



Rafał Godoń

Uniwersytet Warszawski

Kształcenie i doświadczenie obcości Inspiracje hermeneutyczne

Ludzkie doświadczenie ma niezwykle złożony charakter. Wpływa na nie zarówno to wszystko, co świadomie włączamy w krąg naszych przeżyć, jak i to, co umyka naszej obserwacji i uwadze. Za sprawą tej złożoności człowiek może przeżywać wyjątkowe chwile, choćby wielkich uniesień, kiedy na przykład odkrywa znaczenie piękna otaczającego świata, jak i chwile rozczarowania czy też przerażenia, na przykład wówczas, gdy rzeczywistość w bolesny sposób kwestionuje dotychczasowe wyobrażenia człowieka lub ignoruje jego oczekiwania. Niezależnie jednak od treściowej wartości doświadczenia szczególne znaczenie ma w życiu człowieka to, co wywołuje jego odniesienie się do świata, reakcję na świat, który przecież człowiek już zamieszkuje. W tekście pytam, zachęcony lekturą eseju Hansa-Georga Gadamera¹, właśnie o te ludzkie przeżycia, a także o istotę naszej – ludzkiej – reakcji na, jak można już na tym etapie poszukiwań powiedzieć, wezwanie świata. Człowiek odpowiada światu, a rozpoznanie tej sytuacji, tj. przebudzenie się i usłyszenie świata, jest dla mnie inspiracją dla podjęcia refleksji na temat kształcenia. Rozważania prowadzę w interpretacyjnej dyskusji z esejem Gadamera, czasami uzupełniając ją odniesieniami do innych prac, ważnych, moim zdaniem, dla uchwycenia podjętego tu wymiaru problemu hermeneutycznego.

¹ H.-G. Gadamer: *Uniwersalność problemu hermeneutycznego*. Przekł. M. Łukasiewicz. „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 4, s. 309–319.

Doświadczenie wyobcowania

Gadamer zwraca uwagę na to, że współczesny człowiek nieustannie jest wzywany do rozumienia rzeczywistości, a najbardziej spektakularnymi obszarami, z których to wezwanie napływa, są sztuka i historia. Przyjmując esej Gadamera za inspirację do samodzielnego prze-myślenia doświadczenia obcości, w przedstawionych tu rozważaniach skupię się na estetycznym wymiarze tego doświadczenia, zwłaszcza na doświadczeniu czytelniczym, a także na jego pedagogicznym odczycaniu.

W doświadczeniu estetycznym, podobnie jak w doświadczeniu historycznym, człowiek ma szczególną okazję do wykazania się swoim zainteresowaniem światem. Dzieło sztuki mówi coś do nas i to od naszej wrażliwości i naszego słuchu zależy, czy to wezwanie rozpoznamy i czy na nie odpowiemy. Jednak czy rzeczywiście to tylko nasze nastawienie decyduje o przebiegu zdarzeń w sytuacji doświadczenia estetycznego?

Prawdziwe dzieło sztuki, czy też arcydzieło, prowokuje w jakiś sposób swego odbiorcę, to znaczy nie pozwala mu na bierność. Chwilę, która w kontakcie z dziełem charakteryzuje przeżycie odbiorcy, można nazwać wyobcowaniem. Otóż dzieło sztuki w swoisty dla siebie sposób powoduje, że odbiorca, na przykład czytelnik książki, nagle odkrywa, że nie jest w stanie uchwycić tego, co dzieło przekazuje, że jest ono odbiorcy obce i dla niego niezrozumiałe. Kiedy i jak ta obcość daje o sobie znać, zależy od wielu czynników, określających zarówno dzieło, jak i jego odbiorcę. Dzieło antycypuje wszak do pewnego stopnia swego czytelnika. Przewidując go, stawia przed nim zadanie rozumienia, które najlepiej jest wyrażone pytaniem o to, co jest przekazem dzieła. Jednak przekaz, to, co powiedziane w dziele, wcale nie jest oczywisty, nie podlega żadnej metrycznej czy proceduralnej ocenie. Przeciwnie, odbiorca musi sam zadać pytanie o sens dzieła, jeśli naprawdę pragnie rozumienia. Uchwycenie sensu przekazu wymaga od czytelnika osobowego zaangażowania. Dlatego odpowiedź na wezwanie jest zawsze konkretną odpowiedzią, tj. będącą wynikiem własnego rozumienia i samorozumienia. Trudność w radzeniu sobie z tą właściwością interpretacji dzieła sztuki przyczynia się do dość stereotypowego wyobrażenia, że odbiór sztuki jest przede wszystkim kwestią smaku, a ocena jakości estetycznej dzieła staje się głównym celem zabiegów czytelnika.

Przeszkodą w zadaniu pytania, które otwiera dzieło, może być nastawienie czytelnika. Kiedy czytelnik w jakimś momencie lektury – na przykład na jej początku, gdy patrzy na okładkę, lub w trakcie czytania, gdy zagubiony w złożonej narracji nie nadąża za zmieniającymi się obrazami i ich znaczeniem, czy też na końcu, kiedy nie może dostrzec

całościowego sensu tego, co przeczytał, i umie skupić się tylko na wybranym fragmencie – uznaje to dzieło za całkowicie obce, nie ma ono szans na to, aby rzeczywiście przemówić. Nieznane milczy i nikogo nie wzywa, nie nawołuje do spojrzenia na inny świat i żadnego innego świata nie otwiera. Sytuacji takiej towarzyszy ocena. Czytelnik, odbiorca dzieła, formułuje swoją opinię o dziele. Aktywizując swój sąd smaku, wypowiada swoją opinię na temat dzieła. W ten sposób dochodzi do jeszcze głębszego wyobcowania. Gadamer zauważa: „Świadomość sztuki, świadomość estetyczna jest zawsze wtórna wobec bezpośredniego roszczenia do prawdy wysuwanego przez dzieło sztuki. Toteż gdy oceniamy coś pod względem jakości estetycznej, następuje wyobcowanie czegoś, co w rzeczywistości przyswoiliśmy sobie o wiele głębiej. Takie wyobcowanie w formie sądu estetycznego zachodzi zawsze, gdy ktoś się uchyla, nie stawia na wezwanie tego, co porusza”².

Wydaje się, że przyjęcie postawy „recenzenta”, osoby oceniającej powinno dobrze służyć sprawie samego dzieła. Przecież oto znalazł się ktoś, kto uważnie i rzeczowo odnosi się do dzieła. Problem jednak polega na tym, że podchodząc do dzieła sztuki na zasadzie „podoba się czy nie”, czyli estetyzując, bardzo łatwo jest zapomnieć o tym, co rzeczywiście rzeczowe. I tak potencjalny czytelnik nigdy nie staje się merytorycznym czytelnikiem, jeśli już na podstawie samej okładki rozstrzyga, czy książka jest warta rzetelnej lektury. Rzecz jasna, mówimy, że nie ocenia się książki „po okładce”, ale w rzeczywistości jakże często informacje z okładki o tym, kto jest autorem i czego książka dotyczy bądź z jakiej jest dyscypliny, decydują o tym, czy bierzemy książkę z półki czy nie. I choć okładka rzeczywiście zapowiada zawartość książki, to jednak w niewystarczającym wymiarze, aby sąd estetyczny, którego okładka stała się podstawą, mógł oddać sprawiedliwość książce.

Estetyzacja dzieła, niezależnie od tego, jak bardzo jest złożona czy subtelna, zawsze ostatecznie prowadzi, zdaniem niemieckiego hermeneuty, do „wyobcowania czegoś, co przyswoiliśmy sobie o wiele głębiej”³. Czyli nawet jeśli odrzucam książkę, gdyż w mojej ocenie estetycznej nie jest ona zgodna z moimi wyborami i zainteresowaniem, w rzeczywistości uchylam się od spotkania czegoś, co już dawno stało się moim udziałem. Innymi słowy, osąd estetyczny jedynie skrywa to, co warte wysiłku rozumienia, i niczego nam nie wyjaśnia i nie przybliża. Dlatego decyzja polegająca na uznaniu, że coś nam się podoba, gdyż w dokonanej ocenie jest zgodne z naszym smakiem, jest nam bliskie, w rzeczywistości oddala nas od tego, co rzeczywiście stanowi o naszej bliskości ze światem. I odwrotnie: estetyczna rezygnacja z lektury jest

² Ibidem, s. 310.

³ Ibidem.

nie tyle wyrazem przypisania siebie do innej niż odrzucana książka estetyki, ile odsunięciem się od własnych doświadczeń, od tego, co już dawno stało się naszym udziałem. Jak więc jest możliwe to, że odrzucając, jak się wydaje, obcą mi propozycję świata, zawartą w dziele, wypieram się w rzeczywistości tego, co wcześniej uznałem za bliskie? Czym zatem może być to, co przyswojone?

Myśl Gadamera zawarta w cytowanym fragmencie jest radykalna i mocna. Rzecz bowiem w tym, że dzieło sztuki – zanim jeszcze stało się „przedmiotem” naszej lektury i analiz – za sprawą swej językowości już było „nasze”. Było już nasze w tym sensie, że jego świat jest, i to nie tylko potencjalnie, naszym światem. Chodzi więc o to, że obcowanie z dziełem sztuki przez swą wyjątkowość i świąteczność chwili przywraca nas wspólnocie, sprawia, że na nowo uczestniczymy w sensie, który nie przynależy do nikogo z nas, gdyż jest wspólny. To, co przyswoiliśmy sobie o „wiele głębiej”, to nie jakaś tajemna wiedza, lecz doświadczenie bliskości wynikającej ze współbycia. Oznacza to, że hermeneutyczne przeżycie dzieła sztuki jest odnowieniem udziału w tym, co wspólne.

Co więcej, zauważa Gadamer, wyobcowanie, do którego dochodzi w chwili estetyzacji, jest nie tyle próbą zmierzenia się z niezrozumiałością świata, ile *de facto* ucieczką od niej. Dlatego Gadamer twierdzi, że wydawanie sądu estetycznego przysłania niezaradność w obcowaniu ze światem. Osoba oceniająco odnosząca się do dzieła sztuki nie jest w stanie usłyszeć wezwania i nie rozumie, na czym polega roszczenie dzieła do prawdy.

Doświadczenie wyobcowania jest więc głównym elementem ludzkiego doświadczenia, w którym człowiek określa swój stosunek do świata. Z jednej strony może prowadzić do zubożenia czytelnika lub odrzucenia przez niego wezwania, z drugiej zaś stwarza człowiekowi możliwość odniesienia się do rzeczywistości w sposób twórczy.

Alienacja jako szansa na rozumienie

Oceniająca postawa nie jest niebezpieczna wówczas, gdy głos dzieła sztuki nie został zagłuszony. Jeśli czytelnik, poruszony tym, co przeczytał, traci kontrolę nad lekturą, kiedy gubi się w tej lekturze, ale jednocześnie jest pod jej nieodpartym wrażeniem, wówczas wciąż ma szansę na odnalezienie się w tej sytuacji i uchwycenie sensu tego, co czyta. Więż, jaka powstaje między czytelnikiem a światem tekstu, jest wyjątkowa, gdyż naznaczona osobowym znakiem uczestnictwa. W sytuacji, w której czytelnik poruszony przekazem dzieła podąża za jego wezwaniem, nie dochodzi w ogóle do sformułowania sądu este-

tycznego, i to nie dlatego, że czytelnik uznaje to za coś niewłaściwego. Rzecz w tym, że wiedziony zainteresowaniem światem, do którego dzieło zaprasza, w ogóle nie zwraca uwagi na ocenę estetyczną. „Czy w rzeczywistości nie jest tak, że w stosunku do tego, co poruszyło nas jako dzieło sztuki, nie możemy już zdobyć się na dystans, nie możemy tego z całą swobodą akceptować lub odrzucać?”⁴. Jak to możliwe, że uważny i rzetelny czytelnik, a o takim w każdym razie tu mowa, nie jest w stanie zdobyć się na dystans do tekstu i dokonać jego oceny? Otóż wydaje się, że gdyby nie to, że czytelnik jest pochłonięty lekturą, że dostrzega to, co rzeczywiście do niego przemówiło, intelektualnie byłby w stanie taką ocenę sporządzić. Jednak jego merytoryczne nastawienie powoduje, że nawet się od oceny nie uchyla, gdyż w ogóle mu ona nie przychodzi na myśl. Zainteresowanie czytelnika skierowane jest w całkiem inną stronę, mianowicie w tę, którą wskazuje sens dzieła. Bliskość ze światem, który dzieło otworzyło przed czytelnikiem, pozbawia go dyspozycji do dystansu i estetycznej krytyki⁵.

Wyobcowanie nie prowadzi jednak do sytuacji, w której czytelnik zostałby poszkodowany. W rzeczywistości bowiem za sprawą zderzenia z tym, co nowe, co w zaskakujący sposób odmienne, czytelnik ma szansę na inne spojrzenie zarówno na dzieło, na świat, jak i na siebie samego. Alienacja jest więc niezbędna z punktu widzenia tego, kim odbiorca się staje i jak rozumie rzeczywistość. Sens jego człowieczeństwa w znacznej mierze zależy od takich zderzeń z obcością. Literatura, jak i inne rodzaje sztuki, jest tu świetnym „polem doświadczalnym”, bardzo dobrym „laboratorium”.

Wyobcowanie może więc prowadzić nie tylko do zagubienia i utraty więzi ze wspólnotą, z tradycją. Może też otwierać czytelnika na świat, do którego tekst zaprasza. Alienacja może być swoistym „przejściem”, drogą pośrednią, umożliwiającą czytelnikowi wkroczenie w tekst.

Obcość w kształceniu

Zasadnicza wątpliwość, jaka nasuwa mi się podczas lektury eseju Gadamera, kiedy odnoszę jego myśl o problemie hermeneutycznym do

⁴ Ibidem.

⁵ Podobne stanowisko zajmuje Paul Ricoeur, który ujmuje refleksję jako „przywłaszczenie sobie naszego wysiłku istnienia i naszego pragnienia bycia poprzez dzieła dające świadectwo temu wysiłkowi i temu pragnieniu; oto dla czego refleksja jest czymś więcej niż zwykłą krytyką poznania, a nawet czymś więcej niż zwykłą krytyką moralnego osądu”. P. Ricoeur: *Interpretacja a refleksja: konflikt hermeneutyczny*. „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9 (250), s. 154.

sztuki nauczania, dotyczy pedagogicznej wartości doświadczenia wyobcowania. Czy dzieło, które przeraża i popycha odbiorcę w nieznanne, tworzy właściwą przestrzeń doświadczeń dzieci i młodzieży? Pytanie można by uznać za banalne, gdyby nie to, że myślimy tu nie o wytworach, które nadają się wyłącznie do estetyzacji, lecz o dziełach, których miarą jest rozumienie świata, a nie to, co „ładne”. Obcość może być pojmowana jako zagrożenie dla stabilnego rozwoju ucznia i z tej racji uznana za niepożądaną. Jeśli jednak w trakcie edukacji mamy wprowadzać dzieci i młodzież w świat, a zwłaszcza w dziedzictwo kulturowe, czy pominięcie wywrotowych momentów tradycji i wątpliwości dotyczących świata jest uprawnione? Czy zachowanie w kształceniu tylko tego, co jako uładzone i neutralne nie stanowi utrudnień na drodze ku dorosłości, może przynieść oczekiwane przez nas rezultaty edukacji?

Być może wszystko zależy od naszych oczekiwań. Jeśli zmierzamy do ukształtowania jednostek, które sprawnie i bez zbędnej refleksji spełnią oczekiwania swych pracodawców, jeśli edukacja ma być jedynie treningiem, przygotowującym wykonawców poleceń, to rzeczywiście obcość jest zagrożeniem i przeszkodą dla kształcenia. Jeżeli jednak dążymy do wspierania człowieka w jego człowieczeństwie, jeżeli zależy nam na tym, aby uczeń miał możliwość przekraczania swoich ograniczeń w osiąganiu osobowej doskonałości, to obcość jest niezbędnym elementem doświadczenia, które edukuje w tym kierunku. Kształcenie, które zostało pozbawione pierwiastka niepewności i ryzyka, traci swoje pierwotne uzasadnienie. Zamiast wspierać człowieka staje się sposobem przysposabiania dzieci i młodzieży do przyszłych czynności zawodowych, czyli od początku traktuje potencjalnych pracowników jak „zasoby ludzkie”, a nie jak ludzi. Edukacja wymaga otwartości na to, co nowe, i tak długo, jak w edukacji utrzymuje się troska o inność, zachowana jest także troska o człowieczeństwo⁶.

Co więcej, najważniejsze dzieła kultury Zachodu wspierają swą wymową właśnie tak rozumianą oświatę. Są bowiem pomyślane jako poprzeczka, którą ma przeskoczyć ten, kto pragnie czegoś więcej, czegoś, co niczym słońce jaśniejące na niebie przyciąga uwagę marzycieli i miłośników poznania. Dzieła te o tyle zapisują się na trwałe w naszej pamięci, o ile naprawdę prowokują i motywują do wysiłku rozumienia i samorozumienia. Sprowadzenie ich znaczenia do wywoływania emocji i wydawania opinii jest zasadniczym nieporozumieniem i świadczy o niezwykle naiwnym stosunku nie tylko do dziedzictwa kulturowe-

⁶ Por. M. Nussbaum: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.

go, lecz także do współczesności: „czy nie jest tak, że te dzieła ludzkich zdolności, trwające przez tysiąclecia, z pewnością nie po to były tworzone, aby stać się przedmiotem takiej estetycznej akceptacji lub odrzucenia?”⁷.

Ograniczenie znaczenia najważniejszych wytworów człowieka do sfery uczuć i potrzeb jest redukcjonizmem, a także – co gorsza – zachętą do lekceważenia przekazu tych, którzy podjęli wysiłek rozumienia rzeczywistości. W trakcie interpretacji czytelnik może zobaczyć siebie niczym w zwierciadle. To, jak czytelnik odnosi się do przeszłości, czy umie odczytać jej aktualne znaczenie, świadczy zarówno o jego kulturze czytelniczej, jak i o tym, na ile poważnie sam odnosi się do świata, w którym zamieszkuje. Jeśli dziś czytelnik potrafi jedynie ocenić, co mu się podoba, a co nie, ale nie jest w stanie prowadzić rozmowy z dziełami, które odślaniają najbardziej tajemnicze i skryte zakamarki naszej kultury, to taka jego kondycja przekreśla sens jego wykształcenia. Jak twierdzi Gadamer, interpretując myśl Hegla: „Kto ulega partykularyzmowi, ten nie jest wykształcony”⁸. Bycie wykształconym zobowiązuje przecież do podejmowania starań uchwycenia tego, co z racji swej ogólności i enigmatyczności nam umyka. Rzecz w tym, że wykształcenie jest umiejętnością poruszania się w kierunku sensu. Takie właśnie znaczenie kształcenia sugeruje, zdaniem Gadamera, niemieckie pojęcie *Bildung*⁹.

Zderzenie się z obcością jest więc warunkiem w ogóle zaistnienia doświadczenia pedagogicznego. Uczeń niebędący w stanie dostrzec inności w poznawanym dziele jest nie tylko nieprzygotowany do dalszego pobierania nauki, lecz w ogóle nie rozumie, czym jest w istocie swej uczenie się. „Człowiek uczy się, jeżeli swoim czynem i bezczynem kieruje się na to, co istotowo ku niemu przemówiło”¹⁰. Czy słowa Heideggera, choć niejednoznaczne, mają jakiś sens dla człowieka współczesności? Bez otwartości na obcość nie jesteśmy w stanie usłyszeć żadnego głosu, żadna rzecz do nas nie przemówi, a tym bardziej nie przemówi istotowo. Aby „czynem i bezczynem” zmierzać w kierunku sensu, najpierw trzeba natknąć się na coś, co sprawi, że w ogóle w naszym życiu sens będzie czymś problematycznym, to znaczy zasługującym na uwagę i wysiłek. Wykształcenie nie jest kwestią osiągnięcia pożądanego stanu wiedzy o świecie. Przeciwnie, polega na wyrobieniu, obyciu,

⁷ H.-G. Gadamer: *Uniwersalność problemu...*, s. 310.

⁸ H.G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 38.

⁹ Ibidem, s. 38–47.

¹⁰ M. Heidegger: *Co zwie się myśleniem?* Przeł. J. Mizersa. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 11.

które sprawia, że jesteśmy otwarci na nowe doświadczenie, że umiemy zmierzyć się z innością. Dlatego wspieranie ucznia w jego ćwiczeniu się w otwartości na inność jest niezbędne w praktyce edukacyjnej, jeśli ma ona rzeczywiście służyć kształceniu.

Dzieła, które swą odmiennością, przekazem czy wymową wprowadzają czytelnika w zakłopotanie, które pozbawiają go dobrego samopoczucia i samozadowolenia, mogą w sposób bezcenny przyczynić się do budowania wykształcenia odbiorcy. Uczeń, który ma kontakt z takimi dziełami i który – z pomocą nauczyciela – umie wytrzymać tę odmienność, ma szansę na właściwą edukację i prawdziwe wykształcenie. Ma szansę dostrzec coś więcej niż tylko drogi prowadzące do spełnienia jego oczekiwań. Jednak nawet najbardziej uzdolniony uczeń bez wsparcia ze strony dorosłych, a zwłaszcza nauczycieli, w zderzeniu z obcością jest zagrożony pogubieniem się, utratą orientacji, i to w sposób bezpowrotny. Takiej edukacji nikt z nas jednak nie chciałby dla dzieci. Edukacja dzieci i młodzieży wymaga udziału dorosłych, wymaga tego, by ryzyko, które podejmuje uczeń, było także ryzykiem dorosłych. We wspólnocie nawet ryzyko nabiera innego, bardziej ludzkiego oblicza. Zaczyna odślaniać swój wychowawczy, a nie jedynie negatywny wymiar. Dopiero we wspólnocie uczących się obcość pokazuje swoją dobrą stronę, a ukazanie tej możliwości jest jednym z najważniejszych wyzwań czasów współczesnych¹¹.

Obcość jako wyzwanie dla nauczyciela

Doświadczenia obcości nie należy absolutyzować. Choć ważne, stanowi jedynie początek, lub lepiej: otwarcie, kształcenia. Jak zauważa Gadamer, „istoty kształcenia nie stanowi wyobcowanie jako takie, lecz, zakładający rzecz jasna uprzednie wyobcowanie, powrót do siebie”¹². Wyobcowanie przynależy do szerszego horyzontu przeżyć człowieka, które dopiero w swym splocie decydują o jakościowej zmianie ludzkiego życia. Dzięki doświadczeniu obcości człowiek traci siebie, ale jeśli to zagubienie ma mieć rzeczywiście sens w całości życia człowieka, temu zagubieniu musi towarzyszyć ruch, który wyniesie osobę na wyższy poziom doświadczenia i doprowadzi do przyswojenia tego, czym przekaz dzieła dotychczas jedynie ją zaskakiwał. Mówiąc inaczej: rozumieniem rzeczy, tak jak i samorozumieniem, rządzi logika wyznaczana przez napięcie między swojskością i obcością; tylko ich wzajemne za-

¹¹ Por. H.-G. Gadamer: *Hermeneutyka a filozofia praktyczna*. Przeł. W. Wypych. „Studia Filozoficzne” 1985, nr 1 (230), s. 22.

¹² H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda...*, s. 41.

pośredniczenie się może spowodować, że ruch ten nabiera znaczenia, które jest uchwytnie dla tego, kto mu podlega. Jednak dla doświadczenia jako nieustannie konstytuującej się całości moment wyobcowania ma szczególne znaczenie, ponieważ to od tego momentu właśnie zależy ukierunkowanie na rozumienie. Chodzi więc o to, że obecność obcości jest koniecznym warunkiem tego, aby rzecz mogła ujawnić się w doświadczeniu człowieka, ale także aby osoba mogła w ogóle przyjąć postawę otwartości wobec innych możliwości rozumienia świata i siebie. Z tak złożoną całością ludzkiego doświadczenia mamy do czynienia we wszystkich przejawach naszej obecności w świecie, również tych, które dotyczą innych osób. Paradoksalnie więc wyobcowanie za sprawą swego osadzenia w całości doświadczenia rozumienia nie prowadzi do oderwania człowieka od innych, lecz, jak już zostało zasygnalizowane, przywraca człowieka wspólnocie i uprzytamnia mu znaczenie współbycia dla jego własnego wzrastania w świecie.

W jaki sposób zagadnienie obcości, z całą jego złożonością, wpływa na rolę nauczyciela? Czy uwzględnienie wyobcowania w procesie kształcenia powoduje, że zadania nauczyciela ulegają zasadniczej zmianie? Rozważenie problemu hermeneutycznego z uwzględnieniem szczególnego znaczenia doświadczenia wyobcowania pozwala na dostrzeżenie wyjątkowej roli, jaka przypada nauczycielom w procesie edukacji.

Przede wszystkim, jeśli nauczyciel ma jakikolwiek wpływ na to, w jaki sposób uczniowie odnoszą się do obcości i czy umieją ją wykorzystać w procesie własnego doskonalenia się, to wpływ ten ujawnia się zwłaszcza w tym wymiarze, w jakim nauczyciel jest współtwórcą, być może wiodącym, panującym w klasie atmosfery. Niewątpliwie bez wzajemnego zaufania, zarówno w zakresie przygotowania merytorycznego, jak i w sprawach etycznych, nauczyciel i uczniowie będą mieli duże trudności, aby odkryć, że podstawą doświadczenia rozumienia jest odnoszenie się nie tylko do poznawanej rzeczy, lecz także, a może szczególnie – do innych i do samego siebie.

Co więcej, nauczanie i uczenie się wymagają od wszystkich uczestników tego procesu powściągliwości w przedstawianiu własnego stanowiska, a nawet nierzadko jego zawieszenia. Tak jak w doświadczeniu dzieła sztuki odbiorca wspiera głos dzieła, gdyż bez tego wsparcia nie mogłoby ono w ogóle przemówić, tak też nauczyciel wspiera ucznia w jego wypowiedzi, aby ten, często nieumiejętnie jeszcze formułujący swoje myśli, mógł na tyle rozwinąć argumentację, by jego przekaz wybrzmiał przekonująco. Oznacza to, że nauczyciel nie jest uprzywilejowanym uczestnikiem sytuacji kształcenia, ale że spoczywa na nim odpowiedzialność za zapewnienie takiej atmosfery dyskusji, która wzmocni uczniów nieposiadających kompetencji komunikacyjnych lub

merytorycznych. Aby uczeń mógł zdobywać i rozwijać te kompetencje, sytuacja w klasie musi sprzyjać uczeniu się.

Wzmocnienie głosów uczniów ma jeszcze inne znaczenie, a mianowicie jest najlepszym wyrazem tego, że rzeczywiście wiemy, co oznacza teza: rozumienie jest zawsze otwarte na inne możliwości. Myśl, że rozumieć można zawsze inaczej, jest przecież radykalna w swej wymowie i dotyczy każdego uczestnika spotkania, niezależnie od wieku i statusu społecznego¹³. Jak trudno jest dorosłemu przyznać, że dziecko, które jest przez niego uczone, ma nie tylko prawo rozumieć inaczej, ale że być może to dziecięce rozumienie jest bliższe uchwycenia sensu niż rozumienie nauczyciela.

Doświadczenie obcości sprzyja także dostrzeżeniu przez nauczyciela tego, że sztuka nauczania jest o tyle owocna, o ile uczniowie nie boją się popełniać błędów, gdyż wiedzą, że każda odpowiedź na konkretne pytanie, która nie jest zgodna z oczekiwaniami nauczyciela, jest odpowiedzią na inne pytanie. Dlatego zamiast zadręczać się niepowodzeniem wykorzystują swoją energię na odnalezienie tego pytania, z którym ta nieoczekiwana odpowiedź współgra. Wiemy, że idealną sytuacją w klasie jest taka, w której uczniowie nie boją się eksperymentowania i poszukiwań, w której są naprawdę odkrywcami. Osiągnięcie takiej dyspozycji uczniów jest ściśle związane z dyspozycją samego nauczyciela do wspierania uczniów w odważnych poszukiwaniach i podejmowaniu ryzyka.

Wyobcowanie nie jest sytuacją, do której można się metodycznie przygotować. Jeśli obcość ma rzeczywiście pojawić się w naszym życiu, dokonuje się to nieoczekiwanie i w niezaplanowany sposób. I choć wydawać by się mogło, że w tej sytuacji nauczyciel pozostaje bezradny, to jednak od jego postawy i sposobu, w jaki na co dzień pracuje z uczniami, zależy to, czy wyrobią sobie oni przekonanie, że kształcenie jest czymś na serio. Mimo że zdumienie, rozumiane jako źródłowe doświadczenie myślenia i rozumienia, nie jest metodyczne i nie można go nauczyć w ramach dydaktyki, to gotowość samego nauczyciela na takie doświadczenie może być dla jego uczniów niezwykle kształcąca. Najbardziej przekonującym i wpływowym nauczycielem jest ten, kto bez zbędnych dodatkowych zabiegów, w spontaniczny sposób demonstruje nie tylko w swoich codziennych spotkaniach z uczniami, że uczenie się jest sprawą otwartości na inność. Praktykowanie tego, co się głosi, jest warunkiem powodzenia pedagogicznego.

¹³ Por. A. Wierciński: *Hermeneutic Education to Understanding*. In: *Education, Dialogue and Hermeneutics*. Ed. P. Fairfield. London-New York: Continuum, 2011, s. 109.

Doświadczenie obcości i wyobcowania nie musi być zagrożeniem dla wzrastania dzieci i młodzieży. Bezpieczeństwo uczniów nie jest zagrożone w zderzeniu z obcością wówczas, gdy cała ich edukacja przebiega w atmosferze wsparcia i zaufania. Negatywna strona doświadczenia alienacji może zostać przekroczone, i tak się zazwyczaj dzieje, jeśli uczeń wie, że to, czego doświadcza, może pomóc mu w zrozumieniu własnej sytuacji i że w tym zmaganiu się z sensem rzeczywistości nie jest sam. Wspólnota uczących się jest przecież wspólnotą poszukujących. Wyrazem życia takiej wspólnoty nie są jednak deklaracje czy koncepcje metodyczne, lecz żywa rozmowa, „rozmowa, którą jesteśmy”¹⁴.

Bibliografia

- Gadamer H.-G.: *Hermeneutyka a filozofia praktyczna*. Przeł. W. Wy-
pich. „Studia Filozoficzne” 1985, nr 1 (230).
- Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*.
Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Gadamer H.-G.: *Uniwersalność problemu hermeneutycznego*. Przeł.
M. Łukasiewicz. „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 4.
- Heidegger M.: *Co zwię się myśleniem?* Przeł. J. Mizera. War-
sza-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Nussbaum M.: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy
kształcenia ogólnego*. Przeł. A. Męczkowska. Wrocław: Wydaw-
nictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- Ricoeur P.: *Interpretacja a refleksja: konflikt hermeneutyczny*.
Przeł. S. Cichowicz. „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9 (250).
- Wierciński A.: *Hermeneutic Education to Understanding*. In: *Edu-
cation, Dialogue and Hermeneutics*. Ed. P. Fairfield. London-New
York: Continuum, 2011.

Rafał Godoń

Education and the Experience of Alienation Hermeneutical Inspirations

Summary: The paper discusses pedagogical aspects of the issue of the herme-
neutical problem raised by Hans-Georg Gadamer. Is the issue included in the
contemporary style of teaching? Is education open for the experience of aliena-
tion? Does the message that inspired thinkers and artists in the West tradition
prevails in the readings and interpretations of the contemporary teachers and

¹⁴ H.-G. Gadamer: *Uniwersalność problemu...*, s. 319.

students? The questions inspire to reflect on the current styles of teaching and learning and on the role that teachers play nowadays in educational circumstances.

Key words: teaching and learning, alienation, philosophical hermeneutics, Hans-Georg Gadamer

Rafał Godoń

Die Bildung und das Erfahren von der Fremdheit Hermeneutische Inspirationen

Zusammenfassung: Der Beitrag ist ein Versuch, das von Hans-Georg Gadamer angesprochene hermeneutische Problem auf heutige Lage des Bildungswesens zu beziehen. Ob wir bei dem Bildungsprozess das Problematische der Verständnis in Betracht ziehen? Ob die Fremdheit bei der Bildung wirklich erfahren wird? Ist dasjenige, was die Schöpfer von abendländischen Werken zur Aktivität ermutigte, für heutige Rezipienten der Kulturprodukte noch interessant? Diese Fragen liegen der Überlegung zugrunde, was heutzutage die Bildung ist und welche Rolle die Lehrer in heutiger Wirklichkeit spielen.

Schlüsselwörter: Bildung, Entfremdung, hermeneutische Philosophie, Hans-Georg Gadamer