

Postmodernistyczne kontrowersje wokół humanizmu. Wyzwania edukacji wobec poszukiwań współczesnej koncepcji kształcenia

Humanizm rodził się kilka razy. Nikt nie potrafi powiedzieć, ile jeszcze mu przyjdzie przeżyć powrotów, a przedtem przedwczesnych i bolesnych na ogół zająć¹.

Współcześnie bodaj bezsporna wydaje się wielowiekowa tradycja idei humanizmu oraz jej rodowód. Jako swoisty emblemat towarzyszyła stoikom, cynikom, a także szkole sokratejskiej. Kultywowali ją wyznawcy Zenona z Kition oraz Epikura, ale i na Wschodzie znalazła swoich przedstawicieli – Konfucjusza, Lao i Buddę. Jak się wydaje, nawet chrześcijaństwo nie pozostało obojętne na wpływy tradycji humanistycznej. Jednak szczyt antropocentryzmu kultury, związanej bezpośrednio z ożywczą myślą epoki renesansu, wyznaczył oficjalny prymat humanizmu, a co za tym idzie, wyraźnie uwidocznił się zakres i sens tego pojęcia.

Idąc za grecko-rzymskim wzorcem człowieczeństwa, gdzie rozum, wola i inteligencja wydobywają człowieka z natury i instynktu, łatwo zauważyć, iż wyraźnie nakazuje mu dążenie do pełnego rozwoju w sferze umysłowej. Jak się okazuje, ten klasyczny sposób rozumienia pojęcia na dobre zakorzenił się w myśli humanistycznej na gruncie filozofii i teorii edukacji, gdzie uprzywilejowanie władzy rozumu stanowiło podstawę moralnej siły, jak i cel stawiania się w pełni panem

¹ J. Lipiec, *Integralny humanizm przyszłości* [w:] T. Szkołut (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003, s. 293.

samego siebie, wyrosłym ponad wszelkie istoty żywe. Przedstawiony powyżej ideał humanistycznego kształcenia wyznaczył określone zasady postępowania, wymagając kształcenia siebie i stosunku do innych oraz świata wedle określonych norm, które z kolei stanowią trwałą wzorzec *humanitas*. Tak pojmowany humanizm nakładał na człowieka obowiązek nieustannego rozwoju przez pracę nad sobą i innymi ludźmi tak, by osiągnąć rozwiniętą i pełną postać człowieczeństwa. Nawet współcześnie odnajdujemy wyraźne odbicie tej idei w programach edukacyjnych, głęboko zakorzenionych w *humanitas* (z gr. *paideia*), który pierwotnie był programem wychowawczym, zmierzającym do ukształtowania osób młodych na ludzi dojrzałych, wedle obowiązującego wzorca, obecnego w poezji, sztuce, a nade wszystko nauce.

Jednak klasyczne ujęcie humanizmu zawiera w sobie równocześnie pewną pułapkę, gdyż odwołując się do określonych wzorców, w znaczny sposób ogranicza człowieka, a co za tym idzie, nie docenia i nie pielęgnuje w nim tego, co naturalne. Traktuje go bowiem jako przedmiot własnych działań, nie zaś jako podmiot.

Współcześnie rolę humanizmu próbuje się połączyć z klasycznym wzorcem i dostosować go do wymogów bieżącej chwili, sprowadzając go tym samym do „koncepcji ideowej łączącej ogólne tezy na temat człowieka i świata z zespołem wartości i postulatów praktycznych prowadzących do odpowiedzi na pytanie, jak żyć w sposób ludzki i jak urzeczywistnić swe człowieczeństwo. Założona jest w nim możliwość bycia panem siebie, kierowania swym życiem osobistym, kreowania wartości, a do tego wpływania na życie zbiorowe, świadomego współtworzenia ludzkiego świata”², w której jednocześnie ciężko dostrzec dookreśloną definicję. Trzeba przy tym zdać sobie sprawę z dość oczywistego faktu, że współcześnie każdorazowa próba zdefiniowania pojęcia „humanizm” jest niezwykle problematyczna, co dowodzi niezbicie, że nie może być jedynej uznanej definicji. Humanizm jest raczej punktem styku jako określony sposób patrzenia na człowieka i to, co ludzkie, to znaczy zarysem istoty człowieczeństwa i wizji świata. Stąd tego pojęcia nie da się ujmować jednoznacznie, ponieważ klasyczny wzorzec zdaje się anachroniczny wobec wielowiekowych przeobrażeń w toku historii i tradycji kultury, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę wszelkie zmiany zachodzące w filozofii i jej współczesnej roli. Postmoderniści domagają się filozofii bez metafizyki, bez absolutyzowania i dogmatycznych prawd, co z kolei u tradycjonalistów rodzi przekonanie o kryzysie kulturowym i światopoglądowym. Wszystko to prowadzi współcześnie do zamieszania teoretycznego, które osiągnęło swój punkt kulminacyjny znacznie wcześniej – już na początku XX wieku. Wtedy to spory o humanizm przestały wyrastać z tradycyjnej opozycji *homo barbarus* i *homo humanus*, ponieważ z pewnej ideologii wykształcenia ewoluowały do dyskursu na temat współczesnej wizji człowieka i specyficznej tradycji kultury – tego też właściwie dotyczą współczesne kontrowersje wokół humanizmu. Tradycyjne przyzwyczajenie do pedagogicznego wykładnika prowadzi do orzekania o kry-

² W. Lorenc, *W poszukiwaniu filozofii humanistycznej*, Scholar, Warszawa 1998, s. 9.

zysie czy zmierzchu, w jakim rzekomo znajduje się humanizm. Schyłkowe wizje humanizmu pojawiły się głównie za sprawą niepowodzenia powtórnego wdrożenia na gruncie pedagogiki dawnych ideałów humanistycznych. Jednak współczesne kontrowersje wokół humanizmu dotyczą zwłaszcza kilku zasadniczych świadectw kryzysu poza obrębem programów pedagogicznych. Rodzą się z pytania o wizję człowieka i jego miejsce w świecie wobec nieludzkich wydarzeń ubiegłego stulecia. Wedle Emmanuela Lévinasa kontrowersje te są świadectwem niemocy humanizmu i relatywizmu moralnego. Obok tego, wydarzenia społeczne przyczyniają się do podważenia statusu jednostki, spychając ją na margines i godząc w jej podmiotowość, tak wyeksponowaną przez oświeceniowy model. Prowadzi to do twierdzenia, że współczesny humanizm pretenduje raczej do stanowiska tworu ideologicznego czy elitarniej formacji kulturowej, przesłaniając właściwą istotę człowieka, co pozwala na ujmowanie go w kategorii antyhumanizmu. Jak się wydaje, przed nie lada zadaniem stoją współcześni myśliciele, filozofowie i pedagodzy – by nadać humanizmowi aktualny sens i wartość.

Warto zatem postawić kilka zasadniczych pytań, by tym samym obrać określoną metodę badawczą i sposób opisywania problemu. Jak odnowić ideę humanizmu w jej współczesnym znaczeniu na gruncie pedagogiki ponowoczesnej? Czemu miałyby służyć powroty do klasycznego, zdezaktualizowanego wzorca humanizmu? Następnie, jak współcześnie realizowana jest koncepcja humanizmu w myśli filozoficznej? Jak słusznie zauważa Tadeusz Szkołut, „jest zrozumiałe, że nie ma dzisiaj powrotu do optymizmu właściwego humanizmowi oświeceniowemu. Ideały zapoczątkowanej wówczas nowoczesności w kulturze bynajmniej się nie przedawniły. Wymagają jednak dzisiaj ponownego przemyślenia i dostosowania do zmienionego kontekstu socjokulturowego, do nowej wrażliwości etycznej człowieka ponowoczesnego. Rzecz przede wszystkim w tym, żeby ocalić wzajemny związek humanizmu i postępu”³.

Badając, jak proponuje Włodzimierz Lorenc⁴, postmodernistyczne wizje humanizmu, możliwe jest spojrzenie na nie od strony aktualności danej propozycji filozoficznej lub pod kątem możliwości rzeczywistej realizacji w nowoczesnym ujęciu. Warto, jak sędzę, zbadać także, na ile dana wizja odwołuje się do klasycznej myśli humanistycznej, to znaczy na ile jest jej wierna, a co definitywnie zmienia, by wykazać tym samym, które jej treści są nadal aktualne w pytaniu o podmiotowość człowieka. Anna Kaczor⁵ dostrzega tutaj natomiast zbieżność, a tym samym możliwość wspólnej metody badawczej dla danych teorii edukacji humanistycznej z przyjętymi koncepcjami humanizmu w sensie filozoficznym. Proponuje ujmować każdorazowo teorie, które powstały na gruncie pedagogiki,

³ T. Szkołut, *Słowo wstępne: Spór o humanizm* [w:] tenże (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003, s. 12.

⁴ Por. W. Lorenc, *dz. cyt.*

⁵ Por. A. Kaczor, *Edukacja i humanizm – współczesne konteksty* [w:] T. Szkołut (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003.

szukając wspólnego mianownika, bądź rozpatrywać je oddzielenie, szkicując *differentia specifica* każdej z nich.

Idąc tym tropem, zbadam ile zachowało się w postmodernistycznych koncepcjach humanizmu z klasycznego ujęcia. Opiszę każdą z nich oddzielnie, by wydożyć, jak realizuje owe założenia i przekształca w nową koncepcję. Pragnę zastanowić się nad cechami wspólnymi wizji m.in. Heideggera, Lévinasa, Rorty'ego oraz Gadamera i spróbuję wprowadzić je do współczesnej edukacji, tzn. na nowo określić podstawowe cele i treści kształcenia, pytając, w jaki sposób urzeczywistnić nowy humanizm w koncepcji kształcenia. Tym samym stawiam sobie kolejne wyzwanie, ponieważ pytając współcześnie o człowieka i jego kontekst kulturowy, postaram się przedstawić możliwość wykorzystania myśli humanistycznej dzięki potraktowaniu tekstu kultury jako interpretacji człowieka, w myśl etycznego odczytania tekstu (Lévinas), zakorzenionej w kompetencji czytelniczej i kulturowej (Eco), a także historii i języku (Gadamer). Zamierzam ponadto wyjaśnić, czemu mają służyć poszukiwania nowego humanizmu, a tym samym, jakie oczekiwania się z tym wiążą. Mając na uwadze, że filozofia jest swoistym produktem kultury, zatem nie można jej odseparować od myśli humanistycznej, poszukiwaniom tym należy postawić określone cele wobec współczesnej koncepcji kształcenia:

- 1) powinny one dopuszczać na swoim gruncie do formułowania spójnej koncepcji humanizmu,
- 2) być aktualną wizją człowieczeństwa,
- 3) być dalekie od absolutyzowania swych prawd i zdolne do ponownego zapytania o podmiotowość człowieka,
- 4) unikać imitacji religijności czy ideologii,
- 5) szukać prawdy o człowieku w odniesieniu do korzeni historycznych i kulturowych oraz języka,
- 6) dopuszczać do formułowania różnych interpretacji, które budują tożsamość człowieka,
- 7) być gotowe zrezygnować z dawnych wyznaczników i spojrzeć krytycznie na klasyczny humanizm,
- 8) przewodzić naszemu życiu w taki sposób, by utwierdziły nas w naszej kulturowej tożsamości, sprzyjały zmienianiu nas samych,
- 9) być sposobem interpretowania rzeczywistości na drodze racjonalnej analizy norm i wartości, a także pomocą w budowaniu własnej wizji świata i człowieka,
- 10) pozwalać na interpretowanie tekstu jako części skryptu kultury.

I. Humanizm jako filozoficzna doktryna światopoglądów nowożytnych

Każdy „nowy humanizm” dzieli z tym najstarszym i pierwszym właśnie świadomość bezpośredniej i zobowiązującej przynależności do pierwowzoru, który jako miniony jest nieosiągalny, a przecież obecny⁶.

Istotą współczesnych światopoglądów jest ciągła obecność w nich myśli humanistycznej, nawet w tych, które *a priori* odrzucają prymat problemu człowieka lub ujmują go w sposób karykaturalny. Świadczy to o nieustannym sporze na gruncie filozofii, podtrzymującym określony projekt ludzkiego życia. W tym sporze nieistotne jest to, jak podkreśla wielu badaczy, czy dana koncepcja powołuje się bezpośrednio na tradycję humanizmu, czy jedynie pośrednio daje świadectwo takim wpływom. Ważne jest, jakie miejsce zajmuje w filozofii i jak zmienia się punkt ciężkości względem metafizyki. W przypadku antyhumanizmu⁷, który właściwie wyrasta z kryzysu humanistycznych wartości i wizji człowieka, a także społeczno-historycznych przemian XX wieku, jego filozoficznych podwalin należy szukać w przekonaniu postmodernistów o braku możliwości teoretycznego uprawomocnienia stałej koncepcji człowieka czy stałej definicji. Jak się okazuje, teoretycy nowego humanizmu wyraźnie kwestionują obiektywność i ponadczasowość przesłanek i wzorców klasycznych, szczególnie tych, które o godności człowieka orzekają zgodnie z kryterium realizacji określonego modelu człowieczeństwa. Co za tym idzie, dowodzą, iż współcześnie zmieniła się rola filozofii w kulturze, głównie na skutek deformacji idei człowieczeństwa. Niejednokrotnie podobne zarzuty stawia się koncepcjom Heideggera, Marksa czy Nietzschego, choć przecież należy przyznać, że to one ustanowiły strategię krytyki tradycyjnego humanizmu i określiły punkty sporne w dyskusji nad jego współczesnym wymiarem i sensem.

Zatem opozycja między humanizmem a antyhumanizmem stanowi sama w sobie nieustające źródło dyskusji i kontrowersji, ponieważ „trudno zgodzić się

⁶ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda: zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 2004, s. 398.

⁷ Tezy o antyhumanizmie, co należy podkreślić, wypływają ze zmiany sposobu rozważania spraw ludzkich i związane są z kryzysem posługiwania się pojęciem humanizmu. Szczególnie, jeśli kryzys ten dotyczy przekonania o przedawnieniu się klasycznego poglądu na świat, jak i praktycznej postawy wobec człowieka. Antyhumanizm podważa zatem humanistyczną retorykę, nieskuteczną wobec wydarzeń historycznych XX wieku oraz nieludzkich struktur politycznych, godzących w dobro człowieka.

obu stronom na jakąś wspólną, ogólnie przyjętą definicję humanizmu oraz na jakiś rozstrzygający antyhumanistyczny argument”⁸.

Poszukując współczesnego wymiaru humanizmu w myśli postmodernistycznej, zacząłem od przedstawienia Heideggerowskiej koncepcji humanizmu dość osobliwego rodzaju – *lucus a non lucendo*, by następnie przejść do specyfiki idei humanizmu innego człowieka, Emmanuela Lévinasa. Następnie zaś omówię projekt humanizmu etnocentrycznego Richarda Rorty’ego, by w konsekwencji naświetlić swoistość hermeneutycznej wizji tego pojęcia w teorii Hansa-Georga Gadamera. Ze względu na szkicowy charakter wywodu, jedynie nakreślę poszczególne koncepcje filozoficzne, inne świadomie pominię. Warto jednak zaznaczyć, że w opisywany przez mnie postmodernistyczny dyskurs wpisują się choćby takie idee, jak estetyczny humanizm Michela Foucaulta, globalna wizja człowieka Paula Ricoeura, dialogiczna tożsamość człowieka Charlesa Taylora, czy radykalizowane ujęcia człowieka Gianni’ego Vattima i Johna D. Caputo, a także Tischnerowski spór o istnienie człowieka. Wszystkich koncepcji nie sposób wymienić, a z pewnością znalazłyby one swoje miejsce w rozbudowanej monografii.

Martin Heidegger: humanizm osobliwego rodzaju

Głównym punktem rozważań *Listu o humanizmie* Martina Heideggera jest zagadnienie bytu i bycia, „jako że humanizm to: rozważać i troszczyć się, by człowiek był ludzki, a nie nieludzki *inhuman*, to znaczy poza swoją istotą”. Autor zadaje pytania, „gdzie więc leży człowieczeństwo człowieka? Leży ono w jego istocie. Ale jak i na jakiej podstawie określa się istota człowieka?”⁹. Heidegger buduje, jak sam to określa, humanizm dość osobliwego rodzaju, zmierzając do ujęcia go w sensie ostatecznym. „Jest to humanizm, który myśli człowieczeństwo człowieka od strony jego bliskości względem bycia”¹⁰, doszukujący się jego istoty w dziejowości jego ek-sistencji przysługującej jedynie człowiekowi. Nazywając go „pasterzem bycia”¹¹, Heidegger ujawnia szczególne znaczenie człowieka, który jest czymś więcej niż tylko bytem biologicznym, ponieważ jest także istotą rozumną, „bardziej pierwotnie i dlatego bardziej w swojej istocie istotnie”¹². Zamieszkując w bliskości bycia, chroni zarazem jego prawdę, by byt mógł się

⁸ A. Kapusta, *Heidegger i Foucault: myśliciele współczesnego antyhumanizmu* [w:] T. szkołut (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003, s. 93.

⁹ M. Heidegger, *List o humanizmie* [w:] tenże, *Budować, mieszkać, myśleć*, tłum. K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 82.

¹⁰ *Tamże*, s. 104.

¹¹ *Tamże*, s. 93.

¹² *Tamże*, s. 104.

w nim ujawnić jako byt, którym człowiek rzeczywiście jest – dosłownie by stał się prześwitem bycia (*Dasein*)¹³.

Heideggerowi jednak wcale nie chodzi o wywyższenie człowieka ponad wszelkie istoty żywe, jak uczynił to klasyczny humanizm, ale zamierza on przywrócić godność człowieka w jego wolnym człowieczeństwie, które jest dalekie od tradycyjnego esencjalnego ujęcia. Właściwie można by zapytać, czemu służy spór o wykładnię bycia i poszukiwanie istoty człowieczeństwa. Otóż Heidegger usiłuje udzielić odpowiedzi na szczególne pytanie: „w jaki sposób można przywrócić słowu humanizm jego sens?”¹⁴, skoro w nim tkwi to, co poszukiwane. Możliwe jest to jedynie na drodze odrzucenia metafizyki, ponieważ humanizm „nie stawia pytania o prawdę bycia, lecz nawet buduje przed nim bariery, w miarę, jak trwa z uporem w zapomnieniu o byciu. Jedynie takie myślenie, które doprowadza do wejścia w problematyczną istotę humanizmu, skłania nas do tego, by także istotę człowieka myśleć bardziej pierwotnie”¹⁵. Zatem Heidegger poszukuje w *humanum* istoty człowieka, to jest jego *humanitas*, pierwotnego jej doświadczenia, istotnej dla prawdy bycia, która jednak nie zależy od samego człowieka, gdyż zostaje mu powierzona z góry jako „gruntownikowi” i „strażnikowi” tej prawdy.

Humanistyczna wizja niemieckiego myśliciela jest głęboko filozoficzną koncepcją i wyrasta z przekonania o katastrofie współczesnego świata. Wobec czego, jedynym ratunkiem staje się diametralna zmiana dotychczasowego sposobu życia i myślenia, tak by człowiek ugodzony prawdą bycia, starał się być odpowiedzialny za swoje „bycie w byciu”, za swój „nowy sposób bycia”. Jednak ten „humanizm dość osobliwego rodzaju” wywołuje niemało kontrowersji, jeśli zestawimy go z klasycznym pierwowzorem. Heidegger, pytając o człowieka i dociekając jego istoty, wbrew metafizyce, właściwie nie ucieka definitywnie od humanizmu ugruntowanego antropologicznie. Dodatkowo, wyznaczając człowiekowi doniosłą funkcję wobec bycia, wywyższa go w nadmierny sposób, jak uczynił to klasyczny humanizm, do wymiaru ponadboskiego i ponadludzkiego bycia. Określając człowieczeństwo według głównego kryterium *Dasein*, Heidegger tworzy w zasadzie elitarną koncepcję, co przecież czynił dotychczasowy humanizm. Nie ma w *Liście zerwania z tradycją i biegiem historii*, ponieważ postęp cywilizacyjny uznany jest w nim za potwierdzenie panowania człowieka nad światem, co dodatkowo wzmacnia jego pozycję i widać w tym styczność z klasyczną koncepcją. Oznacza to, że tezy Heideggera i humanistycznej tradycji są pod wieloma względami paralelne, zakorzenione w europejskim kręgu kulturowym. Jednocześnie trzeba pamiętać, że autor *Bycia i czasu* pomija tak ważne zagadnienia (choćby dla oświeceniowej koncepcji), jak znaczenie tradycji kulturowej, kształcenia i wychowania oraz wartości uniwersalnych. Nie daje bowiem żadnych wskazówek co do reguł

¹³ Niemieckie *Dasein* = bycie tu oto, przytomność, jestestwo, obecność, jawność bycia.

¹⁴ *Tamże*, s. 106.

¹⁵ *Tamże*, s. 107.

czy praw (w tym prawa moralnego), jak żyć i postępować. Przecenia możliwości człowieka, uważając, że ma on dochodzić do istoty człowieczeństwa i wsłuchiwać się w zawołanie mowy bycia, by dokonać aktu definitywnego wyjścia poza ramy tradycji i kultury oraz zawierzenia niewidocznej sile. Współcześnie człowiek chętniej szuka swej godności w empirycznym doświadczaniu bycia aniżeli w jego mglistej istocie. Wynika to z oczywistego dość powodu, iż współcześnie w filozofii docenia się jej aspekt praktyczny, a nie tylko abstrakcyjne zapytywanie o bycie. Dlatego też można podać w wątpliwość następującą tezę: „Inny początek jest bardziej źródłowym przejęciem skrytej istoty filozofii, istoty, która sama wypływa z istoty Bycia i stosownie do czystości źródła pozostaje bliższa istocie rozstrzygnięcia [kwestii] myślenia Bycia”¹⁶. Budując doktrynę czysto filozoficzną, pozbawioną metafizycznej wykładni, Heidegger przyczynia się do pogłębienia teoretycznego zamętu i wpisuje się w kryzys myśli humanistycznej. Daje jednocześnie powód, aby ponawiać pytania dotyczące klasycznego humanizmu, kulturować go, a co za tym idzie, przystosowywać go do współczesnych realiów. „Nakierowana na nieustanne zapytywanie myśl Heideggera nie daje nam odpowiedzi, jak żyć w autentycznej społeczności, nie wnosi dialogicznego i komunikacyjnego wymiaru w życie polityczne. Nawet kiedy filozof mówi o społeczeństwie, to wypowiedzi mają charakter ogólnikowy i niejasny [...], co niezależnie od intencji budzić może mieszane uczucia i najgorsze skojarzenia”¹⁷.

Emmanuel Lévinas: humanizm innego człowieka

Podobnie do Heideggera, także Emmanuel Lévinas w *Trudnej wolności* usiłuje wyjść z terminologicznego zamętu i odpowiedzieć na pytanie, jak oddać sens słowa „humanizm”. Argumentuje, iż „wyświechtane, nadużywane, wieloznaczne słowo humanizm może jednak określić pewien system zasad i reguł, które wyzwalają życie ludzkie z czasu mitów, z zamętu, jaki wprowadzają one w idee, oraz okrucieństwa, jakie utrwalają w obyczajach”¹⁸. Trzeba zaznaczyć, że wobec wszelkich zbieżności i różnic w poglądach obu badaczy, Lévinas proponuje nową koncepcję humanizmu, odwołując się do problematyczności zasady *homme* Reitera, eksponując humanizm judaistyczny w opozycji do jego sensu grecko-rzymskiego. Tworzy szeroki kontekst filozoficzny, odwołując się między innymi do Platónskiego rozumienia idei dobra, Kartezjańskiej idei nieskończoności, a także praktycznej filozofii Kanta. Nieobca jest mu filozofia dialogu Rozenzweiga, zrodzona z polemiki z duchem Hegla. Korzeni nowej koncepcji humanizmu nale-

¹⁶ M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii (z wydarzenia)*, tłum. B. Baran i J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996, s. 398.

¹⁷ A. Kapusta, *dz. cyt.*, s. 100–101.

¹⁸ E. Lévinas, *Trudna wolność: esej o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Atex, Gdynia 1991, s. 294.

ży szukać także w opozycji do koncepcji Husserla czy Heideggera. Jednak Biblia, ta Księga Ksiąg, okazuje się najobfitszym źródłem inspiracji filozofa, który wynosi z niej kluczowe zagadnienie fenomenologii twarzy, a mianowicie wezwanie „nie zabijaj”.

Rozważając filozofię dobra u Lévinasa, Józef Tischner zauważył, że właściwie problem dobra i zła nie jest problemem filozofii bytu, ponieważ

tym, co jest poza bytem i niebytem, jest dobro [...]. Dobro jest w dosłownym tego słowa znaczeniu „meta-fizyczne” [...]. Dobro „jest” wyższe od bytu. Jeśli byt ma jakiś sens, to kryje się on w dobru. Dobro usprawiedliwia byt w jego istnieniu¹⁹.

Natomiast bytem w sensie metafizycznym, twierdzi Tischner, jest człowiek, który „niesie w swej duszy metafizyczny wymiar, dzięki któremu może umrzeć za to, co niewidzialne. [...] Umrzeć za to, co niewidzialne, oto cała metafizyka”²⁰. W przeciwieństwie do Heideggera, Lévinas sądzi, że człowiekowi bodaj nie chodzi o własne bycie, ani też o niebycie, ponieważ, aby dobro miało szansę objawić się przez człowieka, ten najpierw musi stanąć wobec drugiego, Innego człowieka, a tym samym spotkać się z jego „twarzą”. Twarz Innego niesie z sobą określone przesłanie – „nie zabijaj”, co z kolei ujawnia swoistą etykę humanistycznej myśli Lévinasa. Zwrócenie się ku innemu podmiotowi w imię mesjańskiej idei poświęcenia za drugiego prowadzi człowieka do przewyżczenia przedmiotowego traktowania drugiego, gdyż wybawia go z subiektywności. „Nie ma ucieczki dla człowieka. Im bardziej zagłębia się w siebie, tym wyraźniej widzi Innego, który jest jego miłością i jego obsesją. Jeszcze zanim człowiek spotka obok siebie twarz innego, niesie go w sobie”²¹ i jest za niego odpowiedzialny, wobec *il y a*²².

W tym sensie jestem odpowiedzialny za bliźniego, nie czekając na wzajemność, nawet jeśli miałbym przyplacić to życiu [...] głównie w tym sensie jestem podmiotem [...]. To ja podtrzymuję drugiego, za którego jestem odpowiedzialny [...]. Odpowiedzialność jest tym, co wyłącznie spada na mnie i czego jako człowiek nie mogę odrzucić. To brzemień jest najwyższą godnością [...]. Taka jest moja niezbywalna tożsamość podmiotu²³.

Zgodne przekonanie wielu badaczy filozofii Lévinasa wskazuje na przerażającą prawdę, z której wyrasta jego nowy humanizm. Jest nim bolesne doświadczenie holokaustu oraz przekonanie, że współcześnie mamy do czynienia z wyraźnym kryzysem podmiotowości człowieka. Wszystko to pozwala na nazwanie Lévinasa

¹⁹ Cyt. za: J. Tischner [w:] E. Lévinas, *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philipp'em Nemo*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, PAT, Kraków 1991, s. 8

²⁰ *Tamże*, s. 8.

²¹ *Tamże*, s. 12.

²² *Tamże*, s. 31: „dla mnie *il y a* jest zjawiskiem bytu nieosobowego: *il*. [...] Odczuwamy to, rozumiejąc, że jeśli nawet niczego nie ma, to faktu *il y a* nie można zanegować. Nie chodzi o to, że zachodzi (*il y a*) to czy tamto, lecz sama scena bycia jest otwarta: *il y a*. W absolutnej próżni, jaką możemy wyobrazić sobie przed stworzeniem, *il y a*”.

²³ *Tamże*, s. 56–57.

zarówno filozofem etyki, jak i moralistą współczesności, gdyż pojmuje on etykę jako filozofię pierwszą, z której sens czerpią poszczególne gałęzie metafizyki. Francuski filozof wielokrotnie zastanawia się, jak egzystować inaczej niż przez bycie, które stanowi także poważny punkt dyskusji nad współczesnym wymiarem humanizmu. W wywiadzie udzielonym Philipp'owi Nemo, Lévinas dowodzi, że „filozofia, nawet wtedy, gdy nie zdaje sobie z tego sprawy, jest [więc] próbą odpowiedzi na pytanie dotyczące znaczenia bycia jako czasownika”²⁴, które na dobre weszło w obręb wyżej wymienionej dyskusji za sprawą „ontologii fundamentalnej” Heideggera. Nie można zatem pomijać filozofii niemieckiego myśliciela, prowadząc ponowoczesną dyskusję nad humanizmem i podmiotowością człowieka, ponieważ jego koncepcja otwiera nowy sposób czytania historii filozofii. Lévinas właściwie wpisuje się w dyskurs, dookreślając swój punkt widzenia: „Odkryłem konkretny sens możliwości „pracy w filozofii”, bez zamykania się od razu w jakimś systemie dogmatów, jak również nie ulegając ryzyku zniewolenia przez chaotyczną intuicję. Było to wrażenie otwarcia i zarazem metody”²⁵. Sens i prawda tkwią bowiem w poszukiwaniu prawdy bycia, a nie usatysfakcjonowaniu w swoim zrównaniu z byciem i subiektywizmie. Lévinas wyznacza tym samym za Husserlem specyficzną metodę filozofowania, która znajduje swój pełny wyraz w hermeneutyce.

Włodzimierz Lorenc (*W poszukiwaniu filozofii humanistycznej*) znajduje kilka zbieżności w teorii Heideggera i Lévinasa, m.in. wspólne obu filozofom jest poszukiwanie istotnego określenia człowieka oraz sprzeciw wobec wywyższania człowieka *a priori* i nadawania mu wszechwładzy. Parallele jest także przekonanie o pierwotnej godności człowieka oraz to, że dochodzenie do problematyki humanizmu jest reakcją na niepokojące przemiany w teoriach na temat istoty człowieczeństwa. Przewartościowują tradycję myślową i kulturową, co przypomina bezpośrednio klasyczne korzenie. Jednak trzeba zwrócić uwagę na zasadniczą różnicę. Heidegger nie odnosi się do żadnego podmiotu, nie pyta o niego, w przeciwieństwie do Lévinasa, który opiera swój humanizm na poszukiwaniu nowego znaczenia podmiotu. Czyni to wbrew wszelkim tezom o antyhumanistycznym charakterze humanizmu innego człowieka, który rzekomo odbiera godność i podmiotowość „ja”. Być może trzeba popatrzeć na to w taki sposób, że ekstremalny humanizm francuskiego filozofa wykracza poza grecką tradycję i jej późniejsze postacie, ponieważ odchodzi od idei, na której wyrasta humanizm europejski. Lévinas gloryfikuje spotkanie z drugim jako fakt nadzwyczajny, ale przecież nie sposób wywołać go metodycznie, czy też wcześniej przygotować do niego człowieka.

Równie daleko od koncepcji klasycznej leży jego idea, w której odpowiedzialność za drugiego człowieka ma doprowadzić do przedźródłowej świadomości jako cechy immanentnej człowieczeństwa, co wydaje się zbyt wygórowanym wymo-

²⁴ *Tamże*, s. 26.

²⁵ *Tamże*, s. 23.

giem stawania się *humanitas*. W ten sposób pozbawia człowieka jego jedyności, narzucając mu nowe centrum podmiotowości – Innego. Zatem można sądzić, że Lévinasowski humanizm polega na ekstremalnej otwartości na drugiego i służbie wobec niego. Dzięki temu miał on ominąć pułapki zarówno dotychczasowego humanizmu, jak i antyhumanizmu. Wątpliwe jest natomiast to, czy rzeczywiście człowieczeństwo tkwi w tak głębokim kryzysie, by móc kogokolwiek przekonać do odrzucenia greckiego źródła humanistycznej tradycji na rzecz nadzwyczajnych doświadczeń. Wydaje się zatem, że współczesny człowiek nie jest gotowy na zawierzenie doniosłości przedstawionej relacji z Innym, gdyż ta trafia jedynie do szczególnego, elitarnego odbiorcy. Zmierzając do wypracowania nowej, bo transcendentalnej wizji człowieczeństwa i kultury, Lévinas ma ogromne wymagania etyczne, ponieważ wierzy, że doświadczenia historyczne świadczą o tym, że człowiek nie przestał liczyć na drugiego.

Warte zastanowienia jest to, że Lévinas nie zwraca uwagi na problemy wychowania i kształcenia, co przecież stanowiło trzon myśli humanistycznej już od czasów sofistów. W tym świetle problematyka edukacji zupełnie zmieniałaby swój wymiar wobec dotychczasowego wzorca humanistycznego człowieczeństwa. Dlatego dość problematyczne wydaje się oszacowanie, czy w ten sposób udało by się przywrócić edukacji ideę humanizmu, adekwatną do realiów naszych czasów. Być może warto kroczyć drogą filozofii, by wybrać z postmodernistycznego dyskursu te elementy, dzięki którym uda się wyznaczyć najaktualniejszy wymiar humanizmu. Prawdą jest natomiast to, że koncepcja Lévinasa jest daleko bardziej usystematyzowana i koherentna (choć jednocześnie ekstremalna) niż przedstawiona przez Heideggera. Co więcej, może nawet bliższa klasycznej wersji, pomimo źródłowego rozbratu. Francuski filozof zajmuje istotne miejsce w postmodernistycznej dyskusji na temat humanizmu, o czym świadczy choćby to, że jego idea znajduje swoiste dopełnienie w myśli hermeneutycznej, którą omówię przy okazji koncepcji Gadamera.

Richard Rorty: humanizm etnocentryczny

Rozważając postmodernistyczne spory wokół tez o humanizmie, trzeba pamiętać, że w przypadku filozofii Richarda Rorty'ego mamy do czynienia z dość ambiwalentną koncepcją, jeśli chodzi o manifestację poglądów za i przeciw tradycji filozofii. Jako krytyk metafizycznej tradycji oraz przeciwnik ujęcia humanizmu bez odwoływania się do metafizyki, Rorty zdaje się konstruować wizję na pograniczu humanizmu i antyhumanizmu. Pewna niekonsekwencja wynika tutaj raczej z faktu, że w twórczości Rorty'ego humanizm nie miał doniosłego znaczenia, nie był po prostu głównym punktem jego rozważań. Dlatego można powiedzieć, iż jego koncepcja, mimo że nie zawiera bezpośredniego omówienia kwestii

humanizmu, to jednak mieści się w postmodernistycznym dyskursie. Co więcej, stanowi bardzo ciekawe stanowisko.

Według Włodzimierza Lorenca, Rorty „jest także przeciwnikiem ujęcia humanizmu mającego wyprowadzać poza metafizykę, jakie zaproponował Heidegger, gdyż i ono zakłada pewną naturę człowieka, a więc pozostaje w związku z metafizyką”²⁶. Łatwo można zauważyć swoistą otwartość koncepcji Amerykanina. Widać u niego związki z poglądami Deweya, który zakładał, iż określona wizja człowieka tkwi w jego podmiotowości. Można by nawet mówić, że u Rorty’ego mamy do czynienia z kontynuacją myśli humanistycznej albo współczesnej myśli o człowieku. Jednakże Rorty jest wyznawcą teorii Darwina i postrzega człowieka jako swoisty wytwór ewolucji, podległy jego wpływom i przemianom. „Człowiek jest po prostu jednym z ssaków, który stał się ostatecznie zdolny do tworzenia dla siebie nowego środowiska”²⁷. Jednak skłanianie się ku Darwinowskiej koncepcji wynika raczej z faktu, że daje ona szansę uniknięcia klasycznych dualizmów w wizji człowieka, co obrazuje w kulturze Zachodu zrośnięcie w jedną postać ludzką – małpy i anioła. Rorty wcale nie podważa myśli humanistycznej, nie neguje wyjątkowości człowieka ani nie odziera go z podmiotowości czy ujmuje poza klasycznie przynależną mu godnością. Sądzi raczej, że tym, co zespała ludzi, z pewnością nie jest biologizm, ponieważ w oderwaniu od kultury pozostałoby tylko zwierzętami. „Mówienie, że poznajemy otaczającą nas rzeczywistość dlatego, że zaspokajamy w ten sposób nasze biologiczne potrzeby, jest [...] niedorzecznością. Przyczyny kulturowe nie leżą w sferze biologii, ale w samej kulturze. Kultura jest zarazem swoją przyczyną, jak i skutkiem”²⁸. Dlatego też wspólnym mianownikiem społeczeństw są wspólne słowniki. W tym przekonaniu znaleźć można co najmniej kilka argumentów za przyjęciem naturalistycznej wizji człowieka w wersji Rorty’ńskiej. Biorąc pod uwagę współczesne przekonanie o głębokim kryzysie kultury, przejawiającym się w niemocy poznawczej człowieka, w schyłkowości filozofii i historii, upadku wszelkich wartości i zaniku poczucia sensu życia, a także braku perspektyw rozwoju w obecnym paradygmacie myślenia, Rorty niejako tworzy etnocentryczną wizję humanizmu. Uważa bowiem, że „aby przewyciężyć kryzys, należy przeformułować większość z posiadanych przez nas pojęć, za pomocą których opisujemy otaczający nas świat, stworzyć nowe pojęcia i nowy paradygmat”²⁹. Sądzi tym samym, że zażegnanie kryzysu nie jest możliwe w dotychczasowej tradycji, ale poza nią, dzięki czemu umożliwia jednocześnie rozszerzenie i rewizję naszych słowników. Rorty nie uważa wcale, aby należało odrzucać tradycję definitywnie. Wystarczy, jak powiada, posłużyć się gotowymi, znanymi nam słownikami, ponieważ dopuszczają one możliwość

²⁶ W. Lorenc, *dz. cyt.*, s. 109.

²⁷ Cyt. za: M. Krawczyk, *Humanizm czy antyhumanizm? Problem humanizmu w filozofii Richarda Rorty’ego* [w:] T. Szkołot (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003, s. 115.

²⁸ *Tamże*, s. 122.

²⁹ *Tamże*, s. 123.

rozwoju i refleksji. Jest to raczej stopniowe przekształcanie naszego wizerunku człowieczeństwa i naszej rzeczywistości, jak dotąd zdeterminowanej przez słownik platoński. Według Rorty'ego odrzucenie tak rozumianej tradycji równoznaczne jest z przekonaniem, że wcale nie służyła ona postępowi moralnemu ani społecznemu, a to przecież stanowiło prymat klasycznego humanizmu. Kolejnym dążeniem amerykańskiego filozofa jest obalenie wizji, która kreowała człowieka na swoistego intelektualistę, rozumowo kontemplującego otaczającą go rzeczywistość oraz osiągniętego dojrzałość na drodze kształcenia i absorbowania prawd dogmatycznych. Rorty zadaje takim stwierdzeniem cios dotychczasowej filozofii, ponieważ stawiając na autokreację, wybawia człowieka z konieczności poszukiwania prawd absolutnych, postrzegając w tym wielowiekową krzywdę o mocy totalizującej lub quasi-religijnej. Platoński słownik nie dawał racji bytu jakimkolwiek innym słownikom, prócz jedynego właściwego, w ten sposób nie dopuszczał możliwości autokreacji człowieka. Rorty wychodzi z przekonania, że postęp moralny jest możliwy tylko na drodze dialogu różnorodnych słowników, które wzbogacają jednostkę. Wyzbywając się teorii przedstawiającej naturę ludzką, czy koncepcję prawdziwego człowieka w sensie *humanitas*, w trosce o człowieka nobilituje jego wolność jako wartość. Zatem etnocentryczna myśl Rorty'ego jest jak najbardziej humanistyczna, ponieważ ujmuje człowieka w kontekście samokształcenia i modyfikowania własnego życia oraz postępu moralnego i społecznego – jako że celem nadrzędnym jest zbudowanie człowieka w określonej rzeczywistości. „Rorty nie zaprzecza wyjątkowości człowieka, jednak wyjątkowość tę pojmuje zupełnie inaczej niż tradycja filozoficzna. [...] Krótko mówiąc, filozofia platońska stanowczo za daleko posunęła się we wnioskowaniu co do wyjątkowości człowieka”³⁰. Jak można zauważyć, Rorty nie podąża drogą tradycyjnej filozofii, kultywującej siłę rozumu i poznania, która odzierała człowieka z wyobraźni, a tym samym z możliwości budowania alternatywnych wyobrażeń o człowieku i świecie.

Jednak wbrew tradycji humanizmu, Rorty odbiera człowiekowi niezbywalny przywilej godności, co budzi wśród badaczy bodaj najwięcej kontrowersji. Bo niby w jaki sposób dostrzec innego człowieka, podobnego do nas, nie nadając mu jakiegokolwiek wartości? Rorty chce uczynić to za pomocą otwartości wobec Innego i tolerancji, co choćby teoretycznie niweluje powyższy zarzut. Z całym uznaniem dla nowatorstwa filozofa, trzeba jednak stwierdzić, że nie buduje on dopracowanej koncepcji, odrzucając wszelkie uniwersalistyczne roszczenia klasycznego humanizmu. Warto przy tym podkreślić, że podtrzymuje doniosłą rolę wychowania i edukacji (miedzy innymi poprzez literaturę), co pozwala na uznanie etnocentrycznej koncepcji Rorty'ego za cenny wkład w postmodernistyczny dyskurs wokół humanizmu.

³⁰ *Tamże*, s. 133.

Hans-Georg Gadamer: hermeneutyka jako humanizm

Przy okazji szkicowania koncepcji humanizmu innego człowieka Lévinasa, wspomniałam, że hermeneutyka bodaj najpełniej oddaje sens i kontynuuje myśl francuskiego filozofa, a jednocześnie odpowiada na wiele zarzutów, kierowanych wobec przedstawionych przeze mnie postmodernistycznych wizji. Tym, co sprawia, że hermeneutyka Gadamera nosi znamiona współcześnie brzmiącej koncepcji humanizmu, jest choćby fakt, iż

filozofia staje się „hermeneutyczną” zawsze wtedy, gdy wyraźnie rozważa „historyczność” swego każdorazowego przedmiotu i swego punktu widzenia, jak również własnego języka, ponieważ dopiero poprzez to staje się [aktywnością] polegającą na rozumieniu i interpretowaniu: musi przyjąć rzeczywistą historię, a przy tym zawsze rozumieć i interpretować określone świadectwa³¹.

Zatem stosunek Gadamerowskiej hermeneutyki do humanizmu wiąże się z jej aktualnością jako sposobem filozofowania, nie zezwalając filozofii *sensu stricto*, by posługiwała się dogmatami w rozważaniach o człowieku i świecie. Gadamer głosi więc filozofię bez metafizyki, choć uznaje jej roszczenia w myśli o człowieku, a co za tym idzie – opowiada się za ludzkim sposobem istnienia. Jego hermeneutyka jest opisem całościowej relacji człowieka do świata, co osadza filozofa w konkretnej tradycji kulturowej.

Jednak tradycjoniści odmawiają hermeneutyce praktycznego znaczenia, ponieważ według nich jest ona sposobem bycia w świecie, a nie stanowiskiem wobec niego, tym samym kierunek ten zamyka sobie drogę do bycia teorią czy filozofią. Należy przy tym podkreślić, że wraz z ponowoczesnym przemodelowaniem filozofia przestaje być teorią w dawnym tego słowa znaczeniu, to znaczy klasycznie pojętą nauką, dlatego też powyższy zarzut wobec hermeneutyki zostaje jednoznacznie odparty.

W *Uniwersalności problemu hermeneutycznego* Gadamer podkreśla, iż

pierwotny fenomen hermeneutyki polega na tym, że każda wypowiedź może być rozumiana jako odpowiedź na jakieś pytanie i nie może być rozumiana inaczej [...] ilekroć chcemy sobie wzajemnie coś powiedzieć, dokonujemy kolejnego aktu budowy świata w języku. Swoista wzajemna przynależność ludzi przejawia się w tym, że każdy człowiek stanowi jak gdyby krąg językowy, a kręgi te stykają się ze sobą i coraz silniej łączą. W ten sposób powstaje znowu język, wyposażony w słownictwo i gramatykę, i jak zawsze charakteryzuje się ową nieskończonością rozmowy między każdym mówiącym a jego partnerem³².

Na tej podstawie hermeneutyka zmierza ku rozumieniu nas samych – usiłuje całościowo oddać doświadczenie przez nas świata, to znaczy obejmuje także nasz

³¹ W. Lorenc, *dz. cyt.*, s. 144.

³² H.G. Gadamer, *Uniwersalność problemu hermeneutycznego*, tłum. M. Łukasiewicz, „Pamiętnik Literacki” 1977, t. LXVIII, z. 4.

językowy dostęp do niego, czego właściwie brakowało jak dotąd w zadaniach stawianych nauce i filozofii. Koncepcja Gadamera rozbudza naszą samowiedzę, próbuje oswoić świat i ukazać nam nasze domostwo. Proponuje przejście drogą rozumienia i poznawania, by w konsekwencji usytuować siebie wobec świata i pomóc w zrozumieniu tych zależności.

Hermeneutyka Gadamera jest zatem wiedzą, która przewodzi naszym doświadczeniom, posiada moc kształtowania nas, a więc nawiązuje do tego, jacy rzeczywiście jesteśmy. Poznanie i działanie są tu zbieżne. [...] mamy tu do czynienia z hermeneutycznym kształtowaniem czy też – jak to ujmuje Vattimo – „wprawianiem się na śmiertelność”³³.

Zatem daleka jest od klasycznie pojętego humanizmu, który umieszczał człowieka w gotowym sztafazu cech i wartości odzwierciedlającym ideał *humanitas*. Gadamer ukazuje możliwość bycia człowiekiem, dzięki rozumnemu wglądowi i możliwości dokonywania wyboru tego, co słuszne i dobre, a to czyni go niewątpliwie wolnym. Takie zamierzenia stawiała przed sobą także tradycyjna myśl. To, co dodatkowo łączy tezy Gadamera z klasyczną myślą humanistyczną, to twierdzenie, że człowiek jest dualny w swojej istocie. Pierwiastek naturalny i instynktowny kłóć się wielokrotnie ze sferą duchową oraz przeczą rozumowej istocie naszego bytu. Dlatego też człowiek potrzebuje kształcenia, na którego drodze urzeczywistnia się jego człowieczeństwo. W *Prawdzie i metodzie* czytamy, że „kto chce zrozumieć jakiś tekst, jest gotów raczej na przyjęcie tego, co tekst ów ma do powiedzenia. Dlatego hermeneutycznie wykształcona świadomość musi być wrażliwa na inność tekstu”³⁴. Wymaga to od człowieka wyostrojonej świadomości własnej kultury oraz otwartości na to, co inne, w tym na innego człowieka czy tekst. Tylko w taki bowiem sposób możemy kontynuować ciągły, ogólnoludzki dyskurs, to jest „nieskończoną rozmowę”. Nie ma zatem prawdy ostatecznej, gdyż w hermeneutycznie pojętej rozmowie żadna ze stron nie ma ostatecznego słowa.

Choć można by zarzucić koncepcji Gadamera brak wyznaczania określonych wartości i kultywowanie ich na modłę klasycznego humanizmu, to jest to jednak niesłuszne, gdyż filozof w żaden sposób nie podważa konieczności wzbogacania czy też rewidowania naszych idei i poglądów. Jego koncepcja przynosi bowiem ogólnoludzką wizję, podaje jedynie pewne zasady i miary życia, gdyż jest świadoma wszelkich względności i relatywizmu oraz redukcyjności określonych szablonów. Taka postawa sprzyja tolerancji wobec innych koncepcji człowieczeństwa oraz innych stylów życia, dużo bardziej niż dotychczasowy humanizm. Jest bliska współczesnej demokracji, socjokulturze, gdyż otwiera się na inność, a zawdzięcza to realizacji swego nadrzędnego celu – podtrzymywania więzi międzyludzkiej. Etyka hermeneutyki przejawia się w tym, iż ukazuje, czym powinno być ludzkie życie, nie dając jednak prostej filozoficznej wykładni, co jest przeciez

³³ W. Lorenc, *dz.cyt.*, s. 191.

³⁴ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 259.

zbędne według współcześnie rozumianej roli filozofii. Człowiek na drodze metodycznych poszukiwań i kształcenia odkrywa gotowość do rozmowy z Innym. Tadeusz Gadacz tak ujmuje zjawisko koła hermeneutycznego:

A co do metody, słowo to brzmi nieco ironicznie. Księga jest zawsze otwarta. Nie ma metody, która prowadziłaby do monopolu prawdy. Tylko spotkanie z obcym horyzontem w formie tekstu prowokuje do doświadczenia, że mój horyzont jest zbyt wąski. Zostajemy zmuszeni przez tekst do zakwestionowania naszych przedsądów. Przekraczamy w ten sposób horyzont własnego rozumienia³⁵.

Kwintesencję hermeneutycznego projektu człowieczeństwa najdobitniej jednak podsumowuje ostatnie zdanie *Prawdy i metody*, gdzie Gadamer wyznaje, że „toczącej się rozmowy, nie da się podsumować”, jak się zdaje – szczególnie tej wokół humanizmu.

II. Edukacja humanistyczna wobec współczesnej koncepcji kształcenia

Wpisywanie humanizmu w zakres edukacji owocowało różnorodnymi teoriami pedagogicznymi. Podstawę ich odmierności należy upatrywać w sposobie rozumienia samego humanizmu. Dzieje humanizmu wskazują na ewoluowanie treści światopoglądowo-filozoficznych, łączonych z tym pojęciem. Wraz z tą ewolucją zmieniły się zakres i cele wychowania danego ujęcia edukacji humanistycznej³⁶.

Na podstawie jedynie szkicowo przeprowadzonej analizy, dotyczącej postmodernistycznych kontrowersji wokół humanizmu, można zauważyć, iż istota prowadzonego dyskursu oscyluje wokół poszukiwań podmiotowości człowieka. Albowiem nade wszystko chodzi w tej dyskusji o człowieka. Anna Kaczor zauważa, że „wciąż też trwa dyskusja wokół humanizmu na miarę XXI wieku. Mimo to warto problematykę wyznaczników edukacji humanistycznej uczynić przedmiotem rzeczowych analiz. Powinny one objąć w pierwszym rzędzie aspekty filozoficzno-moralne, psychologiczne i pedagogiczne najnowszych zjawisk

³⁵ T. Gadacz, *Rozmowa z Gadamerem*, tekst dostępny na stronie: www.tygodnik.com.pl/numer/275012/gadacz.html (12.02.2006).

³⁶ A. Kaczor, *dz. cyt.*, s. 210.

w kulturze³⁷. Stąd też nie może istnieć rozdźwięk między szczytnymi celami i treściami nauczania a społecznym doświadczeniem młodych ludzi, ponieważ istotnie wzmacniałyby one rzekomy kryzys humanizmu, a co za tym idzie – edukacji humanistycznej na miarę współczesnej rzeczywistości. Otóż, jak dowodzi Gadamer w *Prawdzie i metodzie*, zawsze trzeba wychodzić z tradycji, bo

to, co humanistykę czyni nauką, daje się zrozumieć raczej na podstawie tradycji pojęcia kształcenia niż na podstawie idei metody nowoczesnej nauki. Droga prowadzi nas wstecz do tradycji humanistycznej [...] nabiera ona nowego znaczenia³⁸.

Każdy „nowy humanizm” dzieli z tym najstarszym i pierwszym właśnie świadectwo bezpośredniej i zobowiązującej przynależności do pierwowzoru, który jako miniony jest nieosiągalny, a przecież obecny³⁹.

Zgadzam się z Gadamerem, gdy twierdzi, że roszczenia współczesnej filozofii jako nauki otwartej kazały ponownie zastanowić się nad tym, czy humanistyczne pojęcia kształcenia nie zawiera istotnego źródła prawdy.

Nawet dziś nie dziwi, iż w programach edukacyjnych wciąż dominują treści tradycyjnego humanizmu, odnoszące się do metod wychowawczych, zawierające w sobie troskę o to, kim jest człowiek, jakie jest jego miejsce w świecie oraz życiowe powołanie, dążące do konstruowania pewnego wzorca człowieka oraz nadające mu zbiór określonych wartości. Wspomniana klasyczna koncepcja, dzięki dyskursowi stanowi szansę na zbudowanie innych niż dotąd fundamentów edukacji humanistycznej. Warto zatem zapytać, o jaki humanizm chodzi współcześnie?

Cel w zasadzie jest taki, jaki został wyznaczony przez tradycyjny humanizm, a mianowicie potrzeba samokształcenia i kształtowania własnego człowieczeństwa, dążenie do pełni w sferze świadomości oraz wyrabianie w sobie pewnych norm i wartości. Jednak wbrew tradycji, postmoderniści wyraźnie sprzeciwiają się konstruowaniu odgórnego, jedyne i poprawnego wzorca na rzecz rozwoju indywidualnego jednostki. Formułując współczesną koncepcję kształcenia, należy pamiętać, że pedagogika realizuje swoje zadania przy ścisłym współdziałaniu innych nauk (na przykład filozofii) i jest wynikiem założeń społeczno-politycznych danego miejsca i czasu, po prostu jest ich odzwierciedleniem. Szkoła była i jest bodaj najmocniejszym nośnikiem wszelkich przemian natury ideologicznej, stąd także wynika ogromne zróżnicowanie koncepcji kształcenia na płaszczyźnie edukacji humanistycznej. Oczywiście zmiana pewnych akcentów powinna dotyczyć szeroko rozumianej koncepcji kształcenia jako holistycznego procesu, to jest ujmowania go jako spójnej wizji nauczania/uczenia się, co proponuje choćby Edward Wragg, czy Robert Fischer. Mam tu na myśli przede

³⁷ *Tamże*, s. 223.

³⁸ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 46.

³⁹ *Tamże*, s. 398.

wszystkim prześledzenie podstawowych celów i treści kształcenia oraz zastanowienie się nad ich aktualnie brzmiącym wymiarem humanistycznym. Jeśli mowa o całościowym procesie kształcenia, to taka zmian powinna również dotyczyć połączenia wszystkich jego ogniw i zbudowania koherentnej relacji „uczeń – nauczyciel – materiał nauczania”. Co za tym idzie, wszelkie modyfikacje w tym zakresie winny dotyczyć w szczególności doskonalenia zawodowego nauczycieli i ich warsztatu pracy, doskonalenia dzięki indywidualizacji i tworzeniu własnych programów nauczania, choćby w postaci komponowania autorskich konspektów, nazwanych przez Marię Kwiatkowską-Ratajczak „artykułami metodycznymi”. Zabiegi te służą ujawnieniu szczególnej roli nauczyciela jako badacza. Edukacja humanistyczna potrzebuje bowiem pedagogów transformatywnych, którzy świadomości własnych obowiązków oraz celów i treści kształcenia, a także własnej roli, gotowi będą wprowadzić szkołę w nowy wymiar myśli humanistycznej. Także badania oraz działania, związane z budzeniem świadomości zawodowej, powinny znaleźć swoje doniosłe miejsce już na etapie akademickim, gdzie kształtuje się kadra przyszłych nauczycieli.

Warto, jak sądzę, przywołać poglądy m.in. Czesława Kupisiewicza czy Wincentego Okonia oraz Bogdana Suchodolskiego, dotyczące celów wychowania i kształcenia ogólnego, by rozważyć ich aktualność pod kątem współczesnej edukacji humanistycznej. Nie chodzi tutaj bynajmniej o zagorzałą krytykę dotychczasowego paradygmatu edukacji, ale o swoiste przystosowanie go do współczesnych przemian i rzeczywistości, ponieważ „stoimy dzisiaj przed koniecznością przemyślenia teoretycznych założeń edukacji humanistycznej i wypracowania takiego stanowiska, które uwzględni dokonujące się obecnie przeobrażenia w kulturze”⁴⁰. Wszystko to będzie zmierzało do wyznaczenia nowych celów kształcenia, bo jak twierdzi Józef Kuźma, „cele są projekcją przyszłej szkoły i przyszłego nauczyciela i całego procesu edukacyjnego”⁴¹.

Według Czesława Kupisiewicza⁴² cele wychowania powinny wykraczać poza teraźniejszość i sięgać do przewidywanych zmian w przyszłość. Autor przez wychowanie rozumie rozwijanie inteligencji uczniów, co od razu budzi określone wątpliwości, ponieważ przez wychowanie rozumie się taki wpływ zjawisk społeczno-kulturowych (kultury, historii, języka, szkoły, rodziny, religii), które przyczyniają się do kształtowania osobowości człowieka. Stąd nie da się ujmować wychowywania jedynie jako sposobu rozwijania inteligencji, gdyż wynikałoby z tego, że w jednostkowym rozwoju pomija się naturalne predyspozycje, zamiłowania i osobowość ucznia. Kupisiewicz wyznacza kilka dodatkowych celów wychowania – m.in. podtrzymywanie i kształtowanie indywidualnych zainteresowań i zamiłowań ucznia, budzenie jego wyobraźni i wrażliwości, wyrabianie

⁴⁰ A. Kaczor, *dz. cyt.*, s. 215.

⁴¹ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, WNAP, Kraków 2000, s. 53.

⁴² Por. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa 2005.

świadomego współżycia z innymi ludźmi, a także wdrażanie do samodzielnego oraz krytycznego myślenia i działania. Cele te są swoistym gruntem działalności pedagogicznej i mają umożliwić realizowanie nadrzędnego planu kształcenia – „wychowania dla przyszłości”. Ideał ten ma spełniać zadanie kształcenia wszechstronnego, to jest przygotować młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i służby własnemu narodowi w myśl tolerancji i patriotyzmu, do pracy zawodowej i pełnego rozwoju.

Przy zestawieniu powyższych celów wychowania z celami kształcenia ogólnego, wyraźnie ujawniają się podobieństwa założeń. Kształcenie ma za zadanie zapewnienie optymalnego rozwoju uczniów, wyposażenie ich w podstawową wiedzę, którą wykorzystają do przekształcania rzeczywistości, rozwijania zdolności i zainteresowań, a także wpojenie im akceptowanego społecznie systemu wartości, spójnych przekonań i logicznych poglądów w stosunku do świata oraz własnego postępowania, co pomaga wdrażać ich do samokształcenia.

Koncepcja Kupisiewicza jest spójnym modelem kształcenia, można bowiem zauważyć, iż działalność wychowawcza zmierza do ukształtowania określonego stosunku do świata, ludzi oraz samego siebie, podczas gdy działalność dydaktyczna buduje zdolności intelektualno-sprawnościowe, a także umiejętności i nawyki. Jednak, jeśli rozważać ją w kontekście współczesnego dyskursu wokół koncepcji humanizmu, ujawnia ona wyraźne podobieństwa do tradycyjnego modelu kształcenia według określonego wzorca.

Z kolei Wincenty Okoń⁴³ jako główny cel kształcenia wymienia wszechstronny rozwój osobowości młodego człowieka, ponieważ, jak sądzi, edukacja powinna realizować zarówno cele społeczne, jak i jednostkowe. Oprócz tego, jego koncepcja uwzględnia opanowanie przez uczniów podstaw wiedzy ogólnej oraz przygotowanie ich w ten sposób do działań praktycznych. Ponadto, kształcenie ma na celu wyposażenie uczniów w określone przekonania i poglądy składające się na spójny i całościowy ogląd świata. Tak jak Kupisiewicz, Okoń ujmuje powyższe cele od strony podmiotowej, dążąc do rozwoju sprawności i zdolności poznawczych uczniów oraz zainteresowań i zamiłowań, wciąż jednak zgodnie z wyraźnym, tradycyjnym modelem.

Podobnie rzecz przedstawia Bogdan Suchodolski w *Wychowaniu dla przyszłości*, podejmując rozważania dotyczące edukacji humanistycznej. Otóż wyznaje, iż każdy młody człowiek, zmierzając ku dojrzałości, zobligowany jest do nadawania swemu życiu humanistycznego kształtu. Suchodolski wyznacza przy tym edukacji kilka zasadniczych zadań. Przede wszystkim kształcenie ma na celu pomaganie uczniom w zrozumieniu przemian współczesnej cywilizacji i jej wewnętrznych konfliktów, dążenie do współdziałania, pokoju, równości i tolerancji, by wspierali swoją postawą tworzenie nowego porządku. Ponadto edukacja powinna ukazywać, jak żyć godnie i w jaki sposób dążyć do pełni człowieczeństwa,

⁴³ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, ŻAK, Warszawa 2003.

w poczuciu własnej tożsamości narodowej i postawie patriotyzmu, oraz realizować przy tym program rozwoju Polski.

Z powyższych rozważań wyłania się koncepcja łącząca tradycję z ideą godnego życia i odnosząca się do przemian społeczno-politycznych kraju. W ten sposób otrzymujemy program gloryfikujący wielkie ideały i wartości humanizmu. W przekonaniu Suchodolskiego kryje się wiara, iż humanistyczna perspektywa jest „jedyną i prawdziwą ojczyzną człowieka”, ponieważ „nadaje sens naszemu życiu i jest autentycznym celem naszych dążeń i ich treści, jest wielkim horyzontem człowieczeństwa w nas i poza nami”⁴⁴, co wyraźnie odsłania brak w tej koncepcji akceptacji dla inności, odmienności.

Choć przedstawione przez Kupisiewicza, Okonia i Suchodolskiego cele nie wydają się definitywnie kłócić z postmodernistyczną myślą humanistyczną, to przecież autorzy ci odwołują się do niepodważalnych wzorców klasycznej koncepcji, o czym świadczy to, iż kultywują w nich pożądane lub akceptowane społecznie wartości, poglądy i przekonania. Wymienieni autorzy kładą ogromny nacisk na absorbowanie określonych postaw wychowania i kształcenia, nie odwołują się do istotnych doświadczeń jednostki. Zatem, samokształcenie polega, według nich, raczej na systematyczności kształcenia niż samodzielności działań i poszukiwań, a także kreatywności. W przygotowaniu młodego pokolenia do życia w społeczeństwie – zdają się twierdzić – nie jest szczególnie ważne wyrabianie stosunku wobec innego czy w ogóle wobec odmiennych kultur. Ponadto autorzy ci respektują wartości kultury wysokiej, ograniczając w ten sposób osobie młodej możliwość bycia sobą, po prostu „bycia człowiekiem”, i nie biorą pod uwagę specyficznego rozwoju światopoglądowego każdej jednostki. W omawianych koncepcjach kształcenia mamy zatem do czynienia z kultywowaniem narzuconych, wyidealizowanych wzorów i modeli, które wydają się pozbawione waloru egalitarności. Teorie te kłócą się zatem ze współczesną myślą humanistyczną.

Z omówionych przeze mnie w części pierwszej kontrowersji wokół nowego humanizmu można wyciągnąć wniosek, że aby wyjść naprzeciw współczesnym tendencjom, koncepcje wychowania powinny przyjąć postać wolną od dogmatycznych rozstrzygnięć filozoficzno-światopoglądowych, szczególnie w kwestii sposobu dochodzenia do pełni człowieczeństwa oraz usystematyzowania tego, kim jest człowiek. W związku z ponowionym pytaniem o człowieka, wzmógł się wyżej wymieniony dyskurs, co podsyciło ujmowanie humanizmu w kategorii kryzysu lub oskarżeń o antyhumanizm, ponieważ przeciwstawiono się tym samym tradycyjnemu wymiarowi humanizmu. Andrzej Szahaj w artykule *Co to jest postmodernizm*⁴⁵ dowodzi, iż współcześnie mamy do czynienia z dość osłabioną wersją humanizmu, ujmującą człowieka jako amalgamat kulturowo-historycznych okoliczności, pozbawionego metafizycznego wymiaru czy stałej tożsamości. Postmoderniści ujmują człowieka jako punkt styku i oddziaływań dyskur-

⁴⁴ Cyt. za: A. Kaczor, *dz. cyt.*, s. 213.

⁴⁵ A. Szahaj, *Co to jest postmodernizm*, „Ethos” nr 33–34, 1996.

sów oraz słowników, jednak nadają mu prawo do autonomii, indywidualności i wolności. Idee te rzeczywiście mogą być zacznym pozytywnego stosunku do człowieka, a tym samym wprowadzić do dyskusji nowy wymiar etyczny, zaprzeczający istnieniu esencjalnej (substancjalnej) istoty człowieka, czy nadawaniu jej jakiejś odgórnej hierarchii. Ponowoczesna edukacja oczekuje zatem, że istota człowieczeństwa nie zostanie domknięta w żadnej z ideologii czy dookreślonym wzorcu. „Krótko mówiąc, chodziłoby o to, by zrezygnować z odgórnego przesądzenia o tym, kim jest człowiek, do czego powinien dążyć, na jakich drogach ma urzeczywistniać swe aspiracje – na rzecz dostarczenia uczniom wiedzy o historycznym kształtowaniu się idei natury ludzkiej w kulturze europejskiej”⁴⁶. Szkoła bowiem zyskałaby na tym światopoglądową otwartość i swoistą neutralność stanowiska. Pisząc „szkoła”, mam na myśli edukację w ogóle, która dawałaby możliwość wielu alternatywnych wyborów w sferze wielokulturowości, pomagała w budowaniu własnego wyobrażenia świata i ludzi (a także własnej tożsamości jako ucznia) i która uczyłaby go otwartości na drugiego człowieka, na obcego, po prostu na inność, chroniąc przed radykalizacją stanowiska, to znaczy indoktrynacją, liberalizmem czy redukcjonizmem poglądów. Wydaje się jednak, że odarcie szkoły ze sfery światopoglądowej groziłoby najbardziej jednostce, ponieważ pozbawiłoby ją to zakorzenienia we własnej społeczności i niweczyłoby ważny aspekt wychowania – socjalizację, a następnie indywidualizację tożsamości ucznia w obrębie określonej kultury i tradycji. Zatem ideologia edukacyjna powinna tworzyć swoisty dialog między teoriami psychologicznymi, pedagogicznymi, filozoficznymi i aksjologicznymi, ponieważ w taki sposób aktualizują się wszelkie aspekty kształcenia, nie zaś izolują. Szkoła, według Leszka Kołakowskiego, jest miejscem niedoskonałego liberalizmu, opartego na kompromisach na rzecz całościowego procesu wychowania i kształcenia, co właściwie brzmi isticie postmodernistycznie.

Bardzo mocno uwidacznia się w ponowoczesnej edukacji fakt, że za swoistymi argumentami filozoficzno-moralnymi i społeczno-politycznymi także określona koncepcja człowieczeństwa przestaje być nadrzędnym elementem w formułowaniu strategii wychowawczej. Edukacja humanistyczna pozostaje istotnym pierwiastkiem formującym wizję różnorodności, odmienności poglądów, kultur, sposobów życia, zasad i wartości, stąd powinna stanowić element kształtujący różnorodny i równoprawny dialog. Wyraża zatem „konieczność ochrony tożsamości narodowej w procesie globalizacji”⁴⁷ i tworzenia przeciwwagi dla ujęcia pragmatycznego i naukowo-technicznego. Ponadto powinna służyć jednostkowej autorefleksji, dzięki kształceniu osobowości ucznia i budowaniu jego świadomości i tożsamości, zważywszy iż postępująca globalizacja niesie zagrożenie dla kultury, jej swobody i różnorodności w postaci ideologii konsumpcyjnej i braku

⁴⁶ A. Kaczor, *dz. cyt.*, s. 219.

⁴⁷ Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim, Dz. U. Nr 90, poz. 999.

konieczności realizowania wyższych potrzeb, unifikacji wzorów zachowań i sposobu życia, swoistego zamknięcia w globalnej wiosce.

Nie ma dziś doskonałej recepty na wszystkie bolączki ponowoczesnej szkoły, która mocno wrośnięta w klasyczny model kształcenia, wciąż jest mało skuteczna w całościowym procesie oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych. Warto, jak sądzę, odwołać się do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ i raportu Jacques'a Delors'a⁴⁸ (tabela numer 1), by odnaleźć w nich istotę „kształcenia dla przyszłości”, a zarazem uzasadnienie dla powyższych zadań edukacji humanistycznej. „Najważniejszym celem wszystkich ludów i wszystkich narodów [jest staranie] aby wszyscy ludzie i wszystkie ogrody społeczeństwa [...] dążyły w drodze nauczania i wychowania do rozwoju tych praw wolności”⁴⁹.

Kazimierz Denek wyraża przekonanie, że „teraz od edukacji szkolnej oczekuje się przygotowania kompetentnych animatorów współczesnej cywilizacji kapitalizmu demokratycznego, opartego na poszerzonym polu wyboru w dziedzinach gospodarki, polityki i kultury”⁵⁰, co właściwie dodatkowo podkreśla doniosłą rolę kształcenia odpowiedniej kadry nauczycielskiej na miarę nowoczesnej szkoły. Zatem istotnym ogniwem procesu kształcenia, obok ucznia, jest nauczyciel, a współczesna edukacja humanistyczna powinna dotyczyć także jego rozwoju, wedle rozpoznanej i zdiagnozowanej sytuacji człowieka w świecie. Mamy do czynienia ze swoistym czasem przejściowym myśli humanistycznej, która wymaga pełnego, to jest holistycznego wykwalifikowania kadry nauczycielskiej już na poziomie akademickim. Wiąże się to bezpośrednio z ponownym określeniem relacji „nauczyciel – uczeń”, przywróceniem atrakcyjności szkoły jako instytucji kształcącej i wychowującej, a także wyjścia z impasu i ubezwłasnowolnienia, na rzecz przywrócenia podmiotowych relacji. Stąd, aby reforma wewnętrzna nauczycieli mogła zagwarantować szkole sukces, sama szkoła musi być naturalnym środowiskiem humanistycznym, to znaczy dziełem nauczycieli, uczniów i rodziców. Natomiast kształcenie nauczycieli powinno zmierzać do samodoskonalenia w zwodzie, to znaczy kształtowania postawy autentycznej, twórczej, badawczej, odznaczającej się intuicją pedagogiczną i zmysłem obserwacji oraz umiejętnością dostrzegania problemów, stawianiem pytań, postawą postmodernistycznego dialogu z uczniem. Obok tego, doskonalenie powinno dotyczyć przygotowywania nauczycieli do nieznanych i nieprzewidywalnych sytuacji dydaktycznych w sposób humanistyczny i funkcjonalny, to jest poprzez umiejętność wiązania teorii z praktyką. Prawdziwy wymiar humanistycznego kształcenia nauczycieli winien obejmować wcielanie w życie koncepcji wielowymiarowego, wielokulturowego

⁴⁸ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO – Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998, s. 85–97.

⁴⁹ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* [w:] E.J. Omańczyk, *Ciekawa historia ONZ*, Iskry, Warszawa 1963, s. 534.

⁵⁰ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań–Toruń 1994, s. 35.

Tabela 1. Filary współczesnej edukacji szkolnej według raportu Jacques'a Delors'a

Filary współczesnej edukacji szkolnej według raportu Jacques'a Delors'a:
– uczenie harmonijnego współuczestnictwa – rozwijanie rozumienia bliźnich, ich historii, tradycji i duchowych wartości;
– uczenie zdobywania wiedzy – przekazywanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzanie potrzeby uczenia się przez całe życie;
– uczenie działania – rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami oraz umiejętnościami pracy grupowej;
– uczenie do życia – żaden z ludzkich talentów: pamięć, logiczne myślenie, fantazja, umiejętności cielesne, zmysł estetyki, umiejętność komunikacji, naturalna charyzma przewodzenia grupie nie mogą zostać zaprzepaszczone;
– uczenie się aby być – aby łatwiej osiągnąć pełny rozwój osobowości i móc działać nieustannie.

(wielomodułowego) kształcenia, stąd wymagać to będzie stworzenia nowoczesnego modelu akademickiej edukacji o charakterze naukowym, funkcjonalnym oraz profesjonalnym i otwartym na zmiany, po prostu stawania się nauczycielem transformatywnym. Józef Kuźma⁵¹ uznał, iż nauczyciel na miarę XXI wieku powinien:

- a) być twórcą własnego talentu pedagogicznego,
- b) znać swoje słabości i wady,
- c) stworzyć własną konstytucję wartości,
- d) uczynić z ucznia swego partnera,
- e) być wychowawcą skutecznym,
- f) doskonalić się równomiernie,
- g) być nosicielem wartości.

Mieczysław Łobocki, rozważając warunki skutecznego wychowania, zauważył, iż „na ogół sądzi się, że najważniejszym czynnikiem wychowania w szkole jest stosowanie różnego rodzaju metod i technik wychowawczych. Tym samym nie docenia się zarazem całego szeregu psychospołecznych uwarunkowań pracy wychowawczej nauczycieli”⁵². Wśród takich, szczególnie należy wymienić podmiotowe traktowanie ucznia, poszanowanie jego godności, przez co umacnia się w nim poczucie własnej wartości (Carl Rogers). Wszystko to możliwe jest dzięki

⁵¹ J. Kuźma, *dz. cyt.*, s. 96.

⁵² M. Łobocki, *Niektóre uwarunkowania skutecznego wychowania w szkole* [w:] tenże, *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika*, WSP, Zielona Góra 1998, s. 125.

otwartości, bezpośredniości, spontaniczności nauczyciela w kontaktach z uczniami. Ponieważ budowanie sytuacji wsparcia przez okazywanie cierpliwości, zaufania i bezinteresowności, kształtuje autentyzm i autorytet pedagoga. Natomiast rozumienie uczniów w sensie personalistycznym (Emmanuel Mounier, Max Scheler) jest odzwierciedleniem postawy, iż człowiek stanowi wartość i zgodnie z tym jest celem kształcenia samym w sobie, nie zaś środkiem czy narzędziem. Podkreśla to dodatkowo znaczenie człowieka jako bytu społecznego i fakt naszej odpowiedzialności za bliźnich. To zaś narzuca partnerską relację nauczyciela i ucznia, która charakteryzuje się umiarem przymusu i swobody w wychowaniu, a wyraża się w odpowiednio ukierunkowanym i poprawnie przebiegającym procesie kształcenia (Celestyn Freinet, Thomas Gordon, Maria Montessori, Rudolf Steiner i Wasył Suchomliński, Janusz Korczak). Umiejętność porozumienia się z uczniami jest kolejnym warunkiem skutecznego wychowania, przejawiającym się w okazywaniu im zaufania, zachowywaniu dyskrecji, dodawaniu im pewności w samodzielnym rozwiązywaniu problemów, traktowaniu ich poważnie i poświęcaniu im czasu oraz uwagi. W ten sposób dokonuje się bodaj najistotniejszy proces wychowania, ponieważ nauczyciel właściwą postawą i stosunkiem wobec uczniów przekazuje im wartości, których sam jest nosicielem. Trzeba pamiętać, że młody „człowiek, tracąc moralne oparcie w wartościach podstawowych, zdany jest na wybór wartości według własnych subiektywnych rozstrzygnięć i pozostawiony byciu niejako – jak pisze William Kilpatrick – bez kompasu na łasce fal w morzu relatywizmu”⁵³, co sprowadza się do analfabetyzmu moralnego. Zatem przed nauczycielami, którzy podejmują pracę w szkole, a nade wszystko tymi, którzy ich do tego przygotowują, stoi niebagatelne zadanie przywrócenia humanistycznego wymiaru kształcenia jako koncepcji spójnej i aktualnej, zarówno w sferze celów kształcenia uczniów, jak i nauczycieli. Jak powiada Hans-Georg Gadamer, „każdy bowiem zawód ma zawsze coś z losu, coś z zewnętrznej konieczności i wymaga poświęcenia się zadaniom, których nie wybiera się pod kątem osobistego celu. [...] A więc oddanie się ogółowi zawodu wymaga zarazem tego, by umieć się ograniczyć, to znaczy uczynić swój zawód całkiem własną sprawą. Wówczas on nie ogranicza człowieka”⁵⁴.

Zasady szkoły nakierowanej na ucznia (tabela numer 2)⁵⁵ bodaj najdobitniej oddają cele edukacji humanistycznej i stanowią podstawę do tworzenia nowego wymiaru humanizmu w edukacji.

⁵³ *Tamże*, s. 129.

⁵⁴ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 40.

⁵⁵ S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski i M. Miciński, WSiP, Warszawa 1997.

Tabela 2. Zasady szkoły nakierowanej na ucznia

<ol style="list-style-type: none">1. Uczenie się jest aktywnym procesem konstruowania znaczeń na podstawie niepowtarzalnych doświadczeń każdej jednostki.2. Uczniowie usiłują tworzyć spójne i pełne treści wyobrażenia wiedzy.3. Uczniowie w przemyślany sposób łączą nowe informacje z posiadaną wiedzą.4. Strategie „myślenia o myśleniu” pomagają uczniom myśleć krytycznie i twórczo.5. Przekonania, cele, oczekiwania, uczucia i motywacje uczniów wpływają na to, czego się uczą i jak wiele zapamiętują.6. Uczniowie mają wrodzoną ciekawość i lubią się uczyć, ale silne negatywne emocje niszczą ich entuzjazm.7. Krytyczne i twórcze myślenie jest stymulowane przez wykonywanie takich zadań, które są właściwe, autentyczne i rozbudzają ambicje każdego ucznia.8. Każda jednostka rozwija się fizycznie, intelektualnie, emocjonalnie i społecznie w niepowtarzalny sposób.9. Naukę ułatwiają wzajemne oddziaływanie i kontakt z innymi podczas wykonywania wielu różnych zadań.10. Poczucie własnej godności i zapał do nauki wzrastają, gdy uczniowie pozostają w dobrych stosunkach z innymi, którzy doceniają ich niepowtarzalne zdolności.11. Chociaż podstawowe zasady uczenia się, rozwijania motywacji i nauczania odnoszą się do wszystkich uczniów, istnieją jednak między nimi indywidualne różnice dotyczące strategii i tempa uczenia się oraz jednostkowych możliwości na poszczególnych polach.12. Każda jednostka interpretuje życiowe doświadczenie według swych niepowtarzalnych przekonań i przemyśleń.

III. Nauczyciel jako badacz: wyzwania edukacji humanistycznej — ku etyce odczytania tekstu

...literatura dokonuje pewnego wylomu w byciu i sprowadza się w pewnym sensie do jakiegoś nieznanego mi wewnątrznie głosu, lub do normatywnej abstrakcji „wartości”, a także świat, w którym jesteśmy, ogranicza się do przedmiotowości swoich przedmiotów. Sądzę, że w całej literaturze wypowiada się, niezdarne artykułuje lub uobecnia pewna zawartość lub walczy ze swoją karykaturą – twarz ludzka⁵⁶.

W rozważaniach części drugiej tego szkicu zastanawiałam się nad rolą tradycyjnych wzorów humanistycznych we współczesnej koncepcji kształcenia,

⁵⁶ E. Lévinas, *Etyka i...*, s. 64.

dużąc do postawienia nowych celów edukacji, diagnozując m.in., przed jakimi wyzwaniami stoi współcześnie szkoła, a także formułując wyznaczniki zawodowej reformy nauczycieli. Uwzględniłam przy tym doniosłe znaczenie podmiotowej relacji „nauczyciel – uczeń” w holistycznej koncepcji kształcenia, znajdując w niej swoisty punkt wyjścia dla przywrócenia edukacji ponowoczesnej wymiaru humanistycznego. Warto zaznaczyć, że podmiotowa relacja zawiera w swoim obrębie scalające ogniwo – materiał nauczania jako swoiste narzędzie, które spełnia misję nadrzędną, ponieważ realizuje określone cele kształcenia.

Jak słusznie zauważa Wincenty Okoń⁵⁷, kwestie doboru treści kształcenia bezpośrednio zależą od trzech czynników – od rozwoju człowieka, zmieniającego się społeczeństwa, zarówno kultury, jak i nauki. Istotnie, wedle Czesława Kupisiewicza⁵⁸, treści kształcenia powinny zatem odzwierciedlać teraźniejsze oraz w przyszłości przewidywane potrzeby społeczne, zawodowe oraz kulturowe, a także odpowiadać indywidualnym potrzebom młodych ludzi. Obok tego, autor zwraca uwagę na potrzebę zgodności treści z wymaganiami naukowymi oraz przyjętą koncepcją kształcenia, przygotowują bowiem one młode pokolenie do życia w społeczeństwie, uczestnictwa w polityce, kultywowania tradycji oraz ustosunkowują do recepcji dóbr kultury. Jak podkreśla Kupisiewicz, przez właściwy dobór treści kształcenia rozumie się ich adekwatność do wymogów nauki oraz koherencję wiadomości i umiejętności nabywanych przez ucznia. Model kształcenia scalający nauczyciela, ucznia i materiał nauczania w jedną spójną całość pozwala ponowić starania o przywrócenie aktualnej koncepcji humanistycznej w edukacji.

Przenosząc powyższe przemyślenia na grunt polonistyki szkolnej, trzeba przyznać, iż „obecność sztuki w sytuacjach wychowawczych sugeruje nieco inne, niż zawsze bywało, rozwiązanie wzajemnych stosunków między nauczycielem i uczniami, po prostu inny sposób postępowania, bardziej dyskusyjno-towarzyszący niż pouczający i autorytatywny”⁵⁹.

Używając pojęcia „sztuka”, mam na myśli jej trzy znaczenia – umiejętność, samą czynność wytwarzania (akt tworzenia), a także wytwór (dzieło sztuki). Stąd przedmiotem wychowania estetycznego na lekcjach języka polskiego może być lektura, spektakl, film, malarstwo, ukazujące różne wymiary człowieczeństwa, będące kalejdoskopem wzorów postępowania oraz dostarczające różnych, czasem wykluczających się wizji świata.

Wychowanie przez sztukę (*education through art*) zapoczątkował angielski estetyk Herbert Read (1943), który dowodził, że ogólnowychowawcza rola sztuki jest procesem całościowym, ponieważ zmierza do pełniejszego i bardziej osobistego myślenia o świecie i o człowieku poprzez odbiór czysto zmysłowy i intelektualny. Oznacza to, iż tak rozumiana sztuka jest pretekstem do twórczego my-

⁵⁷ Por. W. Okoń, *dz. cyt.*

⁵⁸ Por. C. Kupisiewicz, *dz. cyt.*

⁵⁹ I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, PZWS, Warszawa 1968, s. 138.

ślenia oraz łączenia go z osobistym doświadczeniem i przeżywaniem. Poznawcza funkcja sztuki odgrywa doniosłą rolę szczególnie w praktyce polonisty, gdyż jest mu „swoiście potrzebna w głębszym, bardziej całościowym ujmowaniu spraw świata i człowieka, zwłaszcza spraw współczesnych, przyczynia się do nieustannego wysiłku myślenia i krytycznej oceny własnej postawy [...] służy jako płaszczyzna lepszego, wzajemnego zrozumienia uczniów i nauczycieli”⁶⁰.

Dzięki wykorzystaniu sztuki, polonista ma możliwość działania wspierającego, ale także wyzwalającego w procesie kształtowania estetycznej świadomości wychowanków. W ten także sposób jest jednocześnie „budzicielem umysłów”, ponieważ pomaga dostrzec podobieństwo stawianych problemów (na przykład w tekście literackim) z indywidualnym doświadczeniem i odbiorem.

Bez wątpienia można stwierdzić, że lekcje języka polskiego to nieustający dialog nauczyciela z uczniami o charakterze poetyckim, ciągle dopełniającym się i otwartym. Skoro tak, to należy się zastanowić, w jaki sposób projektować lekcje języka polskiego i jak o nich pisać.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak, omawiając kwestię przydatności, roli i formy konspektu, zauważyła ważny problem, iż „te istotne przecież rozważania nie do końca jednak oddają kłopoty, z którymi poradzić sobie musi każdy przygotowujący się do przeprowadzenia lekcji. Zbyt rzadko refleksja łączy się z jej koncepcją, ale i namysłem nad tym, jak zanotować efekt myślenia o niej”⁶¹. Uporczywe powtarzanie szablonowego zapisu lekcji i monotony styl odbierają całą urodę przeprowadzonej lekcji, a także urok i trud rozwiązania postawionego problemu. Nie da się zaprzeczyć, że tworzenie konspektu lekcji jest czynnością niezbędną w pracy polonisty, ale tylko wtedy, jeśli jest świadectwem indywidualnego przygotowania się do zajęć, gdy forma odpowiada celom i nosi ślady niepowtarzalnej osobowości nauczyciela. Konspekt może przyjmować postać zapisu tabularycznego, planu działań (pytań i poleceń), scenariusza, mapy myślowej, czy schematu graficznego, w zależności od sposobu myślenia polonisty. Trzeba bowiem pamiętać, że jest przede wszystkim prywatnym zapisem i ma służyć nauczycielowi. Polonista powinien precyzyjnie zaprojektować i określić cel swoich działań, to znaczy sformułować jeden nadrzędny cel lekcji. Umiejętne zaplanowanie lekcji, przekłada się bezpośrednio na jej zawartość i umożliwia obserwację kolejnych kroków dydaktycznych, badanie ich celowości, analizy omawianego zagadnienia, a także refleksję, która prowadzi do modyfikacji nieskutecznych działań. Stąd, w konspekcie musi pozostać to, „co stanowi merytoryczną zawartość lekcji [...], samo bowiem jej zaplanowanie może ujawnić metodyczne myślenie polonisty”⁶².

Dlatego Frank Lyman ma słuszność, twierdząc, że „człowiek uczy się przez doświadczenie. Żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, nie-

⁶⁰ *Tamże*, s. 142–143.

⁶¹ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Od konspektu do artykułu*, „Polonistyka” 1996, nr 2.

⁶² *Tamże*.

zbędna jest zdyscyplinowana refleksja. To nie doświadczenie jest najlepszym nauczycielem, ale refleksja i analiza”⁶³.

Powyższe stwierdzenie prowadzi zatem do ujmowania roli nauczyciela inaczej niż dotąd. Podkreśla się tutaj znaczenie kształtowania twórczej postawy, przejawiającej się autentyczną badawczą intuicją oraz chęcią stawiania problemów i dążenia do ich hermeneutycznego rozwiązywania. Świadomość badawcza wnosi do obowiązków nauczyciela szczególne zadania, ponieważ zmusza go do patrzenia na proces kształcenia w sposób całościowy i wieloaspektowy, by w konsekwencji, na drodze obserwacji rozpałała się w nim – jak powiada Gadamer – iskra „naukowego natchnienia”. Filozof w *Uniwersalności problemu hermeneutycznego* stawia istotne pytanie o to, co właściwie decyduje o płodności badacza. Na pewno nie zależy ona od zgłębiania wyników badań statystycznych, jakby w oczekiwaniu na to, że odsłonią one przed nim coś niebywale odkrywczego.

Otóż rozstrzygającym sprawdzianem dla badacza jest fantazja. Fantazja nie oznacza tu oczywiście mglistej zdolności rojenia sobie różnych rzeczy. Fantazja pełni funkcję hermeneutyczną, wyczula na problemy, pomaga dostrzec rzeczywiste płodne zagadnienia – co skądinąd na ogół udaje się tylko temu, kto opanował wszystkie metody „swojej dyscypliny”⁶⁴.

Natomiast w *Prawdzie i metodzie*⁶⁵ wyznacza kilka zasadniczych elementów pracy filologa, które właściwie mogą posłużyć jako wskazówki dla nauczyciela polonisty i jego warsztatu interpretacyjnego. Dowodzi mianowicie, iż przejmując wzorce, filolog nie odnosi tekstów tylko do zrekonstruowania adresata, lecz do samego siebie, pozwalając temu, co wzorcowe, być wzorem rzeczywistym, to znaczy śladem kogoś. Każda akceptacja wzorca wynika z jego zrozumienia, które nie może być bezstronne, ponieważ badacz poczuwa się do obowiązku, tzn. wezwania tegoż wzorca. Prowadzi to do ciekawej skądinąd roli filologa, gdyż powierzone mu zostaje zadanie ciągłego wyplatania wielkiej, utrzymującej nas sieci przeszłości i tradycji. Gadamer podkreśla, że

„bardziej gruntowe studiowanie tradycji nie wystarcza, jeśli nie zostanie przygotowana wrażliwość na owo Inne dzieła sztuki lub przeszłości. To właśnie ustaliliśmy za Heglem jako ogólną cechę kształcenia i utrzymywania się takiej otwartości na to Inne, na inne, bardziej ogólne punkty widzenia. [...] Siebie i swe prywatne cele oglądać z dystansu oznacza przeciw: oglądać je tak, jak je widzą inni”⁶⁶.

Tak widziane kształcenie każe w świeży sposób spojrzeć na dziedzinę humanistyki, ponieważ prócz kształcenia estetycznej i historycznej świadomości podczas odbioru dzieła sztuki lub tekstu literackiego, zaprasza do dialogu z Innym, obcym i do tego, by przyjąć jego punkt widzenia jako równoprawny. Można rzec,

⁶³ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994, s. 498.

⁶⁴ Por. H.G. Gadamer, *Uniwersalność...*

⁶⁵ H.G. Gadamer, *Prawda metoda...*, s. 461.

⁶⁶ *Tamże*, s. 45.

że tak oto przedstawia się współczesny model kształcenia o aktualnym wydźwięku humanistycznym.

Powyższe cytaty łączą się ze wspomnieniami Gadamera na temat jego nauczyciela, Martina Heideggera, który często spotykał się ze swymi uczniami. „Czasami rozmowa się udawała, a to znaczy, że było się zabieranym na wędrówkę myślenia i nie schodziło się z drogi. Tylko ktoś, kto idzie razem, wie, że jest jakaś droga. Dziś większość zachowuje się inaczej. Nie chcą iść razem, lecz chcą przedtem wiedzieć, dokąd się idzie lub w ogóle lepiej wiedzą, dokąd należałoby pójść”⁶⁷. Wspomnienie to bodaj najdobitniej oddaje szczególną relację pomiędzy uczniem i jego mistrzem oraz przedmiotem ich wspólnej wędrówki. Relację tę Heidegger określił twierdzeniem, że na namysł zasługuje jedynie to, co jest godne pytania. Ponieważ ten, kto nie potrafi pytać, najwyraźniej sądzi, że wie najlepiej, to jest że znana jest mu prawda jedyna, stąd nie wymaga ona dyskursu i nie skłania do rozmowy. „Wszelkie wartościowanie, nawet wtedy, gdy wartościuje pozytywnie, stanowi subiektywizację. Nie pozwala ono bytowi – być. Pozwala jedynie na to, by byt miał ważność jako jego przedmiot”⁶⁸.

John Hillis Miller w *On Literature*, dzieląc pogląd wspólny wszystkim dekonstrukcjonistom, uznał, że istnieje nieskończenie wiele odczytań literatury. Zadał odbiorcom literatury pytanie, czy zatem rządzi tymi odczytaniami jakaś etyka. Otóż problem postawiony przez badacza związany był ściśle z potrzebą ponownego zdefiniowania, czym jest literatura. Richard Rorty zaproponował wprowadzenie jej w miejsce filozofii i religii, odmawiając im prawa do prawd absolutnych, a tym samym zmienił sposób odbioru tekstu literackiego. Uznał, że rola literatury jest nie do zastąpienia, ponieważ wymaga indywidualizacji i specyficznego odbioru. Nad tą myślą szczególnie warto się zatrzymać, jak i nad pytaniem Hillisa Millera, jeśli weźmie się pod uwagę swoistą medializację i umasowienie kultury, a także kryzys czytelnictwa w XXI wieku. „Więzi, jaką zawdzięczamy etyce, trzeba poświęcić całą naszą troskę, gdy człowiek techniki, wydany na łup masowości, nie może inaczej osiągać godnej zaufania stabilności, jak tylko gromadząc i porządkując całokształt swych planów i działań odpowiednio do techniki”⁶⁹. Stąd warto postawić kilka następujących pytań. Jak odkrywać zamaskowaną bezradność człowieka, a tym samym, na czym miałyby polegać etyczne odczytanie tekstu i właściwie co wnosi takie czytanie do edukacji humanistycznej? Rozważając ten aspekt w kontekście postmodernistycznej filozofii (Heideggera, Gadamera, Rorty’ego, Lévinasa oraz Umberto Eco), trzeba zestawić ją ze sposobem odbioru dzieł kultury i sposobem komunikowania się w edukacji humanistycznej.

⁶⁷ H.G. Gadamer, *Moja droga do filozofii. Wspomnienia*, tłum. J. Wilk, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 167.

⁶⁸ M. Heidegger, *List o humanizmie...*, s. 111.

⁶⁹ *Tamże*, s. 115.

Paul Ricoeur przekonuje, iż filozof współczesny jest świadkiem, nie zaś autorytatywnym, dogmatycznym nauczycielem, ponieważ daje świadectwo własnego wyboru. Taka postawa prowadzi od własnego dogmatyzmu do krytycznego stosunku wobec siebie, co pozwala respektować etykę Innego i eliminować błędne przekonania i interpretacje. Przekonanie Ricoeura jest bardzo bliskie myśli Kena Gergena, który uznał, że filozof jest na wskroś poetą ponowoczesnym, który tworzy w dialogu z innymi ludźmi i w nim dopiero odnajduje się wszelkie znaczenia tekstu. Autorstwo tekstu należy zatem do tego, kto go wypowiada i do odbiorcy. Idąc tym tropem, warto zaznaczyć, iż interpretacja tekstu jest szczególnego rodzaju współautorstwem, ponieważ pozwala na współtworzenie sensów w każdej wypowiedzi i utwierdza w przekonaniu, iż „stworzony na próbę w zdaniach świat istnieje naprawdę” (Ludwig Wittgenstein). Zatem rozmowa nauczyciela i ucznia, dotycząca określonego tekstu, w edukacji humanistycznej stanowi właśnie taki ponowoczesny dialog.

Małgorzata Opoczyńska⁷⁰ zauważa za U. Eco, iż metafora człowieka jako tekstu sięga czasów antycznych, i porównuje ją do procesu poznawania człowieka jako odczytywania tekstu. Kulturze II stulecia patronował, i wielokrotnie powracał aż po czasy współczesne, duch *Corpus Hermeticum*, przemieniający cały teatr świata w zjawisko lingwistyczne, gdzie każdy jest tekstem, a więc i człowiek jako tekst kryje nieskończenie wiele tajemnic, z których każda odkryta odsyła do następnej, i tak bez końca. Dlatego też humanistyczna interpretacja będzie polegała na poszukiwaniu prawdy o człowieku poprzez odczytywanie zapisanego tekstu, odkrywanie skryptu, gdzie prawda tworzy się poprzez szukanie, pytania i odpowiedzi, w procesie aktywnego dookreślania tej prawdy, a nie uświadamiania czegoś trwałego i określonego.

Według Heideggera i Gadamera swoistości tekstu należy szukać poza obrazem i słowem, które skazują nas na niewolnictwo własnego spojrzenia i zapowiadają kres wdawania-się-w-rozмовę ze światem. Świat jest tekstem do odczytania, a odczytujemy go, gdy z nim rozmawiamy, gdzie odpowiadanie na stawiane sobie pytania implikuje nowe i pozostawia nas otwartymi na wciąż nowe słowa. W ten sposób sam tekst otwiera przed nami sposób i możliwość jego badania.

Powyższe tezy korespondują z głównymi myślami hermeneutyki filozoficznej, rozwijającej się w kontekście fenomenologii egzystencjalnej (Heidegger i Gadamer), gdzie:

- 1) interpretacja jest próbą odślonienia w każdym przedmiocie zakrytego sensu, jego kodu, a także dotarciem do indywidualnej egzystencji ludzkiej;
- 2) przedmiot interpretacji (dzieło literackie) i obiekt (świat) warunkują się wzajemnie, nadając sens dziełu literackiemu;

⁷⁰ M. Opoczyńska, *Róża wierszem niezawolana. Szkice na temat poznania i samopoznania*, WUJ, Kraków 2002.

- 3) „dialogowe” przewyciężenie obcości interpretatora i przedmiotu znosi dystans między nimi na tyle, iż niejako warunkuje „dobre odczytanie” tekstu (Lévinas);
- 4) metodę badawczą tekstu odnajdujemy w zetknięciu z przedmiotem interpretacji, gdzie nadrzędnym dążeniem interpretatora staje się poszukiwanie prawdy tekstu;
- 5) każde dzieło literackie zasługuje na nowe, „dialogowe” odczytanie, ponieważ w ten sposób odżywa, a także zyskuje dopełnienie w postaci bliskiej mu interpretacji.

Stąd, według Maurice’a Merleau-Ponty’ego, mówienie nie miałoby sensu, gdyby było powtarzaniem starych gestów, bo mówiąc, mamy okazję wyjść poza to, co znane wcześniej. Jednak Lévinas zauważa, że to, co jest mówione, nie musi być powiedziane. Dlatego czytając tekst, w rzeczywistości czytamy to, co wcześniej nauczyliśmy się czytać (odczytujemy skrypt danej kultury i tradycji), tłumaczymy nieznanne na znane i rozmawiamy wciąż ze sobą. Dlatego też czytanie tekstu tak bardzo przypomina czytanie człowieka, odkrywanie prawdy o sobie i innym, ponieważ:

- 1) każde spotkanie z drugim/tekstem jest odpowiedzią na wezwanie do rozmowy;
- 2) szukanie w tekście kodu ma ułatwić dotknięcie nie słów czy myśli drugiego, ale samego drugiego, jego indywidualności;
- 3) „dobrze czynić to znaczy dobrze czytać” i to nakazuje etyka czytania i poznania wedle myśli Lévinasa, bo spotkanie dokonujące odczytania jest miejscem, w którym zaczyna się etyka, a nasze poznanie zawsze dokonuje się w horyzoncie jakiegoś dobra, to znaczy z myślą, by dobrze czynić;
- 4) dobrze czynić oznacza zakładanie intencji tekstu, bez stosowania nadinterpretacji;
- 5) odczytanie jest gotowością do trwania w rozmowie, bo w tych dwóch przypadkach szukamy niewypowiedzianego (Gadamer);
- 6) czytanie jest rozmową przywołującą człowieka/tekst i jego obecność (Lévinas).

Lévinas pisał, iż każda relacja „ja – drugi” jest relacją absolutnego dystansu, absolutnego rozdzielenia, a każde spotkanie stwarza szansę przekroczenia tego dystansu poprzez zbliżenie się do drugiego. Zatem przekraczanie dystansu, nie zaś jego pokonanie, będzie podążaniem za Innym, który liczy się ponad wszystko jako wartość najwyższa. Stąd odczytanie musi być podporządkowane tej najwyższej wartości, to znaczy jego cele (odczytania) muszą być podporządkowane Innemu. Według Lévinasa jest to nakaz etyki, którą podpowiada samo spotkanie ja-ty (humanizm innego człowieka).

Odczytanie literatury (interpretacja) jest zatem spotkaniem z Innym i jego usankcjonowaną wartością, która chroni nas przed nadinterpretacją i błędnym przekonaniem, że wszystkie odczytania są możliwe i prawomocne. W ten spo-

sób jawi się odpowiedź na postawione przez J.H. Millera pytanie przywołane w trzeciej części tego szkicu. Etyka odczytania tkwi w samym tekście i to sam tekst podpowiada wariant interpretacyjny, badawczy. Umberto Eco, odróżniając od tak zwanej intencji autora tekstu i intencji interpretatora intencję samego tekstu, zdaje się mówić, iż tekst stanowi coś integralnego i nienaruszalnego. „Pomiędzy tajemniczą historią wytwarzania tekstu, a niekontrolowanym tokiem przyszłych odczytań tekst jako taki wciąż stanowi coś trwałego i „poręcznego”, coś, czego możemy się trzymać”⁷¹. Obroną przed nadinterpretacją będzie zatem przestrzeganie zasady oszczędności, to jest jeśli coś można wyjaśnić za pomocą istniejącej wiedzy, nie trzeba poszukiwać bardziej skomplikowanych wyjaśnień. Eco przestrzega także przed nadmiarem zdziwienia, które może prowadzić do przecenienia wagi zbieżności. Podkreśla wagę czytelniczych kompetencji (kulturowo-językowych), które zestawione z kompetencją danego tekstu, umożliwiają dobre odczytanie. „Umieścić się w treści – oto być może cała treść”, jak podkreśla w *Tabula rasa* Edward Stachura.

Gadamer uważał, że każda wypowiedź jest jakoś umotywowana, stąd dopiero pytanie, kryjące się za tą wypowiedzią, nadaje jej sens. Wypowiedź jako taka jest dlatego zawsze odpowiedzią. A takie ujęcie odpowiada humanistycznemu i holistycznemu charakterowi współczesnej edukacji, gdzie poszukiwanie wraz uczniem pytania, które stawia sam tekst i na które odpowiedź tkwi w nim samym, jest drogą do odczytania i zrozumienia człowieka oraz tekstu.

Dokonana powyżej analiza etycznego odczytania tekstu mocno wpisuje się w ideę poszukiwań nowego wymiaru humanizmu w edukacji, dokonując prawdziwego wyłomu w roli nauczyciela i dialogu z uczniem. Proponuje bowiem swoiste wychowanie przez literaturę, które spełnia najważniejszy cel kształcenia w humanistycznym rozumieniu. Pozwala na kreowanie własnych przekonań i odkrywanie własnej istoty człowieczeństwa, bez eksponowania odgórnego modelu czy wzorca. Literatura, w myśl postmodernistycznych rozważań Rorty’ego, jest pewnym rodzajem tez i kontekstów, które wzajemnie na siebie zachodzą, uczestniczą w niekończącym się dialogu. Jest zatem najlepszym dowodem różnorodnej argumentacji oraz opisu, a także świadectwem człowieka i jego inności, lévinasowskiej ludzkiej twarzy, a jednocześnie sposobem na wymknięcie się z globalnej wioski ku odkrywaniu własnej tożsamości. Literatura wypełnia współczesną pustkę i poddaje pomysł, jak być kimś. Uczy tolerancji i liberalizmu, a także rozsądku w sensie praktycznym. Powołana do zadań spełnianych przez filozofię, popycha do samokształcenia i artykułowania własnych doświadczeń. Czytanie zatem staje się procesem aktywnego rozumienia i dookreślania „miejsc niedookreślonych” przez empatyczną lekturę, intuicję, kreatywność, uwalniając od egotyzmu. Umożliwia tym samym rozwój duchowy, przeżywanie estetyczne poprzez poszukiwanie sensów głębokich, gdyż przyczynia się do zmiany siebie

⁷¹ U. Eco, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, tłum. T. Bieroń, Znak, Kraków 1996, s. 87.

w lepszego człowieka. Natomiast po lekturze tekstu zaczyna się proces kolejnej iluminacji czytelnika, to jest włączania doświadczenia lektury tekstu do własnego doświadczenia, co Rorty nazywa rodzajem pełnego domknięcia.

Zakończę swoje rozważania słowami Martina Heideggera, traktując je jako motto dla wyzwań edukacji wobec poszukiwań współczesnej koncepcji kształcenia: „Myślenie zbiera mowę w prostą opowieść. Mowa ta tak jest mową bycia, jak chmury chmurami nieba. Myślenie pozostawia swą opowieścią niepozorne bruzdy w mowie. [...] Nadszedł czas, by odzwyczajono się przeceniać filozofię i zbyt wiele od niej wymagać. W dzisiejszej biedzie świata trzeba mniej filozofii, a więcej dbałości o myślenie, mniej literatury, a więcej troski o literę”⁷². W tym wieńczącym stwierdzeniu bynajmniej nie chodzi o zaprzeczenie wcześniejszym sądom. Rzecz odnosi się ściśle do filozofii, która współcześnie utraciła dawną rolę teoretyzowania i dogmatyzowania prawd (w tym także o istocie człowieczeństwa), co Heidegger przewrotnie zwie literaturą, która nabudowuje znaczenia, podaje interpretacje istoty rzeczy. Litera zaś jest tą utraconą – wskutek wszelkich omowni – istotą, prawdą, kryjącą się w słowie i milczeniu, istotą człowieka, osadzoną w określonej rzeczywistości. Jest to bodaj najtrafniejsza wskazówka dla współczesnych koncepcji kształcenia – mniej tworzenia ideologii, a więcej dbałości o istotę – w tym o istotę humanizmu.

Bibliografia

- Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1990.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO – Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań–Toruń 1994.
- Eco U., *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, tłum. T. Bieroń, Znak, Kraków 1996.
- Gadacz T., *Rozmowa z Gadamerem*, tekst dostępny na stronie: www.tygodnik.com.pl/numer/275012/gadacz.html (12.02.2006).
- Gadamer H.G., *Moja droga do filozofii. Wspomnienia*, tłum. J. Wilk, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda: zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 2004.
- Gadamer H.G., *Uniwersalność problemu hermeneutycznego*, tłum. M. Łukasiewicz, „Pamiętnik Literacki” 1977, t. LXVIII, z. 4.
- Heidegger M., *List o humanizmie [w:] tenże, Budować, mieszkać, myśleć*, tłum. K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Heidegger M., *Przyczynki do filozofii (z wydarzenia)*, tłum. B. Baran i J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996.

⁷² M. Heidegger, *List o humanizmie...*, s. 115.

- Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, red. B. Suchodolski, WSiP, Warszawa 1988.
- Kaczor A., *Edukacja i humanizm – współczesne konteksty* [w:] T. Szkołut (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003.
- Kapusta A., *Heidegger i Foucault: myśliciele współczesnego antyhumanizmu* [w:] T. Szkołut (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003.
- Krawczyk M., *Humanizm czy antyhumanizm? Problem humanizmu w filozofii Richarda Rorty'ego* [w:] T. Szkołut (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, WNAP, Kraków 2000.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Od konspektu do artykułu*, „Polonistyka” 1996, nr 2.
- Lévinas E., *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philipp'em Nemo*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, PAT, Kraków 1991.
- Lévinas E., *Trudna wolność: esej o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Atex, Gdynia 1991.
- Lipiec J., *Integralny humanizm przyszłości* [w:] T. Szkołut (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003.
- Lorenc W., *W poszukiwaniu filozofii humanistycznej*, Scholar, Warszawa 1998.
- Łobocki M., *Niektóre uwarunkowania skutecznego wychowania w szkole* [w:] *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika*, WSP, Zielona Góra 1998.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, ŻAK, Warszawa 2003.
- Opoczyńska M., *Róża wierszem niezawołana. Szkice na temat poznania i samopoznania*, WUJ, Kraków 2002.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* [w:] Osmańczyk E.J., *Ciekawa historia ONZ*, Iskry, Warszawa 1963.
- Scott G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski i M. Miciński, WSiP, Warszawa 1997.
- Szahaj A., *Co to jest postmodernizm*, „Ethos” 1996, nr 33–34.
- Szkołut T., *Słowo wstępne: Spór o humanizm* [w:] tenże (red.), *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, UMCS, Lublin 2003.
- Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim, Dz. U. Nr 90, poz. 999.
- Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, PZWS, Warszawa 1968.