

# Paweł Sporek

---

## Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny : edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera

---

Podstawy Edukacji 7, 275-284

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Paweł Sporek*

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny Edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera

Uczeń i nauczyciel – diagnoza relacji  
we współczesnej szkole

Niezależnie od poglądów na edukację i jej postrzegania w kategoriach instytucjonalnych oraz zmienianych dokumentów oświatowych, które określają jej charakter oraz sposób działania, fundamentem funkcjonowania szkoły są w dalszym ciągu relacje na linii nauczyciel – uczeń. Relacje te są najważniejsze dla edukacji, ale jednocześnie najtrudniejsze, gdyż ogniskuje się w nich osobista podmiotowość obu uczestników pedagogicznego dialogu, realizacja określonych ról społeczno-zawodowych, a także konieczność uwzględniania w ich obrębie zewnętrznych czynników określających zasady organizacji szkoły i prowadzonego w niej procesu edukacyjnego. Zasadniczo postrzegane są one negatywnie, przy czym zwyczajowo obie strony pedagogicznego dialogu obarczają się wzajemnie odpowiedzialnością za taki stan rzeczy. Z całą pewnością poprawie tej sytuacji nie sprzyjają rozmaite uwarunkowania instytucjonalne wpływające na sposób organizacji kształcenia (m.in. ograniczenia wynikające z podstawy programowej, system egzaminowania, programowa redukcja obligacji wychowawczych). Całości dopełnia zagadnienie przymusu oświatowego związanego z koniecznością korzystania z oferty szkoły, a także ustawicznego konfrontowania

zainteresowań i potrzeb uczniów z zobowiązaniami zamykającymi się w materiale nauczania (np. w zakresie obligatoryjnych do lektury tekstów literackich). W sposób najbardziej widoczny wyzwala to obustronne oskarżenia i poczucie zniechęcenia, a nawet agresję słowną i fizyczną. W rezultacie zaangażowane strony są nie tyle uczestnikami wspólnej komunikacji, ile raczej stoją po obu stronach barykady. Dewaluuje to zarówno sam proces edukacji, jak i uczestników szkolnego, szeroko rozumianego dialogu (E. Mikoś, 2001, s. 18), wyrzuca poza margines interakcji zagadnienie wolności obu podmiotów, która przy wszelkich ograniczeniach ciągle ma możliwość zaistnieć w przestrzeni wspólnych poszukiwań przedmiotowych. W zakresie edukacji na języku polskim najlepszą przestrzenią owych poszukiwań może być eksploracja materiału literackiego i kulturowego otwierającego na dyskusowanie rozmaitych postaw, egzemplifikującego złożoność i niejednoznaczność egzystencji ludzkiej (Z.A. Kłakówna, 2003). Idąc tropem myśli J. Tischnera, jest to szansa dla ucznia i nauczyciela na otwarcie dialogiczne, a także budowanie wspólnoty poszukiwań oraz współmyślenia. W tej perspektywie poszukiwanie prawdy o świecie łączy się z prawdą o człowieku. Nie ma bowiem rozumienia człowieka bez rozumienia świata, rozumienie świata staje się zaś koniecznym warunkiem rozumienia człowieka (J. Tischner, 2000, s. 297; S. Szary, 2005, s. 54). Dialog w tym kontekście może być, jak zauważa E. Mikoś (2001, s. 18), zarówno formą komunikacji interpersonalnej, jak i formą bycia w sytuacji spotkania, a także swego rodzaju postawą polegającą na ustawicznej gotowości do dążenia ku bliskości emocjonalnej z drugim człowiekiem, otwierającą na szukanie porozumienia. Celem staje się uogólnione zdążanie do poznania siebie – Drugiego, a tym samym świata.

### Inny jako fundamentalna kategoria dla filozofii człowieka Józefa Tischnera

Współwystępowanie w szkole ucznia i nauczyciela to swego rodzaju instytucjonalnie narzucona koherencja oparta na próbie godzenia odmiennych doświadczeń kulturowych, które sytuują się na szerszym planie zamierzeń edukacyjnych zapisanych w różnych dokumentach

oświatowych<sup>1</sup>. Odmienność ta daje się opisać na gruncie różnych koncepcji filozoficznych (por. M. Buber, 1992). Pozwala się ujmować m.in. w przestrzeni wyznaczonej pojęciami kluczowymi dla filozofii człowieka Tischnera, a także traktować jako punkt wyjścia do wyartykułowania specyfiki warunków dialogu ogniskującego oba podmioty; odsyła również do kategorii doświadczenia determinującego możliwy dialog i jego ewentualny kształt.

Podmiotowy charakter Ja i Innego to kluczowy aspekt w ujmowaniu relacji międzyludzkich. Aby spotkanie obu podmiotów mogło być owocne, niezbędne jest spełnienie określonych warunków. Oprócz oczywistego otwarcia na świat, a więc sceny dramatu, kluczowe staje się otwarcie na Innego, uczestnika dramatu wspólnego z Ja. Wyrasta z tego wymaganie podmiotowego traktowanie Drugiego i ugruntowanie przekonania, że Innego nie wolno w spotkaniu uprzedmiotowić (J. Tischner, 2001a, s. 14). Uprzedmiotowienie bowiem zakłada hierarchię, odebranie części właściwości Innemu, które Ja przypisuje samemu sobie, co z kolei ogranicza możliwość uczestnictwa, a więc otwarcia dialogicznego (J. Tischner, 2001a, s. 19). Kluczowym warunkiem staje się natomiast doświadczenie twarzy w epifanii, a więc człowieka w prawdzie, z jego słabościami, ale także wpisanymi weń zobowiązaniami i roszczeniami (J. Tischner, 2001a, s. 31). Dla Tischnera to jednocześnie otwarcie na to, co Nieskończone. Tym samym otwarcie się na twarz Innego wywołuje poczucie odpowiedzialności za niego. Można chyba także łączyć to z odczuciem wartości własnej osoby. Stąd, paradoksalnie, odkrycie siebie, oddanie się w spotkaniu w ręce Drugiego to jednocześnie otwarcie na wolność. Uznanie Innego, staje się uznaniem siebie-Ja jako osoby. To droga do wzajemności, czyli odpowiedzi, którą Ja udziela pytającemu Ty – podstawa zaistnienia związku dialogicznego (J. Tischner, 2001a, s. 89–91). Dopełnia tego istotna u Tischnera kwestia imienia, która niejako uzupełnia podmiotowy wymiaru bycia i wieńczy przestrzeń dialogicznych relacji z Innym. Nie zmienia tego nawet odrębne doświadczenie obu podmiotów, które Tischner sugestywnie określa mianem „zaplecza” – jest ono szczególnie widoczne w odniesieniu do

---

<sup>1</sup> Najistotniejszym z nich jest oczywiście podstawa programowa. Istotne dla projektowania są jednak również programy nauczania, a także ich egzemplifikacje, czyli podręczniki szkolne.

podmiotów edukacyjnego dialogu. Nastawienie oraz przyjęta postawa wobec spotykanego Drugiego stają się czynnikiem decydującym. Może pojawić się wówczas pytanie, a także odpowiedź. Uczeń może zdobywać wiedzę dzięki osobie pedagoga, którego spotyka, ten zaś może uczyć się od swojego ucznia. Oczywiście może również zachodzić sytuacja przeciwna, gdy któryś z podmiotów ukrywa się za maską, odpowiada fałszem na autentyczność (J. Tischner, 2001a, s. 76–81) bądź też pozostaje głuchy na pytanie kierowane ku niemu od Innego, okazuje brak zainteresowania i odwraca się od tego, który szuka odpowiedzi. Możliwa jest tutaj także perspektywa gry, która opisuje świat w kategoriach konwencji, przyjętych arbitralnie zasad pozbawionych pierwiastka etycznego (J. Tischner, 2001b, s. 109), co z kolei otwiera perspektywę traktowania Innego w kategoriach pragmatycznych czy panrelatywistycznych.

Często przyczyną tego negatywnego stanu rzeczy jest – oprócz chęci odniesienia zwycięstwa w relacji z Drugim – także obojętność, a nawet wrogość okazywana Innemu. Najczęściej wynika ona z poczucia odmienności, wyższości, przekonania o tym, że rozbieżności na wszelkich płaszczyznach są tak rozległe, iż wykluczają ewentualny dialog.

## Nauczyciel jako Inny

Zdeterminowana przymusem szkoła wywołuje istnienie kategorii Innego. Wyrasta z przyjęcia jakiejś określonej perspektywy, a więc Ja, które oprócz rysów indywidualnych, stanowić może zapis jakiegoś widzenia ogólniejszego, uniwersalnego, choć znaczeniowo zakorzenionego w sytuacji szkolnego komunikowania się i kształtujących się interakcji.

Postrzeganie nauczyciela jako Innego wyrasta z przyjęcia perspektywy Ja, które na zasadzie *pars pro toto* może ogniskować w sobie wizerunek zbiorowy dzisiejszego ucznia. Jest bowiem owo Ja konstruktem, co prawda wirtualnym, ale osadzonym w specyficznym kontekście, który determinuje jego rozwój i funkcjonowanie w stosunkach z innymi ludźmi. Wyrasta zakorzenione w świecie technologii (już przecież nienowych, ale dla jego wzrastania podstawowych, niejako wręcz przyrodzonych), ustawicznego obcowania z różnego rodzaju przekazami medialnymi, świecie postmodernistycznym, a więc i nieciąglym w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, w obszarze coraz wyraźniej relatywi-

zowanej aksjologii. Ta perspektywa podmiotowego Ja ucznia wyraźnie zdaje się skontrastowana z reprezentacją rzeczywistości proponowaną przez szkołę i działającego w jej interesie przedstawiciela. Stąd rodzi się postrzeganie nauczyciela jako Innego. Być może jako wroga, być może jako wyraziciela innego porządku świata i wartości, a być może jako egzotycznego reprezentanta przestrzeni obcej, nieznanej, sytuującej się poza osobistym i bezpośrednim doświadczeniem Ja poznającego. Nauczyciel to bowiem przedstawiciel świata kultury symbolicznej, uczniowi nieznanej, odmiennej od jego dotychczasowej empirii. To także reprezentant innej formacji, w zdecydowanej większości wychowany jeszcze w erze słowa drukowanego, często nastawiony opozycyjnie wobec obrazu, zwłaszcza tego, który ma swe źródła w popkulturze. Jest również wyrazicielem określonego porządku aksjologicznego, który wyrasta zwyczajowo z obiektywistycznej teorii wartości, idealnego, wyrażanego w deklaracjach, trudnego do realizacji również dla niego samego. To ktoś posługujący się odrębnym językiem mającym odniesienie do obcych uczniowi kontekstów, zakorzenionym w hermetycznym kodzie. Jest to, wreszcie, wyraziciel pewnego porządku instytucjonalnego – porządku szkolnego, który określa i dysponuje czasem ucznia, narzuca zarówno dany materiał przedmiotowy, jak i sposób jego postrzegania, a w sensie ogólniejszym także sposób postrzegania świata i panujących w nim stosunków. Tym samym nauczyciel-Inny to również uosobienie pewnego stereotypu szkoły, który programowo wywołuje opór wśród uczniów w zasadzie na każdym etapie edukacji.

## Uczeń jako Inny

W widzeniu podmiotowym nauczyciela uczeń to także Inny, osoba, która wyrasta z odmiennego doświadczenia, zdeterminowana w przestrzeni napięć między przymusem a wolnością.

Uczeń jako Inny przychodzi z wnętrza odrębnego zaplecza. Jest przede wszystkim reprezentantem nowej mentalności, innego sposobu percypowania i kategoryzowania rzeczywistości. Po pierwsze zatem jego podstawowym doświadczeniem kulturowym jest zanurzenie w przekazach wizualnych i paradygmatach absorbujących rozliczne znaczenia wyrastające w szeroko rozumianej popkulturze. Po drugie,

niesie z sobą bagaż odmiennych doświadczeń organizujących hierarchię relacji cywilizacyjnych, społecznych czy rodzinnych, czyli, za M. Mead (2000) można powiedzieć, jest żywym przykładem coraz wyraźniejszej dominacji kultury prefiguratywnej lub kofiguratywnej. Po trzecie, ma zapisane w sobie ekranowe, a w zasadzie nawet już interaktywne postrzeganie świata, w tym także wybitnych dzieł literatury i sztuki (A. Książek-Szczepanikowa, 1996; P. Sporek, 2010). Wreszcie, wyłania się jako podmiot z rzeczywistości aksjologicznie rozchwianej, wewnętrznie niekoherentnej, będącej pochodną ścierania się z sobą różnych koncepcji wartości, propagowanych w środkach masowego przekazu rozmaitych *modus vivendi*, które dokumentują pluralizm światopoglądowy i w zasadzie coraz bardziej akceptowany ogólnie liberalizm postaw. Tym samym z podmiotowego widzenia Ja-nauczyciela odsłania się uczeń – Inny, reprezentant już nie tylko odmiennej formacji, ale przedstawiciel jakości krytycznie wartościowanych, odrzucanych programowo z perspektywy kultury wysokiej, negowanych przez postrzegający podmiot. Uczeń to dla Ja-nauczyciela także użytkownik obcego już języka, kodu, aktualizujący niezrozumiane konteksty, upraszczający komunikację do ram wyznaczanych przez poetykę form komunikacji internetowej. To jednocześnie ktoś, kto o sprawach istotnych z punktu widzenia egzystencji nie potrafi informować za pośrednictwem znanych od pokoleń znaków i symboli zakorzenionych w tradycji, utrwalonych formach komunikacji literackiej czy, szerzej, kulturowej.

## Miejsca odmienne i wspólne

Obraz obu podmiotów edukacji wywiedziony z filozoficznej kategorii Innego wymaga refleksji nad możliwością porozumienia, zbudowania dialogu między nauczycielem i uczniem. Zobowiązanie to wymaga jasnego określenia zarówno przestrzeni wspólnych dla obu podmiotów, jak i tych, które wyraźnie nazywają ich swoistość, wynikających z rozmaitych uwarunkowań kulturowych oraz psychologicznych, a także z realizacji specyficznych ról kształtowanych w przestrzeni szkolnej. Wymaga także dookreślenia przestrzeni języka, kodu w znaczącym stopniu determinującego edukacyjny dialog.

Jest oczywiste, że Ja to nie Inny, zatem istnienie relacji nauczyciel – uczeń to wyraz wszelakich odmienności. Wynikają one zarówno z uwarunkowań rozwojowych szczegółowo opisanych przez publikacje psychologiczne, jak i rozbieżności związanych ze specyficznymi doświadczeniami kulturowymi czy, wreszcie, tych, które warunkowane są gwałtownymi zmianami cywilizacyjnymi (co rzutuje m.in. na rozwój myślenia i odmienne struktury poznawania świata) zmieniającymi stosunek jednostki do wiedzy i kształcenia rozmaitych umiejętności. Niemniej paradoksalnie odrębność obu podmiotów nie musi mieć tylko i wyłącznie charakteru różnicującego. Wartość specyfiki każdego z podmiotów może urzeczywistniać się w możliwościach otwierania na dialog.

Praktyka życiowa i humanistyczna wiedza nauczyciela mogą być dla ucznia zjawiskiem nowym, a więc i motywującym do poznania, zwłaszcza gdy stanowiąc będą interesującą przestrzeń poszukiwań odpowiedzi na pytanie młodego człowieka o „tu i teraz”. Szczególnie wtedy, gdy uwidoczni się w nich zadziwiająca dla młodych ludzi ciągłość między tym, co dawniej a dziś, odsłoni wspólnotowość doświadczeń dotyczących problemu bycia każdego człowieka. Również nowe sprawności przynależne uczniowi a wynikające z rozwoju technologicznego mogą inspirować nauczyciela do innego odbioru znanych mu dotychczas treści. Możliwość uruchamiania przez młodych nowych kontekstów oraz życiowych aktualizacji może poszerzać przestrzeń refleksji egzystencjalnej i jeszcze dobitniej akcentować uniwersalność przekazów wpisanych w podstawowe symbole składające się na alfabet kultury (M. Jędrzychowska, 1994).

Naturalnie różnice mogą być elementem fundującym dialog we wzajemnym poszanowaniu jedynie wtedy, gdy w przestrzeni relacji międzyludzkich zarówno nauczyciel, jak i uczeń spróbują podążać drogą wskazaną przez autora *Sporu o istnienie człowieka*. Gdy zaistnieje szczerść, gdy pytanie będzie rzeczywistym zapytaniem o to, co najistotniejsze, odpowiedź zaś będzie wynikała z potrzeby dążenia do prawdy, wówczas możliwe staje się uzgadnianie tego, co wspólne, co łączy mimo niepodobieństw. Wtedy może się okazać, że odmienność/ inność może być atutem na drodze wspólnego odkrywania siebie i świata; może dawać również możliwość wymiany doświadczeń oraz pozwalać na poznanie wieloaspektowe, z różnych perspektyw. Odpowiedzialność za ten proces spoczywa na obu podmiotach dialogu, przy



czym nie jest to obciążenie równomierne. Z uwagi na archetypiczny układ mistrz – uczeń ten pierwszy dźwiga na swych ramionach ciężar odpowiedzialności za drugiego jako ucznia, ale także człowieka (P. Sporek, 2011). Ogranicza tę odpowiedzialność jedynie przypisana każdemu kategoria wolności, która otwiera perspektywy „możesz” oraz „możesz nie”. Ucznia dotyczy zasadniczo ten aspekt odpowiedzialności, który nakazuje postrzegać nauczyciela jako człowieka odpowiadającego na roszczenie, mogącego również swojemu wychowankowi stawiać pytania o prawdę. To w pewnym sensie również odpowiedzialność za świat.

### Zobowiązania aksjologiczne podmiotów edukacyjnych

Przestrzeń wspólna dla obu podmiotów edukacji w kluczowy sposób musi ogniskować się na płaszczyźnie aksjologicznej, w toku dochodzenia do wartości uniwersalnych, odkrywania współzależności między nimi, wreszcie, na drodze waloryzowania postaw sytuujących się w polu wartości i antywartości. Ich niezbędnym dopełnieniem jest wykraczające bardzo często poza rzeczywistość szkolną dokonywanie wyborów już nie w zakresie deklaracji, ale życiowych realizacji jakości aksjologicznych. Fundamentem jest Tischnerowskie dążenie do wzajemności, a więc przekraczanie siebie, wychodzenie poza bycie dla-siebie i droga do bycia wobec-drugiego (S. Szary, 2005, s. 99<sup>2</sup>). To wyjście poza monadyczność podmiotu (wg Tischnera, w odróżnieniu od Leibniza, człowiek nie jest monadą bez okien, ale monadą z zatrzaśniętymi oknami) umożliwia zarówno spotkanie, jak i wystąpienie roszczenia wobec Innego (por. J. Tischner, 2001a, s. 9), a więc zobowiązania, czyli inaczej związania obowiązkiem – tym samym umożliwia odpowiedź, a przynajmniej wspólne dochodzenie do odpowiedzi. Zatem w obu podmiotach edukacji dialog kształtuje się na postawie **wobec**, w której wartością staje się Inny, za którego bierze się odpowiedzialność

---

<sup>2</sup> Zdaniem S. Szarego taki radykalizm w otwarciu na drugiego może prowadzić do samounicestwienia, gdyż neguje bycie-dla-siebie.

(J. Tischner, 2001a, 48–49)<sup>3</sup>. W nim i podmiocie realizować się może dążenie do ocalenia. W tej perspektywie możliwe jest otwarcie zarówno na Drugiego-Innego, jak i odkrywanie prawdy. Pozwala to myśleć o lekcji nie jako strukturze organizacyjnej w systemie klasowo-lekcyjnym, ale o spotkaniu dwu podmiotów wspólnie dążących do odkrywania siebie i świata, budujących siebie w przestrzeni aksjologicznej.

## Bibliografia

- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. J. Doktor (tłum.) Warszawa.
- Jędrychowska, M. (1994). *Lektura i kultura. Kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*. Warszawa – Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków.
- Książek-Szczepanikowa, A. (1996). *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Szczecin.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu między pokoleniowego*. J. Hołówka (tłum.). Warszawa.
- Mikoś, E. (2001). O dialogu edukacyjnym. W: Z. Uryga, Z. Budrewicz (red.). *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*. Kraków.
- Sporek, P. (2010). Koniec ekranowego czytelnika? *Polonistyka*, 11.
- Sporek, P. (2011). Czy dialog z uczniem jest możliwy? O technologii informacyjnej – refleksja antropocentryczna. *Forum Nauczycieli*, 2.
- Szary, S. (2005). *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramatu Józefa Tischnera*. Kęty.
- Tischner, J. (2000). *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Tischner, J. (2001a). *Filozofia dramatu*. Kraków.
- Tischner, J. (2001b). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków.

<sup>3</sup> Ta odpowiedzialność przekracza granice indywidualne. Jak chce E. Lévinas, należy je rozumieć jako odpowiedzialność za cały świat, a zatem za dobro w ogóle.

**Słowa kluczowe:** szkoła, edukacja, dialog, filozofia, Józef Tischner

## Streszczenie

Zasadniczym przedmiotem niniejszego artykułu jest transpozycja kategorii „inności” wywiedzionej z filozofii człowieka J. Tischnera na grunt edukacji oraz wykorzystanie jej dla przedstawienia relacji między nauczycielem a uczniem. Autor tekstu, osadzając swe refleksje na inspirowanej myśli twórcy *Sporu o istnienie człowieka* oraz tradycji dydaktycznej, opisuje rolę ucznia i nauczyciela w procesie edukacyjnym – wskazuje na bariery utrudniające możliwości dialogu, ale jednocześnie na płaszczyzny wspólne, pozwalające na szukanie porozumienia obu podmiotów szkolnej komunikacji. Fundamentem owego porozumienia jest sfera aksjologii otwarta na odkrywanie wartości Innego na drodze wspólnego dążenia do prawdy o świecie.

**Key words:** school, education, dialogue, philosophy, Józef Tischner

## Summary

The main purpose of this article is the transposition of the category of „otherness”, which derives from Józef Tischner’s philosophy of man, to the educational grounds and using it to present the relationship between the teacher and the student. The author of this article, basing his conclusions on Tischner’s inspiring idea formed in *Spór o istnienie człowieka* (The Dispute over Human Existence) and teaching traditions, describes the roles of the student and the teacher in educational process. He indicates the obstacles of dialogue possibilities and, at the same time, he points out the common ground which allows to seek agreement of both parties in school communication. The basis of this agreement is the sphere of axiology opened to exploring the value of „the Other” by searching together for the truth about the world.