wychowanków. W krainie nienawiści i podejrzliwości on musi być bardziej prosty i jawny.*

Na tym polega jego wierność. Wychowanek musi wiedzieć, że jego powiernik w sprawach podstawowych jest zawsze z nim, to znaczy pół kroku przed nim.

To największe i najtrudniejsze zadanie, które stawia ksiądz Profesor przed nami, którzy bierzemy żywy udział w działaniach szkół tischnerowskich i Stowarzyszenia *Drogami Tischnera.*

Jest w Polsce taka rodzina, której dzieci liczy się nie na palcach rąk, ale w tysiącach. Jest w Polsce taka rodzina, gdzie przynależność określa nie urodzenie, a wybór. Jest taka rodzina, gdzie każdy jest zawsze ważny, gdzie znajdzie to, co jest mu do rozwoju najbardziej potrzebne. Ta rodzina nazywa się Rodziną Szkół Tischnerowskich.

Mateusz Chaberski

Architektonika zbliżenia. Próba rekonstrukcji

Najbliższa przyszłość odsłania mi się jako chwila dla innego. Trzeba w tej chwili coś ofiarować. Jakieś tak lub nie. Sprawą wtórną okazuje się to czy ofiarować po to, by się pozbyć innego, czy po to, by go przy sobie zatrzymać.

Józef Tischner, *Filozofia Dramatu*

Karkołomne wydaje się pisanie o niewidzialnym. Z jego natury wynika to, że każda próba opisu będzie skazana na porażkę, na dojmujące poczucie, że rozum poniósł klęskę. Taka porażka często jednak bywa niezatartym śladem zbliżenia do prawdy. Tadeusz Kantor, pisząc o przywoływaniu konkretnych chwil z pamięci, używał wyrażenia „architektonika wzruszenia". Każda bowiem wędrówka jest w istocie próbą re-konstrukcji, bądź odwzorowania pewnego stanu emocjonalnego. To on ma dla nas największe znaczenie i sprawia, że przeszłość zaczyna żyć na nowo. Niniejsza praca będzie wobec tego próbą odbudowania szczególnego rodzaju niewidzialnego – Spotkania. Brać jednak należy pod uwagę to, co Kantor dalej pisał o wspomnieniu: zarówno miejsce, jak i osoby wspominane są to „obiekty biedne", wyrwane ze swej rzeczywistości. Na takiej zasadzie funkcjonować będą opisywane przeze mnie wydarzenia, fakty, ludzie.

Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Dydaktyczna zorganizowana na przełomie listopada i grudnia tego roku mówiła o aktualności myśli Tischnera. Można się pokusić o stwierdzenie, że ta aktualność ma właściwości magnetyczne – przyciąga wrażliwe umysły pasjonatów filozofii i często nie pozwala im opuścić swojego pola. Wraz z grupą osób skupionych wokół mego nauczyciela Pawła Kołodzińskiego miałem przyjemność być więźniem tej idei. Więźniem, który cały czas natrafiał na niejasności, prob-

lemy i kwestie, niemieszczące się zwykle w głowie. Czymś, co nie pozwalało nam uciec z takiej sieci myśli, było wyraźne poczucie, że filozofowanie Tischnera jest integralnie złączone z codziennym doświadczeniem. Myśliciel nieustannie się do niego odwoływał i nakazywał szukać w nim kluczy interpretacyjnych do swoich poglądów. Tym samym Koło Tischnerowskie w II LO w Szczecinie stopniowo zmieniało się w miejsce życiowych doświadczeń i emocji związanych z poszczególnymi tekstami Tischnera. Cały jednak czas mieliśmy świadomość obcowania z niezwykle wyrafinowaną myślą, o tyle ważką, że starającą się ująć człowieka w najbardziej charakterystycznych dla niego sytuacjach. Intuicyjnie wytworzyła się między nami więź dająca nam poczucie bezpieczeństwa intelektualnego, które przy całej metaforyce myśli Tischnera jest niezbędne, by wysuwać karkołomne interpretacje i posuwać pracę Koła do przodu. Poprzez spotkania w domach członków naszej grupy znaleźliśmy się w sytuacji podstawowej dla człowieka – bycia gościem. By trochę rozjaśnić ten stan, odwołam się do techniki Tischnera, który analizował każdy człon słowa, by dotrzeć do jego istoty. Otóż spotkania Koła nie mogły nazywać się zajęciami, które w swym znaczeniu zawierają pewien przymus związany z kategorycznym charakterem czasownika *zająć*. Nasze spotkania były *za-proszeniami*, które to słowo kieruje uwagę na dobrowolność i otwarcie wszystkich uczestników. Z drugiej strony spotkania te wymuszały na nas odpowiedź, dokonywanie wyboru, a także w pewnym stopniu wzięcie za nie odpowiedzialności. Tym samym nie przychodziło się tam bezkarnie. Sama forma wymuszała od nas zaangażowania, chociażby emocjonalnego, na które to zaangażowanie każdy z nas w różnym stopniu potrafił się zdobyć.

Dlaczego jednak właśnie myśl Tischnera wywoływała powyższe reakcje? Odpowiedź na to pytanie w pewnym stopniu odkryliśmy w czasie kilkudniowych warsztatów interpretacyjnych w Łopusznej, w październiku 2005 roku. W niezwykłych okolicznościach i przy życzliwości miejscowych ludzi udało nam się poznać środowisko, w którym żył ksiądz Tischner. Pamięć o nim jest w Łopusznej ciągle żywa, o czym przekonaliśmy się w kościele, w którym Tischner odprawiał msze. Spotykani ludzie chętnie opowiadali nam o swoich spotkaniach z księdzem Józefem. Z drugiej strony poznaliśmy ducha góralskiego, co pomagało zrozumieć usposobienie myśliciela i interpretować metafory zaczerpnięte z kultury, w której został wychowany. Przykładowo wyłącznie w kontekście niezwykłej żywiołowości górali, jaką przekazał nam brat Tischnera, Kazimierz, mogliśmy zrozumieć słowa filozofa wypowiedziane podczas kazania u podnóża góry Turbacz: *Śleboda, moi drodzy, to jest coś takiego, co czuje gospodarz w swoim gospodarstwie. To jest coś różnego od swawoli. Swawola niszczy, swawola depcze. Śleboda z człowieka potrafi wydobyć to, co w człowieku najlepsze*.[1] Te

doświadczenia pomagały nam każdego wieczoru siadać z kubkiem herbaty i czytać teksty Tischnera.

Kwestią wymagającą osobnego ujęcia jest niezwykła atmosfera, jaka wytworzyła się podczas naszego pobytu w Łopusznej. „Idźmy głębiej", słowa często padające z ust pana Kołodzińskiego, dotyczące poszukiwania kontekstów, w których myśl Tischnera mogła się ujawnić, okazały się bardzo spowinowacone ze stanem naszych umysłów. Podczas trwających do późna w nocy rozmów znikały podziały, dotyczące naszych przekonań religijnych, światopoglądowych, czy politycznych. Miały one o tyle znaczenie, o ile wzbogacały dyskusję. W konsekwencji pozostawaliśmy sobą, jednocześnie (intuicyjnie) zmierzając do wspólnego celu. Dobrze charakteryzuje ten stan koncepcja *bycia-przy*, jako jednej z właściwości ontologicznych człowieka wyróżnionej przez Martina Heideggera. Owo *przy* zawiera w sobie całą tajemnicę przebywania w grupie osób, które, jak powiedziałby filozof, łączy *troska* (Die Sorge) o siebie nawzajem. Idąc dalej tym tropem relacje między nami stopniowo nabierały niezwykłej prawdy pojętej jako *aletheia* – nieskrytość, prześwit naszego bycia w przestrzeni międzyludzkiej. Jednocześnie poczucie odcięcia od świata, jakiego doznawaliśmy, zawężało tischnerowską scenę dramatu, jaki między nami zachodził. Tym samym spotkanie Innego stawało się możliwe, a nawet o wiele prostsze. W mikrokosmosie, jakim stała się dla nas Łopuszna, wspólnota oparta na myśli Tischnera miała dogodne warunki do rozwoju. O jej prawdziwej sile świadczyć może to, że już nigdy później nie udało się osiągnąć podobnego stopnia zintegrowania, a po powrocie do codzienności poszczególne więzi powoli poczęły zanikać. Chwile, które przeżyliśmy w Łopusznej, okazały się o tyle cenne, o ile krótkotrwałe i ulotne. W pewnym sensie otrzymaliśmy namiastkę urzeczywistniającej się myśli Tischnera.

Z perspektywy czasu myślę, że gdyby szczególna atmosfera w Łopusznej potrwała dłużej, mogłaby na nas podziałać destrukcyjnie. Zacieśnianie relacji międzyludzkich sprawia, że grupa ludzi czuje przymus ich ciągłego pogłębiania, co po pewnym czasie doprowadziłoby w naszym wypadku do utraty dystansu i wytworzenia chorej sytuacji obnażania się przed Innym. To wyparłoby potrzebę Spotkania, taką, jak ją pojmował Tischner. Niemożliwe bowiem byłoby ciążenie ku sobie dwóch wolności.

Doświadczenia, które starałem się oddać powyżej, stanowią dowód na formacyjną właściwość myśli tischnerowskiej. Odpowiednio przedstawiona może podziałać na pewną zbiorowość, kształtując ją mimo zasadniczych różnic światopoglądowych, jakie zachodzą między poszczególnymi jej

---

[1] http://www2.tygodnik.com.pl/tp/2803/wiara03.php

członkami. Tym samym widać, w jakiej sytuacji można zawiesić odwieczny spór między ludźmi – spór o definicje podstawowych pojęć[2]. Jak się okazuje, wobec idei Spotkania okazuje się on niewystarczająco ważny. Więcej: intuicyjnie jest widoczne, że także sama myśl Tischnera wydaje się nieadekwatna dla opisania Spotkania. Powód? Nieuchwytna tkanka zależności międzyludzkich, którą – mam wrażenie – nam udało się musnąć.

[2] Spór ten pojmuję tak, jak został on określony w filozofii L. Wittgensteina, czyli jako niezbędny do komunikacji międzyludzkiej.

PATRONAT HONOROWY

SZCZECIN

Kuratorium Oświaty
w Szczecinie

ZNAK
MIESIĘCZNIK

INSTYTUT MYŚLI JÓZEFA TISCHNERA

PATRONAT MEDIALNY

Polskie Radio Szczecin

Kurier szczeciński

PARTNER

VOBIS DIGITAL