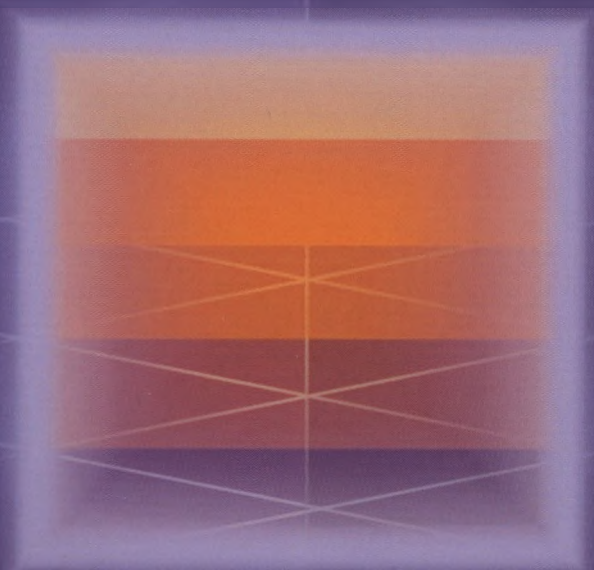


Andrzej Ryk

Pedagogika dramatu

Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne



Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków

Pedagogika dramatu

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 504

Andrzej Ryk

Pedagogika dramatu

Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków

Recenzent

Ks. dr hab. Marian Nowak, prof. KUL

© Copyright by Andrzej Ryk & Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2008

redaktor Adam Ruta

projekt okładki Maciej Kwiatkowski

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-489-3

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe AP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (012) 662-63-83, tel. (012) 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@ap.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoap.pl>

druk i oprawa

Drukarnia Pijarów Kraków, ul. Dzielskiego 1

zam. 51/2008

*Spróbuję poprowadzić, a nie pouczać, wskazywać jedynie i opisywać, to co widzę.
Pragnę tylko tego, by wolno mi było według najlepszej
mej wiedzy i zgodnie z sumieniem
mówić w pierwszym rzędzie wobec siebie samego
i stosownie do tego także przed innymi
– mówić jako ten, kto przeznaczenie istnienia filozoficznego przeżył w całej jego powadze.*

E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, s. 21

Wstęp

Dziś, jak chyba nigdy dotąd, człowiek staje wobec jakiegoś szczególnego dramatu własnej egzystencji. Z jednej bowiem strony gwałtowny rozwój cywilizacyjno-techniczny świadczy o wielkości ludzkiego umysłu i jego zaangażowaniu w przekształcanie rzeczywistości, w której przyszło mu żyć, z drugiej zaś owa stała technologiczna progresja dokonuje ogromnego spustoszenia w tym, co jeszcze nie tak dawno nazywaliśmy ludzkim duchem. Kryzys nauk europejskich..., kryzys europejskiego człowieczeństwa... (E. Husserl), koniec historii, koniec człowieka, wielki wstrząs (F. Fukuyama), społeczeństwo ryzyka (U. Beck) to tylko wybrane określenia obrazujące owo zjawisko. Człowiek znajduje się więc stale w jakimś egzystencjalnym napięciu, w jakimś „pomiędzy”, znajduje się w sytuacji „wyboru bez wyboru”. Rodzi się w nim chęć ucieczki od takiej wolności (E. Fromm) i izolacji we własnym Toż-Samym (E. Lévinas). Dzieje się jakiś dramat człowieka. „Ja” chcąc chronić własną tożsamość zatracą ją. Dramat rozlewa się z jednostki na rodzinę, grupę i społeczność. Ów dramat staje się żywiołem, który trudno opanować. Wymyka się jakiegokolwiek logice przyczynowo-skutkowej. Umyka racjonalnym analizom i kontekstom. Rodzi się logika dramatu. Taka sytuacja człowieka u progu XXI wieku jest przedmiotem analizy niniejszej pracy.

Pedagogika dramatu w założeniach autora jest próbą kontynuacji poszukiwań pedagogiki wykraczającej poza materialno-empiryczną wizję człowieka. Z jednej strony jest nawiązaniem do poprzedniej pracy autora: *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne podstawy pedagogiki spotkania*, z drugiej zaś próbą odpowiedzi na sytuację polskiej pedagogiki, w której – jak pisze Bogusław Śliwerski – można wyróżnić dwa nurty:

pierwszy charakteryzujący się „epistemologiczną pewnością”, dążeniem do zamykania się tożsamości pedagogiki w granicach dotychczas obowiązującej pedagogiki monistycznej, odrzucającej i wykluczającej wszelkie alternatywne wobec pedagogiki pozytywistycznej, instrumentalnej kierunki i prądy pedagogiczne; drugi, cechujący się „epistemologiczną niepewnością”, a oparty na tworzeniu pedagogiki otwartej (por. M. Nowak 2000), pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej [B. Śliwerski, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] H.H. Krüger 2005, s. 8].

Nie ulega wątpliwości, iż zaproponowany przez B. Śliwerskiego podział aktualnego dyskursu polskiej pedagogiki jest nie tylko opisem stanu faktycznego, ale również jawi się jako swoisty postulat i kierunek podejmowanych badań.

Proponowany przedmiot i obszar badawczy

Pedagogika wieloparadygmatyczna. Czy wielość i różnorodność za wszelką cenę? Czy wewnętrzne zróżnicowanie jest wartością samą w sobie, czy może obowiązującym naukowym trendem? Odpowiedź uzyskamy powracając do tego, co jest nam, w wychowaniu, pierwotne dane. Wracając do człowieka i tego wszystkiego, co „dzieje się” między ludźmi. To – „dzieje się” – staje się podstawowym przedmiotem analizy, jakiej dokonywał w swych filozoficznych poszukiwaniach Józef Tischner. Nazwa „dramat” etymologicznie wywodzi się z greckiego czasownika *drán* – działać [por. J. Popiel 1996, s. 19]. Działanie podmiotów zarówno względem siebie, jak i względem innych czyni Tischner przedmiotem swych analiz. Czyni to w sposób subtelny z właściwą sobie bystrością i intuicją intelektualną. Paradygmatem¹ własnej próby interpretacji człowieka i rzeczywistości czyni

¹ Pojęcie paradygmat pochodzi od Greków (paradeigma) i oznacza przykład, wzór. Do teorii nauki wprowadzone zostało przez Th. Kuhna por. *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostrołęcka, Warszawa 1968.

samego człowieka postrzeganego dynamicznie. Nie da się zatem zbudować jednego wielkiego systemu, który udzieliłby w sposób wyczerpujący odpowiedzi na wszystkie nurtujące człowieka pytania². Stąd owa „epistemiczna niepewność”, jak ją określił przywoływany przeze mnie badacz. Okazuje się, iż owa różnorodność jest ontyczną kategorią rzeczywistości, w której żyjemy. Jest cechą charakteryzującą również człowieka. Inną zaś kwestią jest to, czy ów multiparadygmatyzm nie pokazuje tego, co jednorodne z różnych tylko stron. Z pewnością problemu tego nie rozstrzygniemy w sposób jednoznaczny. Wszak kwestia ta jest tak naprawdę przedmiotem sporu myślicieli od momentu, gdy po raz pierwszy człowiek uświadomił sobie własną tożsamość i potrzebę jej zgłębienia.

Głównym zadaniem postawionym przez autora jest więc próba położenia teoretycznych podstaw pod koncepcję, którą moglibyśmy *per analogiam* nazwać pedagogią dramatu. Poczyńmy na początku pewne założenia wstępne.

A. Dotyczące poziomu metapedagogicznego

1. Sięgnięcie w budowaniu teorii pedagogicznej po koncepcje wywodzące się z innych paradygmatów myślenia musi zakładać, iż traktuje się ów model jako wyjściowy – pomocniczy w próbie interpretacji rzeczywistości pedagogicznej. Dlatego w zamiarach autora pracy filozofia dramatu Józefa Tischnera – uznana za wyjściową i najbardziej zasadniczą – zostanie przedstawiony w tych wątkach, które z jego punktu widzenia wydają się najistotniejsze w budowaniu koncepcji pedagogicznej, a także uzupełnionej wybranymi ujęciami z zakresu nauk społecznych.
2. Kolejny ważny aspekt przyjętej metodologii pisania pracy został wyznaczony przez jej odbiorcę, czyli środowisko pedagogów. Celowym więc elementem postępowania badawczego będzie unikanie zawiłych wyjaśnień filozoficznych, szczególnie ukazujących histriozoficzne wątki powstawania poszczególnych aplikowanych ujęć na rzecz postawienia jasnych punktów odniesienia i rekonstrukcji mo-

² Warto w tym miejscu odwołać się do tytułu pracy E. Levinasa *Całość i nieskończoność. Esej o zewnątrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002, w którym to tytule zawarta jest opozycja obrazująca swoisty spór pomiędzy koncepcjami myślowymi, które: jedne chciały możliwość rozumienia człowieka i świata zamknąć w konkretnym hermetycznym systemie jako całości, drugie zaś postrzegały człowieka i rzeczywistość jako nie dające się ująć próbom strukturyzacji i systematyzacji objawiając niejako swoją tożsamość w idei nieskończoności, w której człowiek i świat mają swój udział.

delu dramatycznego bez uszczerbku dla niego samego, ale z widoczną korzyścią dla odbiorcy – np. nie filozofa.

3. Niezbędne jednak wydaje się zarysowanie na początku pracy podstawowych miejsc i linii, z których wyrasta generalnie myślenie filozoficzne reprezentowane przez samego Tischnera. Chodzi o zarysowanie pewnego horyzontu i podstawowych inspiracji filozoficznych jego myślenia.
4. Kolejnym niezbędnym postulatem dla dobrego odbioru pracy wydaje się taka jej konstrukcja, która w uporządkowany sposób wprowadzi Czytelnika w podstawowe wyznaczniki filozofii dramatu. Mam tu na myśli próbę precyzyjnej rekonstrukcji poszczególnych elementów omawianej koncepcji przechodząc od tego, co najbardziej ogólne i podążając do bardziej szczegółowych wyjaśnień.

B. Dotyczące koncepcji pedagogicznej

1. Można powiedzieć, iż spór o procedury kreowania myślenia pedagogicznego jest dawny jak ona sama. Zasadniczo można wyróżnić dwie zasadnicze drogi kreujące pedagogiczną refleksję. To tzw. droga oddolna i droga odgórna. Pierwsza kładzie nacisk na rolę i znaczenie *praxis, techné* w formułowaniu pedagogicznej teorii, druga zaś poszukuje teoretycznych wyznaczników myślenia pedagogicznego w koncepcjach próbujących odpowiedzieć na pytanie: kim jest człowiek oraz jaka jest i czym jest rzeczywistość, która go otacza? Praktyka podpowiada, że w działaniu praktycznym zarówno pierwszy, jak i drugi kierunek przenikają się wzajemnie, by stworzyć oryginalny warsztat pedagoga-wychowawcy. Dlatego w niniejszej pracy, choć jest ona próbą teoretycznej aplikacji ujęcia filozoficznego do teorii pedagogicznej, nie unikniemy również analizy indywidualnych doświadczeń mogących położyć nowe światło na omawiany problem.
2. Budowanie koncepcji pedagogicznej powinno zawierać kilka zasadniczych momentów konstytuujących jej tożsamość. W naszym przypadku będą to: ontologiczne, antropologiczne i aksjologiczne podstawy pedagogiki dramatu, określenie roli wychowawcy, wychowanka oraz relacji wychowawczej jako najistotniejszego „tworzywa” pedagogiki dramatu, próba określenia najistotniejszych rysów programu wychowania opartego na tej koncepcji.
3. Kolejnym istotnym elementem w zakresie konstruowania koncepcji pedagogicznej jest metoda jej tworzenia. Sposób zbierania i groma-

dzenia danych oraz droga ich weryfikacji. Filozofia dramatu zaproponowała i określiła przez swego Autora swą metodę. Była to metoda fenomenologiczna. Nie doczekała się ona w Polsce wyczerpujących opracowań i aplikacji na potrzeby teorii i praktyki pedagogicznej³. Tym bardziej kroki, które tu będziemy stawiać w tym względzie muszą być ostrożne i muszą brać pod uwagę wiele nieznanych do tej pory na gruncie pedagogiki wątków.

C. Dotyczące wykorzystanej bibliografii

1. Nie jest zamiarem autora pracy omawianie całej spuścizny filozoficznej, społecznej czy religijnej Józefa Tischnera. Z pewnością będą to robiły pokolenia nie tylko filozofów. Ideą przewodnią jest próba postawienia pytania o możliwości ukazania problematyki wychowania człowieka i spraw z tym związanych patrząc na człowieka przez pryzmat filozofii dramatu. Dlatego, jak wyżej zostało to nadmienione, jej rekonstrukcja w najważniejszych wątkach będzie podstawą budowania refleksji pedagogicznej. Ktoś może postawić zarzut: czy jest możliwe sensowne mówienie o tak bogatej przecież w różnorodne wątki koncepcji filozoficznej dokonując jedynie jej elementarnej analizy? Oczywiście można toczyć spór z tak sformułowanym problemem. Można szukać uzasadnień za i przeciw takiej tezie. Dla autora zaś jasne jest po zapoznaniu się z filozofią dramatu, że nie można jej odłożyć na półkę. I choć powstawała w zgoła odmiennej sytuacji politycznej i społecznej, to jej wartość leży zdecydowanie poza tymi aspektami.
2. W opracowaniu podstawowych wątków filozofii dramatu autor sięgnął do dwóch prac Tischnera: *Filozofii dramatu* i *Sporu o istnienie człowieka*. Prace te jak sam filozof sugeruje stanowią dwie części snutyh rozważań. Oddajmy głos samemu Tischnerowi, który tak pisze we *Wstępie do Sporu o istnienie człowieka*:

Pierwsza część *Filozofii dramatu* ukazała się w 1990 r. w Paryżu [...]. Dziś widzę, że „filozofia dramatu” wyraża i obrazuje jakiś mój osobisty dramat. Z jednej strony odpowiadałem na powstające „potrzeby chwili”, zabierając głos w sprawach [...] naszej transformacji ustrojowej [...]. Z drugiej – starałem się uciec od doraźnych potrzeb, podejmując „wieczne” pytania filozofii. Byłem często jak ogrodnik, który grzebie w ziemi ze świadomością, że grzebie o kilka

³ Porównaj w tym zakresie prace K. Ablewicz, M. Nowaka czy moją próbę: *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania*.

metrów od miejsca, w którym znajduje się jego „złota żyła”. „Złotą żyłą” miała być oczywiście filozofia dramatu [Tischner 1999, 7].

3. Dziś, z perspektywy nieobecności osoby wypowiadającej te słowa widać wewnętrzny dramat, czyli to, co działo się we wnętrzu, w duszy autora rozdartego pomiędzy powinnością filozofa-naukowca a filozofa-człowieka, przeżywającego dogłębnie rzeczywistość społeczno-polityczną, która go również współkształtowała.
4. Powyższe prace, które niejako – jak owa „złota żyła” – istotowo reprezentują wobec odbiorcy tischnerowską filozofię dramatu są podstawowym materiałem źródłowym, na którym oparto poniższe analizy. Niemniej jednak ważną rolę odgrywają inne jego dzieła, które będą przywoływane w momencie, gdy okaże się, iż któryś z wątków należy pogłębić, czy naświetlić nieco z innej perspektywy bądź po prostu uzupełnić nowymi kontekstami dla pełniejszego obrazu omawianej sprawy. Natomiast dokładny wykaz literatury wykorzystany w analizach został zamieszczony na końcu niniejszego opracowania i do niego Czytelnika odsyłam. W związku z tym, iż praca jest przeznaczona przede wszystkim dla środowiska osób związanego niejako zawodowo z wychowaniem człowieka niektóre wątki pracy zostaną zgodnie z subiektywnym odczuciem jej autora poszerzone o niezbędne wyjaśnienia i odwołania.
5. Wątki filozoficzne – jak wspomniano wcześniej – zostały poszerzone o koncepcje wyrosłe bądź z idei starożytnego teatru greckiego, bądź o koncepcje nowożytne oparte przede wszystkim na pracach takich autorów, jak: Goffman, Habermas, Giddens, które poszerzają według Autora możliwości rozumienia samej idei dramatu, a także pokazują próby jego aplikacji na innych poziomach interpretacji rzeczywistości.
6. Praca jawi się jako próba wieloaspektowej fenomenologiczno-hermeneutycznej analizy idei dramatu. I choć będzie to droga już raz przebyta, to z pewnością za każdym razem będzie przebyta inaczej. Zarówno przez autora tych słów, jak i każdego następnego Czytelnika. Zostanie naznaczona indywidualnym *światem przeżywanym* i osobistym *ermeneuein*, nie dającym się zamknąć w żadne systemy, całości czy pewniki. Droga więc – szanowny Współwędrowcze – do przeżycia epistemicznie niepewnej pedagogiki przed nami.

ROZDZIAŁ I

Początki myślenia dramaturgicznego

1. Dramat w starożytnej Grecji

Poszukując źródeł filozofii dramatu ważnego znaczenia nabierają dwa wątki. Pierwszy z nich związany jest z historią greckiej tragedii, drugi zaś z dziejami myśli filozoficznej widzącej w ludzkim dramacie – tragedii ważny czynnik rozumienia i interpretacji ludzkiego losu. Obydwa te wątki, choć na pozór odmienne, łączy jednak wspólna rzeczywistość. Przekonanie, że ludzkie życie „dzieje się”, wciąż „staje się” i próba jego uchwycenia w najważniejszych jego wątkach prowadzi do mądrości. Nasza analiza powyższych aspektów nie będzie sobie usurpować prawa do wyczerpującego przedstawienia owych kwestii. Postara się jedynie pokazać punkty wspólne pomiędzy nimi a omawianą przez nas filozofią dramatu.

Historia tragedii greckiej nierozzerwalnie związana jest z trzema postaciami, które nadały jej tożsamość i charakterystyczne rysy. Są to: Ajschylos (525–456 p.n.e.), Sofokles (496–406/5 p.n.e.) oraz Eurypides (480–406/5 p.n.e.). U źródeł starożytnej tragedii tkwi wywodzący się z Tracji i Frygii kult Dionizosa, który na przełomie VII i VI wieku p.n.e. wraz z napływem tamtejszej ludności przeniósł się do starożytnej Grecji. Zgodnie z tradycją kult Dionizosa był zbiorowym obrzędem, w którym jego uczestnicy poprzez *éxtasis*, czyli wyjście z siebie dochodzili do uczestnictwa w *enthusiasmos*, czyli byciu w bóstwie, całkowitym zjednoczeniu się z bóstwem. Z czasem kult Dionizosa został zrównany przez kapłanów delfickich z kultem Apollona, co doprowadziło nawet do podziału świętego roku pytyjskiego na dwie części: apollińską i dionizyjską. Momentem przełomowym w dziejach antycznego dramatu był rok 534 p.n.e., kiedy to na pierwszych Wielkich Dionizjach za sprawą Pizystrata wprowadzono do oficjalnego programu świąt – tragedię. Jako jej twórcę wymienia się Tespisa, w którego tragediach podstawową rolę pełnił chór. Z czasem jednak tragedia zaczęła

ulegać przebudowie. Drugiego aktora wprowadził Ajschylos, trzeciego zaś Sofokles. Niezrównaną jednak, a zarazem bezcenną dla potomnych analizę tragedii pozostawił w swej *Poetyce* uważny obserwator tamtych czasów Arystoteles.

Jak sam zaznacza w pierwszym zdaniu: „Przedmiotem tego wykładu będzie sztuka poetycka jako taka, jej gatunki [...] [które – moje A.R.] mają tę wspólną cechę, że są sztukami mimetycznymi (tj. naśladowczymi)”. [574] Jak zauważa komentator tekstu Henryk Podbielski Arystoteles nigdzie nie definiuje i nie precyzuje tego pojęcia. Niemniej jednak *mimesis* staje się kluczowym pojęciem, na którym Arystoteles buduje swoje rozumienie teorii literackiej. *Mimesis* bowiem jest związana etymologicznie z funkcją mima – aktora, który w rytualnym tańcu za pomocą odpowiednich ruchów i gestów „udawał” i przedstawiał działania, przeżycia i charaktery postaci, w które się wcielał. Podbielski komentując ten fakt wskazuje na jego podwójne znaczenie. Z jednej strony bowiem w procesie mimetycznym mamy do czynienia z typowym naśladowaniem rzeczywistości w wymiarze jej odtwarzania, z drugiej zaś aktor dokonuje za każdym razem sytuacji kreowania nowej rzeczywistości, nigdy nie do końca tożsamej z poprzednią. Komentatorzy wskazują w tym miejscu na zasadniczą różnicę, jaka tkwiła w tym miejscu pomiędzy Arystotelesem a Platonem. Oddajmy w tym miejscu głos Józefowi Leszkowi Krakowiakowi, który uważa, że Platon:

z perspektywy prawdy o niezmiennych ideach w gruncie rzeczy zdezawuował sztukę, zwłaszcza mimetyczną. Uznając jej ontologiczną odmiennność, dostrzegając nienawistne mu doznawanie przyjemności przy neutralności etycznej, odmówił jej autonomii bytowej. Traktował ją jako ledwie „odbicie odbicia”, „cień cienia”, a tym samym wykluczył ze swej, opartej na dobru i prawdzie *paidei*, bo sztuka to ani prawda, ani dobro, a więc i nie piękno [J.L. Krakowiak 2005, s. 51].

Wracając do zasadniczego nurtu naszych rozważań o filozofii dramatu, dostrzegamy tu ważną dla nas kwestię. Otóż dramat staje się *mimesis*, naśladowaniem – odtwarzaniem rzeczywistości już istniejącej bądź możliwej do zaistnienia. Z drugiej jednak strony każde kolejne odtwarzanie nie jest działaniem automatycznym, bezwiednym. Jest dokonywane przez tego samego lub kolejnego aktora – mima. Paralela wydaje się być oczywista. Nasze codzienne życie jest tak naprawdę również naśladowaniem, niejako powielaniem tych samych codziennych czynności. Jednak nigdy nie powtarzamy ich tak samo. Odwołując się w tym miejscu do głosu specjali-

stów omawianej dziedziny należy zauważyć, że termin *mimesis* pochodzi od słowa *mimos*, które oznaczało krótkie żartobliwe przedstawienie. Słowo *mimos* oznaczało również mima, aktora występującego w tym przedstawieniu. Wyrażenie to – jak podaje się – było znane na Sycylii na początku VI wieku p.n.e. Z kolei forma czasownikowa *mimeisthai* oznaczała czynność naśladowania, odgrywania kogoś innego, bycia podobnym. *Mimesis* jako forma, która ukształtowała się najpóźniej oznaczała obraz, wyobrażenie, naśladowanie, reprodukcję [por. Z. Mitosek 1997, s. 15].

Jak dalej zauważa autorka interesującego nas opracowania *Mimesis. Zjawisko i problem*

fenomen *mimesis* staje się przedmiotem badania (problemem) w klasycznej filozofii greckiej. Przy czym starożytność zostawiła nam dwie [...] odmienne koncepcje tego zjawiska. Pierwsza wywodząca się z malarstwa i rzeźby głosi, że artysta naśladuje zmysłowe wyglądy przedmiotów i w ten sposób wytwarza iluzję rzeczywistości. Druga bliższa teorii poezji, opiera się na przekonaniu, że literatura wytwarza słowne analogony rzeczywistości. Te dwa ujęcia przedstawione zostały przez dwóch filozofów greckich: Platona i Arystotelesa [tamże, s. 20–21].

Nas w sposób szczególny interesuje koncepcja Arystotelesa. Zofia Mitosek zauważa w dalszym ciągu swych rozważań, że platońska *mimesis* wyglądów zmysłowych u Arystotelesa została zamieniona na *mimesis* działań. To pierwsza innowacja Stagiryty. Druga zaś to ta, iż poezja nie tylko jest naśladowaniem tego, co było, ale również reprezentuje to, co być powinno [por. tamże, s. 22]. Można by więc powiedzieć, że Arystoteles dynamizuje *mimesis* i to na dwóch płaszczyznach. Po pierwsze: to co naśladowane nie jest czymś biernym, statycznym, ale jest działaniem – *drán*, tym co dzieje się. Po drugie zaś przenosi *mimesis* z poziomu odtwarzania tego, co realne – co jest – na poziom tego co idealne, tego co powinno być.

Oczywiście nie sposób przytoczyć i odkryć w niniejszej pracy wszystkich wątków *mimesis*, ale wydaje się, iż owo naśladowanie jest jednym ze słów-kluczy, poprzez które należy rozumieć całą filozofię dramatu – czy pedagogikę dramatu również?

2. Od społecznego działania dramatycznego (Goffman – Habermas – Giddens) do dramatu człowieka (Tischner)

Działanie dramaturgiczne J. Habermasa

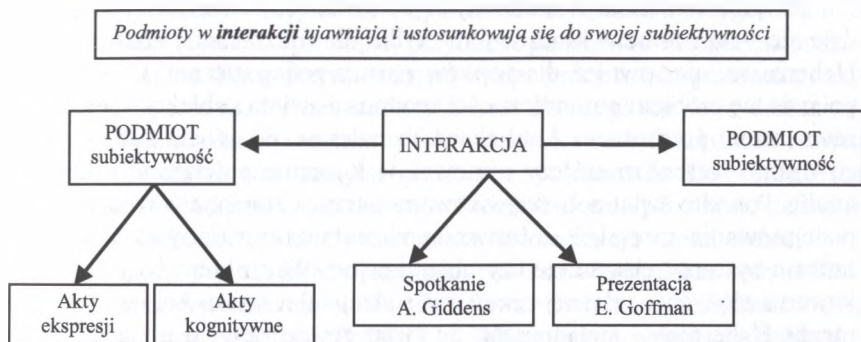
Po przedstawieniu podstawowych wątków historyzoficznych samej idei dramatu, pragnę obecnie prześledzić wybrane kierunki rozwoju – nazwijmy tu roboczo – perspektywy dramaturgicznej. Jak zauważa J. Szacki [Wstęp (w:) Goffman 2000, s. 6–7] metaforyka teatralna praktycznie od zawsze towarzyszyła próbom interpretacji przez człowieka własnego losu. Czynili to pisarze, poeci, a współcześnie również socjologowie, tacy jak: Ralph Linton, Florian Znaniecki, Georg Simml, Charles Cooley, Georg Herbert Mead, czy wreszcie Erving Goffman w swej pracy *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Badawcze poszukiwania tego ostatniego autora stały się źródłem inspiracji dla kolejnych pokoleń i to nie tylko socjologów. Do działania dramaturgicznego jako jednego ze sposobów interpretacji ludzkich zachowań odwołują się również Jürgen Habermas i Anthony Giddens. I choć czynią to na polu socjologii, to jednak wydaje się, że dla pełniejszego obrazu omawianej przez nas problematyki warto przytoczyć zasadnicze idee niektórych choćby koncepcji. Sięgnijmy zatem do ostatnich trzech przywołanych przez nas autorów: Habermasa, Giddensa i Goffmana.

Jak zauważa Habermas [1999; s. 159–162], bogactwo pojęć działania używanych w teoriach socjologicznych da się w istocie sprowadzić do czterech pojęć podstawowych. Są to: działanie teleologiczne, działanie regulowane przez normy, działanie dramaturgiczne oraz działanie komunikacyjne. Dla pełniejszego zrozumienia sprawy omówmy w kilku słowach przywołane rodzaje działań. W *działaniu teleologicznym* sprawca działania zna i urzeczywistnia cel podejmowanych czynności. Do jego realizacji dobiera odpowiednie środki i podejmuje stosowne decyzje. W działaniu teleologicznym jest możliwy wariant działania o charakterze *strategicznym*, kiedy w realizacji celu uwzględniamy oczekiwania innych podmiotów i kalkulujemy różne możliwości realizacji podjętego planu działania.

Pojęcie działania *regulowanego przez normy* odnosi się do członków grupy społecznej, którzy swe działanie ukierunkowują wedle wartości wspólnych. Aktor jest świadomy, iż w jego otoczeniu działają również inni aktorzy – podmioty. Dlatego należy uzgodnić podstawowe kryteria działań, ukierunkowanych na osiągnięcie celu. Należy ustalić normy, zasady, we-

dług których dany byt/stan rzeczy jest na przykład celem, a nie środkiem do realizacji owego celu.

Dalej pojęcie *działania komunikacyjnego* odnoszące się do interakcji przynajmniej dwu podmiotów zdolnych do mówienia i działania, które wchodzi (za pomocą środków werbalnych lub pozawerbalnych) w stosunki interpersonalne. I wreszcie najbardziej nas interesujące pojęcie *działania dramaturgicznego*. Według Habermasa nie odnosi się ono zasadniczo ani do pojedynczego aktora, ani do członka grupy społecznej, lecz do uczestników interakcji stanowiących dla siebie nawzajem publiczność, której się prezentują.



Rys. 1. DZIAŁANIE DRAMATURGICZNE wg J. Habermasa

Podstawowymi elementami składowymi działania dramaturgicznego według Habermasa, który nawiązuje w swych wywodach do badań Goffmana są: podmiot, interakcja, spotkanie, prezentacja. Podmioty w interakcji ujawniają swoją subiektywność. Mówiąc innymi słowy interakcja jest okazją lub może lepiej użyć słowa polem możliwości ujawnienia własnej subiektywności. Dalej w interakcji zachodzi spotkanie pomiędzy podmiotami. W spotkaniu podmioty prezentują/przedstawiają: przed widzami w określony sposób, ukazują w owej prezentacji coś ze swojej podmiotowości i w końcu tak formułują ową sceniczną akcję przedstawienia, aby być przez publiczność postrzegani w określony sposób, zgodny z własnymi oczekiwaniami. W dalszej części pracy zarówno spotkanie, jak i przedstawienie/prezentacja zostaną bardziej szczegółowo przedstawione. Spotkanie – na podstawie analiz A. Giddensa, przedstawienie/prezentacja na podstawie poszukiwań E. Goffmana.

Skoro więc, jak już to zostało zaznaczone wcześniej, podmioty w spotkaniu prezentują jakiś fragment własnej subiektywności, należy postawić

pytanie o samą subiektywność. Habermas uważa, że świat subiektywny to swoista całość subiektywnych przeżyć. W jego skład wchodzi akty ekspresji i akty kognitywne. Te pierwsze wypływają, są stymulowane przez tkwiący w naturze człowieka świat potrzeb. Z jednej strony pojawiają się potrzeby o charakterze wolicjonalnym – skłonności, życzenia, z drugiej zaś potrzeby wyznaczają według Habermasa nasze subiektywne nastawienie wobec świata zewnętrznego i z tego powodu stanowią swoisty paradygmat, czyli najbardziej pierwotny układ odniesień regulujący poczynania pojedynczego człowieka. Akty kognitywne zaś, takie jak mniemania i zamiary, są płaszczyzną dla wewnętrznych relacji człowieka ze światem obiektywnym.

W tym momencie prowadzonych przez nas rozważań natrafiamy – wydaje się – na moment kluczowy nie tylko dla filozoficznej analizy tekstu Habermasa, ale również dla wątków natury pedagogicznej. Oto bowiem pojawia się problem autentyczności/zgodności świata subiektywnego i jego zewnętrznej prezentacji. Akty ekspresji należące do świata subiektywnego trudno werbalizować czy ujmować w logicznie powiązane sekwencje analiz. Ponadto świat zobiektywizowany narzuca zracjonalizowany sposób podejmowania interakcji z innymi podmiotami uwikłanymi w różnego rodzaju systemy eksperckie czy abstrakcyjne. Warunkiem więc ustosunkowania się wobec własnej czy nawet cudzej subiektywności jest – jak uważa Habermas – świadomość, że świat zewnętrzny o g r a n i c z a wewnętrzny świat człowieka. Chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę na słowo ogranicza. Ograniczać znaczy działać w określonych ramach, według ustalonych przez coś lub kogoś zasad. Ale ograniczenie może być również niechciane, niepożądane. Ktoś działając w interesie własnym narzuca drugiemu swój własny projekt podejmowanych działań. Jak więc uzgodnić często zróżnicowane interesy czy poglądy? Otwiera się całe pole możliwego rodzaju zależności w obszarze etyki i deontologii. Interesujące byłaby również analiza relacji wychowawca – wychowanek w aspekcie internalizacji pedagogicznego przekazu.

Człowiek w teatrze życia codziennego – E. Goffmana

Habermas przeprowadzając wywód na temat działania dramaturgicznego wskazuje na E. Goffmana jako tego, który pierwszy – w sposób systematyczny – podjął problematykę aplikacji ujęcia dramatycznego do rozumienia rzeczywistości społecznej. W pracy *Człowiek w teatrze życia codziennego* ten amerykański socjolog na początku lat 60. ubiegłego stulecia przyjął perspektywę przedstawienia teatralnego i reguły działania

dramaturgicznego, aby opisać działanie jednostki w jej codziennych sytuacjach oraz opisać jednostkę w jej prezentacji innym. Habermas twierdził, że podmioty w spotkaniu prezentują jakiś fragment własnej subiektywności. Goffman natomiast w sposób szczególnie koncentruje się na relacjach pomiędzy poszczególnymi aktorami oraz aktorami i widownią. Pokazuje, iż aktorzy podejmując różnorakie działania ujawniają przede wszystkim swoje rozumienie wcześniej zdefiniowanej sytuacji społecznej. Mamy więc już dwa poziomy myślenia w perspektywie dramaturgicznej. W pierwszym akcentowanym przez Habermasa aktor w interakcji prezentuje własną subiektywność. U Goffmana zaś prezentuje przede wszystkim zdefiniowany porządek społeczny – niejako gotowy scenariusz działań z przygotowanym tekstem i rekwizytami. Spróbujemy przybliżyć podstawowe założenia poszukiwań Goffmana. Perspektywa przyjęta w jego pracy to perspektywa przedstawienia teatralnego z charakterystycznymi dla niego regułami dramaturgicznymi. Jednostka prezentuje w nim siebie i swoją działalność innym ludziom w różnych codziennych sytuacjach społecznych. Kiedy jednostka znajdzie się wśród innych, świadomie i nieświadomie projektuje definicję sytuacji, której istotną składową stanowi jej **koncepcja samej siebie**.

Według Goffmana każda jednostka posiada w wymiarze indywidualnym pewne cechy, które ułatwiają zdefiniowanie sytuacji, oczekiwać której znajduje się owa jednostka. Dzięki tym informacjom współuczestnicy danej sytuacji będą wiedzieli, jak należy zachowywać się, by wywołać u niej pożądaną reakcję.

Sytuacja społeczna, którą tworzy jednostka może być tym lepiej zdefiniowana, im większa jest wyrazistość jednostki. Jak pisze Goffman,

na wyrazistość jednostki (i stąd na jej zdolność wywierania wrażenia) składają się dwa zasadniczo odmienne rodzaje symbolicznej działalności: wrażenia, które ona przekazuje (*gives*) i które wywołuje (*gives off*). Pierwszy rodzaj działalności obejmuje symbole werbalne lub ich substytuty [...]. Drugi rodzaj symbolicznej działalności obejmuje szeroki zakres działań, które inni mogą traktować jako charakterystyczne dla osoby działającej, przyjmując przy tym, że działania te były podjęte z innych powodów, niż przekazanie informacji. [...] Rozpatrując łącznie komunikację w wąskim i szerokim rozumieniu, stwierdzamy, że wówczas, gdy jednostka znajduje się w bezpośredniej obecności innych jednostek, jej działalność otwiera dla nich swego rodzaju obietnicę [Goffman 2000, s. 32].

Jednak sam przebieg spotkań w ramach tworzenia sytuacji społecznej nie występuje bez zakłóceń. Owe perturbacje mogą mieć zarazem wymiar

indywidualny, jak i społeczny. Goffman trafnie zauważa, iż w trakcie procesu definiowania sytuacji społecznej

może się zdarzyć coś takiego, co tej definicji zaprzeczy, zdyskredytuje ją lub w jakiś sposób poda w wątpliwość. Kiedy dochodzi do tego rodzaju wstrząsów, interakcja ulega zatrzymaniu na skutek konfuzji i zakłopotania [...]. W takich chwilach jednostka [...] może poczuć się zawstydzona i spotkać się z wrogością, inni zaś partnerzy interakcji mogą odczuwać zakłopotanie, zagubienie, rodzaj anomii, która powstała z chwilą załamania się skomplikowanego systemu interakcji twarzą w twarz (*face-to-face*) [tamże, s. 42].

W takich sytuacjach jednostka dochodzi do przekonania o potrzebie odbudowania definicji poprzez różnego rodzaju korekty własnego zachowania, jak i korekty rozumienia zachowań innych uczestników danej sytuacji społecznej. Są to różnego rodzaju praktyki najpierw zapobiegawcze, a potem nawet obronne.

Jak zauważa Goffman:

poszczególne interakcje można określić jako wszelkie działania występujące przy jakiejś jednej okazji, kiedy współobecność danego zespołu jednostek jest nieprzerwana. W tym wypadku słowo „interakcja” można zastąpić słowem „spotkanie” (*encounter*). „Występ” (*performance*) można zdefiniować jako wszelką działalność danego uczestnika interakcji w danej sytuacji służącą wpływaniu w jakiś sposób na kogośkolwiek z innych jej uczestników.

Widzimy więc u Goffmana wyraźne nawiązanie do idei dramaturgicznej, teatralnej rozumienia rzeczywistości społecznej. Należy tu jednak pamiętać, że cały czas mówimy o sytuacji jednostki, która wchodzi w interakcje z innymi jednostkami na poziomie społecznym. Mogłoby bowiem u Czytelnika powstać przekonanie, iż całość życia człowieka można sprowadzić do gry. Możemy w tym miejscu przywołać obecne w naszym życiu reklamy skandujące slogan „życie to gra”. Idea pedagogiki dramatu zakłada jednak aktywną rolę podmiotu wychowania, ostatecznie jemu samemu pozostawiając wolną decyzję co do zakresu uczestniczenia w tej grze. Dalej Goffman dookreśla swój sposób rozumienia przestrzeni społecznej, w której owa gra się dzieje i pisze:

Termin „występ” wprowadziłem w celu określenia wszelkiej działalności jednostki, która przebiega podczas stałej obecności pewnej grupy obserwatorów i wywiera na nich jakiś wpływ. „Fasadą” można nazwać tę część występu jednostki, która funkcjonuje niezmiennie przez cały czas jego trwania, dostarczając obserwatorom definicji sytuacji. Fasadą są więc standardowe środki

wyrazu, które jednostka stosuje celowo lub mimowolnie podczas występu. Wstępnie warto wyróżnić i nazwać typowe części fasady. Po pierwsze, mamy do czynienia z „dekoracją”, a więc meblami, sprzętami i innymi elementami, które składają się na scenerię i rekwizyty sceniczne wykorzystywane przez jednostkę podczas przedstawienia [tamże, s. 52]. [...] Jeśli termin „dekoracja” odniesiemy do scenicznej części środków wyrazu, to termin „fasada osobista” będziemy mogli odnosić do tych środków wyrazu, które są najmocniej związane z samym wykonawcą i przemieszczają się razem z nim [tamże, s. 53]. [...] Wśród bodźców tworzących „fasadę osobistą” dobrze jest czasem wyróżnić „powierzchność” (*appearance*) i „sposób bycia” (*manner*), a to ze względu na funkcję, jaką pełnią przenoszone przez nią informacje [tamże, s. 54].

Goffman wskazuje w tym miejscu na ważny element całej tej strategii bycia na scenie. Otóż przyjmuje, iż wszystkie elementy tworzące przestrzeń sceny muszą charakteryzować się wzajemną zgodnością. Każdy dysonans w tym względzie powoduje zakłócenia w definiowaniu sytuacji społecznej. Zgodność fasady osobistej z fasadą sceniczną definiujemy jako formę porządku społecznego. Píše Goffman:

Oczekujemy nie tylko zgodności między powierzchownością i sposobem bycia, lecz również pewnego stopnia zgodności między dekoracją, powierzchownością i sposobem bycia. Zgodność tych trzech elementów tworzy typ idealny, dzięki któremu dostrzegamy wyjątki i interesujemy się nimi [tamże, s. 55]. [...] Tak więc w różnych działaniach można posługiwać się tą samą fasadą. Do tego trzeba dodać, że dana społeczna fasada instytucjonalizuje się jako zespół wzbudzonych przez siebie abstrakcyjnych, stereotypowych oczekiwań i uzyskuje sens i trwałość niezależnie od swoistych zadań, jakie bywały w jej imię wykonywane [tamże, s. 57].

Dopiero w sytuacji pełnej jedności tych trzech elementów, a więc: dekoracji, powierzchowności i sposobu bycia otwiera się przed jednostkami szansa poprawnego odegrania swej roli, w taki sposób, aby zarówno aktorzy na scenie, jak i widzowie potrafili w sposób prawidłowy zdefiniować sytuację, w której się znajdują. To właściwe odczytanie sytuacji społecznej da im poczucie bezpieczeństwa i sensu ich własnych ról społecznych. Rozumiem, definiuję, a więc moja rola na scenie ma sens. Jestem częścią jakiejś całości. Przytoczmy dalsze uwagi Goffmana w tym względzie.

Ustalony wcześniej wzór działania ujawniający się w czasie występu [...] możemy nazwać „rolą” lub „punktem programu”. [...] Kiedy jednostka lub wykonawca odgrywa przy różnych okazjach tę samą rolę przed tą samą publicznością, prawdopodobnie zawiąże się stosunek społeczny. Definiując rolę społeczną jako deklarację praw i obowiązków przypisanej danej pozycji społecznej,

możemy powiedzieć, że rola społeczna obejmuje jedną lub więcej ról granych przy kolejnych okazjach przez wykonawcę przed publicznością tego samego rodzaju lub przed publicznością złożoną z tych samych osób [tamże, s. 45]. [...] Spójność ekspresji wymagana przez występ ujawnia istotną rozbieżność między naszym aż nazbyt ludzkim „ja” i „ja” uspołecznionym. Jako istoty ludzkie jesteśmy przypuszczalnie poddani najrozmaitszym bodźcom, pod których wpływem nasze nastroje i energia zmieniają się z minuty na minutę. Jako postacie sceniczne występujące przed publicznością nie możemy się jednak poddawać nastrojom. [...] Oczekuje się od nas niejakiej biurokratyzacji ducha po to, byśmy byli w każdej chwili gotowi dać doskonale jednorodne przedstawienie [tamże, s. 85].

Owa relacja pomiędzy „ja” ludzkim i „ja” uspołecznionym jest szczególnie istotna z punktu widzenia tematu naszych refleksji. Wydaje się bowiem, iż właśnie w tej relacji tkwi klucz do rozumienia zachowań człowieka w kontekście idei dramatu. Goffman wyodrębniając te dwa stany „ja” uczestniczy w starym dylemacie człowieka „zawieszonoego” pomiędzy tym, co wewnętrzne, duchowe, jemu najbliższe a tym co zewnętrzne, często narzucone, wykonywane z konieczności. Wewnątrz tego dualizmu rodzi się dramat będący przedmiotem naszych zainteresowań. Goffman dookreśla konteksty tej szczególnej sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka poprzez uwypuklenie kontekstu zewnętrznego – opis sceny i kulisy.

Scena i kulisy

Goffman zauważa, iż

strefę można zdefiniować jako każde miejsce ograniczone w jakimś stopniu przez bariery percepcji. Strefy różnią się [...] zależnie od stopnia swego wyodrębnienia i rodzaju środków komunikacji, które wytyczają ich granice [tamże, s. 135]. [...] Można zauważyć, że część osobowej fasady, która nazwałem „sposobem bycia”, będzie istotna z punktu widzenia zasad dobrego wychowania, część zaś nazwana „wyglądem”, będzie ważna z punktu widzenia dobrych obyczajów [tamże, s. 137]. Kulisy czy też garderoba to miejsca, gdzie najzupełniej świadomie przeczy się wrazeniom, których wywołaniu służy przedstawienie. [...] Tutaj pracownicy można fabrykować te fragmenty przedstawienia, które pozwalają mu wyrażać coś poza samym sobą, tutaj jawnie produkuje się złudzenia i pozory. Tutaj rekwizyty i fragmenty osobowej fasady układane są w taki sposób, by ze scenicznych zachowań i ról powstała zgrabna całość [tamże, s. 141]. [...] W społeczeństwach zachodnich język zachowań nieformalnych czy zakulisowych różni się od języka używanego wtedy, gdy przedstawienie trwa. Dla języka zakulisowego charakterystyczne jest mówienie sobie po imieniu, wspólne podejmowanie decyzji, przeklinanie, jawne poruszanie tematów

seksualnych, bezpośredniość, palenie, niedbały ubiór [...] [tamże, s. 155–156]. Rozważałem dwa rodzaje stref wydzielonych: scenę [...] i kulisy [...]. Wydaje się, że w naszych rozważaniach warto uwzględnić jeszcze jedną strefę, a mianowicie wszystkie te miejsca, które z punktu widzenia danego przedstawienia nie są ani sceną, ani kulisami. Strefę tę można nazwać „strefą zewnętrzną” [tamże, s. 161].

Komentując powyższe konstatacje Goffmana należy zauważyć, iż jednostka w postępowaniu społecznym staje się swoistym strategiem. Niejako najpierw, przed przystąpieniem do odgrywania jakiejś roli społecznej musi zbudować swoisty wał ochronny, Giddens nazywa to „kokonem ochronnym”. To znaczy musi najpierw zdefiniować siebie, aby móc zdefiniować swoje miejsce na scenie. Potem zaś potrzebuje skonstruować całą zewnętrzną „otoczkę” zachowań werbalnych i niewerbalnych, poprzez które inni uczestnicy sytuacji społecznej będą ją definiować zgodnie z jej projektem. To sytuacja, w której jednostka stale musi być w gotowości do reformułowania swoich praktyk społecznych, by utrzymać pożądany obraz samej siebie w sytuacji społecznej. Silne sformalizowanie sytuacji społecznych prowadzi do kreowania całego szeregu trwałych struktur społecznych o charakterze instytucjonalnym. Goffman kontynuuje:

Instytucja społeczna to każde miejsce otoczone zauważalnymi i ustalonymi barierami, gdzie stale występuje określony rodzaj działalności. [...] Za murami instytucji społecznej odnajdujemy zespół wykonawców współpracujących ze sobą w celu przedstawienia publiczności określonej definicji sytuacji. Obejmuje ona koncepcję własnego zespołu i publiczności, a także założenia dotyczące etosu, podtrzymywanego przez zasady grzeczności i dobrych obyczajów. Często spotykamy się z podziałem na kulisy, gdzie przygotowuje się przedstawienie i scenę, na której odbywa się występ. [...] Wśród członków zespołu dominują stosunki zażyłości i rozwija się solidarność, kompromitujące zaś dla przedstawienia tajemnice są przez wszystkich dotrzymywane. Między wykonawcami i widzami istnieje ciche porozumienie co do działania na określonym poziomie zgody i przeciwstawności [tamże, s. 263].

Goffman dostrzega przywoływaną wcześniej dialektykę sytuacji, w jakiej znalazł się człowiek w kontekście społecznym i stwierdza:

Działalność ulega dramatyzacji. A oto dialektyka ludzkiej działalności. W tej mierze, w jakiej jednostki są aktorami, starają się one nieustannie robić wrażenie, iż życie ich jest zgodne z licznymi wzorcami, według których ocenia się ich samych oraz rezultaty ich działań. Ponieważ te wzorce są bardzo liczne i rozpowszechnione, jednostki-wykonawcy [...] tkwią w świecie moralności. Jednakże jako wykonawcy jednostki interesują się nie moralnym problemem

realizacji tych wzorców, lecz amoralnym problemem budowania przekonującego wrażenia, że owe wzorce są realizowane. Tak więc choć nasza działalność dotyczy w znacznym stopniu spraw moralności, jako wykonawcy nie musimy zajmować się nimi w sposób moralny. Jako wykonawcy jesteśmy handlarzami moralności [tamże, s. 276].

Wydaje się, iż to ostatnie stwierdzenie Goffmana wymaga szerszego komentarza. Socjolog przechodzi z poziomu analizy sytuacji społecznej na poziom moralności. To przejście dosyć niespodziewane dla czytelnika. Aby dobrze zrozumieć jednak uwagę Goffmana należy przede wszystkim spróbować dotrzeć do sposobu rozumienia moralności przez niego samego. W amerykańskim pragmatyzmie moralność ma charakter utylitarno-indywidualistyczny. Nie ma waloru autotelicznego. Słowa więc Goffmana o byciu „handlarzami moralności” wskazują – jak sędzę – na słabość takiego projektu życia społecznego, w którym nastąpiło przeniesienie źródeł moralności z poziomu metafizycznego czy nawet indywidualnego w znaczeniu autonomii moralnej na poziom wyłącznie społeczny. Niebezpieczeństwo bowiem – jak słusznie, jakby mimochodem zauważa Goffman – tkwi w ekonomizacji moralności. W jej fasadowości. W przyjmowaniu określonych strategii moralności, aby nie załamała się przyjęta definicja sytuacji. W tym miejscu nie będziemy rozwijać dalej tego wątku, choć mógłby on stać się przedmiotem interesującej analizy oddzielnego studium. Na koniec oddajmy głos samemu Goffmanowi celem podsumowania powyższych rozważań:

W pracy tej jednostka występowała w dwóch podstawowych rolach. Rozpatrywałem ją jako wykonawcę, udręczonego wytwórcę wrażeń, zaangażowanego w realizację arcyłudzkiego zadania – inscenizowania przedstawienia, i jako postać, na ogół wspianiałą, której ducha, siłę i inne zalety ma to przedstawienie wyrażać [tamże, s. 277].

Spotkanie jako element strukturacji⁴ rzeczywistości społecznej – A. Giddens

Jak zaznaczyłem wcześniej, problematykę spotkania podjął w swych pracach A. Giddens czyniąc spotkanie elementem urzeczywistniania struktury społecznej. Spotkanie posiada własną strukturę i samo ma charakter strukturujący. Owa struktura ma dwa aspekty – wewnętrzny

⁴ Poniższy podrozdział jest zmienioną wersją podrozdziału *Spotkanie jako element strukturacji społecznej w ujęciu A. Giddensa*, [w:] A. Ryk, *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Kraków 2006, s. 42–50.

i zewnętrzny. Do pierwszej grupy możemy zaliczyć następujące elementy konstytuujące samą strukturę spotkania. Są to: współobecność, bezpieczeństwo ontologiczne, takt, ufność, rozeznanie, refleksyjność ciała, rozmowa, spacjowanie. Do drugiej grupy możemy zaliczyć: czasowość, przestrzenność, systemowość, systematyczność (powtarzalność), rutynowość, ulotność, seryjność, scenierię, umiejscowienie. Spróbujmy bliżej przyrzeć się poszczególnym aspektom tej struktury. Zaczniemy od tego, co dzieje się jakby wewnątrz relacji zachodzącej pomiędzy dwoma podmiotami. Jak zauważa Giddens:

ufność i takt – podstawowe cechy wnoszone do spotkań przez ich uczestników – można zinterpretować jako stosunek między podstawowym systemem bezpieczeństwa, podtrzymywaniem (w *praxis*) poczucia ontologicznego bezpieczeństwa oraz rutynowym charakterem reprodukcji społecznej umiejętności realizowanej przez podmioty. Monitorowanie ciała, kontrola i wykorzystanie wyrazu twarzy mają podstawowe znaczenie dla procesu integracji społecznej w czasie i przestrzeni [Giddens 2003, s. 129].

A w innym miejscu podkreśla, że:

Ilekcroć jednostki spotykają się w określonych okolicznościach, stają one wobec pytania: Co tu się właściwie dzieje? I w większości przypadków odpowiadają na nie bez jakichkolwiek kłopotów. [...] „Ramy” konstytuujące spotkania i zarazem wyznaczane przez nie usensawniają uczestnikom (oraz innym osobom) czynności, w które oni się angażują [tamże, s. 130].

W teorii strukturacji spotkania – usytuowanie dwóch podmiotów w okolicznościach współobecności jest jej warunkiem koniecznym. Każdy z podmiotów dysponuje świadomością dyskursywną i praktyczną. Dyskursywna to możliwość tego, co podmiot potrafi wyrazić werbalnie o warunkach społecznych, między innymi o warunkach własnego działania. Natomiast świadomość praktyczna jest tym, co uczestnik spotkania wie o warunkach własnego działania, ale czego nie potrafi zwerbalizować. Z jednej więc strony podmioty posiadają pewną wiedzę/sądy/przekonania o własnym celu spotkania, z drugiej zaś posiadają praktyczną, rutynową wręcz umiejętność odbywania spotkań *ad hoc*. Sama rutyna jawi się jako niezwykle istotny watek koncepcji Giddensa. Zapewnia ona uczestnikom spotkania poczucie bezpieczeństwa. Niweluje bądź pomniejsza stres i wywołane nim napięcia. Jej pochodnym aspektem jest systematyczność (powtarzalność) spotkań. To właśnie one zapewniają jednostce możliwość nabycia rutyny. Spotykamy te same osoby, w tych samych miejscach,

w podobnej lub wręcz tej samej scenerii, odbywamy podobne rozmowy, które kończą się utrwaleniem określonej formy istnienia życia społecznego. To z kolei daje nam poczucie bezpieczeństwa, czyli znaczną przewidywalność tego, co się wydarzy. Innym ważnym elementem spotkania jest jego sekwencjonalność. Ma dwa wymiary: otwarcia/zamknięcia spotkania i „naprzemienności włączania się” w toku spotkania. W tym miejscu warto odwołać się do znanej pracy Ervinga Goffmana *Człowiek w teatrze życia codziennego*, który fragment swych rozważań poświęca właśnie temu momentowi ludzkiego spotkania. To otwarcie/zamknięcie charakteryzuje się więc po pierwsze użyciem określonego typu procedur zarówno językowych, jak i z zakresu refleksyjności ciała, które podkreślą z jednej strony nasze niekłamane zaangażowanie w wydarzenie, w którym uczestniczymy, a z drugiej wytyczą określone ramy czasowe tegoż wydarzenia. Inny ważny element związany z taktem w spotkaniu to umiejętność naprzemiennego mobilizowania własnej podmiotowości do mniejszego lub większego zaangażowania werbalno-cielesnego w spotkanie. Takt każe w odpowiednim momencie stać się przez chwilę słuchaczem lub podtrzymać konwersację. Innym ciekawym elementem jest ulotność wszelkich spotkań. Jest ona wyrazem czasowości trwania życia codziennego oraz przypadkowości wszelkiej strukturalizacji.

Z kolei przez rejonizację spotkań Giddens rozumie nie tylko lokalizację współobecności dwóch podmiotów w jakimś miejscu w przestrzeni, lecz również podziały czasoprzestrzeni na rutynowe praktyki społeczne. Do wyjaśnienia problemu funkcji czasoprzestrzeni jaką pełni w wydarzeniu spotkania Giddens odwołuje się do koncepcji „geografii diachronicznej” Hägerstranda, która opiera się na następujących założeniach: 1. Niepodzielności ludzkiego ciała i innych istot żywych oraz tworów nieograniczonych w środowisku ludzkiego życia. Cieleśność narzuca ograniczenia możliwości ruchu i percepcji podmiotu działającego. 2. Skończoności czasu życia człowieka jako istoty zdążającej ku śmierci. Ten zasadniczy element kondycji ludzkiej wyznacza nieuniknione demograficzne warunki interakcji w czasie i przestrzeni. Z tego powodu zasób czasu, jakim dysponuje jednostka działająca, jest ograniczony. 3. Ograniczone możliwości jednoczesnego uczestnictwa człowieka w więcej niż jednym przedsięwzięciu oraz fakt, że realizacja każdego wymaga czasu. Przykładem konsekwencji tego rodzaju ograniczeń jest naprzemiennność czynności. 4. Ruch w przestrzeni jest zarazem ruchem w czasie. 5. Ograniczona pojemność czasoprzestrzeni. Dwa ludzkie ciała nie mogą w tej samej chwili zajmo-

wać tej samej przestrzeni. To samo dotyczy ciał fizycznych. Toteż każdy interwał czasoprzestrzenny można analizować ze względu na ograniczenia, jakie narzuca wszelkim przedmiotom, które mogą się w nim pomieścić. Te pięć aspektów „geografii diachronicznej” wyznaczają według Hägerstranda materialne osie ludzkiej egzystencji i leżą u podstaw wszelkich stosunków w okolicznościach współobecności [za: A. Giddens 2003, s. 155–156]. Z kolei Giddens używa pojęcia „lokal” do wykorzystania przestrzeni w celu stworzenia scenerii interakcji. Lokalem może być pokój, mieszkanie, róg ulicy, magazyn, miasto itp. W zgromadzeniach społecznych na rejonizację spotkań wskazują postawa i położenie ciała, ton głosu, gesty, mimika itp.

Jednym z aspektów rejonizacji jest „dostępność obecności”. „Bycie razem” wymaga warunków, dzięki którym aktorzy mogą się spotkać. Owe warunki modulujące spotkania ulegają zmianie. Wpływ na to mają przede wszystkim dynamiczne zmiany w ostatnich stuleciach – począwszy od rewolucji przemysłowej, a skończywszy na rewolucji informacyjnej. Sytuacja kurczenia się/kompresji czasoprzestrzeni powoduje, że spotkania stają się coraz intensywniejsze, jest ich nie tylko więcej, ale charakteryzują się większą intensywnością i coraz bardziej złożoną strukturą. Powstanie komunikacji elektronicznej wprowadza nowy rodzaj spotkania o charakterze pośrednim. Dwa podmioty wchodzące ze sobą we wzajemną interakcję są współobecne dzięki jakiemś elektronicznemu przekaznikowi. Ulega więc zmianie jeden z fundamentalnych aspektów spotkania. To z kolei wpływa na zmiany w psychice podmiotów takich na polu wirtualnych spotkań o dużej intensywności. Spotkanie można w pewnym sensie wielokrotnie odtwarzać i przywoływać korzystając z elektronicznego zapisu. Pozostaje to, co moglibyśmy nazwać nie tylko śladem spotkania wrytym w ludzkiej pamięci czy sercu, ale również pozostawionym na elektronicznym nośniku. Przestrzeń dziś możemy pokonywać nie tylko fizycznie, ale i wirtualnie.

Rzeczywistość edukacyjna jest częścią rzeczywistości społecznej. Skoro więc – jak twierdzi A. Giddens – „strukturalne własności systemów społecznych istnieją dopóty, dopóki formy społecznych zachowań są reprodukowane w czasie i przestrzeni” [2003, s. 19] warto postawić pytanie o możliwość aplikacji teorii strukturacji do lepszego rozumienia działań edukacyjnych.

Powyżej zostało wspomniane, iż samo spotkanie ma charakter dualny. Oto bowiem z jednej strony posiada własną wewnętrzną strukturę, z drugiej zaś jest czynnikiem koniecznym dla zaistnienia jakiegokolwiek formy

życia społecznego. Przypomnijmy, że w skład struktury spotkania wchodzi takie elementy jak: czasowość, przestrzenność, współobecność, zaangażowanie, bezpieczeństwo ontologiczne, rutyna itd. Można powiedzieć, że zmiana zarówno ilościowa, jak i jakościowa poszczególnych elementów struktury będą wpływać na zmianę jakości funkcjonowania wytwarzanych form życia społecznego. Zanim przejdziemy do bardziej szczegółowych rozważań spróbujmy najpierw dokonać próby zarysowania samej struktury wychowania w odniesieniu do teorii strukturacji. Otóż przyjmując uproszczone założenie, że wychowanie to stan interakcji pomiędzy podmiotem wychowania a wychowankiem, można wysnuć następujące wnioski.

Wychowanie jako interakcja jest osadzone w czasie. Ma swój początek i koniec. Choć określona, utrwalona forma oddziaływań pedagogicznych może trwać przez pokolenia, to jednak życie poszczególnych jednostek jest ograniczone cezurą czasową. Czas jako kategoria subiektywna (tu miejsce na filozoficzne spory) narzuca podmiotom wychowania swoiste ograniczenia w interakcjach z wychowankiem i otaczającą je rzeczywistością społeczną. Można by więc mówić o ontycznych ograniczeniach czasowości w działalności wychowawczej.

Kolejny aspekt to istnienie przestrzenności, w skład której wchodzi takie aspekty, jak: odległość, miejsce, sceneria itp. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym (urbanizacja, skok demograficzny) nastąpił wzrost liczby interakcji przypadających na określoną wielkość przestrzeni. To kurczenie się przestrzeni powoduje z jednej strony wzrost liczby oddziaływań wychowawczych przypadających na jednostkę, a z drugiej bardzo często powoduje sytuację zjawiska równoczesnego nakładania się oddziaływań wychowawczych wobec poszczególnych jednostek. Dziś także współczesny człowiek znajduje się w miejscach czy jest otoczony scenerią, która bardzo niewiele ma wspólnego z jakimś pierwotnym stanem natury bądź chociaż z jakimś stanem jej bezpośredniej bliskości. Człowiek więc coraz bardziej oddala się od tego, co A. Toffler (1997) nazywa *ekosferą*, by zagłębiać się w różnorakie systemy abstrakcyjne implikujące rozwój w jednostce w miejscu racjonalności zdroworozsądkowej czy metafizycznej racjonalności o charakterze instrumentalnym, pragmatycznym, urzeczowionym zarówno w wymiarze realnym, jak i idealnym. Zamierzchłe formy religijnego fetyszyzmu dziś odradzają się na nowo w postaci fetyszyzmu konsumpcyjnego, reistycznego, co nie jest bez wpływu na współczesne konteksty wychowania.

Innym ważnym problemem w oddziaływaniu wychowawczym jest zjawisko „dostępności obecności”. Można zauważyć, że silne i gwałtowne

zmiany w zakresie zmian ideowych interpretacji rzeczywistości społecznej nastąpiły w momencie doskonalenia środków przekazu informacji. Dziś praktycznie każdy może wziąć udział w dyskusji na określony temat w każdym niemal zakątku świata i nie wymaga to zbyt wielkich nakładów finansowych. Swobodny przepływ myśli, koncepcji i paradygmatów interpretacji rzeczywistości z jednej strony przyczynia się do poszerzenia horyzontu pedagogicznych poszukiwań, z drugiej jednak strony powoduje konieczność preselekcyjności i zintensyfikowanego namysłu natury antropologicznej. To prowadzi do powstawania metanarracji, metadyskursów, multiparadygmatyzmu. Nowe formy dostępności „spotkania” powodują powstawanie nowej grupy podmiotów wychowania. Mam tu na myśli całą gamę współczesnych „interpretatorów rzeczywistości” zwanych popularnie mediami. Ich różnorodność stale jest ubogacana, a ich wpływ na wychowanie staje się coraz większy.

Cielesność to kolejny aspekt interakcji, który również w relacji wychowawczej ma swą wartość i należne miejsce. Z pewnością należy tu wspomnieć o ludzkiej płciowości, gdzie z jednej strony zacierają się różnice w wychowaniu jednostek odmiennej płci, a z drugiej dochodzą takie nowe elementy pedagogicznego dyskursu, jak: feminizm, odmienność płciowa, prawo do manifestowania swej odmienności poprzez wyszukane formy wyglądu zewnętrznego czy wręcz – o czym niektórzy mówią – współczesny kult ludzkiej cielesności. Mój zewnętrzny *image* określa moją wewnętrzną tożsamość. Cechy wyglądu zewnętrznego zgodne z preferowanymi trendami mody są coraz częściej doceniane nie tylko przez rówieśników, ale i przez pracodawców. „Być trendy” dziś oznacza być w nurcie tego, co proponuje współczesna popkultura. Podobne aspekty można dostrzec w sferze ludzkiej płciowości i stosunków partnerskich. Coraz częściej to ludzka cielesność, jej atrakcyjność staje się podstawą i fundamentem związku dwojga ludzi. Wraz z „nasyceniem się” tą stroną atrakcyjności partnera poszukuje się nowych wrażeń i doznań.

Innym ważnym omawianym przez Giddensa aspektem strukturującym spotkanie jest poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Ten stan jednostka uzyskuje między innymi dzięki zaufaniu do partnera, taktowi, a w końcu rutynie, która pozwala nabywać pewnych schematów zachowań konstruujących rzeczywistość społeczną. Opisywane przez wielu współczesne zagubienie człowieka wskazuje, iż poziom poczucia bezpieczeństwa jawi się jako niezwykle niski. Takie zjawiska społeczne jak bezrobocie, brak trwałości związków partnerskich, rozpad tradycyjnych wartości, pluralizm ideologiczny i światopoglądowy, wreszcie wykorzenianie, wzrost przestęp-

czości, brutalizacja życia, zagrożenie terrorystyczne powodują często utratę przez jednostkę własnej tożsamości i przyjęcie opisywanej przez Zygmunta Baumana postawy „turysty” czy „włóczęgi”, który nigdzie nie może odnaleźć własnego miejsca. Podobne zjawiska przenoszą się na współczesne podmioty wychowania: szkołę, rodzinę, Kościół, rówieśników czy media. Zjawiska przemocy czy wręcz atrofii współczesnych podmiotów wychowania są bogato analizowane i opisywane zarówno przez literaturę przedmiotu, jak i przez media, więc nie będą w tym miejscu przedmiotem dalszych rozważań.

Innym problemem bardzo silnie powiązanim z poprzednim jest zjawisko sformalizowania kontaktów międzyludzkich, w tym również kontaktów na poziomie wychowawczym. Bardzo często relacje ja – nauczyciel, ja – rodzic, ja – Kościół mają charakter mniej lub bardziej spójnego zespołu dyrektyw wskazujących młodemu człowiekowi jak ma postępować i jak ma żyć. Coraz trudniej o relacje przesiąknięte zrozumieniem i uczuciowością. To z kolei na zasadzie reprodukcji jest poprzez kanał transmisji psychospołecznej powielane w życiu kolejnych pokoleń.

Systematyczność zaś w kontekście oddziaływań wychowawczych zawsze była jej składnikiem elementarnym. Dziś do opisu otaczającej człowieka rzeczywistości używa się określenia „fragmentaryzacja rzeczywistości” [por. A. Bronk 1998]. Polega to na tym, iż człowiek nie jest w stanie uzyskać spójnego oglądu świata. Jawi mu się on jako zlepek różnych koncepcji, przekonań i sądów. Trudno więc w takim epistemologicznym chaosie odnaleźć jakąś konsekwencję w podejmowanych działaniach wychowawczych. Jedno rozstrzygnięcie zaprzecza drugiemu i często nie widać w podejmowanych krokach logicznej konsekwencji. Człowiek niejako z natury potrzebuje pewnego uporządkowania własnego życia w płaszczyźnie odniesień metafizycznych, aksjologicznych czy po prostu egzystencjalnych. Inaczej traci poczucie sensu i odwraca się ku doraźnym sposobom jego przywrócenia. Brak więc jakiegokolwiek nie tylko czasowo-przestrzennej, ale i aksjologicznej systematyczności i logiki poczynań podmiotów wychowania wzbudza w wychowanku poczucie zagubienia i dyskomfortu własnej egzystencji.

Wydaje się, iż na podstawie przeprowadzonych analiz można dojść do następujących konstatacji:

1. Aplikacja teorii strukturacji, w której spotkanie jest podstawowym pojęciem, do rzeczywistości edukacyjnej może uzasadnić przypuszczenie, że wychowanie jest swoistym kreatywnym napięciem strukturującym rzeczywistość edukacyjną, a w konsekwencji społeczną.

2. Wszelka działalność wychowawcza jako zespół odniesień i stosunków o charakterze społecznym posiada własną wewnętrzną strukturę wynikająca zarówno z określonych własności podmiotów, które je tworzą, określonej koncepcji życia społecznego, w której podmioty funkcjonują w czasie i przestrzeni, jak i z obiektywnie istniejącego świat zewnętrznego, w którym żyją.

3. Wydaje się, że warto, na bazie założeń koncepcji strukturacji, podjąć próbę konstrukcji narzędzia badawczego (por. część metodologiczną), poprzez które uzyska się możliwość dokonania swoistej diagnozy ilościowej i jakościowej poszczególnych kategorii spotkania w rzeczywistości struktury społecznej, jaką tworzą różne podmioty wychowania.

4. Przeprowadzenie badań opartych na teorii strukturacji może pozwolić ukazać rzeczywiste, a nie tylko formalne czy nawet usurpowane dynamiczne związki wzajemnej współkreacji rzeczywistości wychowania. Może pozwolić rozróżnić wychowanie rozumiane jako oddziaływanie mniej lub bardziej ukrytego stosunku władzy [por. M. Foucault 2000] od wychowania rozumianego jako interakcja społeczna, która poprzez spotkanie daje z jednej strony silne poczucie bezpieczeństwa ontologicznego jednostce, a z drugiej reprodukuje kreatywno-inteligibilną strukturę społeczną.

5. Innym motywem, który powinien znaleźć dla siebie miejsce w tej części opracowania to problem wzajemnej odpowiedzialności obydwóch stron procesu strukturacji społecznej (edukacyjnej). Pomiedzy dwoma podmiotami powstaje wewnętrzna przestrzeń agatologiczna – swego rodzaju odniesienie do jakiegoś DOBRA, które powstaje. Motyw ten jest przedmiotem rozważań zarówno filozofii spotkania (dialogu), jak i filozofii odpowiedzialności i może być przedmiotem oddzielnych rozważań [por. J. Filek 2003].

6. W końcu sama teoria strukturacji pokazuje, że dziedzina wychowania, tak jak i inne formy życia społecznego u swego podłoża są spotkaniem dwóch podmiotów równoprawnych w swej podmiotowości [por. Ch. Taylor 2001]. Zarówno jedna, jak i druga strona spotkania mają dla niego fundamentalne znaczenie. Obie bowiem w równym stopniu kreują rzeczywistość edukacyjną wpływając wzajemnie zarówno na siebie, jak i reprodukując – oczywiście w sposób zindywidualizowany i danemu spotkaniu właściwy – formę życia społecznego, jaką jest wychowanie.

3. Filozofia dramatu J. Tischnera

Dramat źródłowym doświadczeniem ludzkiej egzystencji

Podjmując próbę rekonstrukcji filozoficznego modelu rozumienia człowieka i jego sposobu bycia w rzeczywistości w ujęciu dramatycznym winniśmy u początku zaprezentować najważniejsze składowe – wyznaczniki fundujące tę koncepcję. W tischnerowskiej filozofii dramatu do podstawowych rzeczywistości należą: istota dramatyczna – podmiot dramatu, scena dramatu, czas dramatyczny, spotkanie, przestrzeń obcowania z drugim, horyzont agatologiczny, horyzont sceniczny, horyzont aksjologiczny, horyzont etyczny, otwarcie intencjonalne i otwarcie dialogiczne, triada Dobro – Prawda – Piękno, wolność, nadzieja, odpowiedzialność.

Centralnym pojęciem, do którego Tischner odwołuje się już na początku swych rozważań jest oczywiście dramat. Ale dramat, który nie jest tylko literackim pojęciem i występuje na poziomie analiz lingwistyczno-literackich. Tischnera w filozofii dramatu interesuje dramat rozumiany jako egzystencja dramatyczna. Wracając do *mimesis* jako wewnętrznej treści dramatu możemy powiedzieć, że interesuje go nie forma nadana w pojęciu „dramat dla rzeczywistości”, ale przedmiotem swych analiz czyni samą rzeczywistość. Niejako czyni przedmiotem swych badań nie scenariusz dramatu, ale realnie zaistniałą historię, która stała się kanwą dla napisania tego dramatu. Możemy więc powiedzieć, że w filozofii dramatu znajdujemy się u samego źródła ludzkiego doświadczenia. Wchodzimy w „żywioty” ludzkiej egzystencji. Innymi słowy wchodzimy w to, co „dzieje się” w człowieku i pomiędzy ludźmi.

Uczestnictwa w dramacie nie mogą ani widzieć ani słyszeć – wymaga ono całkiem innego otwarcia niż otwarcie właściwe świadomości intencjonalnej. [...] Otwarcie na innego ma charakter dialogiczny. [...] Dzięki otwarciu intencjonalnemu staje przed nami świat przedmiotów, dzięki otwarciu dialogicznemu staje przede mną inny człowiek [Tischner 2005, s. 149].

Człowiek istotą dramatyczną

Pisze Tischner:

Być istotą dramatyczną, znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i przepływanie czasu [1990, 11].

I dalej:

Jest [człowiek – A.R.] istotą dramatyczną w innym sensie niż jest kobietą lub mężczyzną, dzieckiem lub starcem. Biorąc udział w jakimś dramacie, człowiek wie mniej lub bardziej jasno, że [...] w jego ręku jest jego zguba lub ocalenie. Być istotą dramatyczną, to wierzyć – prawdziwie czy nieprawdziwie – że zguba lub ocalenie jest w rękach człowieka. [...] Przekonanie to zakłada szczególną ontologiczną strukturę człowieka: człowiek może być podmiotem dramatu, bo jest *bytem-dla-siebie* [1990, s. 13–14].

Zatrzymajmy się nad tymi słowami, by wydobyć z nich już na progu naszych analiz podstawowe kierunki, według których podąża myślenie Tischnera. Podstawowymi kategoriami, które czynią z człowieka uczestnika dramatu, są: przeżycie, otwarcie, wiara we własną moc sprawczą – w możliwość panowania nad tym co zgubne i tym co ocalające jego życie, *bycie-dla-siebie*, jako ontyczny element struktury bytowej człowieka. Wydaje się, że podstawowym pojęciem, niejako warunkiem bycia istotą dramatyczną są jej zdolności wypływające z natury ontycznej. To zdolność bycia-dla-siebie – bycia podmiotem – pozwala świadomie przeżywać skutki otwarcia się człowieka na świat, który jest wokół niego. Wydaje się jednak, iż sama zdolność bycia-dla-siebie jest tak naprawdę pierwszym otwarciem warunkującym otwarcia pozostałe. Im bardziej otwieram się na siebie, bo jestem *bytem-dla-siebie*, tym bardziej świadomie, pełniej otwieram się i pełniej przeżywam to, co wobec mnie zewnętrzne. Z kolei to, co zewnętrzne nie pozostaje bez wpływu na to jaki jest mój sposób rozumienia tego, co stanowi o mojej tożsamości. O tym co jest moim *byciem-dla-siebie*. Pojawia się więc przed nami wewnętrzna dynamika dramatu – jego dialektyka – wzajemna współzależność: wewnętrzność – zewnętrzność.

Też o podstawowym znaczeniu wymiaru *bycia-dla-siebie* w rozumieniu własnej tożsamości potwierdza Tischner w *Sporze o istnienie człowieka* pisząc:

Aby osoba mogła być uczestnikiem dramatu musi być *bytem-dla-siebie* – *bytem* wewnętrznie zapośredniczonym – musi konstytuować siebie poprzez inny (*byt-dla-siebie*) [...] Splot układów czasowych i przestrzennych wytyczonych znaczeniem słowa „dla” stanowi watek dramatyczny naszej wzajemności [...] Kim jesteśmy? Jesteśmy osobami, czyli podmiotami dramatu wzajemności [1999, s. 219].

Z kolei w innej pracy [1986, s. 13] autor zauważa, że *bycie-dla-siebie* może mieć dwa zasadnicze wymiary: pozytywny i negatywny. Ten pierwszy

sprawia, że jestem-dla-siebie, aby stać się sobą. W tym wypadku bycie-dla-siebie prowadzi do odkrycia własnej tożsamości. Droga – jak się wydaje – jasna i prosta, aby przełamać współczesny kryzys tożsamości. Nie zapominajmy jednak, że kluczem jest słowo „dla”, które w codziennej egzystencji zamienia się w walkę o siebie, o wartości, o różne sprawy. Ta dygresja wprowadza nas w drugie ujęcie bycia-dla-siebie. W ujęcie natury negatywnej, które nim staniemy się „dla” musimy uczyć się przewycięzać wszystko to, co dla tego dla-siebie jest przeciwne, obce, różne. Kontynuując rozważania o byciu-dla wprowadza filozof kategorię *przyswojenia*. „Coś jest dla mnie to znaczy, że coś jest mi zadane do przyswojenia” [1986, s. 13]. Poprzez przyswojenie wiąże się z tym co jest przyswajane. Jak do tego „związania” dochodzi? Pierwszym krokiem jest poznanie. Ostatnim odzyskanie wolności. Poznanie prowadzi więc do wolności. Jej warunkiem jest poznanie. To, co obce odbiera naszą wolność – bo jeszcze jest nie poznane – bo nie daje się poznać. Tracąc wolność tracimy samych siebie. Trzeba więc wysiłku poznawania, aby to co obce stało się znane i przyswojone. Jako moje stanie się częścią mojej odpowiedzialności. U początku więc człowiek będąc bytem-dla-siebie odślania się sobie jako obcy. Należy zatem podjąć próbę poznania siebie, aby przyswoić sobie – siebie. Aby rozszerzyć granice własnej wolności. Aby samemu dla siebie nie stać się zagrożeniem. Dalej pisze Tischner, iż z tego „dla” rodzi się ludzkie „Ja”. „Ja” jest więc owocem wzajemności, ale jest również owocem dramatu. Nie przychodzi więc łatwo budować człowiekowi własne „Ja”, czyli własnej tożsamości [1986, s. 15–17].

Ów byt-dla-siebie traktuje więc siebie jako zadanie dla siebie. Ma świadomość, że musi coś ze sobą zrobić. Musi stać się osobą, czyli posiadać siebie. Osoba jest. Jako byt osoba podlega zasadom bytu i wchodzi w relacje z innymi bytami. Są to przede wszystkim relacje przyczynowe. Jak zauważa Tischner, w myśleniu o człowieku padały różne próby ontologizacji osoby: substancjalna (Arystoteles), materialna (Marks), wola mocy (Nietzsche), siła życia (Bergson). Byt-dla-siebie jawi się jednak jako byt szczególnego rodzaju. Nie tylko bowiem przypada mu w udziale kategoria bytu-w-sobie, charakterystyczna dla świata sceny, gdzie dominuje język ontologii. Potrafi stać się właśnie bytem-dla-siebie, gdzie pojawia się inny rodzaj języka – agatologii. Ontologia osoby nie jest bowiem zdolna przeniknąć w głąb wewnętrznego życia osoby – życia, które stanowi i wyraża uczestnictwo w dramacie. W dramacie, w którym chodzi osobie o to, by mieć siebie. Bo tylko wówczas będzie prawdziwe sobą. W tej „grze” osoba więc może siebie stracić, ale również może siebie odzyskać. Tego typu możliwości poja-

wiają się w horyzoncie aksjologicznym i agatologicznym wypełnione przez PRAWDĘ, DOBRO I PIĘKNO oraz ich konkretyzacje [2005, s. 159–161].

Podsumowując: być istotą dramatyczną to najpierw być bytem-w-sobie – na scenie dramatu. Podlegać wszelkim prawom wypływającym z tego faktu. Prawom opisywanym przede wszystkim przez nauki szczegółowe. Reguły bycia-w-sobie są dla każdego jednakowe – bynajmniej pierwotnie – współczesne próby manipulacji, na przykład ludzkim genotypem jawią się jako niezwykle niepokojące [por. F. Fukuyama 2004]. Ale równie niepokojące staje się na mapie ludzkiego życia takie konstruowanie życia społecznego, politycznego czy nawet religijnego, które to dokonuje świadomie lub nieświadomie redukcji człowieka do poziomu sceny. Człowiek – jako odtwarzacz społecznego, politycznego czy religijnego scenariusza gry. Osoba jest bytem-w-sobie. Te reguły bycia-w-... należy znać i akceptować do momentu, kiedy nie pozwalają przejść z poziomu -w- do poziomu -dla-. Wówczas zaczyna się manipulacja, autorytaryzm, totalitaryzm. Wówczas człowiek nie mogąc być-dla-siebie/innego i -poprzez-innego może stać się bytem-przeciw-sobie, bytem-przeciw-innym. Przykłady takich sytuacji dobrze znamy z naszego życia zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Bycie-dla-siebie jest więc podstawowym wymiarem refleksji snutyh wokół problematyki dramatu. Jest z jednej strony mocno osadzone w byciu-w-świecie-scenie, z drugiej zaś strony wyrwa się temu światu poprzez owo słówko „dla”. Będąc-dla-siebie chce być-dla-innych. Będąc-dla-innych jest dla-siebie. Jest po prostu sobą. Otwierają się przed nim nowe horyzonty – aksjologiczny i agatologiczny. Te już nie podlegają regułom sceny i logice indukcyjnej. Pojawia się logika dramatyczna. Pojawia się spotkanie...

Spotkanie etosem bycia „dla”

Przywołajmy na początku naszej analizy spotkania słowa, którymi można by z jednej strony sparafrazować kartezjańskie *cogito ergo sum*, a z drugiej podążyć w kierunku jakiegoś rodzaju rozwinięcia tych słów, stwierdzając za Tischnerem: *spotykam więc...jestem*. Oddajmy w tym miejscu głos samemu filozofowi:

spotkanie z drugim jest na początku wszelkiego doświadczenia świata. Można powiedzieć, że drugi jest kategorią *a priori*, dzięki której możliwy jest tak zwany obiektywny świat [Tischner 2003, s. 129].

I dalej:

Drugi jest mi potrzebny, bo budzi moją świadomość wolności. Jestem wolny wobec drugiego, ale to w końcu ja jestem wolny. Jestem wierny, mogę być wierny, ale to ja mogę być wierny drugiemu. [...] drugi jest akuszerem pewnej prawdy, którą odkrywam w sobie [Tischner 2003, s. 133].

W Filozofii dramatu:

Doświadczamy innego spotykając go. Spotkać to coś więcej niż mieć świadomość, że inny jest obok mnie lub przy mnie. Wmieszany w uliczny tłum mam świadomość, że obok mnie są inni ludzie, co jednak nie znaczy, że ich spotykam. Spotkanie jest wydarzeniem. Spotkanie pociąga za sobą istotną zmianę w przestrzeni obcowania. Ten kto spotyka, wykracza – transcenduje – poza siebie w podwójnym sensie tego słowa: ku temu, komu może dać świadectwo (w stronę innego) i ku temu, przed kim może złożyć świadectwo (przed Nim – tym, kto żąda świadectwa). Dlatego należy powiedzieć: spotkać, to do-świadczyc Transcendencji [Tischner 1990, s. 27].

W *Sporze o istnienie człowieka* Tischner wskazuje na fizykalno-materialne aspekty warunkujące spotkanie; są to: cielesność, czas, przestrzeń. Pisze, iż:

Czas nie jest zewnętrzną rzeczywistością wobec ciała. Płyne poprzez nie i pozostawia w nim ślad swej obecności. [...] Ciało otwiera przed istotą ucieleśnioną perspektywę dialogiczną. Gdyby nie ciało dialog nie byłby możliwy. Nawet słowo nie może istnieć bez ucieleśnienia. Spotkanie zmienia się w zależności od faz rozwoju człowieka. Każdy okres życia podsuwa człowiekowi szereg wartości „do przeżywania”, a odmawia innych. Można pokusić się o bliższe określenie poszczególnych okresów życia wedle wartości typowych, jakie podsuwa człowiekowi przeżywany czas. Okres pierwszy to *czas zabawy*, charakteryzujący dzieciństwo człowieka. Z zabawą łączy się *gra*, która określa jednak przede wszystkim czas młodości. Młodość przemija, gdy przychodzi *czas powagi i odpowiedzialności*, związany zazwyczaj z założeniem rodziny. I wreszcie starość, w której daje o sobie znać *zmęczenie ciałem* – z jego głębi wyłania się perspektywa końca [Tischner 1999, s. 103–104].

W *Fenomenologii spotkania* Tischner zauważa, że:

Spotkanie z drugim człowiekiem jest w najgłębszym znaczeniu tego słowa – wydarzeniem. W nim doświadczenie drugiego człowieka i zapośredniczone przez nie doświadczenie siebie dochodzi do szczytu naoczności. Spotkanie stanowi wyłom w dotychczasowej przestrzeni obcowania z drugim. [...] Spotykając, czujemy: jesteśmy w poszukiwaniu innej, nowej płaszczyzny bycia. Wszystko trzeba będzie zacząć od nowa. Dawne gesty i dawne słowa muszą nabrać no-

wego sensu. Więcej: cały mój dotychczasowy sposób bycia staje się problematyczny. [...] Spotkanie jest zawsze „twarzą w twarz”. W spotkaniu i tylko w spotkaniu twarz staje się daną naoczną [Tischner 1978, s. 75–76].

W *Myśleniu według wartości* filozof pisze, że:

Spotkać, znaczy coś więcej i coś innego, niż zobaczyć, usłyszeć, podać rękę. Co znaczy spotkać? Spotkać to osiągnąć bezpośrednią naoczność tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego. [...] Od spotkania rozpoczyna się jakiś dramat. [...] To wtrąca mnie „na drogę” radykalnej przemiany wewnętrznej: *metanoi*, konwersji, nawrócenia, czy jak ją trzeba nazwać. [...] Ten tylko, kto doświadczył spotkania może mówić, że doświadczył źródłowo jakiegoś konkretnego dobra i zła, jakiejś tragiczności, jakiejś wolności oraz głosu imperatywu kategorycznego, który od drugiego doszedł ku niemu. Tylko ten, kto spotkał, może szczerze poświęcić siebie. Poza spotkaniem wszystkie wyżej wymienione pojęcia są wyprane z doświadczenia [Tischner 1982, s. 487–488, 499].

W *Bezdrożach spotkań* Tischner nawiązuje do koncepcji Levinasa –

Spotykać znaczy: doświadczać twarzy. Doświadczenie twarzy drugiego odsłania jego prawdę. Do spotkania potrzebna jest wzajemność; doświadczeniu twarzy drugiego musi towarzyszyć odsłonięcie własnej twarzy, drugi musi chcieć przyjąć to, co się odsłoniło. [...] Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego go świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować dotychczas uznawaną hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest [Tischner 1980, s. 137, 142].

W *Spotkaniu w horyzoncie zła* Tischner wskazuje na spotkanie jako doświadczenie jedyne w swoim rodzaju, w którym niejako zespalają się walory wszelkiego rodzaju doświadczeń:

przeżycie spotkania, wprowadza tego, kto spotyka, w jakąś jedyną w swoim rodzaju, osobistą prawdę spotkanego człowieka. [...] Spotykając wiem, że inny człowiek jest, że jest wobec mnie takim, jakim jest naprawdę, bez masek i zasłon. Zazwyczaj nie potrafię opisać tego, co widzę i czuję, mimo to wiem, że od momentu spotkania życie moje nabrało nowego znaczenia, a otaczający mnie świat zyskał nową zasadę organizacji. Przeżycie spotkania jest nie tylko szczytowym rodzajem doświadczenia innego człowieka, ale również szczytem doświadczeń w ogóle [Tischner 1981, s. 85].

Próbując dokonać jakiejś wstępnej syntezy tischnerowskiego myślenia o spotkaniu można stwierdzić, iż różni się ono od spotkania charakteryzującego poziom sceny. Spotkanie w jego rozumieniu jest czymś więcej, niż to, co opisują Goffman, Giddens, czy Habermas. Analizując bycie w obecności drugiego na poziomie czysto społecznym, interakcyjnym, tak naprawdę do spotkania może nie dojść, spotkania, które jest rozumiane jako: do-świadczanie i jako wy-darzenie. Jak zauważa Tischner:

polskie słowo doświadczenie składa się z dwóch elementów *do* i *świadczanie*. Pierwszy wskazuje na dążenie, drugi na świadectwo. Wzięte razem znaczą: dochodzenie do świadectwa. [...] Do-świadczanie innego nie może już być traktowane jako jedno z wielu doświadczeń tego, co znajdujcie poza człowiekiem, ale jako doświadczenie kluczowe, od którego zależy sens świata. Zgłębienie znaczenia owego doświadczenia **pociąga za sobą potrzebę przeprowadzenia krytycznej refleksji nad tradycją europejskiej filozofii** [podkreśl. A.R.] [Tischner 1990, s. 27].

Kolejnym słowem kluczem do rozumienia tischnerowskiego spotkania jest wydarzenie. Słowo to, jak zauważa Tischner, zawiera z kolei w sobie rdzeń słowa dar: spotkanie jest więc darem. Darem, którego nie potrafimy sami ani przewidzieć, ani przygotować. Nie wiemy również do końca co zawiera się w tym darze, co niesie dar ze sobą. Dar rodzi wdzięczność, buduje się więc bezinteresowność. Dar trzeba przyjąć, ale można go również odrzucić...

Spotkanie odbywa się zawsze w jakimś horyzoncie, w którym – jak zaznacza filozof – ma specyficzny charakter. Nie jest neutralny. To znaczy nie posiada li tylko cech fizykalnych, matematycznych – ale jest również agatologiczny. Nie bez przyczyny Tischner ponazywał kolejne rozdziały w *Filozofii dramatu – błądzenie w żywiole ...* Ów horyzont bowiem zawiera w sobie często przeciwstawne tendencje: dobra-zła, prawdy-fałszu, piękna i tego co pięknem nie jest. Spotkanie wytrąca więc człowieka z jego dotychczasowych sposobów myślenia o świecie i o człowieku. Wprowadza w jego życie nie tylko zmianę myślenia, ale również zmianę postawy życiowej, egzystencjalnej. Człowiek doświadczając wydarzenia spotkania nie jest już tym samym człowiekiem. Doświadczył bowiem nie znanych mu dotąd spraw.

Otwarcia – trzy wymiary bycia człowieka

Kolejną charakterystyką koncepcji dramatycznej jest u Tischnera otwarcie. W *Filozofii dramatu* mówi więc o: otwarciu intencjonalnym, otwarciu dialogicznym o otwarciu na przepływający czas. Gdzie indziej uszczegóławiał powyższe rozróżnienia mówiąc:

Być istotą dramatyczną znaczy: przeżywać dany czas, będąc otwartym na inne osoby i na ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby istotą dramatyczną – osobą – gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na inne osoby, otwarcie na scenę dramatu i przepływający czas [Tischner 2005, s. 147].

Spróbujmy rozwinąć owe trzy zasadnicze, jak się wydaje, dla rozumienia filozofii dramatu wątki: otwarcie na scenę/intencjonalne, otwarcie na grę/dialogiczne i otwarcie na przepływający czas.

Czas dramatyczny wiąże mnie z tobą, ciebie ze mną, i wiąże nas ze sceną, na której toczy się nasz dramat. Wiązanie czasowe ma jakąś przeszłość, trwa w teraźniejszości i dąży do przyszłości. Czas dramatyczny nie jest – ściśle biorąc – we mnie i nie jest w tobie, lecz właśnie między nami. **Ma on swoją – sobie tylko właściwą logikę** [podkreśl. A.R.], która rządzi jego ciągłością i nieodwracalnością [Tischner 1999, s. 12].

Gdzie indziej zaś dopowiada:

Czas dramatyczny nie jest czasem obiektywnym matematycznego przyrodniczości, w którym zachodzą procesy fizyczne, chemiczne, mikro- i makrokosmosu. Nie jest również czasem przyrody żywej, w którym toczy się życie roślin i zwierząt od urodzenia po śmierć. I nie jest czasem „wewnętrznej świadomości” w sensie, jaki nadał temu pojęciu Husserl. Należy rzec: jest to czas, który dzieje się między nami jako uczestnikami jednej i tej samej sprawy [...] Ma on swoją, sobie tylko właściwą logikę, która rządzi jego ciągłością i nieodwracalnością [...] We wszystkim co staje się potem, można znaleźć ślad tego, co było przedtem. Logiki tej nie można odwrócić [...]. Ciągłość czasu dramatycznego jest jakby „substancją” dramatu [Tischner 2005, s. 47–148].

Doniosłość stwierdzenia Tischnera – jak się wydaje – zawiera się w pokazaniu, iż czas ma swoją własną wewnętrzną logikę – różną od logiki indukcyjno-dedukcyjnej. Podobna sytuacja będzie miała miejsce przy omawianiu otwarcia dialogicznego, tam również logika dialogu nie jest prostą logiką typu: bodziec-reakcja. Czyni to wartym rozważenia możliwości przyjęcia w rozumieniu człowieka trzech różnych logik, a więc i różnych

paradygmatów – układów odniesień. O tym jednak powiemy w rozdziale poświęconym pedagogice dramatu. Kolejnym elementem – otwarciem człowieka na rzeczywistość w ujęciu dramatycznym jest otwarcie intencjonalne/otwarcie na scenę dramatu. Przywołajmy w tym miejscu głos samego autora:

Pod naszymi stopami jest nasz świat – scena dramatu. Chodzimy po niej, widzimy ją i słyszymy oraz dotykamy jej rękami. Przedstawienia sceny mogą być różne, różne mogą być jej wyobrażenia i teoretyczne koncepcje: jedno będzie się jednak stale powtarzać: *scena jest*. Powstaje pytanie: jak jest? Na pytanie to odpowiadają różne ontologie świata [Tischner 1990, s. 12].

I dalej:

ale dla ludzi zaangażowanych w przeżywanie dramatu scena życia jest przede wszystkim płaszczyzną spotkań i rozstań, jest przestrzenią wolności, w której człowiek szuka sobie chleba, domu, Boga, i w której znajduje swój cmentarz. [...] Człowiek doświadcza sceny uprzedmiotawiając ją, zmieniając ją na przestrzeń wypełnioną „przedmiotami”, z których następnie zestawia różne całości, aby mu służyły. Obiektywizacja dokonuje się dzięki aktom intencjonalnym. Dlatego stosunek człowieka do sceny będziemy tu nazywać stosunkiem obiektywizacji intencjonalnej [Tischner 2005, s. 148].

Scena dramatu posiada więc, w odróżnieniu od przepływającego czasu, swoją własną, odmienną logikę wypływająca z samej natury sceny. To logika uprzedmiotawiająca. Człowiek będąc częścią owej sceny, zakorzeniony na scenie musi w tę logikę wejść. Musi jej się nauczyć. On nie tylko jest na scenie, ale sam również po części jest sceną – bo posiada własną cielesność, poprzez którą może na tej scenie się odnaleźć. Szuka więc chleba – przyjmuje role zawodowe, szuka domu – przyjmuje role rodzinne, szuka Boga, a więc stawia sobie pytania: Kim jestem? Jaki to wszystko – co dzieje się – ma sens? Na scenie i poprzez scenę własnego ciała – człowiek odnajduje swój kres – cmentarz.

Trzecim obszarem, po którym kroczy człowiek jest: otwarcie na drugiego człowieka nazwane przez autora filozofii dramatu – otwarciem dialogicznym.

Wokół mnie i obok mnie znajdują się ludzie, szczególnie ci, którzy są uczestnikami tego samego dramatu, w którym i ja biorę udział. Wbrew rozpowszechnionym poglądom nie widzę ich i nie słyszę, nie dotykam i w ogóle nie spostrzegam. To bowiem co spostrzegam, jest tylko zewnętrżnością, a nie człowiekiem jako człowiekiem, innym jako innym. Inny człowiek jako człowiek

może się pojawić dopiero wtedy, gdy [...] stanie przede mną jako uczestnik mojego dramatu. [...] Inny człowiek staje wobec mnie poprzez jakieś roszczenie, w następstwie którego powstaje we mnie poczucie jakiegoś zobowiązania [...] Oto do moich uszu dochodzi pytanie. Jest chwila ciszy, wspólnej terażniejszości. Oczekujesz na odpowiedź. Trzeba dać odpowiedź. To *trzeba* jest istotne. Dzięki niemu i w nim jesteś przy mnie obecny [Tischner 1990, s. 12–13].

I w innym miejscu dopowiada:

Otwarcie na innego ma charakter dialogiczny. Otwarcie dialogiczne różni się w sposób istotny od otwarcia intencjonalnego. Dzięki otwarciu intencjonalnemu staje przed nami świat przedmiotów, dzięki otwarciu dialogicznemu staje przy mnie inny człowiek [Tischner 2005, s. 149].

Dwie kwestie wydają się tu istotne: po pierwsze otwarcie dialogiczne rodzi jakiś rodzaj zobowiązania wobec drugiego człowieka. Czy człowiek może czuć się zobowiązany wobec rzeczy: nie mogę czuć się zobowiązany wobec człowieka. To ważna uwaga w świecie, gdy dominujący rodzaj racjonalności instrumentalnej wycisza naszą wrażliwość właśnie na zobowiązanie. I druga uwaga. Pojawia się tu trzeci z kolei, odmienny rodzaj logiki rządzący otwarciem dialogicznym. Po logice czasu, logice sceny – w myśleniu dramatycznym pojawia się logika zobowiązania – „trzeba udzielić odpowiedzi”.

Horyzonty dramatu – dramat w horyzoncie

Dramat, istota dramatyczna, spotkanie, otwarcie człowieka na otaczającą go rzeczywistość nie trwają/dzieją się w próżni. Posiadają własną charakteryzującą je przestrzeń określaną przez Tischnera jako horyzont. Słowo horyzont jest używane przez filozofa jako pewna metafora, która z pewnością pozwalała mu oddać ukryty w niej zamysł. Zastanówmy się przez moment co może wyrażać metafora horyzontu. Horyzont jest czymś co jest daleko, a zarazem blisko. Obserwując horyzont wydaje się, że oddalamy się od siebie, wychodzimy poza siebie, ale przecież to, co dalekie jest zarazem tak blisko mnie. Horyzont z jednej strony otwiera człowieka, daje poczucie siły, jakiejś wielkości, z drugiej zaś może napawać lękiem przed nieznanym, nieokreślonym. Stawiamy pytania: Co kryje się za horyzontem? Jakie będzie to, co zostanie odkryte? Horyzont więc jawi się jako szczególny rodzaj przestrzeni, z którą człowiek wchodzi w relację. Horyzont może być mniejszy lub większy, węższy lub szerszy. Mówi się, że ktoś ma szerokie horyzonty myślowe, kiedy patrząc widzi więcej, niż można zobaczyć tylko

zmysłowo. Horyzont więc staje się dla filozofa obrazem, który odpowiada jego wrażliwości, kiedy opisuje to, co dzieje się przy okazji ludzkiego spotkania. Piszę Tischner:

Spotykając drugiego (innego), spotykam go w horyzoncie, który w ogóle umożliwia spotkanie i zarazem jest jego dziełem. Spotkany inny i ja wraz z nim znajdujemy się w przestrzeni, w której coś jest lepsze, a coś gorsze, dobre lub złe. Przestrzeń ta nie jest zwykłą przestrzenią geometrii Euklidesa, lecz przestrzenią hierarchiczną. Dobro zwie się po grecku *agaton*. Logos znaczący, co rozumne, mądre. [...] Horyzont agatologiczny to taki horyzont, w którym wszystkimi przejawami innego i moimi włada swoisty logos – logos dobra i zła [Tischner 1990, s. 53].

I dalej:

Tymczasem horyzont agatologiczny jest bardziej podstawowy niż wszystkie projekty działania. Jest to raczej horyzont światła, niż siły. Spotykając innego nie wiem jeszcze co powinienem zrobić, a czego nie: nie wiem, czy w ogóle coś powinienem, czy można tu coś zrobić. Wiem jedno: tak być nie powinno [tamże, s. 57].

Dalej filozof uszczegóławia podstawowe momenty różnicujące to, co agatologiczne i aksjologiczne:

Podstawową funkcją tego, co agatologiczne jest osłanianie i problematyzowanie. Podobne to jest do światła i ciszy. *Prawdziwe życie jest nieobecne*. Stąd zdumienie i pytanie metafizyki: jak to jest *możliwe*? To, co agatologiczne daje do myślenia. To, co aksjologiczne ukazuje kierunki działania. To, co agatologiczne, sprawia, że samo istnienie staje się problemem. To, co aksjologiczne, ukazuje sposoby ocalenia. To, co agatologiczne, wytrąca człowieka z dotychczasowego rytmu dnia i nocy, wtrąca w sytuację graniczną, w której wolność akceptuje lub odrzuca sama siebie, rozum chce lub nie chce być rozumem, sumienie wyrzeka się siebie, lub przyznaje się do siebie. To, co aksjologiczne jest przestrzenią działania wolności, rozumu, sumienia. Rozmiary tej przestrzeni zależą od poczucia mocy człowieka, stąd raz są mniejsze a raz większe. To, co agatologiczne, budzi poczucie mocy i niemocy. Człowiek ma świadomość granicy człowieczeństwa [tamże, s. 58].

W *Filozofii dramatu* Tischner mówi ponadto o dwóch kolejnych horyzontach, wobec których staje człowiek. Są to horyzont sceniczny i horyzont etyczny. W pierwszym przypadku odwołując się do myśli M. Schelera zauważa, że ów horyzont sceniczny to świat rzeczy, pośród których człowiek jest. W tym świecie nie ma możliwości działania się tego, co nazywa się

ludzką tragicznością. Scena jest hierarchiczna. Możliwość tragedii pojawia się dopiero w horyzoncie wartości – aksjologicznym. To z kolei prowadzi do wyróżnienia kolejnego znaczącego horyzontu ludzkich działań – horyzontu etycznego. Tischner odwołując się w tym względzie do koncepcji E. Levinasa zauważa jednak, że wszelkie działanie o charakterze etycznym jest poprzedzone tym, co pojawia się na horyzoncie agatologicznym.

Rzeczywistym więc miejscem dziania się ludzkiego dramatu jest horyzont agatologiczny. Nie można jednak deprecjonować pozostałych rodzajów przestrzeni ludzkiego bycia. Odrzucając w sposób radykalny ważność sceny moglibyśmy popaść w jakiś rodzaj spirytualizmu. Człowiek związany ze sceną własną cielesnością sam w pewnym sensie staje się jej częścią. Inspirującym z pewnością wątkiem byłoby podjęcie refleksji nad tym, w jakim stopniu we współczesnych społeczeństwach wysokorozwiniętych, zwanych przez socjologów ponowoczesnymi, scena i to wszystko co się na niej dzieje – kreuje, a może lepiej powiedzieć wypełnia horyzont aksjologiczny, etyczny czy wreszcie agatologiczny? Gdzie tkwi granica pomiędzy dobrem rzeczywistym a iluzorycznym. Te, jak również podobne kwestie będą przedmiotem rozważań w dalszej części prowadzonych tu analiz.

Przestrzeń obcowania z drugim

Powyżej wskazywaliśmy na to, iż wszelkie działanie człowieka odbywa się w określonym horyzoncie jakiegoś świata wartości, jakiegoś dobra tak czy inaczej interpretowanego przez podmiot. Owe wartości i owo dobro determinują jego poczynania. Człowiek jednak na swej drodze nie jest sam. Powiedziane zostało: spotyka się z innymi. Rodzi się swoisty rodzaj przestrzeni pomiędzy spotykającymi się. To według Tischnera [1990, s. 223] przestrzeń/pole obcowania z drugim. Wyróżnia on trzy zasadnicze typy owych obcowań jednego z drugim. Spotykając się z drugim mogą stać się jego współpracownikiem bądź mogą uczynić drugiego swym przeciwnikiem. Mogą również chcieć władać drugim bądź być mu uległym. Nie jest jednak tak, że człowiek wybiera sobie daną strategię działania, raczej dzieje się tak, iż człowiek równocześnie zajmuje wobec drugiego niejako kilka pól/przestrzeni obcowań równocześnie. Filozof w następujący sposób opisuje proces tworzenia owych wzajemnych związków pomiędzy podmiotami:

Gdy odsłaniam przed drugim swe imię, wprowadzam drugiego w moje pole obecności – w miejsce. Mówiąc w dalszym ciągu kim jestem, odsłaniam *obok kogo, naprzeciw kogo, w jakim władaniu żyję*. W ten sposób czynię siebie

rozumiałym dla drugiego. Uprzeźrzenie jest warunkiem zrozumiałości [tamże, s. 243].

Tabela 1. Przestrzenne sposoby istnienia człowieka wg J. Tischnera

Przeźrzenie rzeczy	Imienna przeźrzenie obcowania
1. Przedmioty istnieją jedne obok drugich.	1. Podmioty istnieją jedne wobec drugich.
2. Nie posiadają żadnych pól obcowania.	2. Podmioty posiadają własne pola obcowania: wzajemności, przeciwieństwa, władania/poddania.
3. Układ sił pomiędzy rzeczami ma charakter ilościowy.	3. Wzajemne odniesienia pomiędzy podmiotami mają charakter jakościowy.
4. Jest królestwem związków przyczynowo-skutkowych.	4. Jest przeźrzeniem aktów intencjonalnych.
5. Jest obszarem przedświadomego działania człowieka – wiedzy o człowieku.	5. Jest miejscem rozumienia człowieka.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Paris 1990, s. 243.

Przeźrzenie jednak nie ma charakteru jednorodnego. Analogicznie bowiem jak w przypadku procesu poznania czy bycia człowieka przeźrzenie – jak kontynuuje myśliciel – ma co najmniej dwa zasadnicze wymiary: *przeźrzenie rzeczy* i *imiennej przeźrzenie obcowania*. Mają one różnicujące je właściwości.

Z rozróżnień zaprezentowanych w tabeli wypływa jasna konstatacja, iż człowiek żyjąc zarówno w świecie rzeczy, jak i w świecie innych podmiotów istnieje ontycznie wobec nich w zasadniczo różny sposób. Schodząc jednak na poziom egzystencjalny może się okazać, iż łatwo jest pomylić rzecz z człowiekiem i odnosić się do niego jak do rzeczy (sytuacja znana jako *reifkacja*). Od urzeczowienia niewielki krok do uprzedmiotowienia. Od uprzedmiotowienia z kolei niewiele brakuje do odrzucenia. Rzecz bowiem odrzuca się, jeśli nie jest już użyteczna. Z człowiekiem można się co najwyżej rozstać w mniej lub bardziej miłej atmosferze. To ważne rozróżnienie dla rozumienia człowieka i jego zachowań.

Coraz częściej mamy do czynienia z sytuacją, kiedy istniejemy jeden-obok-drugiego. Ktoś chcąc zdefiniować czym jest skupisko ludzkie nazywane miastem miał odpowiedzieć: „miasto to takie miejsce/przeźrzenie,

w którym ludzie mijają się odwracając od siebie wzrok". Słowo „wobec” nie pozwala mi być obok drugiego obojętnie. Być wobec kogoś znaczy być dla kogoś – gotowym odpowiedzieć na jego wezwanie. W związku z naszym uwikłaniem w to wszystko, co dzieje się na scenie ta odpowiedź bywa różna – jest współpracą, może stać się walką, może w końcu stać się grą w celu osiągnięcia panowania/bycia poddanym wobec drugiego. Pojawia się wówczas swoisty etos bycia z drugim. Rodzi się jakaś swoista jakość. Owa jakość jest wynikiem pracy nad rozumieniem człowieka. Poziom rzeczy da jedynie wiedzę o człowieku.

Ważnym tematem, który porusza Tischner w tym zakresie to przestrzeń obcowania z Bogiem [tamże, s. 244]. Również w tym przypadku możemy mieć do czynienia z owymi trzema zasadniczymi polami obcowania: wzajemności, przeciwieństwa, władania. Wzajemności, kiedy Bóg staje się dla mnie Ty w najgłębszym – mistycznym wręcz znaczeniu. Przeciwieństwa, gdy Ty-Bóg staje się przeciwnikiem – wrogiem. Władania/poddania wówczas, kiedy Bóg jest tym, który panuje lub tym, który przyszedł, aby służyć. Kiedy zaś religia schodzi na poziom sceny, wówczas zostaje zredukowana do poziomu rzeczy, a religijność do działań o charakterze przyczynowo-skutkowym. W tym miejscu pojawia się u Tischnera znana krytyka/spór (?) z myśleniem tomistycznym w tej kwestii.

Błądzenie w żywiołach nie z tego świata

Prowadząc dotychczasowe analizy dotyczące tischnerowskiej filozofii dramatu omówiliśmy następujące kwestie: wyjaśniliśmy czym jest sam dramat, co to jest istota dramatyczna, próbowaliśmy zdefiniować spotkanie, pokazaliśmy trzy zasadnicze otwarcia człowieka na: scenę, drugiego człowieka i przepływający czas, scharakteryzowaliśmy podstawowe horyzonty otaczające człowieka oraz podstawowe przestrzenie obcowania. Podejmując temat filozofii dramatu zostało powiedziane, iż etymologicznie sam dramat oznacza to, co dzieje się. Ale to, co dzieje się nie dzieje się w próżni. Na to, co dzieje się w naszym życiu nakłada się to, co dzieje się na scenie dramatu, to, co dzieje się w życiu innych ludzi oraz to, co czyni z nami czas (w kontekście tego, jak interpretujemy to, co przeszłe, to co teraźniejsze i to co przyszłe). Na horyzoncie naszych rozważań pojawia się to, co filozof nazywa lapidarnie dwoma metaforycznymi słowami: „błądzenie w żywiołach”, a co otwiera nową perspektywę myślenia o człowieku.

Postawmy na początek pytanie: kiedy człowiek błądzi? Wydaje się, iż możemy w tym miejscu dać trzy odpowiedzi. Błądzi się wówczas, kiedy

choć zna się cel drogi, to nie wie się jak go osiągnąć. Drugi przypadek jest nieco odmienny. Błądzi się bowiem wówczas, kiedy człowiek podejmuje różnego rodzaju działania niejako po omacku – nie zna celu, ale stale czegoś poszukuje. Trzeci przypadek ma miejsce wtedy, kiedy człowiekowi wydaje się, że jego cel jest celem właściwym. Kiedy zaś go osiągnie/zdobędzie, to okazuje się, iż był iluzoryczny. Nie był tym celem, którego poszukujący oczekiwał, który sobie wyobrażał. A więc trzy przypadki, trzy możliwości: znam cel, ale nie wiem jak go osiągnąć. Nie znam celu i błędę po omacku, nie wiem tak naprawdę, w którą podążać stronę. Wydaje mi się, że znam cel, kiedy go osiągnę stwierdzam: wszystko co do tej pory czyniłem było błędzeniem.

Drugim członem używanej przez Tischnera metafory to żywioł. Ten również posiada kilka warunków, które sprawiają, iż jest tym, czym jest. Po pierwsze więc żywioł jest jakąś *p o n a d l u d z k ą* siłą. Po drugie żywioł trudno jest człowiekowi opanować. Mimo silnie rozwiniętej techniki, jaką człowiek współcześnie dysponuje żywioł nawet wówczas, gdy wydaje się opanowany może wymknąć się człowiekowi spod kontroli. Jest więc często siłą ponad siły człowieka. Filozof wskazuje na trzy zasadnicze żywioły, które „targają” ludzkim życiem. Są to żywioły: piękna, prawdy i dobra [1990].

Istniejesz, bo jesteś Piękny

Na początek piękno [1990, s. 91–107]. Tischner zauważa, iż nie da się mówić o pięknie używając języka prozy. Aby zobaczyć to, co ukryte należy wprowadzić do interpretacji mojej percepcji rzeczywistości język poezji, język metafor. Myślenie z wnętrza metafory – to inny rodzaj obcowania ze światem – to nowy świat. Filozof wskazuje na cztery zasadnicze metafory, poprzez które można próbować w jakiś sposób opisać doświadczenie piękna. Pierwsza to metafora światła. Druga to metafora wlotu. Trzecia to metafora ofiary. Czwarta zaś to metafora usprawiedliwienia. Najpierw *metafora światła* [1990, s. 93–94]. To malarski, poetycki opis sensu. Sensu, który ukazuje się oświecony światłem piękna. W tym świetle nie tylko dostrzegam samo piękno, ale również dostrzegam, że samego siebie widzę inaczej. Światło/blask piękna zmienia nie tylko obraz tego co poza mną, ale również sprawia, że sam staję się inny, niż do tej pory sądziłem. Wszystko staje się inne, nowe. Światło piękna wydobywa z mroku to, co najcenniejsze, budzi wdzięczność, iż mogłem doświadczyć tego nowego widzenia rzeczywistości. Doświadczam jakiegoś nowego, apriorycznego sposobu wi-

dzenia świata, darowanego mi przez owo piękno, którego doświadczam. Światło odsłania i ustanawia komunie. Stwarza nową hierarchię wartości. Już nigdy nie będę widział tak jak przedtem. Doświadczenie piękna pozostawia we mnie niezatarty ślad.

Symbolika wznoszenia. Doświadczenie piękna – jak zostało pokazane – stawia nasze życie w innym świetle. Ale również sprawia, że porywa i unosi po stopniach jakiejś nowej hierarchii wartości. Gdy wznosimy się w górę wszystko wydaje się mniejsze, dystansujemy się od tego, w co jesteśmy na co dzień uwikłani. Widzimy szerzej i głębiej, bo mamy większą perspektywę oceny tego, co dzieje się – dramatu. Piękno więc tłumaczy dramat. Potrafi znaleźć jego uzasadnienie. Daje udział w mądrości, która zna miejsce zjawisk. „Im wyżej się wzbijam, tym bardziej zbliżam się do Słońca, które może spalić me skrzydła” [tamże, s. 95]. Pojawia się *symbolika ofiary*. Aby mieć udział w świetle trzeba ofiarować jakąś część siebie. Aby posiadać, trzeba więc najpierw stracić. Boimy się stracić. Lęk powoduje zaś zamykanie się w sobie. Ofiara jest więc otwarciem się z ryzykiem pozornej utraty jakiejś części siebie. Doświadczając piękna tracimy bowiem dotychczasowy porządek, dotychczasową logikę interpretacji zarówno samego siebie, jak i rzeczywistości, która nas otacza. Symbolika ofiary staje się więc symboliką zwycięstwa. „Ucieleśnione piękno w człowieku ukazuje się od początku jako wartość, która usprawiedliwia jego istnienie” [tamże, s. 97]. Możemy więc powiedzieć: istniejesz, bo jesteś piękny. A może lepiej: istniejesz, więc jesteś piękny. Ta zamiana wynikania jest bardzo znacząca. Czy piękno usprawiedliwia istnienie przedmiotu, czy samo istnienie czyni istniejącego wartym nazwania go pięknym pomimo wszystko? Piękno jawi się więc nam jako samo źródło sensu bycia.

Jak zauważa Tischner: „doświadczenie światła, wznoszenia, usprawiedliwienia sprawiają, że spotkanie z drugim człowiekiem nabiera wymiaru egzystencjalnego” [tamże, s. 98]. Po spotkaniu z pięknem zmienia się świat i człowiek. Życie staje się czystsze, niewinne, święte. Budzi się egzystencjalna nadzieja. Człowiek uzyskuje szczególną samowiedzę. Piękno nie pozwala się dotknąć. Wobec autentycznego piękna czujemy się niegodni. Odkrycie piękna i oczarowanie nim oznacza dopełnienie jego sensu. Piękno potrzebuje więc człowieka, aby stać się doskonałe, aby móc się objawić. Jest ono bowiem absolutne i kruche, usprawiedliwia, ale potrzebuje usprawiedliwienia. Piękno transcenduje wszelkie jakości zmysłowe, choć się od nich nie odrywa. Piękno posiada dwie strony. Oczarowanie to jedna strona. Cierpienia to strona druga. Piękno bowiem pozwala się człowieko-

wi odkryć, ale nigdy nie pozwala się wziąć człowiekowi na własność. To rodzi cierpienie.

Oczarowanie jest najpierw cichym „trwaniem” przy pięknie. Słowa przestają cokolwiek znaczyć. Jak zauważa Tischner [tamże, s. 102], powstaje pewien paradoks, bo piękno nie pozwala ani zbyt do siebie się zbliżyć, ani oddalić się. Należy przy nim trwać. Piękno bierze w posiadanie odkrywcę, ale odkrywca nie może posiadać piękna. Piękno jest więc czymś paradoksalnym. Jest zarazem swojskie i wrogie, pociąga i oddala, obiecuje i odmawia, uszczęśliwia i unieszczęśliwia, jest okrutne, ale i łaskawe [tamże, s. 103]. Filozof konkludując stawia następujące pytanie: czy istnieje możliwość wyjścia poza te sprzeczności? Tok jego myślenia biegnie następująco: Piękno jest obietnicą. Ale obietnica nie jest jednoznaczna, budzi w człowieku niepokój. Otwierają się dwie możliwości. Pierwsza, iż piękno odsyła do dobra i druga, że piękno jest samym dobrem, a w konsekwencji również samą prawdą.

W tischnerowskich tekstach zawartych w *Myśleniu w żywiole piękna* [2005] filozof sugeruje, iż ani prawda, ani dobro nie potrafią w sposób jednoznaczny otworzyć nam drogi do ocalenia. Człowiek bowiem nie jest zdolny poznać pełnej prawdy o sobie i rzeczywistości, a w konsekwencji nie potrafi jej wykorzystać. Podobnie jest z dobrem. Człowiek nie jest zdolny poznać dobra i nie wie w końcu, co ma wybrać [tamże, s. 213]. Jedynie piękno może istnieć samodzielnie. Tischner przywołuje znane w filozoficznej myśli Zachodu dwie metafory opisujące i próbujące interpretować problem ludzkiej cielesności. Pierwsza z nich zawarte jest w micie o Edypie, druga zaś sięga do symboliki judeochrześcijańskiej. W pierwszym przypadku cielesność jest tym, co utrudnia człowiekowi odkrycie własnego przeznaczenia, staje się miejscem fatum – upadku człowieka. W drugim przypadku ów upadek staje się powodem zwycięstwa – zbawienia człowieka [tamże, s. 215]. U Platona ciało było przede wszystkim miejscem, gdzie rodziły się złudzenia, miejscem, które tak naprawdę oddalało od prawdy. Nie było uosobieniem piękna. Raczej było tym, co owo piękno „ściągało” do ziemi. Począwszy jednak od kultury antycznej poprzez renesans, również chrześcijaństwo, personalizm ciało staje się fundamentem wolności człowieka. Jest miejscem, poprzez które człowiek-osoba otwiera się na świat. Staje się miejscem – przestrzenią, w której zawarte są liczne dyspozycje, możliwości. Zadaniem człowieka staje się je uaktualnić. Pojawia się dialogiczny wymiar cielesności [2005, s. 213]. Ciało staje się środkiem porozumiewania się człowieka. Ciało jest nie tylko dla innego, ale również dzięki inne-

mu. Pojawia się więc zagadnienie rodzicielstwa, ofiary, odpowiedzialności i w końcu śmierci. Dla Tischnera filozofia ciała przenosi nas ku teologii ciała [2005, s. 226]. Rodzi się jakiś rodzaj estetycznej tragedii. Jediną wartością zdolną usprawiedliwić człowieka w jego cielesności jest piękno. Trzeba bowiem, aby człowiek podniósł swój ból na poziom piękna i stworzył ze swej klęski tragedię. Momentem decydującym – jak pisze Tischner – w procesie konstytuowania się Ja-estetycznego jest moment wyzwolenia – szczególnego podziwu dla siebie – dla swego potencjalnego piękna [tamże, s. 228]. Wiemy, że słowa te stały się szczególnie aktualne w momencie, gdy ich autor zmierzył się w swej chorobie z bólem i powolnym obumieraniem własnego ciała. Ta konkluzja wprowadza nas w kolejny obszar naszych poszukiwań – odsyła do pytania o prawdę.

Istniejesz, bo żyjesz w Prawdzie

Tischner poszukując odpowiedzi na pytanie o prawdę [1990, s. 109–131] odwołuje się do dwóch obrazów ukazujących dwa odmienne stanowiska w sprawie rozumienia prawdy. Pierwszy obraz to obrona Sokratesa, który broni się przed fałszywym oskarżeniem. Drugi obraz to obraz literacki – obrona Raskolnikowa ze *Zbrodni i kary* F. Dostojewskiego. Raskolnikow z kolei próbuje udowodnić swą niewinność, choć prawda nie leży po jego stronie. Założeniem kłamstwa jest znajomość prawdy. Ten, który kłamie wie jak naprawdę jest, ale z jakichś powodów mówi inaczej – dlatego to co czyni nazywa się kłamstwem. Innym objawem kłamstwa/zakłamania może być złudzenie. W nim mówiący nie wie jak jest naprawdę, ale wydaje mu się, że ma taką świadomość. Mówiąc jest przekonany, że jego słowa są zgodne z rzeczywistością – prawdą. Kłamstwo jawi się więc dla Tischnera jako szczególny przypadek pomiędzy Ja i Ty i polega ono na podaniu innemu nieprawdy jako prawdy [tamże, s. 112]. Kłamstwo zakłada również, iż okłamywany prawdy nie zna lub przynajmniej nie jest jej pewien. Kłamiący natomiast uznaje wartość prawdy i wartość prawdomówności – założenie aksjologiczne. W rozważaniach na temat prawdy pojawia się również to, co filozof nazywa „paradoksem kłamcy”. Zjawisko to polega na tym, iż głosząc, że nieprawda stoi powyżej prawdy ogłasza się nową prawdą. Z kolei obłudą to udawanie wartości, która w rzeczywistości się odrzuca i nie akceptuje. Innymi słowy, jak konkluduje Tischner, w każdym kłamstwie w jakimś wymiarze kryje się hołd kłamcy dla prawdy.

Nawiązując do ostatniej myśli, akt kłamstwa [tamże, s. 113] zakłada od trzech przynajmniej stron wartość prawdy: po pierwsze – inny oczekuje

od nas prawdomówności; po drugie – kłamstwo musi pozorować prawdę; po trzecie – podmiot kłamstwa, czyli ten, który kłamie musi budować wokół własnego kłamstwa reguły prawdy koherencyjnej, czyli budować system iluzji. Nawiązując do poprzednio wyeksponowanej definicji kłamstwa jako szczególnego przypadku pomiędzy Ja i Ty Tischner dalej dookreśla, iż samo kłamstwo jest wprowadzeniem nieporozumienia do wnętrza porozumienia Ja i Ty. Innym ważnym czynnikiem tworzącym przestrzeń dla kłamstwa jest wspólny język. W nim podstawową rolę odgrywa jednakowe dla kłamiącego i okłamywanego rozumienie znaków tego języka.

Tischner prowadząc własne analizy prawdy i fałszu dochodzi do definiowania dwóch zasadniczych rodzajów prawdy opartych na dwóch sposobach rozumowania: prawda pospolita – rozum pospolity i prawda polityczna – oparta na rozumie politycznym. Prawda pospolita zbliża się w swym znaczeniu do klasycznej definicji prawdy twierdząc, iż prawda jest zgodnością poznania z rzeczywistością, a prawdomówność zgodnością mowy z wewnętrznym przekonaniem mówiącego. Dla Tischnera [tamże, s. 114] podstawowym założeniem pospolitego rozumienia prawdy jest założenie istnienia obiektywnej rzeczywistości, do której może odnieść się poznanie. Każde bowiem kłamstwo, jak zauważa filozof, jest kłamstwem o czymś – ma więc wymiar intencjonalny – dotyka sceny ludzkiego dramatu. Scena przybiera podwójny wymiar – inny dla kłamiącego, a inny dla okłamywanego. Kłamstwo jest również kłamstwem dla kogoś [tamże, s. 116]. Zawarte w kłamstwie udawanie prawdomówności pociąga za sobą potrzebę bezustannego przechodzenia w dialogu z innym z poziomu Ja – Ty do poziomu Ja – On. Paradoxem dialogu kłamstwa jest to, jak kontynuuje Tischner [tamże, s. 117], iż nie jest on możliwy bez równoczesnego dialogu prawdomówności. Zewnętrznemu kłamstwu Ja-dla-innych musi towarzyszyć wewnętrzna prawdomówność – Ja-dla-siebie. Korelatem Ja-dla-siebie jest scena-dla-mnie [tamże, s. 118]. Korelatem Ja-dla-innych jest scena Ja-dla-innych. Na pierwszej scenie toczy się mój dramat dla mnie, a na drugiej scenie mój dramat dla innych. Kłamać umiejętnie – zauważa Tischner – znaczy umieć zmieniać relacje dialogiczne i zarazem umieć przechodzić z jednej strony na drugą bez pozostawiania śladów tegoż kłamstwa.

Inna perspektywa dialogu kłamstwa rozpościera się natomiast, gdy do głosu dochodzi rozum polityczny [tamże, s. 128]. Zakłada on – podobnie jak rozum pospolity – zgodność poznania z obiektywną prawdą. Różnica natomiast tkwi w pojmowaniu owej obiektywnej prawdy. Tischner zakłada, iż owa obiektywna prawda ma w tym przypadku wymiar rzeczywistości ma-

terialnej, poddającej się obróbkom technicznego rozumu. Natomiast cała rzeczywistość historyczna, wytwory kultury, ustroje państwowe, religie są jedynie owocem ludzkich przeświadczeń i mają charakter płynny, relatywny. Pojawia się więc nowe kryterium prawdy [tamże, s. 129] jako wartość przysługująca danej tezie. To, co dla pospolitego rozumu było kłamstwem w nowej odsłonie okazuje się tak zwaną wyższą koniecznością, a to co dla rozumu pospolitego było prawdą – w tym przypadku jawi się jako kłamstwo dla wyższego rodzaju rozumu.

Filozof konkluduje, że takie pozycjonowanie tych dwóch perspektyw rozumienia prawdy-fałszu spowoduje to, iż odtąd określony sposób myślenia posiadzie władzę nad prawdą [tamże, s. 130–131]. Rozum polityczny więc będzie sobie rościł prawo do zbudowania świata na nowo. Nie chce i nie może tego czynić w samotności. Wciąga w swe dzieło wszystkich ludzi, posługując się określoną polityką. Stąd nazwa rozum polityczny.

Inną próbę rozumienia problemu prawdy podejmuje Tischner odwołując się do filozofii bycia M. Heideggera. We wprowadzeniu do tych rozważań pisze:

Człowiek jest jedyną istotą, co do której można przypuszczać, że stanowi dla samej siebie jedną wielką iluzję; może być kimś innym niż tym, kim dla siebie jest. Człowiekowi może się wydawać, że jest uczciwy, gdy w rzeczywistości nie jest uczciwy, lub że jest szlachetny, gdy w rzeczywistości nie jest szlachetny; może nawet naprawdę w ogóle nie być człowiekiem. Nie jest wykluczone, że cała świadomość człowieka jest „świadomością zafałszowaną” [...], ukazując coś zupełnie innego, niż to, co naprawdę jest. Dlatego człowiek stawia pytanie: co znaczy naprawdę być? [2005, s. 231].

Ta ostatnia kwestia – pytanie otwiera przed nami nową perspektywę poszukiwań i odniesień. Pytanie o prawdę z perspektywy nie tylko podmiotu jako kreatora rzeczywistości, ale z perspektywy „wnętrza” podmiotu – pytanie o samą prawdę bycia. Tischner dokonuje takiej próby odwołując się do rozważań Heideggera zawartych w pracy *Bycie i czas*. Tam postawione zostało z nową siłą pytanie: czym jest bycie?, co to znaczy naprawdę być? Nie sposób w tym miejscu dokonać dogłębnej analizy pracy niemieckiego filozofa. Nas będą interesować szczególnie te momenty, które stały się ważne dla samego Tischnera w jego rozumieniu prawdy bycia.

Po pierwsze więc należy zwrócić uwagę, iż analizując koncepcję człowieka z tego punktu widzenia należy odrzucić wszelkie formy jego substancjalizacji. Człowiek bowiem jawi się jako byt-dla-siebie. To znaczy kluczem do rozumienia człowieka staje się on sam. Prawda więc wpisana jest

w samego człowieka. Człowieka nie można jednak pomyśleć bez odniesienia do czasu [por. tytuł pracy Heideggera – *Bycie i czas*]. Być byciem to nie wszystko. To dopiero początek. Prawda o człowieku jest historyczna. A więc aby zrozumieć prawdę dziś należy sięgnąć do przeszłości. Pojawia się właściwa dla tego typu poszukiwań badawczych metoda – hermeneutyka. Poszukuje ona sensu dziś w historycznie uwarunkowanych sensach wczoraj. Prawda bycia poszukuje zrozumienia. Tischner w następujący sposób przybliży swoim czytelnikom relację prawdy do bycia:

Przypomnijmy w tym miejscu metaforę pieśni. O co chodzi śpiewakom, którzy wyśpiewują tony? Chodzi przede wszystkim o to, żeby „nie fałszować”. Znaczy to: rzetelnie wyrażać ukryte w muzyce treści. Muzyka bowiem nie tyle opisuje, co wyraża – wyraża radość, smutek, żal, tęsknotę i tym podobne. Heidegger wyraźnie rozgranicza prawdę jako zgodność sądu z rzeczą (prawdę ontyczną) od prawdy bycia (prawdy ontologicznej), która „wyraża”, „odślania”, „ujawnia” to kim (czym) człowiek naprawdę jest [2005, s. 257].

Zauważamy w podjęciu takiego procesu myślowego otwierające się nowe perspektywy dla myślenia o prawdzie. Nie ma ona charakteru zewnętrznego w stosunku do podmiotu poznającego, ale jest samym podmiotem, a ściślej mówiąc jest samym byciem podmiotu. O wiele właściwiej więc będzie mówić: zrozumiałem prawdę, niż poznałem ją w sposób intencjonalny. To stawia nasze rozważania w całkiem nowym świetle. Po rozumie politycznym implikującym prawdę obiektywną, po rozumie politycznym związanym bardziej z różnego rodzajami ideologii mniejszych lub większych pojawia się na horyzoncie rozważań nowy wymiar, który musimy wziąć pod uwagę w naszych analizach. To prawda bycia. Jej cechą charakterystyczną jest czasowość jako warunek autentyczności. Jak zauważa słusznie Tischner:

Heideggerowskie ujęcie prawdy stało się początkiem wielu podejrzeń i sporów. Rodzi się podejrzenie o relatywizm. Jeśli prawda jest poddana upływowi czasu, czy można mówić o absolutnym charakterze prawdy? [2005, s. 259].

Zawieśmy na razie odpowiedź na to pytanie odwołując się w komentarzu do tekstu, który przywołuje sam Tischner:

A może „Dobro wybrało mnie wcześniej, zanim byłem w stanie je wybrać” (Lévinas), może Dobro – jak chciał Platon – idzie przed byciem? Może niezależna od nas więź z byciem jest także – może nawet przede wszystkim – więzią z Dobrem, może przede wszystkim innym jesteśmy wezwani przez Dobro? Czy ból, cierpienie i śmierć nie mówią nam tego? [2005, s. 259–260].

Jak Piękno poprowadziło nas w świat Prawdy, tak ta prowadzi nas w horyzont Dobra. Poszczególne wartości odsyłają się do siebie wzajemnie. Jawią się więc jako współzależne.

Istniejesz, bo jesteś Dobry

Problematykę dobra analizuje Tischner odwołując się do fenomenu zła. Prezentuje co najmniej dwa możliwe podejścia do jego rozumienia. Nawiązuje w swych wywodach do koncepcji człowieka jako istoty dramatycznej. Otóż o złu można mówić co najmniej w dwóch płaszczyznach – ontologicznej i dialogicznej. Pierwszy wymiar nawiązuje do obrazu człowieka uwikłanego w scenę dramatu. Pisze Tischner:

Ontologia, aby wiedzieć czym jest zło, pyta przede wszystkim o to, w jaki sposób zło istnieje [...]. W takim pytaniu zawarte są trzy możliwości: zło jest bytem, bądź niebytem, bądź brakiem harmonii między jakimiś bytami [1990, s. 140].

I dalej uszczegóławia:

Inny charakter ma zło, które idzie ku nam od strony sceny, a inne to które przychodzi od strony ludzi. Zło grożące od strony sceny ma charakter ontologiczny, zaś zło przychodzące od strony innego człowieka ma charakter etyczny, czy wręcz metafizyczny. [...] Ontologiczna interpretacja zła rozumie zło jako brak powstały w jakimś bycie [...] Ontologiczna interpretacja zła polega w istocie rzeczy na zastąpieniu pojęcia zła przez pojęcie niedoskonałości [tamże, s. 149].

Okazuje się więc, iż zło jest raczej jakąś formą braku, niedostatku, jakąś stratą, niż jakimś działaniem. Jest rodzajem nieszczęścia, które wyrasta ze świata sceny i przychodzi na człowieka w nieprzewidzianym momencie. Dla Tischnera ta koncepcja wywodząca się z filozofii realistycznej i przejęta przez tomizm wydaje się być co najmniej niewystarczająca. Stawia pytanie: czym różni się zło w znaczeniu ścisłym od nieszczęścia? [tamże, s. 151] Filozof próbując wyjaśnić tę kwestię odwołuje się do innego wymiaru bytowania istoty dramatycznej. Wskazuje na relację dialogiczną jako miejsce/przestrzeń, w którym zjawia się zło. Pisze w ten sposób:

Zło jest dane [...] doświadczyłem tego w sposób dostatecznie jasny, że w drugim człowieku jest jakoś ucieleśnione zło. [...] Zło ukazuje się w horyzoncie jakiejś dwuznaczności [...] Zło pojawia się tutaj w horyzoncie dyskursu między istotami, które są w ogóle zdolne do dialogu [tamże, s. 141].

Właściwym więc miejscem dla refleksji nad problematyką zła okazuje się relacja dialogiczna, a nie relacja człowiek – scena świata. Dla Tischnera zmiana ta ma charakter kluczowy. Zło nie jest więc:

rzeczą samą w sobie, lecz należy ją umieścić w kategorii fenomenów. Zło jest raczej tym, co się zjawia, niż tym co jest. Zjawa jest międzyrzeczywistością, która rodzi się pomiędzy człowiekiem a człowiekiem jako owoc wspólnych struktur dialogicznych [tamże, s. 152–153].

Dla Tischnera istotnym elementem struktury zjawy jest groźba [tamże, s. 153], której tożsamość objawia się w przyszłości czasowej – groźba odnosi się do przyszłości oraz przestrzeń – groźba przychodzi z zewnątrz. Ważnym elementem warunkującym zaistnienie groźby jest według myśliciela wyobraźnia. Aby przyszłe zło stało się groźne musi przemówić do wyobraźni tego, ku któremu owa groźba jest skierowana. Powinna zaprzętać jego wyobraźnię. Człowiek nie powinien móc się uwolnić od myślenia o groźbie. Wówczas staje się ona skuteczna i osiąga zamierzony cel. Zjawa jest uwarunkowana również przez ontologię sceny – pragnie pozbawić człowieka przynależnego mu miejsca na scenie. Analiza fenomenu zła jako zjawy prowadzi do podjęcia problemu wolności. Możliwość pojawienia się zła zakłada również dla Tischnera istnienie jakiejś przestrzeni wolności. Ludzka wolność jest więc wystawiana na próbę [tamże, s. 142]. Wraz z nią pojawią się takie zjawiska, jak wspomniana wcześniej groźba, dalek poka, złudzenie, przyjemność, rozkosz, cierpienie. A wszystko to dzieje się w relacji dialogicznej z drugim człowiekiem [tamże, s. 147].

W niej inny człowiek – jak konkluduje filozof – nie jest przedmiotem aktów spostrzeżenia, lecz jest Ty aktualnej lub możliwej rozmowy. [...] Człowiek łączy się z człowiekiem za pośrednictwem dialogu, w którym rola kluczowa przypada pytaniom i odpowiedziom [tamże, s. 147].

Przejsie z analizy rozumienia zła jako istniejącego bytu na scenie dramatu do rozumienia zła jako tego, co zjawia się pomiędzy ludźmi poprowadziło do wyodrębnienia kolejnych ważnych kategorii w interpretacji filozofii dramatu. To kategoria wolności, która pojawia się, gdy na horyzoncie dramatu ukazuje się inny człowiek. To kategoria odpowiedzialności powstająca, gdy drugi zadaje mi pytanie i wzywa do odpowiedzi. To również kategoria nadziei, że drugi nie skłamie, nie wykorzysta mnie, nie uprzedmiotowi.

Wówczas stajesz się Wolny

Kierunek Tischnerowskich analiz dotyczących problemu wolności po-
dąża w podobnym kierunku jak poprzednie analizy. Przede wszystkim filozof
wskazuje i stara się to udowodnić, iż dotychczasowe próby odpowiedzi na
fundamentalne pytania omawianego przez nas problemu okazały się niewy-
starczające. Owe próby oscylowały wokół następujących obszarów [2005a,
s. 115–118]. Po pierwsze były odbiciem tradycyjnego sporu racjonalizmu
z irracjonalizmem, w którym wolność kojarzona była z istnieniem określonego
porządku w świecie. Jeżeli istnieje gdzieś w świecie wolność, to ta sama przy-
czyna w tych samych warunkach może wywołać różne skutki. Jeśli więc mó-
wimy o wolności, to skazujemy się na pewien rodzaj irracjonalizmu. Wolność
musi mieścić się w granicach racjonalności przyczynowo-skutkowej. Po drugie
spór o wolność był jednym z ważnych elementów sporu o naturę Boga. Tutaj
sens był dwojakiego rodzaju, tzn. pytanie brzmiało: czy Bóg i człowiek posia-
dają taka samą wolność? Każdy rodzaj odpowiedzi pociągał za sobą implika-
cje trudne do rozstrzygnięcia. Jako konsekwencja tak postawionego problemu
pojawiała się kwestia wolności doskonałej i wolności niedoskonałej. Pierwsza
miała być domeną Boga, drugą domeną istoty niedoskonałej, jaką jest czło-
wiek. Trzeci kontekst poszukiwań miał już charakter czysto antropologiczny
i dotyczył skuteczności działania człowieka w świecie. Pytanie brzmiało: czy
wolność to tylko sam wybór między różnymi możliwościami, czy wolność
to także realizacja tego, co zostało wybrane? Rozwiązania, jak konkluduje
filozof, szły w trzech kierunkach. Tradycyjnym – gdzie wolność wyczerpy-
wała się w granicach wyboru jako takiego; radykalizującym/rewolucyjnym
– gdzie do idei wolności został włączony element twórczości oraz antropolo-
gicznym – który badał ideę wolności spoglądając w głąb człowieka. Czwarty
z kolei obszar wywoływał pytanie, gdzie tak naprawdę umiejscowiona jest
wolność? Czym jest? Czy formą racjonalności, czy formą woli, czy może
jeszcze czymś innym?

Dla filozofa żadne z powyższych rozwiązań nie wydało się wystarczają-
ce. Wskazuje, iż: „ontologiczne ujęcie wolności prowadzi albo do zaprzecze-
nia wolności (czyli do determinizmu), albo do pomylenia wolności z siłą”
[2005, s. 329]. Wskazuje również, że takie rozumienie wolności prowa-
dzi do ujęcia wolności w wymiarze negatywnym. Wolność to zniewolenie.
Trzeba więc stoczyć swoisty rodzaj walki, aby własną wolność odzyskać.
Owa zniewolona wolność przejawia się dla Tischnera na trzech zasadni-
czych poziomach [2005, s. 333]. Po pierwsze na poziomie dialogicznym
– jako ograniczenie lub pozbawienie wolności jednego przez drugiego; po
drugie – jako zniewolenie ze strony jakiegoś zła („zła” w sensie tego, co jest

za zło uznane); i po trzecie zniewolenie wiąże się z doświadczeniem strachu, w szczególności strachu przed śmiercią. Czy jednak taki rodzaj interpretacji wolności jest w stanie usatysfakcjonować myśliciela? Poszukiwania Tischnera nie poprzestają na negatywnym ujęciu wolności. Aby w pełni ją zrozumieć należy przejść z ontologicznego poziomu interpretacji problemu na poziom aksjologiczny. Wolność rozumiana jako wartość. Wartość zadana człowiekowi. Doświadczenie wolności jest dane człowiekowi. Czasem jako coś pozytywnego, a czasem jako coś negatywnego. Szczytem pierwszego jest wspaniałomyślność, apogeum drugiego szyderstwo [2005a, s. 137]. Jednak ostatecznie sama wolność jest swego rodzaju *misterium* – tajemnicą posiadającą zarówno swoje *tremendum*, jak i *fascinosum* [tamże, s. 146]. Jak rozwikłać ową tajemnicę? Tischner odwołując się do przemysłań Lévinasa skłania się ku tezie, iż wolność ostatecznie znajduje swe rozwiązanie w odpowiedzialności. „Dotychczas sądziliśmy – pisze Tischner – że wolność to podstawa i źródło odpowiedzialności. Lévinas wykazuje, że jest odwrotnie: to odpowiedzialność jest podstawą, źródłem i gniazdem wolności” [tamże, s. 146]. Rozważania na temat wolności prowadzą ku myśleniu o nowym rodzaju rzeczywistości przynależnej człowiekowi. Tą kategorią jest odpowiedzialność. Czym jest? Jaka jest? Skąd jest? Te i podobne kwestie są przedmiotem naszych dalszych poszukiwań.

i Odpowiedzialny

Rozdział drugi *Filozofii dramatu* Tischner rozpoczyna opisem – wydaje się – jednego z najbardziej pierwotnych ludzkich doświadczeń, a pokazującego proces rodzenia się tego, co zwykliśmy nazywać odpowiedzialnością. Wsłuchajmy się w słowa autora:

Stanął przede mną człowiek i zadał mi pytanie. Nie wiem, skąd przyszedł, i nie wiem, dokąd zmierza. Teraz oczekuje odpowiedzi. Pytając, pragnie najwidoczniej uczynić mnie uczestnikiem jakiejś swojej sprawy. Jakiej? Tego nie wiem. Wiem jedynie tyle, ile zawiera się w pytaniu. Powstaje chwila pełna napięcia. Czy odpowiem pytającemu [1990, s. 73].

Analizując powyższy tekst narzucają się – już na pierwszy rzut oka – następujące elementy warunkujące zaistnienie sytuacji odpowiedzialności. Po pierwsze jest to obecność drugiego człowieka – „stanął przede mną człowiek”. Ważne również wydaje się sformułowanie „przede mną”. Stać „przed kimś” oznacza bowiem „stanąć na czyjejs drodze”. To z kolei prowadzi do sytuacji podjęcia przeze mnie określonej decyzji – zauważenia go i przyjęcia wystandaryzowanej społecznie postawy, udawania obojętności, odwróce-

nia wzroku, czy może wreszcie okazania zainteresowania i poszukiwania zrozumienia. Człowiek ten nie stoi jednak milczący. Zadaje pytanie. Samo słowo „zadać” roztacza przed nami inną, ciekawą perspektywę poznawczą. Zadać to znaczy dać w horyzoncie przyszłości, ale zarazem w horyzoncie jakiegoś zadania do realizacji. Pytanie stojącego przed nami człowieka jawi się więc jako dar, a zarazem zadanie. Ale istnieje tu pewna trudność. Ów człowiek jest mi nieznan: „Nie wiem, skąd przyszedł i dokąd zmierza”. Co to znaczy? Tak naprawdę nie wiem, kim jest. Nie znam jego tożsamości, bo nie znam jego przeszłości. Nic mi jeszcze o sobie nie powiedział. Nie znam również celu jego drogi. Jeśli nie znam celu, to również nie znam jego świata wartości, dążeń, pragnień. Sama jednak obecność nieznanego, jak również postawione pytanie łączy obydwójce spotykających się ludzi określoną relacją. Relacja ta nie ma jednak tylko i wyłącznie charakteru przypadkowego czy formalnego, albowiem: „pragnie najwidoczniej uczynić mnie uczestnikiem jakiejś swojej sprawy”. Nie wiem jeszcze jakiej, więc muszę pozwolić mu powiedzieć. Pozwolić drugiemu mówić to z pewnością nie tylko samemu nie-mówić, ale również dać drugiemu poczucie zaufania, że to, co powie stanie się dla mnie ważne. To tak naprawdę pozwolić mu stanąć na mojej drodze. Są sytuacje, że nie tylko nie chcemy z kimś rozmawiać, ale nawet nie chcemy się znaleźć w pobliżu jakiejś osoby. Pozwolić więc mówić znaczy o wiele wcześniej pozwolić się znaleźć drugiemu w horyzoncie własnych spraw. W przedstawionym opisie trzykrotnie pojawia się sformułowanie „nie wiem”. Wyraża to sytuację, w której się znalazłem. Trudna sytuację. Nie znając kogoś łatwo go urazić. Z drugiej jednak strony można też popaść w sytuację przeciwną – można udawać, iż jestem kimś innym, niż jestem naprawdę. To „nie wiem” wydaje się jednym z kluczowych problemów całego wydarzenia. Jawi się jako zadanie, aby z „nie wiem” uczynić: wiem, znam i rozumiem. Rozpoczyna się proces „rodzenia się” mojej wiedzy, mojego znam i rozumiem o drugim człowieku. Zaczyna dziać się dramat odpowiedzialności. Konkluduje Tischner:

Ja-zapytany wiem dzięki pytaniu, które do mnie doszło, że inny człowiek jest przy mnie obecny, ale wiem również, że i ja jestem przy nim. Słowo „przy” może również znaczyć: wobec i obok. To ma się jednak zmienić. Trzeba, aby to się zmieniło. Pytanie wytrąca mnie ze stanu *przy kimś* „obok kogoś”, a nawet *wobec kogoś*, by mnie wtrącić w nowy stan – stan *dla kogoś*. Odpowiadając na pytanie, zaczynam być – o ile odpowiadam na pytanie – *dla kogoś*. Innymi słowy zaczynam być odpowiedzialny. Istotny sens pytania polega na tym, że budzi ono w zapytanym poczucie odpowiedzialności. [...] Odpowiedzialność jest kategorią etyczną. [...] Innymi słowy: trzeba porzucić obszary ontologii i logiki, a wkroczyć w obszar metafizyki dobra [tamże, s. 74].

Czytając z kolei komentarz Tischnera do jednego z tekstów Romana Ingardena o odpowiedzialności zawartego w *Książeczce o człowieku* (Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972) [w: Tischner 2005b, s. 42–44] filozof zauważa, iż dla Ingardena odpowiedzialność stała się kluczem do rozumienia „wnętrza bytu ludzkiego”. Podobnie jak dla Heideggera była nim troska, Sartra – obrzydzenie, dla Marcela zaś – nadzieja. Poprzez odpowiedzialność więc, wyraża się w sposób najbardziej źródłowy prawda człowieka. Ale jak zauważa dalej Tischner w swej analizie:

Odpowiedzialność może być odpowiedzialnością „wobec kogoś”, drugiego człowieka, społeczeństwa, narodu itd. Może być. Ten wymiar można jej nadać jeśli się chce. Ale z jej istoty to nie płynie. Co więcej: naprawdę „czystą” postawą wobec wartości jest postawa, która je urzeczywistnia, bez wyobrażenia sobie, że „jakieś oczy” na mnie patrzą i są gotowe ganić lub chwalić. Jeżeli chcemy przeżyć do dna doświadczenie odpowiedzialności, musimy zgodzić się na heroizm pozostawania „sam na sam z wartościami. Być prawdziwym dla samej prawdziwości, być sprawiedliwym dla samej sprawiedliwości, być wiernym dla samej wierności. Wspaniałomyślnie, heroicznie, godząc się na jakąś samotność... [2005b, s. 44].

Odpowiedzialność rodząca się poprzez pierwotne doświadczenie drugiego człowieka i zadane przez niego pytanie odsłania się w nowym świetle. Pojawia się jako wartość „sama w sobie”. Jest nie tylko zadana mi w pytaniu i egzystencji drugiego człowieka, ale w swej istocie posiada walor zobowiązujący. Staje się wezwaniem skierowanym do człowieka. Wówczas ma wymiar heroizmu, wspaniałomyślności czy *enthusiasmus*, czyli jest uczestnictwem w życiu boskim. W *Sporze o istnienie człowieka* Tischner zdaje się łączyć dwa poprzednie wątki rozumienia odpowiedzialności, pisząc:

Przeżycie odpowiedzialności łączy dwie skrajności. Z jednej strony jest to jedno z najbardziej duchowych przeżyć, dotyczących doświadczeń dobra i zła, wolności i winy, transcendencji. Z drugiej – jest to przeżycie cielesne wyrażające się napięciem psychicznym, niekiedy także bezsennością, a nawet fizycznym zmęczeniem. Świadomość odpowiedzialności wyłania się z głębi osoby i ogarnia jej całość. Można powiedzieć: osoba to całość jej odpowiedzialności [1999, s. 119].

Wydaje się, iż to, co do tej pory zostało powiedziane na temat odpowiedzialności uprawnia nas do sformułowania następujących uogólnień. Odpowiedzialność to rzeczywistość złożona i wielowarstwowa. Rodzi się w doświadczeniu drugiego człowieka, ale jej pełnię ukazuje dopiero wspaniałomyślność, czyli uznanie odpowiedzialności za wartość samą w sobie, która pociąga i prowadzi do heroizmu. Nie można jednak zapominać

o ludzkiej cielesności, która „przekształca” odpowiedzialność w „namacalny” wymiar fizyczny i psychiczny. Tu odpowiedzialność prowadzi do ofiary. Do poświęcenia własnego życia dla drugiego i dla samej odpowiedzialności. W człowieku rodzi się ufność i nadzieja, że temu podoła...

pełen Nadziei

W *Świecie ludzkiej nadziei* [2005a, s. 272–287] sama problematyka nadziei nabiera szczególnego wymiaru. Wymiaru wezwania do odbudowy ludzkiej nadziei – nękaney przez ostatnie lata swoistymi „patologiami nadziei” proponowanymi przez różnego rodzaju totalitaryzmy, które jak zauważa filozof były: „próbami przedwczesnego dopełnienia nadziei” [tamże, s. 282]. Czym jest więc ludzkie doświadczenie nadziei? Czy możemy mówić o jakichś elementach struktury nadziei? Czy nadzieja kiedykolwiek ma się spełnić? Co dzieje się kiedy nadzieja upada? Te i podobne pytania stają się kanwą dla rozważań Tischnera dotyczących tej kwestii. Mówi on o dwóch zasadniczych wartościach osobowych ściśle związanych z nadzieją. To doświadczenie heroizmu i doświadczenie dojrzałości. Heroizm – bo nadzieja popycha do działania, nawet wbrew jej samej, angażując wszystkie siły i podejmując zadania ponad siły człowieka. Dojrzałość – gdyż nadzieja jest jakąś pochodną właściwej oceny sytuacji. Ale również nadzieja może być niedojrzała, kiedy człowiek odrywa się od rzeczywistości i przedmiotem własnej nadziei czyni bardziej iluzję niż rzeczywistość.

Pisze Tischner:

Każda nadzieja odznacza się jakimś wymiarem: jest nadzieją płytszą lub głębszą, widzi ciaśniej, lub widzi szerzej, spodziewa się mniej lub więcej, jest gotowa ponieść większe lub mniejsze ofiary. Co decyduje o wymiarze nadziei? Odpowiedź, jaką proponuję tutaj, brzmi: o wymiarze nadziei decyduje doświadczenie wartości. W ramach nadziei rozwija się poznanie aksjologicznego aspektu rzeczywistości [tamże, s. 274].

A więc nadzieja jawi się jako pochodna świata wartości. Aby mieć nadzieję – można by tak powiedzieć – musimy być osadzeni w horyzoncie aksjologicznym. Innymi słowy: warto żyć, bo są na tym świecie wartości, które są tego warte. Mam więc nadzieję, że owe wartości staną się również moim udziałem – doświadczę ich afirmacji w moim życiu. W kontekście refleksji nad nadzieją pojawia się czas przyszły. Nadzieja jest oczekiwaniem na to, co ma nastąpić:

Nadzieja wtrąca człowieka w jakieś oczekiwania [...]. W oczekiwaniu, jakie wzbudza nadzieja, obecna jest niepewność i jakieś wahanie, które niekiedy zdolne jest podciąć nadzieję u samych korzeni [tamże, s. 274–275].

I dalej kontynuuje:

Nadzieja niesie z sobą doświadczenie czasu.[...] czas nadziei jest czasem syntezy dopełniającej się pod wpływem przeszłości [tamże, s. 277].

Poza elementami oczekiwania, czasu – nadzieja posiada jeszcze inny wymiar – tragiczności, rozumianej tu jako podstawowy wymiar ludzkiego bytu. Nadzieja może zostać nie spełniona. Ktoś, w kim pokładałem nadzieję, może jej zaprzeczyć. Mając nadzieję człowiek wystawia się na jakiś rodzaj niepewności – „rzuca swe życie na szalę”...

Tak zatem – pisze filozof – podstawowy wymiar aksjologiczny nadziei jest zorientowany dwubiegunowo. Nadzieją swą intencją zewnętrzną kieruje się w stronę świata i odsłania ruch tego świata ku – wartościom i ruch wartości ku temu światu. Swą intencją wewnętrzną idzie w stronę człowieka i odsłania go jako szczególną wartość, znajdującą się w sytuacji pewnej tragiczności. Odpowiadając na tragiczność, nadzieja dokonuje codziennie trudnego dzieła podnoszenia człowieka w kierunku jakiegoś wybawienia [tamże, s. 276–277].

Kolejnym wymiarem rzeczywistości ujawniającym się w doświadczeniu nadziei jest doświadczenie kruchości zła. Nadzieja pokonuje zło. Jest od niego silniejsza. Zło jawi się przy nadziei jako czasowe, ulotne i przemijające. To nadzieja posiada siłę wyzwalającą człowieka od zła. Imię tej siły – zawierzenie. „Rysem istotnym wszelkiej nadziei jest moment «zawierzenia siebie» [...] Pokładając w kimś nadzieję, wyrażamy przekonanie, że ktoś jest wierny. Wierność jest jedną z wartości. Dzięki intuicji wartości nadzieja wchodzi w świat drugiego człowieka” [tamże, s. 282]. Nadzieja w analizach Tischnera pojawia się więc na wielu płaszczyznach, ukazuje się jako nadzieja osobista, ale i społeczna. Nadzieja ma wymiar aksjologiczny. Wyrasta z wartości i prowadzi człowieka do świata wartości. Jest jakąś formą niezwykle rodzaju wyczekiwania na afirmację, czyli potwierdzenie jakiejś wartości w moim życiu i w życiu drugiego człowieka. Stąd owo oczekiwanie nigdy nie jest bierne, ale jest dynamiczne, możemy powiedzieć dramatyczne. Również czasowe. Bo to, co przyszłe staje się teraźniejsze. Nadzieja czyni ludzkie cierpienie i śmierć podstawowymi wartościami dla człowieka. One uczą jak żyć. Następuje antycypacja życia w śmierci i cierpieniu.

ROZDZIAŁ II

Inspiracje metodologiczne dla pedagogiki dramatu

1. Fenomenologia i jej możliwości zastosowania w badaniach pedagogicznych

Pedagogika dramatu prowadzi ostatecznie ku pytaniom o charakterze egzystencjalnym i metafizycznym, poszukując na nie odpowiedzi w analizie tego, co dzieje się. Analiza tego, co dzieje się, staje się możliwa przy użyciu metody fenomenologicznej i hermeneutycznej, które usiłują dać ejdetyczny opis, a zarazem rozumienie tego, co zachodzi pomiędzy dwoma podmiotami. W przypadku pedagogiki będą to podmioty pozostające pomiędzy sobą w relacji wychowawczej. Naszą analizę rozpoczniemy od próby zarysowania podstawowych problemów charakterystycznych dla fenomenologii. Za jej twórcę powszechnie uważa się Edmunda Husserla. Współczesna fenomenologia nie jest jednak jednorodna. Różni się zarówno pod względem kolei rozwoju w aspekcie historycznym, jak i systematycznym. Zarówno sama filozofia, jak i takie nauki, jak: teologia, socjologia, psychologia czy pedagogika wielokrotnie sięgały do aparatu metodologicznego czy pojęciowego wywodzącego się z warsztatu fenomenologicznego konstruując swoiste narzędzia poznawania i interpretowania własnego wycinka rzeczywistości. Poniżej pragnąłbym odwołać się i omówić kilka prób podjęcia takiej analizy we współczesnych naukach szczegółowych.

Nim jednak do tego dojdzie wydaje się konieczne przedstawienie kilku zasadniczych wątków myśli fenomenologicznej wywodzącej się od samego Husserla. Jak wiemy, jego spuścizna jest bardzo bogata. Wiele dzieł do tej pory pozostało w rękopisach i jest opracowywane pod wspólnym tytułem *Husserliana*. Dlatego punktem odniesienia prezentowanych tu rozważań będą dwa stosunkowo późne teksty filozofa, które – jak można sądzić – za-

wierają najbardziej charakterystyczne motywy jego rozważań. Są to opracowania dwóch wykładów Husserla, które miały miejsce w Wiedniu i Pradze w 1935 r., a więc trzy lata przed jego śmiercią. Są to: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia* oraz *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna*. Teksty te prezentują krytyczny stosunek filozofa do tego, co dzieje się we współczesnej mu kulturze. W szczególności w polu jego zainteresowań znajdują się następujące kwestie, które zostaną poniżej przybliżone. Są to: kryzys europejskiej kultury, wzajemna relacja nauk przyrodniczych do nauk humanistycznych, możliwość stworzenia tzw. filozofii dającej pewność i oczywistość poznania – transcendentálnej fenomenologii. Spróbujemy prześledzić powyższe wątki, mając na uwadze, iż każdy z nich w jakiś sposób jest ważny dla głębszego zrozumienia mechanizmów konstruowania tego, co nazwaliśmy pedagogiką dramatu. Po pierwsze więc kryzys. Nietrudno się domyśleć, że wstrząs wywołany zarówno dziewiętnastowiecznymi zmianami społecznymi, jak i pierwszą wojną światową oraz analiza tego, co działo się aktualnie – lata trzydzieste XX wieku – na scenie ówczesnej Europy, a w szczególności w Niemczech mogło wywołać u ludzi, którzy analizowali owe zmiany stwierdzenie, iż kulturę europejską dosięgnął kryzys. Przytoczmy znamienne fragmenty wypowiedzi Husserla na ten temat. Oto one:

Narody europejskie są chore, sama Europa, powiada się, przeżywa kryzys. Bynajmniej nie brak tu znachorów. Wręcz zalewają nas strumieniem naiwnych i niedowarzonych propozycji reform [1993, s. 12].

I dalej Husserl konkluduje:

Istnieją tylko dwa wyjścia z kryzysu europejskiego sposobu istnienia: upadek Europy przez wyobcowanie ze swego racjonalnego sensu życiowego, popadnięcie we wrogość wobec ducha i barbarzyństwo, albo też odrodzenie Europy z ducha filozofii przez heroizm rozumu przewyciężającego naturalizm [tamże, s. 51].

Skąd ów kryzys się wziął? Jakie są jego zasadnicze źródła? Odpowiedź na pytanie nie może być jednoznaczna. Dla filozofa jednak, który poszukując adekwatnych rozwiązań problemu sięga do konstruktywnej analizy dotychczasowych kierunków rozwoju filozofii, właśnie tam jawią się mu zasadnicze źródła słabości podmiotu wobec samego siebie i rzeczywistości, która go otacza. Po pierwsze więc źródłem kryzysu jest oświeceniowy racjonalizm, który padłszy na grunt naturalizmu spowodował z jednej strony odcięcie człowieka od metafizyki, z drugiej zaś odrzucenie przez człowieka

idei Boga jako zasady konstytuującej jego istnienie. Człowiek stawszy się przede wszystkim *animal rationale* zaczął rozumieć owo *rationale* przede wszystkim w wymiarze *techné* i *praxis*, i dokonał przez to – jak zauważa Husserl – procesu materializacji ludzkiego ducha. Oddajmy głos samemu filozofowi:

I ja jestem pewien, że kryzys europejski ma swe korzenie w zbląkanym racjonalizmie. Ale nie wolno sądzić, że racjonalność jako taka jest zła [...]. Z drugiej strony chętnie przyznajemy [...], że postać racjonalizmu oświeceniowego, którą *ratio* przybrała w toku swego rozwoju, była zbląkanianiem, choć zbląkanianiem dającym się przecież zrozumieć [tamże, s. 38].

I w innym miejscu:

Powiedziałem: droga filozofii wiedzie przez naiwność. [...] Mówiąc dokładniej: najbardziej ogólną nazwą tej naiwności jest obiektywizm, przybierający postać różnych typów naturalizmu, naturalizacji ducha [tamże, s. 40–41].

Z kolei ta „naturalizacja ducha”, jak ją określił Husserl, zaczęła przejawiać się niemal we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia, także tych duchowych i psychicznych: „w nastawieniu na otaczający świat, ciągle mający charakter obiektywistyczny, wszystko, co duchowe, przejawiało się tak, jakby było nałożone na duchową cielesność” [tamże, s. 43]. Według Husserla podłoże kryzysu, problemu współczesnej mu kultury europejskiej leżało w niewłaściwym wykorzystaniu racjonalności człowieka – jako swoistego instrumentu do obiektywizacji i unaukowienia świata na drodze matematycznej pewności, poprzez aparat pojęciowy wypracowany przez nauki przyrodnicze. Dla filozofa jednak była to nieuprawniona redukcja zarówno w wymiarze ontologicznym, jak i epistemologicznym. Gwałtowny rozwój nauk przyrodniczych niejako „wyprzedził” rozwój w naukach humanistycznych. Można chyba skonkludować, iż człowiek zafascynowany możliwościami rozwoju technicznego zapomniał o tym, co leży u podłoża tego rozwoju – o ludzkim świecie ducha. Równie wyraźnie widział to Husserl wskazując na wzajemne relacje pomiędzy naukami przyrodniczymi i humanistycznymi:

Wielkość nauk przyrodniczych polega na tym, że nie poprzestają na naocznej empirii, wszelki bowiem opis przyrody ma być dla nich jedynie wstępnym krokiem do ścisłego, ścisłego ostatecznie fizykalno-chemicznego wyjaśnienia [tamże, s. 12].

Całkiem inna, niestety [...] jest sytuacja metodyczna w naukach humanistycznych – i to powodów należących do istoty rzeczy. [...] jedynie przyrodę można traktować jako zamknięty świat dla siebie [...] jedynie przyrodoznawstwo może z niezłomną konsekwencją abstrahować od wszystkiego, co duchowe i badać przyrodę jako przyrodę. Taka konsekwentna abstrakcja, przeprowadzona *vice versa* po drugiej stronie, nie prowadzi wcale humanisty, zainteresowanego wyłącznie sprawami ducha, do zamkniętego w sobie, określonego jedynie przez związki czysto duchowe „świata”, który mógłby być tematem czystej i uniwersalnej humanistyki jako paraleli czystego przyrodoznawstwa. [...] Dlatego też jest zrozumiałe, że humanista, zainteresowany wyłącznie sprawami ducha jako takimi, nie wychodzi poza opisy, poza historię ducha, i pozostaje całkowicie związany z naocznymi skończonościami [tamże, s. 13–14].

Konsekwencją zaistniałej sytuacji jest postulat stworzenia takiej nauki, która będzie w stanie zarówno opisać świat ludzkiego ducha, jak i podjąć próbę zrozumienia jego historii. Husserl w tym właśnie znaczeniu podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie o duchową postać Europy. Każda postać, jak pisze, ma swe dzieje [tamże, s. 17]. Wrodzoną *entelechie* i wrodzony *teleos*. Ma swój początek, czyli duchowe miejsce urodzenia. Dla Europy tym duchowym początkiem jest starożytna Grecja pomiędzy VII i VI w. p.n.e. Początkowo spontaniczna, a potem uporządkowana wymiana myśli prowadzi do powstania nauki jako specjalnej klasy w tym, co nazywamy kulturą. Nauka tworzy własne normy, poprzez akty intersubiektywne. Te z kolei prowadzą do powstania całych systemów różnego rodzaju idei. Tworzy się: „szczególny sposób bycia człowiekiem, taki mianowicie, że żyjąc w skończoności, człowiek kieruje się całym swym życiem ku biegunom nieskończoności” [tamże, s. 20]. Powyższe spostrzeżenia i analizy Husserla dotyczące zarówno stanu kultury europejskiej pierwszej połowy XX wieku, jak i sytuacji dominacji przyrodoznawstwa nad naukami humanistycznymi – niemoc tych ostatnich w wypracowaniu własnej metody badawczej – prowadzą go do próby zbudowania własnej drogi wyjścia z kryzysu. Ową perspektywą stała się fenomenologia transcendentna. Jej podstawowym zadaniem według Husserla ma być:

przezwyjęcie obiektywistycznego naturalizmu i w ogóle każdego obiektywizmu w jedyny możliwy sposób, a mianowicie przez to, że filozofujący punktem wyjścia czyni swe Ja, rozpatrywane wyłącznie w jego funkcji uznawania tego wszystkiego, co ma dlań moc obowiązującą, i poddaje to czysto teoretycznej obserwacji. [...] Duch nie jest tutaj duchem w przyrodzie albo obok niej, lecz to przyroda sama przeniesiona zostaje do sfery ducha. Także Ja nie jest już izolowaną rzeczą obok innych podobnych rzeczy w danym z góry świecie;

w ogóle traktowane poważnie zewnętrzne istnienie obok siebie podmiotowych osób ustępuje na rzecz wewnętrznego splecenia i wzajemnego bycia dla siebie [tamże, s. 49].

Dalej zaś uszczegóławia:

Ratio, o której teraz jest mowa, nie jest niczym innym jak rzeczywiście uniwersalnym i rzeczywiście radykalnym samozrozumieniem ducha w formie uniwersalnej, odpowiedzialnej nauki, uprawianej w zupełnie nowym *modus* naukowości, w którym jest miejscem dla wszelkich dających się pomyśleć pytań, pytań o byt i pytań o normę, pytań o tak zwaną egzystencję. Jestem przekonany, że intencjonalna fenomenologia po raz pierwszy uczyniła ducha jako takiego polem systematycznego doświadczenia i nauki, a przez to spowodowała całkowite przestawienie zadania poznania. Uniwersalność ducha absolutnego obejmuje wszelki byt w absolutnej historyczności, do której przyroda włącza się jako dzieło ducha. Dopiero intencjonalna, i to transcendentalna fenomenologia przyniosła światło – dzięki swemu punktowi wyjścia i dzięki swym metodom [tamże, s. 49–50].

Z kolei w *Kryzysie nauk europejskich i fenomenologii transcendentalnej* Husserl wychodząc od opisu stanu kryzysu nauk jako radykalnego kryzysu życiowego ludzkości europejskiej stara się – poprzez wyjaśnienie źródeł nowożytnego przeciwieństwa pomiędzy fizykalistycznym obiektywizmem a transcendentalnym subiektywizmem – przedstawić koncepcję fenomenologii transcendentalnej jako ideału uniwersalnej filozofii. Przybliżmy choćby niektóre, wybrane wątki jego rozważań będące cennym uzupełnieniem tych, które zawarte zostały w *Kryzysie europejskiego człowieczeństwa*. I tak przytoczmy choćby fragment wypowiedzi Husserla dotyczący poruszanego przez nas stanu kryzysu wartości europejskich, w którym ponownie wskazuje na zasadnicze źródło owego stanu:

Wyłączność, z jaką cały światopogląd wykształconego człowieka drugiej połowy XIX wieku dawał się określać przez nauki pozytywne, i fakt, że zaślepiąta tego człowieka zawdzięczana im *prosperity*, znaczyły obojętne odwrócenie się od pytań, które dla autentycznej ludzkości są pytaniami rozstrzygającymi. Nauki o samych tylko faktach sprowadzają człowieka do samego tylko faktu [1999, s. 7].

I dalej:

jestemy współcześnie pewni tego, że racjonalizm XVIII wieku, sposób w jaki pragnął on uzyskać mocną podstawę [...] dla ludzkości europejskiej był naiwnością. Czy mamy jednak wraz z tym racjonalizmem naiwnym, a jeśli go

konsekwentnie przemyśleć, nawet i sprzecznym, porzucić autentyczny sens racjonalizmu? [tamże, s. 18].

W tym miejscu warto podkreślić to, co dla filozofa stało się oczywiste, iż przyrodoznawstwo uzurpując sobie prawo do przybrania miana jedynie prawdziwej nauki dokonało równocześnie redukcji nie tylko samego sposobu rozumienia nauki w warstwie pojęciowej – terminologicznej, ale również w warstwie ontycznej zawęziło istnienie świata do wymiaru realno-materialnego. To z kolei „lawinowo” pociągnęło za sobą konsekwencje w takich obszarach, jak: epistemologia, aksjologia, antropologia czy etyka, a w konsekwencji dokonało zmian w zakresie rozumienia czym jest kultura i jaki jest jej ostateczny sens i wymiar. Filozof jednak wskazuje na ważny problem – racjonalizmu. Czy ten racjonalizm, który został ukształtowany w wyniku rozwoju nauk ścisłych jest jedyną jego absolutną formą? Husserl w tym miejscu wydaje się być zdecydowany mówiąc o naiwności takiego twierdzenia. Dalej filozof prowadzi swego rodzaju próbę rozrachunku z panującym się w jego wieku przekonaniem o absolutnej wartości przyrodoznawstwa. Dla niego bowiem:

Współczesne pozytywistyczne pojęcie nauki jest [...] pojęciem szczątkowym. Porzuca ono wszystkie te pytania, które zaliczane były do [...] pojęcia metafizyki [...]. Jeśli człowiek staje się zagadnieniem „metafizycznym”, zagadnieniem specyficznym filozoficznym, wówczas ulega problematyzacji on jako istota rozumna oraz jego historia, wówczas chodzi o „sens”, o rozum w historii [tamże, s. 10–11].

Powrót do metafizyki. A więc do tego, co choć niewidzialne, jest fundamentem tego, co widzialne. Jawi się tu wyraźny zwrot Husserla ku idealizmowi, ale idealizmowi obiektywizującemu – transcendentalnemu, dla którego to, co widzialne jest jedynie *fainomenon* tego, co niewidzialne. Znowu pojawia się na horyzoncie wizja nowego rodzaju myślenia. Husserl tak określa jego podstawowe zadanie:

Na tej drodze pojawiają się stopniowo, początkowo ledwie zauważalne, lecz coraz bardziej dochodzące do głosu, możliwości całkiem nowego zwrócenia spojrzenia, wskazujące na nowe perspektywy. Budzą się nigdy nie zadane pytania, ujawniają się obszary badań, na które nikt nigdy nie wstąpił, zależności, które nigdy nie zostały radykalnie ujęte i zrozumiane. Zmuszają one wreszcie do tego, by gruntownie przekształcić cały sens filozofii, który przez wszystkie jej historyczne postaci był sensem obowiązującym w sposób samo przez się rozumiały. Wraz z nowym zadaniem i jego uniwersalną apodyktyczną pod-

stawą ukaże się praktyczna możliwość nowej filozofii: poprzez czyn [tamże, s. 20–21].

Ta swoista proklamacja nowego rodzaju filozofii nie pozostała bez echa. W czasie, kiedy W. James rozwijał w Ameryce Północnej koncepcję pragmatyzmu, we Francji pojawił się H. Bergson ze swoim intuicjonizmem, w Niemczech światło dzienne ujrzała fenomenologia. Już za swego życia miał licznych zwolenników, którzy sami później tworzyli własne szkoły. Byli to między innymi: M. Scheller, M. Heidegger, R. Ingarden, E. Stein, A. Gurwitsch, A. Schutz, M. Merleau-Ponty. Każdy z nich wybrał własną drogę rozwoju traktując fenomenologię jako „filozofię żywą”, to znaczy bardziej jako metodę, narzędzie poszukiwań odpowiedzi na jawiące się problemy i pytania, niż spójny zamknięty system. Fenomenologia okazała się więc filozofią otwartą, „filozofią bez granic”.

To wstępne wprowadzenie w problematykę fenomenologii wydało się konieczne, by choć fragmentarycznie odczuć sytuację i atmosferę, w jakiej rodziła się myśl fenomenologiczna. Obecnie chciałbym jednak powrócić do wątku, chwilowo odłożonego, a dotyczącego wpływu fenomenologii na niektóre nauki szczegółowe. Oczywiście nie sposób podjąć i przedstawić wszystkie kierunki jej rozwoju i aplikacji, dlatego wybieram tylko niektóre, w mojej ocenie istotne dla ukazania fenomenologii jako metody i środowiska dla rozumienia i konstruowania pedagogiki dramatu.

Rozpocznijmy naszą analizę od rozważań Tischnera na temat wzajemnych związków fenomenologii i socjologii. Otóż według autora *Myślenia według wartości* [2005b]

U Husserla „redukcja transcendentálna” dokonała „neutralizacji” naszego przeświadczenia o istnieniu świata zewnętrznego i w ten sposób zmusiła nas, abyśmy przenieśli naszą uwagę ze świata rzeczy na świat zjawisk. Odsoniła ona zarazem przed nami sferę „czystej świadomości”, będącą sferą królowania aktów świadomości. Redukcja ejdetyczna kazała nam skupić się na istocie zjawiska, która pozostaje niezmienną niezależnie od tego, czy poza zjawiskiem kryje się, czy się nie kryje jakiś transcendens [tamże, s. 67].

Obydwie redukcje prowadzą badacza w inną perspektywę. Jak to ujmuje Tischner w inny horyzont badawczy – „zewnętrzny” i „wewnętrzny”. Poprzez pierwszy odkrywam różnorakie sensory zjawisk, poprzez drugi zaś idę niejako „w głąb” siebie, by dotrzeć do własnych aktów świadomości. Co dzieje się natomiast, gdy na horyzoncie mojego poznania pojawia się drugi człowiek? Oczywiście z pozycji sceny dramatu mogę przypisać mu

różnorakie funkcje, czy role społeczne, których jest podmiotem. Jednak w człowieku kryje się coś więcej. Jak zauważa Tischner: „Obecność człowieka wobec nas jest zupełnie czymś innym niż obecność każdej innej rzeczy” [tamże, s. 67]. Drogą do poznania tego człowieka w fenomenologii transcendentnej jest wczuwanie się. Husserl pisał: „wczuwanie (Einfühlung) stwarza pierwszą prawdziwą transcendencję... Tutaj świadomość po raz pierwszy rzeczywiście przekracza samą siebie” [za Tischner 2005b, s. 67]. Owo „wczuwanie się” ma prowadzić do odkrycia właściwego sensu poznawanego fenomenu. Konkluduje Tischner:

Stad wyłania się ważne zadanie teoretyczne – zadanie „wyjaśnienia” obiektywności owego sensu, którego nosicielem jest człowiek. „Wyjaśnić” nie znaczy tutaj ani „uzasadnić”, ani obalić, lecz wskazać, czym naprawdę jest dany sens, skąd się bierze, jaki jest jego zasięg [tamże, s. 68].

I dalej wyjaśnia istotę fenomenologii:

Fenomenologia czuje się powołana do badania sensów zjawiskowych niezależnie od tego, czy poza nimi jest jakaś rzeczywistość, czy jej nie ma. Sądzi ona, że nauka o zjawiskach powinna poprzedzać naukę o rzeczach [tamże, s. 68].

Dla Tischnera w związku z określonymi zadaniami fenomenologii transcendentnej – w odniesieniu do prac Husserla – zasadniczym miejscem aplikacji myśli fenomenologicznej w socjologii są obszary odpowiedzi na następujące pytania [2005b, s. 71]: Co w sposób konieczny uwarunkowało wystąpienie danego zjawiska społecznego? Czym jest „sam w sobie i dla siebie” sens owego zjawiska? Co w podmiocie świadomości jest koniecznym korelatem sensu danego zjawiska społecznego? Na nieco inne obszary wzajemnego wpływu socjologii i fenomenologii wskazuje Z. Krasnodębski [1989, s. 48–49]. Wzajemne zależności wpływu ujmują w cztery zasadnicze poziomy. Po pierwsze poziom metasocjologiczny: fenomenologia przyczyniła się do przemiany świadomości socjologii, wraz z innymi pokrewnymi kierunkami filozoficznymi przyczyniła się do odrzucenia naiwnego naturalizmu i scjentyzmu, pokazała, iż rozumienie jako sposób dostępu do rzeczywistości społecznej stanowi *apriori* tych nauk. Po drugie poziom teorii socjologicznej: fenomenologia przyczyniła się do rewizji lub udoskonalenia wielu przyjętych głównych pojęć socjologicznych, a przynajmniej do bardziej świadomego ich stosowania. Po trzecie poziom metod nauk społecznych wprowadza badania samorefleksyjne, które są skoncentrowane na świecie przeżywanym, na podstawowych procesach interpretacyjnych zachodzących w interakcjach życia codziennego. Po czwar-

te ukazuje nowy przedmiot badań: preferuje jako przedmiot badań świat życia codziennego, różne jego sfery i zakamarki. Pod hasłem socjologii życia codziennego bada się najczęściej rzeczy dość niecodzienne, marginesy życia społecznego, sytuacje krańcowe, swoisty folklor życia wielkomiejskiego. Poszerzyła horyzont tematyczny socjologii, zwróciła jej uwagę na pomijane dotąd zjawiska.

Z kolei J. Szacki [2002] zauważa, iż w tradycji socjologicznej wyodrębniły się jakby dwie historyczne szkoły, korzystające z dwóch różnych osiągnięć fenomenologii. Kiedy mówi się dzisiaj o socjologii fenomenologicznej, ma się przeważnie na myśli koncepcje powstałe w drugiej połowie XX stulecia, które pod wpływem Husserla podjął w Austrii Alfred Schütz, by kontynuować je później na swojej amerykańskiej emigracji. W okresie międzywojennym hasło „socjologia fenomenologiczna” kojarzyło się przede wszystkim z takimi autorami, jak: Alfred Vierkandt (1876–1953), Max Scheler (1874–1928) czy Theodor Litt (1880–1962). Owa pierwsza socjologia fenomenologiczna polegała głównie na korzystaniu z Husserlowskiej analizy ejdetycznej, czyli z osiągnięć jego wczesnej filozofii, podczas gdy druga wyrosła z idei świata przeżywanego, która nabrała znaczenia w późnej twórczości autora [tamże, s. 483]. Szacki podkreśla, iż mówiąc o zasadniczym kierunku, w jakim poszła pierwsza socjologia fenomenologiczna, należy uwypuklić jeszcze jedno, a mianowicie, typowe dla niej założenie, iż rzeczywistość społeczna ma charakter nade wszystko duchowy. Wszyscy autorzy omawianej orientacji byli i są zdania, że właśnie świadomość jest tym, co społeczeństwo ludzkie konstytuuje czy też współkonstruuje [tamże, s. 485]. Według zaś drugiej socjologii fenomenologicznej przedmiotem badań społecznych jest i musi być nade wszystko ów świat życia codziennego, z którego wyłania się przed jakąkolwiek nauką określony ład stosunków międzyludzkich. Socjologowie nie zdziałają niczego rzeczywiście ważnego tak długo, jak długo nie staną się badaczami tego świata. Rzeczywistość społeczna bynajmniej nie jest chaosem, któremu dopiero refleksja teoretyczna nadaje sens i strukturę. Posiada wewnętrzny porządek wprowadzony przez zwykłych ludzi, którzy nie mogliby żyć razem bez rozumienia się i wspólnoty wartości. Ma też swoją racjonalność, aczkolwiek różną od tej, do której zwykła odwoływać się nauka, odrywając się przez to od swoich korzeni [tamże, s. 488–489].

Z kolei J.H. Turner i S. Turner w pracy *Socjologia amerykańska w poszukiwaniu tożsamości* [1993, s. 137–140] wskazują na dwojakiemu rodzaju teorie socjologiczne, w socjologii amerykańskiej, która – jak się wydaje – najchętniej sięgała do ujęcia fenomenologicznego. Są to etnometodologia,

wyjaśniająca rzeczywistości w kategoriach wewnętrznych działań jednostek etnicznych, które wykorzystywane są do tworzenia poczucia wspólnej rzeczywistości (przykład: Garfinkel) oraz socjologia kognitywna, której z kolei zasadniczym zadaniem jest wyjaśnianie rzeczywistości poprzez odwoływanie się do wykorzystania komunikacji interpersonalnej w tworzeniu orientacji poznawczych (przykład: Cicourel).

Clark Moustakas w pracy *Fenomenologiczne metody badań* [2001] dokonuje próby aplikacji fenomenologii w badaniach psychologicznych. Odnajdujemy tam wiele ciekawych wątków zarówno natury teoretycznej, jak i wskazówki co do praktyki badawczej. Przybliżmy więc zasadnicze aspekty jego rozważań. Moustakas przede wszystkim więc wprowadza czytelnika w podstawowe ramy terminologiczne ważne w fenomenologii.

Tabela 2. Podstawowe terminy wyznaczające sposób rozumienia fenomenologii E. Husserla

Termin	<i>Phaenesthai</i> (gr.) – zapłonąć, wystawiać się, pojawiać się <i>Phaino</i> (gr.) – wynieść na światło, umieścić w jasności, objawić się Por. Heidegger <i>Bycie i czas</i> W znaczeniu szerokim fenomen oznacza to, co pojawia się [...] dla tworzenia nowej wiedzy [39].
Intencjonalność	Intencjonalność odnosi się do świadomości, do wewnętrzniego przeżycia bycia świadomym czegoś; zatem akt świadomości i obiekt świadomości są powiązane intencjonalnie [...] [42]. Każda intencjonalność jest złożona z noematu i noezy. Noemat nie jest rzeczywistym obiektem, ale tym fenomenem, nie drzewem, ale pojawem tego drzewa [43]. Noeza – jej istotę stanowi to, że kryje w sobie coś takiego jak sens i ewentualnie sens wieloraki [43].
Intuicja	Dla Kartezjusza intuicja jest pierwotną wrodzoną zdolnością skierowaną „ku tworzeniu stałych i prawdziwych sądów dotyczących się wszystkiego, co prezentuje się” [46]. Dla Husserla intuicja „jest uobecnieniem istoty w świadomości, z tym wszystkim, co implikuje ze względu na swa konieczność i uniwersalną prawdziwość – wiarygodność” [47].
Metodologia transcendentnej fenomenologii	Główne procesy derywacji wiedzy: 1. <i>Epochè</i> – jest greckim słowem oznaczającym uchylanie się od sądu, wstrzemięźliwość albo powstrzymywanie się od codziennego, potocznego sposobu postrzegania rzeczy [47]. W <i>epochè</i> , codzienne rozumienia, osądy i poznania są odkładane. Intersubiektywność fenomen jest spostrzegany świeżo, naiwnie, będąc szeroko otwar-

	<p>tym; Intersubiektywność punktu widzenia czystego lub transcendentanego Ja [48].</p> <p>2. Redukcja transcendentano-fenomenologiczna – jest nazwana transcendentaną, gdyż wychodzi poza codzienność ku czystemu Ja, którym wszystko spostrzega się w sposób świeży, jakby po raz pierwszy. Fenomenologiczna albowiem przekształca świat w czysty fenomen. Redukcja bo cofa nas (łac. <i>reducere</i>) do źródła sensów Intersubiektywność istnienia przeżywanego świata [48].</p> <p>3. Wyobrażeniowe uziemiennianie – jej celem jest pochwylenie strukturalnej istoty doświadczenia, poprzez grę fantazji i wyobraźni [49].</p>
Intersubiektywność	<p>Husserl stwierdza „doświadczam świata wraz z istniejącymi w nim Innymi i zgodnie z sensem tego doświadczenia, nie jako mojego, żeby się tak wyrazić, prywatnego, syntetycznie ujednionego tworu, lecz jako świata, który jest czymś w stosunku do mnie obcym, czymś intersubiektywnym, istniejącym dla każdego i w swych przedmiotach dla każdego dostępnym” [51].</p> <p>Metoda, przez którą Inny staje się dostępny dla mnie, to empatia. Empatia jest kategorią intencjonalną zawierającą moje przeżywanie innych.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.

Moustakas podejmuje także próbę wyodrębnienia podstawowych cech badań fenomenologicznych w perspektywie metodologicznej [2001, s. 33–34]. Zalicza do nich:

1. Uznanie wartości projektów badań jakościowych oraz ich jakościowych metodologii, badania nad przeżyciami ludzi, do których nie można dotrzeć poprzez pomiary ilościowe.
2. Koncentracja na całości doświadczenia, a nie na wyizolowanych jego obiektach czy częściach.
3. Poszukiwanie sensu i esencji przeżyć, a nie dokonywanie pomiarów i poszukiwanie wyjaśnień.
4. Uzyskanie opisów doświadczenia w pierwszej osobie w trakcie nieformalnych i formalnych rozmów i wywiadów.
5. Uznanie danych wywiedzionych z analizy przeżyć za rzecz konieczną, jako uprawnionego dowodu w badaniach naukowych, kiedy dążymy do zrozumienia zachowania ludzi.
6. Formułowanie pytań i problemów, które odzwierciedlają zainteresowanie, zaangażowanie i osobiste oddanie się badacza.
7. Ujmowanie przeżycia i zachowania jako scalonej i nierozdzielnej relacji podmiotu i przedmiotu, części i całości.

Wymienione powyżej obszary zagadnień odzwierciedlają podstawowe wymiary aplikacji fenomenologii w metodologii nauk szczegółowych. Szczególnie warte podkreślenia jest, iż Moustakas nie czyni żadnej z metod czy to ilościowej, czy jakościowej jako mniej lub bardziej ważnej „naukowo” w procesie badawczym. Każda z metod – zarówno ta bazująca na perspektywie „nagich faktów”, czyli materialno-empiryczna, jak i ta, ufundowana na opisie wewnętrznych przeżyć i doświadczeń jednostki, jest pod względem efektów badań równie istotna. Tym, co decyduje o wyborze takiej lub innej metody jest raczej przedmiot badań, niż „naukowość” bądź jej brak w którejś z metod. Inny ważny moment godny podkreślenia w perspektywie metodologicznej Moustakasa to utrzymanie zasadniczych rysów Husserlowskiej redukcji transcendentalnej i fenomenologicznej. Widać to wyraźnie w sformułowaniach podkreślających rolę podmiotu w poznaniu oraz rozumieniu procesu poznania jako „scalonej i nierozdzielnej relacji podmiotu i przedmiotu, części i całości”. Dalej Moustakas w innej części pracy wyodrębnia 5 typów badań jakościowych prowadzonych w perspektywie fenomenologicznej. Są to: etnografia, teoria badań ugruntowanych, hermeneutyka, fenomenologia empiryczna oraz heurystyka.

Tabela 3. Rodzaje badań prowadzonych w perspektywie fenomenologicznej

ETNOGRAFIA	Badania etnograficzne wymagają długotrwałych prac terenowych. Można je prowadzić w różnorodnych środowiskach społecznych, które pozwalają na bezpośrednie obserwacje działalności badanych grup, sposobów komunikacji i interakcji między ludźmi, jak również dają możliwość dokonywania formalnych i nieformalnych wywiadów [s. 11].
TEORIA BADAŃ UGRUNTOWANYCH	To podejście badawcze początkowo koncentruje się na wykrywaniu elementów doświadczenia. Po analizie tych składników i ich wzajemnych relacji tworzy się teorię, która pozwala badaczowi zrozumieć naturę i sens doświadczeń ludzi w określonym otoczeniu [...] Strauss definiuje teorię ugruntowaną jako szczegółowe osadzenie projektu badawczego w danych poprzez staranną ich analizę, to jest: notatek terenowych, transkrypcji wywiadów, kodowanie każdego zdania czy zwrotu, kategoryzacja tych kodów, dokonywanie porównań między tymi kategoriami i ostatecznie – konstrukcją teorii [s. 14].

HERMENEUTYKA	Proces hermeneutyczny stanowi koło, dzięki któremu dochodzi do zrozumienia naukowego, poprzez które zdobywamy się zarazem naszym doświadczeniu. Takie podejście dąży do wykrycia objaśnienia fenomenów zachowania tak, jak ujawniają się w ich spostrzeganej bezpośredniości. Uczony zajmujący się badaniami w ludzkiej perspektywie wprawdzie ustala struktury leżące u podstaw przeżycia przez interpretację pierwotnie danych opisów sytuacji, w których pojawia się owo przeżycie [s. 20].
FENOMENOLOGIA EMPIRYCZNA	Empiryczne podejście fenomenologiczne polega na powrocie do przeżyć, aby uzyskać pełne opisy, które stanowią podstawę do analizy refleksyjno-strukturalnej, która przedstawia istotę doświadczenia. Takie podejście dąży do wykrycia objaśnienia fenomenów zachowania tak, jak ujawniają się w ich spostrzeganej bezpośredniości. Uczony zajmujący się badaniami w ludzkiej perspektywie wprawdzie ustala struktury leżące u podstaw przeżycia przez interpretację pierwotnie danych opisów sytuacji, w których pojawia się owo przeżycie [s. 24].
HEURYSTYKA	Heurystyka jest sposobem zaangażowania się w badania naukowe z wykorzystaniem metod i procesów ukierunkowanych na odkrycie; sposobem odkrywania siebie i dialogu z innymi ukierunkowanym na znajdowanie sensu leżącego u podstawy istotnych ludzkich przeżyć [s. 29].

Źródło: Opracowanie własne na podstawie C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.

Z kolei ciekawy opis rozwoju fenomenologii pedagogicznej w ujęciu historycznym otrzymujemy w pracy niemieckiego autora Heinza Hermanna Krügera: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu* (2005). Jak sam zauważa: „do pedagogiki zorientowanej fenomenologicznie należy wiele różnorodnych i trudnych do ogarnięcia koncepcji teoretycznych” [2005, s. 96]. Ta niejednorodność wypływa z szerokiej recepcji myśli Husserla i prac jego kontynuatorów na gruncie pedagogiki. Sam Krüger wyróżnia trzy zasadnicze fazy rozwoju pedagogiki fenomenologicznej w Niemczech [tamże, s. 97–99]. Po pierwsze wyróżnił więc pedagogikę fenomenologiczną pierwszych dziesięcioleci XX wieku, gdzie dyskutowany był przede wszystkim program opisowej, uzasadnionej fenomenologicznie teorii przedmiotu w pedagogice. Już w 1914 roku pojawia się praca Aloyisa Fischera *Deskriptive Pedagogik*, gdzie fenomenologiczny opis wychowania stanowi dla niego fundament pedagogiki naukowej. Także prace Rudolfa Lochnera oraz Fridricha Copei wpisują się w obraz tworzenia pedagogiki na początku XX wieku. Z kolei drugi okres – powojenny charakteryzuje się

powrotem z nową siłą i nowymi ideami do rozbudowy pedagogiki zorientowanej fenomenologicznie. Pojawiają się cztery nowe kierunki tych poszukiwań. Pierwszy z nich to teoria kształcenia zorientowana dialogowo-filozoficznie, kierowana przez Ballaufa i kontynuowana przez Schallera. W swych pracach odwoływali się do ontologii Heideggera wypracowując nowe pojęcie uczenia się i doświadczenia. Drugi kierunek odwoływał się z kolei do filozofii Maxa Schellera, w sposób szczególny do jego metafizyki i teorii wartości. Inny kierunek rozwoju nadał pedagogice Otto Friderich Bollnow, który wychodząc od głębokiej analizy fenomenologicznej poddawał penetracji badawczej nowe, nieznane wcześniej dla pedagogiki obszary, jak np.: nastrój, atmosfera itp. Z kolei pod wpływem prac M.J. Langevelda nastąpił zwrot do wykorzystania możliwości fenomenologii w zakresie tego, co zwykle nazywać się „światem przeżywanym”. Trzeci moment, zasadniczy dla rozwoju współczesnej myśli pedagogiki fenomenologicznej, wiąże się z końcem lat siedemdziesiątych, gdzie ponownie dało się zauważyć wzrost znaczenia prac przynoszących możliwość aplikacji myśli fenomenologicznej w pedagogice – szczególnie w zakresie tak zwanego zwrotu ku codzienności oraz badań tzw. jakościowych. Oprócz fenomenologii Husserla, szczególnie jej późnej wersji ważną rolę odegrały prace jego ucznia Alfreda Schütza, który podjął próbę rozbudowy koncepcji świata przeżywanego i jej aplikacji w obszarze socjologii codzienności.

Szczególne miejsce w swoich wywodach oddaje Krüger Wilfridowi Lippitzowi, który na gruncie niemieckojęzycznym podjął się opracowania na nowo pedagogiki zorientowanej fenomenologicznie, nawiązując szczególnie do idei świata życia, czy świata przeżywanego. Jak zauważa Krüger w krótkiej notce biograficznej Lippitz:

w swojej pracy habilitacyjnej *Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung* (1980, *Świat życia czy rehabilitacja doświadczenia przednaukowego*) Lippitz obszernie zrekonstruował historię myśli fenomenologiczno-pedagogicznej, głównie zaś dzieje dyskusji na temat świata życia, i opracował program badań pedagogicznych zorientowanych na ów świat i powiązanych z doświadczeniem [2005, s. 99].

Jak zauważa Krüger pedagogika fenomenologiczna znalazła swych zwolenników nie tylko w niemieckim obszarze językowym, ale wraz z uczniami Husserla rozlała się zarówno po Europie, jak i poza jej granicami. W tym miejscu więc chciałbym przywołać dwie koncepcje aplikacji fenomenologii w badaniach pedagogicznych, które aktualnie – jako jedne z wielu – kontynuują próbę budowy pedagogiki fenomenologicznej. Są to

koncepcje wspomnianego już wcześniej pedagoga niemieckiego – Wilfrida Lippitza i Piero Bertoliniego, włoskiego pedagoga pracującego obecnie na Uniwersytecie Bolońskim⁵.

Jak już pisano, Lippitz z jednej strony dokonał syntezy dotychczasowej myśli w obrębie pedagogiki fenomenologicznej, z drugiej zaś rozwijał własną oryginalną koncepcję w tym zakresie. I tak u Lippitza odnajdujemy nieco inny niż u Krügera podział historycznej recepcji fenomenologii w pedagogice. I tak wyróżnia on następujące okresy: 1) okres przed pierwszą wojną światową i międzywojenny; 2) antropologiczny przełom w pedagogice w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych naszego stulecia; 3) zwrot w kierunku nauk społecznych od lat siedemdziesiątych; 4) faza krytycznego rozumu określonych badań w obrębie nauki o wychowaniu i teoretycznych dyskusji w latach dziewięćdziesiątych [2005, s. 24]. W podjętych przez nas poszukiwaniach najważniejszy będzie ów ostatni moment rozwoju myśli pedagogiki fenomenologicznej, w którym m.in. Lippitz ukazuje „świat życia codziennego” w jego krytycznym ujęciu. Pomijając rys historyczny rozwoju samego pojęcia „świata życia codziennego” przyjrzyjmy się najważniejszym momentom jego systematycznej rekonstrukcji, jaką przeprowadza Lippitz. Odwołując się do tradycji filozofii transcendentalnej i podmiotowej oraz do prac związanych z filozoficzną tradycją fenomenologiczną Lippitz zauważa, iż u Husserla „świat życia codziennego” pojawia się w potrójnym wymiarze [2005, s. 68–72]. Po pierwsze – jako społeczno-historyczny i kulturowo zróżnicowany obraz, który uzyskuje aprobatę świata nauki i staje się przedmiotem badań nauk humanistycznych. Po drugie – jawi się jako obraz ponadczasowy i ponadkulturowy, jako ontologiczna warstwa ludzkiej świadomości, wolitywności i pragmatyzmu. Jest on odkrywany poprzez analizy fenomenologiczno-egzistencjalne. Po trzecie świat życia codziennego jest swoistym spoiwem wiążącym podmiot poznający z przedmiotem własnego poznania. Owe trzy zasadnicze wymiary myślenia fenomenologicznego inspirują Lippitza do podjęcia nowych kierunków badań. Otóż pierwszy ze sposobów interpretacji życia codziennego wskazuje, iż ma on charakter wspólny dla każdego żyjącego w tej samej warstwie społeczno-kulturowej. Warstwa ta staje się więc swoistym środowiskiem w procesie socjalizacji jednostki – z drugiej zaś w wymiarze indywidualnym tworzy osobisty świat przeżyć i doświadczeń motywujących do podejmowania bądź zaniechania różnorodnych działań.

⁵ Profesor Piero Bertolini zmarł w trakcie pisania przeze mnie niniejszej monografii we wrześniu 2006 roku.

Drugi wymiar ukazuje świat życia codziennego jako ontologiczną podstawę ludzkiej świadomości, która posiada własną wewnętrzną strukturę i własną istotę. Takie założenie prowadzi do przekonania o istnieniu autonomicznej sfery idealnych bytów o charakterze transcendentnym, które stają się odniesieniami nie tylko dla naszej codzienności, ale również są jakby wewnętrznym spoiwem wszelkich podejmowanych przez człowieka działań. Fakt ten został przez Lippitza poruszony w trzecim wymiarze, w którym świat życia codziennego jest nie tylko nawiązaniem do świata naturalnego czy otaczającego, ale w którym ów świat staje się najbardziej wewnętrzną strukturą zarazem subiektywną, jak i obiektywną wiążącą i scalającą wszystkie działania jednostki tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Po zaprezentowaniu wybranych prób aplikacji podejścia fenomenologicznego u Wilfrida Lippitza obecnie chciałbym przedstawić koncepcję wywodzącą się z tej samej fenomenologicznej tradycji filozoficznej, a realizowaną na gruncie pedagogiki włoskiej przez Piero Bertoliniego. Przedmiotem naszych rozważań uczynimy wątki pochodzące z dwóch jego prac będących niejako podsumowaniem jego teoretycznych, ale także praktycznych przedsięwzięć badawczych. Są to prace: *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia 1988 oraz praca będąca według autora podsumowaniem jego naukowego dorobku w zakresie pedagogiki fenomenologicznej – *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia 2001.

Jak stwierdza sam autor w podsumowaniu zatytułowanym: *La mia Pedagogia* [w: *Lesistere pedagogico...* 1988, s. 265–273] jego zainteresowanie myślą Edmunda Husserla było nierozzerwalnie związane zarówno ze studiami uniwersyteckimi, jak i praktyką edukacyjną. W 1958 roku Bertolini wydaje pierwszą pracę zatytułowaną *Fenomenologia e pedagogia*, w której stara się przekazać swoje podstawowe przemyślenia z zakresu wzajemnych związków pedagogiki i fenomenologii. Po trzydziestu latach pracy naukowej, jak i praktyki wychowawczej wydaje kolejną ważną pracę z tego zakresu – zatytułowaną: *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Jak stwierdza sam Bertolini myśl Husserla była dla niego inspiracją, korygowaną przez praktykę edukacyjną i chociaż sam Husserl nigdy bezpośrednio nie zajmował się problematyką edukacyjną czy wychowawczą, to jednak cały jego dorobek – jak sugeruje Bertolini – można uznać za wielką nowoczesną *paideię*. Bertolini wyróżnia więc dwie zasadnicze fazy własnego spotkania z myślą

fenomenologiczną. Pierwszy etap polegał na próbie doprecyzowania podstawowych elementów filozofii późnego Husserla, wskazując na możliwe znaczenie i jej wartość heurystyczną w wymiarze pedagogicznym. Drugi zaś etap był swoistą „konfrontacją” owej husserlowskiej myśli z praktyką pedagogiczną. W tej fazie pewne punkty myśli Husserla zostały wzmocnione. Inne zaś nie odegrały ważniejszej roli w budowaniu pedagogiki fenomenologicznej jako nauki.

W zasygnalizowanym więc pierwszym etapie spotkania z myślą fenomenologiczną Bertolini wyodrębnił cztery zasadnicze motywy, które stały się punktami odniesienia dla pedagogiki fenomenologicznej. Pierwszy motyw nawiązuje w sposób szczególnie do dwóch prac późnego Husserla, które były już zresztą przedmiotem naszej analizy. Mam tu na myśli: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa* i *Kryzys nauk europejskich*. Bertolini nawiązując do Husserlowskiej analizy kryzysu kulturowego zauważa, iż mamy z nim do czynienia nadal. Jednak szczególnym miejscem, gdzie on się przejawia jest ludzka podmiotowość. Mówi o kryzysie ludzkiej podmiotowości. Jest więc niezbędne dla człowieka odzyskać własną podmiotowość przez pokonanie szerzącego się doświadczenia procesu powszechnej alienacji zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społeczno-politycznym. Odzyskać własną podmiotowość bądź na poziomie indywidualnym, bądź na poziomie wspólnotowym czy społecznym znaczy otrzymać poznanie/świadomość własnej odpowiedzialności związanej z tworzeniem własnej osobistej historii.

W drugim motywie wyznaczającym fenomenologiczne ramy odniesień dla myślenia pedagogicznego Bertolini sugeruje, iż owej podmiotowości nie należy interpretować w sensie idealistycznym czy metafizycznym, ale zawsze w wymiarze przede wszystkim historycznym z jego biologicznymi, psychologicznymi i socjokulturowymi uwarunkowaniami. Dla włoskiego pedagoga istnieje podmiotowość charakteryzująca się przede wszystkim intencjonalnością. Jej niezbędnym warunkiem istnienia i tożsamości jest relacja z przedmiotem. Mówiąc innymi słowy według takiej interpretacji nie da się mówić o podmiocie bez jego odniesień do przedmiotu, oraz na odwrót – nie da się konstytuować przedmiotu bez jego relacji z podmiotem. Jak zauważa Bertolini – nawiązując do włoskiego filozofa orientacji fenomenologicznej Enzo Paci – punktem kluczowym rzeczywistości człowieka nie jest ani podmiotowość, ani przedmiotowość, ale dokładnie relacja, która w sposób „świadomy” poszukuje i tworzy.

Po trzecie, nawiązując do poprzedniego punktu Bertolini uważa, iż husserlowska interpretacja poznania ma wielkie znaczenie w dyskursie pedagogicznym. Poznanie nie jest rozumiane ani jako zdolność intelektu człowieka dostosowania się do bycia w rzeczywistości zewnętrznej, która jest dana jako struktura obiektywna i absolutnie prawdziwa, ani jako rodzaj położenia części podmiotu, dla której rzeczywistość zewnętrzna własnego sposobu funkcjonowania w końcu jako roszczenie idealistyczne potwierdzania tylko tego, co jest racjonalne. Przeciwnie – jest rozumiane jako konstruktywny proces zawsze dynamiczny i dialektyczny (a więc uwarunkowany historycznie), w którym to, co liczy się, jest relacją pomiędzy podmiotem i przedmiotem, i w konsekwencji byciem tym, co objawia się i ukazuje się. Innymi słowy, według takiej interpretacji istota problemu poznania pokazuje się jako zdolność rozumienia „jak” bytu (bycia), rozumiejąc przez to „jak” różne aktywności podmiotu, które zresztą wynikają z jego własnych uwarunkowań przedmiotowych, w kierunku których się zwraca.

W końcu po czwarte według Bertoliniego jest niemożliwe mówienie o podmiocie bez mówienia równocześnie o przedmiocie. Stąd wynika niemożność mówienia o „ja” bez mówienia o innym, innych ja i/lub innych osobach. Inny więc w rzeczywistości narzuca się „ja” w granicach jego własnego doświadczenia jako drugie „ja”, jako specjalnego rodzaju przedmiot w stopniu w jakim sam jest podmiotem, kształtując w ten sposób własne zdolności intencjonalne „ja”. W wyniku takiej relacji tworzy się pasmo odniesień o charakterze interpersonalnym. W tym sensie doświadczenie innego jest, dla Bertoliniego, doświadczeniem pierwotnym i fundamentalnym, które prowadzi do rozpoznania własnej egzystencji oraz wzajemnych zależności na płaszczyźnie społecznej. Jakie więc – dla Bertoliniego – są w jego interpretacji możliwe pedagogiczne konsekwencje wpływające z powyżej wskazanych punktów? Oto one.

Pierwsza konsekwencja. Z dyskursu fenomenologicznego wyływa zaproszenie, pojawiające się także na polu pedagogiki, aby nie zastępować żywego doświadczenia fałszywym doświadczeniem przygotowanych schematów i zewnętrznych formuł będących cechą charakterystyczną dla myślenia wywodzącego się z nauk przyrodniczych. Jak każde inne doświadczenie, także doświadczenie edukacyjne jest żywe i właśnie przez to przekracza zawsze rozum/racjonalność, w którym ewentualnie chciano by to żywe doświadczenie zamknąć. Doświadczenie wychowawcze więc jest zawsze doświadczeniem w konkretnej sytuacji. Jest ono konstytuowane jako proces, dla którego bez odrzucania przeszłości, terażniejszość i przyszłość

są głównymi motywami podejmowanych przez podmiot działań. Według Bertoliniego relacja i możliwość – jako dynamika wychowawcza ukazują się jako dwa zasadnicze punkty odniesienia dla dyskursu pedagogicznego naukowo uzasadnionego. Te dwa zasadnicze motywy jednak nie stanowią pewności absolutnych. Mogą w rzeczywistości zostać sprowadzone w procesie wychowania do takich kategorii, jak: antyrelacyjność [czytaj: autorytaryzm] i/lub konieczność [czytaj: determinizm wychowawczy]. Podobne postępowanie może być realizowane na poziomie działania instytucji edukacyjnych, jak: ministerstwo, szkoła, czy placówki o charakterze opiekuńczo-wychowawczym.

Druąa konsekwencja. Dla Bertoliniego właściwe oddziaływanie pedagogiczne popiera tworzenie Ja jako osoby. To znaczy sprzyja w wychowaniu przejściu od poziomu tworzenia „Ja biernego”, które znajduje swoje uzasadnienie w przemocy/władzy tego, co zewnętrzne wobec niego (rzeczy lub osoby), do poziomu tworzenia „aktywnej osoby” świadomej swych możliwości, dla którego relacja ze światem i z innymi – poprzez poznanie intencjonalne – prowadzi do osobistego „widzenia świata” oraz czuje konieczność budowy świata interpersonalnego. W tym znaczeniu, być osobą jako indywiduum znaczy poczuć się przynajmniej w małej części współodpowiedzialnym wobec historii nie tylko osobistej, ale także za innych, a więc być dyspozycyjnym w autentycznym zaangażowaniu społecznym, jak również politycznym. Jak sugeruje włoski pedagog owa perspektywa wychowawcza tworzenia własnego Ja jako osoby idzie w tym kierunku, który można zdefiniować terminem autoedukacja/samowychowanie. Jest więc przejściem z poziomu heteroedukacji, w którym podstawowym zadaniem wychowawcy jest przekazywanie sztywnych zdeterminowanych treści bądź realizacja różnorodnych technik wychowania do poziomu autoedukacji, której podstawowym wyznacznikiem jest odpowiedzialność za siebie poprzez odpowiedzialność za innych.

Trzecia konsekwencja. Z pedagogicznego punktu widzenia wynika więc dla Bertoliniego podstawowa potrzeba, którą nazywa – odnosząc się do terminologii fenomenologicznej – „widzenie świata”. Ona de facto może być rozważona jako prawdziwa rzeczywistość każdego człowieka. Jest zawsze otwarta, a więc nigdy nie uważana za ostateczną. Choć posiada własną strukturę, ale nigdy nie w sposób ostateczny. Owo „widzenie świata” przedstawia różnorakie sposoby bycia-w-świecie samej jednostki uwarunkowane historycznie, biologicznie i społeczno-kulturowo. Dla Bertoliniego w procesie wychowania ważne jest to, aby budować autentyczną relację

wychowawczą utworzoną na zdolności mówienia językiem wychowania zamiast językiem wychowawcy. Inną ważną kwestią jest technika wychowania. Bertolini wskazuje na znane w fenomenologii pojęcie „wczucia się”, które polega według niego na doświadczeniu/przeżyciu „widzenia świata” innego człowieka, które staje się dla mnie zobowiązaniem.

Czwarta konsekwencja. Z tego wszystkiego, co dotychczas tu zostało ujęte wynika dla Bertoliniego dosyć jasno, że każde działanie, aby być pedagogiczne i dlatego naukowo uzasadnione, musi polegać zamiast na narzuceniu deterministycznej wizji świata, na wprowadzaniu wychowanków w aksjologiczny horyzont doświadczeń i przeżyć. Poprzez kontakt ze światem wartości, które jawią się nam na co dzień w postaci rzeczy, sytuacji czy osób, wychowanek staje się zdolny powiększać własne pole aksjologicznego doświadczenia egzystencjalnego.

2. Hermeneutyka – jako badanie dziejowości ludzkiego dramatu

Andrzej Bronk [1998, s. 283] zauważa, iż etymologicznie hermeneutyka jest sztuką *ermeneuein*, to znaczy głoszenia, przekładania i wyjaśniania oraz interpretowania. Hermesem nazywano posłańca bogów, który przekazywał ich życzenia śmiertelnikom. Rola jego nie polegała jedynie na przekazywaniu, lecz także na wyjaśnianiu boskich rozkazów. Właściwe zadanie hermeneutyki polegało na tym, by przelożyć pewną sensowną całość z innego „świata” do własnego. W późniejszej zaś grece *ermeneia* oznaczała często także „uczone wyjaśnianie”, a *ermeneus* „tego kto wyjaśnia”, jak i „tłumacza”. Kiedy zaś obecnie mówimy o hermeneutyce, czynimy to raczej w tradycji nowożytnej nauki. Właściwy tej tradycji sposób użycia słowa „hermeneutyka” sięga bowiem powstania nowożytnego pojęcia metody i nauki. Pierwsze udokumentowane użycie terminu „hermeneutyka” notujemy w 1654 roku w tytule książki J.K. Dannhauera *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum* (Strasburg 1654). Od tego czasu odróżniamy hermeneutykę teologiczno-filologiczną i prawniczą [tamże, s. 284]. Dopiero E. Schleiermacher oparłszy rozumienie na rozmowie i ogólnie na ludzkim porozumieniu uzyskuje głębsze fundamenty, pozwalające na zbudowanie na bazie hermeneutycznej systemu naukowego. Hermeneutyka stała się podstawą wszystkich historycznych nauk

humanistycznych, a nie jak dotychczas tylko teologii [tamże, s. 287]. Jak konkluduje A. Bronk w dalszej części swych rozważań, u W. Diltheya prowadzi to do nowego, systematycznego uzasadnienia koncepcji nauk humanistycznych za pomocą rozumiejącej i opisującej psychologii. Rozwija koncepcję psychologii rozumiejącej. Pojęcie przeżycia stanowiące psychologiczną podstawę jego hermeneutyki zostało dopełnione rozróżnieniem między ekspresją i znaczeniem [tamże, s. 288]. Dzięki wykorzystaniu idei Diltheya w fenomenologicznych podstawach filozofii egzystencjalnej problem hermeneutyczny uległ filozoficznej radykalizacji. To wówczas Heidegger stworzył pojęcie „hermeneutyki faktualności” i tym samym – w opozycji do fenomenologicznej ontologii istotności – postawił paradoksalne zadanie, by poddać mimo wszystko interpretacji to, co w istnieniu jest nie do pomyślenia (Schelling), co więcej – by zinterpretować istnienie jako „rozumienie” i autoprojekcję własnych możliwości. Rozumienie jest nie tylko jednym z wielu sposobów ludzkiego myślenia, lecz podstawowym wymiarem ludzkiego bytu [tamże, s. 291].

Nowe impulsy problematyka hermeneutyczna otrzymała od logiki nauk społecznych. Z hermeneutyczną krytyką naiwnego obiektywizmu w naukach humanistycznych zgadza się bowiem także inspirowana marksizmem krytyka ideologii (J. Habermas). Ze swej strony proponuje on koncepcję psychoanalizy dla uprawomocnienia społeczno-krytycznych żądań właściwie rozumianej hermeneutyki; wolny od przymusu rozumny dyskurs powinien podobnie „leczyć” fałszywą świadomość społeczną, jak rozmowa terapeutyczna sprowadza chorego do wspólnoty językowej. Leczenie chorego za pomocą rozmowy jest wybitnie hermeneutycznym zjawiskiem, którego teoretyczne podstawy przedyskutowali na nowo głównie P. Ricoeur i J. Lacan [tamże, s. 299].

Z kolei dla A.B. Stępnia [1989, s. 31–32] metoda hermeneutyczna to metoda badania czy wydobywania sensu struktur lub tworów znakowych. W hermeneutyce badany przedmiot ujmowany jest jako tekst, znak, symbol (czegoś). Może to być przedmiot pozaznakowy, lecz potraktowany jako tekst znaczący (jakby-tekst), znak lub symbol, przy czym to, co zastane, w tym ujęciu traktuje się jako powierzchnię czegoś głębszego (tym samym przyjmując warstwową budowę tego, co się bada). Jak kontynuuje filozof w różnych postaciach filozoficznej hermeneutyki (m.in. Heidegger, H.G. Gadamer, P. Ricoeur) nie stawia się ostrych rygorów sposobom odkrywania tego, co zakryte. Podkreśla się natomiast niezbędność oraz uprzedniość kontekstu i stąd niedefinitywność, a nawet prowizoryczność zabie-

gów interpretacyjnych. W hermeneutyce bowiem wyklucza się możliwość określonego (fundamentalnego) początku i dopuszcza kolistość wyjaśnień („koło hermeneutyczne”). Po przedstawieniu podstawowych wątków natury historycznej problematyki *ermeneuein* spróbujemy obecnie bliżej przyrzeć się wybranym ujęciom filozoficznym rozumienia hermeneutyki, by przejść później do jej prób aplikacji na polu pedagogiki.

Z pewnością momentem istotnym dla rozwoju idei hermeneutycznej są poszukiwania M. Heideggera. To on podejmuje próbę w *Byciu i czasie* zjednoczenia dwóch do tej pory odseparowanych kluczowych punktów filozofii – bycia bytu i czasu – jako kategorii ontologicznej. Analityka jestestwa prowadzi go do przekonania, iż nie da się „filozoficznie rozmawiać” o człowieku nie rozumiejąc wzajemnych związków tych dwóch rzeczywistości. Jawi się więc hermeneutyka ludzkiego bytu jako bycia. Heidegger otwiera więc przed filozofią nowy horyzont poznawczy, który nie pyta o rozumienie jako kategorię poznawczą, ale umiejscawia je w centrum refleksji ontologicznej.

Między innymi pod wpływem ontologii rozumienia Heideggera wyraźta nowa idea dla hermeneutyki. Jej twórcą jest H.G. Gadamer. W *Prawdzie i metodzie* stawia sobie zadanie, aby uznać hermeneutykę za teorię całościowej relacji człowieka do świata. Aby uczynić *ermeneuein* sposobem uprawiania filozofii i odpowiedzieć na pytanie: jak człowiek rozumie świat i jakie są warunki tego poznania. Pojawia się więc kolejna propozycja przewyciężenia dualizmu podmiot–przedmiot, a także nowy sposób rozumienia ludzkiego doświadczenia. Gadamer wprowadza pojęcie doświadczenia hermeneutycznego. Owo doświadczenie jest osadzone na ontycznej strukturze danej sytuacji historycznej i jest pierwotne wobec tradycyjnie rozumianej relacji poznawczej podmiot–przedmiot.

Z kolei P. Ricoeur w swych pracach stara się przewyciężyć istniejące przekonanie o dotychczasowym subiektywizmie interpretacyjnym w hermeneutyce i ująć ją jako drogę o charakterze w pełni obiektywnym. Wyznacza dwie zasadnicze drogi rozumienia samej hermeneutyki. Pierwsza to swoista epistemologia interpretacji kładąca nacisk na tradycyjne wiązanie interpretacji z tekstem. Drugi kierunek prowadzi – podobnie jak u Heideggera – ku ontologizacji hermeneutyki. Ricoeur odpiera w swych pracach zarzuty psychologizacji poznawczej w uprawianiu hermeneutyki. Dlatego podąża ku budowaniu procesu badawczego w taki sposób, aby ten stawał się ważny sam w sobie, aby ukazywał bycie tekstu w świecie.

Współcześnie problematyka rozumienia nie jest obca również takiemu myślicielowi, jak J. Habermas. Nawiązujący w swych badaniach do tradycji wywodzącej się z tzw. szkoły frankfurckiej filozof stara się uczynić z hermeneutyki rodzaj filozofii pragmatycznej i buduje podstawy do aplikacji modelu hermeneutycznego w socjologii. Jego teoria działania komunikacyjnego opiera się na rozumieniu. Jednak w odróżnieniu od Gadamera owo rozumienie nie jest osadzone w kontekstach tradycji i historii, ale przede wszystkim w społecznych uwarunkowaniach podmiotów komunikujących się. Owo rozumienie więc w wydaniu habermasowskim zwraca się ku porozumieniu ludzi uwikłanych w różne aktualne konteksty i narracje współczesności.

Współczesne próby aplikacji ujęcia hermeneutycznego w polskiej pedagogice odnajdujemy u chociażby takich autorów, jak: K. Ablewicz, J. Łysek, M. Sawicki, J. Gnitecki. I tak K. Ablewicz [1994] zauważa, iż pedagogika jako nauka kulturowa odwołuje się w swych podstawach do antropologicznej zasady dualizmu natury cielesno-duchowej. Samo zaś rozumienie staje się kategorią poznawczą i warunkiem samego poznania. Wyróżnia pedagogikę hermeneutyczną, która prowadzi do wykorzystania określonej metody naukowej – w tym przypadku hermeneutyki – do badania rzeczywistości wychowawczej oraz hermeneutykę pedagogiczną, która z kolei wskazuje, że kategorią różnicującą nie jest metoda, lecz badany obszar, przedmiot badań. Ablewicz [1994, s. 42–50] podejmuje również próbę wyodrębnienia podstawowych obszarów dla wykorzystania paradygmatu hermeneutycznego w pedagogice. Wyodrębnia cztery podstawowe kategorie owego rozumienia. Są to: 1) rozumienie i interpretacja tekstów pedagogicznych; 2) rozumienie historii w pedagogice; 3) rozumienie rzeczywistości wychowawczej jako takiej; w niej zaś wyodrębnia: rozumienie wychowanka przez wychowawcę, rozumienie przez wychowawcę procesu uczenia się dziecka, rozumienie postawy wychowawczej, rozumienie roli instytucji, rozumienie rzeczywistości wychowawczej w kontekście pozawychowawczych środowisk, rozumienie wzajemności teorii i praktyki; 4) formułowanie hipotez. Chodzi tu między innymi o zagadnienie interpretacji danych w badaniach empirycznych. I tu hermeneutyka może przyjść z pomocą jako swoisty jakościowy etap interpretacji owych danych.

W swej późniejszej pracy [2003, s. 96] Ablewicz wyróżnia następujące poziomy procesu rozumienia. Pierwszy to rozumienie jako sposób istnienia człowieka w świecie. Drugi poziom rozumienia jako sposób poznawania świata i siebie. Trzeci zaś poziom rozumienia przejawia się w metodo-

logicznej procedurze badań w naukach kulturowych. Autorka wskazuje na konsekwencje, jakie powyższy sposób „rozumienia rozumienia” wprowadza w rzeczywistość pedagogiki sugerując, iż każdy ze wskazanych poziomów ma w niej swe zastosowanie i odniesienia⁶.

Z kolei M. Sawicki [1996] charakteryzując podstawowe idee hermeneutyki zarówno w ujęciu historycznym, jak i systematycznym dokonuje próby problematyzacji owych idei w myśleniu pedagogicznym. Po pierwsze więc wskazuje na ludzką mowę jako rzeczywistość fundującą proces tak kształcenia, jak i wychowania. Ponadto odwołując się do podstawowej relacji w dialogice Ja – Ty usiłuje skonstruować hermeneutyczny model rozumienia tego, co w owej relacji się dzieje na przykładzie relacji szkolnych. Wyróżnia zatem proces rozumienia na płaszczyźnie: rozumienie w relacji uczeń–uczeń, rozumienie nauczyciela przez dzieci oraz rozumienie dzieci przez nauczyciela. Podejmuje również próbę wprowadzenia kategorii rozumienia odwołując się do trzech sposobów otwarcia/istnienia człowieka. Pierwsze z nich to otwarcie się na bycie.

W heideggerowskiej hermeneutyce *Da-sein* (czyli byt przytomny, jakim jest człowiek apriorycznie), jest wrażliwy na świat. Wrażliwość ta pozwala mu odbierać bycie czegokolwiek jako jego świat. Ona powoduje, że człowiek jest wstępnie, uprzednio, nastrojony na bycie i dlatego może on w ogóle cokolwiek odbierać. Nastrojenie powoduje, że *Da-sein* jest pierwotnie – otwarty. Otwartość człowieka wyznaczona przez jego nastroje (nastroje) powoduje, że świat dla niego wydaje się polem nieskończonych możliwości [1996, s. 98].

Drugi rodzaj otwarcia to otwarcie intencjonalne. Jak zauważa Sawicki:

Otwarcie intencjonalne prowadzi do uprzedmiotowienia świata. Pomaga ono narodzić się poczuciu odrębności własnego ciała i psychiki (Ja to nie Ty) i funduje tożsamość psychiki. Dzięki temu otwarciu jawi się w świadomości przedstawienie świata zewnętrznego, ale wszystkie jego elementy stają się dla Ja – rzeczami, przedmiotami [tamże, s. 102].

Trzeci rodzaj otwarcia zaś to otwarcie dialogiczne: „to rozumienie, że dziecko jest darem” [tamże, s. 105]. Sam Sawicki odwołując się w swych poszukiwaniach do tischnerowskiego sposobu rozumienia rzeczywistości wykorzystuje ów model do odpowiedzi na pytania natury pedagogicznej

⁶ Obszerną analizę tego zagadnienia odnajdujemy w pracach autorki: K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

w takich obszarach, jak: dialog i szkolna wspólnota osobowa, spotkanie uczeń – nauczyciel, uwarunkowania kształcenia charakteru, charakter człowieka moralnie dobry, duchowość nauczyciela.

Na nieco inne możliwości aplikacji hermeneutyki w teorii i praktyce pedagogicznej wskazuje J. Gnitecki [1989, 1992]. Dla niego bowiem pedagogika hermeneutyczna jest jedną z trzech pedagogik, które rozumiane dopiero w całości tworzą pedagogikę ogólną. Każda z nich posiada odrębny przedmiot badań, ale także charakteryzuje się odrębnym warsztatem metodologicznym determinowanym przez ów różnicujący je przedmiot. I tak Gnitecki mówi o pedagogice empirycznej, która bada sferę faktów; pedagogice prakseologicznej, która bada sferę działań ukierunkowanych celami oraz pedagogikę humanistyczną, która bada sferę wartości i dla niej właśnie jest charakterystyczna metoda *ermeneuein* jako droga rozumienia tej rzeczywistości.

ROZDZIAŁ III

Pedagogika dramatu. Podstawowe idee

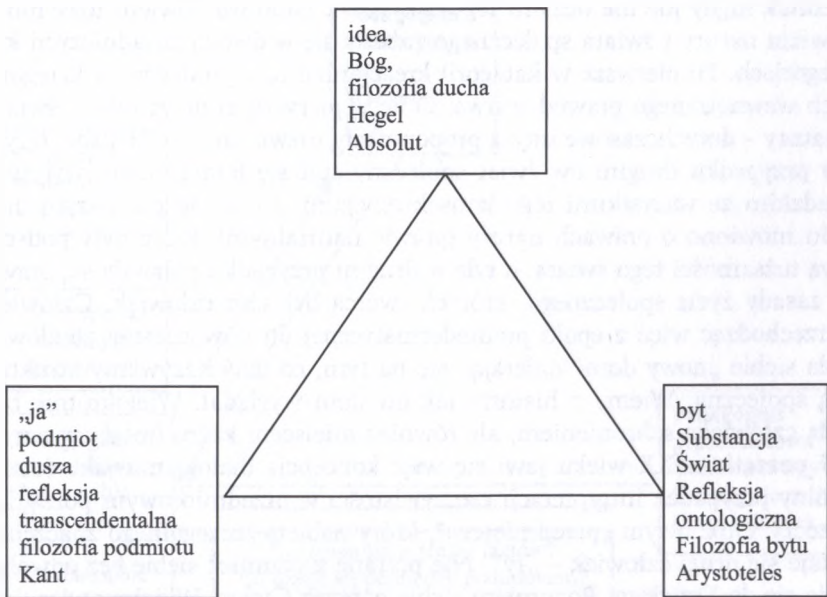
1. Założenia teoretyczne

Obecnie odwołując się zarówno do tego, co zostało przedstawione w rozdziale pierwszym: idea dramatu, jak i w rozdziale drugim, w którym zasygnalizowano niektóre rozwiązania z zakresu metodologicznego – chciałbym zaprezentować w ramach idei dramatu własną koncepcję rozumienia podstawowych założeń myślenia pedagogicznego w tym obszarze poszukiwań.

Aby to uczynić pragnę odwołać się w tym miejscu do Platonskiej metafory zwanej potocznie *Przypowieścią o jaskini* zamieszczonej w VII księdze *Państwa* Platona. Otóż owa metafora stała się fundamentalną dla rozwoju nie tylko filozoficznej myśli europejskiej, ale dla kultury w ogóle, nie wyłączając nauk szczegółowych – w tym również pedagogiki. Przypomnijmy podstawowe tezy owej metafory. Otóż Platon przyrównuje ludzkie życie do sytuacji człowieka zamkniętego w jaskini. Ów człowiek jest w sytuacji szczególnej. Całe bowiem jego życie jest skoncentrowane na obserwacji cieni prawdziwej rzeczywistości przesuwających się po jej ścianie. Owe cienie obrazują u Platona tę część ludzkiej rzeczywistości, którą człowiek odkrywa poprzez świat zmysłowy. Jeśli człowiek uzna, iż owe przesuwane się cienie po ścianach jaskini, jak i sama jaskinia są dla człowieka rzeczywistości fundamentalną i zarazem ostateczną, to człowiek ulegając swym zmysłom pogrzeży się w nieprawdzie i zamknie sobie drogę do jej odkrycia. Gdzie więc jest ukryta owa prawda? Dla Platona jest ona nieosiągalna dla świata zmysłowego. Jej przedmiot jest innej natury, niż ten, który zmysły rejestrują. To świat Ducha, świat Idei, który podatny jest na poznanie innego rodzaju – poznanie noetyczne. Mówi więc Platon o trzech zasadniczych etapach osiągnięcia owego stanu. Te etapy to: *katharsis*, *anamnesis* i *metheksis*, które prowadzą poprzez oczyszczenie i przypomnienie do uczest-

nictwa w tym co duchowe, w tym co jest pierwotne i zarazem fundujące świat materialno-zmysłowy. Owa metafora wyznaczyła dla filozoficznego myślenia trzy podstawowe kierunki interpretacji rzeczywistości zobrazowane w figurze tzw. trójkąta platońskiego.

Pierwszy kierunek analizy rzeczywistości wyznacza sam podmiot, który jawi się jako protagorejska „miara wszystkich rzeczy”. Rodzi się więc w tradycji europejskiej cały nurt tzw. filozofii podmiotowej, swoisty filozoficzny antropocentryzm, gdzie człowiek zajmuje podstawowe miejsce zarówno w wymiarze ontologicznym – jako pierwszy i najważniejszy rodzaj bytu, w wymiarze epistemologicznym – gdzie poznanie będzie rozumiane zawsze przez pryzmat samego człowieka oraz jego wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań, aksjologicznym – gdzie relatywność ludzkich doświadczeń i kreowania wartości odnajdzie swe miejsce, oraz etycznym – z wielością różnych propozycji postępowania moralnego. Trzeba jednak już w tym miejscu zaznaczyć, iż w praktyce w większości przypadków rzadko się zdarzało, aby któryś z kierunków występował w tzw. „czystej postaci”.



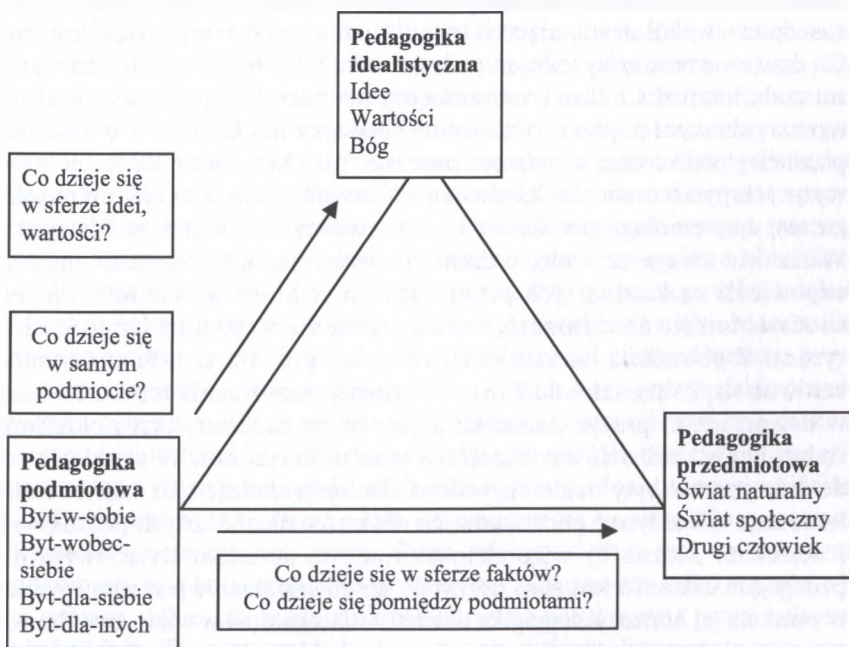
Rys. 2. Trójkąt platoński

Źródło: A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. J. Zychowicz, Wyd. WAM, Kraków 2003

Z kolei drugi punkt wyjścia interpretacji rzeczywistości stawia na pierwszym planie świat rzeczy, przedmiotów, a w późniejszym czasie różnego rodzaju struktury społeczne, czy instytucjonalne jako podstawowe i zasadnicze dla kreowania świata specyficznie ludzkiego. I tak – szczególnie w okresie początków filozofii, w starożytnej Grecji, przedstawicielem owego przedmiotowego porządku rzeczy był na przykład Arystoteles ze swą koncepcją realizmu klasycznego, który odwołując się do porządku natury odnajdywał w nim jego metafizyczne korzenie. Tropem tym podążyło w późniejszym czasie chrześcijaństwo budując poprzez osobę św. Tomasza z Akwinu całą tradycję tomistyczną. Później jednak ów przedmiotowy porządek rzeczy – już w czasach nowożytnych oderwany od świata natury – został zastąpiony strukturą społeczną. Zasadnicza istotowa wręcz różnica pomiędzy kategorią świata natury i świata społecznego, a także różnica pomiędzy wewnętrznymi prawami rządzącymi obydwojma tymi rzeczywistościami spowodowały, iż choć człowiek dalej usiłował konstruować swe życie w zgodzie z przedmiotowo-realistycznym porządkiem rzeczy, to jednak nigdy już nie uczynił tego tak samo. Istotowa bowiem tożsamość świata natury i świata społecznego różniły się w dwóch zasadniczych kategoriach. Po pierwsze w kategorii kreacjonizmu, a po drugie w kategorii ich wewnętrznego prawodawstwa. O ile w pierwszym przypadku – świata natury – dotychczasowe ujęcia proponowały rozwiązania teistyczne, o tyle w przypadku drugim ów świat społeczny stał się konstruktem wybitnie ludzkim ze wszystkimi tego konsekwencjami. I o ile w pierwszym ujęciu mówiono o prawach natury (prawie naturalnym), które były podstawą tożsamości tego świata, o tyle w drugim przypadku pojawiły się prawa i zasady życia społecznego, których twórcą był sam człowiek. Człowiek przechodząc więc z epoki premodernistycznej do nowoczesnej zbudował dla siebie „nowy dom” opierając się na tym, co dziś nazywamy strukturą społeczną. Wiemy z historii, jak ów dom wyglądał. Wielokrotnie był dla człowieka schronieniem, ale również miejscem kaźni (totalitaryzmy). U początków XX wieku jawi się więc koncepcja dialogizmu jako szczególny przypadek interpretacji rzeczywistości w przedmiotowym porządku rzeczy. Otóż owym „przedmiotem”, który nabiera szczególnego znaczenia staje się drugi człowiek – „Ty”. Nie potrafię zrozumieć siebie bez odwołania się do Drugiego. Rozumiem siebie poprzez Ciebie. Widzimy więc, jak w pewnym sensie historia człowieka zatacza koło. Koło swoiście hermeneutycznej natury. Rozumienie świata i siebie początkowo człowiek uzależniał od rozumienia świata natury. Mówił więc: istnieje, bo istnieje świat natury,

później odkrył, iż niepodobna aby owa natura egzystowała sama przez się. Na horyzoncie pojawił się nowy rodzaj odpowiedzi na najważniejsze pytanie: istnieję, bo istnieje coś co mnie przewyższa – istnieje Absolut. Potem zaś w miejsce Istoty Najdoskonalszej postawił własną doskonałość opartą na gwałtownym rozwoju przyrodznawstwa i technologii i stwierdził, iż istnieje dzięki samemu sobie i prawom przez siebie ustanowionym, których egzemplifikacje odnajdujemy w społecznych strukturach. Jednak tego typu myślenie nie do końca okazało się słuszne. Świadectwem był rozkwit różnego rodzaju prądów waloryzujących istnienie jednostki jako takiej, by ostatecznie przerodzić się we współczesne nurty bądź dialogizmu, bądź postmodernizmu.

Trzeci kierunek, który został już zasygnalizowany powyżej, odwołuje się do rzeczywistości transcendującej dwa pierwsze ujęcia. Owa rzeczywistość może mieć charakter jakichś idei – jak u Platona, może mieć wymiar istoty rzeczy, jak u Arystotelesa, może odwoływać się w swej tożsamości



Rys 3. Podstawowe punkty wyznaczające ujęcie dramatyczne

Źródło: opracowanie własne

do Boga jako tego, który ostatecznie uzasadnia istnienie tego co jest i jakie jest. Może również odwoływać się do swoistej „duchowej postaci”, o której pisał na przykład Husserl w *Kryzysie nauk europejskich*. Nie sposób tu oczywiście omawiać szczegółowo wszystkich konotacji i implikacji, jakie w powyższych obszarach można wyróżnić. Dla naszych rozważań istotne jest jednak, iż rzeczywistość jaka jest człowiekowi dana nie jest na pierwszy rzut oka jednorodna. I to zarówno w sferze poznawczej, jak i egzystencjalnej. Człowiek więc pojawia się na scenie dramatu mając zasadniczo do dyspozycji: samego siebie, drugiego człowieka z jego społeczno-kulturowymi wytworami oraz świat przyrody ożywionej i nieożywionej. A wszystko to wplecione jest w rzeczywistość czasoprzestrzeni, która niejako stygmatyzuje wszystkich bohaterów naszego dramatu. Przyjrzyjmy się więc po kolei poszczególnym kategoriom, by odnaleźć momenty kluczowe fundujące model dramatyczny w rozumieniu pedagogiki.

Powyższy rysunek przedstawia obrazowo podstawowe wymiary/kierunki myślenia pedagogicznego w ujęciu pedagogiki dramatu. Oscylują one zasadniczo wokół następujących pytań: Co dzieje się w samym podmiocie? Co dzieje się pomiędzy jednym podmiotem a innymi zindywidualizowanymi podmiotami? Co dzieje się pomiędzy podmiotem a systemem społecznym wyrażonym poprzez różne formy abstrakcyjne? Co w końcu dzieje się pomiędzy podmiotem a światem naturalnym? Odpowiedzi na każde z powyższych pytań otwierają każdy na swój sposób swoisty horyzont: ontologiczny, epistemologiczny, aksjologiczny, etyczny, a w końcu pedagogiczny. Ważna jest uwaga, iż w ujęciu dramatycznym, tym kto ostatecznie udziela odpowiedzi na każde z tych pytań jest sam podmiot. Spróbujmy, wpraw, choć na moment zatrzymać się nad ową kategorią horyzontu. Czym jest horyzont? Z pewnością horyzont to jakiś rodzaj przestrzeni. Ma ona wymiar zarówno fizyczny, jak i duchowy. (Porównaj rozróżnienie *toposu* i *ethosu* w dalszej części pracy). Materialnie jest on wyznaczony przez określony rodzaj bytów realnych wytyczających granice horyzontu. W wymiarze zaś duchowym owe byty nabierają waloru idealnego, rodząc tym samym nowe konotacje w każdym z podstawowych obszarów filozoficznych poszukiwań i dociekań. Można by więc skonstatować, iż punktem wyjściowym dla pedagogiki dramatu jest sam człowiek, ale równocześnie jest nim również w punkcie jej końca. Pedagogika dramatu dlatego nosi w sobie ową dramatyczną waloryzację, iż podmiot stając u początku jakiegoś pedagogicznego horyzontu, który został mu ofiarowany, nie potrafi z pewnością udzielić sensownych odpowiedzi odnośnie do przyszłości. Przyszłość niejako wy-

myka się człowiekowi spod kontroli. Nie jest do końca przewidywalna. Jeśli więc jest taka – rodzi niepokój i stawia nowe pytania, na które muszą stale odpowiadać. Udzielanie odpowiedzi na owe pytania może okazać się ponad siły człowieka. Pojawia się to, co nazywamy kryzysem, załamaniem, zniechęceniem. Przystajemy poszukiwać odpowiedzi. Spróbujmy scharakteryzować podstawowe obszary/kierunki myślenia w pedagogice dramatu.

Otwarcie wobec siebie – pedagogika introspektywna – co dzieje się w podmiocie?

Najpierw sytuacja, o której – jak się wydaje – w polskiej pedagogice przez wiele lat zapomniano. Była to amnezja szczególnego rodzaju, bo „amnezja urzędowa”. Otóż człowiek jest przede wszystkim bytem-w-sobie. Co to znaczy? To znaczy, iż posiada własną, specyficzną konstytucję psychofizyczną. Jego tożsamość więc w tym aspekcie możemy opisywać w ramach nauk szczegółowych, mających za przedmiot swych badań ów specyficzny obszar. Są to takie nauki, jak: psychologia, medycyna, fizjologia itp. W ramach tego wymiaru podmiot jest niejako zdeterminowany do tego, aby poddać się prawom rządzącym tym obszarem. Każde jego przekroczenie, a może lepiej przekraczanie powoduje doraźne, szybko odczuwalne lub powolne degradowanie własnej konstytucji w tym zakresie. Człowiek będąc bytem-w-sobie tak jak każdy inny byt posiada jednak umiejętność specyficzną. Może być bytem-wobec-siebie. Owo słowo może w tym miejscu nie jest przypadkowe. Cóż to bowiem znaczy być bytem-wobec-siebie? Byt-w-sobie jest nam dany. Jesteśmy nim niezależnie od naszego chęć lub nie chęć. Jestem mężczyzną lub kobietą. Jestem wysoki bądź niski. Mam takie czy inne predyspozycje. Być-wobec-siebie znaczy coś więcej. Oznacza przyjąć najpierw wobec siebie postawę refleksji. To znaczy uczynić siebie przedmiotem poznania. A jeśli poznania, to również postawić pytanie o to kim jestem i jaki jestem? Ta sytuacja prowadzi najpierw do postawy akceptacji pierwszego wymiaru mojego Ja, czyli bytu-w-sobie. Muszę rozpoznać siebie i zaakceptować to jaki jestem i kim jestem jako byt-w-sobie. Owa postawa akceptacji często nie jest prosta. Dana mi bez własnej mej woli swoista konstytucja psychofizyczna nie zawsze jest tożsama nie tylko z moją wizją samego siebie, ale także z określoną wizją preferowaną przez kulturę, w której żyję. To często może budzić różnego rodzaju dysonans, wewnętrzne rozdarcie zarówno w warstwie wewnętrznej człowieka, jak i jego warstwie zewnętrznej, czyli w wymiarze społecznym. Pierwszą więc sytuacją, którą moglibyśmy nazwać dramatyczną jest owo napięcie pomiędzy włas-

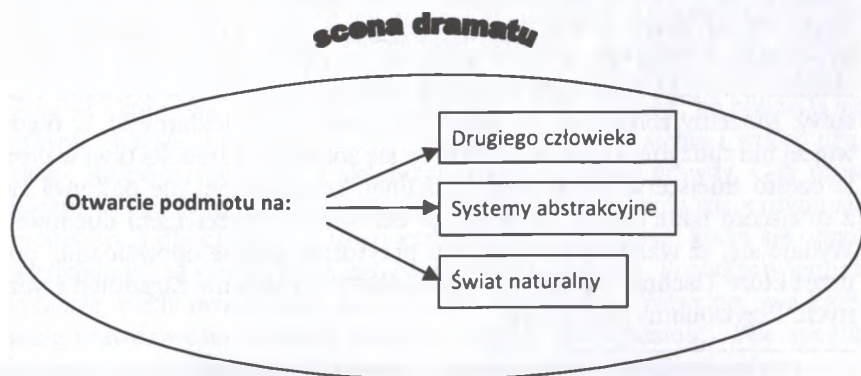
nym bytem-w-sobie a moim o nim wyobrażeniem. Znamy sytuacje, że na przykład z powodu własnego wyglądu bądź deficytów rozwojowych, ludzie podejmują różnego rodzaju zachowania o charakterze suicydalnym z odebraniem sobie życia włącznie.

Kolejny wymiar ważny w dotykanym przez nas obszarze zagadnień to bycie-dla-siebie. Bycie-wobec-siebie charakteryzuje się swoistą postawą poznawczą względem samego siebie. Hasłem podmiotu jest: „poznaj samego siebie”. Być-dla-siebie to jednak coś więcej. Nie czynię bowiem siebie przedmiotem li tylko własnego poznania, bo to mnie w jakiś sposób uprzedmiotawia, ale wchodzę sam ze sobą w jakiś szczególny rodzaj wewnętrznej relacji. Nawiązuje dialog sam ze sobą. Oczywiście nie chodzi tu o dialog zewnętrzny, ale wewnętrzny. W tym przypadku owa postawa bycia-dla-siebie nie jest zdeterminowana. Nie ma waloru konieczności zaistnienia. Mówi się raczej o tym, że współczesna kultura tak silnie angażująca w człowieku to, co zewnętrzne wyciszyła i zdeprecjonowała umiejętność przebywania człowieka samego ze sobą i prowadzenia swoistego wewnętrznego dialogu. A przecież taka postawa ma walor wybitnie pedagogiczny. Jeśli prowadzę wewnętrzny podmiotowy dialog, to będę również umiał prowadzić dialog zewnętrzny. Dialog z drugim człowiekiem. Po rozpoznaniu i akceptacji siebie jako bytu-w-sobie kolejnym krokiem naszej dramaturgicznej metodyki wychowania staje się więc wewnętrzny dialog podmiotowy. Ta wewnętrzna dia-logika pozwala człowiekowi odkrywać własną wewnętrzną tożsamość. Nigdy więc tak naprawdę nie pozostajemy samotni. Możemy być osamotnieni zewnętrznie, ale nie wewnętrznie. Ta wewnętrzna dia-logika i dia-lektyka staje się więc źródłową rzeczywistością dla budowania tożsamości bytu-dla-siebie. W tym miejscu należy jednak zauważyć, iż możemy mieć do czynienia z sytuacją innego rodzaju. Mogę rozpoznać kim jestem jako byt-w-sobie, ale nie zaakceptować tego stanu rzeczy. Wówczas może zaistnieć sytuacja, iż moje bycie-dla-siebie przekształca się w bycie-obok-siebie – na przykład różnego rodzaju migracje wewnętrzne bądź zewnętrzne człowieka – lub nawet mogą stać się bytem-przeciw-sobie w skrajnych przypadkach unicestwiając siebie. Może być również inna sytuacja, kiedy będąc bytem-w-sobie nie rozpoznając go i nie akceptując tego jaki jest mogę usiłować być bytem-dla-siebie pomijając ów pierwszy etap rozpoznania i akceptacji. Wówczas dochodzi do paradoksalnej sytuacji bycia-pozasobą. Tego typu człowiek stwierdza, iż to co rozpoznał jako byt-w-sobie jest nieatrakcyjne w stosunku do tego co proponuje/narzuca świat społeczny. Staram się więc jak aktor na scenie grać rolę narzuconą przez społeczne

owe systemy, struktury, konwencje, przyjmując role i zakładając kolejne maski, aby w ten sposób ukonstytuować i uprawomocnić swe bycie pośród innych – będąc jednocześnie obok lub poza samym sobą. W tym przypadku możemy mówić o *pedagogice mimetycznej*, czyli takiej, która powiela/nasładowuje określone scenariusze zachowań społecznych zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym.

Otwarcie na scenę – drugi człowiek, życie społeczno-kulturowe, świat naturalny

W tym miejscu doszliśmy do momentu, kiedy byt-w-sobie mogą przyjmować wobec siebie różne postawy poznawcze, aksjologiczne i etyczne otwiera się na świat zewnętrzny. Co mieści się w owym świecie? Jak pamiętamy Tischner nazywa ów świat sceną dramatu. Na tej scenie pojawia się po pierwsze drugi człowiek. Po drugie to, co ów człowiek wytworzył, czyli świat kultury. Na końcu zaś jest świat przyrody człowiekowi ofiarowany i oddany w swoiste „wieczyste użytkowanie”. Wszystkie owe relacje – jak powiedzieliśmy wcześniej – są spowite rzeczywistością czasu, która w każdym z tych trzech wymiarów pozostawia swój ślad i go zmienia. Spróbujmy przyjrzeć się bliżej poszczególnym relacjom. Najpierw więc relacja jestem-wobec-drugiego. Powiedzieliśmy powyżej, iż owo jestem nie jest jednorodne. Mogę być-w-sobie, być-wobec-siebie, być-dla-siebie, być-obok-siebie, być-poza-soba, a nawet być-przeciw-sobie. Każda z tych sytuacji pociąga za sobą odmienny sposób bycia-wobec-drugiego.



Rys. 4. Otwarcie podmiotu na scenę dramatu

Otwarcie na drugiego człowieka – co dzieje się pomiędzy podmiotami?

Najpierw jako byt-w-sobie jestem w relacji do innego bytu-w-sobie. Rozpoznając i akceptując siebie jako byt-w-sobie ze wszystkimi tego uwarunkowaniami rodzi się we mnie świadomość, że oto ten drugi, który stoi przede mną, z którym żyję na co dzień bądź widuję się tylko sporadycznie, bądź przelotnie – posiada podobną do mojej konstytucję bytu-w-sobie. To znaczy podobnie jak ja jest z jednej strony wobec czegoś ograniczony, z drugiej zaś może być do czegoś predysponowany. Jako wychowawca, który rozpoznał siebie jako byt-w-sobie wiem, iż jest istotne i ważne, aby ów drugi również to uczynił. Rozpoznał swoje ograniczenia, ale i szczególne pre-dyspozycje. Jako wychowawca jestem po to, aby mu w tym pomóc. Pokazać, iż to nasz wspólny punkt wyjścia. Że to początek naszej wspólnej życiowej wędrówki. To umiejętność odnalezienia się na „mapie sceny dramatu” jako byt-w-sobie. Uświadomienie sobie swego bycia-w-sobie pokazuje nam również w jakiej jesteśmy relacji wobec innych bytów-w-sobie. Postawienie sobie pytania o jakąś hierarchię bytów-w-sobie, które ostatecznie zawsze w sposób indywidualny egzystują na scenie dramatu. Taka postawa rodzi świadomość istnienia w rzeczywistości sceny dramatu określonego porządku i wzajemnych zależności.

Będąc bytem-w-sobie odkrywam, iż wchodzę z drugim nie tylko w jakąś relację poznawczą, ale również przestrzenną⁷. Jestem w jakimś miejscu. Drugi jest obok mnie w innym miejscu. Greckie *topos* wyraża miejsce w znaczeniu przestrzeni fizycznej. Najpierw więc jestem jako byt-w-sobie jako jeden z wielu bytów zajmujących określone miejsce – *topos*. Drugi byt znajduje się w określonej odległości. Może znajdować się dalej lub bliżej. Może być tak blisko, iż wydaje się, iż jest jakąś częścią mnie samego. Jeden byt-w-sobie i drugi byt-w-sobie mogą się od siebie oddalać albo do siebie zbliżać. Owo oddalenie bądź zbliżenie może posiadać określony walor czasowy. Możemy zbliżyć się do siebie na zawsze bądź deklarować, iż nigdy więcej nie zbliżymy się do siebie tak, by się zobaczyć. Paradoks tkwi w tym, iż często miejsce w przestrzeni fizycznej, geograficznej nie pokrywa się z miejscem jakie czynię dla drugiego człowieka w przestrzeni duchowej. Wydaje się, iż warto w tym miejscu przytoczyć pewne opowiadanie, poprzez które Tischner wprowadza czytelnika w rozumienie zagadnień etycznych. Przywołajmy jego słowa:

⁷ Ciekawym modelem interpretacyjnym – również dla pedagogiki – jest z pewnością koncepcja geografii diachronicznej, wywodząca się ze szkoły T. Hägerstranda. Podstawowe założenia owej koncepcji przedstawia A. Giddens w pracy: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.

O słynnym filozofie greckim Heraklicie historia zanotowała następującą anegdotę: razu pewnego przybyli do Heraklita goście z odległych krain, wiedzeni sławą wielkiego filozofa. Idąc wyobrażali sobie postać mędrca. Spodziewali się, że zobaczą człowieka poważnego, głęboko zamyślonego, otoczonego gronem uczniów. Ale spotkał ich zawód. Było właśnie słotno i zimno. Heraklit siedział z podkurczonymi nogami na ciepłym chlebowym piecu i grzał sobie nogi. Zaskoczeni zmieszani wędrowcy chcieli się cofnąć. Zauważył to filozof i rzekł: nie odchodźcie, albowiem tutaj także uobecniają się bogowie. Mówiąc „tutaj także”, Heraklit użył słowa „ethos” [Tischner 1984, s. 56].

Otóż słowo *ethos* posiada odmienne znaczenie niż słowo *topos*. *Ethos* bowiem to miejsce w przestrzeni duchowej. To rodzaj środowiska, w którym, to co ludzkie nabywa własnej tożsamości. W byciu-jeden-obok-drugiego w przestrzeni fizycznej odzwierciedlają się pomiędzy bytami reguły rządzące światem sceny, a więc światem fizycznym. W przestrzeni określonej mianem *ethos* prawa i reguły wywodzące się ze świata rzeczy tracą na znaczeniu. Pojawiają się reguły rządzące światem duchowym poza-materialnym. Można więc rzec, iż człowiek zakorzeniony – niejako z natury – w świecie rzeczy, poprzez to, co w nim duchowe, przechodzi do rzeczywistości duchowej, gdzie „uobecniają się sprawy boskie” – sprawy ducha.

Człowiek posiada więc zdolność przechodzenia z poziomu sceny dramatu – świata rzeczy na poziom dialogu – świata charakterystycznego dla poziomu: myśli, idei, ducha. O ile pierwszym przypadku dominuje logika indukcyjno-dedukcyjna w wyjaśnianiu rzeczywistości, logika przyczynowo-skutkowa, o tyle w drugim przypadku mamy do czynienia z logiką dramatu nie posiadającą żadnych rygorów bezwzględnej falsyfikacji bądź weryfikacji. Kiedy owa logika się unaocznia, przychodzi moment kiedy staje wobec drugiego w jakiejś szczególnej sytuacji. Tą sytuacją jest prawda. Nie posiadam już maski, tak niezbędnej w codziennym życiu społecznym. Rola się skończyła i to nie w tym momencie. Nie uciekam, bo objawiła się prawda. Wreszcie czuje się wolny. Jestem nim wobec siebie i wobec drugiego. Rozpoznanie siebie i akceptacja rodzi poznanie prawdy. Gdy moje jestem-wobec drugiego jest zarazem jestem-wobec prawdy rozpoczyna się proces bycia dla-drugiego a równocześnie bycia-dla-siebie. Rodzi się odpowiedzialność za siebie i drugiego. Nazywamy to dobrem. Rozważmy jednak sytuację, kiedy owa prawda nie zostanie rozpoznana. Wówczas ową kategorię prawdziwości musimy przypisać jakiejś rzeczywistości. Nie sposób bowiem żyć w aksjologicznej próżni. Zaczynamy żyć w iluzji i iluzją, czyli namiastką prawdy. Platońskie cienie w jaskini stają się rzeczywistością o charakterze totalnym i uzurpują sobie bycie jej istotą. Człowiek coraz

częściej żyje obok drugiego, czasem nawet wbrew sobie, a niekiedy postanawia przerwać owo bycie na zawsze.

Powróćmy jednak do zasadniczej linii naszych rozważań. Powiedzieliśmy, iż byt-w-sobie staje w postawie poznawczej wobec innego bytu-w-sobie i rozpoznaje go w tym wymiarze. Owo staje wobec odbywa się w jakiejś przestrzeni. Ta przestrzeń, jak powiedzieliśmy, ma kategorię ilościową, ale posiada również walor – powiedzielibyśmy – pewnej jakości. Owa jakość zapisana jest w różnorodnych wytworach i koncepcjach symbolicznych. Otóż używamy często takich sformułowań, jak: „jak tu ładnie”, „co za piękny widok”. Albo: „jak tu paskudnie”, „jak można tu pracować/uczyć się”. Wszystkie te określenia odnoszą się do materialnego wymiaru rzeczywistości. Mamy jednak drugi wymiar owej przestrzeni. Wymiar niematerialny. Mówimy na przykład: „jakie to nieludzkie przepisy”, albo: „jak to ktoś mądrze zorganizował”, albo „tu jest dobra atmosfera do pracy i nauki”. Mówimy w tym przypadku o różnych systemach abstrakcyjnych⁸.

Przedstawiliśmy dotąd próbę charakterystyki pierwszego punktu wyjścia w rozumieniu rzeczywistości, kiedy to podmiot staje się protagonistą i kreacjonistą w rozumieniu rzeczywistości. Pokazaliśmy, iż podstawowymi wymiarami jego działań powinny być najpierw rozpoznanie siebie i akceptacja jako bytu-w-sobie, by móc otworzyć się najpierw na samego siebie być-dla-siebie, ale i być-dla-innych. W naszych rozważaniach pojawiły się kategorie: prawdy, wolności, dobra, odpowiedzialności. Jawią się one jako centralne dla pedagogiki dramatu. Owe kategorie bowiem i nasza do nich relacja decydują w dalszej kolejności o jakości naszych kolejnych otwarć, naszych sposobów bycia-wobec i bycia-dla tego co na zewnątrz nas. Mam tu na myśli najpierw drugiego człowieka – jego wytwory, potem różnego rodzaju społeczności, grupy, instytucje czy w końcu świat przyrody ożywionej i nieożywionej. Ta pierwotna postawa człowieka wobec-siebie i dla-siebie wydaje się być podstawowa i źródłowa w rozumieniu relacji człowieka do całej rzeczywistości. Spróbujmy przedstawić obecnie podejście dramatyczne w kontekście myślenia pedagogicznego w trzech zasadniczych aspektach: rozumienie przedmiotu pedagogiki, rozumienie metodologii badań pedagogicznych oraz próba skonstruowania teorii wychowania.

⁸ A. Giddens w następujący sposób definiuje owe systemy [2002, s. 317–318]. **Systemy abstrakcyjne** (*abstrakt systems*) to środki symboliczne i systemy eksperckie traktowane łącznie. Dalej zaś: **systemy eksperckie** (*expert systems*) to systemy wszelkiej wiedzy specjalistycznej oparte na regułach proceduralnych i przekazywane jednym jednostkom przez drugie. **Środki symboliczne** (*symbolic tokens*) to środki wymiany o standardowej wartości i dzięki temu wymienne w nieskończenie wielu kontekstach działania.

Otwarcie na świat społeczno-kulturowy – co dzieje się w relacji podmiot a systemy abstrakcyjne?

Z kolei ujęcie oparte na relacji człowieka wobec świata zewnętrznego podkreśla związki przyczynowo-skutkowe owych stosunków. W tych przypadkach człowiek traktuje najpierw siebie jako uwikłanego w ową materialno-empiryczną organizację życia, by odkrywać takąż swą naturę wobec innych bytów realnych bądź o charakterze idealnym, w świecie których uczestniczy. I tak można by w tym miejscu pokusić się o następujący podział pedagogiki ze względu na przedmiot badań: w związku z otwarciem człowieka na świat przyrody ożywionej i nieożywionej mówilibyśmy o pedagogice ekologicznej. Dalej ze względu na relacje, w jakie podmiot wchodzi z różnego rodzaju systemami społecznymi mówilibyśmy o pedagogice systemów abstrakcyjnych. O ile pierwszy z wymienionych rodzajów pedagogiki nie wymaga dłuższych wyjaśnień, o tyle ten drugi – na skutek stopnia swej ogólności – wymaga bliższego wyjaśnienia. Otóż wskutek różnorodnych zmian cywilizacyjnych, w tym zmian technologicznych, społecznych i ideowych nastąpił gwałtowny wzrost znaczenia – w społeczeństwach zwanych ponowoczesnymi – różnego rodzaju systemów eksperckich i środków o charakterze symbolicznym. W skład owej subdyscypliny wchodziłyby dyscypliny wiedzy badające wpływ owych różnorodnych systemów, takich jak: media, reklama, prawodawstwo, polityka itp. na procesy wychowania, które w tradycyjnie rozumianej pedagogice zajmowały odległe miejsca bądź w ogóle nie funkcjonowały. Podstawowymi modelami interpretacyjnymi dla tej grupy subdyscyplin pedagogicznych byłyby nauki szczegółowe wywodzące się zarówno z tradycji przyrodoznawstwa – dla pedagogiki ekologicznej, jak i nauk społecznych – dla pedagogiki systemów abstrakcyjnych.

Otwarcie na świat naturalny – co dzieje się z podmiotem poprzez kontakt ze światem przyrody?

Pokazaliśmy powyżej, iż człowiek doświadcza przede wszystkim samego siebie, doświadcza również przestrzeni społecznej, która wyznacza ramy jego „poruszania się” w życiu społecznym. Wydaje się jednak, iż świat naturalny, choć nie zawsze przez nas reflektowany, jest swoistą zasadą, środowiskiem sine qua non, nie możemy mówić o pozostałych rodzajach relacji. Jest więc wobec nich pierwotny. Człowiek zaś jest jego częścią. I podobnie jak w poprzednich sytuacjach człowiek jako byt-w-sobie jest częścią owego świata naturalnego. Ale równocześnie może przyjmować wobec niego różne postawy. Może być-dla-niego. Może również świadomie bądź nie być-przeciw-niemu, a tym samym przeciw samemu sobie. Ów świat naturalny

bowiem był przecież inspiracją dla pierwszych myślicieli, np. jońskich filozofów przyrody, którzy w nim odnajdywali archè, czyli zasadę, początek tego co jest. Ów świat naturalny, dany człowiekowi, stał się dla niego pierwszą szkołą, w której otrzymywał różnorodny materiał wrazeniowy. Doświadczał zmienności owego świata, ale i dostrzegał to, co stałe. To za-inspirowało owego człowieka (porównaj np. Platon, Arystoteles) do postawienia pytania o horyzont metafizyczny tego co jest człowiekowi empirycznie dane. Wiemy, że udzielili odpowiedzi różnych, ale otworzyli drzwi dla całej późniejszej myśli filozoficznej, a także pedagogicznej kreując kierunki ejdetyczne i perenialistyczne w myśleniu naukowym. Logika owego świata naturalnego stała się również podstawą dla rozwoju racjonalności najpierw naturalnej, potem metafizycznej i religijnej. Gdy w okresie modernizmu zdeprecjonowano te dwa ostatnie podejścia, zredukowana jej forma przyczyniła się do gwałtownego rozwoju nauk przyrodniczych i nauki ogóle. Dla niektórych (porównaj Dilthey, Husserl, Heidegger i inni) nastąpiło niebezpieczne przeakcentowanie roli przyrodoznawstwa nie tylko w rozumieniu samej nauki, ale również w kreowaniu świata kultury. Pojawiają się więc hasła: powrotu do tego, co jest i jak jest nam bezpośrednio dane (fenomenologia). Był więc ów świat naturalny stałym odniesieniem dla człowieka w kontekście rozumienia samego siebie, jak i otaczającej go rzeczywistości. Dziś, kiedy mówimy o społeczeństwie ponowoczesnym, ów świat naturalny został zepchnięty na plan dalszy. Dziś już nie budzimy się ze wschodem słońca i nie kładziemy się spać kiedy ono zachodzi. Logika świata naturalnego została zastąpiona przez logikę systemów abstrakcyjnych, które regulują nasze życie czasem z dokładnością ułamka sekundy, bądź dziesiątej części złotego, czy euro. To nie mogło nie odbić się na rozumieniu człowieka przez samego siebie.

Otwarcie na przepływający czas – co dzieje się z podmiotem w kontekście rozumienia tego, co ulega zmianie

Często używamy następujących sformułowań: „nie mam czasu”, „czas mnie goni”, „czas ucieka”. Używając takich sformułowań wyrażamy nasz związek z tym, co zwykliśmy nazywać czasem. Rozważania, choćby filozoficzne, na temat czasu są bogate. Najczęściej wymienia się dwie kategorie czasu charakteryzujące przedmiot, względem którego jest on rozpatrywany. I tak, jeśli rozważamy czas z punktu widzenia sceny dramatu, to mówimy

o tym, iż czas ma jakiś walor zobiektywizowany. To znaczy, że dla każdego podmiotu w określonej przestrzeni jawi się jako ten sam. W tym przypadku czas niejako staje się atrybutem jakiejś zmiany charakterystycznej dla zmaterializowanej bądź sformalizowanej struktury. Czas odmierza strukturę i jest przez nią odmierzany. Dzieje się to również kiedy mamy do czynienia z jakąkolwiek strukturą o charakterze edukacyjnym, pedagogicznym. Inaczej jednak ma się rzecz, kiedy ów czas przestaje być atrybutem jakiejś logicznie sformalizowanej bądź zmaterializowanej struktury, a staje wobec podmiotu zanurzonego w metafizyczną warstwę rzeczywistości. Wydaje się jakby ów czas przestał cokolwiek znaczyć. Kiedy podziwiamy piękno, stajemy się świadkami jakiejś ważnej prawdy bądź doświadczamy dobra wydaje się, iż czas „robi nam szczególną grzeczność” i staje jakby gdzieś na uboczu, jakby nie chciał przeszkadzać w tym, co aktualnie dzieje się. To wydaje się ważnym spostrzeżeniem. Czas – zdaje się – zna „swoje miejsce”. Ta konotacja jest istotna również z punktu widzenia konstruowania myślenia pedagogicznego. Podmiot, w tym wypadku zarówno wychowawca, jak i wychowanek, powinni „panować nad czasem”. Co to znaczy? To znaczy chyba to, iż od czasu do czasu muszą chcieć znaleźć się w orbicie jakichś autotelicznych/metafizycznych wartości, które ontycznie same w sobie nie poddają się nie tylko wpływowi czasu, ale w ogóle do niego nie przynależą.

2. Próba aplikacji założeń teoretycznych do budowania pedagogiki dramatu

Poniższa próba ukazania podstawowych założeń pedagogiki dramatu ma na celu raczej oddanie głosu w dyskusji, niż wytyczenie fundamentalnych ram konstruujących jakiś niezmienny czy niepodważalny kanon. Autor niniejszego opracowania ma świadomość, iż owa koncepcja wymaga tego, co można by nazwać intersubiektywnym oglądem prezentowanego stanu rzeczy. Owa próba jest więc bardziej zaproszeniem do dialogu, niż jakąkolwiek formą monologu. Proponuję zatem odpowiedzieć na następujące pytania. Po pierwsze: jaki jest przedmiot pedagogiki dramatu? Po drugie: jaki warsztat metodologiczny jawi się jako najbardziej adekwatny do analizy owego przedmiotu? Po trzecie: jak kształtują się podstawowe wyznaczniki definicyjne wychowania w ramach omawianych zagadnień?

Po czwarte: jakie są podstawowe drogi oddziaływań wychowawczych? Po piąte: jak kształtuje się teleologiczny horyzont wychowania? I po szóste: kim jest wychowawca w ujęciu dramatycznym?

Przedmiot pedagogiki dramatu

Naszą analizę rozpoczniemy od próby odpowiedzi na pytanie o przedmiot pedagogiki dramatu. Wydaje się, iż to co czyni ona przedmiotem swych zainteresowań zawarte jest w tym, **co dzieje się w podmiocie** w relacji do:

- samego siebie,
- drugiego człowieka,
- struktury/rzeczywistości społecznej/systemów abstrakcyjnych,
- świata przyrody/natury.

Tu wydaje się, iż należy podkreślić, że z punktu widzenia ujęcia dramatycznego, to co dzieje się jest zawsze w jakimś odniesieniu do podmiotu. Z drugiej zaś strony tożsamość podmiotu jest kształtowana przez to, co dzieje się: w nim samym, w relacji do drugiego człowieka, w odniesieniu do różnorodnych systemów abstrakcyjnych, czy świata natury. Innymi słowy ani podmiot, ani przedmiot nie istnieją niezależnie od siebie.

Warsztat metodologiczny

Z kolei spróbujemy udzielić odpowiedzi na drugie pytanie, jakie postawiliśmy we wprowadzeniu do bieżącego obszaru rozważań. Pytanie, które w zasadniczy i integralny sposób jest związane z poprzednim dotyczącym przedmiotu pedagogiki dramatu. Jeśli więc owa pedagogika w sposób szczególny zajmuje się tym, co dzieje się niejako wewnątrz samego podmiotu, ale zawsze w relacji do tego, co zewnętrzne, to należy postawić pytanie: który z epistemologicznych paradygmatów interpretacji rzeczywistości byłby najbardziej adekwatny wobec takiego właśnie obszaru. Wydaje się, iż należy poszukiwać owego zespołu założeń w takich koncepcjach filozoficznych, które ukazują z jednej strony dominującą rolę podmiotu poznaniu, ale z drugiej strony dostrzegają jego kontekstualne i historyczne uwarunkowania. Autor niniejszego opracowania proponuje więc odwołać się do epistemologicznych koncepcji fenomenologii i hermeneutyki jako zasadniczych źródeł/koncepcji konstytuujących poziom epistemologiczny pedagogiki dramatu. Podstawowe założenia warsztatu metodologicznego wyglądałyby więc następująco:

1. Podmiot w sposób bezpośredni doświadcza licznych fenomenów rzeczywistości, w tym samego siebie, drugiego człowieka, systemów abstrakcyjnych oraz świata natury.
2. Otrzymywany materiał wrażeniowy staje się budulcem, tworzywem świata przeżywanego podmiotu.
3. Ów świat przeżywany, będący rodzajem wewnętrznej tożsamości podmiotu na poziomie indywidualnym/subiektywnym jest z jednej strony historycznie tworzony przez to wszystko, co wobec jednostki zewnętrzne, łącznie z przypadkiem, kiedy własna wewnętrzność staje się dla mnie jakimś szczególnym rodzajem zewnętrzności. Z drugiej zaś strony świat przeżywany tworzy zewnętrzną tożsamość podmiotu na poziomie społecznym – zobiektywizowanym, zawsze jednak postrzeganym w subiektywnej perspektywie.
4. Świat przeżywany jawi się więc jako swoisty rodzaj spoiwa łączącego dotychczasowy dualizm podmiot–przedmiot, subiektywne–obiektywne, epistemologicznie pewne i powątpiewalne.
5. W związku z powyższym staje się również centralną kategorią poznawczą dla pedagogiki dramatu.
6. Wydaje się, iż można wyróżnić dwa zasadnicze kierunki badania świata przeżywanego. Pierwszym jest badanie jego tożsamości poprzez badanie jego struktury i poszczególnych elementów (fenomenologia). Drugi zaś jest wytyczony przez jego dziejowość/historyczność (hermeneutyka).

Próba uchwycenia punktów definitywnych wychowania

Po próbie uchwycenia podstawowych zrębów przedmiotu pedagogiki dramatu oraz wytyczenia horyzontów poszukiwań epistemologiczno-metodologicznych czas dokonać wyznaczenia jakichś zasadniczych punktów definicyjnych wychowania w interesującej nas koncepcji pedagogiki.

1. Punktem wyjścia w pedagogice dramatu staje się więc świat przeżywany podmiotów wychowania (wychowawcy i wychowanek) w sytuacji tego, co aktualnie w nich dzieje się.
2. Owo dzianie się jest charakterystyczne zarówno dla tego, kogo w tradycyjnej pedagogice nazywaliśmy wychowawcą i wychowankiem. Jest to niejako podstawowa kategoria ontyczna łącząca obydwa podmioty wychowania.
3. To, co dzieje się w owych światach przeżywanych w odniesieniu do licznych kontekstów społeczno-kulturowych, jak i w odniesieniu

historycznym staje się przedmiotem rozumienia/poznawania tożsamości podmiotów wychowania.

4. Wychowanie jawi się więc jako sytuacja wzajemnego współzaangażowania obydwu podmiotów w rozumienie i współtworzenie tożsamości własnych światów przeżywanymi.
5. Podmioty dążą do r o z u m i e n i a tego, co dzieje się – w nich samych, pomiędzy nimi, w relacji do systemów abstrakcyjnych, w odniesieniu do świata natury/przyrody.
6. Rozumienie jawi się więc jako podstawowa aktywność podmiotu w obszarze wychowania.

Metody wychowania

Jeżeli więc świat przeżywany wychowanka i wychowawcy jest centralną kategorią rzeczywistości pedagogiki dramatu warto postawić pytanie o pedagogiczny *methodos*, który pozwoli obydwu podmiotom wychowania przy wolnym i wzajemnym współzaangażowaniu rozumieć siebie i współtworzyć siebie. Ów *methodos* wydaje się przedstawiać następująco. Pierwszy krok to postawa refleksyjna. Aby rozumieć należy uczynić to, co mam rozumieć przedmiotem rozumienia. W naszym przypadku przedmiotem rozumienia czynimy na pierwszym miejscu świat przeżywany. Kogo? Najpierw wychowawcy jako tego, kto ma rozumieć. A nie mogę rozumieć drugiego i co za tym idzie prowadzić go do rozumienia, nim wpierw nie będę starał się rozumieć siebie w różnych relacjach, kontekstach i uwikłaniach. Potrzeba więc postawy autorefleksji. Uczynienia z siebie (podmiotu) – przedmiotu rozumienia. Muszę więc jako podmiot stanąć wobec własnego świata przeżywanego i zapytać się o dwie rzeczy. Jaki jest mój własny świat przeżywany oraz jak i przez co, przez kogo, w jakim celu został on ukształtowany. Wychowawca stawia więc pytanie zarówno o teraźniejszość, jak i o przeszłość. Wie bowiem, iż nie zrozumie siebie bez odniesienia do tego, co było, tego, co go ukształtowało. Przyszłość, to, co będzie się działo – jest więc zawarta w przeszłości i teraźniejszości, tego co działo się i tego co dzieje się.

Dopiero tak naprawdę wówczas, gdy wychowawca stale przebywa ową dramatyczną oś czasu wpisaną we własny świat przeżyć i doznań, nabywa niejako legitymację, aby stanąć wobec wychowanka, by stać się tym, który go poprowadzi. Jaką drogę mu podpowie? Drogę własnego dramatu. Drogę tego, co dzieje się w nim samym. Drogę własnego błędzenia, poszukiwa-

nia, odnajdywania, ponownego tracenia, doświadczania dobra i zła, piękna i brzydoty, prawdy i fałszu, wolności i zniewolenia. Wychowanie wychodząc od rozumienia staje się świadnictwem o własnym dramacie. Wychowawca staje się więc świadkiem. Świadkiem własnego dramatu. Gdy przestrzeń i czas łączą wychowawcę i wychowanek, wówczas ten drugi staje się tym, który do-świadcza. Owo doświadczenie porusza go. Ale wychowanek jest podmiotem. Jest wolny jakąś wolnością. Owo poruszenie więc wywołuje w nim jakiś wewnętrzny dramat, jakiegoś – nowe działanie się. Co z nim zrobi? Co uczyni? Pytania na razie pozostają bez odpowiedzi.

Teleologia wychowania

Mówiliśmy o tym, że jedną z centralnych kategorii myślenia w koncepcji dramatu jest horyzont. Mamy więc horyzont aksjologiczny, agatologiczny, etyczny. Człowiek jest tym, który z jednej strony tworzy ów horyzont, a z drugiej jest tym, który jest na horyzoncie. Z jednej więc strony sam podmiot jest jego współtwórcą, z drugiej zaś jest przez niego współtworzony. Ta swoista dialektyka ma więc pewne dramatyczne napięcie, które powoduje, iż człowiek staje stale wobec jakiegoś wyboru, jakiegoś zaangażowania własnej wolności. Owa wolność nie istnieje jednak nigdy w sposób absolutny. W jednej ze skrajności człowiek mówi, że jest samą wolnością, przypisując sobie atrybut doskonałości zarezerwowany jedynie Absolutowi. Wówczas popada w jakiś rodzaj logicznej pomyłki – prowadzącej do fałszywej wolności, a w konsekwencji do kreowania wyimaginowanego świata wartości – totalitaryzmy ideologiczne. W innym przypadku owa wolność zostaje zredukowana do instrumentalnej umiejętności dostosowania się jednostki do panujących warunków wytworzonych przez różnorakie systemy abstrakcyjne, w których przyszło jej żyć i poruszać się. Nadrzędnymi więc stają się te wartości, które są pochodnymi owych systemów i prowadzą do powstania aksjologii o charakterze instrumentalno-materialistycznym – totalitaryzmy konsumpcyjne. W myśleniu dramatycznym aksjologiczny horyzont stale dzieje się. Bo choć posiada on wartości prawdy, dobra, piękna, to jednak są one stale w jakiejś relacji do podmiotu i są one stale jakoś w samym podmiocie.

Zakończenie

Zaproponowany temat podjętej refleksji powstał w wyniku spotkania z myślą Józefa Tischnera. Poszerzony o wątki dramaturgiczne z zakresu nauk społecznych zbudował w autorze niniejszych słów przekonanie o wartości prezentowanej koncepcji. Ów wymiar aksjologiczny zawierał się w kilku momentach. Po pierwsze w wymiarze filozoficznym. Owa idea odzwierciedla podstawowe dla człowieka sposoby jego egzystencji. Równocześnie pokazuje, iż można mówić o człowieku i jego sposobie interpretacji samego siebie oraz świata, który go otacza językiem nie dogmatu, a językiem zadziwienia i dziecięcej ufności. Można mówić językiem, który stara się być zrozumiały, a nie zarozumiały. Jest koncepcją otwartą. Jest rzeczywistością dynamiczną, nie uzurpującą sobie pretensji do absolutnych rozstrzygnięć. Owo myślenie ideą dramatu uczy pokory wobec człowieka i tego wszystkiego co w nim się dzieje. Uczy również samego myślenia, stawiając poszukiwanie zrozumienia jako zasadnicze dla ludzkiej egzystencji.

Jak wielokrotnie zostało to zaznaczone powyższe rozważania są głosem w dyskusji. Są próbą ukazania pedagogiki jako otwartej. Nie zamkniętej. Bo sam człowiek jest właśnie taki. Nie może więc być inna. Pedagogika dramatu jest więc jak człowiek. Ze wszech miar ludzka. Pozwala, aby to co dla człowieka najważniejsze działo się. Przygląda się temu i stara się to zrozumieć. Właśnie to, co dzieje się w człowieku i z człowiekiem. Nie narzuca się więc nikomu. Wpisuje się w coraz szerszy obraz pedagogiki powstałej w Polsce po 1989 r. Czy znajdzie w niej własne miejsce? To zależy już nie tylko od autora – on przedstawił to, co działo się w nim, kiedy pisał te słowa. W dużej mierze będzie zależało od Czytelnika i tego, co w nim się wydarzy.

Bibliografia

- Ablewicz K. (1994), *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wyd. UJ, Kraków.
- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków.
- Anzenbacher A. (2003), *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. J. Zychowicz, Wyd. WAM, Kraków.
- Baran. B. (1991), *Filozofia dialogu*, Znak, Kraków 1991.
- Barth K. (1994), *Dogmatyka w zarysie*, tłum. Ivonna Nowicka, Wyd. Semper, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, PIW, Warszawa.
- Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa.
- Balduzzi L., Bortolotti A. (2006), *Corpo*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo–Trento.
- Bertolini P. (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Edizioni Erickson, Gardolo–Trento.
- Bertolini P. (2006), *Irreversibilità*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo–Trento.
- Bertolini P. (2006), *Rischio*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo–Trento.
- Bielecki M. (1996), *Filozofie dialogu w konfrontacjach kultur*, Wyd. Semper, Warszawa.
- Biffi E. (2006), *Possibilità*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo–Trento.
- Boselli G. (2006), *Conoscere*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo–Trento.
- Botter E. (2006), *Einführung e educazione*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo–Trento.
- Bronk A. (1998), *Zrozumieć świat współczesny*, TN KUL, Lublin.
- Bronk A. red., (1995), *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*, TN KUL, Lublin.
- Bronk A., (1988), *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H.G. Gadamera*, RW KUL, Lublin.
- Bukowski J. (1987), *Zarys filozofii spotkania*, Znak, Kraków.

- Camerella A. (2006), *Pensare*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Caronia L. (2006), *Contesto*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Castiglioni M. (2006), *Intenzionalità*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Dallari M. (2006), *Interpretazione*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Dallari M., Ghirotto L. (2006), *Responsabilità*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Delsol C. (2003), *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, tłum. M. Kowalska, Znak, Kraków.
- Dybel P. red. (1993), *Fenomenologia i hermeneutyka*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Dziemidowicz C., Muzyka W. (1994), *Neopozytywizm i hermeneutyka – ku nowej episteme pedagogiki: kilka uwag pomniejszych*, PTP, Olsztyn.
- Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, wyb. Z. Krasnodębski, tłum. S. Cichowicz i inni. PWN, Warszawa 1989.
- Filek J. (2003), *Filozofia odpowiedzialności XX w.*, Znak, Kraków.
- Foucault M. (2000), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, tłum. D. Leszczyński i L. Rasiński, PWN, Warszawa-Wrocław.
- Fukuyama F. (2004), *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, tłum. B. Pietrzyk, Znak, Kraków.
- Gadacz T. (2003), *O umiejętności życia*, Znak, Kraków.
- Giddens A. (1998), *Socjologia. Zwięzłe, lecz krytyczne wprowadzenie*, tłum. J. Gilewicz, Zysk i S-ka, Poznań.
- Giddens A. (2002), *Nowoczesność tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań.
- Giddens A. (2004), *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Gnitecki J. (1996), *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra.
- Goffman E. (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Wyd. KR, Warszawa.
- Gris R. (2006), *Mondo-della-vita*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Gris R., Mazzoni V. (2006), *Vissuto*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Gurwitsch A. (1989), *Problemy świata przeżywanego*, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, wyb. Z. Krasnodębski, tłum. S. Cichowicz i inni, PWN, Warszawa.
- Habermas J. (2000), *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Wyd. Universitas, Kraków.

- Heidegger M. (2004), *Bycie i czas*, tłum. Bogdan Baran, PWN, Warszawa.
- Husserl E. (1982), *Medytacje kartezjańskie*, tłum. A. Wajs, PWN, Warszawa.
- Husserl E. (1993), *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sidorek, Wyd. Aletheia, Warszawa.
- Husserl E. (2000), *Badania logiczne*, t. II, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa.
- Iori V. (2006), *Spazio e tempo*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Jenks Ch. (1999), *Kultura*, tłum. W.J. Burszta, Zysk i S-ka, Poznań.
- Judycki S. (1995), *Fenomenologia i filozofia dialogu – aspekty historiozoficzne*, [w:] *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*, red. A. Bronk, TN KUL, Lublin 1995.
- Kapuściński R. (2004), *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku. Wykład ogłoszony 1 października 2004 roku z okazji przyznania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Wyd. Universitas, Kraków.
- Krüger H.H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwiatkowska H. (2001), *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, „Edukacja”, nr 3 (75).
- Lejzerowicz-Zajączkowska B. (2003), *Człowiek w świecie sensów. Filozoficzne podstawy fenomenologicznej socjologii Alfreda Schütza*, Wyd. Nauk. Novum, Płock.
- Lévinas E. (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, PWN, Warszawa.
- Łysek J. (1998), *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Wyd. Śląsk, Katowice.
- Madrusan E. (2006), *Relazione*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Marcel G. (1995), *Tajemnica bytu*, tłum. M. Frankiewicz, Znak, Kraków.
- Mazzoni V. (2006), *Senso e verità*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Moustakas C. (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Mazzoni V., Gris R. (2006), *Intersoggettività*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW, KUL, Lublin.
- Ostrowska U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków.
- Palka S. (2005), *Biegunowość i komplementarność badań pedagogicznych*, „Edukacja”, nr 3 (91).
- Patočka J. (1993), *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”*, tłum. J. Zychowicz, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Zebrał i wstępem opatrzył Z. Krasnodębski, K. Nellen, PIW, Warszawa.

- Plessner H. (1988), *Pytanie o conditio humana. Wybór pism*, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, A. Załuska, PIW, Warszawa.
- Rogowski C. (1999), *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu. Implikacje pedagogiczno-religijne*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Sawicki M. (1996), *Hermentyka pedagogiczna*, Wyd. Semper, Warszawa.
- Schenetti M. (2006), *Progetto*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Schütz A. (1989), *Fenomenologia i nauki społeczne*, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, wyb. Z. Krasnodębski, tłum. S. Cichowicz i inni. PWN, Warszawa.
- Srubar I. (1993), *Świat przeżywany i totalność. Dwa typy ugruntowania myśli socjologicznej*, tłum. Dorota Lachowska, [w:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Zebrali i wstępem opatrzyli Z. Krasnodębski, K. Nellen, PIW, Warszawa 1993.
- Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Zebrali i wstępem opatrzyli Z. Krasnodębski, K. Nellen, PIW, Warszawa 1993.
- Tarozzi M. (2006), *Epoce*, [w:] *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Erickson, Gardolo-Trento.
- Taylor Ch. (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, PWN, Warszawa.
- Tischner J. (1980), *Bezdroża spotkań*, [w:] *Analecta Cracoviensia (XII)*, Kraków.
- Tischner J. (1984), *Etyka wartości i nadziei*, [w:] D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Wyd. „W drodze”, Poznań.
- Tischner J. (1978), *Fenomenologia spotkania*, [w:] *Analecta Cracoviensia (X)*, Kraków.
- Tischner J. (1990), *Filozofia dramatu*, Ed. du Dialogue, Paris.
- Tischner J. (2005), *Filozofia dramatu*, Znak, Kraków.
- Tischner J. (1982), *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków.
- Tischner J. (1999), *Spór o istnienie człowieka*, Znak, Kraków.
- Tischner J. (1981), *Spotkanie w horyzoncie zła*, [w:] *Analecta Cracoviensia (XIII)*, Kraków.
- Tischner J. (2003), *Spotkanie. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*, Znak, Kraków.
- Tischner J. (1975), *Świat ludzkiej nadziei*, Znak, Kraków.
- Toffler A. (1997), *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, PIW, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. red., (2003) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wieczorek K.A. (1990), *Dwie filozofie spotkania. Konfrontacja myśli Józefa Tischnera i Andrzeja Nowickiego*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Zimmerman D.H., Pollner M. (1989), *Świat codzienny jako zjawisko*, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, wyb. Z. Krasnodębski, tłum. S. Cichowicz i inni, PWN, Warszawa.

Spis treści

Wstęp 5

Proponowany przedmiot i obszar badawczy 6

ROZDZIAŁ I

Początki myślenia dramaturgicznego 11

1. Dramat w starożytnej Grecji 11

2. Od społecznego działania dramatycznego
(Goffman – Habermas – Giddens) do dramatu
człowieka (Tischner) 14

Działanie dramaturgiczne J. Habermasa 14

Człowiek w teatrze życia codziennego – E. Goffmana 16

Spotkanie jako element strukturacji rzeczywistości
społecznej – A. Giddens 22

3. Filozofia dramatu J. Tischnera 30

Dramat źródłowym doświadczeniem ludzkiej egzystencji 30

Człowiek istotą dramatyczną 30

Spotkanie etosem bycia „dla” 33

Otwarcia – trzy wymiary bycia człowieka 37

Horyzonty dramatu – dramat w horyzoncie 39

Przestrzeń obcowania z drugim 41

Błądzenie w żywiołach nie z tego świata 43

ROZDZIAŁ II

Inspiracje metodologiczne dla pedagogiki dramatu 59

1. Fenomenologia i jej możliwości zastosowania
w badaniach pedagogicznych 59

2. Hermeneutyka – jako badanie dziejowości
ludzkiego dramatu 78

ROZDZIAŁ III

Pedagogika dramatu. Podstawowe idee 84

1. Założenia teoretyczne 84

Otwarcie wobec siebie – pedagogika introspektywna
– co dzieje się w podmiocie? 89

Otwarcie na scenę – drugi człowiek, życie społeczno-kulturowe, świat naturalny	91
Otwarcie na przepływający czas – co dzieje się z podmiotem w kontekście rozumienia tego, co ulega zmianie	96
2. Próba aplikacji założeń teoretycznych do budowania pedagogiki dramatu	97
Przedmiot pedagogiki dramatu	98
Warsztat metodologiczny	98
Próba uchwycenia punktów definitywnych wychowania	99
Metody wychowania	100
Teleologia wychowania	101
Zakończenie	102
Bibliografia	103



Książka Andrzeja Ryka podejmuje jeden z modnych współcześnie i zarazem bardzo aktualnych problemów dramatu i jego implikacji dla wychowania związanych z ujęciem antropologicznym.

Charakter pracy – wyraźnie teoretyczny – wpisuje ją zwłaszcza w kontekst badań pedagogiki filozoficznej, czy też filozofii wychowania, pedagogiki ogólnej i teorii wychowania.

W ten sposób Autor, nawiązując do swoich wcześniejszych publikacji, podejmuje próbę poszukiwania pedagogiki w ramach wykraczających poza materialno-empiryczną wizję człowieka.

Z recenzji Mariana Nowaka

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Prace Monograficzne nr 504

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-489-3