

Article in two languages

PhD Szymon Dąbrowski, <https://orcid.org/0000-0002-7268-5665>
Institute of Pedagogy of the Pomeranian University
in Słupsk

The Dialogue and Meeting in the Pedagogical Concept of Józef Tischner (1931-2000).

(On the 90th Anniversary of His Birth)

Dialog i spotkanie w myśli pedagogicznej ks. Józefa Tischnera (1931-2000).

(W 90-tą rocznicę urodzin)

<https://doi.org/10.34766/fetr.v46i2.856>

Abstract: The text analyzes the category of *dialogue* and *meeting* in the pedagogical thought of Józef Tischner in a particular way. The conclusions presented here are a continuation and deepening of the research presented in the monographic work "Pedagogical and religious concepts of Józef Tischner. In search of a new model of religious education". The article's main thesis is to indicate the fundamental role, place, and meaning of the category of dialogue and meeting in the structure of educational content emerging from the concept of the *philosophy of drama*. At the outset, Tischner's philosophy's general assumptions are outlined to indicate the context of educational analyses, which constitute analyzes that make up the *drama pedagogy project*. On this basis, the categories of *dialogue*, *dialogicality*, and *meeting* are presented in detail. These categories play a vital role in the development and creative processes. The thesis of the position presented here is the recognition that the work of Józef Tischner provides not only valuable hints in contemporary education but also designs positive solutions that may contribute to the creation of new models and strategies of educational work and good educational practices in their space. On the 90th anniversary of the author's birth, there is a special occasion to verify the thesis put forward in this way.

Keywords: Dialogue, philosophy of dialogue, meeting, meeting event, philosophy of drama, educational drama, Józef Tischner, education in the 21st century.

Abstrakt: Poniższy tekst w sposób szczególny poddaje analizie kategorię *dialogu* i *spotkania* w myśli pedagogicznej Józefa Tischnera. Zawarte tu wnioski są kontynuacją i pogłębieniem badań prezentowanych w pracy monograficznej pt. *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*. Celem podstawowym artykułu jest wskazanie zasadniczej roli, miejsca i znaczenia jakie odgrywają kategoria dialogu i spotkania w strukturze treści edukacyjnych wyłaniających się z konceptu *filozofii dramatu*. Na wstępie zarysowane są ogólne założenia tischnerowskiej filozofii, aby na tej podstawie wskazać kontekst analiz edukacyjnych, składających się na projekt *pedagogiki dramatu*. Na tym gruncie szczegółowo prezentowane są kategorie *dialogu*, *dialogiczności* i *spotkania*, które odgrywają nader istotną rolę w procesach rozwojowych i twórczych. Tezą podstawową prezentowanego tu stanowiska, jest uznanie, że twórczość Józefa Tischnera, nie tylko udziela cennych odpowiedzi współczesnej edukacji, ale również projektuje pozytywne rozwiązania, które mogą przyczyniać się do tworzenia nowych modeli i strategii pracy edukacyjnej,

a w ich przestrzeni dobrych praktyk edukacyjnych. W rocznicę 90-tych urodzin autora, nadarza się szczególna okazja, do zweryfikowania tak postawionej tezy.

Słowa kluczowe: Dialog, filozofia dialogu, spotkanie, wydarzenie spotkania, filozofia dramatu, dramat edukacyjny, ks. Józef Tischner, edukacja jutra.

Introduction

The figure of Rev. Prof. Józef Tischner, especially his original concept of the *philosophy of drama*, is often quoted and enjoys great popularity in Catholic and Christian thought. It is due to both the originality and depth of the original philosophy and the so-called structure of open thinking, characterized by an inclusive and integrating strategy of searching for the sources of existential, philosophical, sociological, psychological, or religious issues. The author's 90th birthday is a special occasion to renew the search for possible transfer of content, methods, and ways of action from the philosophical concept to pedagogy and, more broadly, contemporary education. The current crisis of neoliberal education and the difficulties of systemic education in the time of the covid pandemic¹⁹, require a new question of the role and importance of school in educational processes. Rapid cultural, social, and political changes redefine the systems, strategies, and models of contemporary education and reveal the even more profound significance of the theory of communication, relations, and interpersonal interactions mediated by tools and virtual space in their structure. The changes referred to here are phenomena well recognized in social research, including pedagogical research (Potulicka, Rutkowiak, 2010), but their intensity and exceptional dynamics visible since the beginning of 2020 determine new forms of participation of educational partners in the pandemic reality. Today, schools face many challenges in the epidemic era, but it seems that the issues of communication, relations, and the importance of people-to-people contacts mediated by technology come to the fore (Ernst-Milerska, 2020). In this space, the proposal of Józef Tischner's philosophy of drama, and especially of the educational drama found within it, formulated at the end of the last century, acquire extraordinary timeliness and depth. Separation, isolation, and social closure resulting from pandemic restrictions, and on the other hand, the transfer of almost all communication and contact to the ground of virtual relations, indicate the emergence of a new, hybrid reality of the 21st-century society (Madalińska-Michalak, 2020).

With the facts mentioned above in mind, the analysis presented here focuses on two essential elements of the entire philosophical concept, evident in the educational dimension. The proposed transition from the philosophy of drama to the pedagogy of educational drama results from seeing the potential of this thought for the learning processes and the construction of human identity. Tischner's anthropology, based on the concept of good, hope, and freedom, makes an in-depth use of the tools of dialogue and meeting. These elements, however, go far beyond the classically understood spheres of creating

communication and interpersonal relations. They reveal themselves as categories that produce reality in an epistemic (cognitive) sense, but above all in an ontological and axiological sense. Dialogue and the directly related dialogicality and the event of encounter are forms that refer to the original and source structure of the I-You relation. They are not limited to the transmission of content and communication processes. According to Józef Tischner's proposal, they play a constitutive role for the identity of I and You, and therefore they directly relate to the sphere of awareness and development, i.e., the educational dimension. The choice of these categories is not accidental here, as it directly determines the connection between the spheres of ontology and anthropology. "There is no I without Thou and nor a Thou without I. It does not only mean that I and Thou reflect each other like mirrors on opposite banks of a river; it also means that You are in me and that I am in You (...) You are in me. I am in You. You are part of the history of my I, and I am part of the history of your You" (Tischner, 2001, p. 82)¹.

1. From the philosophy of drama to educational drama

It is not possible to present the entire concept of Tischner's philosophy in the following paragraphs due to the limitations in the volume of the publication. However, it is essential to indicate at least those elements that stand out the most in the field of education and thus enable new attempts to answer the already known pedagogical questions. Significantly, one should mention here the concept of *good, hope, and freedom*, which in the educational sphere constitute both the foundation and the axiological horizon of educational and teaching processes. In other words, in this triad of values, the mystery of man's dramatic existence is entirely and most profoundly revealed (Tischner, 1993, pp. 7-20). Tischner's analyzes are based on the method and rules of phenomenological observation and hermeneutic interpretation of the phenomena experienced. It means that the decisions made by the author do not refer to the sphere of existence as being, i.e., they do not objectify objective reality. It is a moment that fully reveals the source of the author's dispute with the Thomistic tradition, which concerns different ways of interpreting the relationship that exists between the order of ontology and axiology (Dąbrowski, 2018; Jawor, 2019). Phenomenological research shows data in the field of the theory of consciousness, where the subject, describing the experienced states, does not universalize his interpretations. He places personal experiences in the space of individual experiences, which, thanks to comparative techniques, make it possible to indicate their intersubjective meaning. It is another element that is the bone of contention with classical thought, especially with the personalistic trend, in which the category of a person is defined not only in a different methodological tradition (realism versus phenomenism) but also refers to fundamentally

¹ http://www.tischner.org.pl/Content/Images/tischner_5_tischner.pdf.

different anthropological justifications (personalism versus dialogical tradition) (Horowski, 2015; Dąbrowski, 2019). The analyses conducted by Józef Tischner are based not only on the adopted method of phenomenological description but also on redefining epistemological assumptions, especially in terms of tasks and goals philosophy is facing today (Jawor, 2019; Dąbrowski, 2020). The change mentioned here is mainly expressed in adopting a self-critical attitude, i.e., noticing and recognizing one's epistemic limitations, which prevent the formulation and creation of comprehensive and universalizing description systems (Dąbrowski, 2017, pp. 88-92).

The philosophy of drama derives its name from the classical concept of Greek drama, in which the protagonist is situated between two possibilities, two scenarios. On the one hand, there is a vision and the possibility of an *existential defeat*, where evil prevails over good (the perspective of tragedy and condemnation). On the other, there is an *existential victory*, where good is present as the original axiological order (the perspective of triumph and justification). In everyday life, the drama takes place in the structure of people's participation (dialogicality), in a specific reality (scene), and in the irreversible dynamics of changes (time). "To be a dramatic being is to: live in the present time, with other people around and the ground under one's feet. Man would not be a dramatic existence but for these three factors: opening up to another man, opening up to a scene of the drama, and to the passage of time" (Tischner, 2001, p. 5)². In other words, the drama of human life is a constant struggle to maintain, protect or regain what is most valuable for a human being. It is about the sphere of values, among which *good, hope, and freedom* have a very significant meaning because they determine the way of understanding and the existence of man as a fundamental value. The first element (foundation) of the axiological structure in the drama space turns out to be the *sphere of good*, which Józef Tischner specifies in the concept of *agathology* (Walczak, 2007; Wajsprych, 2011; Dąbrowski 2016). Agathology is seeing human life in a constant perspective of the possibility of achieving some good. However, this is not an essentialist concept, i.e., giving the value of the good as such in human life, but rather an existential concept, indicating the heterogeneity of existence and understanding of how good is manifested in a specific experience. Moreover, the agathological horizon of a human being also means seeing the manifestations and presence of good, also where it is not really present. In other words, what constitutes the fundamental thesis of Tischner's theory of the good, is expressed in recognition of the impossibility of unequivocally specifying the boundaries, meaning, and ways of the presence of this value in an objective or universal sense. In this description, good and bad, as categories of human experience, exist in synergy, correlation, whereby the drama consists in the constant possibility of both events occurring: condemnation or justification. The primary and non-obvious thesis of the proposal formulated here recognizes that human life is directed towards good and seeks it. For this

² <https://pchph.ignatianum.edu.pl/uploads/content/Tischner-EN.pdf>.

element motivates and defends, and if necessary, justifies a man in what threatens him as a value. In turn, evil in direct experience is expressed as what accuses and discredits and condemns, above all, the value that man is for himself and others. Thus, the most significant difficulty, axiological inconsistency, moral dissonance, consists in seeing each action internally, primarily in the perspective of possible good (Dąbrowski, 2014). In other words, the human drama consists in a choice that only presents itself as good, but only in the space of participation (dialogue), place (on stage), in time (the dynamics of changes), reveals a real, life reference to the moral sphere. Therefore, Tischner's description and analysis (in line with the idea of Husserl's epoche) do not begin with defining and deciding what good and evil are in human life. The logic of this proposal is to show how the experience defined as good or bad affects other values, which in this case are primarily hope and freedom. In the structure of the phenomenological description, a special relationship is discovered between the sphere of the presence of good and the possibility of the phenomenon of hope and the space of experiencing freedom and autonomy. Likewise, the presence of evil here is associated with the appearance of the phenomenon of hopelessness, leading to the recognition of the existence of a universal space of lack of freedom (subjection). The full disclosure of the correlation of these three values of good, hope, and freedom enables a deeper understanding of what the experience of human drama is. "The agathological knocks man out of his present rhythm of day and night, knocks him into a border situation, in which freedom accepts or rejects itself, reason wants to or does not want to be reason, conscience disavows or avows itself. That which is axiological is the space in which freedom, reason, and conscience operate. The size of this space depends on the sense of human power. Hence it is getting smaller or bigger. The agathological awakens a sense of power and powerlessness. Man is aware of the boundaries of humanity" (Tischner, 2001, pp. 51-52)³.

The relationship between the experience of good and hope, according to Józef Tischner, is a relationship of a particular kind. Good evokes hope, in the sense that the values that may be threatened gain internal strength to defend themselves and survive, i.e., they can overcome evil manifesting itself as that which is annihilating. Man has the potential to defend himself and that which is most valuable in him. In turn, wherever values for any reason have already been partially or entirely destroyed, good reveals its deeper dimension. There is a message: all is not lost, and that which is most valuable has been preserved and can be fully restored. It is the moment when a spark is kindled within a person, manifesting itself in force and power to act, as if against what is happening in the inner and outer space. Good is associated with thinking that inspires and maintains hope because it explains that humanity can never be lost, that dignity is not completely denied - especially when the man himself has lost his hope. According to Józef Tischner, at this point, the most profound truth about the relationship with another human being reveals itself, which can bring support and

³ <http://www.tischner.org.pl/Content/Images/tischner6.pdf>.

strengthening, but also accusation and condemnation (Tischner, 2005, pp. 6-7). Therefore, the relationship between good and hope indicates the possibility of a heroic event consisting in seeking help in relation to another human being, as if in opposition to oneself. Heroism may appear in two different contexts here. On the one hand, I am looking for help from another person, contrary to what I know about myself; on the other, I can become a source of help for them, contrary to what they know about themselves. It is a critical moment because it is here that the essential role and meaning of *dialogue and encounter* in the I-Thou relationship are revealed in the existential drama (Tischner, 1991, pp. 14-16).

A similar relationship between good and hope exists between hope and freedom. Józef Tischner puts forward the thesis that the authentic human experience was a state of partial or complete enslavement, limitation, heteronomy. Contact with another person, who brings a different hope, shows the existence of irreducible good, reveals his world as non-identical and incompatible with mine. It can lead to reflection and an inner experience that not only do I not belong to this world but also that I exist in a different, opposite logic of being - in a logic where my actions seem to be determined, necessary, and impossible to change. Limiting freedom creates but also results from the vision of the ontologically and axiologically determined world. There is a feeling that my responsibility for an act is beyond me because what I do depends on another act, and therefore my choices are born of necessity. It shows both that I cannot make changes and that I have no influence on my environment. The experience of hope derived from another human being indicates the existence of a real alternative, present here, in my world that seems to be deprived of alternatives. Man as a *windowless monad*, a closed being, notices the existence of a separate world. It is not only reality with windows, i.e., the perspective of experiencing what is axiologically different, but also the presence of a non-monad, i.e., a relational being that comes into direct contact with other beings (ibid., p. 16). This event does not make the other world real for me; it only presents itself as actual, potential. Only a deeper relationship between I and You enables the question and reflection to arise: can the world of another human being be the real world, and not only possible world to me? An affirmative answer causes a borderline situation in which I must admit this to the other and acknowledge it myself that I exist in the sphere of partial or total slavery. Only this moment causes an agathological change, leading to the perception of one's own freedom as a value, which in turn enables the emergence of new values, but already in a new axiological reality. This event takes place thanks to *dialogue*, in the *logic* of dialogicality, but it is also initiated when *I meet You*. It is another dimension that reveals the fundamental meaning and sense of dialogue and encounter in the relationship of good, hope, and freedom in the human drama.

The relationship between good, hope, and freedom naturally reveal the source educational context. "It must be said that only those who have hope can teach and nurture. (...) It must be added that they teach by shaping the hopes of pupils. Education and

upbringing are work upon the spirit – work according to hope. Only after hope does love come, faith builds itself, and an adequate sense of reality evolves. Therefore, the key principle of upbringing is the principle of faithfulness. Here none is allowed to betray, none – under no excuse. It is not permissible to tear the bonds of entrusted hope, for it means to put someone under the threat of despair. Teachers sense it; pupils know it well” (Tischner, 1981, pp. 88-89)⁴. It shows the basic dramatic structure of educational processes, in which both sides mutually depend on each other (relationality), meet in a specific space (scene) and participate in the process of dynamic developmental changes (time). On this basis, the fundamental values of good, hope, and freedom directly relate to the processes of learning and development. The I-You educational relationship (parent-child, teacher-student, educator-pupil, lecturer-student, etc.) in dramatic terms is the perception and disclosure of a specific good that gives the basic hope that allows one to undertake free and autonomous acts. Thus, it is the perception of reciprocity of the participants in developmental processes, whose only mutual work enables the achievement of each party's goal. When the teacher presents the world to the student by acting as an *anti-monad with the windows*, he gains access to himself as a *monad*, thereby experiencing his own limitations. In the next step, the student may attempt to transcend and even overcome that which he experiences as limiting. When he succeeds, the teacher receives feedback on his achieved goal and educational success. Reciprocity, i.e., in this case, the correlation of successes but also educational failures (wins and losses), is founded on recognizing the specific partnership of its participants. (...) “you and I, a pupil and a teacher ride the same wagon. No one stands on the roof. Our wagon belongs to us in common. If the wagon goes into pieces, if our hope turns out to be illusory, we all will suffer” (ibid., p. 91). The physical space where educational processes take place, i.e., the educational scene, is another dimension revealing the structure of the educational drama. In this approach, material and physical space play an important, and sometimes even a fundamental role, being an ally or enemy of developmental and creative activities. It turns out to be an ally when it opens and invites one to the I-You relation by building a coherent and uniform world of the teacher and student. In other words, it is seeing learning and development as activities not limited to given institutions, e.g., schools, but seeing this sphere in a holistic approach (Śliwerski, 2020). The scene of an educational drama may well become an enemy and an opponent of developmental processes when it is a space closed to the world's diversity, isolating or fragmented. Such an image promotes a hierarchical, incoherent world that is completely inaccessible cognitively. The drama here takes place in the sphere of the ontology of objects, facilitating or hindering the existence of deep human relations (cf. Copik, 2013; Mendel, 2017). The process of the educational drama takes place in the internal dynamics, i.e., the correlation of the present, future, and past. A temporal paradox of dramatically perceived processes of developmental change becomes apparent

⁴ http://www.tischner.org.pl/Content/Images/tischner_3_ethics.pdf p. 46.

here. On the one hand, time reveals the dynamics, fluidity, and processuality of educational interactions, including some of their flexibility and unpredictability; on the other hand, irreversibility, stability, and impossibility to change what belongs to the past (cf. Patalon, 2007, pp. 123-149). The proposal of Tischner's drama on educational grounds in relation to time is a synthesis of that which is variable and dynamic, with that which is permanent and irreversible. It is an attempt to combine the opposites that not so much emerge through analysis, but rather constitute one of the foundations of realities typical of human experience (ibid., pp. 135-136). For education, it is a clear signal in relation to the curriculum and didactic structures, especially for the relationship between educational theory and practice. The purely theoretical dimension (i.e., the diagnosis of the past to predict/design the future) and the practice dimension (i.e., the diagnosis of the current state) in this case are treated integrally and coherently (Klus-Stańska, 2018, pp. 19-28). This thesis corresponds to contemporary models of constructivist and transformative didactics, in which not only *time* but also *place and relationships* become elements constituting the mission and tasks for the critical pedagogical tradition in the 21st century (ibid., pp. 37-41).

At this point, it can be noticed that the axiological context of the educational drama (good, hope, and freedom), and also the structural context (relations, scene, time) reach a common point, which are the work tools and strategies that make up epistemology, and also the ontology of learning and upbringing processes. In other words, it is about such a form of communication and relationship with both the subject and the object of human experience, thanks to which the educational drama is seen primarily in the horizon of victory and success. In Tischner's concept, it is two intertwined and coherent elements, i.e., deep dialogue and the event of an encounter.

2. Dialogue and encounter in the educational drama

The concept of dialogue in the works of Józef Tischner directly refers to the rich tradition of the philosophy of dialogue, especially of Ferdinand Ebner, Franz Rosenzweig, Martin Buber, and Emanuel Levinas (Tischner, 2001, p. 82). Defining the concept is not an easy task because, in the works of the *Philosophy of Drama's* author, it appears through the prism of various problems and disputes and not in the context of etymological or linguistic research. However, what undeniably connects the entire tradition of the philosophy of dialogue is the fact that this category is understood as going far beyond the sphere of communication understood in the classical sense (cf. Łuczak, 2016, pp. 43-45). Dialogue is an individual, personal, and, above all, axiological relationship of people. It is a relationship and bond that determines the forms of conveying content or information according to the classic definition of communication (ibid.). It is primarily an epistemic (cognitive) structure, founded, but also founding the ontology (being) and axiology (values) of human existence.

Dialogue is an encounter of two worlds, two realities, two logoi that, experiencing their own separateness, non-identity, and independence, perform a heroic act consisting of creating a bridge, agreement, and relationship. The diversity of these two worlds consists of seeing the hierarchy and the value structures in a different configuration and often in overt contradiction. It is crucial because it makes it necessary to verify what is most fundamental in a human being as objectively or universally non-existent. A different perspective of the other person causes cognitive and emotional dissonance in the self, which puts one in the position when they have to choose what to do next in this situation. Should they come into direct contact and, by necessity, confront what is most valuable, redefine and, partly, expose themselves to loss? Should they leave, give up contact, and thus keep that which is integral and constituting the current self? The first possibility opens one to a deep dialogue as a heroic act, the second closes one, allowing the protection of that which is internalized. The act of courage as entering into dialogue reveals the sphere of agathology, where the other is an opportunity and a threat. The other person, by bringing that which is different and external, is the source of new axiology and epistemology but is also responsible for a new ontology (new interpersonal reality). This event takes place each time in an unknown perspective; it is unpredictable and, in part, appears to be dangerous to the integrity of the self. The moment of entering into a deep dialogue brings about an irreversible anthropological change, where I and You, being in a relationship, create a synthesis based on mutual contradiction, thanks to which what can be called a *new We* is born. Both I and You are confronted with what has built them so far, and the *new We* are the common world that appears as a result of dialogue (Tischner, 1991, p. 15). Discovering the importance and significance of the category of dialogue for human life also means adopting the rule of *dialogicality*, that is, the form of creating the sphere of values as both internal and external. In other words, it is a hermeneutic of human life, consisting in the correlative constitution of individual identity with the identity of another person and with the external world as a common one (Tischner, 2002, pp. 22-29). "There is no I without Thou and nor a Thou without I. It does not only mean that I and Thou reflect each other like mirrors on opposite banks of a river; it also means that You are in me and that I am in You (...) You are in me. I am in You. You are part of the history of my I, and I am part of the history of your You" (Tischner, 2001, p. 82). Dialogue and the rule of dialogicality are, for Józef Tischner, the elements that both shape who a man is and how he creates the world around him. The sphere of anthropology and axiology in the phenomenological description is ahead of what belongs to the order of the theory of being and the theory of cognition. It is the interpretation of ties, relationships, and interpersonal exchanges that both build human identity and its source. This cognitive perspective based on the phenomenism of values only reveals its most profound sense and existential meaning in dialogue (Tischner, 2002, pp. 487-491).

Through the prism of the educational drama, dialogue is presented as a method, technique, and didactic tool and belongs to the source and ontological sphere of creative and developmental change. On the one hand, it generates specific strategies for educational activities, and on the other, it is a category whose presence necessarily conditions all development and a personal and creative change. These two orders of practice (action) and theory (value) are complementary and intertwined. Dialogue as a didactic strategy leads to an educational partnership based on perceiving the processes of learning and development as an exchange between all its participants. This relationship is understood quite broadly here and takes various forms: parent-child, teacher-student, lecturer-student, master-student; it also covers the peer sphere. The effect of this exchange is strength, energy, and power to act; especially, an impulse for developmental change. However, educational partnership based on the concept of dialogicality is understood here in a precise way. It does not take place in an axiological vacuum but adopts the assumptions of the concept of good, hope, and freedom. It refers to a specific value structure that determines an equally profound understanding of partnership. It is not only recognizing the goodness and subjectivity of every human existence, but most of all seeing its full autonomy. "The most interesting and the most beautiful problem is how a person can awaken in another person a sense of his freedom because we usually think about what I should do to direct the other the way we like it. However, to direct the other is to play a game with them. Maybe even take control of them. Meanwhile, the most profound educational problem is not how to control a person but how to awaken their humanness. And this humanness is freedom" (Bereś, Więcek, 2008, p. 9). It is where the role, position, and importance of the teacher in educational processes are redefined. Here, he is obliged to inspire strength and power in the pupil, but each time maintaining his freedom and autonomy. In other words, the dialogue we are talking about here is no longer just an educational tool; it is instead a source element of autonomous developmental and creative processes. It is a communication based on a profound axiological relationship that does not totalize the process of learning and development but is actively involved in creating the emancipation and autonomy of the individual. The teacher who acts in this way does not share his strength and power so that the pupil can draw energy for action - heteronomy (cf. Stępkowski, 2010, pp. 193-194). Instead, he is only an example, a witness, an inspiration that shows the student his direction of searching for inner strength and power to act - autonomy (ibid., pp. 194-196). This particular moment makes one realize that the proposal of Tischner's dialogue and dialogicality is a direct critique of all educational and upbringing models based on didactic objectivity. They emphasize the managerial and superior role of the teacher, educator, parent in the process of learning and development of the student, pupil, child (Klus-Stańska, 2018, pp. 59-63). The proposal of dialogue in the educational drama is similar to the contemporary paradigm models of constructivist and transformative didactics (ibid., pp. 111-115; 187-195). As a pedagogical

priority, it is recognized that the current role of a teacher and educator is the ability to awaken, kindle, activate in the student and pupil those spheres of internal development, which will give an impulse (Tischner's hope) for further independent activities. Notably, the source of this is not the teacher himself but the student, discovering himself as a potentially free and self-determining subject. Such a task is challenging not only for the student and the child (understood here as the process of maturing to independence) but above all for the teacher, educator, or parent. These are socially constructed roles that place responsibility for the entire development universe of the pupil outside, on the educator's shoulders (Potulicka, Rutkowiak, 2010). The awareness resulting from the dialogical structure of the educational drama is also a redefinition of the primary role and importance of the educational institution, which is the school. It is a rejection of it as a place for uncritical socialization and social reproduction (Gromkowska-Melosik, 2015). It is designing tasks that the society of the 21st century faces, in which not so much the value of the individual as free, open, or self-determining is promoted, but rather these values only become the fundamental goal and task for education, understood here as the education of tomorrow (Denek, 2015, pp. pp. 27-47; Bartoszewicz, Gulińska, 2020, pp. 25-37).

When treating dialogue as a dynamic and changing process of communication and discovering and constituting the sphere of values in the structure of education, one should also pay attention to one particular moment of it. Namely, *the event of an encounter*. For Józef Tischner, the category of meeting in the concept of existential drama plays a vital role because it indicates a key element in the formation of a profound dialogue. It is the deep dialogue in which the cardinal values meet, which, when they collide, produce irreversible effects in man. There is a mutual awareness that the highest values for me are not the highest values for you and vice versa. This moment of collision, contact, and the disclosure and manifestation of what is most valuable, opens the possibility for people to meet. It is done only in the process of slowly revealing I to You and You to I. It results from a previously built foundation based on the logic of dialogue and the principle of dialogicality. Not every encounter is an event, just as not every dialogue is a deep one. An encounter as an event can occur, first of all, in seeing who the other person is and who I am for him. This means that in the process of deep dialogue, the participants decide not only to enter the unknown space of being with the other but also gradually give up all possible roles, masks, or games. In everyday life, the last things protect the inner self against the loss of the personal, delicate and fragile, but they also do not allow one to reveal what is painful and difficult. Dialogue is understood as a long-term process of building a relationship, and the encounter means a turning point in this process, which is happening as a radical anthropological change. The fact that natural techniques and methods protecting the values of I and You (masks) are mutually neutralized can reveal who we are for each other and ourselves. It is also where the dramatic order of the encounter becomes apparent as irreversible but also unpredictable.

Therefore, like the entire process of deep dialogue, the event of an encounter does not guarantee any axiological success or victory. On the contrary, the drama of human existence expresses itself precisely in this: the closer we are to the other, the more he can hurt us, reject us and abandon us. The encounter becomes an event only within the horizon of this danger and thanks to it (Tischner, 2002, p. 483). Józef Tischner uses the metaphor of seeing the human face as a value in itself, carrying the prospect of both salvation and condemnation (Tischner, 1991, pp. 57-58). Here, the event of encounter becomes the catalyst that ends one internal change process to start another. I and You begin to exist in a new world in which the axiological difference does not lose its existential danger, but in this new perspective, it presents itself as potential and possibly promoting development for both me and you. Thus, it is the end of the existence of a separate world for I and You from before the encounter. It is significant because it indicates the irreversibility of the dialogue process and the event of an encounter and reveals the existing relationality as a new personal and creative order. In other words, the axiological change and the internal development of autonomy that occurred thanks to dialogue and an encounter indicate their transcendent source (Tischner, 2001, pp. 44-45). It could not have happened in solitude, individuality, and separateness. However, it should be remembered that the entire structure of analyzes is immersed in human existence understood dramatically, i.e., one in which the full experience of another person consists equally in seeing his potential, agency, and power, as well as helplessness impotence, and passivity. Agatology in the drama of human life shows that this experience can have both positive and negative effects on human development potential. In practice, this means that there are situations in which we still choose opposite values while experiencing good, hope, or freedom. An example of such a situation may be the space of freedom in which we cannot bear the consequences, and therefore we give up on it. We renounce freedom for the sake of security and not having to take responsibility for our lives - e.g., *homo sovieticus* (Tischner, 1992). This means that to meet another person at the deepest level of dialogue is to see him as a dramatic being. It is to recognize his right to put himself on hold and understand the legitimacy and internal contradiction of this choice. Encountering the drama of the other in the perspective of one's drama may free from the totalization and usurpation of all universalistic moral judgments, which, when creating generalizations, must ignore what constitutes the individuality and uniqueness of every human life. In other words, the philosophy of Józef Tischner's drama, based on a deep dialogue and the event of an encounter, constitutes a holistic perception of man in the dynamics of the world of people, things, and time. It is an experience of the other's joy and pain, ups, and downs, faithfulness and betrayal, truth and lies, which are heard and understood and lived and internalized by me (Tischner, 1991, pp. 12-14).

Directly translating the discussed proposals of deep dialogue and the event of encounter into education seems to be a difficult task here. However, it is facilitated by

contemporary pedagogical literature, which problematizes in detail the meaning and role of educational dialogue. We can find rich sources analyzing the category of dialogue, ranging from the Judaic tradition to Greek culture, and especially the contemporary adaptation of the Socratic dialogue model (Buczek, 2017). Józef Tischner's concept turns out to be an exciting and inspiring proposition, especially in interpreting the potential of the event of encounter as a pedagogical category in terms of a source (Bonowicz 2020, pp. 389-414). The encounter is understood here as a border situation with an internal dynamic of bursting and then reassembling the human identity. This process indicates that the source of inspiration is the other person, which makes the external appear as cognitively valuable. On practical grounds, at least two critical moments for education are revealed here. First of all, it is another person who becomes the source of inspiration for my development, thus showing that it is a real and possible change. Second, the relation, bond, or relationship with him becomes a new element of my reality, thanks to which I am no longer alone, especially in what appears to me as a developmental challenge. The critical fact is that the whole process does not happen automatically and passively but requires commitment, courage, and decision-making by each of the parties separately. It shows the processual and discursive nature of the teacher-student relationship in the context of mutual learning and development (Cackowska, et al., 2012). It is about cognitive reciprocity, coherence of values, and coherent reality. Cognitive reciprocity is primarily curiosity and openness to what the other person brings with him. It is simultaneous acceptance of the fear associated with a new situation and arousing hope for the possibility of joint action. Coherence of values means recognizing each other as the primary sources of value. In turn, the construct of a coherent world is expressed in the experience of the whole person's presence, with his vices and virtues. These are the three levels of epistemology, axiology, and ontology of an educational drama based on the event of an encounter.

The developmental and educational relationship described here eludes any analysis that adopts the assumptions of objective educators. The mentioned process is associated with risk and unpredictability and the lack of complete control over its course. All attempts at standardization or universalization are doomed to failure here because they reduce and thus contradict human existence understood dramatically. What comes to the fore is a hermeneutical and dialogical understanding of human identity (teacher and student alike), in which the source contact with values is the moment of fundamental and irreversible anthropological change. Considering the dimension of educational practice, especially the methodological context, the educational drama based on the event of encounter redefines the classically understood roles and tasks of people and the place and time of developmental

processes. By implementing Tischner's concept to contemporary school and broadly understood learning relations, the so-called Copernican *coup in education* occurs (cf. Śliwerski, 2018, pp. 15-51). The roles and responsibilities of all learning subjects are changing. The teacher in the educational drama, being aware of his influence and the role he plays towards the student, is obliged to refrain from acting in this regard so that the student can discover his path to inner strength and creativity. It is not about a passive attitude but rather an attitude of coexistence and attentive accompaniment to the student's personal development. Such a change in the role of the teacher entails a necessary change in the student's attitude. In this reality, he is an active participant and a critical and, in a way, independent seeker of his developmental path. At the same time, he trusts his teacher on an axiological basis (commonality of that which is essential) and shows an attitude of distrust on epistemological (how and what we know) and ontological (what exists) grounds. The result of such a reconstruction of roles is the education that is today based on thinking and critical attitude (Czaja-Chudyba, 2020, pp. 13-22). The radical change discussed here also concerns the redefinition of the sphere of place and time that determine educational processes. The natural state of affairs is being reversed. On the one hand, physical space in education undergoes a radical transformation; its presence completely goes beyond the sphere of given institutions or existing organizational forms (cf. Mendel, 2018, pp. 12-24). On the other hand, the time of educational processes is not only extended to lifelong learning but is also understood as a non-linear phenomenon, indicating the accidental nature of human development (cf. Melosik, 2018, pp. 67-75). Activity, individuality, uniqueness, and the stepped dynamics of human development are the categories directly present in the described event of encounter in the concept of Józef Tischner's drama. New educational relationships (teacher, student, parent), new place (combined real and virtual space), new time (dynamic and saturated with stimuli) - this is a reality that we share today, but most of all, it is the primary task set for education in the 21st century. "At the beginning of the drama, the question arises: who are you? In the end, there are two opposing possibilities: cursed or blessed. The tragedy of man unfolds among these possibilities. What do they mean? We do not quite know. However, this ignorance does not prevent us from living among them and thinking and judging others and ourselves according to them" (Tischner, 2001, p. 307).

Bibliography at the end of the article

Dr Szymon Dąbrowski <https://orcid.org/0000-0002-7268-5665>
Instytut Pedagogiki Akademia Pomorska
w Słupsku

Dialog i spotkanie w myśli pedagogicznej ks. Józefa Tischnera (1931-2000).

(W 90-tą rocznicę urodzin)

The Dialogue and Meeting in the Pedagogical Concept of Józef Tischner (1931-2000).

(On the 90th Anniversary of His Birth)

Abstrakt: Poniższy tekst w sposób szczególny poddaje analizie kategorię *dialogu* i *spotkania* w myśli pedagogicznej Józefa Tischnera. Zawarte tu wnioski są kontynuacją i pogłębieniem badań prezentowanych w pracy monograficznej pt. *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*. Celem podstawowym artykułu jest wskazanie zasadniczej roli, miejsca i znaczenia jakie odgrywają kategoria dialogu i spotkania w strukturze treści edukacyjnych wyłaniających się z konceptu *filozofii dramatu*. Na wstępie zarysowane są ogólne założenia tischnerowskiej filozofii, aby na tej podstawie wskazać kontekst analiz edukacyjnych, składających się na projekt *pedagogiki dramatu*. Na tym gruncie szczegółowo prezentowane są kategorie *dialogu*, *dialogiczności* i *spotkania*, które odgrywają nader istotną rolę w procesach rozwojowych i twórczych. Tezą podstawową prezentowanego tu stanowiska, jest uznanie, że twórczość Józefa Tischnera, nie tylko udziela cennych podpowiedzi współczesnej edukacji, ale również projektuje pozytywne rozwiązania, które mogą przyczynić się do tworzenia nowych modeli i strategii pracy edukacyjnej, a w ich przestrzeni dobrych praktyk edukacyjnych. W rocznicę 90-tych urodzin autora, nadarza się szczególna okazja, do zweryfikowania tak postawionej tezy.

Słowa kluczowe: Dialog, filozofia dialogu, spotkanie, wydarzenie spotkania, filozofia dramatu, dramat edukacyjny, ks. Józef Tischner, edukacja jutra.

Abstract: The text analyzes the category of *dialogue* and *meeting* in the pedagogical thought of Józef Tischner in a particular way. The conclusions presented here are a continuation and deepening of the research presented in the monographic work "Pedagogical and religious concepts of Józef Tischner. In search of a new model of religious education". The article's main thesis is to indicate the fundamental role, place, and meaning of the category of dialogue and meeting in the structure of educational content emerging from the concept of the *philosophy of drama*. At the outset, Tischner's philosophy's general assumptions are outlined to indicate the context of educational analyses, which constitute analyzes that make up the *drama pedagogy project*. On this basis, the categories of *dialogue*, *dialogicality*, and *meeting* are presented in detail. These categories play a vital role in the development and creative processes. The thesis of the position presented here is the recognition that the work of Józef Tischner provides not only valuable hints in contemporary education but also designs positive solutions that may contribute to the creation of new models and strategies of educational work and good educational practices in their space. On the 90th anniversary of the author's birth, there is a special occasion to verify the thesis put forward in this way.

Keywords: Dialogue, philosophy of dialogue, meeting, meeting event, philosophy of drama, educational drama, Józef Tischner, education in the 21st century.

Wprowadzenie

Postać ks. profesora Józefa Tischnera, a szczególnie autorska koncepcja *filozofii dramatu* jest często cytowana i cieszy się ogromną popularnością nie tylko na gruncie myśli katolickiej i chrześcijańskiej. Wynika to zarówno z oryginalności i głębi autorskiej filozofii, ale również z tzw. struktury myślenia otwartego, które charakteryzuje się inkluzywną i scalającą strategią poszukiwania źródeł problematyki egzystencjalnej, filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej czy religijnej. Rocznica 90-tych urodzin autora jest szczególną okazją do ponowienia poszukiwań możliwych transmisji treści, metod i sposobów działania pochodzących z koncepcji filozoficznej, na grunt pedagogiki i szerzej edukacji współczesnej. Obecny dziś kryzys nurtu edukacji neoliberalnej, a także trudności edukacji systemowej w dobie pandemii covid19, wymagają postawienia na nowo pytań o rolę i znaczenie szkoły w procesach edukacyjnych. Dynamiczne zmiany kulturowo-społeczno-polityczne, nie tylko redefiniują systemy, strategie i modele edukacji współczesnej, ale także, odsłaniają jeszcze głębsze znaczenie jakie mają w ich strukturze teoria komunikacji, relacji oraz interakcji międzyludzkich zapośredniczonych w narzędziach i przestrzeni wirtualnej. Zmiany, o których tu mowa, są zjawiskami dobrze rozpoznanymi na gruncie badań społecznych, w tym pedagogicznych (Potulicka, Rutkowiak, 2010), jednak ich intensywność oraz szczególna dynamika trwająca od początku 2020 roku, wyznacza nowe formy uczestnictwa partnerów edukacyjnych w pandemicznej rzeczywistości. Wyzwań stojących dziś przed szkołą w dobie epidemii, jest niezmiernie wiele, wydaje się jednak, że kwestie komunikacji, relacji i znaczenia kontaktów międzyludzkich zapośredniczonych w technice, wychodzą na plan pierwszy (Ernst-Milerska, 2020). W tej oto przestrzeni propozycja filozofii dramatu Józefa Tischnera, a w jej obrębie szczególnie dramatu edukacyjnego sformułowane pod koniec ubiegłego stulecia, nabierają niebywalej aktualności i głębi. Separacja, izolacja oraz zamknięcie społeczne, wynikające z obostrzeń pandemicznych, z drugiej zaś strony przeniesienie niemalże całej komunikacji i kontaktu na grunt wirtualnych relacji, wskazuje na rodzącą się dziś nową, hybrydową rzeczywistość społeczeństwa XXI wieku (Madalińska-Michalak, 2020).

Z uwagi na wskazane powyżej fakty, przedłożona tu analiza, skupia się na dwu zasadniczych elementach całej koncepcji filozoficznej, które to w sposób szczególny ujawniają się w wymiarze edukacyjnym. Zaproponowane przeze mnie przejście od filozofii dramatu do pedagogiki dramatu edukacyjnego, wynika z odczytania potencjału tejże myśli dla procesów uczenia się i struktury konstruowania tożsamości człowieka. Tischnerowska antropologia opierająca się na fundamencie jakim są koncepcje dobra, nadziei i wolności, w sposób pogłębiony posługuje się narzędziami dialogu i spotkania. Elementy te jednak dalece wykraczają poza klasycznie rozumiane sfery tworzenia się komunikacji i relacji międzyludzkich. Odsłaniają się nie tylko jako kategorie wytwarzające rzeczywistość

w sensie epistemicznym (poznawczym), ale przede wszystkim ontologicznym i aksjologicznym. Dialog oraz bezpośrednio związana z nim dialogiczność, a także wydarzenie spotkania to formy odnoszące się do pierwotnej i źródłowej struktury konstytuowania się relacji Ja - Ty. Nie ograniczają się wyłącznie do przekazu treści i procesów komunikacji. W propozycji Józefa Tischnera spełniają rolę konstytutywną dla tożsamości Ja i Ty, przez co bezpośrednio odnoszą się do sfery świadomości i rozwoju, czyli wymiaru edukacyjnego. Wybór tych kategorii, nie jest tu przypadkowy, ponieważ bezpośrednio dookreśla łączność sfery ontologii i antropologii. „Nie ma Ja bez Ty, i Ty bez Ja. Znaczy to nie tylko, że Ja i Ty odbijamy się wzajemnie, jak lustra, stojące na przeciwstawnych brzegach rzeki, ale i to, że Ty jesteś we mnie, a Ja w tobie (...) Jesteś we mnie. Jestem w tobie. Jesteś częścią dziejów mojego Ja, a ja jestem częścią dziejów twojego Ty” (Tischner, 2001, s. 82).

1. Od filozofii dramatu do dramatu edukacyjnego

W poniższym tekście nie jest możliwe przedstawienie pełnej koncepcji tischnerowskiej filozofii z uwagi na ograniczenia w objętości tekstu. Istotne jest jednak przynajmniej wskazanie tych elementów, które na gruncie edukacyjnym odsłaniają się najpełniej, a przez to umożliwiają podjęcie nowych prób odpowiedzi na znane już pytania pedagogiczne. Jest tu mowa szczególnie o koncepcji *dobry, nadziei i wolności*, które w sferze edukacyjnej tworzą zarówno fundament jak i horyzont aksjologiczny procesów wychowawczych i dydaktycznych. Innymi słowy to właśnie w tej triadzie wartości, odsłania się najpełniej i najgłębiej tajemnica dramatycznej egzystencji człowieka (Tischner, 1993, s.7-20). Analizy dokonane przez Tischnera oparte są na metodzie i regułach obserwacji fenomenologicznej oraz hermeneutycznej interpretacji doświadczanych zjawisk. Oznacza to, że rozstrzygnięcia dokonane przez autora nie odnoszą się do sfery bytu jako bytu, czyli nie są obiektywizacją rzeczywistości przedmiotowej. Jest to moment, który w pełni odsłania źródło sporu autora z tradycją tomistyczną, który zasadniczo dotyczy odmiennych sposobów odczytania, relacji jaka istnieje między porządkiem ontologii i aksjologii (Dąbrowski, 2018; Jawor, 2019). Badania fenomenologiczne ukazują dane z zakresu teorii świadomości, gdzie podmiot, opisując doświadczane stany nie uniwersalizuje własnych interpretacji. Umiejscawia osobiste doświadczenia w przestrzeni indywidualnych przeżyć, które to dzięki technikom komparatystyki umożliwiają wskazanie ich znaczenia intersubiektywnego. To kolejny element, będący osią sporu z myślą klasyczną, szczególnie z nurtem personalistycznym, w którym to kategoria osoby definiowana jest nie tylko w odmiennej tradycji metodologicznej (realizm a fenomenalizm), ale również odwołuje się do zasadniczo różnych uzasadnień antropologicznych (personalizm a tradycja dialogiczna) (Horowski, 2015; Dąbrowski, 2019). Analizy prowadzone przez Józefa Tischnera opierają się

nie tylko na przyjętej metodzie opisu fenomenologicznego, ale również redefiniują założenia teoriopoznawcze, zwłaszcza w zakresie zadań i celów, przed którymi stoi współcześnie filozofia (Jawor, 2019; Dąbrowski, 2020). Zmiana, o której tu mowa wyraża się przede wszystkim w przyjęciu postawy autokrytycznej, czyli dostrzeżeniu, a także uznaniu własnych ograniczeń epistemicznych, które uniemożliwiają formułowanie oraz tworzenie systemów opisu całościowego i uniwersalizującego (Dąbrowski, 2017, s. 88-92).

Filozofia dramatu swoją nazwę czerpie z klasycznej koncepcji dramatu greckiego, w którym główny bohater umieszczony jest między dwiema możliwościami, dwoma scenariuszami. Z jednej strony roztacza się wizja i możliwość zaistnienia *porażki egzystencjalnej*, gdzie zło góruje nad dobrem (perspektywa tragedii i potępienia), z drugiej *zwycięstwa egzystencjalnego*, gdzie dobro uobecnia się jako pierwotny porządek aksjologiczny (perspektywa triumfu i usprawiedliwienia). W codzienności dramat rozgrywa się w strukturze uczestnictwa osób (dialogiczności), w konkretnej rzeczywistości (scenie) oraz w nieodwracalnej dynamice zmian (czasie). „Być istotą dramatyczną znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i na przepływający czas” (Tischner, 2001, s. 5). Innymi słowy dramatyczność ludzkiego życia, to nieustanna walka o utrzymanie, ochronę lub odzyskanie tego co dla człowieka najcenniejsze. Mowa tu o sferze wartości, wśród których *dobro, nadzieja i wolność*, posiadają nader istotne znaczenie, ponieważ rozstrzygają o sposobie rozumienia, ale także istnienia człowieka jako wartości podstawowej. Pierwszym elementem (fundamentem) struktury aksjologicznej w przestrzeni dramatu, okazuje się być *sfera dobra*, którą Józef Tischner dookreśla w koncepcji *agatologii* (Walczak, 2007; Wajsprych, 2011; Dąbrowski 2016). Agatologia to widzenie ludzkiego życia w nieustannej perspektywie możliwości osiągnięcia jakiegoś dobra. Nie jest to jednak koncepcja esencjalistyczna, czyli nadająca wartość dobru jako takiemu w ludzkim życiu, ale raczej koncepcja egzystencjalna, wskazująca na niejednorodność istnienia i rozumienia jak dobro w konkretnym doświadczeniu się przejawia i manifestuje. Co więcej, agatologiczny horyzont ludzkiego bycia to również widzenie przejawów i obecności dobra, również tam, gdzie nie jest ono realnie obecne. Innymi słowy, to co stanowi zasadniczą tezę tischnerowskiej teorii dobra, wyraża się w uznaniu niemożliwości jednoznacznego doprecyzowania granic, znaczenia i sposobów obecności tej wartości, w sensie obiektywizującym czy uniwersalnym. W opisie tym dobro i zło jako kategorie ludzkiego doświadczenia istnieją w synergii, w korelacji, przez co dramat polega na nieustannej możliwości zaistnienia obu wydarzeń, potępienia lub usprawiedliwienia. Tezą podstawową i nieoczywistą formułowanej tu propozycji, jest uznanie, że ludzkie życie nakierowane jest na dobro i jego to poszukuje. Dzieje się tak, gdyż element ten uzasadnia i broni, a jeśli to konieczne usprawiedliwia człowieka w tym co zagraża mu jako wartości. Z kolei zło w bezpośrednim doświadczeniu wyraża się jako to co

oskarża i dyskredytuje, ale też potępia przede wszystkim wartość, którą jest sam człowiek dla siebie i innych. Największa więc trudność, niespójność aksjologiczna, dysonans moralny polega na wewnętrznym widzeniu każdego indywidualnego działania przede wszystkim w perspektywie możliwego do osiągnięcia dobra (Dąbrowski, 2014). Innymi słowy dramat człowieka polega na wyborze, który wyłącznie prezentuje się jako dobry, natomiast dopiero w przestrzeni uczestnictwa (dialogu), miejsca (na scenie), w czasie (dynamice zmian), odsłania realne, życiowe odniesienie do sfery moralnej. W związku z powyższym, tischnerowski opis i analiza (zgodnie z ideą epoki Husserla) nie rozpoczyna się od zdefiniowania i rozstrzygnięcia czym jest dobro i zło w ludzkim życiu. Logika tej propozycji polega na wskazaniu jak doświadczenie określane jako dobre bądź złe, wpływa na inne wartości, którymi w tym przypadku są przede wszystkim nadzieja i wolność. W strukturze opisu fenomenologicznego odkrywana jest szczególna relacja między sferą obecności dobra, a możliwością pojawienia się fenomenu nadziei oraz przestrzeni doświadczenia wolności i autonomii. Analogicznie obecność zła wiąże się w tym miejscu z pojawieniem się fenomenu braku nadziei (beznadziei), prowadzącej do uznania istnienia uniwersalnej przestrzeni braku wolności (zniewolenia). Pełne odsłonięcie korelacji tych trzech wartości dobra, nadziei i wolności umożliwia głębsze zrozumienie czym jest doświadczenie ludzkiego dramatu. „To, co agatologiczne, wytrąca człowieka z dotychczasowego rytmu dnia i nocy, wtrąca w sytuację graniczną, w której wolność akceptuje lub odrzuca samą siebie, rozum chce lub nie chce być rozumem, sumienie wyrzeka się siebie lub przyznaje do siebie. To, co aksjologiczne, jest przestrzenią działania wolności, rozumu i sumienia. Rozmiary tej przestrzeni zależą od poczucia mocy człowieka, stąd raz są mniejsze, raz większe. To, co agatologiczne, budzi poczucie mocy i niemocy. Człowiek ma świadomość granicy człowieczeństwa” (Tischner, 2001, s. 51-52).

Związek między doświadczeniem dobra i nadziei wg. Józefa Tischnera jest relacją szczególnego rodzaju. Dobro wywołuje nadzieję, w tym znaczeniu, że wartości, którym może coś zagrażać, uzyskują wewnętrzną siłę do obrony i przetrwania, czyli mogą zwyciężyć zło przejawiające się jako to co unicestwiający. Człowiek, ma potencjał obrony samego siebie i tego co w nim najcenniejsze. Z kolei wszędzie tam, gdzie wartości z jakiegokolwiek powodu już zostały częściowo lub całościowo zniszczone, tam dobro odsłania głębszy wymiar. Pojawia się przekaz: nie wszystko stracone, a to co najcenniejsze zostało zachowane oraz jest możliwe do pełnego odbudowania. To moment, w którym w człowieku pojawia się iskra, w postaci siły i mocy do działania, niejako wbrew temu co w przestrzeni wewnętrznej i zewnętrznej się wydarza. Dobro łączy się z myśleniem, które wznieca i utrzymuje nadzieję, ponieważ wyjaśnia, że człowieczeństwo nigdy nie może być utracone, że godność nie zostaje całkowicie zanegowana – zwłaszcza, gdy sam człowiek utracił własną nadzieję. Zdaniem Józefa Tischnera, w tym też momencie odsłania się najgłębsza prawda o relacji z drugim człowiekiem, który może przynieść wsparcie

i wzmocnienie, ale również oskarżenie i potępienie (Tischner, 2005, s. 6-7). Tym samym związek dobra i nadziei wskazuje na możliwość zaistnienia wydarzenia heroicznego, polegającego na poszukiwaniu ratunku w relacji z innym, niejako w opozycji do samego siebie. Heroizm może pojawić się tu w dwóch odmiennych kontekstach. Z jednej strony, to ja poszukuję pomocy u drugiego wbrew temu co sam o sobie wiem, z drugiej, to ja mogę stać się źródłem pomocy dla drugiego wbrew temu co on o sobie wie. Jest to moment nader istotny, ponieważ to tu odsłania się zasadnicza rola oraz znaczenie *dialogu i spotkania* w relacji Ja-Ty w dramacie egzystencjalnym (Tischner, 1991, s. 14-16).

Podobna relacja, jaka zachodzi między dobrem a nadzieją, ma miejsce między nadzieją a wolnością. Józef Tischner stawia tu tezę, jakoby pierwotnym doświadczeniem człowieka był stan częściowego lub całościowego zniewolenia, ograniczenia, heteronomii. Kontakt z drugim człowiekiem, który przynosi inną nadzieję, wskazuje on na istnienie nieredukowalnego dobra, odsłania własny świat, jako nietożsamy i nieprzystający do mojego. To może prowadzić do refleksji i wewnętrznego doświadczenia, że ja nie tylko nie należę do tego świata, ale również, że istnieję w innej, przeciwnej logice bycia. W logice, w której moje działania jawią się jako zdeterminowane, konieczne i niemożliwe do zmiany. Ograniczenie wolności, tworzy, ale też wynika z wizji świata jako zdeterminowanego ontologicznie i aksjologicznie. Rodzi się przekonanie, że moja odpowiedzialność za czyn, jest poza mną, ponieważ to co czynię zależy od innego czynu, a przez to moje wybory są wyborami z konieczności. To świadczy zarówno o niemożliwości dokonania zmiany, ale również o braku mojego wpływu na to co mnie otacza. Doświadczenie nadziei, którego źródłem jest inny, wskazuje na istnienie realnej, obecnej tu alternatywy, w moim świecie jawiącym się jako bezalternatywny. Człowiek jako *monada bez okien*, byt zamknięty, dostrzega istnienie odrębnego świata. Jest to nie tylko rzeczywistość z oknami, czyli perspektywa doświadczenia tego co różne aksjologicznie, ale również obecność bytu niebędącego monadą, czyli bytu relacyjnego, wchodzącego w bezpośredni kontakt z innymi bytami (tamże, s.16). To wydarzenie, nie czyni jeszcze dla mnie świata drugiego realnym, prezentuje się on jedynie jako obecny, jako potencjalny. Dopiero głębsza relacja między Ja a Ty, umożliwia zaistnienie pytania i refleksji: czy świat drugiego dla mnie może być światem rzeczywistym, a nie tylko możliwym. Odpowiedź twierdząca wywołuje sytuację graniczną, w której to muszę przyznać przed innym, ale też uznać w sobie, że istnieję w sferze częściowej lub całościowej niewoli. Dopiero ten moment, powoduje zmianę agatologiczną, prowadzącą do widzenia własnej wolności jako wartości, która to z kolei umożliwia zaistnienie kolejnych wartości, ale już w nowej rzeczywistości aksjologicznej. Wydarzenie to dokonuje się dzięki *dialogowi*, w *logice dialogiczności* ale również inicjowane jest w sytuacji *spotkania Ja z Ty*. To kolejny wymiar odsłaniający fundamentalne znaczenie oraz sens jakie posiadają dialog i spotkanie w relacji dobra, nadziei i wolności w ludzkim dramacie.

Związek i relacja jakie zachodzą między dobrem, nadzieją i wolnością w naturalny sposób odsłaniają źródłowy kontekst edukacyjny. „Wychowują jedynie ci, którzy mają nadzieję. (...) Wychowują kształtując nadzieję wychowanków. Wychowanie jest pracą około ducha – pracą według nadziei. Dopiero za nadzieją przychodzi miłość, buduje się wiara, kształtuje odpowiedni zmysł rzeczywistości. Dlatego kluczową zasadą wychowania jest zasada wierności. Tutaj nie wolno zdradzić – nie wolno pod żadnym pozorem. Więzów powiernictwa nadziei zrywać nie wolno. To grozi rozpaczą. Czują to wychowawcy, wiedzą o tym dobrze wychowankowie” (Tischner, 1981, s. 88-89). Ukazuje się tu podstawowa dramatyczna struktura procesów edukacyjnych, w których to obie strony wzajemnie od siebie zależą (relacyjność), spotykają się w konkretnej przestrzeni (scena), oraz uczestniczą w procesie dynamicznych zmian rozwojowych (czas). To na tym gruncie wartości podstawowe dobro, nadzieja i wolność bezpośrednio odnoszą się do procesów uczenia się i rozwoju. Relacja edukacyjna Ja-Ty (rodzic-dziecko, nauczyciel-uczeń, wychowawca-wychowanek, wykładowca-student, itd.) w ujęciu dramatycznym to dostrzeganie i ujawnianie konkretnego dobra, które funduje podstawową nadzieję, umożliwiającą podjęcie czynów wolnych i autonomicznych. Tym samym to widzenie wzajemności uczestników procesów rozwojowych, których dopiero obustronna praca umożliwia osiągnięcie celu każdej ze stron. Tam, gdzie nauczyciel prezentuje świat uczniowi, działając jako *antymonada z oknami*, tam uczeń uzyskuje dostęp do samego siebie jako *monady*, przez co doświadcza własnych ograniczeń. W kolejnym kroku, może podjąć wysiłek, aby przekroczyć, a nawet przewyciężyć, to czego doświadcza jako ograniczające. Gdy mu się to uda, tym samym nauczyciel otrzymuje informację zwrotną o osiągniętym przez siebie celu i sukcesie edukacyjnym. Wzajemność, czyli w tym przypadku korelacyjność sukcesów, ale też porażek edukacyjnych (zwycięstw i przegranych), jest ufundowane na uznaniu konkretnego partnerstwa uczestników tego wydarzenia. (...) „Ja i ty, wychowawca i wychowanek, jedziemy na tym samym wozie. Nikt nie stoi na dachu. Nasz wóz jest wspólny. Jeśli wóz się rozleci, jeśli nasza nadzieja okaże się złudna, wszyscy się potłuczemy” (tamże, s.91) Przestrzeń fizyczna na której odbywają się procesy edukacyjne, czyli scena edukacji, to kolejny wymiar odsłaniający strukturę dramatu edukacyjnego. Przestrzeń materialna i fizyczna w tym ujęciu, odgrywa ważną, a niekiedy wręcz zasadniczą rolę, będąc sprzymierzeńcem, bądź wrogiem działań rozwojowych i twórczych. Okazuje się być sojusznikiem, gdy otwiera i zaprasza do relacji Ja-Ty, poprzez budowanie spójnego i jednolitego świata nauczyciela i ucznia. Innymi słowy, to widzenie uczenia się i rozwoju jako działań nie ograniczających się do danych instytucji, np. szkoły, ale widzenie tej sfery w ujęciu holistycznym (Śliwerski, 2020). Scena dramatu edukacyjnego równie dobrze może stać się wrogiem i przeciwnikiem procesów rozwojowych, w momencie gdy jest przestrzenią zamkniętą na różnorodność świata, izolującą czy pofragmentowaną. Taki obraz jest promocją świata hierarchicznego, niespójnego, ale też całościowo niedostępnego poznawczo.

Dramat w tym miejscu rozgrywa się w sferze ontologii przedmiotów, ułatwiając bądź utrudniając zaistnienie głębokich relacji międzyludzkich (por. Copik, 2013; Mendel, 2017). Proces dramatu edukacyjnego dzieje się w wewnętrznej dynamice, czyli korelacji tego co aktualne, przyszłe i przeszłe. Uwidacznia się tu temporalny paradoks dramatycznie rozumianych procesów zmiany rozwojowej. Z jednej strony, czas odsłania dynamikę, płynność i procesualność oddziaływań edukacyjnych, a w tym pewną ich elastyczność i nieprzewidywalność, z drugiej nieodwracalność, stałość i niemożliwość zmiany tego co należy do przeszłości (por. Patalon, 2007, s.123-149). Propozycja tischnerowskiego dramatu na gruncie edukacyjnym w odniesieniu do czasu stanowi syntezę tego co zmienne i dynamiczne, z tym co stałe i nieodwracalne. To próba połączenia przeciwieństw, które nie tyle wyłaniają się na drodze analizy, ile raczej stanowią jeden z fundamentów rzeczywistości typowych dla ludzkiego doświadczenia (tamże, s. 135-136). Dla edukacji jest to bardzo jasny sygnał w odniesieniu do konstrukcji programowych i dydaktycznych, szczególnie dla relacji między teorią a praktyką edukacyjną. Wymiar czysto teoretyczny (tzn. diagnoza przeszłości dla przewidzenia/zaprojektowania przyszłości), oraz wymiar praktyki (tzn. diagnoza stanu obecnego) w tym przypadku są traktowane całościowo i spójnie (Klus-Stańska, 2018, s. 19-28). Jest to teza korespondująca ze współczesnymi modelami dydaktyk konstruktywistycznych i transformatywnych, w których nie tylko *czas*, ale też *miejsce i relacje* stają się elementami konstytuującymi misję i zadania dla krytycznej tradycji pedagogicznej w XXI wieku (tamże, s. 37-41).

W tym też miejscu można zauważyć, że kontekst aksjologiczny dramatu edukacyjnego (dobro, nadzieja i wolność), ale również kontekst strukturalny (relacje, scena, czas) docierają do wspólnego punktu, którym są narzędzia i strategie pracy tworzące epistemologię, ale również ontologię procesów uczenia się i wychowania. Innymi słowy, jest tu mowa o takiej formie komunikacji i relacji zarówno z podmiotem, jak i przedmiotem ludzkiego doświadczenia, dzięki którym dramat edukacyjny prezentuje się przede wszystkim w horyzoncie zwycięstwa i sukcesu. W koncepcji tischnerowskiej to dwa wzajemnie splecione i koherentne elementy, czyli głęboki dialog i wydarzenie spotkanie.

2. Dialog i spotkanie w dramacie edukacyjnym

Pojęcie dialogu w twórczości Józefa Tischnera bezpośrednio nawiązuje do bogatej tradycji filozofii dialogu, szczególnie Ferdinanda Ebnera, Franza Rozenzweiga, Martina Bubera i Emanuela Levinasa (Tischner, 2001, s. 82) Zdefiniowanie pojęcia nie jest tu zadaniem łatwym, ponieważ w twórczości autora *Filozofii dramatu*, pojawia się ono na gruncie różnych problemów i sporów, nie zaś w kontekście badań etymologicznych czy językowych. Tym co jednak niezaprzeczalnie łączy całą tradycję filozofii dialogu to fakt rozumienia tej kategorii, jako dalece wykraczającej poza sferę wyłącznie klasycznie

rozumianej komunikacji (por. Łuczak, 2016, s. 43-45). Dialog to indywidualna, personalna, osobista a przede wszystkim aksjologiczna relacja osób. To związek, stosunek i więź wyznaczające nie tylko formy przekazu treści czy informacji zgodnie z klasyczną definicją komunikacji (tamże). To przede wszystkim struktura epistemiczna (poznawcza) ufundowana, ale też fundująca ontologię (bycie) i aksjologię (wartości) ludzkiej egzystencji. *Dia-log* to zetknięcie dwóch światów, dwóch rzeczywistości, dwóch logosów, które doświadczając własnej odrębności, nietożsamości i niezależności, dokonują aktu heroicznego, polegającego na stworzeniu mostu, porozumienia i związku między sobą. Różnorodność tych dwóch światów, polega na widzeniu hierarchii ale też struktur wartości nie tylko w odmiennej konfiguracji, ale również często w jawnej przeciwstawności. Jest to moment kluczowy, ponieważ wywołuje konieczność weryfikacji tego co najbardziej podstawowe i fundamentalne w człowieku, jako nie istniejące obiektywnie czy uniwersalnie. Odmierna perspektywa drugiego człowieka wywołuje w Ja dysonans poznawczo-emocjonalny, który stawia przed wyborem: co dalej w tej sytuacji zrobić. Czy wejść w bezpośredni kontakt i z konieczności konfrontować to co najcenniejsze, redefiniować i po części narazić na utratę? Czy odejść, zrezygnować z kontaktu, przez co zachować to co integralne i konstytuujące aktualne Ja? Pierwsza możliwość otwiera na głęboki dialog, jako akt heroiczny, druga zamyka, pozwalając ochronić to co uwewnętrznione. Akt odwagi jako wejście w dialog, odsłania sferę agatologii, gdzie drugi jest szansą, ale też zagrożeniem. Drugi człowiek przynosząc to co inne i zewnętrzne, jest źródłem nowej aksjologii i epistemologii, ale również odpowiada za nową ontologię (nową rzeczywistość międzypersonalną). Wydarzenie to dokonuje się każdorazowo w perspektywie niewiadomej, jest nieprzewidywalne i po części jawi się jako niebezpieczne dla integralności Ja. Moment wejścia w głęboki dialog dokonuje nieodwracalnej zmiany antropologicznej, gdzie Ja i Ty będąc w relacji, tworzą na zasadzie wzajemnej sprzeczności syntezę, dzięki czemu rodzi się to co można nazwać *nowe My*. Zarówno Ja i Ty konfrontowane są z tym co budowało ich do tej pory, zaś *nowe My* to pojawiający się wspólny świat jako efekt dialogu (Tischner, 1991, s. 15). Odkrycie wagi i znaczenia kategorii dialogu dla ludzkiego życia to również przyjęcie reguły *dialogiczności*, czyli formy tworzenia się sfery wartości jako tego co wewnętrzne i zewnętrzne zarazem. Innymi słowy to hermeneutyka ludzkiego życia, polegająca na korelacyjnej konstytucji indywidualnej tożsamości z tożsamością innego człowieka oraz ze światem zewnętrznym jako wspólnym (Tischner, 2002, s. 22-29). „Nie ma Ja bez Ty i Ty bez Ja. Znaczy to nie tylko, że Ja i Ty odbijamy się wzajemnie, jak lustra, stojące na przeciwnym brzegu rzeki, ale i to, że Ty jesteś we mnie, a Ja w tobie (...) Jesteś we mnie. Jestem w tobie. Jesteś częścią dziejów mojego Ja, a ja jestem częścią dziejów twojego Ty” (Tischner, 2001, s. 82). Dialog oraz reguła dialogiczności są dla Józefa Tischnera tymi elementami, które zarówno kształtują to kim jest człowiek, ale również jaki tworzy świat wokół siebie. Sfera antropologii i aksjologii w opisie fenomenologicznym wyprzedza to co należy do porządku

teorii bytu oraz teorii poznania. To odczytywanie więzi, relacji i wymiany międzyludzkiej, które zarówno budują tożsamość człowieka, ale także są jej źródłem. Ta perspektywa poznawcza oparta na fenomenalizmie wartości, dopiero w dialogu odsłania swój najgłębszy sens i znaczenie egzystencjalne (Tischner, 2002, s. 487-491).

Na gruncie dramatu edukacyjnego dialog prezentuje się jako metoda, technika i narzędzie dydaktyczne, ale również należy do źródłowej i ontologicznej sfery zmiany twórczej i rozwojowej. Z jednej strony generuje konkretne strategie działania edukacyjnego, z drugiej to kategoria, której obecność w sposób konieczny warunkuje wszelki rozwój i zmianę osobowo-twórczą. Te dwa porządki praktyki (działania) i teorii (wartości) wzajemnie się uzupełniają i przeplatają. Dialog jako strategia dydaktyczna prowadzi do partnerstwa edukacyjnego, które polega na widzeniu procesów uczenia się i rozwoju, jako wzajemnej wymiany między wszystkimi jego uczestnikami. Relacja ta jest tu rozumiana dość szeroko i przyjmuje różne formy: rodzic-dziecko, nauczyciel-uczeń, wykładowca-student, mistrz-uczeń, jak również obejmuje sferę rówieśniczą. Efektem tej wymiany jest siła, energia i moc do działania, w tym szczególnie impuls do zmiany rozwojowej. Partnerstwo edukacyjne oparte na koncepcji dialogiczności jest tu jednak bardzo specyficznie rozumiane. Nie dokonuje się w próżni aksjologicznej, ale przyjmuje założenia koncepcji dobra, nadziei i wolności. Odwołuje się do konkretnej struktury wartości, która to wyznacza również głębokie rozumienie partnerstwa. Jest to nie tylko uznanie dobra i podmiotowości każdej ludzkiej egzystencji, ale przede wszystkim to widzenie jej pełnej autonomii. „Problemem najciekawszym, najpiękniejszym jest problem jeden: w jaki sposób człowiek może obudzić w drugim człowieku poczucie jego wolności, bo zazwyczaj zastanawiamy się nad tym, co ja powinienem zrobić, żeby drugim tak a nie inaczej pokierować. Ale pokierować drugim to znaczy zagrać z nim w jakąś grę. Może nawet zapanować nad nim. Tymczasem najgłębszym problemem wychowawczym nie jest to, w jaki sposób panować nad człowiekiem, ale w jaki sposób obudzić w nim człowieczeństwo. A człowieczeństwem tym jest wolność” (Bereś, Więcek, 2008, s. 9). W tym miejscu zostaje przededefiniowana rola, pozycja i znaczenie nauczyciela w procesach edukacyjnych. Jest on tu zobowiązany do wzbudzania siły i mocy u wychowanka, jednak każdorazowo zachowując jego wolność i autonomię. Innymi słowy dialog, o którym tu mowa, nie jest już tylko narzędziem edukacyjnym, jest raczej źródłowym elementem autonomicznych procesów rozwojowych i twórczych. To komunikacja oparta na głębokiej aksjologicznej relacji, która nie totalizuje procesu uczenia się i rozwoju, zaś włącza się aktywnie w tworzenie emancypacji i autonomii jednostki. Nauczyciel, który działa w ten oto sposób, nie dzieli się swoją siłą i mocą, aby to z niej uczeń czerpał energię do działania - heteronomia (por. Stępkowski, 2010, s. 193-194). Raczej sam jest tylko przykładem, świadkiem, drogowskazem, który wskazuje uczniowi jego osobisty kierunek poszukiwań wewnętrznej siły oraz mocy do działania - autonomia (tamże, s. 194-196). Ten szczególny moment uświadamia, że propozycja tischnerowskiego dialogu i dialogiczności jest

bezpośrednią krytyką wszelkich modeli kształcenia i wychowania opartych na obiektywizmie dydaktycznym. W nich to bowiem podkreśla się kierowniczą i nadrzędną rolę nauczyciela, wychowawcy, rodzica w procesie uczenia się i rozwoju ucznia, wychowanka, dziecka (Klus-Stańska, 2018, s. 59-63). Propozycja dialogu w dramacie edukacyjnym jest zbliżona do współczesnych modeli paradygmatów dydaktyk konstruktywistycznych i transformatywnych (tamże, s. 111-115; 187-195). Jako priorytet pedagogiczny uznaje się w nich, że współczesną rolą nauczyciela i wychowawcy, jest umiejętność wzbudzenia, wskrzeszenia, aktywizacji w uczniu i wychowanku tych sfer wewnętrznego rozwoju, które to dadzą impuls (tischnerowską nadzieję) do dalszych samodzielnych działań. Co ważne, źródłem tego nie ma być sam nauczyciel, ale uczeń, odkrywający siebie jako podmiot potencjalnie wolny i samostanowiący. Tak postawione zadanie jest niezmiernie trudne nie tylko dla ucznia i dziecka (rozumiane tu jako proces dojrzewania do niezależności), ale przede wszystkim dla nauczyciela, wychowawcy czy rodzica. Dzieje się tak ponieważ, są to społecznie konstruowane role, które lokują odpowiedzialność za całe uniwersum rozwojowe podopiecznego na zewnątrz, w opiece (Potulicka, Rutkowiak, 2010). Świadomość wynikająca z dialogicznej konstrukcji dramatu edukacyjnego to również redefinicja podstawowej roli i znaczenia instytucji edukacyjnej jaką jest szkoła. To odrzucenie jej, jako miejsca służącego bezkrytycznej socjalizacji i reprodukcji społecznej (Gromkowska-Melosik, 2015). To projektowanie zadań, które stoją przed społeczeństwem XXI wieku, w którym nie tyle promowana jest wartość jednostki jako wolnej, otwartej czy samostanowiącej, ile raczej wartości te stają się dopiero podstawowym celem i zadaniem dla edukacji, rozumianej tu jako edukacji jutra (Denek, 2015, s. 27-47; Bartoszewicz, Gulińska, 2020, s. 25-37).

Traktując dialog jako dynamiczny i zmienny proces komunikowania się oraz odkrywania i konstytuowania sfery wartości w strukturze edukacji, należy również zwrócić uwagę na jeden szczególny jego moment. Mianowicie *wydarzenie spotkania*. Dla Józefa Tischnera kategoria spotkania w koncepcji dramatu egzystencjalnego odgrywa nader istotną rolę, ponieważ wskazuje na kluczowy element tworzenia się głębokiego dialogu. W nim to bowiem, spotykają się wartości kardynalne, które zderzając się wywołują w człowieku nieodwracalne skutki. Pojawia się wzajemna świadomość, że wartości najwyższe dla mnie, nie są najwyższymi wartościami dla ciebie i odwrotnie. Ten moment zderzenia, kontaktu, ale też ujawnienia i manifestacji tego co najcenniejsze, otwiera na możliwość spotkania się osób. Dokonuje się to dopiero w procesie powolnego odsłaniania Ja przed Ty oraz Ty przed Ja. Jest skutkiem zbudowanego wcześniej fundamentu, który opiera się na logice dialogu i regule dialogiczności. Nie każde spotkanie jest wydarzeniem, tak jak nie każdy dialog jest dialogiem głębokim. Spotkanie jako wydarzenie może zaistnieć, przede wszystkim w naocznym dostrzeżeniu kim jest drugi człowiek, oraz kim ja jestem dla niego. Oznacza to, że w procesie głębokiego dialogu uczestnicy decydują się nie tylko na akt odważnego

wejścia w nieznaną przestrzeń obecności z drugim, ale również stopniowo porzucają wszelkie możliwe role, maski czy gry. One to bowiem w codzienności chronią wewnątrz Ja przed utratą tego co osobiste, delikatne, kruche, ale też nie pozwalają ujawnić tego co bolesne i trudne. Dialog jest rozumiany jako długotrwały proces budowania relacji, zaś spotkanie to moment zwrotny owego procesu, który wydarza się jako radykalna zmiana antropologiczna. Dzięki temu, że wzajemnie zneutralizowane są naturalne techniki i metody chroniące wartości Ja i Ty (maski), może dokonać się ujawnienie kim jesteśmy dla siebie nawzajem, a przez to również dla samych siebie. W tym też miejscu uwidacznia się porządek dramatyczny spotkania jako nieodwracalnego, ale również nieprzewidywalnego. Tym samym wydarzenie spotkania podobnie jak cały proces głębokiego dialogu, nie gwarantuje żadnego sukcesu czy zwycięstwa aksjologicznego. Wręcz przeciwnie, dramat ludzkiej egzystencji w tym właśnie się wyraża, że im bardziej jesteśmy blisko drugiego, tym bardziej może on nas skrzywdzić, odtrącić, porzucić. Spotkanie staje się wydarzeniem tylko w horyzoncie tego niebezpieczeństwa, ale też właśnie dzięki niemu (Tischner, 2002, s. 483). Józef Tischner posługuje się tu całą metaforą widzenia twarzy człowieka jako wartości samej w sobie, niosącej perspektywę wybawienia i potępienia zarazem (Tischner, 1991, s. 57-58). Wydarzenie spotkania staje się tu katalizatorem, który kończy jeden proces zmiany wewnętrznej, by na jego podstawie rozpocząć kolejny. Ja i Ty zaczyna istnieć w nowym świecie, w którym różnica aksjologiczna nie traci swojego egzystencjalnego niebezpieczeństwa, ale w tej nowej perspektywie, prezentuje się jako potencjalna i mogąca służyć rozwojowi zarówno dla mnie, jak i dla ciebie. Tym samym jest to moment kończący istnienie osobnego świata dla Ja i Ty sprzed spotkania. Jest to o tyle istotne, gdyż wskazuje to nie tylko na nieodwracalność procesu dialogu i wydarzenia spotkania, ale również odsłania zaistniałą relacyjność jako nowy porządek osobowo-twórczy. Innymi słowy aksjologiczna zmiana oraz wewnętrzny rozwój autonomii, które zaistniały dzięki dialogowi i spotkaniu, jednoznacznie wskazują na swoje transcendentne źródło (Tischner, 2001, s. 44-45). W samotności, w indywidualności i odrębności, nie mogłoby się to wydarzyć. Należy tu jednak pamiętać, że cała struktura analiz zanurzona jest w egzystencji człowieka rozumianej dramatycznie, czyli takiej, w której pełne doświadczenie drugiego człowieka polega w równym stopniu na widzeniu jego potencjału, sprawczości i mocy, jak również bezradności, bezsilności i bierności. Agatologia w dramacie ludzkiego życia wskazuje, że doświadczenie to może mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny skutek dla potencjału rozwojowego człowieka. W praktyce oznacza to, że istnieją sytuacje, w których to doświadczając dobra, nadziei czy wolności wybieramy jednak wartości przeciwne. Przykładem takiej sytuacji może być przestrzeń wolności, w której nie jesteśmy w stanie udźwignąć jej konsekwencji, przez co z niej rezygnujemy. Zrzekamy się wolności na rzecz bezpieczeństwa i braku konieczności brania odpowiedzialności za swoje życie – np. *homo sovieticus* (Tischner, 1992). Oznacza to, że spotkać drugiego człowieka na najgłębszym

poziomie dialogu to widzieć go jako istotę dramatyczną. To uznać jego prawo do rezygnacji z siebie, ale też zrozumieć zasadność i wewnętrzną sprzeczność tego wyboru. Spotkanie z dramatem drugiego w perspektywie własnego dramatu, może uwalniać od totalizacji i uzurpacji wszelkich uniwersalistycznych ocen moralnych, które tworząc generalizacje muszą pomijać to co stanowi o jednostkowości i неповtarzalności każdego ludzkiego życia. Innymi słowy filozofia dramatu Józefa Tischnera oparta na głębokim dialogu i zaistniałym wydarzeniu spotkania to widzenie holistyczne człowieka w dynamice świata ludzi, rzeczy i czasu. To doświadczenie jego radości i bólu, wzlotów i upadków, wierności i zdrady, prawdy i kłamstwa, które to zostają nie tylko wysłuchane i zrozumiane, ale również przeżyte i uwewnętrznione przeze mnie (Tischner, 1991, s.12-14).

Bezpośrednie przełożenie na grunt edukacji omawianych tu propozycji głębokiego dialogu oraz wydarzenia spotkania wydaje się tu zadaniem trudnym. Ułatwia to jednak współczesna literatura pedagogiczna, która szczegółowo problematyzuje znaczenie i rolę dialogu edukacyjnego. W niej to możemy odnaleźć bogate źródła analizujące kategorię dialogu poczynawszy od tradycji judaistycznej, aż po kulturę grecką, a szczególnie współczesną adaptację modelu dialogu sokratejskiego (Buczek, 2017). Koncepcja Józefa Tischnera okazuje się być tu ciekawą oraz inspirującą propozycją, zwłaszcza w odczytaniu potencjału wydarzenia spotkania jako kategorii źródłowo pedagogicznej (Bonowicz 2020, s. 389-414). Spotkanie jest tu rozumiane jako sytuacja graniczna, która posiada wewnętrzną dynamikę rozszarpięcia, a następnie scalania na nowo tożsamości człowieka. Proces ten wskazuje, że źródłem inspiracji jest drugi człowiek, przez co to co zewnętrzne jawi się jako wartościowe poznawczo. Na gruncie praktycznym odsłaniają się tu przynajmniej dwa kluczowe momenty dla edukacji. Po pierwsze, to inny człowiek staje się źródłem inspiracji dla mojego rozwoju, tym samym ukazuje, że jest to zmiana realna i możliwa. Po drugie, relacja, więź czy związek z nim stają się nowym elementem mojej rzeczywistości, dzięki któremu nie jestem już sam, szczególnie w tym co jawi się przede mną jako wyzwanie rozwojowe. Istotny jest tu fakt, że cały proces nie dzieje się automatycznie i bezwolnie, ale wymaga zaangażowania, odwagi i podjęcia decyzji przez każdą ze stron odrębnie. Ukazuje się tu procesualny i dyskursywny charakter relacji nauczyciela i ucznia w sytuacji wzajemnego uczenia się i rozwoju (Cackowska, i in., 2012). Mowa tu zarówno o wzajemności poznawczej, koherencji wartości oraz spójnej rzeczywistości. Wzajemność poznawcza to przede wszystkim ciekawość i otwartość na to co przynosi drugi człowiek. To jednoczesna akceptacja lęku, który wiąże się z nową sytuacją oraz wzbudzenie nadziei na możliwość wspólnego działania. Koherencja wartości to uznanie przede wszystkim siebie nawzajem jako podstawowych źródeł wartości. Z kolei konstrukt spójnego świata, wyraża się w doświadczeniu obecności całego człowieka, z jego zaletami i wadami. To są trzy poziomy epistemologii, aksjologii i ontologii dramatu edukacyjnego opartego na wydarzeniu spotkania.

Opisywana tu relacja rozwojowa i edukacyjna wymyka się analizie przyjmującej założenia dydaktyk obiektywistycznych. Opisywany tu proces łączy się z ryzykiem i nieprzewidywalnością, a także brakiem pełnej kontroli nad jego przebiegiem. Wszelkie próby standaryzacji czy uniwersalizacji skazane są tu na porażkę, ponieważ redukują, a tym samym zaprzeczają ludzkiej egzystencji rozumianej dramatycznie. To co wychodzi na plan pierwszy to hermeneutyczne i dialogiczne rozumienie ludzkiej tożsamości (w równym stopniu nauczyciela i ucznia), w której źródłowy kontakt z wartościami jest momentem podstawowej i nieodwracalnej zmiany antropologicznej. Uwzględniając przede wszystkim wymiar praktyki edukacyjnej, szczególnie kontekst metodyczny, dramat edukacyjny oparty na wydarzeniu spotkania przeddefiniowuje klasycznie rozumiane role i zadania osób, ale także miejsce oraz czas procesów rozwojowych. Implementując tischnerowską koncepcję na grunt współczesnej szkoły oraz szeroko rozumianych relacji uczenia się, dokonuje się tzw. *przewrotu kopernikańskiego w edukacji* (por. Śliwerski, 2018, s. 15-51). Zmieniają się role i zadania wszystkich podmiotów uczących się. Nauczyciel w dramacie edukacyjnym, będąc świadomy swojego wpływu i roli jaką odgrywa wobec ucznia, jest zobowiązany powstrzymać się od działania w tym zakresie, aby to uczeń mógł odkryć własną drogę do wewnętrznej siły i kreatywności. Nie jest tu mowa o postawie biernej, ile raczej o postawie współlbycia i uważnego towarzyszenia uczniowi w jego osobistym rozwoju. Taka zmiana roli nauczyciela pociąga za sobą, konieczną zmianę postawy ucznia. W tej oto rzeczywistości, jest on nie tylko aktywnym uczestnikiem, ale również krytycznym i niejako niezależnym poszukiwaczem własnej drogi rozwoju. Jednocześnie ufa swojemu nauczycielowi na gruncie aksjologicznym (wspólnota tego co ważne), przy jednoczesnej postawie braku zaufania na gruncie epistemologicznym (jak i co poznajemy) i ontologicznym (co istnieje). Skutkiem takiej rekonstrukcji ról jest obecna dziś edukacja oparta na myśleniu i postawie krytycznej (Czaja-Chudyba, 2020, s. 13-22). Przewrót, o którym tu mowa dotyczy również przeddefiniowania sfery miejsca i czasu, które determinują procesy edukacyjne. Dochodzi do odwrócenia naturalnego stanu rzeczy. Z jednej strony fizyczna przestrzeń w edukacji podlega radykalnej transformacji, jej obecność całkowicie wykracza poza sferę danych instytucji czy zastanych form organizacyjnych (por. Mendel, 2018, s.12-24). Z kolei czas procesów edukacyjnych już nie tylko zostaje rozciągnięty na procesy całościowe (lifelong learning), ale również rozumiany jest jako zjawisko nielinearne i wskazujące na akcydentalny charakter rozwoju człowieka (por. Melosik, 2018, s. 67-75). Aktowość, jednostkowość, niepowtarzalność oraz skokowa dynamika rozwoju człowieka to kategorie bezpośrednio obecne w opisywanym wydarzeniu spotkania w koncepcji dramatu Józefa Tischnera. Nowe relacje edukacyjne (nauczyciela, ucznia,

rodzica), nowe miejsce (zespolona przestrzeń realna i wirtualna), nowy czas (dynamiczny i przesycony bodźcami) - to rzeczywistość, która jest dziś naszym udziałem, ale przede wszystkim to podstawowe zadanie postawione przed edukacją XXI wieku. „Na początku dramatu rodzi się pytanie: kim jesteś? Na końcu widnieją dwie przeciwne sobie możliwości: przeklęty lub błogosławiony. Dramat człowieka toczy się wśród tych możliwości. Co one znaczą? Tego dokładnie nie wiemy. Niewiedza ta nie przeszkadza nam jednak żyć wśród nich, myśleć według nich, wedle nich oceniać innych i siebie” (Tischner, 2001, s. 307).

Bibliography/ Bibliografia

Pełna bibliografia źródeł dotyczących myśli pedagogicznej ks. Józefa Tischnera znajduje się w pracy: Dąbrowski, S. (2016). *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*, 291-300, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Bartoszewicz, M. Gulińska H. (2020). Wspomaganie procesu nauczania i uczenia się - utrwalanie i sprawdzanie osiągnięć ucznia w epoce cyfrowej, (w:) A. Kamińska-Małek, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra: zróżnicowane obszary rozwoju edukacji instytucjonalnej*, 25-37, Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.

Bereś, W. Więcek, A. (2008). *Tischner: życie w opowieściach*, Warszawa: Świat Książki.

Bonowicz, W. (2020). *Tischner. Biografia*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Buczek, W. (2017). Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego. Dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole, społeczeństwie, *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3, 175-191, doi: <http://dx.doi.org/10.4467/24504564PMP.17.011.7034>.

Cackowska, M. Kopciewicz, L. Patalon, M. Stańczyk, P. Starego, K. Szkudlarek, T. (2012). *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Copik, I. (2013). Pedagogika miejsca - kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza*, t. XXII, 179-189.

Czaja-Chudyba, I. (2020). *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Dąbrowski, S. (2014). Model agatologicznej edukacji religijnej odpowiedzią na aktualne przemiany społeczno-kulturowe XXI wieku, (w:) M. Patalon, (red.), *Religijne uwarunkowania pracy socjalnej*, 105-131, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Dąbrowski, S. (2016). *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.

- Dąbrowski, S. (2017). Spór o polską pedagogikę religii – między tradycją a współczesnością, (w:) S. Dąbrowski, M. Obrycka, *Edukacja, wartości, kontrowersje*, 87-113, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Dąbrowski, S. (2018). Polemika Józefa Tischnera z tradycją tomistyczną jako spór o kształt współczesnej edukacji religijnej, *Forum Pedagogiczne*, 1 (2), t. 9, 93-105.
- Dąbrowski, S. (2019). Józef Tischner a tradycja tomistyczna (w kontekście edukacji religijnej), (w:) L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*. Toruń: Wydawnictwo Adama Marszałka.
- Dąbrowski, S. (2020). Znaczenie filozofii w konstruowaniu koncepcji edukacji religijnej. Współczesne odczytania sporu ks. Józefa Tischnera z przedstawicielami polskiego tomizmu (lata 1977-1978). *Ars Inter Culturas*, 9, 273-292, doi: <https://doi.org/10.34858/AIC.9.2020.348>.
- Denek, K. (2015). Uczyć w duchu mądrości i wiedzy, (w:) K. Denek, A. Kamiński, P. Oleśniewicz, (red.), *Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*, 27-47, Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Ernst-Milerska, R. (2020). Nauczanie na odległość w czasie pandemii jako wyzwanie wobec egalitarnego statusu szkoły publicznej, *Studia z Teorii Wychowania*, 4 (33), 193-210.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Toruń: wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jawor, M. (2019). *W stronę egzystencjalnego oblicza filozofii. Spór Józefa Tischnera z tomizmem*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: PWN.
- Łuczak, M. (2016). *Przestrzenie komunikacji społecznej*, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Madalińska-Michalak, J. (2020). Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania, (w:) N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, 13-29, Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Melosik, Z. (2018). Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje, *Studia Edukacyjne*, 49, 67-75, doi: <https://doi.org/10.14746/se.2018.49.5>.
- Mendel, M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego: miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo naukowe Katedra.
- Mendel, M. (2018). Miejsce wspólne, *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, t. III, 12-24.
- Patalon, M. (2007). *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w Ujęciu Johna B. Cobba, Jr*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Potulicka, E. Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stępkowski, D. (2010). Pedagogika i religia u Sergiusza Hessena, *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 2 (28), 183-199, doi: <https://doi.org/10.21852/sem.2010.28.15>.
- Śliwerski, B. (2018). Edukacja alternatywna: Próby syntezy i określenia współczesnej roli, (w:) B. Śliwerski, A. Rozmus, (red.), *Alternatywy w edukacji*, 15-51, Kraków-Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2020). Pedagogika holistyczna, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2 (49), 7-20, doi: <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.01>.
- Tischner, J. (1981). *Etyka solidarności*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (1991). *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (1993). *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2001). *Filozofia dramatu*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2002). *Myślenie według wartości*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2005). *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Walczak, P. (2007). *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia jako źródła inspiracji pedagogicznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wajsprych, D. (2011). *Pedagogia agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*, Toruń-Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.