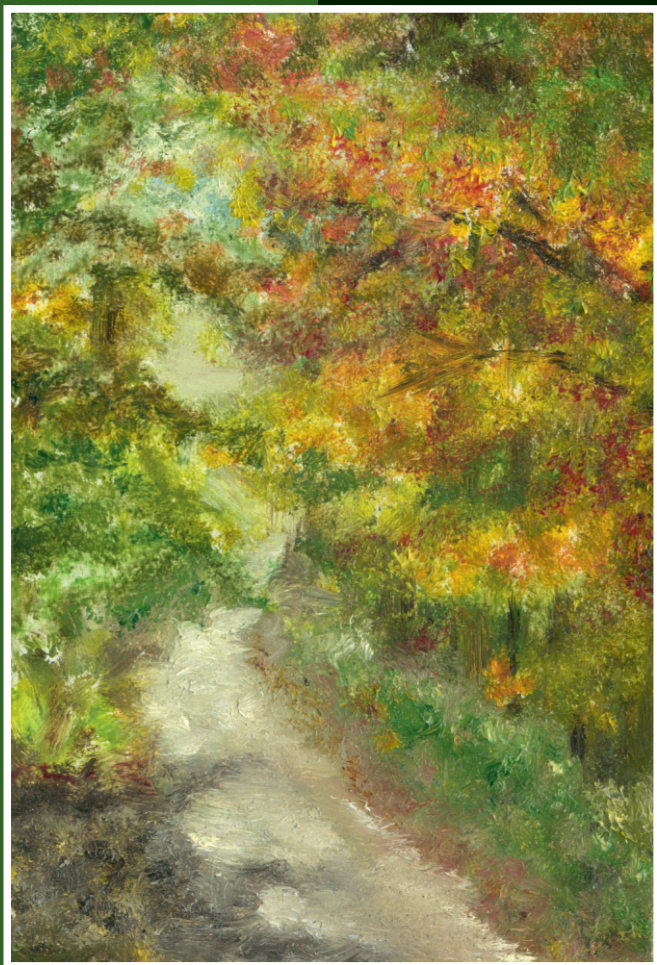




ANNA WALCZAK

Spotkanie z wychowankiem
Ku tożsamości *ipse* pedagoga

Łódź 2011
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego



ANNA WALCZAK

Spotkanie z wychowankiem
Ku tożsamości *ipse* pedagoga



W Y D A W N I C T W O
UNIwersytetu Łódzkiego • ŁÓDŹ 2011

RECENZENT

Tomasz Szkudlarek

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Ewa Siwińska

REDAKTOR TECHNICZNY

Jolanta Kędzierska

KOREKTORZY

Katarzyna Gorzkowska, Dorota Stępień

OKŁADKĘ PROJEKTOWAŁA

Joanna Skopińska

Na okładce wykorzystano obraz Autorki

Publikacja dofinansowana przez Fundację Uniwersytetu Łódzkiego

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

Wydanie I. Nakład 100 + 41 egz.
Ark. druk. 25,5. Papier kl. III, 80 g, 70 × 100
Zam. 4906/2011. Cena zł 40,-+VAT

ISBN 978-83-7525-617-8

<https://doi.org/10.18778/7525-617-8>

I kto zechciałby zdać sobie sprawę z »artystyczności«, właściwej całemu życiu duchowemu, powinien pamiętać, że każde dzieło człowieka może mieć w takim razie styl, który jest niemożliwy do pomylenia z niczym innym, rozpoznawalny przez wszystkich, nie do podrobienia, choć przykładowy, niepowtarzalny, a zarazem paradygmatyczny – a wszędzie tam, gdzie mowa o stylu, trzeba mówić o sztuce

Własne działanie autora może się rozwijać tylko poprzez *ten*, już istniejący sposób formowania, który staje się *własnością* obu autorów, starego i nowego, bo każdy z nich może nazwać go *swoim*, w tym znaczeniu, że deklaracja ta dotyczy stylu, o którym można powiedzieć, że jest *czyjś* tylko wówczas, gdy konkretna duchowość przekształca się w określony sposób formowania.

Luigi Pareyson

Spis treści

Wprowadzenie	9
CZĘŚĆ I. O PIERWOTNYM I WTÓRNYM WARUNKU UKIERUNKOWANIA SIĘ KU TOŻSAMOŚCI <i>IPSE</i> PEDAGOGA	23
Wprowadzenie	25
I.1. W poszukiwaniu szczególności bycia pedagogiem	35
I.1.1. Pedagog – „obecny” i „ślad” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym	35
I.1.2. Problem z byciem sobą w czasie – wprowadzenie w rozważania o tożsamości <i>ipse</i>	44
I.1.3. Narodziny spotkania, czyli rzecz o odpowiedzi na „domaganie się” wychowania	54
I.2. Kim jest wychowanek jako Inny?	63
I.2.1. Ujęcie Innego w kategorii symbolu	63
I.2.2. Symbolika Innego jako Obcego	71
I.2.2.1. Inny jako Obcy-Nieobecny	72
I.2.2.2. Inny jako Obcy-Nieprzystający do mnie	74
I.2.2.3. Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany	76
I.2.2.4. Inny jako Obcy-Nieprzyjaciół	80
I.2.2.5. Inny jako Obcy-Wyjątkowy	82
I.2.2.6. Inny jako Obcy-Tajemnica	84
I.2.3. Symbolika Innego jako Drugiego	89
I.2.3.1. Inny jako Drugi-Powszechny	89
I.2.3.2. Inny jako Drugi-Odbicie mnie	93
I.2.3.3. Inny jako Drugi-Towarzysz	97
I.2.4. Symbolika Innego jako Wartości	100
I.2.4.1. Inny jako wartość <i>in concreto</i> -Nosiciel wartości	101
I.2.4.2. Inny jako wartość <i>in concreto</i> -Twórca dzieł	109
I.2.4.3. Inny jako wartość autoteliczna	115
I.3. Spotkanie z wychowankiem jako czasoprzestrzeń tożsamości narracyjnej pedagoga	121
I.3.1. Gra wypowiedziania się na scenie spotkania	121
I.3.1.1. Pozycyjność i wzajemna gra	121
I.3.1.2. Wewnętrzny język gry na scenie spotkania	134

I.3.2. Spotkanie jako wartość <i>in concreto</i>	144
I.3.2.1. O wydarzeniu się spotkania i zdarzeniu w spotkaniu	144
I.3.2.2. Przebudzenie i przemiana Ja-aksjologicznego pedagoga	153
I.3.3. O kruchości i pozorności spotkania	160
I.3.3.1. Niepewność – dramat – nadzieja	160
I.3.3.2. Od maskowania jako ochrony do maskowania jako kryjówki	169
Podsumowanie	177
 CZĘŚĆ II. ODPOWIEDZIALNOŚĆ – (SAMO)ŚWIADOMOŚĆ – REFLEKSJA JAKO FENOMENY TOŻSAMOŚCI <i>IPSE</i> PEDAGOGA	181
Wprowadzenie	183
II.1. „Odpowiedzialność za...” i „odpowiedzialność ku...”, czyli rzecz o dostojności bycia sobą pomimo przemijalności	189
II.1.1. Ja-pedagog jako nosiciel odpowiedzialności	189
II.1.1.1. O „odpowiedzialności za...”	189
II.1.1.2. O „odpowiedzialności ku...”	197
II.1.2. Bycie odpowiedzialnym pedagogiem – warunek zmienności i trwałości siebie samego	204
II.1.2.1. O poważaniu siebie	204
II.1.2.2. Od poważania siebie do bycia odpowiedzialnym pedagogiem	210
II.1.2.3. „Pęknięcia” w przeżywaniu tożsamości <i>ipse</i>	215
 II.2. (Samo)świadomość <i>vel</i> (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga	229
II.2.1. Konstytuowanie się Ja-aksjologicznego pedagoga	229
II.2.1.1. O (samo)świadomości <i>vel</i> (samo)wiedzy	229
II.2.1.2. Ja-aksjologiczne pedagoga jako wyróżniona postać jego (samo)świa- domości <i>vel</i> (samo)wiedzy	237
II.2.2. Kondycja (samo)świadomości <i>vel</i> (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego pedagoga... ..	248
II.2.2.1. O widzeniu tego, co „daje” pedagogowi odczytanie symboliki wycho- wanka jako Innego	248
II.2.2.2. W kierunku dojrzałości aksjologicznej	258
 II.3. Od refleksji do bycia refleksyjnym pedagogiem	265
II.3.1. Od myśli do myślenia dialogicznego pedagoga	265
II.3.1.1. Narodziny refleksji – od „wy-jaśnienia” do „wy-jaśniania”	265
II.3.1.2. Refleksja jako myślenie dialogiczne	277
II.3.2. Szczegółność bycia refleksyjnym	285
II.3.2.1. O wyobraźni, metaforze i intuicji w refleksji pedagoga	285
II.3.2.2. Bycie refleksyjnym – orientacją w byciu sobą pedagoga	301
Podsumowanie	313
 CZĘŚĆ III. W KIERUNKU ETYKI JAKO SZTUKI ODSŁANIANIA I TWORZENIA PEDAGOGICZNEGO <i>ETHOSU</i>	317
III.1. Punkt wyjścia	319
III.2. O normatywności etyki pedagogicznej	329
III.2.1. Etyka <i>versus</i> moralność	329
III.2.2. Normatywność a uchylenie się od odpowiedzialności – od ortodoksji do herezji etycznej	336

III.3. Etyka pedagogicznego <i>ethosu</i> – od wiedzy teoretycznej do wiedzy praktycznej	347
III.3.1. Etyka pedagogiczna jako wiedza teoretyczna odsłaniająca znaczenia	347
III.3.2. Poza normatywnością, lecz nie powinnością	358
III.3.3. Etyka pedagogiczna jako wiedza praktyczna tworząca <i>ethos</i>	370
III.4. Powrót do punktu wyjścia	383
Bibliografia	389
Od Redakcji	407

Wprowadzenie

Pytał pewien mnich:

– Te góry, rzeki, ziemia i gwiazdy... skąd się wzięły?

I zapytał mistrz:

– A skąd się wzięło twoje pytanie?

Szukaj wewnątrz siebie!

Anthony de Mello

Wychowanie jest przestrzenią („tutaj”) i czasem („teraz”) istnienia człowieka w świecie. W swej naturalności jest sytuacją, która wszystkich dotyczy. Za egzystencjalistami powiemy, że każdy człowiek, będąc w sytuacji, jest także w sytuacji wychowania „jakoś” przeżywanej i „jakoś” rozumianej, dzięki temu, że jako byt pozostaje w relacji do tego, w czym już jest, choćby to jest przynależało do przeszłości. W tak ujętym wychowaniu ujawnia się jego wymiar osobowy – zawsze jest ono czyjeś i zawsze kogoś dotyczy pomimo swej powszechności. Nie ma wychowania poza sferą spotykających się ze sobą osób z tej racji, że w świecie zawsze już jesteśmy wobec siebie naprzeciw. Jednak tak ujęte jeszcze nie ujawnia własnej specyfiki, którą dopiero wówczas może dostrzec, gdy będziemy je rozpatrywać jako wspólne doświadczenie osobowe, dziejące się w jednoczesnym byciu „tu i teraz” spotykających się ze sobą osób. Równoczesność bycia we wspólnej przestrzeni i czasie nie wymusza na osobach w niej obecnych tworzenia bezpośredniości relacji, którą za filozofami dialogu ujmujemy jako swoiste „pomiędzy”. Niewątpliwie sprzyja temu, tym bardziej że jako doświadczenie jest formą bycia osób zorientowanego na sens tegoż bycia, który jako taki jest wytworem człowieka.

Powołując się na ujęcie sensu przez Władysława Stróżewskiego, powiemy, iż sens wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego jest pewnym porządkiem i sposobem porządkowania tego, czym ono samo jest jako faktyczność i jako coś, co jest równocześnie tworzoną ze względu na to, co w nim istotne – wartościowe a jako takie i celowościowe (tenże, 1992). Tak rozumiany sens wychowania „zabarwia się aksjologicznie”, czyli zawsze dopiero staje się

wartościowe dla obecnych w nich osób, gdy ów sens będzie się postulowało jako możliwy do spełnienia (tamże, s. 425). Poprzez swój potencjalny i zarazem postulowany koloryt aksjologiczny wychowanie zostaje ujęte w kategorii fundamentalnego doświadczenia istotnego dla kształtowania się kondycji bycia człowiekiem. Przyjmując perspektywę dialogiczną, mówiącą o tym, że nikt nie staje się sobą w pojedynkę, wskazujemy na znaczenie obecności faktycznie spotykających się osób w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu¹. Obecność jednego zaświadcza o obecności drugiego. Nie można jednak być najpierw obecnym, a potem jakoś istnieć w wychowaniu, lecz zawsze będąc w nim obecnym, zawsze już wskazuje się na to, jak w nim się „jest”. Obecność pedagoga, nie będąc neutralną kategorią bycia w ogóle, jawi się dla nas jako obecność znacząca w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Jest znakiem tego, jaki sens temuż doświadczeniu nadaje wraz z wychowaniem.

Pedagog pojmowany jest przez nas jako byt zagadnięty, wezwany przez wychowanka jako zawsze już „jakoś” Innego. Bycie zagadniętym oznacza, że jego sytuacja w wychowaniu jest sytuacją bytu odpowiadającego – odpowiadającego „na...” i odpowiadającego „za... i ku...”. W relacji Ja–Ty odnajdujemy rzeczywistość wychowania – rzeczywistość zagadnięcia i odpowiadania, rzeczywistość odpowiedzialności². Pozostaje ona w jakiejś mierze zależna od odpowiedzialnego – zdana na niego i jego odpowiadanie. Jest zawsze konkretna, stosownie do konkretnego usytuowania w niej i pedagoga, i wychowanka. To ona dopiero wiąże ich ze względu na pierwotną nierówność – bycie w relacji asymetrycznej. Odpowiadając na obecność w wychowaniu wychowanka, odpowiedzialność pedagoga przechodzi z pozycji „nad nim” do pozycji „za” w tym znaczeniu, które podkreśla bycie „na miejscu” Innego, by móc ukierunkować się ku niemu. I – jak mówi Emmanuel Lévinas – jest „istotową, podstawową i fundamentalną strukturą podmiotowości” (tenże, 1998, s. 247; 2000, s. 190–200). Struktura dialogiczna wychowania staje się zatem strukturą podstawową³.

¹ Biorąc pod uwagę wielość ujęć samego wychowania, jak i wielość źródeł wielości jego ujęć, rozpiętych od filozofii poszukującej sensu ludzkiej rzeczywistości po ideologię jako prowokatora tej rzeczywistości aż do psychologii jako wielostronnego tłumacza człowieka w tej rzeczywistości, choć zróżnicowane w swej intencjonalności zawsze pozostanie takim faktem, który odsłania obecność w nim osób. I nawet wówczas są obecni ci, których zwykło się zwać po prostu wychowawcami, kiedy nie będą już obecni we wspólnej z wychowankiem przestrzeni i czasie.

² Bycie odpowiedzialnym traktujemy w tym miejscu jako bycie postawionym w sytuacji zobowiązania wobec drugiego. Owo zobowiązanie wynika z ujęcia drugiego – wychowanka, ale również siebie samego, w kategorii bytów znaczących dla samych siebie, jak i dla siebie nawzajem.

³ Oparta na kategorii wezwania czy apelu, zagadnięcia, roszczenia, wymogu i prośby (zazwyczaj niemych), mających różne swe źródła, i odpowiedzi, eksploatowana była w filozofii XX w. i przez dialogików, i Husserla, fenomenologicznych etyków wartości (Schelera, Hildebranda, Hartmanna), Heideggera oraz wielu innych filozofów (Filek, 2000, s. 21–36; 2010, s. 240–241).

W wychowaniu pedagog jest „naprzeciw” wychowanka i *vice versa*, są przez siebie nawzajem zagadywani i nieustająco znajdują się w sytuacji odpowiadania. Ich odpowiedzialność ujęta jako odpowiadanie na zagadnięcie jest warunkiem, który dopiero konstituuje ich rzeczywistość bycia wychowankiem i bycia pedagogiem, jak i rzeczywistość wychowania. Odpowiedzialność pedagoga nie jest większa od odpowiedzialności wychowanka, jednak jest istotowo dla ich rzeczywistości bycia i bycia ze sobą pierwotniejsza⁴. To odpowiedzialność ukierunkowana na przyszłość ich wspólnego bycia, w horyzoncie którego każdy z nich tworzy własny sposób bycia. Struktura dialogiczna – relacja międzyosobowa, u podstaw której odnajdujemy sytuację spotkania i pierwotnej odpowiedzi na spotykanego – jest rozpoznana jako źródło możliwego sensu wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Ujmując źródło w kategorii greckiej *arche*, jest ona nie tylko miejscem, z którego bierze swój początek wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe odsłaniające swój aksjologiczny sens, ale jest zarazem jego pierwszą zasadą – siłą ukierunkowującą na ów sens (por. Stróżewski, 1983, s. 118).

Z racji pierwotnej asymetryczności spotkania w czasoprzestrzeni wychowania jako wspólnego doświadczenia traktujemy pedagoga jako pierwszego sprawcę urzeczywistniania spotkania jako wartości *in concreto*, czyli takiej, która określa jego jakość. Nie jest to spotkanie konieczne, lecz zawsze możliwe. Ale dopiero pojawienie się na scenie spotkania wychowanka jako „jakoś” Innego, dla samego pedagoga stwarza możliwość wartościowania się ich spotkania⁵. Natomiast warunkiem *sine qua non* tworzenia się go jako wartości *in concreto* jest ujawnienie się w świadomości pedagoga wychowanka jako Innego, któremu jako już Innemu „jakoś” odpowiada. W pojawieniu się Innego – tak w faktycznym obszarze wychowania, jak i zakładanym – mają miejsce „ukryte narodziny samej świadomości” pedagoga (Lévinas, 2000, s. 47).

Gdy w polu jego świadomości wkracza wychowanek jako „jakoś” Inny, rozpoczyna się gra jawienia się ich obecności na scenie spotkania ze sobą w czasoprzestrzeni wychowania jako wspólnego doświadczenia. Na mocy odwracalności ról każdy uczestnik spotkania jest nie tylko tym, kto jest Innym, ale

⁴ „„Jestem« – pisze Filek – znajduje więc swe usprawiedliwienie w »odpowiadam« – odpowiadam tobie, a więc za ciebie. [...] Poza tą odpowiedzialnością jestem zbyt problematyczny, by być rzeczywistym. Poza tą odpowiedzialnością moja wola jest samowolą, moja wolność – dowolnością. Rzeczywistość człowieka i jego wolność jest bowiem jego odpowiedzialnością” (tenże, 2010, s. 246).

⁵ Zarówno dla Ricoeura, jak i dla Lévinasa oraz dla wielu innych filozofów pozostających w nurcie fenomenologiczno-dialogicznym Inność musi się pojawić, bo dopiero wraz z nią wdziera się w nasze istnienie jakiś ruch, w tym znaczeniu, że coś wy-darza się, co może pobudzić nas do życia. Inność konstituuje człowieka w każdorazowym projekcie samego siebie jako Innego, który to projekt zawsze zawiera już bycie z Innym. „Jesteśmy Toż-Samym i Innym – pisze Lévinas. Spójka »i« nie oznacza tu ani łączenia, ani władzy jednego terminu nad drugim” (tenże, 1998, s. 26).

i tym, kto doznaje Innego. Paul Ricoeur podkreśla, że względna jest opozycja między mną a Innym, którego doświadczam przez swoją własną inność (tenże, 2005). Przyjmuję jego wezwanie, ale i Inny może zostać przeze mnie wezwany. Jestem przez niego pobudzany, ale i on może zostać pobudzany przeze mnie. Ale to właśnie o tyle, o ile doświadczają się wezwania Innego, każdy jest odpowiedzialny. To jeszcze nie konstytuuje gry jawienia się obecności pedagoga i wychowanka w spotkaniu ze sobą. W kontekście analizy czasu opowiadanego w opowieści Ricoeur mówi o wzajemnej wymianie narracji autora i czytelnika (tenże, 2008, t. III, s. 238–242). Dzieło żyje jak gdyby na nowo poprzez nadanie mu sensu przez jego czytelnika – jego sensu, który może, ale nie musi, pozostawać w horyzoncie znaczeniowym nadanym mu przez autora. Może też otworzyć się poprzez interpretację czytelnika na sens, który on – jako również otwarty na dzieło – powołuje do życia jako sens własny. Zakładamy, że pedagog jako pierwszy sprawca spotkania z wychowankiem jako możliwej wartości *in concreto*, za pośrednictwem której każdy z nich ma możliwość określania się w swej kondycji bycia człowiekiem, jest tym, który może ukierunkować jego aksjologiczny sens. Pedagog zawsze jest wychowawcą, lecz wychowawca nie zawsze jest pedagogiem. Jak pisał Stefan Kunowski:

Sama pedagogia istnieje od początków ludzkości, skoro zwierzęta instynktownie opiekują się potomstwem i uczą je sztuki życia, to tym bardziej człowiek musiał wychowywać dzieci i młodzież (inicjacja u ludów pierwotnych). Zmieniały się tylko formy wychowania z rozwojem życia społecznego i kultury. Natomiast refleksja nad wychowaniem, myślenie pedagogiczne zjawiało się późno w historii zawsze w czasach przełomowych, kiedy stare formy wychowania przeżywały kryzys [...] Tak więc myślenie pedagogiczne istniało od dawna, ale występowało sporadycznie i miało zmienny charakter filozoficzny, religijny, publicystyczny lub nawet literacki (tenże, 1993, s. 35).

W świetle powyższego, pedagogiem będzie ten wychowawca, którego działaniu towarzyszy pedagogiczna refleksja, filozoficzny namysł nad sensem tej pracy. I choć często mianem pedagoga określa się osobę profesjonalnego wychowawcy (na pierwszy plan wysuwając jego wiedzę naukową), to jednak wydaje się, że słuszniej byłoby nazywać pedagogiem wychowawcę głęboko rozważającego pedagogiczne problemy.

Choć spotkanie dzieje się w fizycznym znaczeniu przestrzeni wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, czyli w jakimś miejscu, to jednak nie ono samo je specyfikuje. Nasze rozważania pozostają ponad lokacyjnym rozumieniem przestrzeni, a mieszczą się w jej symbolicznym ujęciu⁶. Przestrzeń spotkania rozumiemy jako taką organizację ruchu już obecnych w nim „jakiś” relacji między pedagogiem i wychowankiem, która ze względu na bycie tych

⁶ Nie oznacza to, iż wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe dzieje się poza czy nawet ponad instytucją. Raczej jest tak, że mając swoje zawsze „jakieś” miejsce, do samego miejsca w swej sensowności nie ogranicza się, tylko właśnie „zawierając” je w sobie przekracza jego ograniczenia.

relacji w bliskości lub oddaleniu odsłania ich znaczenie wartościujące dla pedagoga i wychowanka we wspólnym dla nich czasie.

Czas wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego nie jest jednak punktowy. Jego „teraz” graniczy z jakimś „teraz” poprzednim i z jakimś „teraz” przyszłym. „Teraz”, choć zawieszone już w przeszłości, staje się trwaniem i ciągłością. Dlatego pedagog jest nie tylko obecnym w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu, ale jest także śladem tejże obecności. Wskazanie na pedagoga jako znaczącego obecnego i ślad otwiera horyzont poszukiwania odpowiedzi na pytanie „kim jest pedagog, jeśli jest i ma być autentycznym obecnym i autentycznym śladem w tym procesie fundamentalnym dla kształtowania się kondycji bycia człowiekiem, który dokonuje się w aksjologicznym kolorycie własnego sensu?”.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o to, co to znaczy być sobą, Ricoeur wyróżnia cztery podzbiory problemowe, które odpowiadają czterem pytaniom: „kto mówi?”, „kto działa?”, ściśle ze sobą związane, oraz „kto opowiada o sobie?”, „kto jest moralnym podmiotem przysądzenia?”. Kolejne wyznaczają „drogę okrężną” udzielania na powyższe pytania odpowiedzi, jak gdyby drogę powrotu do „kto?”. Są nimi pytania „kto mówi o czym?”, „kto czyni co?”, „o kim lub o czym się opowiada?”, „kto jest moralnie odpowiedzialny za co?”. Wyróżnił również i inne dotyczące sposobu mówienia i działania oraz ich źródła, „w jaki sposób?”, „dlaczego?” (tenże, 2005, s. 30–32). W żadnym z tych pytań zagadnienie „kto” nie zachowuje autonomii w stosunku do zagadnień „co?”, „w jaki sposób?” i „dlaczego?”, tym samym udzielane na nie odpowiedzi nie przesłaniają odpowiedzi na pytanie „kto?”, lecz odwrotnie – odsłaniają jej możliwości. Pytania, na które poszukujemy odpowiedzi w niniejszej pracy, które mają odsłonić znaczenie bycia sobą, czyli tożsamość pedagoga, brzmią następująco: „co jest treścią odczytu wychowanka przez pedagoga, czyli kim jest dla pedagoga wychowanek?”, „dlaczego i w jaki sposób spotykają się ze sobą wychowanek i pedagog we wspólnym doświadczeniu osobowym?” i „co jest treścią bycia sobą pedagoga?”. Gdybyśmy mówili o tożsamości jako substracie czegoś, wówczas nie trzeba by było brać pod uwagę świata Innego. Można byłoby skoncentrować się na samotnym ego pedagoga i właściwych jego strukturach. Ale jeśli tylko rozumiemy, że różnimy się od tego drugiego, którego napotykamy, to w poszukiwaniu i tworzeniu tożsamości nie możemy pominąć zderzenia z tym, kim on jako inność nam się przedstawia.

Zdaniem Ricoeura inność nie ma jakiegoś jednego sensu – ma ich wiele i są one do siebie nieredukowalne. Dlatego kategoria pojęciowa wychowanek jako „jakoś” Innego – to, jak jestem z nim jako Innym i dlaczego jestem z nim w ten sposób – odsyła nas do symboliki Innego. Odkrywanie symboliki Innego uznajemy za istotne w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, kim pedagog „jest” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym⁷. Z pytaniem

⁷ Może być krytykowany, lecz to nie oznacza, że jako symbol przestaje istnieć.

tym wiąże się kolejne: „Jaki sens przysługuje jego byciu i gdzie szukać podstawy tego sensu?”.

Sobość zawsze odnosi się do podmiotu, który jakoś jest, czyli który charakteryzuje się byciem. Intuicja jednak podpowiada, że bycie sobą jest figurą językową, która kryje w sobie już jakąś treść wskazującą przynajmniej na to, że chodzi tutaj o sposób bycia tego, któremu owo bycie przysługuje (które jest możliwe dla niego). Pytając zatem, nie podważamy własnego bycia pedagoga, lecz w istocie pytamy o nie – jakie ono jest, jakie ono ma być i jeśli mam być jakież, to ze względu na co takie ma być?⁸

Ricoeur, podejmując próbę zdefiniowania tożsamości osobowej, rozróżnił dwa pojęcia tożsamości, a w zasadzie dwa jej bieguny: tożsamość „tego, co jednakowe, takie samo” – „bycie tym samym” (łac. *idem*) a raczej „bycie takim samym” oraz tożsamość „siebie samego” – „bycie sobą”, „sam dla siebie”, „tożsamy z sobą” (łac. *ipse*) (tenże, 2005)⁹. „Bycie tym samym” występuje jako synonim tożsamości *idem*, dla której najwyższym w hierarchii znaczeń jest trwanie w czasie. Synonimem bycia sobą jest z kolei tożsamość *ipse*, która nie zakłada i nie implikuje bycia niezmiennym w swej określoności osobowej. Pomostem łączącym tożsamość *idem* i *ipse* – dwóch biegunów tożsamości osobowej – jest tożsamość narracyjna, uwzględniająca wymiar czasowy. Stanowi ona warunek dla zaistnienia dialektyki pomiędzy dwoma rodzajami tożsamości – tożsamością *idem* i *ipse*. Dzięki niej człowiek ma poczucie kontynuacji i bycia tym samym w różnych sytuacjach i w różnym czasie. Koncepcja tożsamości *ipse* Ricoeura stanowi w niniejszej pracy źródło rozważań o takim byciu sobą pedagoga, które z perspektywy jego znaczącego bycia obecnością i śladem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jest byciem dookreślającym jego aksjologiczny sens.

Na pytanie „co jest treścią bycia sobą pedagoga, czyli jego tożsamości *ipse*?” odpowiadamy, że są to takie fenomeny tego bycia, jak bycie odpowiedzialnym „za... i ku...”, bycie (samo)świadomym *vel* (samo)wiedzącym oraz bycie refleksyjnym. Są one pierwotnymi, podstawowymi, esencjalnymi, koniecznymi i wzajemnie ze sobą powiązanymi fenomenami tegoż bycia¹⁰. Jako

⁸ Pomiedzy wyrażeniem „jest” a „być” zachodzi zasadnicza różnica, na co wyraźnie wskazywał Heidegger. „Jest” odnosi się do statyczności obiektu, za pomocą tego wyrażenia stwierdza się fakt istnienia czegoś, zaś „być” odnosi się do dynamiczności obiektu, wskazując na jakość tego istnienia.

⁹ Filozofia osoby i jej tożsamości Ricoeura staje się dla nas inspiracją do rozważań nad tożsamością pedagoga – nad jego byciem sobą jednocześnie wpisując się w nią. Można powiedzieć, iż stanowi matrycę, która pozwala nadać im określoną formę. Odwołując się do koncepcji tożsamości Ricoeura, zakładamy zarazem, że mówienie o tożsamości to mówienie o tym, kim jestem w swoim sposobie bycia pozwalającym określić siebie pomimo upływu czasu i pomimo różnych form działania w czasie i przestrzeni.

¹⁰ Jako fenomeny są zarazem tym, co trudne do jednoznacznego pojęciowego wyrażenia. Nie są one jednak czymś asemantycznym, lecz zakorzenionym w sieci znaczeń lub sensów, które

fenomeny stanowią warunki dla wzajemnego uaktywnienia się, jak i uaktywnienia się innych fenomenów i w tym warunkowaniu tworzą nie tylko własne semantyczne bogactwo, lecz i bogactwo *ethosu* pedagogicznego¹¹. Wskazanie zaś na nie jako fundamentalne fenomeny bycia sobą w swym pedagogicznym *ethosie*, tworzącym się w wychowaniu jako we wspólnym doświadczeniu osobowym, jest już odpowiedzią na pytanie: „dlaczego być sobą?”, którego dopełnieniem jest heideggerowskie „bowiem” – „bowiem” będąc sobą wobec wychowanka jako „jakoś” Innego dopiero określam się we własnym, budującym mnie jako pedagoga, sposobie bycia – we własnym *ethosie*. Tym samym pedagog tworzy bycie z wychowankiem jako „jakoś” Innym, będąc już „jakoś” sobą i owo bycie wówczas potwierdzając. Dojrzałość tożsamościowa pedagoga implikuje dojrzałość spotkania z wychowankiem w czasoprzestrzeni wychowania jako ich wspólnego doświadczenia fundamentalnego dla kształtowania się ich kondycji bycia człowiekiem. Ale zarazem ona sama ma możliwość taką się stawiać, kiedy pedagog dookreśla swój sposób bycia w spotkaniu z wychowankiem jako „jakoś” Innym.

Odpowiedzialność, podobnie jak (samo)świadomość *vel* (samo)wiedza i refleksja, jest kategorią opisową, za pośrednictwem której możemy nakreślić odpowiedzialny sposób bycia pedagogiem, bez względu na to, czy on sam jest odpowiedzialny, czy nie. Nie pytamy ani o samą odpowiedzialność, ani o samą (samo)świadomość *vel* (samo)wiedzę, ani o samą refleksyjność, ale pytamy o taki sposób bycia pedagogiem, który wyznacza mu status znaczącego obecnego i śladu w spotkaniu z wychowankiem. Dlaczego w ogóle mówimy o odpowiedzialności, (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy i byciu refleksyjnym? Pierwszym momentem, w którym odnajdujemy znaczenie tych fenomenów w *ethosie* pedagoga, jest niestałość jego narracji, która zarazem zaświadcza o jej wewnętrznym dynamizmie i zmienności. Drugim zaś jest ujęcie samych fenomenów nie w sensie potocznym, lecz prawdziwie fenomenologicznym. Nie tyle zatem interesuje nas byt tożsamości *ipse* pedagoga, lecz właśnie jej bycie, które dla nas konstytuuje się w byciu odpowiedzialnym, (samo)świadomym *vel*

nasuwa przede wszystkim język potoczny i język zastanych teorii naukowych – język naukowy, bez względu na to, jakie i jemu przypisane zostaje znaczenie. Jako fenomeny wydarzają się w faktycznym byciu pedagogiem, którym nadaje się jako wytworowi znaczenie również w mentalnym odniesieniu się do niego, czyli w jego szeroko rozumianej teorii (Judycki, 2008; Danner, 1998).

¹¹ Celowo zachowujemy pisownię *ethos*, by tym samym odróżnić jego znaczenie od znaczenia powszechnie nadawanego słowu „etos” i wskazującego na pewne „pryncypia” i „posłannictwo” wpisane w rolę zawodową, jak również na sferę deontologii dookreślającą specyfikę roli. Wypada nam jednak dookreślić nasze stanowisko. Otóż, odwołując się do greckiego źródłosłowu, *ethos* pedagogiczny to swoiste „miejsce”, będące powiązane ze sferą wartości, a zatem będące tym, co wartościowe poprzez jego „pielęgnowanie”. Miejsce, które określa tego, który w nim „zamieszkuje” i zarazem będące dla niego źródłem możliwego, zawsze jednostkowego w przeżyciu, życia – życia wartościowego.

(samo)odpowiedzialnym i w byciu refleksyjnym (Heidegger, 1994, s. 49–55). Dotyczą one struktury tożsamości *ipse* w jej istocie. Za Heideggerem powiemy, iż wówczas tworzy się ontologia bycia pedagogiem w swym *ethosie*.

Jeżeli założymy, że punktem wyjścia motywacji do skierowania się ku wspieraniu Innych w ich byciu sobą są własne dokonania pedagoga na drodze tworzenia się jego tożsamości, to banalne w tym miejscu staje się pytanie: „co »znaczy« tożsamość?”. Ale właśnie odpowiedź na nie stanowi treść prezentowanego w pracy projektu tożsamości pedagoga w spotkaniu z wychowankiem, który zawsze też (tak jak i on) jest „jakoś” Innym w wychowaniu jako ich wspólnym i dla nich doświadczeniu. Nie mogę najpierw być pedagogiem, by być z Innym, ale staję się nim wówczas, gdy zobowiązuję się (w sensie etycznym, gdy jestem w swym byciu odpowiedzialny) do bycia nim, będąc w tym byciu (samo)świadomym *vel* (samo)wiedzącym i refleksyjnym. Na powyższą kwestię można spojrzeć z nieco innej perspektywy, w której intencjonalność nie leży po stronie „powołanych” do bycia pedagogiem, lecz po stronie tych, których określamy mianem wychowanków. Wówczas to nie tyle pedagog jest zobowiązany do określenia siebie wobec nich, ile oni sami zobowiązują się do określenia się wobec pedagoga – do odpowiedzi na jego wezwanie. On sam jawi się im jako wartość, do której są przyciągani. Jeżeli tak, to można postawić pytanie, „na mocy czego są przyciągani?”. A zatem, w byciu pedagogiem pierwsze pytanie, które stoi jak gdyby przed nim, brzmi: „kim mogę być, jeśli i wobec mnie wychowanek zobowiązuje się do odpowiedzi?”.

Reasumując, zasadnicze w niniejszej pracy jest pytanie o sens bycia pedagogiem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, który to sens odkrywa prawdę tegoż bycia. Droga poszukiwania odpowiedzi na to pytanie jest analiza bycia takiego pedagoga, który sam jest w stanie postawić pytanie o samego siebie¹². Nie chodzi o zbudowanie ideału bycia pedagogiem, który inni mieliby podzielać, lecz o odsłonięcie znaczeń takiego bycia pedagogiem, w którym to byciu zawarta jest już immanentnie etyka. Ricoeur nie tylko rozróżnia tożsamość *idem* (przedmiotową) i tożsamość *ipse* (podmiotową), ale także odsłania w analizie konstytuowania się tej drugiej, że jest się sobą nie z powodu

¹² Pytając o tożsamość pedagoga, pytamy o jego rozumienie samego siebie, rozumienie swojego miejsca w świecie, rozumienie swych zadań, rozumienie własnego sprawstwa zawodowego i rozumienie wychowanka. Takie stanowisko wydaje się jak najbardziej uzasadnione, biorąc pod uwagę chociażby postulaty współczesnego kształcenia, które przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI w. w raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* określone zostały pod postacią czterech jego filarów: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć, aby być (*Raport dla UNESCO...*, 1998; także: Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 153–158). Ten ostatni filar, który określić można jako kształtowanie samego siebie w swym człowieczeństwie, jak w soczewce skupia w sobie trzy pierwsze. Dlatego wiedza i kompetencje sprawnościowe pedagoga coraz częściej przestają być synonimem jego profesjonalnego przygotowania. Kompetencjom pedagogicznym nadaje się wymiar osobowy, który łączy się w pierwszej kolejności z systemem wartości i sferą emocjonalną.

posiadania pewnego substancjalnego, stałego i niepodważalnego w swej wartości podłoża, lecz dzięki możliwości działania na sposób ludzki. Takie działanie nie daje pewności co do jego słuszności, więc podmiotowość jako bycie sobą staje się mocniejsza dopiero wtedy, gdy dołącza się do niej działanie o charakterze etycznym, a nie wszelkie działanie. Dlatego bycie sobą może w pełni aktualizować się dopiero na poziomie etyki. Namysł nad tożsamością pedagoga wyrósł zatem z pytania o jego kondycję etyczną – wszak jest on tym, kto spotyka się z wychowankiem jako „jakoś” Innym, spotyka się również z sobą samym jako również „jakoś” Innym dla siebie, a wszędzie tam, gdzie jest Inny – jak mawia Tischner – jest już etyka. Tożsamość pedagoga osadzona jest zatem w fundamentalnej ontologii spotkania z Innym i ma wymiar etyczny. Można powiedzieć, że *ethos* bycia pedagogiem rodzi się wówczas, gdy w pole jego świadomości wkracza Inny – wychowanek jako Inny, którego pojawienie się implikuje ujęcie siebie samego jako również Innego.

Pedagog jest obecny w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym i jest swojej obecności śladem¹³. Ale kiedy zadajemy pytanie: „kim jest pedagog?”, to, choć wiemy o jego oczywistości bycia w tak ujętym wychowaniu, nie wiemy o tym, kim on jest „jako” pedagog. Stąd pytanie o pedagoga to w istocie pytanie o niego jako nieoczywistość. Z drugiej strony, dlatego pytamy o niego, aby uczynić to, co nieoczywiste oczywistym. Jeżeli zaś uznamy, że samo określenie „oczywistość” oznacza tyle co „jasność”, „widoczność”, to pytając o pedagoga, chodzi nam o dotarcie do prawdy o nim w heideggerowskim ujęciu¹⁴. Dla Martina Heideggera dotarcie do prawdy znaczyło tyle co (z)rozumienie istoty bycia bytu w ogóle. Pytanie „kim jest pedagog?” jest filozoficzne¹⁵. Ten rodzaj pytania nie tyle budzi zaniepokojenie pytającego, ile wprowadza go w stan niepokoju, a udzielenie na nie odpowiedzi nie jest tylko kwestią

¹³ Takie ujęcie wychowania nie jest odwrotnością samowychowania, ponieważ zakładamy w niniejszej pracy, iż można pozostawać w relacji osobowej z samym sobą jako Innym.

¹⁴ Dla Heideggera prawda – *aletheia* – to „nieskrytość”, „otwartość”. Na okładce książek wydanych przez wydawnictwo ALETHEIA możemy przeczytać: „Greckie słowo ALETHEIA oddawane jest zazwyczaj za pomocą łacińskiego słowa »veritas« oraz jego odpowiedników w językach nowożytnych. Znaczy więc tyle, co »prawda«. [...] W swym źródłowym znaczeniu ALETHEIA to – »to, co nieskryte«, »to, co niezatajone«, bądź we współczesnym wykładni Martina Heideggera – »nieskrytość«”. Wodziński przytacza heideggerowską wykładnię prawdy jako nieskrytości odwołującej się do znanej platońskiej jaskini. Píše: „Wbrew tradycyjnym wykładniom *aletheia* jest nie tylko procesem dynamicznym, ale i nieskończonym. Wędrowka ku światłu, »droga wzwyż«, nie kończy się wraz z wyjściem na światło i wejrzeniem w to, co najbardziej świetliste oraz wytrzymaniem tego wejrzenia. [...] Wydobyć się na zewnątrz i dojrzenie źródła światła nie zamyka ruchu nieskrytości. Przeciwnie, wymaga ponownego zejścia do krainy cienia” (tenże, 2008, s. 112).

¹⁵ Kant uznał to za najistotniejsze pytanie filozofii, której główny teren badawczy – zdaniem Jaspersa – wyznaczają z kolei następujące pytania: „co mogę wiedzieć?”, „co powinienem czynić?”, „czego wolno mi się spodziewać?”, zawsze jednak odnoszące się do tegoż pierwszego (tenże, 1990, s. 55).

talentu, wiedzy i czasu (Jaspers, 1998, s. 1–17). Cechą charakterystyczną pytania filozoficznego jest właśnie to, że – z jednej strony – nie ma ustalonego sposobu odpowiadania na nie, z drugiej zaś – nie ma ekspertów, których autorytet uznawaliby wszyscy zainteresowani. Zatem, istota tego pytania, która wyraża się w jego nierozstrzygalności i otwartości, jak i w wielości, różnorodności i zmienności udzielanych nań odpowiedzi, implikuje jego nieograniczoną w czasie i przestrzeni ważność oraz aktualność. W pytaniu „kim jest pedagog?” chodzi przede wszystkim o odkrycie czy też ujawnienie i rozjaśnienie sensu bycia pedagogiem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Dlatego figura retoryczna „Jak to jest być...”, zaczerpnięta z książki Thomasa Nagela *Pytania ostateczne* jest centralną figurą otwierającą rozważania nad tożsamością pedagoga i je zwieńcza (Nagel, 1997a, s. 203–219). Przy jej pomocy sformułowane pytanie: „jak to jest być kimś innym, a jednocześnie samym sobą?” wskazuje na to, co już wiemy o tożsamości, i jeszcze na to, czego o niej nie wiemy.

Po cóż mówimy o tożsamości Ja – pisze Skarga – czyżby była ona dla nas wartością, czy tylko pewnym faktem, jaki analiza ontologiczna powinna odsłonić? Jeśli to pierwsze, nie można uniknąć pytania: dlaczego, czemu taką wagę przywiązujemy do tożsamości? Jeśli to drugie, należy wyjaśnić, czy analiza ontologiczna w tym wypadku nie opiera się na ukrytych aksjologicznych przesłankach? (taż, 2009b, s. 241).

Jeśli zaocznie przyznajemy ważność obecności i śladu pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, to można uznać, że mają one wartość w tym znaczeniu, że same w sobie wartością może nie są, lecz stają się nią.

Niniejsza praca jest refleksją nad tożsamością pedagoga – nad jego byciem sobą, które to bycie określa jego pedagogiczny *ethos*. Jako namysł wypełnia swój sens nie w zastosowaniu do praktyki, lecz w rozjaśnianiu jej. Rozjaśnianie tożsamości pedagoga dokonywane w refleksji jest zarazem rozjaśnianiem jej samej. W tym właśnie duchu wypowiadał się Heidegger, kiedy określał filozofię w kategoriach objaśniania, czyli czynienia jasnym natury czegokolwiek, co istnieje, choćby w formie potencjalnej, jeszcze bezpośrednio niedanej temu, który pyta o nią (tenże, 1989, s. 252). Istota namysłu zaś polega na tym, że nie pozostaje on na zastanej wersji świata, lecz próbuje podać jego własną wykładnię. W tym celu podjęto próbę uchwycenia fenomenu bycia pedagogiem w jego źródłowych aspektach jako konstytutywnego dla tożsamości *ipse* pedagoga. Nie jest to opis jakiegoś fragmentu rzeczywistości bycia pedagogiem, lecz „wyłożenie” możliwej rzeczywistości „po swojemu”, czyli uchwycenie jej samej w jej specyfice. Apofantyczne „jako” pozwala dookreślić podejmowany w niniejszej pracy namysł nad byciem pedagogiem. Jest to zatem projekt sensu bycia pedagogiem jako bycia otwartego na tożsamość *ipse*, której źródłowymi fenome-

nami są bycie refleksyjnie (samo)świadomym *vel* (samo)wiedzącym w jedno-
czesnym byciu odpowiedzialnym i konstytuującym się w toku narracji odbywa-
jącej się w spotkaniu z wychowankiem rozumianym jako „jakoś” Innym we
współ-czaso-przestrzeni wychowania. Pytaniem ukierunkowującym nasz namysł
nie było pytanie o sposób, w jaki pedagog „jest” pedagogiem, ponieważ jest ono,
o czym przekonuje nas Heidegger, pytaniem o jego substancję, która skoro
„jest” – jest czymś koniecznym, ale już nie-możliwym. Krytykując w *Byciu
i czasie* zdomowioną w duchu antyczno-chrześcijańskim tradycję rozumienia
człowieka wraz z uniwersalnymi prawami, jakim podlega, Heidegger wskazuje
zarazem na potrzebę postawienia innego pytania o człowieka: pytania o to, „kim
człowiek może być?”. A zatem przedstawiając w niniejszej pracy projekt bycia
sobą pedagoga (bycia pedagogiem), podejmujemy próbę odpowiedzi na pytanie:
„kim może »być« pedagog, jeśli ten »jest« obecnością i śladem w wychowaniu
jako wspólnym doświadczeniu osobowym?”.

O wychowaniu można mówić w wielu językach, na przykład w języku psy-
chologii, socjologii, etyki, polityki, ekonomii, charakterystycznym dla wiedzy
naukowej, ale także w języku wiedzy potocznej, publicystycznej, jak i w języku
mitycznym i religijnym, w języku sztuki (Rutkowiak, 1994, s. 88–95). Jednym
z najstarszych jest język filozofii i wiedzy filozoficznej. W filozofii kultury
europejskiej – począwszy od greckiej myśli starożytnej – nie jest obcy integralny
związek między podejmowaną refleksją ontyczną, ontologiczną, epistemolo-
giczną, metafizyczną i w końcu antropologiczną a refleksją pedagogiczną¹⁶.
Zakładamy zarazem, że najbardziej znaczącą dla refleksji pedagogicznej jest
refleksja antropologiczna. Obie bowiem – by odwołać się do tradycji *paidei* –
stawiają kluczowe dla siebie pytania: „kim jest człowiek?” i „kim może być?”,
czyli „jaki jest sens jego istnienia?”¹⁷. Refleksja pedagogiczna nie pozostaje

¹⁶ Chodzi o aplikację bądź rekonstrukcję określonych doktryn lub kierunków, prądów filozo-
ficzych – zwłaszcza filozofii człowieka – czy nurtów w ich obrębie do rozważań pedagogicz-
nych. Ważny okazuje się tutaj sposób ujęcia samego wychowania i wszystkich jego aspektów, jak
i sposób wypowiadania się o nim, które z kolei wynikają z pewnego sposobu podejścia do
stawianych problemów w szerszym ujęciu i ich rozwiązania – dialektycznego, esencjalistycznego,
idealistycznego, egzystencjalnego, personalistycznego, fenomenologicznego, hermeneutycznego
itp. Na filozofię można zatem patrzeć albo jako na podstawę i punkt wyjścia rozważań o wy-
chowaniu, albo jako na jeden z wielu ich elementów – często nieświadomie zakładanych czy
wręcz odrzucanych, ale niewątpliwie istniejących, albo jako na sposób organizacji owych roz-
ważań. Można mówić zatem o filozofii „dla” wychowania, lecz także o stosowanej filozofii wy-
chowania (tak określa się np. pedagogikę Hessena), jak również o filozofii wychowania, gdzie
istotny jest sam sposób organizacji i prezentacji namysłu nad zagadnieniami bezpośrednio i po-
średnio związanymi z wychowaniem (Walczak, 2006e). Biorąc powyższe pod uwagę, uważamy,
że podjęty w pracy namysł sytuuje się w obszarze filozofii wychowania.

¹⁷ Grecka *paidea* określała nie tylko duchową formację człowieka kształtowaną pod wpły-
wem całokształtu kultury, ale również zawierała w sobie najwyższy ideał tegoż kształtowania –
ideał człowieczeństwa.

jedynie w zewnętrznej relacji do antropologii filozoficznej, ale podobnie jak ona wyrasta z tego samego źródła – z problematyki (bycia) bytu i bycia człowieka, czyli w istocie z problematyki sensu jego bycia-w-świecie, jakby określił to Heidegger. Bez względu na to, czy będziemy mówić o filozofii człowieka w aspekcie historycznym, czy też będziemy dopiero próbować budować taką filozofię oraz czy będziemy mówić o filozofii człowieka autorstwa jednego myśliciela, czy też charakterystycznej dla danego kierunku lub szkoły filozoficznej, należy zwrócić uwagę na fakt, iż zawsze jest ona konsekwencją pewnego programu. Mówi się wówczas o filozofii człowieka w kategoriach koncepcji – na przykład koncepcji człowieka jako osoby, bytu strukturalnego, bytu działającego, bytu określającego się poprzez relacje do wartości, bytu tworzącego się w relacji do drugiego człowieka, bytu intencjonalnego, bytu nieświadomego i świadomego, czy w końcu jako bycia określonym bytem¹⁸. Podjęty w pracy namysł nad tożsamością pedagoga i w konsekwencji tworzenie jej projektu osadzony zostaje w antropologicznej filozofii wychowania, której podstawowym zadaniem jest poszukiwanie czy też odsłanianie sensu wychowania wbudowanego w sens ludzkiej egzystencji. W niniejszej pracy odsłaniamy znaczenie bycia sobą pedagoga w tworzeniu sensu wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego.

O antropologicznej filozofii wychowania, u podstaw której znajdują się rozwiązania antropologicznych problemów, w tym i problemu-pytania, „kim jest pedagog?”, będącymi jednocześnie osiowymi dla problematyki wychowania ujętego w kategorii doświadczenia, można mówić wówczas, gdy budując ją, wychodzi się od pewnej idei człowieka, nie tyle wspólnej dla określonych kierunków czy nurtów filozoficznych, ile przez nie podejmowanej (por. Ablewicz, 2003; Bollnow, 1983). Podjęta w pracy refleksja nad tożsamością pedagoga jest formą wypowiedzi w Heideggerowskim ujęciu, a co za tym idzie, jest jedną z możliwych wypowiedzi wpisujących się w nurt refleksji, w której wskazuje się na szczególną ważność człowieka i jego autentycznego istnienia – na szczególną ważność osoby i to nie tylko w ścisłym ujęciu personalizmu jako jednego z kierunków filozoficznych, ale personalizmu jako szeroko rozumianej filozoficznej orientacji. Kontekstem dla projektu bycia pedagogiem ukierunkowanego na tworzenie własnej tożsamości *ipse* jest filozofia dialogiczna i fenomenologiczno-hermeneutyczna. Odwołujemy się do nich nie tyle znosząc ich różnice między sobą, co w namyśle nad sensem bycia pedagogiem świadomie pozostając ponad nimi. We współczesnej filozofii, za sprawą między innymi

¹⁸ W tym miejscu mamy również na uwadze takie ujęcie antropologii filozoficznej, która byłaby teorią człowieka jako pewnej całości rozpatrywanej z różnych punktów widzenia. Zdaniem Cichonia szereg zagadnień z zakresu antropologii filozoficznej ujętej w powyższym kontekście „okazuje się merytorycznie jeszcze nie do końca rozstrzygnięte i niewyjaśnione precyzyjnie”. Wyraża on nadzieję, iż jednak „istnieje możliwość zbudowania podstaw uniwersalnej teorii człowieka” (tenże, 1996, s. 78–79).

zakwestionowania klasycznej wersji podmiotu przez chociażby Nietzschego, Freuda, Heideggera, pytania o Innego i dialog z Innym (choćby Buber, Lévinas, Tischner, ale i Ricoeur), jak również za sprawą krytyki zachodniego *ratio* i w końcu przewartościowania samej filozofii poprzez ogłoszenie „śmierci” metafizyki zachodniej i tropienie jej „przed-sądów” i „przesądów” (wspomniany Nietzsche, Heidegger, Derrida, Deleuze), zanika podział na odrębne nurty, kierunki, jak i odchodzi się od tradycyjnego podziału problematyki filozoficznej, ujmowanej często jako „filozofii czegoś” (zob. Siemek, 1978, s. 5–9).

Jak pisze Henry, wewnątrz samej filozofii powinno się wychodzić poza teksty przynależące do jej „renomowanego kanonicznego korpusu”, który ponadto jest raz na zawsze ograniczony – dodajmy również w przynależności do tak zwanych kierunków filozoficznych, w których często też się nie mieszczą (Henry, 2007, s. 258)¹⁹. W uzasadnieniu tego stanowiska można odwołać się także do Gadamerowskiej hermeneutycznej zasady pracy nad tekstami, wskazującej na to, iż ważne w ich interpretacji jest nie tylko to, co one mówią wprost, ale również to, jaki kontekst interpretacyjny za sobą niosą²⁰. Ponadoktrynalny sposób uprawiania filozofii jako namysłu nad jej nawet tradycyjnie określonymi problemami nie znosi różnic między ujęciami tychże problemów, lecz zarazem wykracza poza granice ustanowione przez te różnice. Odejście od jednej filozofii a pozostanie w jednym nurcie wielu filozofii jest zabiegiem wynikającym z przyjęcia hermeneutycznej zasady poszukiwania, które jest pragnieniem poznania, jak i samym poznaniem-rozumieniem odpowiedzi na pytanie o sens bycia pedagogiem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Podjęty w niniejszej pracy namysł nad byciem pedagogiem, ujęty jako całościowa wypowiedź o nim, cechuje się otwartością i ma nieapodyktyczny i niekonkluzywny (w znaczeniu: nieostateczny) charakter, ponieważ bycie sobą pedago-

¹⁹ Henry w tym miejscu podkreśla znaczenie poezji, literatury, jak i tekstów religijnych, w których również – a często w większej mierze – odnaleźć można istotne intuicje, będące zarazem inspiracją do podejmowania i ukierunkowania własnego namysłu. Por. np. dzieła Heideggera, Gadamera czy też Jaspersa.

²⁰ Do zgromadzonych tekstów wielu filozofów podeszliśmy jako do „dzieł otwartych” w ujęciu Eco (tenże, 2008, s. 33–34; 1994, s. 15). Według niego tekst nie jest ostatecznie zamknięty pod względem interpretacyjnym, jest „dziełem otwartym”, które na podstawie własnych „śladów” implikuje wewnętrzny tekst interpretatora wewnątrz samego siebie jako tekstu „obiektywnie” danego. W ten sposób odbiorca tekstu staje się jego współtwórcą (por. podobne stanowisko zajmuje Ricoeur, 2008, t. I, II i III). W ich odczytywaniu przyjęliśmy także Gadamerowską perspektywę rozumienia tekstu w kategoriach rozmowy z nim (tenże, 1979; 1993a). Spotkanie z dziełem jest spotkaniem z „innym”, który ma coś do powiedzenia. Przy czym nie chodzi tylko o to, co tekst „mówi”, ale również o to, o czym w swej wymowie świadczy. Propozycja Eco, jak i Gadamera czy Ricoeura mieści się w indeterministycznym podejściu do tekstu w ogóle. Podkreślamy, że nie jest to dowolność interpretacyjna tego, kto odczytuje tekst. Za Heideggerem można orzec, że interpretacja jest zawsze określonym rozumieniem tekstu – tekstu, który zawsze też „coś”, co jest tylko w nim, czy też „coś”, o czym tylko on świadczy, ma do „u-jawnienia”.

ga nie spełnia się w żadnej idealnej formule. Nasuwa się jednak pytanie o to, czy jest możliwe, aby coś, co stanowi zamkniętą całość – będącą zarazem końcem czegoś – było jednocześnie początkiem czegoś innego? Wydaje się, iż główny problem polega na określeniu samego słowa „koniec”. Jak podkreśla Heidegger, w kontekście swojej wypowiedzi o końcu filozofii, czyli końcu metafizyki

zbyt łatwo rozumiemy koniec czegoś tylko w negatywnym sensie, jako zaprzestanie, brak dalszego ciągu, a nawet upadek czy niemoc. [...] Nie znaczy to jednak, że filozofia dochodząc do końca osiąga najwyższą doskonałość – dopełnienie nie jest równoznaczne z doskonałością. [...] Każda filozofia jest, jaką jest – fakt ten musimy po prostu uznać. Nie mamy jednak prawa przedkładać jednej filozofii nad drugą, tak jak można to robić z różnymi światopoglądami. Słowo »koniec« oznaczało dawniej tyle co: »z jednego końca na drugi« – to z jednego miejsca w drugie (tenże, 1978, s. 203–204).

Z powyższej wypowiedzi wynika, iż „koniec” z jednej strony wskazuje na dopełnienie się czegoś – w kontekście niniejszych rozważań – dopełnienie się określonej wypowiedzi o byciu pedagogiem, z drugiej zaś jest tym, co otwiera przestrzeń pojawienia się czegoś nowego – otwiera przestrzeń nowej, innej o nim wypowiedzi.

Część I

O pierwotnym i wtórnym warunku ukierunkowania się ku tożsamości *ipse pedagoga*

[...] mówić o tożsamości jednostki lub wspólnoty,
to odpowiedzieć na pytanie: kto coś zrobił?
Kto jest sprawcą, autorem działania?

Paul Ricoeur

Wprowadzenie

Wychowanie człowieka jest obecnością w jego życiu od zarania dziejów, przynależy do sfery „*faktycznego życia*”, w przeciwnym razie, powołując się na filozofię Heideggera, nie moglibyśmy nie tyle o nim mówić, ile nie moglibyśmy się do niego odnieść (tenże, 1994; Potępa, 2004). Po pierwsze, można je zatem ująć jako naturalno-kulturowy fenomen wtopiony w życie codzienne człowieka. Każdy człowiek nosi w sobie jakieś doświadczenie wychowania, w którym jest obecny – jest jego uczestnikiem i „przechodzi” przez nie. Po drugie, wychowanie jest takim faktem, który dzieje się, a zatem jest faktem permanentnie tworzącym się – obecnym w „faktycznym życiu” i tworzącym swoją „jakość”. Jako fakt dziejący się w obrębie sytuacji bycia człowieka w świecie, samo jawi się jako forma organizacji rzeczywistości, w której istnieje człowiek¹. Tak ujęte wychowanie utożsamiać można z doświadczeniem naturalnym człowieka, które

jest kategorią charakteryzującą ludzki sposób uczestniczenia w świecie; kategorią, która nie jest redukowalna ani do przeżywania czegoś, ani do rozmyślania nad czymś (Ablewicz, 2003, s. 141–142)².

¹ Powołując się na stanowisko filozofii egzystencjalnej, powiemy na przykład za Sartrem, a znacznie wcześniej za św. Augustem, iż nie ma człowieka poza sytuacją, konkretem jest zawsze człowiek w sytuacji. Człowiek zawsze zastaje już pewną sytuację, która była udziałem innych ludzi czy też jest ich udziałem – zawsze już jest w świecie natury, w świecie relacji międzyludzkich, stosunków społecznych, w dziedzinie tworców kulturowych, w świecie obowiązujących reguł, uznanych wartości i związanych z nimi ocen. Za Stróżewskim możemy je ująć jako pozapodmiotowe elementy sytuacji, które są „zastane i autonomiczne o tyle, o ile nie ulegają niezależnym od podmiotu twórczego zmianom. Rozpatrywane »same w sobie«, mogą być absolutne lub względne, aktywne (dynamiczne) lub bierne, zmienne lub przynajmniej względnie zmienne, wreszcie niezależne lub zależne od innych” (Stróżewski, 1983, s. 122).

² Ujmując wychowanie jako doświadczenie naturalne, za Ablewicz możemy wskazać takie jego cechy, jak: przemijalność i brak powrotu w czasie i przestrzeni jego „wydarzenia się”, nieodwracalność wydarzeń w jego obszarze oraz ich nieprzewidywalność z racji bycia również przypadkowymi i będący jej konsekwencją brak pewności co do postawy wobec nich (Ablewicz, 2003, s. 142–144).

Powołując się na tradycję filozoficznej greckiej myśli starożytności, Heidegger, a potem Gadamer, odrestaurowali teorię doświadczenia codziennego, w której kontekście i my pojmujemy doświadczenie jako bycie człowieka w świecie zorientowane na sens tegoż bycia³. Jak mówi Heidegger, człowiek poprzez swoją sytuację w świecie jest zobligowany do doświadczenia będącego spotkaniem człowieka z... – zderzenia człowieka z innymi ludźmi, z samym sobą, ze światem materialnym i światem natury. Główną osią doświadczenia jest aktywność człowieka, która jest zawsze aktywnością absolutnie własną. To „przeobraża się” w postrzeganie „czegoś”, odczuwanie „czegoś”, emocjonalne reagowanie na „coś”, jak i myślenie „o czymś”, wyobrażenie sobie „czegoś” oraz działanie w stosunku do „czegoś”. To także doznawanie czegoś, co kogoś „dotyka”, co staje się jego udziałem. Kiedy mówimy, że wychowanie zawsze dotyczy człowieka, to wskazujemy na niego jako jego głównego twórcę. Nie ma uniwersalnych warunków organizujących doświadczenie, czyli nie ma i świata tak zwanych ważności doświadczenia, a zatem nie ma warunków organizujących sytuację wychowania jako naturalnego doświadczenia. One są odkrywane zawsze na nowo. W ten sposób również wychowanie jako doświadczenie nie może utracić charakteru niepowtarzalnego, prywatnego, osobistego.

Aplikując doświadczenie wraz z jego domniemanym sensem, samo jego rozumienie i interpretacja staje się odniesieniem do współczesności jego działania się. W ten sposób zostaje zachowana otwartość doświadczenia na siebie samo, dalsze doświadczenia oraz odróżnienia sensu tego doświadczenia od innego i jego rozumienia. Chodzi zatem o wypracowanie otwartej wizji wychowania jako doświadczenia zanurzonego w „faktycznym życiu”, w której będzie miejsce na nowość i inność, zawsze możliwe, choć „tu i teraz” jeszcze nieobecne. Za Heideggerem dookreślimy wychowanie jako doświadczenie i powiemy, iż jako obecność w świecie, będąca otwarta na własne dzianie się, jest ono zawsze i ym, co może wystąpić, co ma moc ujawnienia się. W tym kontekście jest faktem wskazującym na własną możliwość bycia „jakimś” – to znaczy określonym bytem. Wychowanie jest faktem nie tworzącym się samym przez się, lecz faktem tworzącym się dzięki relacyjnej obecności w nim człowieka, czyli obecności, do której sam się odnosi (por. Jaspers, 1990; tenże, [w:] Rudziński, 1978; Frankl, 1978a). Bycie w sytuacji doświadczenia i jednocześnie odniesienie się do niej dopełniają się i wzajemnie warunkują, składając się tym samym na istotę sytuacji człowieka.

Świat człowieka zakłada zawsze obecność innego człowieka – jest nie do pomyślenia bez drugiego. Wychowanie jako doświadczenie konstytuuje się

³ Jak podaje Buksiński, Arystoteles utożsamiał *empeirę* z doświadczeniem codziennym, czyli ze sprawnością obchodzenia się z ludźmi i rzeczami na co dzień oraz ze znajomością spraw praktycznych. Spośród trzech rodzajów doświadczenia – to właśnie doświadczenie moralne, zachodzące w polu działania rozumu praktycznego (*fronesis*) i uszczegółowiane w postaci *praxis*, było dla niego czymś pierwotnym i najbardziej istotnym dla człowieka (tenże, 2001, s. 61).

w dialektyce pytania i odpowiedzi i ostatecznie zostaje ujęte w kategorii rozmowy, nawet wówczas, gdy jest ona prowadzona z samym sobą. To w rozmowie możemy zobaczyć nasz świat obok świata innych ludzi, nasze obecne i przyszłe doświadczenie obok innego naszego doświadczenia i doświadczenia innego człowieka. W otwartym doświadczeniu rzeczywistość odsłania się przez aktywne tworzenie, w którym uczestniczą ludzie. Motywacje, cele i kierunki takiego doświadczenia mogą być przypadkowe w tym znaczeniu, że gdyby człowiek żył w innym czasie, w innym miejscu i z innymi ludźmi to wszystko mogłoby być odmienne⁴.

Wychowanie w swej kategorii ontyczno-ontologicznej przybiera postać doświadczenia osobowego, dziejącego się w jednoczesnym byciu „tu i teraz” spotykających się osób. Nie wdając się w szersze dywagacje, przyjmujemy, iż każda ludzka istota jest osobą, a chcąc określić, co to znaczy, wkraczamy na pole odpowiedzi, które niemal wszystkie rozpoczynają się

od kategorii pewnej niezależności w byciu i działaniu [...], autonomii, należenia do siebie, istnienia ze względu na siebie, życia ze swego wnętrza, działania z siebie samego, determinowania siebie [...]. [...] będąc osobą, jesteśmy bytem samym z siebie i należymy do siebie [...], istniejemy dla innych i z innymi osobami (Crosby, 2007, s. 11)⁵.

Osoba jest zawsze dziełem powstałym na mocy osobistego działania, niepowtarzalnym i określonym w każdej chwili i zarazem otwartym na wszelkie dalsze swe możliwości istnienia i zaistnienia. Dlaczego? Jak z kolei uważa Pareyson, w osobie zawierają się bowiem dwa aspekty: totalność jako nieskończoność „w niemożliwej do pomylenia z nikim innym formie”, która jest zarazem „rozpoznawalną ważnością” i rozwój rozumiany w kategorii ciągłego zmieniania się, będącego „otwartym na możliwość kontestacji i przeróbek, rewizji i wzbogacania” (tenże, 2009, s. 204). Człowiek jako osoba jest dziełem stworzonym i jako takie jest „typową określonością formy”, charakteryzującą się integralną jednostkowością i wyjątkowością, i zarazem jego działanie ma charakter ekspresyjny – jest „aktywnością ukierunkowaną na rozpoczynanie

⁴ Nie ma warunków tak rozumianego doświadczenia – doświadczenia bez granic. Stajemy przed porażką. Ale choć nie możemy uwiarygodnić całości doświadczenia, gdyż jest ono otwarte ku innym swoim możliwościom, to pozostaje uwiarygodnienie go w kategoriach etycznych. Wówczas granicą doświadczenia jest Inny. Nie jest to dowolne doświadczenie – jego inność nie zakłada dowolności. To główny problem w niniejszej pracy, wokół którego koncentruje się jej treść.

⁵ Nie podejmujemy również interesującego zagadnienia: co znaczy istnieć – być – osobą, a tym samym, na czym polega osobowe bycie sobą (patrz np. cytowany już Crosby, 2007; Wojtyła, 1985). Ufamy natomiast naszej intuicji, iż wymowa całości niniejszej pracy pozostaje w zgodzie z szanowaniem godności osobowej (ujmowanej nie tylko w nurcie chrześcijańskiej filozofii personalistycznej) jako prymarnej właściwości człowieka – i wychowanka, i pedagoga, bez względu na to, jakie ich sposoby bycia w wychowaniu i jako jego efekt będziemy postulować.

form” (tamże, s. 204). Osoba, posiadająca wszystkie cechy formy żyjącej w sobie samej, a zatem będącą „określoną totalnością”, lecz zarazem ukierunkowaną w swym działaniu na wytwarzanie form i wobec swych dzieł będącą transcendentną, jak uważa Pareyson, jest zawsze dziełem siebie samej. Każdy człowiek jest zatem osobą jako formą w każdym ze swoich stanów i działań i osobą się staje jako wyraz ekspresji siebie – modeluje i przedstawia siebie jako formę (tamże, s. 206).

Wychowanie jest zawsze osobowe, bo uczestniczą w nim osoby ujęte jako formy w swej jednostkowej „określonej totalności” i żyjące „ze swego wnętrza” i „ze względu na siebie”, a przez to stwarzające siebie. Aspekty i możliwości rozwoju osoby są nieskończone, gdyż

żaden z nich nie wyczerpuje totalności formy i osoby, ale wszystkie zawierają w sobie jej całościowe odbicie. [...] Nieskończoność jakościowa wynika natomiast z faktu, że żaden z aspektów formy i osoby nie jest wyczerpujący (Pareyson, 2009, s. 207–208).

Choć wychowanie to zawsze doświadczenie osobowe, również niewyczerpujące się w swej jednostkowej postaci, jak i jako fakt ontyczny wspólny wszystkim osobom, to nie jest tym samym wspólnym doświadczeniem w wymiarze ontologicznym⁶. Nie jest zatem powiedziane, że jest ono takim doświadczeniem, w którym zarówno dla wychowanka, jak i pedagoga ich obecność ma wymiar znaczący dla nich, a poprzez to tworzy się między nimi ich jednostkowa przestrzeń „pomiędzy”. Dla Schütza, rozważającego czas następstwa pokoleń: współczesnych, poprzedników i następców, zjawiskiem źródłowym dla czasu współczesnych jest równoczesność, która związana jest z samoświadomością moją i Innego. Trwanie razem opiera się nie tyle na wspólności czasu, co na wspólności przestrzeni, a czas jednej osoby może towarzyszyć czasowi innej. Równoczesność nie jest też czymś chwilowym, bo oznacza – przytaczając określenia Schütza – „nabieranie razem lat”, „starzenie się razem” (Schütz za: Ricoeur, 2008, t. III, s. 162). Równoczesność odsyła mnie do mojej wiedzy o tym, że jest ktoś, kto istnieje wraz ze mną w czasie, ale jego bezpośredniego doświadczenia nie posiadam. Bezpośrednia jest moja relacja do niego wynikająca z jego obecności w czasie i przestrzeni, w której i ja jestem. Doświadczenie Innego jest, tak i doświadczenie siebie samego, bezpośrednio – działamy wraz z nim i odczuwamy jego działanie. Jego istnienie zostaje uznane już przez sam fakt, iż zachowujemy się wobec niego w taki a nie inny sposób. Jeśli jest, to odnosimy się jakoś do niego. Jeśli pedagog jest „naprzeciw” wychowanka, to on

⁶ Prawda wychowania jako doświadczenia zawsze może być „czymś jeszcze” niż nam się objawia. Nie ma czegoś takiego, co dałoby się wyczerpać w danym tylko jego znaczeniu, które komuś się właśnie narzuca. Wychowanie ujęte jako doświadczenie nie ma zatem charakteru homogenicznego i ogólnikowego, nie można nadać mu jakiegoś jednorodnego, a tym samym uniwersalnego charakteru.

również jakoś do niego się odnosi. Na tym zasadza się bezpośredniość ich równoczesnego doświadczenia. Ta równoczesność bycia wobec siebie i bezpośredniość sprzyja, lecz nie wymusza na żadnym ze „współczesnych” zaangażowania się w tworzenie bezpośredniości relacji „my”.

Skarga zwraca uwagę na specyficzne znaczenie, jakie w językach słowiańskich, a zatem i w języku polskim, odkryć można w słowie „doświadczenie”. Przyjmując, iż słowo to zawiera w sobie „świadcstwo”, powiemy o wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jako o czymś, o czym ono świadczy, a o tych, którzy doświadcniają, jako o tych, którzy są tegoż świadkami (Skarga, 2005, s. 120–122). Świadczyć można o tym, co mieści się w bezpośredniości tego, czego się doznaje, czyli (choć niekoniecznie drogą zmysłową) co jest obecne. Co jest tylko „tu i teraz”. „Tutaj” wskazuje na przestrzeń wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, którą interpretować można, wykorzystując znaczenie przydawane miejscu lub obszarowi usytuowania się pedagoga i wychowanka i wspólnego jego użytkowania. Tak rozumiane wskazywałoby na ulokowanie wychowania w strukturze statyki jakiegoś miejsca – na przykład w szkole, placówce opiekuńczo-wychowawczej, które byłoby wycinkiem w przestrzeni w sensie fizycznym. W „tutaj” rozumianym jako miejsce jest się – i to jest jak gdyby w pojedynkę. W „tutaj” jako przestrzeni przemieszcza się będąc w niej wraz z innymi, na co wskazuje już samo określenie wychowania jako wewnątrznie zróżnicowanych współ-obecności, współ-bycia, współ-działania w danym czasie i współ-dysponowania nim w jakimś planie lokalizacji przestrzeni, na przykład środowiska szkolnego (por. Modrzewski, 2011, s. 160–178). „Tutaj” nie jest przestrzenią, w której podejmuje się i wchodzi w określone relacje. „Tutaj” jako przestrzeń odnosi się do gęstości samej relacji, to jest do relacji w bliskości lub odległości w związku z rodzajami doświadczonej w niej więzi tych, którzy w niej są „jakoś” obecni i którzy „jakoś” dysponują wspólnym dla tej przestrzeni czasem. „Tutaj” to organizacja ruchów tych, którzy w nim zawsze już „jakoś” są, które to bycie „razem” nie jest dla nich samych obojętne. Intersubiektywność „tutaj” odsłania jego znaczenie wartościujące przydanego mu przez tych, którzy w nim są. Znaczenie „tutaj” jako przestrzeni w konstruowaniu obrazu wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego uwypukla się zwłaszcza wówczas, gdy zostanie zniesiony jego aspekt lokacyjny, a do głosu dopuści się jego aspekt symboliczny. „Tutaj” jako przestrzeń gęstości relacji osobowych odsyła nas do ich znaczeń dla każdej partycypującej w nie osoby – osoby wychowanka i pedagoga.

W rozważaniach o wspólnym doświadczeniu osobowym i obecności w nim wychowanka i pedagoga interesujące jest przede wszystkim „teraz”, które za Heideggerem Skarga przedstawia w pierwszej kolejności jako towarzyszące temu, co ruchome, czyli temu, co powyżej określiliśmy jako „tutaj”. „Teraz” wskazuje na pewien okres, czyli na to, co oddziela to, co było, od tego, co będzie (Skarga, 2005, s. 47–55). Zawsze zatem graniczy z jakimś „teraz”

poprzednim i z jakimś „teraz” przyszłym wychowaniem jako wspólnym doświadczeniem osobowym, takim, które dopiero nastąpi. Jego „teraz” jest pozytywnością osób w nim znajdujących się, a poprzez ruch, którym się charakteryzuje, rozpiętym w perspektywie „od-do”, czyli w napięciu od tego, co przedtem, i ego, co wkrótce, czyni z nich obecnych w nim. „Teraz” wyznacza relacje z tym, co było, i z tym, co nastąpi, a przede wszystkim z tym, co obecne jako przedstawiające się przed tym, kogo obecność dotyczy, czyli przed tymi, którzy są naprzeciw siebie. „Teraz” wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego wyraża się przez różne nastawienia do siebie obecnych w nim osób. „Teraz”, które w konwencji potocznego rozumienia wskazuje na czas współczesny, nie jest jednak tożsame z ruchem, ono tylko ruch obejmuje i jest tego miarą. „Teraz” wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego charakteryzuje się ponadto znaczeniowością, która, zgodnie z charakterystyką czasu Heideggera, wskazuje na taką jego cechę, jaką jest bycie „dla”.

Czas „teraz” tak ujętego wychowania jest czasem przeznaczonym na wzajemne relacje osobowe jako czas najbardziej do tego stosowny. To czas, który zawsze dla obecnych w nim osób „coś” znaczy. Czas „teraz” jest o tyle rozpiętością „od-do”, o ile ma właśnie charakter znaczeniowy. Choć czas również datujemy, „teraz” wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego nie musi zawierać się w okolicznościach wyznaczonych kalendarzem. Jego „teraz”, choć zawieszone już w przeszłości, może być ciągle obecne, na przykład w sferze przeżyć każdej z uczestniczących w nim osób. „Teraz” z przeszłości rozpatrywane, odnalezione, prowadzące czy w końcu znaczące jest śladem, o czym będziemy szerzej pisać w dalszej części. „Teraz” wyrażające się w ruchu, jest rozpiętością, w której jego czas staje się trwaniem i ciągłością. „Teraz” wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego nie jest punktowe, lecz ze względu na własną cechę, jaką jest rozpiętość, jest *in status nascendi*. Czas, w którym ono trwa, czy też jest rozciągnięte, staje się ponadto wspólnym, jest zawsze źródłem możliwości takiego doświadczenia. Wszak o tyle, o ile (jak czyni to heideggerowskie *Dasein*) „spogląda na swoje »było« i »to, co obecne«, projektując się na przyszłość, rozumie siebie” (Skarga, 2005, s. 53). Stąd „teraz” wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego jest miarą obecności wychowanka i pedagoga wobec siebie nawzajem i o jego tak rozumianym „teraz”, będąc w nim, zaświadcza. Świadectwo jest natomiast interpretacją, rozumieniem, które wydobywa sens samego wspólnego doświadczenia osobowego i możliwe, że jest rozumieniem całkowicie subiektywnym, ułomnym, niepełnym. Świadectwo czego – rozumienie czego? Jest świadectwem i rozumieniem tego, co jest, a może powinno być istotą egzystencji spotykających się „naprzeciw” siebie pedagoga i wychowanka. Wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe, o którym zaświadcza się, będąc w nim, zostaje poprzez świadectwo o nim odsłonięte w swej specyfice.

Wychowanie jako doświadczenie naturalne „przechodzi” we wspólne doświadczenie osobowe mające sens – zawsze jednak sens potencjalny. Sens wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego odczytujemy tutaj jako sens wytworu człowieka⁷. Każdy zaś wytwór ludzki jest tworem sensownym w znaczeniu zarówno (jakiejś) racjonalności, jak i celowości oraz wartości. W ontologicznym rozumieniu sens wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego posiada racjonalność sam w sobie i racjonalność jest zarazem nadawana mu przez osoby w nim uczestniczące – będące w nim obecnościami w jego „tu i teraz”, ale również będące śladem tych obecności w „tam i potem”. W jednym i drugim znaczeniu racjonalność będzie skojarzona z porządkiem i sposobem porządkowania (lub nieporządkowania) tego, co jawi się jako pewna faktyczność⁸. Sens wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego to także odkrywanie jego faktyczności, ale i porządkowanie jej mnogości przejawów, przy założeniu, iż jest on właśnie czymś apriorycznym, jak i odkrywanym. Ponieważ porządkowanie może być rozmaite, stąd mówimy o różnych sensach, które pojawiają się w wyniku tych zabiegów. Jak mówi Stróżewski, sens ontologiczny, odnoszący się zawsze do rzeczywistości, jest równocześnie konstytuowany „myślowym projektem, z jakim do tej rzeczywistości podchodzimy”, i który zarazem zasadza się na ujmowaniu tej rzeczywistości „w aspekcie tego, co w niej najbardziej istotne” (tenże, 1994, s. 431–432). Takie podejście do sensu wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego zakłada, iż ono samo zawiera takie elementy, które pozwalają nie tylko postawić pytanie o ich istotę i istotę ich wzajemnych powiązań, lecz których odkrycie pozwala odpowiedzieć na pytanie o nie samo, jako na pytanie już nie tylko odnoszące się do niego jako takiego, lecz do niego jako „jakiegoś”.

⁷ Według Stróżewskiego, na ustalenia którego powołujemy się w tym miejscu, rozpatrując „sens” trzeba zarazem rozpatrzyć „znaczenie”. To drugie, po pierwsze „to tyle, co »treść nazwy«”, po drugie, występuje „jako synonim doniosłości, prestiżu, wagi” i, po trzecie, może być rozumiane „jako wyraz czegoś, ekspresja” (tenże, 1994, s. 423–424). Dodajmy, iż w *Słowniku języka polskiego* możemy w pierwszej kolejności przeczytać, iż jako rzeczownik „znaczenie” pochodzi od czasownika „znaczyć”, oznaczającego „być znakiem czegoś, wyrażać, zawierać jakąś treść” (t. III, s. 1044). A zatem „znaczenie” będzie wskazywało także na sposób bycia tego, co jest znakiem czegoś innego, co jest treścią czegoś. Sens Stróżewski rozpatruje na sześciu płaszczyznach: 1) semantycznej, 2) fenomenologicznej, 3) ontologicznej, 4) ontycznej, 5) aksjologicznej, 6) metafizycznej (tenże, 1994, s. 426–437). Nie tyle odwołujemy się za Stróżewskim do jego fenomenologicznego ujęcia sensu w wydaniu Husserla, ile bierzemy je jako swoisty „punkt wyjścia” dla naszych rozważań.

⁸ Por. Stróżewski zwraca uwagę, iż samo słowo „sens” pochodzi od łacińskiego „sensus”, oznaczającego w pierwszym rzędzie zmysł, poznanie zmysłowe, ale i uczucie czy czucie czegoś. Odnosi się zatem do sfery zmysłów zewnętrznych (odbior tego, co jest) i zmysłów wewnętrznych (odbior tego, jakie to jest dla nas samych). Dopiero w drugim rzędzie sens w swym łacińskim źródłosłowie oznacza „sposób myślenia, pogląd, myśl, sąd, znaczenie, a wreszcie także smak, gust” (tenże, 1994, s. 425).

„Jakieś” wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe to wychowanie, któremu nadajemy sens aksjologiczny, czyli usensowniamy rzeczywistość, jaką jest będąc jednocześnie czymś zadany. W tym miejscu odsłania się także specyfika tak rozumianego sensu wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, który oparty na wartościach wymaga już nie tylko świadomego wysiłku kreacyjnego, ale także świadomości, iż jako wartość nie jest dany jako dar, ale który także zawsze jako dany i dar można utracić. Sens tego, co jest zadane, jawi się zatem w kategorii przyczyny celowości czegoś – celowości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, a ponieważ cel utożsamiany zostaje z wartością (w znaczeniu dobra czegoś), to samo już rozumienie sensu tak ujętego wychowania „zabarwia się aksjologicznie”, czyli staje się wartościowe (Stróżewski, 1994, s. 425). Poprzez stawanie się wartościowym, sens wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego nie jest pierwotnie ani odkrywany, ani konstytuowany, lecz niejako postulowany i jako taki dopiero poprzez jego konstytuowanie odkrywany zostaje przez obecne w nim osoby. Powołując się na rozważania Stróżewskiego, skonstatujemy, iż pytanie „o” sens wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego jest źle postawione, ponieważ „o” jego sensie jako pewnej całości możemy mówić dopiero wówczas, gdy on się jakby dokona, czyli gdy jego wartość zostaje dopełniona. Pozostaje mówienie „o” sensie wychowania jako „o” postulowanym jego sensie, który zasada się nie tyle na pewności co do jego racji i słuszności, ile na nadziei, że „nie tyle jest trafny i słuszny, ale możliwy do spełnienia” (tenże, 1994, s. 437).

Pedagog w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu występuje nie tylko jako ten, który siłą swej aktywności jest w nim obecny, współkonstytuując jego sens, ale także jako ten, który sens siebie samego jako pedagoga – sens bycia sobą odnajduje będąc w nim. Dla Ricoeura poświadczenie siebie w stosunkach z innymi ustanawia „sobość” jako tożsamość jednoczącą wiele rodzajów działań. Bycie sobą nie tylko nie wyklucza bycia innym, ale tego wręcz wymaga. Dla Lévinasa, na którego filozofię Innego wielokrotnie powołuje się Ricoeur, rdzeniem doświadczenia nie jest świadomość człowieka, lecz właśnie spotkanie z drugim człowiekiem (tenże, 1998). Jest bowiem w człowieku coś pierwotniejszego, jeszcze przed świadomością i sensem jego myśli, działań i odczuwania – to bliskość Innego. Spotkanie z Innym uznaje za fakt pierwotny doświadczenia, z niego wszystko się rodzi: rozum, mowa, wiedza, społeczność. Dlatego Inność musi się pojawić, bo dopiero wraz z nią wdziera się w nasze istnienie jakiś ruch, w tym znaczeniu, że coś się wydarza, co może pobudzić nas do życia⁹. To Inny staje się warunkiem czasu, w którym dopiero mogą żyć (Lévinas, 1999, s. 86). Symbolika Innego otwiera pole(a) działania, którego sprawcą – w znaczeniu bycia inicjatorem – jest pedagog odczytujący inność Innego i wprowadzający ją w medium swojego ustosunkowania się do niego i w konsekwencji sposobu działania. To pierwotny warunek ukierunkowania się w stronę tworzenia przez

⁹ Patrz: par. I.3.2.1 *O wydarzeniu się spotkania i zdarzeniu w spotkaniu.*

pedagoga własnej tożsamości pozwalającej mu określić się w swym byciu sobą. Jak podkreśla Ricoeur w kontekście rozważań nad działaniem:

pole praktyczne nie tworzy się od dołu do góry, przez budowanie od elementów najprostszych do najbardziej wypracowanych, lecz wedle podwójnego ruchu – wstępującego ruchu nabierania złożoności, poczynając od działań podstawowych i praktyk, oraz zstępującego ruchu ukonkretniania, poczynając od niewyraźnego i zmiennego horyzontu ideałów i projektów, w których błysku ludzkie życie zostaje zrozumiane w swej, niepowtarzalnej, jedyności (Ricoeur, 2005, s. 261).

Mówiąc o relacji Ja-Inny-Ty jako Inny i Ja jako Inny dla siebie samego (o czym pisze Ricoeur), mówimy o takiej relacji, która charakteryzuje się sprzężeniem zwrotnym, a narracyjny jej wymiar przybiera zawsze postać interpretacji. Kim jest pedagog, który jest obecny w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym? Pytanie: „kim jest?” jest pytaniem o jego tożsamość. Założyliśmy – odwołując się do filozofii Ricoeura – że tożsamość narracyjna jest pomostem między jego tożsamością *idem* i *ipse* – a zatem to, w jaki sposób jest pedagogiem – konstytuuje ową tożsamość. To, jak jest, czy też jak opowiada swoją opowieść, wpisuje się w odpowiedź na pytanie: „kim jest dla niego wychowanek jako Inny?”. Każde spotkanie pedagoga z wychowankiem to potencjalnie spotkanie z Innym, zaś spotkanie z „jakoś” już odczytanym wychowankiem jako Innym, zwłaszcza wówczas gdy staje się wartością *in concreto* w ich grze wypowiedziania się, uznajemy za wtórny do pierwotnego warunek bycia sobą pedagoga. To w spotkaniu z wychowankiem jako Innym pedagog tworzy i potwierdza siebie samego jako pedagoga. Podejmując w niniejszym tekście rozważania o symbolice Innego, towarzyszyło nam postawione przez Ricoeura pytanie: „czego dowiadujemy się z działania o jego sprawcy?” (tenże, 2005, s. 96)¹⁰. Interpretacja symboliki Innego implikuje takie działania, których istota polega na pozostawianiu w dialektyce pytania i odpowiedzi, konstytuującej i regulującej narrację pedagoga, wykracza poza powszechnie stawiane pytanie w rozważaniach nad sensem wychowania dotyczące uchwycenia racjonalnych przyczyn, dla jakich podejmuje się realizację szczytnych jego idei i ideałów. Heidegger pokazuje różnicę między pytaniem „dlaczego” a stwierdzeniem „bowiem” (tenże, 2001, s. 169–173)¹¹. Te dwa słowa mówią o dwóch zupełnie

¹⁰ Ricoeur postawił obok tego pytania jeszcze jedno, które brzmi: „w jakiej mierze to, czego możemy się dowiedzieć, przyczynia się do dokładnego określenia różnicy między *ipse* i *idem*?” (tenże, 2005, s. 96). O ile pierwsze z powyższych pytań – postawione przez Ricoeura w nieco innym kontekście rozważań niż ten tutaj prezentowany – wyznacza kierunek naszych dociekań, o tyle drugie nie jest w zasięgu naszych zainteresowań. Dlaczego? Podejmując wysiłek odpowiedzi na nie, wchodzilibyśmy w obszar normatywności, czego z założenia nie chcemy czynić. Określenie różnic między *ipse* a *idem* na bazie relacji do Innego pozostawiamy w gestii czytelnika. Tym samym wszelkie formułowane w pracy na ten temat wypowiedzi przyjmują formę dygresji.

¹¹ Szerzej o heideggerowskiej zasadzie racji piszemy w *Podsumowaniu* II części niniejszej pracy.

różnych postawach, jakie pedagog może zajmować wobec siebie samego w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Analizując poglądy Heideggera na temat racji, Skarga pisze o nich w następujący sposób:

Jedną z nich jest postawa poznawcza, racjonalna, w której nieustannie szuka się: dlaczego, a więc racji dla każdego przedmiotu i każdego wydarzenia. Druga jest raczej postawą egzystencjalną, w której się jest dlatego tym, czym się jest, bo się jest sobą, kimś czasującym się zgodnie z własną istotą, niejako bez dlaczego (taż, 2009b, s. 94–95).

Powyższe rozróżnienie pozwala nam wskazać na przestawianie zwrotnicy w myśleniu o działaniu pedagoga w kontekście tworzenia się i trwania w czasie jego tożsamości. Dodajmy, że chodzi o tożsamość *ipse* zakorzenioną w jego tożsamości narracyjnej, wobec której wykracza się już poza postawę poznawczą. Pedagog odczytując symbolikę wychowanka jako Innego i będąc z nim w spotkaniu jako faktycznej czaso-przestrzeni wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego „czasuje się zgodnie z własną istotą” – tworzy bycie sobą w byciu sobą (Heidegger, 1994).

I.1. W poszukiwaniu szczególności bycia pedagogiem

I.1.1. Pedagog – „obecny” i „ślad” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym

Obecność nie jest tylko byciem faktycznym – „fenomenalnym byciem-tak-a-nie-inaczej” możliwym do zarejestrowania, lecz jawieniem się „fenomenalnej realności”, które jest interakcją jakości obecności przejawiających się i uchwytnych z danej perspektywy w „tu i teraz” (Seel, 2008, s. 58). Obecność jest doświadczeniem dziania się niezredukowanego do faktyczności, choć wytwarzającego „szczególny czas teraźniejszy”, składającego się z istniejących bądź nieistniejących, podjętych i niepodjętych możliwości poznawania i działania, i prezentującego „szczególną współczesność”, będącą intensywnym zwróceniem się na teraźniejszość osobowej egzystencji (tamże, s. 117). Przeżywanie obecności w jej wymiarze teraźniejszym zasadza się na uwzględnieniu wielości pozostających lub niepozostających do dyspozycji przez przeżywającą osobę sposobności działania i rozumienia.

Obecność dokonuje się w afirmacji tego, jak ona sama jawi się w konkretnej, bezpośredniej teraźniejszości – „tu i teraz”. To wyartykułowane jawienie się obecności jest konstytutywnym elementem form wytwarzania i postrzegania obecności tak jak jawi się ona sama „tu i teraz” (por. Seel, 2008, s. 32–127). Zdolność pedagoga do ukazywania swojej obecności warunkuje w sposób konieczny poznawcze jej widzenie przez niego samego, jak i wychowanka. Jest ona tym, co jest widziane w oczach wychowanka, a sytuacja bycia widzianym jako obecność oddziałuje z kolei na własną percepcję siebie. U podstawy jawienia się obecności pedagoga leży „pokazywanie się”, „odkrywanie się”, „manifestowanie się”. Obecność pedagoga narzuca się mu sama i wymaga od niego uwagi. Widzenie i oglądanie obecności pedagoga przez wychowanka ujawnia swą wtórną naturę: bez czegoś, co się pokazuje – bez obecności pedagoga – nie byłoby percypującego wychowanka. Oglądanie obecności

pedagoga jest możliwe jedynie dzięki temu, że jest „jakieś coś” w tej obecności do oglądania.

Obecność pedagoga pojawia się wobec obecności wychowanka, stając się tym samym przedmiotem oglądu dla wychowanka jako podmiotu. Poprzez „jakieś” jawienie się ona sama ewokuje zauważenie jej, a tym samym ustosunkowanie się do niej wychowanka. Jego uwaga bowiem nie skupia się już na widzeniu, lecz na tym co widziane. Obecność pedagoga z różnych pozycji prezentuje się odmiennie – kiedy zmienia on pozycję, jego obecność inaczej wychodzi mu i wychowankowi naprzeciw. Jawienie się obecności „tu i teraz” nie jest statyczne, lecz podlega zasadniczej zmienności. Wówczas rozpoczyna się możliwa gra ujawniania siebie jako obecności, gdyż pokazywanie i oglądanie są płynne i zmienne – to dwie role, które są zamiennie przyjmowane¹. To dopiero obecność pedagoga w sytuacji pojawienia się wychowanka „wytwarza” jego rolę – bycie pedagogiem. Pojawienie się ich naprzeciw siebie i rozpoczęcie gry jawienia się ich obecności sprawia, że bycie obecnością każdego z nich jest pochodną sytuacji, w której się znaleźli. „Przejście” od obecności jako bycia faktycznego do jawienia się jej pozwala mówić o niej już nie językiem esencjalnym, sugerującym i utrwalającym jasną jednoznaczność, lecz językiem relacji odkrywającym grę wieloznaczności (por. Buczyńska-Garewicz, 2008, s. 282). Obecność i pedagoga, i wychowanka jako świadka obecności pierwszego stają się „jakimiś” ze względu na siebie nawzajem i przez siebie, czyli w grze wzajemnego jawienia się.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania i powołując się na słowa Skargi:

bez względu na rozumienie pojęcia obecności zawsze wskazuje ono na czas teraźniejszy i od koncepcji tego „teraz” zależy, a dalej na słowa Hernasa: obecność jest wspólnym zarówno temu, kto jest obecny, jak i temu, kto jest tej prezentującej się obecności świadkiem

wychowanie jako współ-obecność wskazuje na relację, która polega na „byciu w-obec”, a to z kolei jest specyficzne dla człowieka, a nie dla rzeczy, która jako taka może tylko istnieć (Skarga, 2004, s. 34; Hernas, 2005, s. 163). Nie rozpatrujemy obecności pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym w kategoriach „powszechnego przeświadczenia” o tym, że on „jest” w nim. Utożsamiając natomiast „jest” z „byciem tu i teraz”, czyli z „prezentowaniem się w teraźniejszości”², chcemy wskazać na jego obecność, która przywołuje zarazem „jestem” wychowanka i która ustanawia się w horyzoncie jego osoby jako o niej zaświadczałej. Będąc obecnym, pedagog znajduje się w relacji „w-obec”. To bycie obecnym o charakterze lokacyjnym i zara-

¹ Szerzej o samej grze piszemy w par. I.3.1. *Gra wypowiedziania się na scenie spotkania*.

² Hernas pisze: „Nie przypominam sobie mojej obecności gdzieś tam w innym czasie. Obecność [...] stoi cały czas przy mnie, a tamto minione bycie stawia się wobec niej w taki sposób, w jaki prezentowało się w tamtym minionym czasie” (tenże, 2005, s. 194).

zem partycypacyjnym, gdzie pierwsze z nich oznacza usytuowanie pedagoga w czaso-przestrzeni wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, a drugie – związane jednocześnie z relacyjnym aspektem bycia – wskazuje na branie udziału w tak rozumianym wychowaniu (por. Wojtyśiak, 2005, s. 156–160). Mówi ona zatem o niemożności neutralnego bycia obecnym pedagogiem. Jego obecność określa pole znaczenia słowa „jest” – pedagog „jest” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, będąc w nim obecnością. Być obecnością uwypukla specyficzny dla niego „niuans dynamiczny” i odsłaniając zarazem jego egzystencjalny i konstytutywny charakter (tamże, 37). Z jednej strony bycie obecnością w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym podkreśla prymat aspektu istnienia owego bycia jako aktu w bycie, a nie własności. Bycie obecnością to stawanie się nią i rośnięcie w niej, wówczas dopiero konstituuje się postać, czyli poprzez widoczną dla wychowanka (jak i dla siebie samego) własną obecność uchodzi za tego, kim może być – za pedagoga, będąc nim jako obecność w sensie lokacyjnym. Obecność to bycie widocznym – to przebywanie w obrębie wzroku innego i wystawianie się na jego wzrok. Obecność karmi się – jak mówi Hernas – „zaświadczającym spojrzeniem” jej świadka, przed którym niczego nie da się ukryć (tenże, 2005, s. 164). Pedagog jako obecny nie tylko zostaje określony przez własne „jestem” lub określenie „jest” formułowane przez wychowanka, lecz zostaje rozpoznany, które to rozpoznanie wykracza poza zwykłe orzekanie o nim, że „jest”. Jako pedagog jest znakiem rozpoznawczym własnej obecności w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym.

Obecność pedagoga, choć przejawia się, czy też jest dostępna, w teraźniejszości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego i w niej potrzebuje zaświadczenia o sobie w postaci obecności jej świadka-wychowanka, ustanawia się poza temporalnością, a przynajmniej nie wyczerpuje się w „tu i teraz”. Obecności nie posiada się, tak jak posiada się zdolności czy umiejętności, zatem i obecność pedagoga, nie będąc zarazem jakimś osobliwym sposobem jego istnienia, pozwala mu być sobą – pozwala mu na samoidentyfikację. Obecność pedagoga nie jest, ale on sam jest obecnością, a to oznacza, iż będąc obecnym w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym nadaje zarazem jemu sens. Obecność pedagoga, jako relacja „*bycia w-obec*”, sygnalizuje bliskość bycia z tym, kto jest jej świadkiem i kto również swoją obecnością najlepiej potwierdza ją. Określa ona doświadczenie wspólności, czyli doświadczenie wychowania jako właśnie wspólnego doświadczenia osobowego³. Obecność odsłania bowiem pierwotną i wyjściową wspólność, a dopiero potem (jednak w nietemporalnym ujęciu) może odsłaniać znaczeniowość, jaką nadaje

³ Odwołując się do etymologii słowa „obecność”, „obcowanie”, jak i „obcość”, Hernas pisze: „Pierwotne znaczenie wszystkich tych słów odnosi się do ogółu, gminy, tego, co wspólne, a więc do pewnej szeroko rozumianej sytuacji społecznej” (tenże, 2005, s. 174).

wychowaniu w powyższym ujęciu. Obecność pedagoga jest samą jakością jego bycia. Nie można być najpierw obecnym, a potem jakoś być w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, lecz będąc w nim obecnym, już wskazuje się na to, jak w nim się „jest”. Obecność nie przysługuje pedagogowi jako jemu „przynależna właściwość”, ani też on sam nie zajmuje wobec niej żadnej postawy ani pozycji (Hernas, 2005, s. 189). Jest zawsze jego obecnością, więc kim miałby być poza nią? W tym znaczeniu bycie obecnością odsłania jego predykatywny charakter, polegający właśnie na tym, iż oznacza określenie obecności jako własności pedagoga – jego bycie w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jest byciem obecnością (Wojtysiak, 2005, s. 148). Ale bycie obecnością, choć wskazuje na siebie samo jako na bycie identyfikacyjne – zawsze bowiem odnosi się do tego samego pedagoga – nie zaświadcza jeszcze o jego byciu sobą, lecz tylko wskazuje na niego jako tego samego ze względu na wyróżniony zespół przymiotów lub właściwości w byciu obecnością w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym⁴.

Obecność jest zawsze dla kogoś i to właśnie podkreśla Derrida, powołując się na myśl heideggerowską i jednocześnie z nią polemizując, kiedy pisze o świadomości jako „możliwości obecności dla siebie, tego, co obecne w żywej obecności”, a jest nim bycie „w-obec” (tenże, 1997, s. 17). Zawsze bowiem człowiek jest wobec czegoś, czyli jest w ruchu i tylko w tym znaczeniu ustanawia się sam dla siebie, nigdy nie będąc obecnym dla siebie, lecz dla innego. Obecność pedagoga, nie będąc neutralną kategorią bycia w ogóle, a jednocześnie będąc „pierwszym wypowiedzeniem samego siebie”, jawi się jako obecność znacząca w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym (Hernas, 2005, s. 190). Jest znakiem tego, jaki sens temuż doświadczeniu nadaje sam pedagog. Zapytajmy słowami Skargi, co daje obecność pedagoga wychowankowi?

Co daje mi ten fakt, że ten drugi jest tu, wobec mnie, w bliskości. Daje mi tę szansę, że się zechce przede mną odsłonić, że to spotkanie nie jest dla niego obojętne, że szuka porozumienia (taż, 2004, s. 67).

⁴ Sposoby bycia „obecnością” nie wykluczają się, lecz dopełniają się nawzajem. Dla Ingardena, dla którego „istnieć” jest nie tyle synonimem „być”, ile terminem jednoznaczniej i precyzyjniej oddającym sens egzystencjalny, samo „istnienie” jest wieloznaczne, a poszczególnym jego znaczeniom odpowiadają określone sposoby istnienia. „Istnieć” znaczy zatem istnieć w pewien określony sposób. Co więc nie istnieje w jakiś określony sposób, to oznacza, że w ogóle tego czegoś nie ma. Dla Ingardena nieistnienie nie jest jakimś sposobem „istnienia”, ono jest „brakiem wszelkiego istnienia” (tenże, 1987, t. I, s. 76). Jeśli bowiem można istnieć tylko w jeden określony sposób, to przestając istnieć w ten właśnie sposób, w ogóle przestaje się istnieć. Tym samym wyrażenia typu „zacząć istnieć”, „przestać istnieć” nabierają sensu, a w przypadku istnienia człowieka – sensu egzystencjalnego.

Jako obecność pedagoga może odsłaniać wiele ukrytych znaczeń rozpościerających się od znaczeń świadczących o wadze samego wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego do znaczeń stanowiących o jego drugorzędności i znikomości aż po możliwość „uwiedzenia przez pozory” (por. tamże, 2004, s. 70)⁵. Znaczenie obecności pedagoga nie jest dane, jak powie Lévinas, jest jej nadane (tenże, 2000, s. 62–63). Ona sama nie jest bowiem ani idealną, ani też jako taka nie odsłania się przed wychowankiem i przed jej nosicielem – pedagogiem. Jej sens dopiero „wypowiada się” poprzez to, jak pedagog jest obecny. Uwzględniając wiele odmian bycia obecnością, powiemy w tym miejscu, iż wiążąc bycie z czasem liniowym, obecność pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym może być przeszła, teraźniejsza i przyszła, zaś ze względu na jej relacyjny charakter – aktualna i możliwa, realna i intencjonalna. Pedagog dokonuje także wartościowania wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego i ze względu na to bycie obecnością w nim może przybierać formę elementarnych kontaktów interpersonalnych, zaś na poziomie wyższym wykraczać poza nie, otwierając i tworząc przestrzeń dla ich wyjątkowości i niecodzienności. Bycie obecnością może być zarówno konieczne dla pedagoga, jak i przygodne, pozytywne i negatywne (por. Wojtasiak, 2005, s. 243). Jego obecność nie musi być także ani wymowną, ani wyrazistą, aby być znaczącą. Jest jednak zawsze obecnością realną – faktyczną i dopiero wówczas ustanawia się dla jej świadka obecnością znaczącą w tym znaczeniu, iż przechodzi ona w ślad samej siebie.

Sens i rozumienie obecności pedagoga rodzą się poza samą jej faktycznością, jednocześnie w niej odsłaniając się przed jej świadkiem i nosicielem. Pedagog, we wspólnym doświadczeniu osobowym, wchodzi w relacje z wychowankiem, a one same cechują się swoistą dynamiką. Nie można być w relacji do kogoś, nie będąc samemu ruchem ku temu (albo od tego), kto jest naprzeciw. Bez względu na to, jaka intencja towarzyszy pedagogowi i jego ukierunkowaniu się na wychowanka, zawsze rzuca na niego swój cień i pozostawia po swoim działaniu ślad. Nie jest on czymś obojętnym, choćby sam wychowanek nie zdawał sobie sprawy z jego mocy działania. Jaka jest zatem istota bycia śladem?⁶

⁵ W spotkaniu z dziełem sztuki, ale także i z drugim człowiekiem, sens, który rodzi się w nim, może być fałszywy. Kiedy zatem spotkania tego typu odsłaniają jego prawdę? Skarga pisze: „Tylko wówczas, gdy dzieło, wszystko jedno jakiego rodzaju: portret, pejzaż, tekst literacki, wiersz, refleksja filozoficzna, żyją prawdą, coś z tej prawdy mogą użyczyć” (tamże, 2004, s. 70–71).

⁶ Nie podejmujemy zagadnienia zostawienia różnych rodzajów śladów w psychice wychowanka, od traumatycznych po ukierunkowujące, wyzwajające i wspierające jego działanie. Ta problematyka wydaje się obecna w rozważaniach pedagogicznych, chociażby poprzez szeroko rozpatrywane zagadnienie autorytetu w wychowaniu, który za Frommem ująć można w kategorii autorytetu irracjonalnego i racjonalnego ze wskazaniem na ich konsekwencje w życiu człowieka dążącego nimi innego. Skarga natomiast rozpatruje trzy rodzaje śladu, ujętego w kategorii

Ślad jest znakiem dostępnym dla naszych zmysłów, pozostawionym przez coś jako zjawisko lub przez kogoś (Ricoeur, 2008, t. III, s. 170–180; Skarga, 2004, s. 29–54, 73–105). Nie odnosi się jednak tylko do wydarzeń z przeszłości, lecz także do tego, co aktualne, co jest teraz, co trwa. Jest czymś, co jest obecne, pomimo tego, że przynależy do przeszłości. Przynależy do kategorii byłości, nie jest zatem czymś obserwowalnym, ale jest tym, co jest nam dane w teraźniejszości. Co oznacza pozostawić ślad? Z jednej strony ślad jest widoczny jako znak czegoś lub kogoś „tu i teraz”, z drugiej istnieje on, ponieważ przed „tu i teraz” coś lub ktoś oddziaływali. To oddziaływanie nie istnieje, lecz pozostaje jego ślad. Jeśli odwołamy się do znaczenia śladu jako odcisku, jaki pozostawia po sobie człowiek lub zwierzę, którzy przechodzili przez dane miejsce w danym czasie, to owo przechodzenie ukazuje nam dynamikę śladu, natomiast pozostawienie śladu – ujawnia jego statyczny charakter. Ponadto sama dynamika śladu wskazuje na obecność w jakiejś przeszłości i przestrzeni zarówno tego, co/kto ślad zostawił, jak i tego, kto doświadczał obecności tego, co/kto jest już „tu i teraz” śladem⁷. Ze śladem – jako byłą obecnością – związana jest znaczeniowość czegoś lub kogoś. Odsyła ona do przejścia kogoś lub czegoś, ich bycia w ruchu. Co znaczy ślad? Lévinas mówi o śladzie w kontekście epifanii twarzy (tenże, 1999). Niezwykłość znaku, jakim jest ślad, zawsze wskazuje na przejście, a nie na możliwą obecność. Ślad zatem coś odsłania i zakrywa⁸. Może być on zatarty lub bardzo wyraźny. Może to być świeży ślad lub z trudem odnajdywany. Może być nikły i nietrwały lub też na trwałe zapisany w annałach

metafory, a są to: piętno, blizna i wezwanie. Powiemy, iż ich oddziaływanie polega na wielofunkcyjnym działaniu na zasadzie pozostawiania w ich cieniu. A zatem ich oddziaływanie może rzucać cień na naszym życiu, w ich cieniu możemy się skryć, a konfrontacja z nimi – w ujęciu Junga – może wyzwalać naszą ideację i być jej ukoronowaniem. Ponadto ich cień wskazuje nam na ich obecność – bliskość, co może dodawać otuchy w kroczeniu własną drogą.

⁷ Ricoeur pisze: „Można zgubić ślad, sam ślad może się urwać, może prowadzić donikąd, może się także zatrzeć: ślad jest bowiem kruchy i musi pozostać w nienaruszonym stanie, gdyż w innym wypadku przejście, nawet jeśli miało miejsce, jest po prostu czymś, co minęło bez śladu [...] ślad wskazuje tutaj, a zatem w przestrzeni oraz teraz, a zatem w teraźniejszości minione przejście żyjących” (tenże, 2008, t. III, s. 173). Nie można uniknąć bycia śladem swej obecności, bez względu na jakość tej obecności i własnej intencji pozostawienia po niej śladu. Merton podaje w swojej książce taki oto opis wędrowca, autorstwa mędrca Chuang Tzu: „Był raz człowiek, który tak już miał dość widoku własnego cienia i śladów swoich stóp, że postanowił pozbyć się jednego i drugiego. Najlepszym sposobem wydała mu się ucieczka. Wstał więc i puścił się biegiem. Ale za każdym razem, gdy stawiał stopę, powstawał nowy ślad, a cień podążał za nim krok w krok bez najmniejszego wysiłku. Mężczyzna przypisał swoją porażkę temu, że nie biegł wystarczająco szybko. Gnał więc coraz prędzej, bez ustanku, aż w końcu padł martwy. Nie przyszło mu do głowy, że gdyby po prostu unikał światła, nie rzucałby cienia, a gdyby usiadł i przestał się ruszać, nie zostawiałby śladów stóp” (Merton za: Szulakiewicz, 2006, s. 274).

⁸ Skarga pisze: „Między śladem a tym, co ślad zostawił, tkwi napięcie niejednoznaczności i niedoskonałego wskazania, większej lub mniejszej odpowiedniości, dystans nieraz tak odległy, że szyfr kryjący się w śladzie nie pozwala się odczytać” (taż, 2004, s. 31).

pamięci. Ślad może być pozostawiony i możemy za śladem podążać. Pozostawienie śladu jest formą obecności bez intencjonalnego ustosunkowania się do tego, co pozostawia i tego, który w innym czasie i miejscu spotyka się z nim. Podążać za śladem to odszyfrowywać jego znaczenie dane nam w teraźniejszości. On sam nadal żyje poprzez odniesienie się do niego⁹. W końcu ze śladem czasami trzeba się uporać, lecz czasami trzeba przyjąć do świadomości, że uporać się z nim nie da się w czasie, kiedy nam najbardziej ciąży (jak na przykład ślad zranienia po odejściu bliskiej osoby), to także jego pielęgnowanie w nas samych, które podsyca jego świeżość oddziaływania na nas. Odwołując się do fenomenologii Henry'ego, powiemy, iż ślad przynależy do „obecności niewidzialnej”, która nie wskazuje na jakąś irracjonalność czy iluzję, lecz na tegoż przeciwieństwo – rzeczywistość (tenże, 2007, s. 249). Również ślad wiązać możemy z tym, do czego on nas odsyła i/lub co w nas wyzwala, a dla Henry'ego takie modalności życia, jak lęk, radość, siła, zmęczenie, przyjemność, ból, cierpienie, rozkosz *et cetera*, posiadają cechę niewidzialną. Zatem ta nieobecność prowadzi do świata obecności, ponieważ każdy ślad jest odczytywany „tu i teraz” (Skarga, 2004, s. 32). I zanim ktoś go będzie odczytywał, on sam musi wiedzieć – w sposób jeszcze (albo w ogóle) nieskonkretyzowany – że coś znaczy. Często jednak jest to ślad, którego nie można odczytać, gdyż nie zna lub nie rozpoznaje się jego źródła, ale często jest to ślad, który się zna i rozpoznaje jego źródło, czyli tego, kto go w nas pozostawił.

Śladu nie utożsamia się z pamięcią, choć niewątpliwie pamięć może organizować jego lokalizację i ustalać jego źródła, a nawet wpływać na odczytanie (odczytywanie) jego znaczenia. Dla Skargi ślad jest jednak natury ontologicznej i na jej wykładnię tutaj się powołujemy (taż, 2004, s. 75 i n.). Ponadto, ślad jest metaforyczny – ze względu na „naddatek sensu” zawsze do czegoś poza sobą jako pewną dosłownością odsyła. Ślady mogą się zderzać ze sobą, co może zmuszać lub chociażby prowokować do zadania pytania o samego siebie – o własną kondycję, jak również kierunki własnych dróg. W końcu, jako obcość w samym człowieku, mogą przyczyniać się do zamknięcia w sobie i wstąpienia na drogę realizacji własnego projektu bycia, jakby to określił Heidegger, z ich transformacyjnym zachowaniem w sobie. To, co wówczas ślad może odsłonić przed tym, który go nosi w sobie, to kierunek wzmocnienia i uwydatnienia własnej sobości, nawet wówczas, gdy ciąży on na niej. Bez możliwości odniesienia się do niego nie powstałoby pytanie o samego siebie: „kim jestem?” oraz pytanie: „jakie jest miejsce czyjegoś śladu we mnie samym?”. Tej konfrontacji

⁹ Hernas pisze: „Obecność asystuje przypomnieniu tak samo, jak towarzyszyła tamtemu źródłowemu przeżyciu, jest zatem zawsze żywą obecnością, a nie tylko wspomnieniem obecności w tamtym minionym czasie” (tenże, 2005, s. 198). Skarga również porusza to zagadnienie i zwraca uwagę na trwałość śladu w psychice ludzkiej, zwłaszcza jeśli jest to ślad zranienia związany z utratą bliskiej osoby. Pisze: „Ten ślad zranienia, który trwa tak długo lub wręcz nigdy nie poddaje się zatarciu, jest nieustanną bolesną obecnością tego, co nieobecne” (taż, 2004, s. 90).

z czymś śladem w sobie samym towarzyszy poczucie własnej odrębności i świadomość (a chociażby przecucie) tych wartości, które uznaje się za własne. Wprawdzie istnieją też ślady, których obecność w nas wymusza ciągle poszukiwanie siebie samego bez ukierunkowania i w ostateczności bez nadziei na odnalezienie siebie. Mogą one także sobość naruszać, grożąc jej rozbiciem. Ślad może także wzywać,

by iść ku czemuś, ku jakimś celowi. Cele mogą być różne, a droga do nich trudna, ale te ślady nie mają w sobie bolesności, zawierają zawsze jakąś pozytywność, powiedziałabym, że rozbudzają nadzieję. [...] Takie ślady to raczej tropy, które nas gdzieś wiodą i po których chcemy iść z własnej woli [...], pozwalając człowiekowi zorientować się w drodze (taż, 2004, s. 100–101).

Dla Lévinasa wzywającym śladem, zamieszkałym w nas samych, jest twarz Innego, jak i jej znaczenie, jakie zrodziło się w nas w czasie „mówienia”, będącego jako odpowiedzialność samym znaczeniem (tenże, 2000, s. 253). To wezwanie ma wymiar etyczny, ponieważ „z-obowiązuje” do jego posłyszenia i pójścia jak gdyby za jego głosem, za tym, o czym „mówi”, czego sam jest świadkiem czy raczej świadectwem. Dookreślamy za Heideggerem i mówimy, iż chodzi o świadectwo prześwitującej prawdy bycia tego, którego ślad obcuje w nas samych. Ona sama nie jest niczym innym jak otwierającym drogę tropem samej siebie (tenże, 1999a, s. 93–94).

Powyższe odczytanie znaczeń śladu można nałożyć na ślad obecności pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. W tym miejscu skoncentrujemy się jednak na pozostawieniu takiego śladu obecności pedagoga, który nie tyle wzywa wychowanka ku sobie, lecz jako właśnie ślad jego zawsze możliwej prawdy bycia sobą pozostawia samo dążenie do tego, co jeszcze nie istnieje, lecz co zarazem jest dla wychowanka zapowiedzią prawdy bycia sobą. Taki ślad obecności pedagoga wzywa wychowanka i ukierunkowuje na cel dążenia, który nie jest określony, lecz sam dookreśla się w trakcie dążenia do niego. Gdyby z góry byłby dookreślony, a wychowanek odczytał ślad pedagoga dosłownie jako wzór dla siebie, wówczas wstąpiłby na ścieżkę naśladownictwa. Stąd to, co mówi ślad pedagoga, jest dopiero do odczytania przez wychowanka, lecz trzeba również pamiętać o tym, iż sama mowa śladu może się mu narzucać i wykluczać roz-mowę z nim, domagając się jednak posłuchu¹⁰.

Obecność pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jest zdominowana ruchem i zmiennością, gdzie nawet każdorazowa jej

¹⁰ Powołując się na rozróżnienie dwóch rodzajów śladów przez Skargę powiemy, iż dla wychowanka ślad pedagoga może go od niego „odwracać” albo ku sobie „przyciągać”. Te pierwsze są zazwyczaj śladami bolesnymi, związanymi na przykład z doświadczoną krzywdą i cierpieniem, pozostając w psychice jak cień. I choć usiłuje się je zatrzeć, wciąż uobecniają przeszłość, która kładzie się cieniem na teraźniejszość i przyszłość. Inne ślady są cenne – „po nich idziemy ku temu, co dla nas ważne, czego obecności pragniemy. Są dla nas darem, błogosławieństwem, wizją spełnienia. I jedne, i drugie znaczą nas samych” (taż, 2004, s. 105).

faktyczność nie daje się jednoznacznie zidentyfikować¹¹. Doświadczenie przemijania teraźniejszości obecności pozwala rozpoznać ją samą jako coś, co trwa tymczasowo. Wzajemne przenikanie się trwania i zmienności warunkuje jej doświadczenie. Seel pisze o tym następująco:

bez doświadczenia przynajmniej przejściowego trwania nie można by niczego doświadczyć jako czegoś, co przemija; bez zmienności względnego trwania i względnego przemijania nie byłoby możliwe żadne doświadczenie. Tylko w koegzystencji stanów względnie trwałych i przemijających dana jest teraźniejszość przemijającego istnienia (tenże, 2008, s. 122).

Wobec przemijalności obecności pedagoga nie ma tym samym przestrzeni dla konieczności wytwarzania trwałej (takiej samej w każdym „tu i teraz”) obecności na linii czasu. Tak rozumiana obecność mieści w sobie stan bycia inną niż jest. Ważne zatem okazuje się i to, jaką obecnością jest pedagog „tu i teraz”, jak jaką będzie w przyszłości i jaką był w przeszłości. Czasowa zmienność obecności pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jest więc jej funkcją, a nie cechą. W swej zmienności obecność pedagoga pozostaje niezmienna, a w swej różnorodności jednolita, ponieważ zmienność nie wyklucza jedności w byciu obecnym. Tak ujęta obecność pedagoga zostaje pojęta jako źródłowy jego sposób bycia pedagogiem, którego nie posiada, lecz który wytwarza. Dlatego zmienność jego obecności wobec wychowanka jako jej świadka nie stanowi żadnego braku, lecz ją konstituuje. Także rozumienie własnej obecności przez pedagoga nie dokonuje się w izolacji, lecz w kontekście nie-obecności, zgodnie z tym, iż teraźniejszość jest tylko jednym modusem czasu wśród innych modusów. Teraźniejszej obecności towarzyszy niezbywalnie przeszła i przyszła, a jej sens ma charakter wtórny – jest zanegowaniem nie-obecności i – jakby powiedział Heidegger o prawdzie – jest wydobywaniem siebie z siebie samej jako niebytu i jednocześnie odsyłaniem do niego (tenże, 1999b, s. 177 i n.). Czasowa zmienność obecności pedagoga sięga zarazem do czegoś trwałego, czegoś właściwego wszystkim formom obecności, które za Heideggerem ujmijemy jako wydarzanie się tego co przed nim samym. To jest też źródło obecności, a wszelka obecność oderwana od niego staje się jednowymiarową doraźnością pozbawioną swej podstawy. Zatem „kim jest pedagog?”. W pytaniu tym chodzi o to, „co znaczy bycie sobą pedagoga, które to bycie jest obecnością w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym pozostawiającą znaczący ślad ku wyzwalaniu w wychowanku własnego bycia sobą?”.

¹¹ Nie wiadomo zatem, co miałoby wracać – obecność doświadczona, wyobrażona, zapamiętana? Nie ma jednej treści wspomnienia, ponadto jest jeszcze we wspomnieniu obecność tego, co zapomniane, czyli niezapamiętane. To pokłosie krytyki koncepcji wiecznego powrotu Nietzschego Pierre Klossowskiego, którą prezentuje Buczyńska-Garewicz w rozdziale *Nietrwałość chwili* w książce pt. *Człowiek wobec losu* (taż, 2010). Por. rozważania o pamięci autobiograficznej: Maruszewski, 2005.

Reflektorem, którego światło oświetla poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytanie, uczyniliśmy ujęcie bycia sobą jako tożsamości *ipse*.

I.1.2. Problem z byciem sobą w czasie – wprowadzenie w rozważania o tożsamości *ipse*

Czy możemy pytać o kształt sobości, nie opowiadając się czy też nie tworząc sposobu jej bycia w tym znaczeniu, że poprzez określenie jej kształtu będziemy zarazem nadawać jej bycie? Co jest najpierw? Sobość czy bycie? Wydaje się, że kierunek tych rozważań jest chybiony chociażby ze względu na to, że sobość już odnosi się do podmiotu, który jakoś jest, czyli który charakteryzuje się byciem. Intuicja jednak podpowiada, że bycie sobą jest figurą językową, która kryje w sobie już jakąś treść wskazującą przynajmniej na to, że chodzi tutaj o sposób bycia tego, któremu owo bycie przysługuje (które jest możliwe dla niego). Udzielane odpowiedzi na pytanie o kształt sobości, połączone ze szczególnymi sposobami jej istnienia, charakteryzują się wielością i różnorodnością wśród myślicieli zajmujących się tą problematyką (por. np. Malicka, 2002). Skarga poświęciła temu zagadnieniu całą książkę pod tytułem *Tożsamość i różnica*, a w końcowych jej partiach, po analizie sytuacji granicznych w kontekście odczucia i poznania sobości, pojawia się coraz częściej wątpliwość o możliwość udzielenia nań odpowiedzi. Píše tak:

Pytanie o kształt sobości pozostaje nadal bez odpowiedzi. Lecz czy przez chwilę można było mieć złudzenie, że się na nie odpowie? Czyż całe nasze doświadczenie nie przekonuje nas, że nigdy nie jest nam dany bez zakamarków i szczelin obraz sobości? Jest on zbyt uległy zmianom, zbyt chybliwy, powikłany (taż, 2009b, s. 380)¹².

Tożsamość Ja jest celem. Za Skargą można zapytać o początek jej drogi i warunki postępowania po niej, czyli o to, jak mogę stać się sobą, jak stać się sobą? A czym jest moment ostatni – wypełnienie, czyli kształt sobości, a w istocie *eidos* sobości?¹³ Sobość odnosi się do Ja, w istocie rzeczy do takiego Ja, które jest inne od innego Ja. Ale nie tylko o różnicę czy odróżnianie Ja chodzi, lecz o określenie samego Ja jako Ja. Jeśli chodzi o *eidos* jako z jednej strony

¹² Skarga píše również, że poszukując odpowiedzi na pytanie o sobość, „stajemy na progu tajemnicy tożsamości własnej. [...] Nie oznacza to przekreślenia sensowności pytań i prób wydarcia tajemnicy. [...] I choć nie mogę jej uchwycić, wiem, że z czterech Kantowskich pytań pozostało mi to trzecie: czego się mogę dowiedzieć? I jest to pytanie najważniejsze, otwiera przed nami przestrzeń nadziei” (taż, 2009b, s. 385–386).

¹³ Z języka greckiego *eidos* oznacza ideę, wygląd, wzór, ale też kształt, formę i w końcu też postać – a w ujęciu Husserla – istotę. Ejdetyka to wiedza o „czystych istotach” (*eide*) (Kopaliński, 1989, s. 139; Hartman (red.), 2006, s. 46).

kształt siebie, z drugiej jako jego istotę, to wyliczenie właściwości niezbywalnych części całości i tak nie odsłania bycia sobą. To kwestia umowna i w żaden sposób nie stwierdza się na tej podstawie, że takie oto a nie inne właściwości określają sobość. Pytanie „kim jestem?” – jakby powiedział Heidegger – zawiera w sobie już pewną wiedzę – wiem, że jestem. Pytając zatem, nie podważam własnego bycia, lecz w istocie pytam o nie – jakie ono jest, jakie ono ma być i jeśli mam być jakieś, to ze względu na co takie ma być? Egotyczna forma bycia zmusza mnie niejako już nie do postawienia pytania o Ja – jego doświadczam, lecz o bycie Ja. Ja i sobość łączą się ze sobą – bez konkretnego Ja nie byłoby sobości. Z drugiej strony sobość, przynależąc do jakiegoś Ja, pozwala mu się określić jako Ja. Jest dopełnieniem o podwójnym znaczeniu. Pierwsze mówi o tym, że sobość uzupełnia i wypełnia zawartość Ja, tym samym umożliwiając jego określenie. Drugie wskazuje na dokonanie (się) i spełnienie (się). Poprzez sobość dopełniło się Ja. Powyższy cytat sugeruje jednak, że nie ma na pytanie o sobość – o bycie sobą – możliwej odpowiedzi. Można polemizować z Autorką przytoczonych słów, lecz niewątpliwie trzeba się zgodzić, że ze względu na znaczenie sobości dla Ja ostateczna odpowiedź zawsze będzie wymykała się racji bycia sobością. Ważne jest natomiast stawianie tych pytań i uruchamianie namysłu nad nimi. Rzecz w końcu dotyczy nas samych – każdego z nas. Te pytania postawił sobie i Ricoeur, choć może w innym brzmieniu, a prezentowana poniżej jego koncepcja tożsamości jest jedną z możliwych odpowiedzi na nie. Stanowi ona również źródło rozważań o takim byciu sobą pedagoga, które z perspektywy jego bycia obecnością i śladem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jest byciem dookreślającym sens tegoż wychowania¹⁴.

Ricoeur, podejmując próbę zdefiniowania tożsamości osobowej, rozróżnił dwa pojęcia tożsamości, a w zasadzie dwa jej bieguny: tożsamość „tego, co jednakowe, takie samo” – „bycie tym samym” (łac. *idem*) a raczej „bycie takim samym” oraz tożsamość „siebie samego” – „bycie sobą”, „sam dla siebie”, „tożsamy z sobą” (łac. *ipse*) (tenże, 2005). Tożsamość *idem* oznacza jedną i tę samą rzecz w odróżnieniu od wielu rzeczy (tożsamość numeryczna) oraz rzecz taką samą, o identycznych cechach w odróżnieniu od innej, niepodobnej lub podobnej częściowo (tożsamość jakościowa). Pomimo upływu czasu potrafimy identyfikować rzeczy, ale i konkretnego człowieka, wskazując na przynajmniej względnie stałe cechy. Po nich rozpoznajemy rzecz lub osobę jako pozostającą tą samą w rozmaitych okolicznościach jej pojawiania się. Jest ona tożsamością niezmiennego substratu pomimo zmian, jakim uległa w czasie. Na przykład, starzec jest tym samym człowiekiem co dziecko, którym kiedyś był. Cechy te określają, czym dana rzecz lub osoba jest. Umożliwiają odpowiedź na pytanie

¹⁴ Patrz: rozważania na temat sensu za Stróżewskim we *Wprowadzeniu* do niniejszej części pracy.

„co?” – „co jest pewnym stałym jądrem – substratem?”. To z kolei prowadzi Ricoeura do ujawnienia różnicy między „co” i „kto”. Pyta on o inny możliwy sens tożsamości – tożsamości trwającej w czasie, która byłaby odpowiedzią na pytanie: „kim ja jestem?”. Chodzi mu o ukazanie tożsamości człowieka nie tylko jako trwałego jądra przemian, substratu, zbioru trwałych cech, ale o ukazanie tożsamości jako możliwości działania i doznawania. Celem, jaki sobie postawił, było znalezienie takiej kategorii, która wypełniałaby istniejącą pomiędzy nimi przestrzeń. Tożsamości *idem* i tożsamości *ipse* postawił pytanie o trwałość w czasie (tenże, 1992, s. 33). Dla Ricoeura czas jest czynnikiem odmienności, oddalenia, różnicy. Proponuje dwa wzorce trwałości w czasie, będącymi zarazem odpowiedziami na pytanie „kim jestem?”¹⁵. Owymi wzorcami są charakter i dochowane słowo. W nich właśnie rozpoznajemy trwałość, o której można powiedzieć, że jest trwałością nas samych. Charakter traktuje jako

ogół cech wyróżniających, pozwalających ponownie zidentyfikować ludzką jednostkę jako będącą tą samą. [...] łączy on tożsamość numeryczną i jakościową, nieprzerwaną ciągłość i trwałość w czasie. Właśnie dzięki temu oznacza symbolicznie bycie tym samym osoby (tenże, 2005, s. 197).

Nie stanowi on „skończonego bieguna egzystencji”, a jego niezmiennosc jest szczególnego rodzaju. W O sobie samym jako innym Ricoeur używa określenia „trwałe dyspozycje”, z którymi wiążą się pojęcia przyzwyczajenia i „nabytych utożsamień”. Przyzwyczajenie dzieli na te, które dopiero nabywamy i na te już nabyte. Te drugie, stając się trwałą dyspozycją, stanowią właśnie cechę charakteru. Do powyższych dyspozycji, wynikających z wyuczonych nawyków, powinniśmy dodać zbiór wyuczonych sposobów identyfikacji z wartościami, normami, ideałami, wzorcami, w których określona osoba rozpoznaje samą siebie. To są właśnie „nabyte utożsamienia”. Trwałe cechy charakteru, wyróżnione dla danej osoby, są tym, po czym ją się rozpoznaje.

tożsamość charakteru wyraża pewne przyleganie co? do kto? Charakter to naprawdę „co” pewnego „kto”. Nie jest to już dokładnie „co” jeszcze zewnętrzne względem „kto” [...] Chodzi tu o przykrywanie kto? przez co? sprawiające, że przechodzi się od pytania kim jestem? do pytania czym jestem? (tenże, 2005, s. 203).

Tożsamość *idem* jest zawsze problematyczna. Określenie „substratu” jest całkowicie umowne i odsłania ostateczną jego nierozstrzygalność. Ricoeur podkreśla aporetyczny charakter tożsamości *idem*. Ta sytuacja ma jednak znaczenie dla uchwycenia zasadniczej różnicy między nią a tożsamością *ipse* – między „co” i „kto”. Pozwala bowiem skierować uwagę na istotę tożsamości

¹⁵ Sam je nazywa modułami, streszczającymi się w terminach opisowych i zarazem symbolicznych.

osobowej – bycie sobą jako zawsze możliwości działania i doznawania. „Bycie tym samym” występuje jako synonim tożsamości *idem*, dla której najwyższym w hierarchii znaczeń jest trwanie w czasie. Synonimem bycia sobą jest z kolei tożsamość *ipse*, która nie zakłada i nie implikuje „niezmiennego jądra osobowości”.

Bycie sobą, czy tak jak określa Ricoeur sobość, co z kolei Kowalska proponuje tłumaczyć jako ten-który-jest-sobą, nie jest czymś danym – podstawowym faktem związanym z obecnością w świecie człowieka i nie stanowi fundamentu własnych przeżyć (Kowalska, [w:] Ricoeur, 2005). Dla Ricoeura sobość ma charakter uniwersalny – ja, ty, on jesteśmy sobą – możemy być sobą. Dlatego nie nazywa podmiotu jako tego-który-jest-sobą mianem Ja, ponieważ zaimek ten ma charakter wymienny – każdy może powiedzieć o sobie Ja. To Ja może stać się Ty i On. Pod tym względem termin „Ja” jest wolny w znaczeniu pusty i na przykład w sytuacji rozmowy

stosuje się do kogokolwiek, kto mówiąc, oznacza siebie samego i kto przyjmując słowo, bierze na siebie odpowiedzialność za cały język [...] „ja” jest terminem wędrującym, stanowiskiem, które może zajmować wielu wirtualnych i zastępowalnych mówców (tenże, 2005, s. 84).

Dochodzi wówczas do wymiany zaimków osobowych – gdy ja mówię do innego Ty, on rozumie je jako Ja w odniesieniu do siebie samego. Gdy On mówi do mnie, czuję, że to mnie dotyczy w pierwszej osobie. Odwracalność Ja odnosi się zatem do ról tego, kto jest rozmawiającym i jego słuchaczem. Ujawnia się wówczas zdolność oznaczania siebie samego, która jest jednakowa zarówno u rozmówcy, jak i u słuchacza¹⁶. Dla Ricoeura Ja oznacza także każdorazowo jedną osobę, tę, która jest „tu i teraz”. Każdy jest zatem sobą w sposób absolutny – nieredukowalnie jednostkowy, ponieważ sobości nie można zastąpić inną sobością. Mowa więc o „umocowaniu »ja«” w konkretnym jego użyciu, które nie zmienia swego miejsca nawet wówczas, gdy w wyobraźni stawiam się na miejscu Innego. O ile role są odwracalne, o tyle do osób należy zastosować pojęcie niezastępowalności, które zostaje podniesione do rangi pojęcia niepozwarteczności. Pomimo tak rozumianego subiektywnego charakteru bycia sobą nie może ono być ujmowane przez człowieka w sposób bezpośredni. Jest ono zapośredniczone z mówienia, praktycznego działania i z relacji z innymi, w tym

¹⁶ Skarga w eseju pt. *Tożsamość Ja. Zarys problemu* pisze: „Cóż to jest owo Ja, podmiot gramatyczny zdania, albo szerzej – kategoria lingwistyczna, określająca miejsce, z którego rozwija się dyskurs, kategoria przechodnia w strukturze komunikacji, gdyż Ja wymienia się w niej na Ty i odwrotnie. Za tą kategorią nie kryje się żaden byt konkretny. Dla analizującego tekst to Ja jest całkowicie tożsame z wypowiedzią, w niej się mieści, przez nią się tworzy. [...] ta kategoria lingwistyczna może mieć denotacji wiele. [...] Ja, które tutaj występuje, jest całkowicie określone przez całość kodów wypowiedzi, zarówno przez unormowane kody semantyczne, także kolokwializmy, stereotypy, skojarzenia automatyczne itd., itd., jak i kody kulturowe [...]” (taż, 2009b, s. 226). W dalszej części eseju Autorka odwołuje się do myśli samego Ricoeura.

sensie, że dopiero poprzez analizę i interpretację tego, co, jak i dlaczego mówimy i robimy oraz z tego jak jesteśmy z innymi i dlaczego właśnie w ten sposób, możemy – i to zawsze w sposób niepełny i fragmentaryczny – odpowiedzieć sobie na pytanie: „kim jestem?”.

Ten, kto może działać, wskazuje na siebie jako sprawcę działania, a sama możliwość działania jest warunkiem bycia sobą. Dla Ricoeura działanie w świecie ujawnia dopiero samą jego możliwość. Działać znaczy przede wszystkim być poza sobą, co dla rozważań Ricoeura jest punktem centralnym, ponieważ wskazuje na fundamentalną kategorię bycia sobą – inność. Móc działać znaczy: móc być pierwszą przyczyną. Oznacza to, że działanie/możliwość działania ma charakter teleologiczny – ukierunkowanie na urzeczywistnianie subiektywnego celu. Według Ricoeura można rozróżnić wiele rodzajów i modalności działania. I tak na przykład można mówić na wiele sposobów – można opowiadać, opisywać, streszczać, nakazywać, zakazywać, ale i rozmawiać, zwracając się do kogoś i odpowiadając. Można dokonywać wyborów moralnych w relacjach społecznych i prywatnych. Również zapytywanie – o samego siebie – jest rodzajem działania. Za każdym razem to „kto” działa, ma nieco inny sens. Możliwość działania jest wieloraka i często sposoby działania jednej osoby są nieredukowalne do siebie. Dla Ricoeura działanie jest jedną stroną bycia sobą, drugą – będącą jej dopełnieniem – jest doznawanie, bycie pobudzonym i podległym wpływom. Doznawanie oznacza doświadczenie szeroko rozumianej inności konstytuującej się od doświadczenia siebie jako Innego na wielu poziomach do doświadczenia Innego – drugiego człowieka. To odsyła nas do dialektyki sobości – bycia sobą – tego-który-jest-sobą i inności. Jak pisze Ricoeur:

jest bycie sobą zarazem w swej różnicy w stosunku do bycia tym samym i w swym dialektycznym związku z innością (tenże, 2005, s. 503).

Tożsamość *ipse* nie istnieje jakby w oderwaniu od tożsamości *idem*. One dopełniają się w ludzkim życiu. Ricoeur uważa, że trwałość charakteru wyraża się prawie zupełnie pokrywaniem się zawartości problematyki *idem* i *ipse*. Zdarza się także, że tożsamość *ipse* oznacza bycie sobą tylko tym, czym się już jest. Wówczas dochodzi do nałożenia na siebie tożsamości *idem* i *ipse* – bycie sobą to jedno z tym, jaki się ma charakter. Zazwyczaj obie tożsamości wzajemnie na siebie oddziałują. To, jaki ktoś ma charakter, wpływa na to, jak działa i na rodzaj podejmowanych projektów, ale i charakter ulega zmianie pod wpływem podejmowanych i możliwych działań oraz projektów¹⁷. Człowiek ulega zmia-

¹⁷ Dla Ricoeura ważne jest rozdzielenie i umiejscowienie między praktykami – rzemiosłem, gram, sztuką – a całościowym projektem egzystencjalnym tzw. planów życia, które jako wielkie jednostki praktyczne oznaczane są jako życie zawodowe, życie rodzinne, życie w czasie wolnym itp. Są one zmienne i nietrwałe. Kształtują się w ruchu między ideałami do ukonkretnienia a oceną korzyści lub niedogodności z ich wyborem i urzeczywistnianiem (tenże, 2005, s. 261).

nom, będąc w stanie oznaczać siebie przy jednoczesnym oznaczaniu świata. W ten sposób kształtuje się los człowieka – jako wypadkowa względnie stałych dyspozycji i sytuacji projektowania, w którym – na co w sposób szczególny zwracali uwagę egzystencjaliści – odnajdujemy pierwotny wybór/decyzję bycia sobą – bycia autentycznego. Dialektyka tożsamości *idem* i *ipse* to dialektyka tego, co – jak mówi Ricoeur – mimowolne (niezależne od naszej woli albo w ograniczonym stopniu zależne, albo zależne ze względu na...) i dobrowolne (wynikające/zależne z/od naszej wolności, a przynajmniej z/od własnej woli). Także i trwałość w czasie przynależna (do) tożsamości *ipse* jest biegunowo przeciwna do trwałości charakteru. To czasowe kryterium tego podziału – podwójne znaczenie trwałości w czasie – jest zależne od tego, czy trwałość oznacza niezmienną *idem*, czy zachowanie siebie – *ipse*. Pozostaje zatem przedział sensu, który trzeba wypełnić między trwałością w czasie charakteru i zachowaniem siebie w obietnicy¹⁸.

Pomostem łączącym tożsamość *idem* i *ipse* jest tożsamość narracyjna, uwzględniająca wymiar czasowy. Jest swoistym miejscem skrzyżowania się tych dwóch tożsamości (tenże, 2005, s. 232–280; 2008, t. III, s. 350–357).

Tak więc, umieściwszy ją w tym przedziale, nie będziemy zdziwieni widząc, jak tożsamość narracyjna waha się między dwiema granicami: niższą, na której trwałość w czasie wyraża pomieszczenie *idem* z *ipse*, i wyższą, na której *ipse* stawia pytanie o swą tożsamość bez pomocy i poparcia *idem* (tenże, 2005, s. 207).

Narracyjna tożsamość człowieka jest zarazem i ukształtowana, i ciągle się tworząca. Zawsze też jest możliwe „utkanie różnych – a nawet przeciwnych – intryg w odniesieniu do własnego życia” (tenże, 2008, t. III, s. 356). Jednoczy ona te kategorie, które często uznawane są za przeciwnie: tożsamość i rozmaitość. Stanowi ona także warunek dla zaistnienia dialektyki pomiędzy dwoma rodzajami tożsamości – tożsamością *idem* i *ipse*. Dzięki niej człowiek ma poczucie kontynuacji i bycia tym samym w różnych sytuacjach oraz w różnym czasie. Poczucie to jest zapośredniczone z opowieści, która z jednej strony użycza osobie – narratorowi – możliwość rozpoczęcia szeregu działań, z drugiej – daje mu możliwość określenia początku, środka i końca działania. Podstawowe pytania „kto?”, „co?” i „jak?” wyznaczają sieci działania, tworząc zarazem nieprzewodną opowieści. Opowiadać to mówić, kto robi (zrobił) co, dlaczego i jak, przedstawiając w czasie możliwe i realne połączenia między nimi. Poczucie jedności działania osoba czerpie z jedności swego życia ujętej jako „całość czasową”, która możliwa jest tylko w opowieści. Jedność życia jako „całość

¹⁸ Por. z rozróżnieniem przez Heideggera dwóch sposobów trwania w czasie – pierwszy bliższy jest trwałości substancjalnej, drugi zaś ujawnia się w zjawisku zachowania siebie – wierności Sobie. To drugie rozumieć można jako bycie samodzielnym, niezależnym w stałości, ciągłości Siebie (tenże, 1994).

czasowa” sama jest jednostkowa i odróżnialna od innej, będącej własnością innego narratora. Każdy jest zatem postacią własnej opowieści, uczestniczącą w dynamizmie swoich doświadczeń, będących jej strukturalnym elementem¹⁹. Zaletą opowieści jest to, iż łączy ona sprawców i doznających w splocie rozmaitych historii życia. Ricoeur pisze:

Opowieść buduje tożsamość postaci, którą można nazwać tożsamością narracyjną, budując tożsamość opowiadanej historii. Właśnie tożsamość historii tworzy tożsamość postaci (tenże, 2005, s. 245).

Tożsamość narracyjna wpływa na ustanowienie pojęcia tożsamości osobowej, która jak w soczewce skupia w sobie pewną średnią miarę między biegunem charakteru a biegunem zachowania siebie. Na drugim bycie sobą uwalnia się od bycia tym samym – a przynajmniej bycie tym samym jest twórczo wpisane w bycie sobą. Opowieść przywraca charakterowi jego ruch, który zanikł w nabytych trwałych dyspozycjach, w zakrzepłych różnych identyfikacjach²⁰. Za sprawą narracji włączamy do trwałości w czasie różnaitość, wielość i niestałość – zmienność oraz nieciągłość. Dzięki „wyobrażeniowym zmianom” tożsamości *idem* i *ipse* tożsamość narracyjna pełni funkcję odkrywającą i przekształcającą w stosunku do odczuwania i rozumienia siebie samego, jak również umacniającą siebie samego w swej tożsamości osobowej.

Ricoeur podkreśla, że bycie sobą nie jest kategorią bycia wywyższającą się sama przez się, lecz również skazana jest na upadek czy upadanie ze względu na stosunek do inności. Można i wobec siebie jako obcego w sensie Innego niż sam, jak również wobec siebie jako do siebie samego, zachować bierność. Jedność bycia sobą nie jest zatem dana, a tym samym pewna. Jest też zawsze problematyczna, a przynajmniej krucha, dlatego wymaga poświadczenia. Stąd dopiero dzięki projektowi ten-który-jest-sobą zachowuje tożsamość w różnych rodzajach działania i w różnym czasie ich dziania się oraz w doznawaniu siebie. Projekt zachowania siebie, który Ricoeur pojmuję jako „dotrzymanie (dochowanie) słowa danego sobie w obietnicy”, jest warunkiem tożsamości *ipse*. Czym innym jednak jest trwanie w czasie charakteru, a czym innym trwanie w czasie wierności sobie w dochowaniu danemu sobie słowa. Wierność ta wskazuje na ostateczny rozdział między trwałością siebie a trwałością tego samego, tym samym wskazuje na wzajemną niesprowadzalność ich do siebie. Zachowanie siebie poprzez czas jest najwyższym wyrazem tożsamości *ipse*, przeciwstawnej

¹⁹ Por. koncepcje Ja narracyjnego i badania narracyjne w psychologii (Borowik, Leszczyńska (red.), 2007; Dryll, Cierpka (red.), 2004; Janusz, Gdowska, de Barbaro (red.), 2008; Rosner 2003; Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko (red.), 2010a i b; Trzebiński (red.), 2002).

²⁰ Do odsłonięcia bycia sobą dochodzi zazwyczaj na skutek utraty oparcia w byciu tym samym. A tym, co zostaje utracone, jest pewna właściwość, która pozwala zrównać osobę z jej charakterem.

tożsamości *idem* – trwałości, która na płaszczyźnie bycia sobą odnajduje siebie w trwałości charakteru. Zobowiązaniu, by zachować siebie samego dotrzymując swych obietnic, zawsze jednak grozi zakrzepnięcie w monologiczną wytrwałość w wierności. Potrzebuje ono pewnej przeciwwagi dla siebie – a jest nią obecność Innego i odpowiedź na oczekiwanie pochodzące od niego. Chodzi bowiem o zobowiązanie do zrobienia czegoś, co Inny mógłby wybrać lub preferować. W ten sposób tożsamość *ipse* zostaje z konieczności ujęta w kategoriach etycznych²¹. Dla koncepcji bycia sobą to właśnie etyczny jego wymiar ma pierwszorzędne znaczenie, ponieważ ono samo może aktualizować się jedynie na poziomie etyki. Można wątpić w istnienie sobości – bycia sobą, ale można również być ponad tym wątpleniem wówczas, gdy potrafimy o nim zaświadczyć. „Poświadczenie jest zasadniczo poświadczeniem siebie”, czyli daniem świadectwa własnej tożsamości *ipse* – uwierzytelnieniem, ale i zawierzeniem i zaufaniem, że „istnieje się na wzór bycia sobą” (tenże, 2005, s. 40, 503). W ujęciu Ricoeura można zatem mówić o dwóch dialektykach, które odsłaniają odpowiedź na pytanie: „kim jestem?”. Jedną jest dialektyka bycia tym samym i bycia sobą, która ujawnia tożsamość narracyjną, druga – dialektyka bycia sobą i innością, która z kolei ujawnia etykę działania i doznawania. Ricoeur pisze:

działania zorganizowane w opowieść ukazują te cechy, które dają się opracować tematycznie dopiero w ramach etyki [...]. Nie ma opowieści obojętnej etycznie (tenże, 2005, s. 191–192).

Ricoeur porównuje tożsamość narracyjną wahającą się między byciem tym samym a byciem sobą z tożsamością etyczną, która wymaga osoby odpowiedzialnej za swoje czyny. Narracja bowiem ma miejsce na styku działania i etyki, a narracyjna jedność życia ukazuje, że podmiot etyki nie jest innym podmiotem niż ten, którego tożsamość narracyjna zapośredniczona jest w jego opowieści. Powstaje tożsamość osobowa – tożsamość *ipse* – jako różnicująca się jedność z samym sobą na granicy wyznaczonej etyką²². Jedność nie jest tu jednakowością i nie neguje mediacji, wręcz przeciwnie, zakłada ją. Taka tożsamość jest w sobie i poza sobą, jest w ruchu i w stanie spoczynku – jest tym, czym się staje,

²¹ To przekłada się na wizję własnej narracji, które nigdy nie są neutralne etycznie, do tego stopnia, iż posiadają one wymiar normatywny, ocenny (tenże, 2008, t. III, s. 357). Wyznaczają one możliwy horyzont i sposób opowieści osadzony w polu etycznym – opowieść/opowieści są poprzedzone wyborem między propozycjami słuszności etycznej, bez względu na to, jak jesteśmy przekonani do niego lub czy w ogóle zdajemy sobie z tego sprawę, czyli na ile opowieść jest funkcją naszej świadomości wyobraźniowej.

²² Podobne stanowisko zajmuje i Lévinas, dla którego: „Tożsamość jednostki nie polega na tym, że jest ona ciągle taka sama i daje się identyfikować z zewnątrz za pomocą palca, który na nią wskazuje, lecz na tym, że jest tożsama – jest sobą, utożsamia się od wewnątrz. Istnieje logiczne przejście od tego, co takie samo do Toż-Samego; to logiczne, że poszczególność wyłania się ze sfery logicznej, danej spojrzeniu i układającej się w całość przez odwrócenie tej sfery w wewnętrzność Ja, przez odwrócenie, jeśli tak można powiedzieć, wypukłości we wklęsłość” (tenże, 1998, s. 346).

jak i tym, co jest zanurzone w przeszłości. W ten sposób tożsamość osobowa może być wyrażona, a co za tym idzie, nazwana. Wyznaczona zostaje przez ruch ukierunkowany na coś innego – różnego, będąc zarazem ku niemu pociągana. Tożsamość *ipse* jako całość niepoddająca się utrwaleniu jest jednością, ale zarazem jako wielość części różni się od nich. Tożsamość *ipse* zatem to jedność i to, co inne. Jest jednością pomimo zmiany. Można powiedzieć, odwołując się do tytułu książki Ricoeura *O sobie samym jako innym*, że tak ujęta tożsamość zawiera w sobie różnicę²³.

Parafrazując określenie Heideggera, że prawda bycia nie odsłania się poprzez byt, możemy skonstatować: bycie sobą nie odsłania się poprzez odpowiedzenie na pytanie „kim jestem?” i określenie siebie poprzez wskazanie na pewną pulę identyfikatorów siebie jako człowieka i siebie jako będącego w jakiejś roli. Prawda mojej tożsamości ujawnia się wówczas, kiedy potwierdzam ją w rzeczywistości – kiedy ją tworzę. Ricoeur stawia pytanie:

Jakim sposobem bycia jest sposób bycia tego-który-jest-sobą? Jakim jest on rodzajem bytu czy jestestwa? (tenże, 2005, s. 494).

Za Heideggerem i Ricoeur podkreśla, że w działaniu można wykryć stosunek bezpośredniej zależności między byciem sobą a sposobem bycia, jakim każdorazowo jesteśmy, jeśli jesteśmy bytem, któremu w jego byciu chodzi o własne bycie – jeśli jesteśmy *Dasein* – byciem-w-świecie (Heidegger, 1994, s. 452). Odkryć wówczas można zależność między sposobem rozumienia tego-który-jest-sobą a sposobem bycia w świecie, przy czym to pierwsze konstytuuje się w perspektywie tego drugiego nie tyle jako uprzedniość czasowa, lecz logiczna. Dla Heideggera dzięki tej zależności między sposobem rozumienia bycia sobą a sposobem bycia sobą w świecie, bycie sobą może zostać umieszczone pośród egzystencjałów – jest kategorią bycia jako obecnego. To, co ma ukazać się w nieskrytości – w prawdzie – jest właściwością jestestwa – *Dasein*, rozumianą też jako autentyczność. Właściwość dla Heideggera oznacza bycie właściwe w odróżnieniu od bycia niewłaściwego. Jestestwo zawsze jest już „mojnościowe” – zawsze jest moje i zawsze też jest egzystencją. Nie jest czymś danym, lecz istoczy się pośród swoich możliwości²⁴. Bycie sobą zostaje wyod-

²³ Przedstawiając poglądy Lévinasa na temat różnicy i tożsamości, Skarga parafrazuje jego słowa, pisząc: „Zrozumienie, na czym polega tożsamość Ja, wymaga zatem powrotu do siebie poza byciem, gdzie egoizm bytu w separacji przestaje mieć znaczenie, gdzie przestaje mieć sens wszelka troska o własne istnienie i lęk przed śmiercią i gdzie już uciec nie mogę przed innym, bo jest we mnie” (taż, 2009b, s. 220).

²⁴ Warto dodać, że w powszednim współ-byciu jestestwo zwykle nie jest sobą, lecz ulega dominacji „Się” – niewłaściwego współ-bycia, które narzuca bycie przeciętne. Może maskować to, co własne pod presją opinii publicznej i wówczas jestestwo ma charakter upadania – upadania w świat „Się”. Jako egzystencjał również należy do sposobów bycia jestestwa, lecz jest sposobem niewłaściwym, w tym sensie, że nie przynależy do bycia sobą. Poddawanie się „Się” to ucieczka od siebie.

rębnione jako właściwa kategoria bycia człowieka, choć nie jedyna z możliwych. Ujawnia się w tym miejscu rozumienie kategorii bycie sobą na sposób wartościujący. Można być sobą, w znaczeniu być autentycznie, albo popadać w nieautentyczność – nie być sobą²⁵.

Dla Ricoeura bycie sobą nie wyklucza bycia innym, ale tego wręcz wymaga.

„Bycie sobą” zakłada inność w stopniu tak głęboko wewnętrznym, że jedno nie da się pomyśleć bez drugiego; że jedno przechodzi w drugie, jak powiedziałoby się w języku heglowskim. „Jako” chcemy rozumieć w sensie mocnym, widząc w nim nie tylko spójnik porównania – o sobie samym podobnym do innego – lecz wręcz implikację: o sobie samym w charakterze... innego (Ricoeur, 2005, s. 9)²⁶.

I nie tyle chodzi o odnoszenie się do tego, co inne, ile o zawieranie inności w byciu sobą. Inność nie przyłącza się do bycia sobą z zewnątrz – ona „przynależy do zawartości sensu” bycia sobą (tenże, 2005, s. 528)²⁷. Bycie sobą zakłada jak gdyby własną inność. Ten-który-jest-sobą jest przede wszystkim otwarciem się na świat, a jego stosunek do niego jest stosunkiem zainteresowania nim. Człowiek jest sobą nie tylko w relacji do innych i do zewnętrznych sytuacji, ale przede wszystkim jest sobą jako innym. Jest sobą o tyle, o ile jest zarazem

²⁵ Różnica między nimi jest subtelna, ponieważ egzystencja człowieka tworzy się między zatraceniem w bezrefleksyjnej realizacji tego, co „Się” robi, co „Się” myśli i co „Się” odczuwa, a wynikającej z autentycznie przeżywanej własnej egzystencji refleksji nad byciem-w-świecie i kreowaniem sensu tegoż bycia. Heidegger postuluje, aby porzucić anonimowe egzystowanie w przeciętności życia i rozpocząć realizację nie Się, lecz Siebie.

²⁶ Jak podaje Skarga, i Hegel zastanawiał się nad różnymi sensami pojęcia tożsamości. To Hegel uznał za fundamentalne pojęcie tożsamości – tożsamość z samym sobą. Jest to tożsamość istotowa, która – jak podaje Skarga – bliższa jest pojęciu *ipse*, natomiast tożsamość abstrakcyjna – pojęciu *idem*. Tożsamość istotowa konstytuuje się w różnicy i sprzeczności, które zarazem są źródłami życia. Hegel łączył tożsamość z różnicowaniem, jednocześnie uznawał tę pierwszą za podstawową i najwyższą. Mówił, że to co różne jest we mnie, ale to nie niszczy mojej tożsamości, lecz ją dopiero umożliwia. Dla niego tożsamość bycia sobą – poprzez różnicowanie się – wraca do siebie w totalności swego bycia i wówczas znosi się samo odróżnianie. Tożsamość wymaga ruchu refleksji skierowanej ku sobie, ale i negującej to, co w sobie inne. Jest ona rezultatem znoszenia tej inności – znoszenia odróżniania się. Skarga zwraca uwagę na to, że pojęcie tożsamości ostatecznej, jaką jest tożsamość istotowa, jest pojęciem totalizującym: „Ujawnia się w nim tęsknota do absolutnego scalania. [...] W różności rozum jest skazany na brak i tylko chytróść historii sprawia, że powrót do tożsamości przez refleksję, a więc przez rozwój samowiedzy, jest możliwy. [...] Absolut jest otchłanią, stwierdzał Hegel” (Skarga, 2009b, s. 109). Do rozważań o tożsamości Hegla nawiązuje i polemizuje z nimi i Ricoeur w książce *O sobie samym jako innym*.

²⁷ Jak podaje Kowalska: „Ogólna teza o występowaniu związku między jednostkową podmiotowością a tak czy inaczej rozumianą innością [...] nie jest w filozofii nowa. Poza Heglem, wprost lub nie wprost formułowali ją – aczkolwiek nadając jej bardzo różne sensy w poszczególnych przypadkach – myśliciele różni jak Kant, Husserl, Freud, Lévinas. [...] Jego zasługa polega w szczególności na tym, że zarazem wydobywa na jaw jej bogactwo i w pewien sposób ją porządkuje” (taż, [w:] Ricoeur 2005, s. XXIII). Do filozofii Innego Lévinasa będziemy nawiązywać w dalszej części pracy.

innym od samego siebie i o ile to, co inne, jest tym, co jego własne, co pozwala mu być sobą²⁸. W stosunku do sobości nie jest ona czymś zewnętrznym, lecz warunkiem jej trwania w czasie. Jest czymś wewnętrznym w tym sensie, że jest przez sobość doznawana. Wieloznaczność inności oznacza, że inne nie sprowadza się do inności innego człowieka – drugiego lub anonimowego każdego. Dla problematyki niniejszej pracy najistotniejszy jest jednak kontekst związany z innością Innego i innością mnie samego. Inny nie jest przedmiotem moich myśli, lecz – tak jak i ja – podmiotem myśli. On sam postrzega mnie jako Innego niż on sam. Jesteśmy zatem dla siebie takimi podmiotami, które pomagają sobie nawzajem pozostać w swojej tożsamości. Potrzebujemy wsparcia Innego, by ustalić swoją tożsamość – tożsamość osobową. Nie ma też żadnej sprzeczności w tym, by ruchy od tego samego i tego-który-jest-sobą do Innego i od Innego do tego samego i tego-który-jest-sobą uważać za komplementarne. Ten-który-jest-sobą w połączeniu z innością poświadcza siebie dopiero w doświadczeniach, których głównym ośrodkiem jest różnorodne rozumienie inności.

Ricoeur pisze:

rozmaite sposoby, w jakie inny niż sam wpływa na rozumienie siebie przez siebie, uwydatniają właśnie różnicę między ustanawiającym się ego a sobą rozpoznającym się dopiero poprzez same te wpływy (tenże, 2005, s. 547).

Pedagog, będąc obecnym i śladem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, tworzy swoją tożsamość narracyjną, a poprzez to określa się w swoim sposobie bycia sobą jako właśnie pedagog. Tworzenie własnej narracji potrzebuje adresata i odbiorcy – tego, który właśnie zaświadczy o tym, kim się jest jako obecny i jako ślad we wspólnym doświadczeniu osobowym. Spotkanie z wychowankiem jako Innym, ale Innym „jakoś”, to miejsce i czas określania się ricoeurowskiego bycia-tym-który-jest-sobą, a zatem jego tożsamości *ipse*. Aby być sobą, Inny jawi się jako absolutnie arbitralna zewnętrzność będąca źródłem bycia sobą. Kim jest wychowanek jako Inny?

1.1.3. Narodziny spotkania, czyli rzecz o odpowiedzi na „domaganie się” wychowanka

Dla Ricoeura bycie sobą obejmuje relacje z innymi. I to dopiero poświadczenie siebie w stosunkach z innymi ustanawia sobość jako tożsamość jednoczącą wiele rodzajów działań i, choć będąc w ciągłym ruchu zakładającym i zmia-

²⁸ Skarga pisze: „Istnieje jeszcze jeden termin, to jest mojość, jest to jednak termin problematyczny, po polsku nie mówimy »jestem mną«, lecz »sobą«. Zresztą mojość ogranicza sobość do tego, co rdzennie moje, podczas gdy bycie sobą dopuszcza akceptację inności we mnie” [taż, 2009b, s. 238).

nę, trwającą w czasie. Bycie sobą nie tylko nie wyklucza bycia innym, ale tego wręcz wymaga²⁹. Zdaniem Ricoeura inność nie ma jakiegos jednego sensu – ma ich wiele i są one do siebie nieredukowalne. Dlatego bycie sobą może w pełni aktualizować się dopiero na poziomie etyki, co zostanie rozwinięte w dalszej części niniejszej pracy.

Dla Lévinasa, na którego filozofię Innego wielokrotnie powołuje się Ricoeur, rdzeniem doświadczenia nie jest świadomość człowieka, lecz spotkanie z drugim człowiekiem (tenże, 1998)³⁰. Jest bowiem w człowieku coś pierwotniejszego, jeszcze przed świadomością i sensem jego myśli, działań i odczuwania – to bliskość Innego. Twarz, o której mowa w jego filozofii, to właśnie uobecnianie się tego, co pozostaje na zewnątrz naszej wewnętrzności, i co nie ma w naszym świecie żadnego odniesienia. Żadna procedura pochodząca z sytuacji zewnętrznej nie jest w stanie temu sprostać ani zastąpić mojego utożsamiania się od wewnątrz. Inność jest poza moją wewnętrznością i mieści się w tym, co nią nie jest. Prawdziwy kontakt z Innością polega właśnie na spotkaniu z twarzą, spotkaniu, „które sięga dalej niż widzenie”. Oddzielność ode mnie Innego, jego niesprowadzalność do tego, co moje, jest czymś, czego nie da się naruszyć, a co przejawia się w jego twarzy – poprzez twarz On mnie wzywa, a moja odpowiedź na to wezwanie jest tym, dzięki czemu urzeczywistnia się jego prawda. Żaden z nas nie jest tu samowystarczalny. Lévinas pisze:

Człowiek jako Inny przychodzi do mnie z zewnątrz: jest oddzielony – albo święty – jest twarzą. Jego zewnętrzność – to znaczy fakt, że mnie wzywa – jest jego prawdą. Moja odpowiedź [...]

²⁹ „Autorem, który najbardziej szanuje swojego czytelnika – pisze Ricoeur w kontekście analizy bycia autorem tekstu – nie jest ten, kto obdarowuje go, ponosząc najmniejszy koszt; jest nim raczej ten, kto zostawia najwięcej pola dla rozwinięcia owej gry kontrastów [...]. Dociera on do swojego czytelnika jedynie wtedy, gdy, z jednej strony, dzieli z nim zasób tego, co bliskie, jeśli chodzi o rodzaj literacki, temat, kontekst społeczny czy historyczny, a z drugiej strony, stosuje on strategię czynienia obcym w odniesieniu do wszystkich norm, o których czytelnik sądzi, że może je z łatwością rozpoznać i przyjąć” (tenże, 2008, t. III, s. 247).

³⁰ Niniejszy paragraf, jak i rozdz. I.3. *Spotkanie z wychowankiem jako czaso-przestrzeń tożsamości narracyjnej pedagoga*, został napisany przede wszystkim w oparciu o filozofię dialogu, nazywaną także filozofią spotkania, dialogiką lub filozofią Innego. To, co łączy różnych przedstawicieli tego kierunku, można wyrazić następująco: człowiek jest – wprowadzie różnie rozumianą i interpretowaną przez nich – istotą zwróconą ku drugiemu, ku innym – jest istotą dialogiczną i wówczas jest w prawdzie. Należy pamiętać, że w dialogice poszczególnych autorów kładzie się różny nacisk na główne elementy tej filozofii jako kierunku. Ponadto ujmowanie myśli filozofów w określone kierunki filozoficzne jest kwestią umowną i nie zawsze adekwatną do istoty i celowości danej myśli. Czasami także sami filozofowie nie deklarują „przynależności” do danego kierunku, tym bardziej, że – jak na myśl filozoficzną przystało – ich poglądy ewaluują, zmieniają się, a nawet nie przystają do siebie. Wśród wymienionych tutaj filozofów można wskazać na Lévinasa, który kategorycznie zaprzeczał włączaniu jego filozofii do jakiegokolwiek kierunku filozoficznego (np. Darowski, 2002, s. 40; Baran (red.), 1991, s. 7–36; Gadacz, 2009, t. II, s. 503–639).

dopiero urzeczywistnia (*produit*) jego prawdę (której nie może obalić jego punkt widzenia na mnie) (tenże, 1998, s. 349).

Spotkanie z Innym uznaje się za fakt pierwotny doświadczenia, z niego wszystko się rodzi: rozum, mowa, wiedza, społeczność. Dlatego Inność musi się pojawić, bo dopiero wraz z nią wdziera się w nasze istnienie jakiś ruch, w tym znaczeniu, że coś wy-darza się, co może pobudzić nas do życia³¹. To Inny staje się warunkiem czasu, w którym dopiero mogę żyć – „Warunek czasu tkwi w stosunku między ludźmi lub historią” (Lévinas, 1999, s. 86). To Inny, nie pozwalając mi odejść, zobowiązuje swoim pytaniem do odpowiedzi. Pierwotną sytuacją relacji Ja – Inny jest poruszenie mnie – ja na początku zostałem poruszony. Ma ona charakter spontaniczny i jest przez niego określana jako nawiedzenie niedające się sprowadzić do świadomości, bo zmierza raczej przeciwko niej – „jak zaburzenie równowagi, jak szaleństwo” (tenże, 2000, s. 168). Kontakt, choć rodzi się spontanicznie, jakby natychmiast coś dla mnie znaczy i znaczyć zaczyna ten Inny. Słyszę wezwanie Innego, lecz płynie ono z mego niepokoju, z tego, co jest we mnie. Poprzez Innego coś mi się odsłania, co stanowi zarazem formę wewnętrznego nakazu. Łączę się z Innym, zanim mi się ukazał, zanim zwróciła się ku niemu moja świadomość. Dla Lévinasa wolność jest wtórna w stosunku do odpowiedzialności, której poczucia nie mogę się wyzbyć – nie mogę wyzbyć się w nawiedzeniu:

Odpowiedzialność za innego nie może zaczynać się od mojego zaangażowania, od mojej decyzji. Nieograniczona odpowiedzialność, jakiej doświadczam, pochodzi spoza mojej wolności, z czegoś poprzedzającego wszelkie wspomnienie, z czegoś późniejszego niż wszelkie spełnienie, z czegoś, co nie jest obecne (tenże, 2000, s. 23).

Inny domaga się uznania swej inności. Już samo pojawienie się Innego – pojawienie się Jego twarzy „wzywa” mnie, a „domagając się” swego uznania, „domaga się” mojej odpowiedzialności. Twarz Innego jest prośbą, która zawiera w sobie jednocześnie zakaz i nakaz etyczny. Stawia opór, który Lévinas określa „Ty nie zabijesz” i jednocześnie wzywa do odpowiedzialności. Opór Innego nie działa jednak negatywnie, ma strukturę pozytywną. W przeciwnym razie chciałbym „przechytryć” Innego (tenże 1998, s. 232). Nie mogę uciec przed odpowiedzialnością i skryć się wewnątrz siebie, ponieważ nikt nie może odpowiadać zamiast mnie. Ta niemożliwość uchylenia się przed odpowiedzialnością, przed zobowiązaniem się wobec Innego wynika z tego, że ja nie jestem jakimś podmiotem w ogóle, lecz ja jest ja, które jest mną, a nie niczym i nikim innym. Moja odpowiedź staje się ważniejsza od pytania Innego, a to dlatego, że ono samo już jest dialogicznie uwikłane – jest wypowiedziane przez osobę ku osobie.

³¹ O spotkaniu jako wy-darzaniu się i wy-darzeniu piszemy w podrozdz. I.3.2. *Spotkanie jako wartość in concreto*.

Ja, który jestem wzywany przez Innego, jestem Innym od tego, który działa. Wówczas to ja jestem Innym dla Innego, ale nigdy nie jestem jakimś innym „ja”. Dla Ricoeura, będąc adresatem wezwania Innego, odnoszę je do siebie, a w zasadzie biorę je na siebie i na nie odpowiadam (tenże, 2005, s. 160). Wówczas sam przekształcam swoje ja doznające Innego w ja działające wobec niego.

Spotkanie pedagoga z wychowankiem jest ich wspól-czaso-przestrzenią wychowania jako doświadczenia osobowego. Choć nie ma pewności, że i wychowanek będzie nie-obojętny na pedagoga i zobowiązany wobec niego, spotykający się ze sobą właśnie pod tym względem są nierówni sobie. Z perspektywy ról, jakie zostały przydzielone im w ramach życia w społeczeństwie, nierówność ma charakter odwrotny – to pedagog jest „wyżej” wychowanka. Wychodzi on w stronę wychowanka ze swej intencjonalności, dokonując wyboru odpowiedzi na Jego wezwanie jako potrzebę bycia potwierdzonym w swym byciu. To już nie tyle pedagog zostaje wybranym do odpowiedzi, lecz on sam wybiera jako pierwszy i wokół tego pierwotnego wyboru buduje swe relacje z wychowankiem (por. Ablewicz, 2003, s. 172). W wybór ten jest wpisana już asymetria ontologiczna ich wspólnego doświadczenia osobowego, która zostaje potwierdzona przez świadomość, iż jako pedagog jest tym, kto ma wypełnić swoje w nim miejsce. Z nią wiąże się intencja działania ukierunkowana na urzeczywistnienie jakiejś jego wizji wynikającej z przyjętej idei wychowania. Jednak odpowiedź pedagoga na apel wychowanka ugruntowana jest w ich wspólnej sytuacyjności – zarówno on, jak i wychowanek – ten, którego twarz jest naprzeciw niego – znajdują się już w spotkaniu, z którego rodzi się ich wspólne doświadczenie osobowe. Pojawia się pytanie: „dlaczego to ja mam odpowiedzieć Innemu?”. Odpowiedź wydaje się prosta: bo tylko ja jako istota będąca w tej samej sytuacji, istota znająca jego położenie w świecie z racji znajomości własnego może odpowiedzieć na jego wezwanie i wdać się z nim w rozmowę. Świadomość trudu stawania się sobą i trwania w tym byciu otwiera możliwość odpowiedzi wychowankowi.

Pedagog to osoba, która jest odpowiednia do tego, by podjąć skierowane doń wezwanie wychowanka. Spotykając się twarzą-w-twarz, nikt inny w danej sytuacji spotkania nie może pedagoga zastąpić. On został wyznaczony do odpowiedzi, zanim podejmie jakiekolwiek działanie albo zanim się z samego spotkania wycofa. Jest wybrańcem i jako taki jest niezastąpiony w swej odpowiedzi na zagadywanie wychowanka. Jest tym, który zostaje uznany w swej ważności ze względu na potencjalną umiejętność przyjmowania i odpowiadania na skierowane do niego wezwanie wychowanka. Wychowanek nie pyta o pedagoga, ale pyta jego – on go zagaduje. Otwartość na siebie samego jako tego, który chce coś usłyszeć od wychowanka, jeśli nie jest pierwotna w spotkaniu, to w zasadniczy sposób jest współlistniejąca z otwartością na wychowanka. O ile buberowski stosunek pomiędzy Ja-Ty – jak zauważa Lévinas – określa się jako osobowa relacja symetryczna, o charakterze wzajemności, tak dla samego

Lévinasa stanowi ona obszar, w której daje się wykryć pewną nierówność. Idąc tym śladem powiemy, iż jeżeli pedagog posłyszał skierowane do niego wezwanie wychowanka i nań odpowiada, to w istocie on sam jest „na służbie” u niego³². Nierówność, o której mówi Lévinas, polega na tym, że to pedagog jako wybraniec i osoba odpowiednia do udzielenia odpowiedzi wychowankowi najpierw „oddaje się na służbę” u wychowanka (tenże, 2000, s. 80–90). Dopiero wówczas może odczytać w sobie jego ślad³³. Nie ma też – jak sugeruje Lévinas – pewności, iż wychowanek znajdzie się „na służbie” u pedagoga. Lévinasowskie „oddanie się” wychowankowi w istocie jest zobowiązaniem się wobec niego wynikającym z nieobojętności na niego jako Innego, którego pedagog uznaje bez żadnych supozycji.

Ja-Ty znaczy – pisze Lévinas – uznanie wartości drugiego człowieka, albo ściślej mówiąc – bez odniesienia do jakiegokolwiek ogólnej zasady – zarysowuje się znaczenie czegoś takiego, jak wartość (tenże, 1994, s. 233).

Ale bycie odpowiednim nie jest warunkiem *sine qua non* odpowiedzi wychowankowi na jego wezwanie. Ono może zobowiązywać pedagoga do podjęcia działań, lecz ich nie wymusza. Samo spotkanie twarzą-w-twarz zawsze może być czymś więcej niż percepcyjnym odbiorem, ale nie jest gwarancją, że będzie ono takim, jakie na przykład wyobraża sobie pedagog. Pytanie wychowanka można rozpoznać po zawieszonym głosie, po jego oczach, po wyrazie jego twarzy (Tischner, 1998a, s. 17). Jednak ani głos, ani wzrok, ani twarz nie jest pytaniem. Pytaniem jest jego wezwanie skierowane do pedagoga, które nie musi być w ogóle wyartykułowane czy to w słowach, czy w różnych aspektach mowy ciała. To wezwanie jest szczególnego rodzaju, ponieważ ma postać prośby. Kto stawia pytania, prosi o odpowiedź. Pytając – jak pisze o tym Tischner – daje się także świadectwo uznania „dla tej zdolności człowieka, która jest zdolnością przyjmowania pytań” (tenże, 2006, s. 420). Nie wiem, czy ono jest uprawomocnione, czy nie, ale jeśli je słyszę, to już zakładam, że ono do mnie dotarło. Ale dopóki jest pytaniem, dopóty oznaczać ono będzie, że pedagog nie ma przymusu odpowiadania na nie. Nikt i nic nie jest w stanie nakazać pedagogowi, aby odpowiedział i to odpowiedział w sposób szczególny – adekwatny do prośby wychowanka.

Spotkanie twarzy pedagoga z twarzą wychowanka wtrąca pedagoga w taki rodzaj bycia, które za Tischnerem powiemy, że jest byciem dla kogoś (tenże,

³² Dla Lévinasa, stojąc naprzeciw Innemu nie obcuje się z nim na tej samej płaszczyźnie. Inny zawsze zajmuje wyższe miejsce, a to dlatego, że Jego roszczenie przychodzi „z góry”, ponieważ jest śladem Nieskończoności. Nie koreluje z moimi oczekiwaniami, życzeniami, wyobrażeniami o Innym. Jego roszczenie mnie ogarnia, zanim zdążę się do niego ustosunkować.

³³ W tym kontekście wypowiada się również Gadamer: „Ta otwartość jednak nie jest tylko otwartością na tego, od kogo chce się coś usłyszeć. Raczej ten, kto chce w ogóle coś usłyszeć, jest w zasadniczy sposób otwarty” (tenże, 1993b, s. 336).

1998a, s. 90). Odpowiadając na pytanie wychowanka, już jakoś zaczyna być dla niego. Dla Tischnera bycie dla kogoś budzi w odpowiadającym poczucie odpowiedzialności – odpowiedzialności wobec Innego, bo to jemu daje odpowiedź, ale także i odpowiedzialności wobec siebie, ponieważ odpowiedź daje również sobie³⁴. Wezwanie wychowanka pozwala „coś” zobaczyć, „coś” usłyszeć, „coś” poczuć i „coś” uczynić. U źródeł odpowiedzi na zadane pytanie istnieje wybór – wybór etyczny, lecz samo odpowiadanie nie zaczyna się wraz z mówieniem o czymś, ono wywodzi się z przyglądania się i przysłuchiwania się. Takie odpowiadanie ma specyficzną i nieuniknioną formę, ponieważ nawet niesłuchanie zakłada słuchanie, niewidzenie – widzenie. Odpowiadanie przyjmuje postać odpowiedzi, która swoją treścią wypełnia puste miejsca w roszczeniu pod postacią pytania-prośby. Ona usuwa pewien brak, lecz nie wyczerpuje to procesu odpowiadania. Jako proces odpowiadanie nie daje tego, co już ma, lecz coś, co dopiero zostaje ukonstytuowane w odpowiadaniu. Odpowiadanie pedagoga jest zatem czymś więcej niż tylko zachowaniem się wobec wychowanka. Również Buber podobnie traktował odpowiedzialność. Pisał:

W życiu ciągle się ktoś do nas zwraca [...] odpowiadać możemy myślą, słowem, czynem, tworzeniem, wpływem. Zazwyczaj nie słuchamy wezwania skierowanego do nas albo przerywamy je paplaniną. Ale jeżeli słowo przychodzi do nas, istnieje na świecie ludzkie życie, chociażby było poszarpane. Rozpalenie odpowiedzi [...] zdarzające się za każdym razem, kiedy spotykamy się ze słowem skierowanym do nas samych, nazywamy odpowiedzialnością (tenże, 1968, s. 451).

W odpowiedzi pedagoga na wezwanie wychowanka zostaje odkryte to, co jest ważne dla niego samego, a nie co jest ważne powszechnie, choć – zakładamy – te ważności nie muszą się wykluczać. To ten stojący przed pedagogiem wychowanek, a nie inny, jest tym, któremu odpowiada. Odpowiadając wychowankowi, pedagog odczytuje w sobie samym Jego ślad – odczytuje to, kim staje się dla niego wychowanek jako Inny.

Spotkanie pedagoga z wychowankiem powoduje, że to on stawia pedagoga w sytuacji, w której nawet pominięcie go, czyli nieudzielenie na jego roszczenie odpowiedzi, jest formą przyznania, iż jest. Pedagog na jego pytanie może także odpowiedzieć pytaniem, a więc udzielić odpowiedzi nie dostarczając tego, czego od niego oczekuje wychowanek. Również brak odpowiedzi także jest odpowiedzią – powiedzmy odpowiedzią bez treści. Można również odpowiadać nie mówiąc, ponieważ nie ma się nic do powiedzenia, bo to, co jest do powiedzenia, może dla mnie nie istnieć. Na linii odpowiadania – nieodpowiadania wycho-

³⁴ Marleau-Ponty pisze: „Doświadczenie, że istnieje inny, jest zawsze doświadczeniem mojego odpowiednika, odpowiednika przeznaczonego dla mnie. Rozwiązania należy szukać w osobliwym pokrewieństwie, które czyni na zawsze z kogoś drugiego innego mnie samego [...] tajemnica innego nie jest niczym innym, jak tajemnicą mnie samego. [...] właśnie dlatego, że jestem całością, mogę wydać na świat tego innego i widzieć, jak mnie ogranicza” (tenże, 1999, s. 67).

wankowi on sam – tak jak i pedagog – już jest obecny. Jeden i drugi są „w-obec” siebie i jako tacy mogą zostać przez siebie zauważeni. Pierwotną formą odpowiedzi pedagoga na wezwanie wychowanka jest zatem zauważenie go. Jednak nie jest ono związane – jak trafnie dostrzega już Lévinas – ze statyczną percepcją wychowanka. Jest ruchem, który polega na przyciąganiu ze strony tego, co widziane i słyszane (por. Waldenfels, 2009, s. 95–105). Jest ono zatem pobudzane, ale nie przez samego pedagoga, lecz przez to, co go w wychowanku przyciąga. Widzenie i słyszenie wychowanka nie zaczyna się zatem od pedagoga, lecz od tego, że „coś” w wychowanku

porusza nasze oko i ucho, pobudza je, w ten mianowicie sposób, że – może niezauważenie – odbiega od oczekiwań (tenże, 2009, s. 103).

Zauważenie wychowanka jako ruch jest uwagą, w której uczestniczy sam pedagog, czy to pod postacią napiętej uwagi, czy też pod postacią uwagi rozproszonej albo uśpionej. Widzenie i słyszenie wychowanka zaczyna się od tego, że jest coś w nim do zobaczenia, a słyszenie – że jest coś do usłyszenia z tego, co on mówi. On przyciąga pedagoga do siebie albo odpycha. Ale zawsze kiedy się pojawi w jego polu widzenia i słyszenia, woła do niego: „Patrz!” albo/i „Słuchaj!”. Jak sugeruje Waldenfels, ten imperatyw skierowany do pedagoga uruchamia jego uwagę, która wyznacza i określa modalność spotkania z wychowankiem. Wówczas wychowanek staje się dla niego widzialnym i słyszalnym. Dla Waldenfelsa uwaga nie jest cnotą, lecz należy do etosu zmysłów³⁵. Odpowiedzialność pedagoga objawia się zatem wrażliwością na to, z czym zwraca się do niego wychowanek, oraz umiejętnością skupienia uwagi na tym, co jest w nim do posłyszenia i zobaczenia³⁶. Choć uwaga jest ukierunkowana na posłyszenie i spoglądanie na Innego, to nigdy w nich nie wyczerpuje się jego bycie widzialnym i słyszalnym. Tym bardziej, że wychowanek będąc widzialnym, zawiera w sobie również i to, co jest niewidzialne dla przyglądającego się mu pedagoga, tak samo będąc słyszalnym, jest i niesłyszalnym. Wówczas uwaga pedagoga przeniknięta jest swoistym napięciem, które wzmacnia przysłuchiwanie się wychowankowi i spoglądanie na niego. Przestrzeń napięcia uwagi pedagoga jest przestrzenią nasłuchiwania w skupieniu i baczenia na wychowanka, wówczas może zauważyć go jako zawsze „jakoś” Innego.

Za Lévinasem powiemy, że pierwotną więzią między pedagogiem a wychowankiem jest odpowiedzialność – bycie twarzą-w-twarz – na którą nakłada

³⁵ Zaznacza także, iż może być ona natarczywa, jak i polem walki i cierpienia, ponieważ przed obcym spojrzeniem i obcą ingerencją w nasz świat nikt nie może całkiem zniknąć. Ponadto napięcie uwagi przynosi cierpienie także tym, którzy np. mogą obawiać się ludzkich spojrzeń, krytyki, odepchnięcia, są nieśmiali itd. (tenże, 2009, s. 101).

³⁶ W szczególności zaś może objawiać się tym, co Hildebrand nazywa „czujnością moralną” i w niej samej upatruje istoty samej odpowiedzialności jako odpowiadania na wezwanie Innego (tenże, 1984, s. 29).

się odpowiedzialność za własną odpowiedzialność. W pierwszym wymiarze odpowiedzialność ma charakter bierny – pedagog jest odpowiedzialny za to, kim wychowanek staje się dla niego samego. W drugim odpowiedzialność przybiera postać czynną, wyrażającą się chociażby w jego woli bycia „jakoś” wobec wychowanka. Według Tischnera doświadczyć twarzy w spotkaniu to „dochodzić-do-świadectwa”, które w tym spotkaniu się dokonuje (tenże, 1998a)³⁷. Ponieważ mowa jest o „dochodzeniu-do-świadectwa”, a nie o dojściu, zauważamy, że doświadczenie twarzy nie jest czymś dokonany. Spotkanie pedagoga z wychowankiem niesie z sobą nie jedno doświadczenie twarzy, lecz ich wielość. Można to rozumieć dwojako. Po pierwsze, jeżeli pedagog i wychowanek mają spotkać się ze sobą i wobec siebie być, musi dojść do ujawnienia twarzy w pierwszym ujęciu tego, który jest odpowiednim do tego, czyli pedagoga. Po drugie, będąc już w spotkaniu, doświadcza twarzy wychowanka w ten sposób, że ujawniając swoją wobec niego, dochodzi do świadectwa o Innym. To również wychowanek ujawniając swoją twarz wobec twarzy pedagoga, poświadcza o nim samym. Dochodzenie do świadectwa o Innym, to poświadczać swoją obecnością wobec niego jego wartość. Ale odczytanie Innego jako wartość jest tylko jedną z możliwości odczytu jego śladu w nas samych.

W odczycie śladu odnaleźć można podstawowe rozumienie wychowanka zawsze jako kogoś, z kim pedagog spotyka się i z kim jest w spotkaniu. Kim zatem jest dla pedagoga wychowanek jako Inny? Kategoria pojęciowa wychowanka jako Innego – to, jak jestem z nim jako Innym i dlaczego jestem z nim w ten sposób – odsyła nas do symboliki Innego.

³⁷ Por. z treścią par. I.1.1. *Pedagog – „obecny” i „ślad” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym.*

I.2. Kim jest wychowanek jako Inny?

Inność drugiego człowieka
nie jest szczególnym przypadkiem
lub rodzajem inności,
ale jej pierwotnym wyjątkiem.

Emmanuel Lévinas

I.2.1. Ujęcie Innego w kategorii symbolu

Symbol – na co zwraca uwagę chociażby Ricoeur i Gadamer – jest nieprzejrzysty, jego bezpośredni, pierwszoplanowy sens wskazuje na sens drugi – pośredni, drugoplanowy (Ricoeur, 1986; Gadamer, 1993a i b)¹. To pierwsze znaczenie symbolu jako czegoś dającego – dającego zawsze sens drugi niż ten, który jest „naocznością”². Przywołując myśl Ingardena, Tischner podkreśla, że

¹ Gadamer pisze o symbolu: „Jest to techniczny wyraz języka greckiego oznaczający skorupę pamięci. Podejmujący przyjaciela gospodarz domu wręcza mu tzw. *tessa hospitalis*, tzn. przełamuje skorupę, sam zatrzymuje połowę, a drugą daje gościowi, aby, jeśli po trzydziestu czy pięćdziesięciu latach jakiś jego potomek zawita znów do tego domu, można się było po złożeniu skorupki w całość wzajemnie rozpoznać. Starożytny paszport: oto pierwotny techniczny sens symbolu. Jest to coś, po czym rozpoznaje się kogoś jako dawnego znajomego”. W powyższym znaczeniu symbol pełnił funkcję znaku – znaku rozpoznawczego czy wskazującego na coś nieobecnego (Gadamer, 1993a, s. 42; 1993b, s. 97; por. Trias, 1999, s. 127). Choć symbol jest niewątpliwie znakiem ujętym jako forma wyrazu udostępniająca sens, to nie każdy znak jest symbolem. Tillich uważa, że za sprawą ewolucji językowej doszło do degradacji słowa „symbol”, a konsekwencją tego stanu jest między innymi zbyt częste utożsamianie go ze znakiem lub z metaforą (Tillich, 1994b, s. 148; por. Lurker, 1994, s. 22).

² Tischner, analizując ujęcie symboli przez Ricoeura i odwołując się w tej analizie również do poglądów Ingardena, pisze: „Wymieńmy przykładowo niektóre symbole ze Starego Testamentu: mówimy na przykład Adam. Czy chodzi tylko o zwyczajnego człowieka, o jednostkę, która żyła w jakimś ogrodzie i doznała takich a nie innych przygód? Nie. Kiedy wmyślamy się w los Adama, czujemy, że w tym losie wypisany jest także los każdego z nas. Mamy uczestnictwo w losie Adama. I dlatego Adam to nie tylko jednostkowa nazwa jednostki ludzkiej, jest to także nazwa pewnej ludzkiej sprawy, określenie ludzkiego dramatu. Adam to także ja. [...] Historia Adama znaczy coś więcej niż historia Adama, znaczy historię, w której każdy z nas przechodzi przez jakiś upadek, jakąś pokusę, i ma doświadczenie obcości na tym świecie” (tenże, 1989, s. 164).

znaczenia symboliczne odznaczają się dwoma wskaźnikami kierunkowymi: wielopromiennością i potencjalnością (tenże, 1989, s. 202). Wskaźnik wielopromienny wskazuje na kilka przedmiotów, które do nas mówią o sobie, potencjalny – na przedmioty lub ich aspekty, które w danej chwili są jeszcze nieokreślone. Dzięki tym wskaźnikom możliwa jest ewolucja znaczeniowa symboli, jak i każdorazowa ich interpretacja. Istota tego co symboliczne polega na tym, że nie można na nie nałożyć wyczerpującego intelektualnie znaczenia – ono kryje w sobie własne znaczenie. Symbol napędza wewnętrzny związek „tego, co skończone, i tego, co nieskończone”, i zawsze jest zespołem znaczeń (Gadamer, 1993b, s. 101; Eliade, 1993, s. 28). W ten sposób symbol chroni swój sens. I jak pisze Tischner, doświadczenie symbolu to odsłanianie jego kolejnych znaczeń, wyjście poza to, czym jest jako naoczność, w znaczeniu jako pewien obraz³.

Badacze symboli, na których powołujemy się w niniejszym tekście, zgodni są co do podstawowej funkcji symbolu – ma on otworzyć te warstwy rzeczywistości, które są ukryte i które nie są dane człowiekowi w sposób bezpośredni czy też naoczny. Symbol reprezentuje coś, czym on sam nie jest, ale w czego zastępstwie występuje. Symbol odsłania to, co indywidualne (w znaczeniu charakterystyczne dla jednostkowości – konkretnego człowieka lub wspólnoty) i wyznaczone uwarunkowaniami kulturowymi i historycznymi, ale również i to, co uniwersalne, transcendujące wszelkie oddziaływania historyczne czy kulturowe⁴. Tym zaś, co odsłania, jest zawsze jakaś prawda o człowieku i jego egzystencji (Ricoeur, 1985, s. 74–75; 94–95)⁵. Będąc dwoistym i biegunowym, symbol nie jest prostym odbiciem obiektywnej rzeczywistości, lecz objawia sposób bytu (strukturalne prawa rządzące światem) wymykający się bezpośredniemu doświadczeniu (Lurker, 1994; Eliade, 1993). Jedną z najsłynniejszych „modalności bytu” (w tym i mnie samego jako bytu) – by użyć określenia Eliadego – jest zasada doświadczenia przeciwieństw odsłaniająca zazwyczaj i jego aspekt pozytywny i negatywny⁶.

³ Symbole występują nie tylko pod postacią obrazu – *imago* – jako takiego. Dla Junga symbole mogą przybrać różną „formę zjawiskową – [...] mogą występować w każdej formie psychicznej manifestacji: istnieją symboliczne myśli i uczucia, działania i sytuacje (Jung za: Pajor, 2004, s. 112).

⁴ Wówczas mówimy o symbolach uniwersalnych, czy tak jak proponuje Jung o archetypach, które przejawiają się pod postacią wielości symboli (Jung, 1976). Symbole uniwersalne, zdaniem Junga, wytwarzane są przez naturę, czyli przez psyche i należy je odróżnić od symboli kulturowych ukształtowanych zazwyczaj przez daną kulturę. I dla Fromna, język symbolu uniwersalnego jest tym językiem, za pośrednictwem którego jesteśmy w stanie zrozumieć siebie samych, jak i innych ludzi ponad różnicami kulturowymi (tenże, 1996, s. 28–29).

⁵ Tak na przykład jego analiza symboliki zła – poprzez analizowanie elementarnych symboli płamy, zbłądzenia, brzemienia, jarzma oraz mitycznych symboli chaosu, zmieszania, upadku i niewoli – pozwala dotrzeć do istnienia ludzkiego od jego ciemnych stron.

⁶ Jednym z symboli uniwersalnych, czy tak jak określa go Jung mianem archetypu – jest symbol „Wielkiej Matki” lub „Wielkiej Bogini” (Jung, 1998; Krzak, 2003; Pajor, 2004). Jego

O ile znaki możemy tworzyć – genetycznie są zależne od naszej woli i wiedzy o nich – o tyle symbole możemy jedynie interpretować. To znaczy, że zakodowany w symbolu sens staje się dostępny dopiero po odcodowaniu. Może to nastąpić w sposób bezpośredni na drodze intuicji lub w sposób pośredni, jakim jest podjęcie refleksji. W obu przypadkach dochodzi do tego samego – do interpretacji poprzez dotarcie i uczestniczenie w sensie ukrytym (Ricoeur, 1986, s. 18). Symbol ujawnia jakiś swój sens, a spotkanie z nim staje się problematyczne. O ile wiemy, że potencjalnie ma on sens – mówi o czymś, o tyle nie wiemy, jak mamy to, co mówi odczytać, jakie to może mieć dla nas znaczenie? Pierwotne pytanie brzmi następująco: „czym/kim jesteś?”. Zgodnie z założeniami gadamerowskiej hermeneutyki, ujawnienie się czegoś implikuje już „wstępne uchwycenie pełni”, które w odniesieniu do symbolu nie tylko zakłada immanencję jego sensu, czyli – jak na to wskazywał Heidegger – immanencję prawdy, lecz również nadaje naszemu rozumieniu kierunek oczekiwania sensu – prawdy (Gadamer, 1993b, s. 319–353). „Wstępne uchwycenie pełni” w odniesieniu do symbolu to pierwsze jak gdyby poradzenie sobie z problematycznością, która nie dotyczy samego symbolu, lecz mnie samego – mojej sytuacji spotkania z symbolem. To pierwsza odpowiedź na postawione pytanie: „czym/kim jesteś dla mnie jako to/ten, co/kto? posiada jakiś sens?”, która otwiera możliwość postawienia kolejnych pytań. Postawienie pytania wymusza konieczność ustalenia przesłanek, czyli założeń pierwotnych traktowania „czegoś jako coś”, które dla Heideggera były zamysłem, przezornością, uprzedzeniem – przed-rozumieniem rozumienia, czy też jego przed-założeniem (tenże, 1994, s. 438). Stanowią one z jednej strony coś trwałego w całej strukturze rozumienia, ale z drugiej – tylko w obrębie ich horyzontu coś, co stanowi przedmiot rozumienia może ukazać się jako coś otwartego. Przed-rozumienie powstaje w „mieć-do-czynienia” z daną rzeczą (co zarazem zakłada naszą otwartość na tę rzecz) i stanowi „wstępne uchwycenie pełni” (Gadamer, 1993b, s. 280).

W zależności od danego przed-rozumienia, spostrzegane są (mogą być postrzegane) i badane różne aspekty tego samego przedmiotu. Symbol jawi się w swej wieloznaczności, a nasze przed-rozumienie go pozwala odsłonić wybra-

aspekt pozytywny to ujawnienie źródła wszelkiego życia i cykliczności – narodzin, śmierci i odradzania się życia ludzkiego i całego życia na ziemi. Wyraża również macierzyńską troskę, opiekuńczość, pomocny instynkt, ochronę życia, ale i mądrość, autorytet, rozsądek. Negatywny aspekt „Wielkiej Matki” to śmierć, destrukcja, pochłanianie, unicestwianie, bierność. Oddziaływanie symbolu może mieć zatem charakter pozytywny, jak i negatywny. Konstruktywna, integrująca, krzepiąca, uspokajająca moc buduje bycie autentyczne. Niszczycielska, rozkładowa – bycie nieautentyczne. Tillich pisze, że do pierwszego rodzaju mocy oddziaływania symbolu, zarówno na poszczególnych ludzi, jak i na grupy społeczne, można zaliczyć symbol króla, świętej osoby lub księgi, ale i utworu poetyckiego lub jakiegoś wydarzenia historycznego. Przykładem drugiego rodzaju mocy oddziaływania jest symbol „wrodza” czy swastyki, symbole religijne, takie jak bóstwo w rodzaju Molocha, domagające się ofiar z ludzi, ale także nacisk dogmatów religijnych, który może rozszcześcić świadomość, ponieważ zmusza do kłamstw” (tenże, 1994b, s. 151).

ne przez „wstępne uchwycenie pełni” jego znaczenia. Rozumienie „czegoś jako coś” zakłada zwrot ku otwartej sferze, w której „to coś” mogłoby się określić w swej uprzedniej nieokreśloności. Rozumienie symboli, w ujęciu hermeneutycznym, odbywa się zatem w ruchu o kierunku „od – do”. Punkt wyjścia, czyli przed-rozumienie uwarunkowane „wstępnym uchwyceniem pełni”, wyznacza drogę do punktu dojścia, czyli rozumienia symbolu „jako czegoś”⁷. Słowo „jako” w samym procesie rozumienia spełnia bardzo znaczącą funkcję. Wiąże ono sam przedmiot rozumienia ze szczególnością jego rozumienia, czyli wskazuje właśnie na jego istotowy charakter. Słowo „jest” nie wyraża rozumienia. W hermeneutyce nie chodzi bowiem o to, aby przedmiotem rozumienia uczynić prawdę, którą już w założeniach można osiąść i wyczerpać. Prawda jest niewyczerpywana, w każdorazowym jej z-rozumieniu ukazuje się, orzeka i przekazuje nie część prawdy, lecz prawda „jako coś”.

Ponieważ symbol jest niewyczerpany w swej interpretacji i ciągle daje do myślenia istnieje zawsze możliwość zmiany jego kontekstu znaczeniowego. Zmiana całości, do której odnosimy symbol, doprowadza do tego, że w nim samym pojawia się więcej niż jedna prawda. Wejście w kontakt z symbolem to odsłanianie czegoś nowego. Dlatego rozumieć symbol to uchwycić „coś jako coś”. Symbol pokazuje się nam „jako coś” i to coś jest w określonym sensie dane i w określony sposób jest interpretowane i traktowane (Waldenfels, 2009, s. 32–35). Ricoeur widział odpowiedniość między „byciem jako” a „widzeniem jako”, a w zasadzie uważał, że „bycie jako” jest korelatem „widzenia jako” (tenże, 2008, t. III, s. 223)⁸. Określenie „coś jako coś” mówi nam zatem o tym, że dokonaliśmy powiązania czegoś z czymś – nadaliśmy mu znaczenie. Zarazem powiązanie czegoś z czymś jest od tego „czegoś” różne, a przynajmniej pierwotnie niepowiązane. Nic nie jest dane, nie będąc dane „jako takie”. Coś przejawia się „jako coś”, a nie inaczej. Każdy sens „czegoś” rozpościera się jako kontekst odniesień i każdorazowo jest sensem przez nie obciążonym. „Coś jako coś” nie oznacza, że „jest” ono „czymś”. Staje się czymś, gdy przyjmuje jakiś sens. Dopiero wówczas symbol staje się dla nas zrozumiały. Waldenfels podkreśla, że również nikt nie wdaje się w to „jako coś”, nie zachowując się zarazem „jako ktoś”. Ponieważ ten sam symbol posiada wiele warstw znaczeniowych, to zadaniem interpretatora będzie także ustalenie, jakie znaczenie

⁷ Zarazem punkt dojścia może stanowić nowe przed-rozumienie, czyli nowy punkt wyjścia dla dalszego procesu rozumienia. Dochodzimy do uchwycenia rozumienia symbolu jako nieustającego ruchu pomiędzy jego przed-rozumieniem a jego sensem, czyli rozumieniem tego czegoś, co skrywa i co zarazem u-jawnia się nam jako coś. W ujęciu hermeneutycznym rozumienie posiada zatem charakter dziejowy (czasowy) – to, co jest rozumiane, jest każdorazowo właśnie rozumiane inaczej. I choć rozumienie może być również zamknięte w określonej czasoprzestrzeni, to jednak nigdy nie jest ono zamknięte ostatecznie.

⁸ Dla niego już samo bycie powinno zostać zmetaforyzowane w postaci „bycia jako”, jeśli mamy to bycie zrozumieć.

posiada dany symbol w określonej sytuacji. Nie oznacza to jednak relatywnego charakteru samych symboli, lecz relatywność ich odniesień do sytuacji, w której ujawniają swoją wymowę. Każda interpretacja może być próbą rozumienia symbolu przybliżoną, niepełną, częściową i względną – nie tylko zależną od różnych czynników, ale także pozostającą zawsze w relacji z możliwością wielości odczytu symbolu.

W ujęciu Eliadego mit jest opowieścią posługującą się symbolem. Dokonując pewnej paraleli, konstatujemy, iż narracja pedagoga również posługuje się symbolem, choć on sam nie musi tego w ten sposób nazywać.

doświadczenie magiczno-religijne pozwala na przekształcenie samego człowieka w symbol. Wszystkie systemy i doświadczenia antropokosmiczne są możliwe o tyle, o ile człowiek sam staje się symbolem. Trzeba przy tym dodać, że w tym wypadku życie człowieka niesłuchanie się wzbogaca i rozszerza [...] Doświadczenia makrokosmiczne nie są już dla niego czymś zewnętrznym, „obcym”, „obiektywnym”, doświadczenia te nie alienują go i nie wyobcowują go z niego samego, ale kierują go do jego wnętrza, ukazują mu sens jego egzystencji i jego przeznaczenie (Eliade, 2000, s. 477).

Powyższe słowa Eliadego mówią o znaczeniu mitu dla egzystencji człowieka archaicznego. Są też i inspiracją do podjęcia próby rozumienia Innego. Ponieważ Inny wywodzi się z obszaru egzystencjalnego każdego człowieka w tym sensie, że jest w nim już zanurzony i do niego się odnosi, zakładamy, że ujęcie go jako symbolu może pozwolić na odsłonięcie tego obszaru. Powyższy cytat wskazuje również na płynące dla pedagoga korzyści z ujmowania Innego w kategorii symbolu – korzyści dla jego własnego rozumienia siebie i uchwycenia sensu własnego pedagogicznego sposobu bycia⁹. Dokonując i w tym miejscu trawestacji powyższego fragmentu cytatu na grunt rozważań o tożsamości pedagoga formułującej się w toku narracji, konstatujemy: symbolika Innego otwiera możliwości rozumienia wychowanka, a tym samym wskazuje na możliwe sposoby narracji pedagoga, odbywającej się w ich spotkaniu ze sobą w obszarze wychowania jako ich wspólnego doświadczenia osobowego.

Symbol Innego odnosi do czegoś innego, co jest dane w nim w sposób niewprost. Odsyła nas do relacji do niego. Relacja jest tutaj rozumiana jako łączenie ze sobą tego, co inne – inne, w znaczeniu nieredukowalne do tego, co należy do mnie. Jest to taki obraz symbolu Innego, który mówi o jego tak zwanym drugim sensie. Tym sensem są ujawniające się na drugim planie relacje pedagoga z wychowankiem – „Innym jako...”. Powołując się na Ricoeura, inność, choć zawsze istnieje poza człowiekiem, nie zawsze odnosi się do zupełnie różnego od siebie. Pedagog w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, będąc „obcym” i „śladem”, również jest Innym dla

⁹ Szerzej piszemy o tym w rozdz. II.2. *(Samo)świadomość vel (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga*.

wychowanka, ale i dla siebie samego. Odczytanie Innego w sobie i z-rozumienie tego, co „daje” on pedagogowi do myślenia, stanowi pozytywny warunek zainteresowania się sobą jako tym, który zawsze też jest „jakimś” Innym dla wychowanka – „Innego jako...”.

Symbol Innego nie kryje i nie zakłada żadnego jedyne go rozumowania – on otwiera możliwe doświadczenie Innego, wynikające z rozumienia „Innego jako...”. Lévinas pisze, że o ile wszystkie dzieła człowieka mają jakiś sens, o tyle byt ludzki nie przynależąc do świata rzeczy, sensu tego jest pozbawiony. On „daje się z nich tylko odgadnąć, ukazując się także tylko jako to czy tamto” (tenże, 1998, s. 357). Odczytanie przez pedagoga symboliki wychowanka – „Innego jako...” ani nie jest zamknięte na dalszy swój ciąg, ani też nie jest jedynym jego odczytaniem, a co za tym idzie, zamknięciem znaczeń wychowanka – Innego poprzez słowo „jest”. Odślanianie symboliki Innego to ukazywanie związków między wymową i odczytaniem różnych „Innych jako...”. Są one rozpostarte między dwoma biegunami znaczeń, które określić można jako znaczenia pozytywne i negatywne. Dualność symbolu Innego ujawnia także dualność reakcji na jego wymowę, na przykład wówczas gdy Innego odczytamy jako Tajemnicę, która może przerażać, ale także która może fascynować i przyciągać ku sobie. Symbolika Innego nie jest jednak dowolnością odczytywania, oprócz bycia rozpiętą między dwoma biegunami znaczeń, zawsze też odsyła nas do jakiegoś znaczeniowego rdzenia, zakorzenionego w świecie realnych znaczeń¹⁰. Odwołując się do Lévinasa, dla którego tylko przy założeniu podobieństwa można mówić o różnicy, w symbolice Innego będzie nim istnienie danego bytu poza mną samym, do którego ja jako ja-pedagog, a nie ktoś różny ode mnie, odnoszę się jako zarazem do bytu, który – chociażby ze względu na rodzajowe cechy – jest bytem podobnym do mnie, lecz nie jest mną, czyli do wychowanka jako właśnie Innego. Odczytanie przez pedagoga symboliki wychowanka – „Innego jako...” określa relacje z nim, które skupiają się wokół dwóch kategorii wskazujących na pozycję wobec niego¹¹. Są nimi kategoria bliskości i oddalenia. Kategorie te pojawiają się w odczytaniu symboliki wychowanka – „Innego jako...” w dwojakim sensie. Można być z wychowankiem blisko lub daleko lub – stopniując te określenia – bliżej lub dalej

¹⁰ Jak pisze Tischner, dzieje symbolu to dzieje dookreślania się jego znaczeń z jednoczesnym opróżnianiem się wcześniejszych (tenże, 1989, s. 192). Ruch symbolu jest ruchem ukierunkowanym na przyszłą symbolikę – pewne pozytywne symbole umożliwia, inne wyklucza. Ten wewnętrzny dynamizm w świecie symboli sprawia, że w zależności od czasu i przestrzeni życia symbolu odślania on takie a nie inne swoje znaczenia. Zmienia się jeden i tylko ten sam symbol, i zmienia się jego rozumienie w danym czasie i przez danych ludzi. Ale ośrodkiem zmienności rozumienia pozostaje niezmiennność rdzenia znaczeniowego symbolu (tenże, 1989, s. 201, 203). Gdybyśmy wykroczyli poza ów rdzeń, wówczas nie zmieniałby się dany symbol, lecz powstałby nowy.

¹¹ Patrz: rozdz. I.3.1. *Gra wypowiedzania się na scenie spotkania*.

w zależności od tego, jako „co” owa inność w nim zostanie przez pedagoga odczytana. Można jednak być wobec wychowanka, właśnie jako symbolu ujętego zawsze nie przez słówko „jest”, lecz przez słówko „jako”, jednocześnie będąc blisko i daleko.

Symbol Innego uobecnia coś nieobecnego – znaczy, że dopiero w ujęciu „Innego jako...” pedagog doświadcza jego obecności, która zarazem jest podwójnego rodzaju. Ponieważ mieści się w obszarze wspólnego doświadczenia osobowego, poprzez odsłonięcie drugiego sensu urzeczywistnia się – „uobecnia się” – relacja pedagoga do „Innego jako...”. Odczytywanie symboliki Innego dokonuje się w spotkaniu z nim, niemniej nie jest wolne – tak jak mówili hermeneutycy – od przed-rozumienia. Odczytując symbolikę inności wychowanka, pedagog wychodzi już z jakiegoś horyzontu znaczeniowego. Zakładamy, że tym prymarnym horyzontem jest bycie „jako” pedagog w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, które to „bycie” mniej lub bardziej jest wyznaczone wiedzą o sobie samym, o tym, kim jest w ogóle wychowanek i co to jest wychowanie i jakie ono ma być i dlaczego takie ma być. Jest to horyzont wiedzy pedagoga, która może być mniej lub bardziej wyartykułowana pod postacią przyjętych teorii i wynikających z nich idei wychowania, ale także jest to wiedza, którą pedagog posiada w ramach doświadczenia bycia pedagogiem. Obok tej wiedzy istnieje jeszcze wiedza o niewiedzy, która – w ujęciu chociażby Gadamera – ma pozytywny wymiar dla organizowania (się) doświadczenia bycia pedagogiem, ponieważ to ona dopiero umożliwia otwarcie na jego dynamikę. Wiedza o tym, co już wiem jako pedagog o wychowaniu, wychowanku, o sobie samym, może zamykać pedagoga na spotkanie z innością wychowanka, ale jest też możliwym horyzontem, z którego – jeśli odnajdzie w niej również i obszar niewiedzy – możliwe jest nadejście pytania o to, co już wie, a czego jeszcze o wychowanku, o sobie samym, jako również Innym nie wie. Symbolika Innego uobecnia zatem możliwe relacje do Innego zawsze już jako takiego Innego, a nie innego od niego.

Każde ujęcie wychowanka – „Innego jako...” reprezentuje nie jego samego, lecz taką rzeczywistość spotkania z nim, w której jako symbol uczestniczy. Symbolika inności wychowanka z jednej strony odsłania wielowymiarowość rzeczywistości spotkania z nim w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, z drugiej zaś jej interpretację, czyli to, co nie jest w niej widoczne pomimo faktycznej obecności w niej Innego. Odczytanie symbolu Innego można ująć jako metaforę widzenia go w danym świetle. Lévinas pisze:

Światło jest tym, przez co rzecz jest inna niż Ja, a jednocześnie jakby pochodziła ode mnie. Przedmiot oświetlony jest zarazem czymś, co napotykamy, lecz właśnie dlatego, że jest oświetlony, spotyka się go, jak gdyby pochodził od nas... Jego transcendencja jest odkrytą immanencją (tenże za: Skarga, 2009b, s. 173).

Uchwytywanie inności w świetle jest nie tylko jej rozumieniem – dodajmy jakimś rozumieniem w zależności od rodzaju światła i konta jego padania – lecz także „panowaniem” nad nim. Ujmuje się je swoiście, ponieważ „panuje się” nad światłem, które wychodzi z samego pedagoga i w świetle którego inność Innego jawi się właśnie jako ta oświetlona tym światłem i w taki oto sposób. Wychowanek jest Innym dla pedagoga, a nie dla siebie samego. On w swoim świetle może przedstawiać się jako inny Inny. Pedagog nie ustanawia inności wychowanka tylko ją odczytuje i dopiero wówczas powołuje ją do życia poprzez stworzenie możliwości jej uobecniania się sobie samemu. Dla Lévinasa widzieć, to uczynić swoim, to włączyć Innego w obszar własnej wiedzy i własnej władzy. Ma to i pozytywny i negatywny wydźwięk w relacji do Innego, o czym przekonuje nas rozjaśnienie symboliki Innego.

Symbol Innego mówi „coś” nie tylko o sobie samym w różnych odsłonach, ale mówi również do tego, kto go w jakiś sposób odczytuje. Kontakt z symbolem Innego nie mówi nam o tym, kim pedagog jest, lecz uobecnia on relację pedagoga do wychowanka – „Innego jako...” i siebie samego jako Innego, która odsłania rozumienie siebie samego jako pedagoga. To, jak jestem z „Innym jako...”, jest zatem treścią jego narracji, poprzez którą określa się w byciu pedagogiem. Symbolika Innego ujawnia również wielość możliwych narracji w ramach narracji jednego pedagoga. Wieloaspektowość odczytu symboliki Innego odsłania także dynamikę i możliwość zmiany jego narracji – sposobu bycia sobą jako pedagog¹².

Reasumując, każde ujęcie „Innego jako...” jest ograniczone w swej wymowie i odczycie, ale zarazem wskazuje na możliwe inne ujęcia „Innego jako...” poprzez to, że Inny jest właśnie symbolem. Żadna zatem interpretacja symbolu inności wychowanka nie przekształca się w jego poznanie absolutne. Za każdym razem jest to próba jego uchwycenia i zrozumienia, która odnosi się do dwóch konstytutywnych dla bycia pedagogiem aspektów. Jednym z nich jest próba zrozumienia tego, o czym mówi symbol wychowanka jako Innego nie-wprost. Tworzy się wówczas obraz symbolu wychowanka jako Innego, na który składają się różne relacje, jakie zachodzą (mogą zachodzić) w ramach spotkania z wychowankiem jako Innym-Obcym, Innym-Drugim i Innym-Wartością¹³.

¹² Sposoby rozumienia symboli Innego mają za każdym razem na uwadze inny, a nie ten sam ich sens. Zatem konstytuują każdorazowo różny ich sens dla tego samego pedagoga, ale również różny dla wielu pedagogów. Jeden będzie rozumiał to, co chce powiedzieć symbol, drugi – to, co chce on ukryć (Gadamer, 2008, s. 100).

¹³ Sposób odczytania symbolu Innego wyznacza również kierunek jego działania czy raczej oddziaływania na odczytanie przez pedagoga w przyszłości i innych symboli z nim powiązanych. Odczytanie wychowanka jako na przykład wartości, rzutuje na odczytanie w spotkaniu z innym wychowankiem również jako wartości, a przynajmniej zakłada się możliwość podjęcia próby takiego odczytania. Odczytanie określonego „Innego jako...” pociąga za sobą odczytanie innych Innych w taki sam sposób lub w sposób podobny. Jeśli niektórzy Inni jawią się jako Wartość,

Drugi aspekt próby rozumienia symboliki inności wychowanka odnosi się do tego, co „daje” symbol pedagogowi w rozumieniu siebie samego. O ile pierwszy aspekt rozumienia symboliki Innego odsłania treści narracji pedagoga w ramach spotkania z wychowankiem, o tyle drugi odsłania jego stosunek do rozumienia siebie samego jako pedagoga, co łącznie określa jego bycie sobą jako pedagoga.

1.2.2. Symbolika Innego jako Obcego

Waldenfels, we wstępie do książki pod tytułem *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, zauważa, że jeżeli chcemy rozpatrywać to, co obce w kategoriach specjalnych tematów, to już na samym początku zamykamy sobie drogę do niego. Ten, który

wyszedłby od obszaru tego, co swojskie i znane, i gdyby wszystko dobrze poszło, tam by też powrócił. Doświadczenie obcego zmieniłoby go, może nawet oczyściło, lecz na końcu zwyciężyłaby przecież początkowa swojskość. Jedynie by się poszerzyła albo pogłębiła (tenże, 2009, s. 3).

Inny jako Obcy jest fenomenem granicznym *par excellence* – przychodzi spoza granicy mnie samego. Jego dom i obszar, w którym żyje, jest również i dla mnie granicą. To również cechy wspólne sześciu odsłonić Innego jako Obcego, które prezentujemy poniżej. Jeśli jest „obcość”, to musi być „swojość”, która odgranicza się (jest odgraniczona) od Innego. Obcość zostaje ustanawiana, a raczej ten oto Inny zostaje odczytany jako Obcy – odczytany w perspektywie „swojności”. Obcość zakłada własny byt tego, co jest również jak ja „swoje”, gdzie „swojość” odnosi się do jakiegoś porządku, w którym nabierają kształtów modalności istnienia człowieka – mój język, moje życie, moje doświadczenie, moje dzieła. „Swojość” Obcego i moja „swojość” są pochodnymi wytyczania granic, które wyodrębnia to, co wewnętrzne od tego, co zewnętrzne. „Swojość” i „obcość” – to, co wytycza swe granice – wyłania się z procesu wytyczania granic. Waldenfels podkreśla, że ten, kto się odróżnia, ten, kto ustanawia granice jest jakoś zaznaczony – w jakiś sposób odróżnia się i staje się tym, czym jest. Natomiast ten, od którego się odróżnia, pozostaje niezaznaczony (tenże, 2009, s. 22–23). Siebie jako zaznaczone włączam w granicę tego, co własne – obcy pozostaje po przeciwnej jej stronie. Obcość Innego jeszcze nie ma sensu – jeszcze nie jest ujęta jako „coś”, spotykając się z nią ona wchodzi w grę usensownień, którą sam prowadzę. Kim jest obcy?

a inni Inni jako zupełnie Obcy (w negatywnym aspekcie obcości), rodzi się pytanie o etyczny wymiar możliwych wówczas relacji z „Innym jako...” – raz Wartością, raz Obcym, jak również pytanie o źródła takiego sposobu odczytania, które wprost odsyła nas do pytania o to, „kto” tak odczytuje.

I.2.2.1. Inny jako Obcy-Nieobecny¹⁴

W ujęciu Innego jako Obcego-Nieobecnego odsłania się radykalność obcości. Obcy jest – o ile jest nieobecny – jest (może być) blisko, ale ciągle poza granicami. To odseparowanie, w którym jeden obszar doświadczenia sam wyodrębnia się od innego. To, że Innego jako Obcego-Nieobecnego da się uchwycić z oddalenia, nie oznacza, że go nie ma. Dodajmy – nie ma dla mnie jako tego, dla którego Inny jawi się jako Obcy-Nieobecny. Ale – paradoksalnie – ta nieobecność przynależy już do Innego jako Obcego, który jest poza granicami mojego zamieszkiwania. Waldenfels pisze tak:

Raczej doświadczenie obcego mówi, że nieobecność i oddalenie jako „cielesna nieobecność” (Sartre), jako „źródłowa forma gdzie indziej” (Merleau-Ponty), jako „nie-miejsce” obcej twarzy (Lévinasa) same należą do obcego jako takiego (tenże, 2009, s. 114).

Niewspółmierność doświadczeń, wynikająca chociażby z różnicy wieku, statusu społecznego, ról związanych z płcią, ról w układach społecznych, to główne odniesienie odczytania Innego jako Obcego-Nieobecnego. Jest on dla mnie obojętny w tym znaczeniu, że nie obchodzi mnie sobą. Inny jako Obcy-Nieobecny to ten, który przychodzi z innego świata, w którym mnie nie ma. A ponieważ mnie nie ma w jego świecie, więc i jego nie ma w moim¹⁵.

Inny jako Obcy-Nieobecny sam może także ustanawiać bariery dostępu do siebie. I choć jest „tu i teraz”, jest tylko „naprzeciw”, a ponadto jest zawsze tylko w swoim świecie. On sam czyni się Obcym-Nieobecnym, wycofując się w spotkaniu z drugim człowiekiem. Ten zaś chcąc się do niego zbliżyć, czyni to z dużą rezerwą ostrożności, by granic świata, w którym skrywa się Inny, nie naruszać, ponieważ tylko w ich ramach czuje się bezpiecznie. Takie odczytanie Obcego-Nieobecnego może implikować wzmożoną czujność na wszystkie możliwe oznaki wyjścia Innego poza swój świat. Ale także drugi może pozostawić go w jego własnym świecie, uznając z góry za niemożliwe przebicie skorupy tego świata. Wówczas on sam od Innego jako Obcego-Nieobecnego się oddala.

To, że Inny jako Obcy-Nieobecny mnie nie obchodzi, odsłania także i inną relację do Niego. Ponieważ jesteś nieobecny w moim świecie, w moim doświadczeniu i nie możesz wejść do mojego świata i do mojego doświadczenia – nie

¹⁴ Ponieważ interesuje nas symbolika Innego w spotkaniu z nim, analizujemy tylko takie jego ujęcia, które nie wskazują na inność wynikającą z różnicy przestrzennej – fizycznej.

¹⁵ Gdyby spojrzeć z perspektywy Sartre’a, to można w tym miejscu powiedzieć, że wyrzucam Obcego poza obręb mojego doświadczenia, ponieważ – zakładam – jest niemożliwe, aby był obecny w moim doświadczeniu. Jako egzystencja przeżywana przeżywa ją tylko sam, a Twoje przeżycie mojego doświadczenia jest tylko pozorem. Jesteś Innym jako Obcym-Nieobecnym, ponieważ nie widzę i nie czuję Ciebie w swoim przeżyciu (przeżywaniu) doświadczenia (siebie).

ma Cię w nich – nie mam nad Tobą władzy. Osłabiasz moje stanowienie o Tobie, a w zasadzie uniemożliwiasz je właśnie dlatego, że jesteś Nieobecny¹⁶.

Jakie są konsekwencje w relacji pedagog–wychowanek przy odczycie negatywnego aspektu inności wychowanka? Ze względu na niewspółmierność doświadczeń, pedagog odseparowuje wychowanka jako Innego Obcego-Nieobecnego. W tym celu utrzymuje relacje z nim tylko w sferze bycia „naprzeciw”. Nie widzi wychowanka jako osoby „tu i teraz” obecnej, która jest godna tego, aby zwrócić na nią uwagę. Wychowanek, nie doświadczwszy zainteresowania sobą pedagoga, sam również zamyka się w swoim świecie, uznając go za jedyny możliwy dla siebie samego. Spotykając się z pedagogiem, spotyka się z jego światem, do którego nie może nawet się zbliżyć – nie jest do niego zapraszany. Pedagog bowiem „dba” o to, by utrzymać *status quo* odmienności światów.

Z drugiej strony niedostępność do wychowanka jako Innego Obcego-Nieobecnego implikuje niemożność władania nim. Świat, w którym żyje wychowanek, jest jego światem i bez względu na to, jak zostanie oceniona jego wartościowość i dla pedagoga, pozostaje miejscem i czasem życia wychowanka. Pedagog może mieć nadzieję, że ich światy skrzyżują się, lecz również pozostaje świadomość, że tak jak wychowanek jest nieobecny w jego świecie, tak i pedagog nie jest obecny w świecie wychowanka. Mogą się spotykać na granicach światów i wówczas bycie „na pograniczu” uczynić byciem znaczącym i o nie zabiegać¹⁷. Wychowanek jest Nieobecny nie dlatego, że pedagog zamyka swój świat na niego, lecz dlatego, że on sam chce pozostać w swoim. Bycie z wychowankiem jako Obcym-Nieobecnym oparte zostaje na prymarnym szacunku dla jego postanowienia¹⁸.

¹⁶ Inny jako Obcy-Nieobecny.

¹⁷ Patrz: par. I.3.1.2. *Wewnętrzny język gry na scenie spotkania* w podrozdz. I.3.1. *Gra wypowiedziana się na scenie spotkania*.

¹⁸ Bycie Innym jako Obcy-Nieobecny może oznaczać bycie samotnym lub nawet osamotnionym. W filozofii, głównie w nurcie egzystencjalnym, podkreśla się egzystencjalny wymiar samotności, jako kategorii wyrażającej istotę bytu ludzkiego – każdy z nas jest samotny w tym znaczeniu, że nikt inny go nie może zastąpić w jego życiu, a tym bardziej w jego stanowieniu o sobie. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej odnajdujemy różnice i podobieństwa między pojęciem „samotność” a „osamotnienie”. Zestawiając je ze sobą, wskażemy na następujące różnice:

- samotność jest bardziej stanem fizycznym, a osamotnienie stanem o cechach psychicznych;
- samotność występuje jako stan twórczy, a osamotnienie jest zjawiskiem destrukcyjnym dla psychiki człowieka;
- samotność jest obiektywną izolacją od społeczności, a osamotnienie występuje jako subiektywne doświadczenie emocjonalne.

Można dokonać również zestawienia aspektów wspólnych:

- samotność i osamotnienie to stany uczuciowe, które niekorzystnie wpływają na rozwój dziecka;
- samotność i osamotnienie zaburzają prawidłowe funkcjonowanie człowieka w kontaktach interpersonalnych;

I.2.2.2. Inny jako Obcy-Nieprzystający do mnie

Ty i twoje doświadczenie siebie, mnie i świata jest nie tyle nieobecne dla mnie, ale jest różne od mojego. Tu Inny jako Obcy-Nieprzystający do mnie oznacza, że występuje on poza moim – własnym obszarem jako zewnętrzne, co przeciwstawia się wewnętrznemu. To, co jest (w) nim, w przeciwieństwie do własnego, należy nie do mnie, lecz do innego. Przeciwieństwo zewnętrzne/wewnętrzne wskazuje przede wszystkim na miejsce obcego, a dokładnie na przynależenie do różnego ode mnie miejsca. Ale jest ono także specyficznym miejscem, bo często na styku z moim miejscem w tej samej przestrzeni i czasie, w tej samej kulturze. Jednak Inny jako Obcy-Nieprzystający do mnie i jego doświadczenie siebie w swoim miejscu nie jest moim doświadczeniem¹⁹. Nie tylko nie widzę i nie czuję Ciebie w moim doświadczeniu, ale nie mogę też – z racji różnicy – wejść w Twoje doświadczenie. Opuszczenie swojego doświadczenia staje się bowiem bardzo ryzykowne, bo zbliżenie się do Ciebie powodowałoby zachwianie mną samym. Inny jako Nieprzystający do mnie niesie za sobą niebezpieczeństwo stania się sobie obcym. Konfrontacja z jego obcością może wyrzucić mnie poza ramy rozpoznanej i uporządkowanej swojskości.

Inny jako Obcy-Nieprzystający do mnie może zatem wzbudzać lęk, obawę przed nieznanym, choć jakoś już naznaczonym – on jest różny ode mnie. Relacje z nim, z racji, że go po prostu spotykam, oparte są na ochronie integralności mojego świata oraz mojego w nim miejsca. Ochrona ta ma często paradoksalny charakter, ponieważ sprowadza się do izolowania się od świata Innego jako Obcego-Nieprzystającego do mnie. Wyłączam go ze swego świata, koncentrując się na zachowaniu i pielęgnowaniu „materiału nie przepuszczającego” jego świat do mojego. A są nim chociażby cechy, które różnią mnie od niego. Nie nawiązuję z nim sojuszu ani nie interweniuję w jego świat – pozostajemy u siebie. Staję się obojętny w nieobojętności na siebie samego i zachowanie siebie różnym od niego²⁰.

– samotność i osamotnienie prowadzą do niezaspokojenia takich potrzeb, jak bezpieczeństwo, przynależność, akceptacja. Ich niezaspokojenie prowadzi do zaburzeń w rozwoju osobowości (głównie u dzieci), braku umiejętności nawiązania poprawnych relacji z otoczeniem, oziębłości uczuciowej, zamknięcia w sobie i zaburzeń nerwicowych;

– doświadczenie tych dwóch stanów w dzieciństwie warunkuje w życiu dorosłym brak otwartości na ludzi i świat zewnętrzny, nieumiejętność stworzenia własnego świata wewnętrznego (por. Gawliczek, 2003; Łopatkowa, 1983, 1992; Szczepański, 1984).

¹⁹ Na przykład o odczuciu wzajemnej inności świadczyć może podstawowy fakt z egzystencji spotykających się ludzi. Sytuacja tego, kto jakoś określił Innego, na przykład udzielającego Jemu pomocy psychologa, pedagoga, lokuje go poza obręb sytuacji Innego i odwrotnie – On jest obcokrajowcem, a ja jako na przykład psycholog czy pedagog jestem autochtonem, On jest narkomanem, alkoholikiem, a ja nie, On jest Romem, a ja Polakiem, Ona jest matką wychowującą samotnie dziecko, a ja swoje wychowuję wraz z mężem, On jest bezrobotny, a ja mam pracę itp.

²⁰ Por. Kępiński o lęku lekarza (psychologa) przed tym co inne tak pisał: „To, czego się boimy, staramy się od siebie odsunąć, od tego odizolować, budujemy wysoki mur, by się ochronić

Obcość Innego jako nieprzystawalnego do mnie wskazuje na status prywatności – jego „swojości”. Tym samym, czyniąc z siebie Innego jako Obcego-Nieprzystawalnego do Niego, zachowuję własną prywatność. Zachowanie prywatności staje się główną zasadą relacji do Innego. Pojawia się szacunek dla niego jako różnego ode mnie oraz wynikająca z niego dbałość o niego. A mogę o nią dbać tylko wówczas, gdy sam cenię sobie własną prywatność. Nie przystajesz do mnie, bo jesteś tylko u siebie, a bycie to cenię sobie, ponieważ chcę również ja sam być u siebie. Poskromienie jego prywatności to przyzwolenie na to, że i Inny może poskromić moją. Byłoby to wyrażenie zgody na przekroczenie przez Innego i mojej granicy. Natomiast odsłaniając swój pozytywny wymiar przede mną, wywołuje mnie do odpowiedzi. Inny jako Obcy-Nieprzystający do mnie wzywa mnie do zobowiązania się wobec Niego i zachowania jego nieprzystawalności do mnie.

Z jednej strony konsekwencją odczytania wychowanka jako Innego Obcego-Nieprzystającego do pedagoga jest również, jak w poprzednim przypadku, oddalenie od niego. Pedagog nie angażuje się w bliskie relacje z wychowankiem, a jego sposób bycia charakteryzować się może wywyższeniem i pewnością co do racji swoich działań. Konfrontacja ze sobą świata własnego ze światem wychowanka może zburzyć wewnętrzną integralność pedagoga. Porównując działania pedagoga do snutej przez niego narracji, powiemy, że niechęć przed ponownym jej redagowaniem, zmiana wątku (wątków) i konfiguracji treści, odsłaniająca również obawę przed stanem nieuporządkowania nowej narracji, wynika z obojętności na wychowanka, lecz nieobojętności na samego siebie. W konsekwencji prowadzi to do dbałości o zachowanie dotychczasowego pedagogicznego *status quo*.

W sferze możliwych relacji o znaku dodatnim pojawia się natomiast poszanowanie w wychowanku jako Innym Obcym-Nieprzystającym do pedagoga tego, co różne od cech charakteru i osobowości oraz doświadczenia pedagoga. Ponieważ doświadczenie Innego jest tak inne od doświadczenia pedagoga, ono samo nie daje się porównać z jego, a zatem przynależy tylko do wychowanka. Jego relacje oparte zostają na odpowiedzialności za osobisty kształt doświadczeń wychowanka, a zatem wykluczone zostają wszelkie strategie manipulacyjne. Nie chodzi bowiem o nadanie kierunku i kształtu i indywidualnemu doświadczeniu wychowanka z góry ujętego w jakiś konkretny obraz²¹.

przed niebezpieczeństwem, które z zewnątrz czyha. Granica ta jest zawsze wyrazem lęku, poza nią jest teren nieznany, niepewny, niebezpieczny, a nieraz wręcz wrogi. Lęk przed chorobą psychiczną, tkwi głęboko w naturze ludzkiej [...]. Jest to lęk przed tym, co jest inne (*varius*), co nie mieści się już w ludzkiej wspólnotcie, lęk przed podświadomością, którą w samym sobie się odczuwa, przed nieprzewidywalnym i niewytłumaczalnym” (tenże, 1986, s. 316–317).

²¹ Takie ujęcie relacji stawia pod znakiem zapytania wartość samej manipulacji jako strategii w modelu wychowania, którego celem jest między innymi rewalidacja wychowanka.

1.2.2.3. Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany

Spotykając Innego, spotykam tego, kto nie tylko do mnie nie przystaje, lecz i kogo nie znam. Jeśli Cię nie znam, to nie mogę Cię osiąść w tym znaczeniu, że nie mogę Ciebie umieścić w moim systemie wiedzy. To on bowiem przyczynia się do odczucia pewności we względnie uporządkowanym przez wiedzę świecie. Osiąść wiedzę o Tobie to znieść obcość, której doświadczam w spotkaniu z Tobą. Poznać Ciebie to także doznać Ciebie takim jakim jesteś – ale jakim jesteś dla mnie. Doznanie Ciebie to nabranie przekonania do Ciebie i twojej wartości. Aby móc się przekonać do Ciebie, muszę Cię uprzednio scharakteryzować poprzez cechy, które Ciebie określają.

Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany to Inny, którego obcość chcę znieść. On jest z góry uznany za wykrywalnego w wyniku cierpliwych badań i obserwacji. Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany jest tym, kto jest jeszcze niezidentyfikowany. Jest tym, kogo się rozróżnia spośród innych i na bazie tego rozróżniania stwierdza się, kto jest kto. Naznacza się go, czyli nadaje się tytuł jako obrazowi przedstawiającemu się w jakiś kategoriach.

Chcę wiedzieć, potrafić rozpoznać, wyjaśnić, na czym polega to, co inne. I również chcę wyrazić to, co inne w słowach, które by Innego zawierały²². Określam zatem Innego w dostępnych dla siebie różnych kategoriach pojęciowych by poradzić sobie z własną bezradnością. W ich ramach Inny staje się dla mnie znanym. Jak powie Gadamer, ta pretensja do rozumienia drugiej osoby, jej bycia i poglądów powoduje, że wyprzedzamy wszystko, co on mówi lub ma do powiedzenia. W konsekwencji rozumiejąc go jakoś, jednocześnie nie rozumiemy, ponieważ

nie pozwalamy w rzeczywistości na to, by jego słowa do nas dotarły. To sposób, by nie dać sobie nic powiedzieć (Gadamer, 2002, s. 33)²³.

Ale mimo naznaczenia Inny może pozostawać dla naznaczającego kimś, kto do niego nie przystaje. Inny zachowuje obcość – poznałem Cię i (tym samym) nazwałem, ale wiedza, którą posiadam, choć porządkuje moje widzenie Ciebie i mój stosunek do Ciebie, jest wiedzą odgradzającą mnie od Ciebie.

²² Gadamer powie: „iż nasze słowa nie odzwierciedlają rzeczywistości, ale ujawniają nasz stosunek do niej i pozwalają jej przemówić (tenże, 1993b, s. 424).

²³ Lévinas zauważa, że w procesie poznawania Innego, poznający jest człowiekiem wolnym i jako czujący się wolnym nie odnajduje w Nim nic, co jako inność mogłoby go ograniczać (tenże, 1998, s. 30). Poznając Innego pozbawiamy go inności wówczas, gdy ujmujemy go za pośrednictwem „trzeciego terminu”, który przyjmuje charakter neutralny i jest terminem myślenia pojęciowego lub wrażenia. Ujmować Innego w takim terminie to „amortyzować szok spotkania Toż-Samego z Innym” (tenże, 1998, s. 30).

Lévinas uważa, że słowa, które wypowiadamy w obliczu tego, co inne, w obliczu Innego, którego nie rozpoznajemy, lecz którego chcemy „oswoić”, pozwalają odzyskać i zachować dystans wobec niego (tenże, 2000, s. 153). Tworząc obrazy, opisując, wyjaśniam i przewidyuję jego zachowania, myśli, odczucia. Stwarzam wówczas „model rzeczywistości”, jaką jest Inny, a tym samym oswajam go i mam możliwość posiadania go w tym sensie, jak posiada się przedmiot poznania²⁴. Moja wiedza o nim jest wiedzą zamkniętą i jako taka staje się dla mnie instrumentem, za pośrednictwem którego opanowuję nieznaną Innego²⁵. Zamykam inność Innego w słowach, które są dla nas samych schronieniem, miejscem, do którego zawsze mogę zbiec, gdy zagraża to, co inne. Lévinas powie:

blizni traci swą bliskość, staje się tylko echem i można go zadowolić pustymi słowami (tenże, 2000, s. 153).

„Puste słowa” to pozory panowania nad tym, o czym potrafię mówić. Za pomocą słów projektuję to, co już innością nieoswojoną nie jest. Potrafię o niej mówić w dostępnych dla mnie słowach. W perspektywie tych słów potrafię ją rozumieć. Toteż dla Lévinasa takie poznanie Innego utożsamiane jest z przemocą. Znosi ono inność Innego, zagarniając ją ku sobie jako coś znajomego²⁶.

Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany to ten, o którym nie tylko nic nie wiem, ale też nie wiem, kim on jest dla mnie. Posiąść wyobrażenie i wiadomości o kimś, to i ocenić kogoś. Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany jest dla mnie niewiadomą rozumianą jako jakaś wielkość występująca w świecie, której wartość należy znaleźć przez rozwiązanie problemu Twojej inności. Jako niewiadoma Inny nie tyle intryguje, ile z założenia pozostaje nie do odgadnięcia. Nie podejmuję wysiłku ani zbliżenia się do Ciebie, ani rozszyfrowania Cię. Nie jesteś dla mnie ani obiektem ciekawym, ani obiektem godnym mojej uwagi. A także ja sam nie mam interesu w tym, aby zbliżyć się do Ciebie i poznać Cię. Pozostajesz poza sferą mojej intencjonalności. Innego jako Obcego-Nie(rozpo)znanego odgradzam od siebie również wówczas, gdy zakładam, że ja

²⁴ Jak pisał Marcel: „Charakteryzować znaczy w pewien sposób posiadać, sądzić, że się posiada to, co się posiąść nie da. Znaczy to stworzyć mały abstrakcyjny wizerunek, model rzeczywistości, która tylko najbardziej zewnętrznie ulega takiemu niepoważnemu i fałszywemu upozorowaniu, i ulega mu w tej tylko mierze, w jakiej odcinamy się od tej rzeczywistości” (tenże, 1986, s. 146).

²⁵ Jak trafnie zauważa Scheler, nie docieramy wówczas do rdzenia bycia Innego, jego osoba wymyka się poznawaniu uprzedmiotawiającym go (tenże, 1986, s. 258–259). Według niego osoba jest niepoznaną istotą, ona może być mi dana jedynie wówczas, gdy wraz z nią współdokonują jej aktów. Natomiast tam, gdzie Innego uprzedmiotawiam, tam pozostaje po osobie tylko jej „osłona”.

²⁶ Zmierza ono bowiem do jedności, „to jest do odsłonięcia wewnątrz wielości bytów rozumnego systemu, w którym te byty są tylko przedmiotami i który nadaje im ich bycie” (tenże, 1998, s. 364).

sam nie jestem w stanie go poznać. Jest dla mnie zbyt skomplikowanym bytem do ogarnięcia, a każda podjęta próba określenia go wykracza poza moje możliwości interpretacyjne. Nie posiadam takiej wiedzy, by móc go poznać. Jego inność wynikająca z nie(rozpo)znania go powoduje, że ja sam wyznaczam granice, a czynię to, by móc w ich obrębie czuć się bezpiecznie ze swoją niewiedzą.

Obcość Innego zostaje zachowana również wtedy, kiedy spotykając go, nie jestem w stanie go (roz)poznać, bo każde nabyte kategorie pojęciowe, znane i określające innych i pozwalające stworzyć jakiś o nich obraz, nie przystają do napotkanej jego inności. Ponieważ nie mogę odpowiedzieć na pytanie: kim jesteś, odwołując się do własnej wiedzy i wyobrażeń o człowieku, pozostajesz dla mnie Obcy jako ten, którego granic nie mogę przekroczyć. Możesz mnie intrygować swoją innością i dopóki nie odnajdę przystających do ciebie określeń pozostaniesz dla mnie Innym-Obcym Nie(rozpo)znanym. Kiedy Cię poznam, Twoja obcość dla mnie albo będzie spotęgowana, albo zniesiona, albo obojętna dla mnie.

Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany to również ten, w którym nie rozpoznaję kogoś znajomego, nie wyróżniam go spośród innych za pośrednictwem pewnych podobieństw do mnie. Nie tylko odróżniają nas nasze doświadczenia, ale także sposób patrzenia na świat i jego interpretacje. Nie ma w nim tego, co jest bliskie, z czym mogę się zgodzić, na co i ja przystaję. Jeśli nie jesteś znajomym, czyli ja nie znam Ciebie jako kogoś mnie bliskiego, to twoja inność może mnie zarówno intrygować, ale i pozostawać poza moją uwagę. Nie odnajdując w Tobie czegoś znanego, oddalam się od Ciebie – pozostaję w granicach „swojości”.

Spotykając Innego, wychodzę od tego, co własne, wchodząc z nim w obszar wspólnego doświadczenia, staram się utrzymać to, co jest właśnie wspólne. Inny jako Obcy nie przychodzi tutaj z zewnątrz, lecz już jest. To pozytywne rozpoznanie, które ma mi Innego-Obcego przybliżyć, tak bym nie obawiał się go. Nie chcę Obcego-Nie(rozpo)znanego oswoić, lecz pozytywnie znieść jego obcość, by móc się zbliżyć do niego i by on mógł zbliżyć się do mnie. Jesteś nieznany i nierozpoznany, ale Twoja inność może być przeze mnie (z)rozumiana. Ta pozytywna intencja moich działań (w tym i myślenia o Tobie) skierowana na Ciebie, czyni z Twojej obcości warunek nienaruszalności Twoich granic. Chcę Cię rozumieć nie po to, by Tobą władać, by umieścić Cię w jakimś porządku, by sobie Ciebie oswoić, ale po to, by z Tobą być. Ty – Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany – potwierdzasz granice mojej wiedzy o Tobie. Sam sobą mówisz, że jest ona ograniczona. Dlaczego? Czasowość istnienia jakiegos określenia Ciebie jako Innego wynika z dynamiki Twojego istnienia w różnych sytuacjach. Ty sam zmieniasz się na przykład pod wpływem zmiany miejsca zamieszkania, nowych doświadczeń życiowych. Kiedy Cię spotykam, choć wiem, że jesteś to Ty, a nie ktoś inny, to jednak objawiasz mi się też inaczej. To inaczej ma wiele znaczeń – od „jesteś ten sam, choć kiedyś inaczej o tym

myślałem” przez „jesteś niby ten sam, a jednak inny” po „jesteś nie do poznania”. Wówczas mój obraz Ciebie jako Innego już nie przystaje do Ciebie. Pojawia się paradoksalna sytuacja – Inny przedstawia się jako zarazem Znany i Nieznany. Obcość Innego zostaje zachowana przez to, że wiedza o nim jest dla mnie samego niepełna – wymyka mi się z mojej siatki pojęć człowieka²⁷.

Jakie są konsekwencje w relacji pedagog – wychowanek jako Obcy-Nie(roz)poznany z odczytania jego symboliki w negatywnym aspekcie? Przywiązanie do wiedzy o tym, jak działać wobec wychowanków, a jej zachwianie lub nawet brak w spotkaniu z tym oto wychowankiem jako Obcym-Nie(rozpo)znany rodzi w pedagogu wątplenie i niepewność co do kierunku własnych działań. Pedagog już nie tyle oddala się od wychowanka, ile chcąc w sobie znieść jego obcość, umieszcza wychowanka w znanych sobie teoriach. Jest wówczas z nim jako naznaczonym – rozpoznany i w granicach dostępnej wiedzy wyjaśnionym. Jego postawa wobec wychowanka-Innego jest postawą naukowo-badawczą, w obrębie której napotkany Inny-Nie(rozpo)znany, podobnie jak i Nieprzystający do niego – traktowany jest jako obiekt wnikliwej obserwacji. Nie ma miejsca na współbycie we wspólnej przestrzeni i czasie, jest egzystowanie obok siebie całkowicie odrębnych istot. Wychowanek-Inny już (roz)poznany zostaje włączony do modelu jakiejś rzeczywistości wychowania, w której i pedagog potrafi się umieścić i którą rozporządza jako rzeczywistością znaną i dającą się przewidywać²⁸.

Jako Nie(roz)poznany wychowanek również zostaje oddalony (oddalany) od pedagoga, ponieważ ten przyjął w swych działaniach wstępne założenie o niemożności jego poznania w granicach dostępnej mu wiedzy lub nie zobaczył w nim cech, które są jakoś mu znajome, a tych których nie zna – nie potrafi rozpoznać. Nie wiedząc, kim jest wychowanek, w jakie dostępne obrazy bycia

²⁷ Inny jako Obcy-Nie(rozpo)znany, nie mieszczący się w jakiś kanonach wiedzy, potwierdza mi, że i ona sama charakteryzuje się ograniczonością i umownością. Pewność i jedyność mojej wiedzy o Tobie i moje Ciebie rozumienie stawiam zawsze pod znakiem zapytania. Twoja Obcość poprzez nie(rozpo)znanie nie usypia mojej czułości wobec Ciebie. Jeśli jesteś, to będąc dla mnie Obcym-Nie(rozpo)znany zostajesz stale w polu mojego pozytywnego zaintrygowania i zainteresowania Tobą. I tak, jak pisał Lévinas, dialog z Innym wyrasta z „nie-obojętności ja na ty”, która „może się wprawdzie zdegenerować i stać się nienawiścią, ale która jest szansą na to, co należy – może z zachowaniem ostrożności – nazywać miłością i podobieństwem miłości” (tenże, [w:] Baran (red.), 1991, s. 229).

²⁸ Jako przykłady modeli wychowania możemy podać za Callo trzy, których głównym kryterium wyodrębniania jest ujęcie wychowania jako programu pomocy. Odsłania się wówczas idea wychowania jako działania intencjonalnego ukierunkowanego na „pomoc w asymilacji kulturowej”, „pomoc w emancypacji” i „pomoc w kształtowaniu tożsamości”. W każdym z tych modeli możemy również odnaleźć dwie racjonalności – adaptacyjną i emancypacyjną, których rzeczniczkami są mieszczące się w ich ramach teorie wychowania (Callo, [w:] Śliwerski (red.), 2006, s. 299–347). Inny przykład modeli wychowania reprezentują cztery jego ujęcia zaproponowane przez Kunowskiego – wychowanie jako „wytwór”, „rozwój biosu”, „wpływ sytuacji społecznych ethosu” i jako „urabianie przez oddziaływanie agosu” (tenże, 1993, s. 164–260).

wychowankiem można go zamknąć, pedagog traci orientację we własnym kierunku działania. Obawa przed wytrąceniem z pewnych utartych i sprawdzonych schematów działania powoduje, że wychowanek jako Obcy-Nie(rozpo)znany staje się jednym z wielu egzemplarzy rozpoznanych „typów” wychowanków. Jego indywidualność jest poza zasięgiem oddziaływań pedagoga, ponieważ nie jest on wywołany przez niego po imieniu²⁹. Pedagog partycypuje wówczas w kształtowaniu się nie jego własnej tożsamości, lecz w najlepszym wypadku tożsamości zbiorowej wychowanków-A, odróżniających się od wychowanków-B. Jego działania ukierunkowane są na realizację wizji wychowania jako takiego, w której już nie tyle ważna okazuje się rozpoznawalność wychowanków, ile utrzymanie ich nierozpoznawalności.

Natomiast konsekwencją odczytu pozytywnych aspektów inności wychowanka jako Obcego-Nie(roz)poznanego jest ulokowanie go poza zasięgiem możliwej wiedzy o roz-poznaniu człowieka w ogóle. Towarzyszy temu założenie, iż jest on bytem dziejącym się i każda wiedza o nim jest wiedzą tymczasową i zawsze niepełną. Pedagog w stosunku do tak ujmowanego wychowanka jako Nie(rozpo)znanego trzyma na wodzy chęć posiadania o nim wiedzy. Wychowanek jako Nie(rozpo)znany może go wówczas pozytywnie intrygować, a on sam będąc otwartym na nierozpoznanie, dopuszcza możliwość pojawienia się nowych zdarzeń w obszarze ich wspólnego spotkania ze sobą. Poza tym jego intencjom towarzyszy właśnie zachowanie nie(roz)poznania, bo to odczytuje jako postać władzy nad wychowankiem. Chce natomiast go (z)rozumieć, które (z)rozumienie zawsze jest już otwarte na siebie samo, czyli na inne możliwe. Inność wychowanka i jej nie(roz)poznawalność otwiera pedagoga na dynamikę relacji z nim, która zasadza się właśnie na utrzymaniu nie(roz)poznawalności jako pozytywnej determinanty owego dynamizmu.

I.2.2.4. Inny jako Obcy-Nieprzyjaciół

Inny jako Obcy-Nieprzyjaciół to dla mnie ten, którego myśli, uczucia, zamiary i kroki działania zakładam lub/i odbieram jako nieżyczliwe i nieprzychylne mnie. To Ty chcesz wkraść się w moje granice, zagrażasz zatem mojej

²⁹ O znaczeniu imienia w tworzeniu się tożsamości z perspektywy psychologicznej pisze między innymi Sikora (tenże, [w:] Gałdowa (red.), 2000, s. 185–197). Problematyka ta jest również obecna w rozważaniach Tischnera o przestrzeni obcowania z drugim człowiekiem. Pisze on: „Czujemy się dotknięci, gdy ktoś nadużywa naszego imienia. Mówimy do siebie po imieniu dopiero wtedy, gdy nasza znajomość osiągnęła pewien stopień zażyłości. [...] Imię wydobywa na jaw obecność indywidualnej wartości ludzkiej i – będąc jakimś początkiem wtajemniczenia – dokonuje tego, iż otwiera przed człowiekiem szczególny horyzont sensu, w ramach którego rozwijać się może dalsze poznawcze obcowanie człowieka z człowiekiem [...] Ów otwierany przez imię (lub jego substytut) horyzont sensu nazwiemy tutaj horyzontem imiennym sensu” (tenże, 2006, s. 316–317).

„swojości”, bez względu na to, jaka ona jest i czy ja sam potrafię ją określić. Jesteś moim napastnikiem. Waldenfels pisze:

gdy tylko obce przenika w arkana wolności i rozumu, podnosi się alarm chaosu. Wolność i rozum sięgają po broń. Gdyby były niezdolne do obrony, to musiałyby zrezygnować z samych siebie. Obcość przemienia się we wrogość, tym bardziej nieprzejednaną, im bardziej każda ze stron przeświadczona jest o swojej racji. Mają się na baczności, zamykają się w sobie (tenże, 2009, s. 3).

Zamykanie się może przybrać dwojaką postać. Nieprzyjaciela mogę zmusić do ucieczki, odeprzeć, pokonać, ale i zadać mu straty. Celowo ingerować w jego prywatność, niszczyć ją tak, by odebrać jej siłę. Wchodząc z nim na stopę wojenną, wyrzucam go poza moje granice. W ten sposób walczę o ich zachowanie. Inny jako Obcy-Nieprzyjaciel wzbudza we mnie wrogość, którą założyłem i/lub której doznaję od niego. Będąc dla siebie nawzajem wrogami, nie tyle już stoimy na straży własnych granic, ale nawzajem je przekraczamy. Zawładnąć nim, by go obezwładnić i uczynić swojskim.

Z drugiej strony Innego jako Obcego-Nieprzyjaciela mogę unikać. Utrzymuję go z dala ode mnie chociażby w ten sposób, że stawiam opór przeważającym siłom wroga, lecz nie atakuję. To nie ucieczka, lecz taktyka obchodzenia się z nim, która nie godzi w jego godność ani w moje poczucie godności osobistej. Nie dopuszczam Cię do siebie i w ten sposób zamykam się przed Tobą, by siebie ochronić. Nie walczę z Tobą, ale też się Tobie nie poddaję.

Ale Innemu jako Obcemu-Nieprzyjacielowi mogę także się poddać. Jego siła lub jego bezradność w działaniu mnie obezwładnia. Pozwalam mu wejść w obręb moich granic i władać mną. Wówczas sam ulegam jego przemocy. Moje granice przestają mnie określać, a wewnątrz siebie już nie mieszkam ja sam. Ten chaos wewnętrzny, który mnie czeka, obezwładnia mnie. Jestem wobec Innego-Obcego-Nieprzyjaciela bezsilny. Paraliżuje moje o sobie stanowienie. Poddaję wówczas w wątpliwość mnie samego jako „swojość”. Bez względu na tok myślenia i uczuć, które temu mogą towarzyszyć, Inny i jego obcość potęguję obcość mnie samego wobec siebie³⁰.

Inny jako Obcy-Nieprzyjaciel jawi się także jako przeciwnik w tym znaczeniu, że występuje on przeciwko mnie, sprzeciwia się mnie, nie zgadzając się na to, kim ja jestem lub jak jestem w stosunku do niego. Inny jako Obcy-Nieprzyjaciel to również ten, który, będąc moim przeciwnikiem, współzawodniczy ze mną. Jest moim konkurentem w grze, którą wspólnie tocymy. Jako swojego Nieprzyjaciela w grze szanuję za jego inność i sposób prowadzenia gry. Nie tyle on jest godnym mnie przeciwnikiem, ile obaj jesteśmy godnymi siebie przeciw-

³⁰ Już samo pojawienie się takiej wizji powoduje, że Innego jako Obcego-Nieprzyjaciela mogę wyrzucić poza własne granice, zachowując się asekuracyjnie, a nawet wrogo. Ale mogę także poddać się jemu z własnej woli, nie mając sił na konfrontację z Nim lub nie uznając jej za wartościową.

nikami. Zachowując granice prywatności, czyli będąc dla siebie obcymi, pozostajemy jako przeciwnicy jednocześnie partnerami w grze. Zniesienie obcości Innego oznaczałoby pozbawienie siebie samego partnera w grze³¹. Jest on „odwrotnym” mnie jako gracza.

Odczytanie symboliki inności wychowanka w kategorii jego samego jako Obcego-Nieprzyjaciela, który swoimi rzeczywistymi, jak i wyobrażonymi działaniami może zagrażać pedagogowi, uruchamia postawę nie tylko asekuracyjną, ale wręcz wrogą. Intencji osłabienia lub zawładnięcia sferą prywatną wychowanka jako Obcego-Nieprzyjaciela towarzyszą działania charakterystyczne dla ujmowania go jako Nie(rozpo)znanego, w wyniku których przekracza pedagog granice jego prywatności. Z drugiej strony, obawa przed wtargnięciem wychowanka w sferę prywatności pedagoga czyni go bezradnym w działaniu. Bezradność prowokuje ucieczkę przed konfrontacją z wychowankiem jako Obcym-Nieprzyjacielem, co w konsekwencji sprowadza się do strategii stosowania uników i wyrażania obojętności w stosunku do tego, co się dzieje w obszarze ich spotkania ze sobą³².

Odczytanie wychowanka jako Obcego-Nieprzyjaciela w jego aspektach pozytywnych uruchamia działania mające na celu ochronę swojej prywatności, ale bez naruszenia jego godności jako osoby. To działania o charakterze asertywnym. Są to również działania, które – przyjmując perspektywę Nieprzyjaciela jako Przeciwnika w grze – odsłaniają strategię gry, jaką prowadzi pedagog z wychowankiem. Jako właśnie gra opiera się na partnerstwie i respektowaniu zasad, ale również i na swobodzie ich wspólnej interpretacji. Pedagog wprowadza do gry zarówno siebie samego, jak i równoprawnego z nim wychowanka jako Przeciwnika.

I.2.2.5. Inny jako Obcy-Wyjątkowy

Inny jako Obcy-Wyjątkowy jest tym, kto jest jak gdyby szczególnego rodzaju – jest odmienny, osobliwy, nietypowy. Odróżnia się ode mnie i innych pod względem takich cech, których nie odnajduję w sobie lub które cenię w szczególny sposób. Tym wyjątkiem może być ten, kto ma szczególny talent lub w taki sposób działa, dzięki czemu wyróżnia się na tle pospolitego, a nawet nieciekawego otoczenia. Obcy wyłania się na obrzeżach mojego porządku i staje się czymś jak gdyby nad-zwyczajnym. Nie jestem przez niego przyciągany, to ja podążam za nim jako Wyjątkiem mimo tego, że sam go wykluczyłem z własnego porządku. Inny jako Obcy-Wyjątek zostaje wywyższony. Wówczas poniżam

³¹ Patrz: par. I.3.1.1. *Pozycyjność i wzajemna gra* w rozdz. I.3. *Spotkanie z wychowankiem jako czaso-przestrzeń tożsamości narracyjnej pedagoga*.

³² Patrz: par. I.3.2.2. *Od maskowania jako ochrony do maskowania jako kryjówek*.

samego siebie, aż do płaszczenia się przed nim i zatracenia się w nim. Spotkanie z Innym jako Obcym-Wyjątkiem poprzedzone zostaje bowiem wyobrażeniem własnego wyobcowania, własnej bezradności, własnej mierności, braku kompetencji i zdolności. To ja czynię się Obcym, ale i jego obcość – na zasadzie nieprzylegania mnie do niego – zostaje podwojona³³.

Inny jako Obcy-Wyjątkowy może także pobudzać do własnych działań, których do tej pory nie podejmowałem. Jest dla mnie inspiracją i przykładem tego, że można coś jeszcze i inaczej. Dodaje odwagi do tworzenia, ale zarazem przez ową wyjątkowość paraliżuje mnie w tym sensie, że nie mogę się z nim mierzyć. Jako mistrz pozostaje w swoich granicach, których przekroczyć ja nie jestem w stanie. Ale z drugiej strony Inny jako Obcy-Wyjątkowy w swym mistrzostwie wyzwala we mnie pokusę bycia lepszym od niego. Nie chodzi już tylko o sprawdzenie się w swoim działaniu, lecz o przebicie wyjątkowości mistrza. Ja nie chcę mu dorównać, ja chcę być kimś jeszcze większym i lepszym od niego. Jego obcość zostaje wystawiona na przetarg, lecz tym, kto do niego przystępuje, jestem ja sam.

Inny jako Obcy-Wyjątkowy w swej niezwykłości zadziwia mnie również w tym sensie, że ta niezwykłość jest dla mnie niezrozumiała i ekscentryczna. Jego sposób bycia nie przystaje do powszechników myślenia, odczuwania czy zachowywania się, którym ja sam hołduję. Może nawet jest on śmieszny i cudaczny, tym bardziej nie przystoi mi z nim wchodzić w jakiejkolwiek relacje. Choć wprawia mnie w zdumienie, to jednak to, co ono wywołuje, lekceważę. Oddalam go od siebie i zamykam go w jego tak ocenionej przeze mnie wyjątkowości. Zdumienie jego innością powoduje, że sam się określám jako inny w stosunku do niego. Ja siebie nie zaskakuję, ja nie jestem dla siebie niezrozumiała i nie jestem ekscentrykiem, a tym bardziej nie jestem dla siebie śmieszny i cudaczny. W ten sposób określám swoje granice, w obrębie których nie ma miejsca na to, co w nim mnie zadziwia.

Odczytując wychowanka jako Wyjątkowego wśród innych wychowanków, pedagog ulega kolorytowi, w jakim jawi mu się wychowanek, nie zauważając

³³ Z perspektywy spotkania z Innym z innej kultury to, co kulturowo bliskie, jawić się może jako dziwaczne i przypadkowe, a to, co kulturowo odległe, jako logiczne i jasne. Wdajemy się w grę przyciągania i oddalania. Nasze formy życia stają się obcymi obyczajami obcych dla nas ludzi. Dochodzi nawet do podważania aż po odrzucenie swojej jedyności i wyjątkowości właśnie poprzez skonfrontowanie jej z bardziej wyjątkowym i efektywnym Innym-Obcym. Jak mówi Geertz w kontekście omawiania obecności Benedict jako antropologa w jej własnych dziełach: „Nie-my zbija z tropu My” (Geertz, 2000, s. 147). Inny jako Obcy-Wyjątkowy staje się zwierciadłem naszej obcości, w którym się przeglądamy i konstatujemy: nie jesteśmy wyjątkowi, to ten Inny jest wyjątkowy. Konfrontacja z Innym Obcym-Wyjątkowym odsłania naszą jałowość, bładość, ułomność kulturową. Wówczas jedną z możliwych reakcji jest bezgraniczne uwielbienie tego, co choć obce dla mnie, jest wyjątkowe i jako bardziej wartościowe od tego, co jest w moim własnym obszarze, przyciąga mnie do siebie. Przekraczam własne kulturowe granice, a w zasadzie sam wykluczam się z nich poddając krytyce to, co mieści się w ich obrębie.

kolorytu innych wychowanków. Jako wyróżnionego przez siebie samego, hołubi go. Jest blisko niego, ale niezbyt blisko albo wycofuje się w sferę cienia, z obawy przed nieporadzeniem sobie z jego wyjątkowością. Odczytanie w wychowanku jego inności jako wyjątkowości, w obliczu której wyjątkowość pedagoga zostaje chociażby wystawiona na próbę przetrwania, wyzwala w nim tendencję do działań, które mają już nie tylko ujawnić jego własną wyjątkowość, lecz ukazać ją jako lepszą i oryginalniejszą od wychowanka. Wywyższenie siebie samego ma przyćmić wyjątkowość wychowanka. Mobilizacja jego kreatywnych sił ma potwierdzać przede wszystkim jego samego i utrzymać w bezpiecznej odległości potencjał kreatywności wychowanka. Pedagog może również stymulować kreatywność wychowanka, na tle której zostaje ujawniona i wzmocniona jego własna wyjątkowość.

Natomiast odczytanie wyjątkowości wychowanka jako dziwactwa i ekscentryczności, która nie mieści się w kanonie wartościowych działań pedagoga, może implikować działanie ukierunkowane na zniesienie owej wyjątkowości, jej poskromienie lub zlekceważenie.

Z drugiej strony odczytanie wychowanka jako Innego Obcego-Wyjątkowego w jego pozytywnych aspektach może wyzwolić tendencje wzmacniającą ową wyjątkowość i/lub chroniącą ją przed spowszechnieniem. Wobec wyjątku pedagog chce być również wyjątkowy, ale bez elementów rywalizacji o pierwszeństwo w wyjątkowości. Podnosi wiarę wychowanka we własne możliwości i siłę własnego sprawstwa. Nie utrzymuje wychowanka poza granicami własnej wyjątkowości, lecz sam dba o to, by utrzymać ją w granicach, których przekroczenie oznaczałoby wypełnienie przestrzeni ich wspólnego doświadczenia osobowego jego wyjątkowością. Pozostawanie w granicach swojej wyjątkowości i dbanie o ich utrzymanie to zrobienie miejsca w ich wspólnej przestrzeni na wyjątkowość wychowanka.

1.2.2.6. Inny jako Obcy-Tajemnica

Inny jako Obcy-Tajemnica nie jest konkretem czegoś, ponieważ jego istotę jako Tajemnicy określa to, co ona sama ujawnia i zarazem to, co w sobie ciągle skrywa. Inny jako Tajemnica wciąż się wymyka drugiemu człowiekowi, gdy chce w niego wejrzeć i zrozumieć. W ten sposób może go nieustająco intrygować i – jako właśnie Tajemnica – pociągać ku sobie. Według Marcela tajemnica bytuje we własnej, niesprowadzalnej do jakiegokolwiek rzeczywistości. Jest z gruntu niepoznawalna, ponieważ jest dla poznawanego a-konkretna (Marcel, 1985, s. 86). Ponieważ ciągle jest w Tobie obcość, która mnie przyciąga, to jestem z Tobą i zawsze tak jestem, jakbym zarazem był z Tobą nieodkrytym i nieodgadnionym. Posiadasz w sobie sekret, którego ani Ty sam, ani ja nie jesteśmy do końca w stanie ujawnić.

Z drugiej strony, zaintrygowany jego innością, jestem jednocześnie do niego przyciągany. Ruch ku niemu wynika ze zrodzonej we mnie sympatii do jakiejś swojskości, którą w nim dostrzegam. Swojskość w Innym jest z gruntu paradoksalna, ponieważ oznacza ona to, co odkrywam – naocznie lub/i na drodze intuicji – najpierw w sobie samym. Ja sam dla siebie jawię się jako ten, który nie jest w stanie określić się przed samym sobą – a zatem i raz na zawsze zamknąć w jakiejś pojęcie. Sam dla siebie jestem

odporny na wszelką typologię, wszelkie zaszeregowanie rodzajowe, wszelką charakterystykę, wszelką klasyfikację (Lévinas, 1999, s. 73).

Jaspers powie, iż człowiek jest czymś więcej niż o sobie wie i może właśnie to, co jest skrywane przed nim przy jednocześnie jakiejś wiedzy o sobie, jest przyczyną bycia dla siebie samego Obcym-Tajemnicą (tenże, 1990, s. 23). W tym znaczeniu obecność Innego jako Tajemnicy może sprawiać, że zyskuje jasność co do siebie samego.

Obcość drugiego człowieka nie wzbudza we mnie ani lęku, ani chęci zapanowania nad nią – wciąż sobie samemu się wymykam, ponieważ zapanować nad sobą nie jestem w stanie. Jego Obcość nie jest moją obcością, ale odczuwam z nią emocjonalny związek. Lévinas powie:

Jesteśmy Toż-Samym i Innym. Spójka „i” nie oznacza tu ani łączenia, ani władzy jednego terminu nad drugim (tenże, 1998, s. 26).

Inny jako Obcy-Tajemnica zostaje podniesiony do najwyższego stopnia doskonałości, której nie sposób pojąć. Doskonałość – jak pisze Lévinas – wskazuje jedynie na odległość, a wszelkie posuwanie w jej stronę jest „ruchem do innego, absolutnie innego” (tenże, 1998, s. 29). To relacja z rzeczywistością, która jest nieskończenie odległa od mojej. Inny jako Tajemnica-Doskonałość ma moc przyciągania mnie do siebie. Relacja z Innym jako Obcym-Tajemnicą nie będzie polegać na pokonywaniu oddalenia od Innego, lecz na zdążaniu ku Innemu w pragnieniu, które jest „dążeniem poruszonym przez Upragnione” i jest przeciwstawne potrzebie, która jest „brakiem w duszy i pochodzi od podmiotu” (tenże, 1998, s. 57). To Inny staje się Upragnionym i nie pochodzi On ode mnie. Inny jako Obcy-Tajemnica znaczy też wolny. Zatem tylko byty obce wobec siebie mogą być wobec siebie wolne, których związek zasadza się na etyce wywodzącej się na poskromieniu własnej spontaniczności. Jako właśnie Tajemnica Inny wciąż pozostaje u siebie.

Inny jako Obcy-Tajemnica może być potraktowany jako ktoś, kto mnie nawiedza w ten sposób, że niepokoi, kusi, przeraża. Ponieważ Tajemnica jest a-konkretna, ja sam nie jestem w stanie określić, co w nim mnie niepokoi. Inny jako Obcy-Tajemnica odsłania przede mną to, co w nim jedyne, doskonałe, ale

także – jak by powiedział Eliade w kontekście analizy reakcji na to co niezwykle – to, co potworne, przerażające, zdumiewające (tenże, 2000, s. 31)³⁴. W Innym jako Obcym-Tajemnicy odkrywa się jakaś moc, która jest dla mnie niezwykła, nowa, jedyna, doskonała, ale i dziwna, potworna, przerażająca. Nie przynależy do mojego obeznanego i oswojonego świata. Jako przejaw mocy Inny jest dla mnie przedmiotem czci i obawy. Eliade pisze:

Ten sam lęk, ta sama bojaźliwa rezerwa istnieje w obliczu tego wszystkiego, co obce, niezwykle, nowe, gdyż taka zaskakująca obecność jest znakiem mocy, która, choć wzbudza cześć, może być niebezpieczna (tenże, 2000, s. 31).

Odczucie lęku czy obawy przed Innym jako Obcym-Tajemnicą rodzić może wycofanie się w bezpieczne dla siebie miejsce – w obszar własnych granic. Z drugiej strony – by w tym miejscu odwołać się chociażby do myśli Fromma – Inny jako Obcy-Tajemnica staje się dla nas irracjonalnym autorytetem (tenże, 1994a). Kiedy obdarowujemy Innego jako Obcego-Tajemnicę autorytetem, on sam czerpie własną moc ze strachu przed nim lub z uwielbienia go. W mniej lub bardziej świadomy sposób uznaję Innego za etycznego prawodawcę i czuję się odpowiedzialny przed własnym sumieniem za dotrzymanie zobowiązania wobec Innego. W istocie boję się własnych wyrzutów sumienia i w konsekwencji odrzucenia przez autorytet za niedopełnienie moralnych zobowiązań wobec niego. Dlatego odarcie Innego z jego Tajemnicy, chociażby ujawniające się pod postacią krytyki czy buntu wobec niego, wprowadza sumienie w stan dysharmonii. Z drugiej strony stosunek do Innego jako Obcego-Tajemnicy, ujętego w kategoriach autorytetu, wynika z potrzeby podziwu i posiadania ideału. Wówczas obraz Innego jako Obcego-Tajemnicy zabarwiony jest idealizacją. Z czasem nabywam też trwałe przekonanie o jego idealnym charakterze. Kontakt z Innym jako Obcym-Tajemnicą daje mi poczucie bezpieczeństwa,

³⁴ Por. w kontekście opisu struktury i morfologii sacrum Eliade tak pisze o kulcie kamieni: „nie chodzi tu o kult kamieni i że owe kamienie są czczone o tyle tylko, o ile nie są już zwykłymi kamieniami, lecz hierofantami, a więc czymś innym niż zwykłymi »przedmiotami«. Dialektyka hierofanii zakłada zawsze jakiś mniej lub bardziej wyraźny wybór, jakieś wyodrębnienie. Jakiś przedmiot staje się przedmiotem sakralnym o tyle, o ile wciela (tzn. objawia) coś innego, coś różnego od siebie. [...] Chcemy tu podkreślić fakt, że hierofania zakłada jakiś wybór, wyraźne oddzielenie przedmiotu hierofanicznego od otaczającej go reszty. [...] Oddzielenie przedmiotu hierofanicznego jest w każdym wypadku oddzieleniem przynajmniej od niego samego, ponieważ przedmiot ten staje się hierofanią dopiero wtedy, gdy przestaje być zwykłym przedmiotem świeckim i przybiera nowe »wymiary«, wymiary sakralności” (tenże, 2000, s. 30–31). Można dokonać analogii do ujęcia Innego jako Obcego-Tajemnicy i powiedzieć, że Inny staje się Tajemnicą – człowiekiem innym niż zwykły człowiek – za sprawą naszego wyboru, a raczej za sprawą naszego wyodrębnienia go z otaczającej go reszty. Przestaje być zwyczajnym człowiekiem, ponieważ to my oddzielamy go od zwykłości i nadajemy mu inny wymiar – sakralny. Sakralność zaś to niezwykłość i nadzwyczajność – to obecność czegoś innego niż to, co naturalne w tym znaczeniu, że dające się chociażby racjonalnie wytłumaczyć.

pewności, jak i poczucie własnej integralności. Obcość Innego zostaje wówczas zniesiona poprzez podporządkowanie się jej.

Obcość jako Tajemnica może być też i zaraźliwa, bo choć jest wciąż innym doświadczeniem lub pomimo bycia jej podporządkowanym, to do siebie zarazem pociąga. Zastanawiam się, jak być Tajemnicą dla Innego. Zawłaszczając niejako wartość obcości dla siebie, staję się Obcym-Tajemnicą dla innych. Odgradzam się od nich – czy to w pozytywnym, czy też w negatywnym sensie.

Odczytanie wychowanka jako Obcego-Tajemnicy w jego negatywnych aspektach, a co za tym idzie, niemożność ujęcia go w znane schematy znaczeń, jest źródłem zawłaszczającej postawy pedagoga. Poznać mimo wszystko, a tym samym osłabić działanie tajemniczości wychowanka, to główny cel działań pedagoga. Ale ta sama tajemniczość odsłania jego niemoc interpretacyjną. W konsekwencji pedagog nie podejmuje działań ani w kierunku ochrony, ani zniesienia tajemniczości wychowanka. Jego tajemniczość przeraża dlatego, że on sam nie wie, jak wobec niej się zachować. Tracąc pewność działania, chce ją zarazem utrzymać. Wybiera wówczas taką strategię działania, która została sprawdzona jako przynosząca jemu samemu poczucie bezpieczeństwa i potwierdzająca – w jego mniemaniu – słuszność podjętych lub niepodjętych działań. Choć wychowanek jako Tajemnica do siebie przyciąga, to jednak przez skrywanie w sobie i tego, co nieznane pedagogowi, będzie się od niego oddalał. To oddalenie jest specyficzne, ponieważ dokonuje się ono za sprawą samego pedagoga – w istocie to on oddala się od wychowanka.

Odczytanie pozytywnych aspektów wychowanka jako Obcego-Tajemnicy pozwala zaś na zbliżenie się do niego pedagoga, natomiast przez jego a-konkretność – na utrzymywanie się w oddali. W ten sposób osłania jego tajemniczość. Niepoznawalność wychowanka jako Tajemnicy rodzi dystans wobec niego, polegający na szanowaniu sfery tak ulotnej i niewyjaśnionej, lecz stanowiącej swoiste centrum jego jako osoby. Ponieważ ujawnianie się Tajemnicy wychowanka porównać można do wydarzenia, relacje pedagoga z wychowankiem wymagają czujności w codzienności na oznaki owego wydarzenia i na poskromieniu spontaniczności, czyli właśnie na uważnym czekaniu na wydarzenie³⁵.

Czym jest doświadczenie, w którym pojawia się wychowanek jako Obcy? A raczej, czego doświadcza pedagog, kiedy spotyka go jako Obcego? Inny jako Obcy jest z gruntu tym, z którego nie jest w stanie uczynić rzeczy obdarzonej jakimś sensem – a jeśli go uprzedmiotawia, to on sam – jako właśnie Obcy – nie swojski, wymyka się takim działaniom. Pozostaje Obcy. I choć nie sposób chcieć Obcego, to kiedy go spotyka (również w swoich myślach), wychodzi ku niemu z dwóch alternatywnych perspektyw: albo przywłaszczenia (przyswojenia), albo wywłaszczenia. Jak powie Waldenfels – „wchłonięcia obcego bądź

³⁵ Patrz: podrozdz. I.3.2. *Spotkanie jako wartość in concreto*.

zdania na obce” (tenże, 2009, s. 52). Nie jest to jednak samym pierwotnym doświadczeniem Innego jako Obcego. Doświadczenie Obcego nie zaczyna się ani od dobrej, ani od złej woli i jego, i tego, kto go spotyka. Oddalenie, nieobecność, dystans, samotność, brak miejsca przynależą do tego doświadczenia i świadczą o jakimś jego braku. To za nimi objawia się Inny jako Obcy. Obce w Innym jest to, co należy do innego, w przeciwieństwie do własnego. To przeciwieństwo obce – własne wskazuje na posiadanie. Własne grupuje się wokół siebie, które występuje jako takie, które jest sobą cielesnie, kulturowo, zawodowo, ale i które jest sobą psychologicznie. Jestem tym, kim Ty nie jesteś, a ten proces ograniczania i pozostawiania poza granicą konstytuuje przeciwieństwo ja – Inny Obcy. Obcość wychowanka nie jest dana pedagogowi w tym sensie, że go spotyka jako już coś, które dopiero w sferze odczuwania lub myślenia przekształca w kogoś. Inny jako Obcy manifestuje się przed pedagogiem poprzez ugodzenie go swoją obcością – tym, że jest on różny od niego, zanim zacznie w ogóle pytać, kim on jest. Obcość, którą spotyka w wychowanku, zostawia tym silniejszy w nim ślad, im bardziej została naruszona, poruszona, wzruszona jego własność siebie. Odniesienie do wychowanka jako Obcego może być zatem rozumiane:

jako granica własnej pojemności i jako zakwestionowanie własnego. [...] zakwestionowanie własnego okazuje się koniec końców zakwestionowaniem własnego przez własne. Człowiek pozostaje u siebie. [...] odniesienie do siebie samego zachowuje prymat, nawet jeśli dysponowanie sobą napotyka wyraźne granice (Wandelfels, 2009, s. 27–28).

To, co obce w wychowanku, pozostaje poza sferą własności pedagoga – nie przynależy do niego. W tym miejscu ujawnia się pozytywny aspekt ujęcia wychowanka jako Obcego. Każda zaś próba zawłaszczania obcością wychowanka, podjęta przez pedagoga z powodu chęci zniesienia w sobie uczucia niepokoju i zagrożenia lub z powodu uczynienia jej przewidywalną w działaniach swojskością, godzi w nią samą. Dla Lévinasa Inny nie należy „do tego samego szeregu, co Ja” (tenże, 1998, s. 26). Ponieważ jest niesprowadzalny do mnie, nie mam z Innym wspólnego pojęcia, ponieważ „my” nie jest wielokrotnością „ja”. Wychowanek jest Obcy w tym znaczeniu, że z pedagogiem nie posiadają wspólnie tej samej ojczyzny. Wychowanek jako Obcy ciągle wymyka się wszelkim próbom zakwalifikowania go.

Wychowanek jako Obcy poprzez oddalenie od siebie, którego dokonuje pedagog, staje się dlań z jednej strony rozbrojony w tym sensie, że sama myśl o jego obcości już nie zagraża *status quo* rozumieniu siebie pedagoga. Rozbrojenie obcości wychowanka rozciąga się na linii od pozostawiania wobec niego samemu Obcym po jego (roz)poznanie, które ma na celu oswojenie jego obcości. Z drugiej zaś strony, będąc oddalonym od pedagoga, przyciąga jego uwagę. Pedagog staje się uważny na sygnały płynące od wychowanka jako

Obcego. Obcość wychowanka odsłania również niemożność zawłaszczania nim jako zawsze tym, który nie przynależy do sfery prywatności pedagoga – nie jest nim. Jest zawsze absolutnie Obcym, pozostającym poza wszelką możliwą charakterystyką.

I.2.3. Symbolika Innego jako Drugiego

„Drugi” to pojęcie wskazujące na miejsce w jakimś porządku, następstwo po czymś, pozycję. Oznaczać może, że Inny lokuje się za mną – jest Tym, który jest po mnie lub obok mnie. Ale Drugi to również Ten, który jest między mną a Trzecim i kolejnym. Jest zatem bliżej mnie od innych Innych. Ze względu na lokalizację, Drugi to również ten, który jest przeciwny mnie, wskazuje na jakąś odwrotną do mojej właściwość. Ty jesteś na innej – różnej od mojej – pozycji. Twoja pozycja może Cię wywyższać, ale też ze względu na nią Ty jako Drugi tracisz w moich oczach na znaczeniu. Twoja wartość jako właśnie Drugiego jest przeze mnie pomniejszona.

Jeśli odwołamy się do znaczenia pojęcia „drugi plan” w malarstwie lub aktorstwie, odkryjemy, że chodzi o takie znaczenie Drugiego, które mówi nam o Nim jako o tle nas samych. Inny jest ważny, bo na Jego tle ja mogę ukazać się, mogę wyodrębnić się z całości obrazu lub gry scenicznej. Ty jako Drugi odgrywasz drugoplanową rolę, a to oznacza, że Twoja rola podkreśla moją. Ja jestem głównym bohaterem. Drugi to także „drugi głos” – melodia oparta na tym samym podkładzie harmonicznym, towarzysząca i wspierająca melodię zasadniczą. Inny jako Drugi okazuje się tym, bez którego mój świat byłby niepełny. Drugi to bliski mnie, to ten, kto jest taki jak ja, lecz nie jest mną. Podobnie jak ja śpiewa tę samą pieśń, lecz innym głosem. Nie odróżniamy się w śpiewie, lecz odróżniamy się głosami. Jako ważny głos w wyśpiewywanej razem melodii jesteś Tym, który rodzi wielość – pomnażasz mnie samego.

Inny jako Drugi wskazuje na to, że ktoś jest obecny w obszarze, który i ja zamieszkuję – jesteś w moim domostwie, choć możesz zajmować w nim różne pozycje, tak jak wobec Ciebie ja zajmuję.

I.2.3.1. Inny jako Drugi-Powszechny

Gadamer zwraca uwagę na pewien rodzaj doświadczenia Ty, w którym poszukuje się typowości w Jego zachowaniu (tenże, 1993b, s. 334). Typowość odnosić się będzie do pewnej serii takich cech zachowania, która jest charakterystyczna dla określonych „typów” ludzi, których znam i/lub o których wiem, że

istnieją³⁶. Inny jako Drugi-Powszechny to ten, w którym poszukuję i odnajduję cechy charakterystyczne dla większości osób lub – według mnie – wszystkich osób³⁷. A mogą to być chociażby cechy zachowania związane z przeżywaniem podstawowych emocji, takich jak chociażby radość, smutek, lęk. Inny jako Drugi-Powszechny jest ujednolicony z innymi, którzy spełniają wraz z nim pewne normy zachowań³⁸. Inny jako Drugi-Powszechny to ten, którego poznaję jako typowego i spełniającego też pewne prawidłowości. Mój stosunek do Niego jest taki, jak poznającego do przedmiotu poznania. Poznać Innego jako Drugiego-Powszechnego, to go wyjaśnić między innymi poprzez porównanie do innych powszechnych. Ponieważ na tej podstawie buduję moją prywatną teorię o nim, za pośrednictwem której mogę opisywać i wyjaśniać jego zachowania, to również mogę je i przewidywać. Inni powszechni pomagają mi go poznać, a poznanie to jest potwierdzeniem jego istnienia i innych jako powszechnych.

Na podstawie zdobytej wiedzy o „typach” ludzi, własnego doświadczenia z podobnymi do Ciebie jako Drugim-Powszechnym, z przyjęcia założenia, że jesteś poznawalny i dający zamknąć się w klamry prawidłowości, roszczę sobie prawo do rozumienia Ciebie jak gdyby z góry. Jesteś dla mnie przejrzysty i osiągalny jako przedmiot mojego rozumienia. Jednak trzymam się w istocie z dala od Ciebie. Gadamer nazywa taki stosunek do Innego „autorytarną formą troskliwości”, uważając zarazem, że jest on charakterystyczny dla „stosunku pedagogicznego” (tenże, 1993b, s. 325). Ulegam wówczas dominacji własnych sądów o Tobie i nie daję sobie sposobności na dostrzeżenie tego, co jawi się jak

³⁶ Ze względu na typowość cech zachowania Inny jako Drugi-Powszechny jest też często spotykany wśród ludzi. I tak jego zachowanie jest typowe dla osób doświadczających biedy w życiu, upokorzenia, braku miłości w rodzinie, jak i dla osób wywodzących się z danego kręgu kulturowego związanego między innymi z wyznawaną religią, i tak jego zachowanie może być „typowe” dla Świadków Jehowy czy Muzułmanina. To tylko wybrane przykłady, ale i one mogą świadczyć o tym, że Inny jako Drugi-Powszechny, choć różny ode mnie i innych ludzi, jest tym, kogo się spotyka i rozpoznaje ze względu na charakterystyczne cechy zachowania, które przypisujemy pewnym „typom” ludzi.

³⁷ Można powiedzieć, że Inny jako Drugi-Powszechny „jest wykonany” według określonego modelu w tym znaczeniu, że odwołując się chociażby do języka potocznego, powiemy, że jest „typowym” dzieckiem z rodziny z problemem alkoholowym, „typowym” dzieckiem flegmatykiem, „typowym” nauczycielem, „typowym” naukowcem, „typowym” Polakiem. Przykładów „typowości” można by mnożyć.

³⁸ Za Gadamerem powiemy, że doświadczenie Innego jako Drugiego-Powszechnego to doświadczenie zwane znajomością człowieka: „Rozumiemy innego – pisze Gadamer – tak, jak rozumiemy typowy proces w polu naszego doświadczenia, tj. możemy się nim posłużyć. Zachowanie innego służy nam za środek do naszych celów jak wszelkie pozostałe środki” (tenże, 1993b, s. 334). Wynika to z „naiwnej wiary” w metodę poznania/rozumienia, dzięki której mogę zachować obiektywność w relacji do Innego. Nie mogę jednak uwolnić się od przyjmowanych założeń, bez względu na to, czy wiem o nich czy też nie wiem. W procesie poznania przemycą się je, czasem je absolutyzując albo tracąc nad nimi kontrolę (Opoczyńska, 1999c, s. 164).

gdyby obok nich. To, że potrafię przejrzeć Drugiego-Powszechnego podwaja moje od Ciebie oddalenie, choć uczyniłem z Ciebie osobę mi znaną. Ta podwójność oddalenia pojawia się wówczas, gdy dodatkowo zakładam, że jako Powszechny i tak nie masz mi nic do zaoferowania. Można powiedzieć za Friedrichem Schleglem, którego słowa o głównych zasadach tak zwanej krytyki historycznej przywołuje Gadamer, że i w stosunku do Drugiego-Powszechnego obowiązuje tutaj „postulat pospolitości i aksjomat zwyczajności” (tenże, 1993b, s. 337). Dokonując w tym miejscu trawestacji jego zasad, powiemy, że pierwsza z nich będzie mówiła o tym, że ci, którzy są prawdziwie wielcy, wyjątkowi, niezwykli, są nieprawdopodobni, a nawet podejrzani w swej niezwykłości. Natomiast aksjomat zwyczajności mógłby brzmieć: wszyscy – tak kiedyś, obecnie, jak i w przyszłości są do poznania, ponieważ są zwyczajni. Inny został zrównany i jako takiego poddaje porównywaniu. Obchodzi mnie jako posiadacz pewnych własności nie odbiegających od właściwości spotykanych innych powszechnych. Obchodzi mnie o tyle, o ile potrzebuję potwierdzić je również u Ciebie, o ile Ty z razu nie poddajesz się kryterium powszechności.

Inny jako Drugi-Powszechny nie jest nikim szczególnym, jest przez to kimś, kogo spotykam na co dzień. Jest on podobny do wielu innych Innnych. Jest elementem całości, której również i ja jestem elementem, choć mogę przynależeć do innego zbioru cech owej całości³⁹. Ten brak wyróżnienia może mieć i pozytywny wydźwięk w stosunku do Drugiego jako Powszechnego. Ty zasługujesz, tak jak każdy inny człowiek, na moją uwagę. Nie ma dla mnie znaczenia, ze względu na co możesz się „jakoś” wyróżniać z ogólności. Ty i ktoś jeszcze Inny jesteście dla mnie takim samym człowiekiem z całym różnorodnym bagażem cech, przypadłości, doświadczeń.

Poszukując pewnych uniwersaliów w życiu człowieka, poszukuję tych cech, które mogą nas ze sobą łączyć, a nie dzielić, które rozumiem, bo są mi dostępne w tym znaczeniu, że również i ja jako dla Ciebie Inny-Powszechny dziedziczę je w spadku po przodkach, dziedziczę je jako podmiot tej a nie innej kultury – od kultury w sensie ogólnym po kulturę związaną z miejscem i czasem, w których żyję⁴⁰.

³⁹ Inny jako Drugi-Powszechny jest to człowiek w ogóle. Tak jak każdemu innemu i Tobie – chociażby ze względu na istniejące w danej kulturze wzorce zachowania się wobec drugiego – kłaniam się, obdarzam szacunkiem w postaci mówienia „dzień dobry”, „dziękuję”, „przepraszam”, odwiedzam Cię w szpitalu, udzielam pomocy wówczas, kiedy jej – zgodnie z panującą normą – potrzebujesz. Jako Powszechnego ja sam Ciebie nie wyróżniam. Stapiasz się z innym Innymi. Jesteś taki, jak wszyscy.

⁴⁰ Według Heideggera, świat na podstawie wspólnego bycia-w-świecie jest już dzielony z Innymi. Bycie-w to współ-bycie z Innymi. Między *Dasein* a Innymi nie ma zasadniczej różnicy. Dlatego pisze: „Termin »Inni« nie oznacza całej reszty wszystkich poza mną, spomiędzy których ja się wydobywa; Inni to raczej ci, od których się zwykle sam nie odróżniam i wśród których jestem” (tenże, 1994, s. 169).

Inny jako Drugi-Powszechny jest kimś zupełnie zwyczajnym⁴¹. On również musi poradzić sobie z własną sytuacyjnością. Wskazuje to na asynchroniczność relacji z Innym, który jest „na przykład, kimś słabym, nędzarzem, wdową i sierotą, podczas gdy ja jestem bogaty i potężny” (Lévinas, 1999, s. 94). Ale bez względu na to, jaka sytuacyjność go określa, jest on człowiekiem tak jak i ja, ponieważ również jest w jakiejś sytuacji. To nie Innego różnicuje, lecz sytuacje, w których się znaleźliśmy, jak również doświadczenia, które posiadamy. Inny jako Drugi-Powszechny jest zwyczajny, ponieważ jest już nie tyle podobny do mnie, ale jest taki jak ja w swej chociażby pierwotnej sytuacji. Jeśli jesteś tym, kim jestem ja, zakładam, że odnajdziemy wspólny język, odnajdziemy to, co nas łączy i na bazie tego, co już nas łączy, Ty nie będziesz dla mnie Obcym, zamieszkującym inne zupełnie domostwo, jak by to określił Lévinas, lecz jesteś już tym, kto wspólnie ze mną mieszka. Jesteśmy bez wyjścia – muszę się z Tobą dogadać. Jesteś oczywistością – nikim innym jak ja sam.

Inny jako Drugi-Powszechny w swej zwyczajności odsłania przede mną także swoją pospolitość w znaczeniu bycia jednym z wielu, niczym się nie niewyróżniającym. Nie tylko jesteś taki jak większość, ale jesteś i niewyszukany, czyli zwykły. Reprezentujesz średni poziom w pewnej ogólnej skali. Nie jesteś ani gorszy ani lepszy od innych ludzi. Nie zauważam Cię, ponieważ Ty nie przyciągasz mojej uwagi. Jeśli miałbym mówić na przykład o Twojej urodzie, to jesteś dla mnie ani ładny, ani brzydki. W zasadzie nawet trudno jest powiedzieć, jaki jesteś. A jesteś dla mnie niewymierny, ponieważ nie przykładam do Ciebie żadnej miary. Jesteś nijaki. Jesteś bez szczególnych właściwości. Twoja pospolitość, którą w Tobie dostrzegam albo którą na Ciebie z góry nakładam, usypia też moją czujność. Ponieważ wiem, czego mogę się po Tobie spodziewać, a czego nie, czuję się przy Tobie bezpiecznie. Nie zaskakujesz mnie, nie jesteś ponad mnie, jesteś dla mnie rozpoznany i jako taki nie zagrażasz mi swoją obecnością.

Inny jako Drugi-Przeciętny ujawnić może również swą prostotę, którą rozumiemy zazwyczaj jako bycie nieskomplikowanym, niezawilim, oczywistym. Tak jak nie gubimy się w myśleniu wtedy, kiedy charakteryzuje się ono prostotą myśli, tak i w towarzystwie Innego jako Drugiego-prostego czujemy się pewnie. Jego prostota może mnie także urzekać, wzbudzać mój podziw dla niego, ale może być ona czymś tak dla mnie oczywistym, że nie robi na mnie żadnego wrażenia. Drugi jako prosty człowiek może mnie swoją obecnością również drażnić, ponieważ nie może mi już nic ciekawego zaoferować. Mogę go przeniknąć i dostać się do niego jak gdyby od jego środka, ponieważ on sam jest przenikalny.

⁴¹ Ujęcie Innego jako Drugiego-Powszechnego odsłania pewną wspólną nam bazę doświadczeń, które mogą przybrać różną postać, ale co do istoty swej nieróżnicującą nas w obszarze ontologicznym. Można powiedzieć, że ostateczne źródło – przyczyna i zasada naszego istnienia w świecie – nie tyle nas łączy, co nie różnicuje. I poprzez to jesteśmy właśnie powszechni.

Powszechność cech myślenia, odczuwania i zachowania, dająca się również ująć w kategorii prawidłowości, czyni wychowanka i dla pedagoga rozpoznawalnym jako typowego. Pedagog jako zewnętrzny obserwator wyjaśnia zachowania wychowanka poprzez porównanie je do znanych mu z własnego doświadczenia i z teorii naukowych typów zachowań. W jego zachowaniu dostrzega tylko to, co podpada pod typowość. Jako powszechny nie przyciąga uwagi pedagoga, stając się po rozpoznaniu jednym z wielu. Wszyscy wychowankowie „jakoś” są typowi, więc nie ma ani potrzeby, ani uzasadnienia, by relacje z nimi miały charakter indywidualny. Raczej jest tak, że oceniając negatywnie powszechność typowych zachowań wychowanka, już nie tylko go nie zauważa, ale lekceważy.

Ale powszechność może zostać oceniona również pozytywnie. Dostrzegając w niej wspólne cechy swojego i wychowanka doświadczenia, pedagog koncentruje się na tych, które mogą go łączyć z nim, a nie dzielić. Powszechność wychowanka ujęta jako zwyczajność nie budzi w pedagogu ani chęci bycia niezwykłym wobec niego, ani chęci podporządkowania go sobie. Zwyczajność jego zachowań, myśli i działań zbliża go do niego i pozwala również na ujawnienie własnej zwyczajności. Wówczas pedagog i wychowanek stwarzają wspólną przestrzeń, w której czując się bezpiecznie, nie potrzebują zakładać masek, pełniących między innymi funkcję zarówno osłony wrażliwego wnętrza, jak i uniknięcia konfrontacji z silniejszą osobowością, a także tłumienia ekspresji prawdziwych emocji wywołanych obecnością Innego⁴².

I.2.3.2. Inny jako Drugi-Odbicie mnie

Inny jako Drugi-Odbicie mnie pojawia się w doświadczeniu Innego, które jest rodzajem samoodniesienia (por. Gadamer, 1993b, s. 334). Inny jest moim zwierciadłem – w innym przeglądam się ja sam. Odbicie mnie samego w Innym może być dwójakiego rodzaju. Inny jest moim odbiciem w tym znaczeniu, że jest bardzo podobny do mnie. Jego zachowania, przeżycia, myśli, postawy, marzenia są odbiciem moich, tych obecnych, ale i tych przeszłych i przyszłych. One przynależą do mnie – po nich mogę rozpoznać siebie samego jako Ja, a nie ktoś inny. Po nich rozpoznaję i Ciebie jako inne Ja. Jesteś moim *alter ego* i dlatego jesteś mi bliski – zamieszkujesz ten sam obszar, choć może w innym czasie⁴³. O niebezpieczeństwie ujmowania Innego jako sobowtóra Paul Valéry pisze:

⁴² Patrz: par. I.3.3.2. *Od maskowania jako ochrony do maskowania jako kryjówek*.

⁴³ I nawet jeśli odnajduję w Tobie odbicie swoich porażek, to właśnie dlatego, że przypominają mi o moim położeniu, mogę do Ciebie wyciągnąć rękę. Mogę i chcę Ci pomóc poradzić sobie z układaniem się z sobą samym, z innymi i ze światem. Ale dostrzegając w Tobie tak wiele podobnych cech, które mnie samego sprowadziły na manowce, mogę także chcieć ustrzec Cię przed błędami nakładając na Ciebie przysłowiowy klosz. Jeśli jesteś moim odbiciem, to mogę rościć sobie prawo do Ciebie i do kierowania i władania Tobą.

Inny, jeden z równych, czy raczej mój sobowtór, to najbardziej magnetyczna otchłań – najczęściej powracające pytanie, najbardziej podstępna przeszkoda – powstrzymująca wszystko inne przed stopieniem się w jedną całość, stanieniem się jednym. Naśladowca jako imitator – refleks, który ci odpowiada, uprzedza cię, zaskakuje (tenże, za: Wandenfels, 2009, s. 84).

O ile siebie akceptuję i lubię, o tyle akceptuję i lubię Ciebie (por. np. Fromm, 1993, 1994a). Jeśli mam problemy z akceptacją siebie, a Ty odbijasz te cechy, których nie chcę lub których pożądam – oddalam Cię od siebie. Moje odbicie w Tobie zaświadcza o mojej niedoskonałości. Oddalam się od Innego, unikam spotkań z Nim lub zasłaniam się maskami, bo Inny może zburzyć moją wewnętrzną (nawet pozorną i dla mnie samego) integralność. Dopóki nie konfrontuję się z Innym, dopóty czuję się bezpiecznie.

Podobnie jak w bajce o Królownie Śnieżce, w której lustro konfrontowało królową z nią samą i jej wadami, w Innym jako Drugim-Odbiciu mnie odzwierciedlają się moje najważniejsze cechy. Mogę też w nim zobaczyć i rozpoznać te, które normalnie są nam niedostępne – to skrywane uczucia, nastawienia, potencjały psychiczne. Inny jako zwierciadło może również unaocznąć złudzenia, w których żyję. Dzięki temu poznaję samego siebie, zyskuję świadomość siebie samego – Inny jako Drugi-Odbicie mnie jest prawdą o mnie, ponieważ daje mi jasność siebie samego⁴⁴. Jego inność nie oddala mnie od niego, okazuje się innością pozorną, jednak dysponującą siłą przyciągania. Ale z drugiej strony mogę się od niego oddalać, ponieważ obraz siebie samego przeraża mnie, nie jest tym obrazem, który chciałbym zobaczyć. Inny grozi mi prawdą o mnie. Lęk przed byciem tym, kim nie chcę być, a zawsze mogę, powoduje, że chowam się przed Innym, odwracam się od niego, uciekam przed nim.

Inny jako Drugi-Odbicie mnie jest lub ma być na moje podobieństwo. Inny jest i/lub może być powtórzeniem mnie. On jest mi potrzebny do tego, żeby siebie potwierdzić – potwierdzić swe istnienie i je przedłużyć. Ja zostaję zachowany w Innym. Inny jako Drugi, czyli już nie ja, ale jako Odbicie zachowuje mnie. Kim jestem dla Innego? Mogę zatem być wzorem lub kreować się na wzór. Jeśli chcę lub wiem, że mogę odcisnąć swoje oblicze w Innym, zastanawiam się, jak mam wobec niego zachować się. Możliwe zachowanie rozpościera się między dwoma biegunami. Jeden z nich to urabianie Cię, naginanie Cię, formowanie Cię ze względu na cechy, których sam jestem nosicielem. Drugi to bycie ostrożnym w swoim własnym zachowaniu tak, by pozostawić dla Ciebie przestrzeń tworzenia się Ciebie. Wówczas stoję jak gdyby z boku, nie roszczę sobie pretensji do tego, aby być przykładem, wzorem, autorytetem czy mistrzem (por. Olbrycht, 2007). A jeśli wiem, że mogę być nimi dla Innego jako Drugie-

⁴⁴ Por. zwierciadło ze względu na jasność jest symbolem Słońca jako bezpośredniego źródła światła, życiodajnej zasady (ciepła, karmiąca, macierzyńska), prefiguracją każdego nowego początku. Ale Słońce jest również symbolem lęku lub melancholii, wówczas jest antytezą Słońca przynoszącego płodność (Herder, 2009, s. 271, 351).

go-Odbiciem mnie, staje się uważny w takim znaczeniu, jakie uwadze przypisywał Lévinas, pisząc:

Uwaga i możliwa dzięki niej wyraźna myśl są świadomością samą, a nie jej wyostrzoną postacią. Ale moja uwaga, choć w najwyższym stopniu suwerenna, z istoty odpowiada na wezwanie. Uwaga jest uwagą na coś, ponieważ jest uważaniem na kogoś. Choć jest napięciem w Ja, do jej istoty należy zewnętrżność jej punktu wyjścia (tenże, 1998, s. 107).

Inny jako Drugi-Odbicie mnie jawić się może jako ten, który naśladuje moje cechy lub chce naśladować po to, by stać się podobnym do mnie. Ja w swoich oczach jestem dla Ciebie idolem, którego Ty chcesz tylko imitować. Obawiam się, że zrobisz to nieudolnie, że wybierzesz sobie z arsenału moich cech te, które są tylko moją zewnętrżnością i do których ja sam nie przywiązuję większej wagi lub które są zasłoną mnie samego. Inny jako Drugi-Odbicie mnie staje się moją kopią, lecz namalowaną przez Niego samego. Nie chcę się przegłądać w Tobie, ponieważ ta kopia jest daleka od oryginału lub obawiam się, że taką może być. Wprawdzie w ten sposób nie kradniesz mi duszy, jednak też i do niej nie zaglądasz⁴⁵. Jako mój naśladowca znalazłeś swój wyraz – uzewnętrżniasz się moimi cechami. Mogę być dla Ciebie wzorem, wedle którego sam postępujesz, ale także mogę być dla Ciebie tym, kogo tylko udajesz. O ile w pierwszym przypadku może to jeszcze mi schlebiać, choć nie zadowalać, o tyle w drugim może budzić moją złość na Ciebie. Swoim postępowaniem tylko mnie przypominasz. Nie jesteś mną, a zachowujesz się podobnie jak ja, lecz nie tak samo jak ja. Przeglądam się w Tobie jak w zwierciadle, które deformuje mój obraz.

Z jednej strony chcę zachować swoją indywidualność i złościę się na Ciebie, gdy mnie powielasz. Z drugiej – ceniąc sobie samostanowienie, nie chcę Cię zniewalać swoim obrazem. Możemy razem wyruszyć na poszukiwanie Twojej drogi, lecz ja nie będę przed Tobą, byś właśnie mnie nie naśladował, lecz za Tobą i jednocześnie obok Ciebie. Wówczas mogę Cię wspierać. I pozostajesz Odbiciem mnie, bo również sam stanowisz o sobie, lecz jesteś innym Odbiciem mnie, a nie takim jak ja czy podobnym do mnie. To, co nas łączy przy zróżnicowanych drogach, to samodzielne kroczenie po nich.

Dlaczego przeglądam się w Innym jako Drugim? Trawestując w tym miejscu polemiczne rozważania Gadamera na temat heglowskiej świadomości ducha, powiemy, że Ja w inności chce rozpoznać siebie, ponieważ jest nastawione na samopoznanie (Gadamer, 1993b, s. 323). Oddzielając się od siebie jako od

⁴⁵ Por. w bardzo wielu kulturach sporządzanie obrazów (podobizn) było zakazane, ponieważ przy ich pomocy można było skraść człowiekowi duszę i ją uwięzić. Stwarzanie obrazów – wizerunków bogów – było też obrazoburcze. Nic nie jest w stanie oddać Boga – nic nie jest w stanie stworzyć Jego wizerunku, jest on bowiem sam Stworzeniem, a każdy akt stworzenia Jego wizerunku byłby powtórzeniem Jego tworzenia. To zaś jest również obrazoburcze.

pewnej pozytywności, sam z siebie czynię obcego i dopiero na drodze rozpoznawania w Innym czegoś własnego i bliskiego jak gdyby wracam do siebie. Dopiero przeglądając się w Innym i odnajdując w nim to, co bliskie mi, godzę się również z samym sobą. To nie jest samoodzwierciedlenie, ponieważ nie nakładam na Innego tego, co we mnie. Nie wiem, co jest we mnie, nie wiem, kim jestem. Spotkanie z Innym przynosi mi wiedzę o sobie samym.

Biorąc powyższe możliwe odczytanie symboliki inności wychowanka jako Drugiego-Odbicie mnie, powiemy, że jedną z zasad w relacji pedagoga z wychowankiem jako właśnie takim Drugim jest zasada warunkowości. Polega ona na uznaniu wychowanka za bliskiego pod warunkiem, że stanowi *alter ego* pedagoga w dwóch przynajmniej obszarach. Jest do niego podobny pod względem tego, co pedagog sam w sobie akceptuje i co uważa za cenne dla siebie samego. Z drugiej strony jest podobny pod względem błędów lub skłonności do popełnienia takich, które popełnił kiedyś pedagog lub przed którymi i on również został kiedyś uchroniony. Pedagog swoim działaniem wzmacnia pierwszy z obszarów, zaś przed drugim często chroni poprzez celowe eliminowanie możliwych sytuacji, w których wychowanek, ale tylko jako jego *alter ego*, mógłby popełnić błąd lub które byłyby sytuacjami zbyt trudnymi do rozwiązania przez niego. Zasada warunkowości obowiązuje ponadto przy przyglądaniu się własnej doskonałości w zwierciadle, jakim jest wychowanek. O ile wychowanek i jego działania spełniają kryteria pozwalające potwierdzić i zachować własne dobre mniemanie o sobie, o tyle pedagog docenia go i jest blisko niego, angażując się w jego doskonalenie. Jeśli nie zostają spełnione powyższe kryteria, pedagog ustanawia siebie jako tego, który jest pierwszym, a wychowanek drugim – dopiero za nim. Pedagogicznej interwencji w świat wychowanka towarzyszy maksyma: kształtować Cię na wzór i podobieństwo takiego człowieka, którego uważam za wartego siebie samego. Ale z drugiej strony, nie chcąc, by wychowanek naśladował go, ponieważ nie ma pewności co do słuszności wyboru przez wychowanka naśladowanych cech, pedagog może skrywać się za maskami bycia w istocie tym, kim nie jest, a kim chce się przedstawić⁴⁶. Wówczas jego uwaga nie będzie skierowana na ukazanie swoich mocnych stron, lecz przede wszystkim na zakrycie tych, których sam nie aprobuję u siebie lub które negatywnie ocenia. Jest on dla wychowanka tym, na kogo się kreuje, a jego energia skoncentrowana zostaje na utrzymaniu owej kreacji.

Natomiast odczytując symbolikę inności wychowanka jako Obcego-Odbicie mnie w jej pozytywnym aspekcie, pedagog – darząc go sympatią poprzez odnalezienie w nim podobieństwa do siebie samego – wspiera jego mocne strony. Pedagog mobilizuje swój potencjał i ukierunkowuje go na pozytywne relacje z nim, u podstaw których leży już nie tylko zauważenie go jako i dla siebie samego znaczącej osoby, lecz przede wszystkim uważne bycie z nim wynikające

⁴⁶ Patrz: par. I.3.3.2. *Od maskowania jako ochrony do maskowania jako kryjóWKi.*

ze świadomości tego, kim jest i może być dla niego i dla jego procesu stawania się sobą. Obracć może wówczas dwa kierunki działań – zakładając, że jest to relacja na linii mistrz-uczeń, z jednej strony pedagog będzie przede wszystkim potwierdzał siebie samego jako mistrza. Z drugiej, nie chcąc, aby ten naśladował go, jego mistrzostwo objawiać się będzie w pozwoleniu na pełne bycie sobą wychowanka. Wówczas sam oddała się od bycia przykładem i wzorem.

I.2.3.3. Inny jako Drugi-Towarzysz

Inny jako Drugi-Towarzysz lokuje się w kręgu najbliższych mi osób. Jako Towarzysz wchodzi w obręb prywatnego terenu. Inny jako Drugi-Towarzysz to ten, kto jest obecny przy mnie, kto ze mną przebywa, kto jest razem ze mną. Ponadto potrafi przebywać ze mną, czyli potrafi ze mną się liczyć. Jest moim pomocnikiem w określaniu siebie samego, ale zawsze jak gdyby na wyciągnięcie ręki. On udziela mi pomocy, a to oznacza, jak pisze: Barth

tyle co stać czynnie przy drugim człowieku – stać tak blisko, aby własne działanie było wsparciem dla jego działania. Udzielać pomocy znaczy zatem tyle, co nie pozostawiać drugiego człowieka w jego byciu i działaniu sobie samemu, lecz własnym byciem i działaniem uczestniczyć zarazem w problemach, troskach, ciężarach i utrapieniach jego bycia i działaniach (tenże, [w:] Baran (red.), 1991, s. 158).

Istnienie Innego jako Drugiego-Towarzysza powoduje, że w świecie nie jestem osamotniony we własnym odnajdywaniu w nim swojego miejsca. Nie obawiam się Ciebie, ponieważ zakładałam, że jako Towarzysz nie masz nic naprzeciw mnie, choć możemy się od siebie różnić. Jako Towarzyszowi mogę zaufać i ufam. Nie obawiam się zranienia przez Ciebie i lekceważenia mnie. Ty jako Towarzysz nie odwracasz się ode mnie – nie widzę Twoich pleców, lecz Twoją twarz. W klimacie zaufania rodzi się przestrzeń, w której możliwa jest otwartość mnie na siebie samego i na to, co między nami może się wydarzać. Potrzebuję Ciebie jako Drugiego-Towarzysza, nie takiego, jak ja, nie moje *alter ego*, lecz właśnie tego, kto będzie mi asystował w mojej drodze, zachowując siebie. Ty jesteś „drugim głosem”, który wskazuje na naszą niewspółmierność, a zatem i odrębność, i zarazem dopełnienie. Zależy mi na Twoim towarzystwie, więc troszczę się o to, co jest między nami. Dbam o to, byś i Ty mógł mi zaufać. Twoja obecność sprawia mi przyjemność i ze względu na „rozkoszowanie się” nią – jakby powiedział Lévinas – cenię ją sobie (tenże, 1998, s. 133–162).

Z drugiej strony, ponieważ to ja pożądam Twojego towarzystwa, to w tym pożądaniu nie Ty jako Ty tylko Twoje towarzystwo jest dla mnie najważniejsze. Jesteś dla mnie kimś odpowiednim i wpisujesz się w moje plany i zamierzenia. A jeśli nawet jesteś kimś przygodnym, nie wybranym przeze mnie, to istotne jest dla mnie to, co swoją obecnością mi dajesz. Twoja obecność podchodzi pod

moją kalkulację⁴⁷. Jako towarzysz możesz mnie strzec przed czymś, możesz także być przewodnikiem po mojej drodze życia. Wówczas, zawierając i ufając Tobie, mogę się Tobie oddać. Od Towarzysza oczekuję wskazania drogowskazów i często podejmowania działań za mnie samego. To wygodna strategia polegająca na tym, że nie chcę, nie umiem i/lub boję się brać na siebie odpowiedzialność za samostanowienie i własne działanie. Moja możliwa wolność przeraża mnie⁴⁸. Ponieważ zwalnim się z rozstrzygania o sobie, to Ty jako mój Towarzysz masz mnie chronić przed nie tylko możliwymi błędami, ale i przed poczuciem winy za to, co myślę i jak działam. Już nie proszę o Twoją obecność przy mnie, ja się jej domagam lub żebrzę o nią. Chcę, żebyś rozstrzygał za mnie i o mnie. Ponieważ wpuściłem Cię w mój prywatny obszar, jesteś przeze mnie nobilitowany. Oczekuję od Ciebie być może zadośćuczynienia. Paradoks oddania się Tobie polega na tym, że jednocześnie przyzwałam sobie na to, by rościć sobie pretensje o Twoje towarzystwo. Wchodzę w Twoją przestrzeń, a czyniąc to, zatracam się w Tobie. Przestaję odznaczać się od Ciebie ja jako ja. Poświęcam się Tobie. Tym samym odmawiam Tobie siebie samego jako Drugiego-Towarzysza.

W konsekwencji negatywnego aspektu odczytu wychowanka jako Drugiego-Towarzysza ujawnia się paleta intencji i działań manipulacyjnych pedagoga. Wchodzi w bliskie relacje z wychowankiem, by siebie samego jako pedagoga potwierdzić. Pedagog korzysta z tej bliskości, by rościć sobie prawo do oczekiwań konkretnych zachowań ze strony wychowanka. Ujmując wychowanka jako Towarzysza, pedagog może poczuć się w połowie odpowiedzialny za to, co dzieje się w ich wspólnym obszarze działań. Rozłożenie odpowiedzialności może przyczynić się do zajęcia pozycji oczekującego na reakcje ze strony wychowanka. Jeśli tych z kolei nie będzie, może poczuć się zwolnionym z podejmowania działań.

Biorąc zaś możliwość pozytywnego odczytu inności wychowanka jako Drugiego-Towarzysza, pedagog uznaje wychowanka jako tego, kto wspólnie z nim kroczy po drodze, zwaną wychowaniem i ku wychowaniu zarazem. Bez niego nie można byłoby w ogóle wskazać na jakikolwiek ruch w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Pedagog odsłania się przed wychowankiem z ofertą bycia blisko niego. Ujmując wychowanka-Towarzysza jako równego sobie, pedagog ani nie zakłada kształtowania w nim wolności, ani do niej jako wartości nie wprowadza, ani też nie uczy jej poznawania. Wychowanek jest radykalnie wolny i jako wolny ma prawo do bycia nim. Jako pedagog mogę

⁴⁷ Ponieważ jesteś z tak zwanej dobrej rodziny, jesteś obdarzony szczególnym talentem, posiadasz wiedzę i umiejętności, których mnie brakuje, masz szczególny dar tłumaczenia rzeczywistości *et cetera*, to Twoje towarzystwo „opłaca mi się”. Tak jak i towarzystwo Kubusia Fatalisty opłacało się jemu Panu – by odwołać się chociażby do znanej książki Diderota.

⁴⁸ Jaspers pisze: „Jeśli nie wiem, czego chcę, to stoję bezradny w obliczu nieskończonych możliwości, czuję się niczym i zamiast lęku w wolności odczuwam lęk przed wolnością” (tenże, 1990, s. 173).

różnić się w zakresie i rodzaju wolności, lecz owa różnica jest tylko względna. Mając na uwadze względność różnicy, właśnie dlatego, że Inny jest Towarzyszem, ale zawsze też Drugim, pedagog utrzymuje pozytywne napięcie między równością a różnicą między nimi.

Reasumując, wychowanek jako Inny-Drugi nie jest przeciwstawiony pedagogowi. Własne i to, co jest Drugiego źródłowo przynależy do obszaru „pomiedzy”, który w mniejszym lub większym stopniu i na różne sposoby różnicuje się. Kim byłby pedagog i wychowanek i co byłoby ich własne, gdyby ta „swojość” nie odróżniała się od „swojności” Drugiego? Własne i Drugiego są ze sobą splecione. Przy czym to wzajemne przenikanie się samo wyklucza pokrywanie się i stopienie w jakieś jedno. Wychowanek jako Drugi nie jest różny od pedagoga, jest mu równy, a mimo to jest nieporównywalny z nim na mocy swej „swojności” tkwiącej w jego byciu „tu teraz”. Zdaniem Waldenfelsa następuje wówczas „zdwojenie mnie samego w innym i poprzez niego” (tenże, 2009, s. 83). W aspekcie pozytywnym znaczenie Innego jako Drugiego podkreśla niesprowadzalność do siebie naszych wolności. Lévinas pisze:

Inny nie przeciwstawia mi się jako inna wolność, inna, ale podobna do mojej, a tym samym wroga mojej wolności. Inny nie jest inną wolnością tak samo arbitralną jak moja własna. Gdyby tak było, dzielącą mnie od niego nieskończoność, mógłbym pokonać, bo obie nasze wolności podpadałyby pod to samo pojęcie (tenże, 1998, s. 199–200).

Wychowanek-Inny jako Drugi jawi się jako inność względna tak jak porównywane ze sobą gatunki (tenże, 1998, s. 227). I nawet wówczas, gdy wychowanek i pedagog różnią się radykalnie, należą do wspólnoty rodzaju. Ta wspólnota rodzaju, jak pisze Lévinas, znosi inność Innego, która zależałaby od jakiejś cechy i przekreśla również odmienność. Znamienne wydają się być w tym miejscu słowa Ricoeura:

Tak więc zaczyna się głosić pochwałę różnicy dla różnicy, która w punkcie granicznym zo-bojętnia na wszelkie różnice, ponieważ czyni jałową wszelką dyskusję (Ricoeur, 2005, s. 475).

Pedagog, napotykając wychowanka jako Innego-Drugiego, wie, kim jest on „z nazwy”, lecz nie wie, jakim on jest. Ta niewiedza może w nim rodzić pierwsze do niego nastawienie, które można opatrzyć tytułem: „Kim jesteś?”. Jest to nastawienie wynikające zarazem ze zdziwienia, że jest w świecie taki byt jak on, ale nie taki sam jak on. Jednak wielość spotkań z wychowankami powoduje, że owo zdziwienie może słabnąć, przechodząc w końcu w powszechną prawdę o Drugim⁴⁹. W ten sposób inność wychowanka – Drugiego jest przez niego tylko uznawana, a przez jej powszechność nawet trywializowana.

⁴⁹ Dlatego na przykład bycie słabym, nędzarzem czy potężnym i bogatym, bycie wychowawcą i wychowankiem, oferującym pomoc i pomoc tę odbierającym jest czymś „zwykłym” –

I.2.4. Symbolika Innego jako Wartości⁵⁰

Chcąc odpowiedzieć sobie na pytanie, czym jest w istocie wartość, należy stale pamiętać o rozróżnieniu wartości i tego, co wartościowe (Filek, 1996b, s. 26). To, co wartościowe odnosi się do jakości przedmiotu (rzeczy), osoby, jej czynu, relacji międzyosobowych, czyli do tego, kto lub co jest nosicielem wartości, kto lub co zawiera w sobie wartość. To, co wartościowe można określić jako wartość znajdującą się „w konkrezie”, określającą zarazem jego jakość, czyli wartość *in concreto*, odsyłającą zarazem do czegoś, co będąc poza nią, jest ogólnością tej wartości, czyli wartością samą⁵¹. Czym charakteryzuje się sposób istnienia tych wartości i co stanowi ich fundament bytowy, czyli co decyduje o ich istnieniu/zaistnieniu?

Wartość sama i wartość *in concreto* są bytami niesprowadzalnymi do siebie i nie przysługują im te same sposoby istnienia⁵². Ta pierwsza istnieje obiektywnie i niezależnie od istnienia wartości *in concreto*. W rezultacie urzeczywistniania wartości samej, jako odpowiedzi na jej bezwarunkowe „domaganie się” zaistnienia, które wpisane jest w jej strukturę bytową, powstaje wartość *in concreto*⁵³. „Domaganie się” wartości, posiadając swój przedmiot w postaci wartości *in concreto*,

musi jeszcze znajdować punkt oparcia w świecie realnym, a więc podmiot, ku któremu skierować będzie swój apel, podmiot, który zda spełnienie tego, co „domagane” (Filek, 1996b, s. 100).

powszechnym – ze względu na sytuacyjność istnienia człowieka, ze względu chociażby na pełnione przez niego role.

⁵⁰ Niniejszy tekst oparty jest na fenomenologicznym ujęciu wartości takich filozofów, jak Max Scheler, Nikolai Hartmann, Dietrich von Hildebrand i Roman Ingarden. Mając świadomość wielu różnic w ich poglądach na kwestie aksjologiczne (na przykład poglądy Hildebranda, Hartmanna, Ingardena, jak i Karola Wojtyły na powinność wartości i wobec wartości różniły się od poglądów na ten temat samego Schelera (por. Dutkiewicz, 1982, s. 63), naszym celem jest wydobyć tych, które stanowią cechy charakterystyczne dla tak zwanego fenomenologicznego ujęcia wartości i rzucają światło na poruszane w niniejszym paragrafie zagadnienia. Uważamy wybór fenomenologicznej filozofii wartości za zasadny, ponieważ to właśnie w niej odnajdujemy znaczenie wartości, wartości moralnych, jako źródłowej kategorii określającej kondycję człowieczeństwa w człowieku i sensu jego życia.

⁵¹ Wyróżniając wartość samą i wartość *in concreto*, nie jest zasadne ujmowanie ich w kategorii rodzajów wartości. Rodzaje wartości odnoszą się do poszczególnych sfer bycia człowieka w świecie i jego samego jako bytu.

⁵² Ingarden pisze: „Jedno i to samo nie może najpierw istnieć w jednym sposobie istnienia, a potem w innym [...] odmiennosc sposobu istnienia wyklucza tożsamość podmiotu” (tenże, 1987, s. 88).

⁵³ Nie oznacza to, że proces urzeczywistniania poprzez akt realizacji czyni z wartości nierzeczywistej wartość rzeczywistą. Zarówno wartość sama, jak i jej realizacja, czyli wartość *in concreto*, są rzeczywiste, ale całkowicie od siebie różne, ponieważ bytują w innych porządkach.

Adresatem „domagania się” wartości samej jest człowiek, który jest podmiotem predestynowanym do posłyszenia i spełnienia „domagania się” wartości. Sens istnienia wartości samych jako istności idealnych polega na absolutnym obowiązaniu, bez względu na to, czy są realizowane przez konkretnego człowieka, czy też przez kogoś innego, albo też nie są realizowane (Tischner, 1984, s. 64). Ta nieustająca moc obowiązania z jednej strony, z drugiej zaś działanie człowieka, będące konsekwencją zobowiązania się wobec wartości, jest podłożem ich urzeczywistniania⁵⁴.

I.2.4.1. Inny jako wartość *in concreto*–Nosiciel wartości

Każde realne istnienie zawiera w sobie byt idealny, ale byty idealne są niezależne od bytów realnych⁵⁵. Według Hartmanna wartości są właśnie taką szczególną odmianą bytów idealnych, są istotnościami, które czynią przedmiot wartościowym, cennym, ważnym. Dlatego możemy powiedzieć, że Inny jako Nosiciel wartości jawi się w perspektywie możliwego sposobu realizowania wartości, które czynią zeń dla mnie wartościowym, cennym, ważnym, jeśli sposoby te mają dla mnie wymiar pozytywny, ale i niewartościowym, niecennym, nieważnym, jeśli mają wymiar negatywny lub są dla mnie obojętne. Bycie w relacji do wartości może być ujęte jako naturalna skłonność człowieka zwracania się ku nim. Uruchamia ją również wtedy, gdy nie mając wiedzy

⁵⁴ Por. Gołaszewska pisze, że w rozważaniach o wartościach należy uwzględnić następujące kwestie:

- wartości występują jedynie w ludzkim świecie;
- w bycie materialnym, zastanym przez człowieka, w którym wszystko dokonuje się według stałych prawidłowości i praw, nie można mówić o wartościach;
- by wartości powstały, konieczne jest istnienie odpowiednio ustrukturyzowanej świadomości w relacji do innych ludzkich istotności i bytu. Potrzebne jest zaistnienie odpowiednich działań psychofizycznych, podejmowanych nie na skutek przymusu czy konieczności, ale z własnego wyboru. Wartości zatem zakładają wolność jednostki;
- potrzebne jest zaistnienie określonego rodzaju stosunku świadomego podmiotu do zastanego świata. Chodzi tu o świat kultury, w którym działają inne świadome podmioty, które tworzą i niszczą wartości;
- konieczne jest też zaistnienie takiego rodzaju przedmiotów (w ogólnym znaczeniu tego słowa), posiadających takie właściwości, które czynią je wartościami (taż, 1990, s. 36–37).

⁵⁵ Hartmann rozpatruje wartości w węższym i szerszym znaczeniu. Pierwsze znaczenie mówi o samym charakterze wartości, to drugie zaś o tym, że wartość jest złożonym tworem idealnym, na który składa się treść, czyli materia wartości (strona ontologiczna) oraz jej charakter (strona aksjologiczna). Biorąc pod uwagę na przykład ufność, możemy powiedzieć, że jej materia jest sama idea ufności, szczególnie rodzaj stosunku bytowego między osobami, zaś jej charakter stanowi czysta ufność, z której przypadkami możemy zetknąć się w rzeczywistości. Hartmann wyróżnia też trzy podstawowe cechy wartości, a mianowicie: ich aprioryczny charakter, absolutność wobec bytu wartościującego oraz ich idealny byt sam w sobie (Galarowicz, 1997, s. 142–144).

aksjologicznej i doświadczenia w obcowaniu z autentycznymi wartościami, zwraca się ku wartościom pozornym lub antywartościom i czyni je celem swoich działań. Wartość jest bowiem i celem dążenia człowieka, będąc zarazem tym, co owo dążenie pobudza i ukierunkowuje. A zatem jest tym, co ma moc kształtowania motywów ludzkiego działania bez względu na to, jak będzie ono wartościowe i wartościowane. I chociaż sama nie ma mocy zniewalającej człowieka do działania, które w istocie jest inspirowane jego wrażliwością aksjologiczną i wolą, to jednak wartość odgrywa w nim znaczącą rolę – jest bowiem pierwotnym motywem jego działania, odczuwania, myślenia.

Subiektywny świat przeżyć Innego skrywa przede mną i jednocześnie uobecnia mi istotę, która – jak mówi Scheler – z natury swej jest skierowana ku wartościom. Jako byt wyróżniony jest on usposobiony do odczuwania, poznawania, odczytywania (rozumienia), preferowania i urzeczywistniania wartości. W ten sposób odsłania się mi aksjologiczny rdzeń Innego, o którym mówi Scheler, Hartmann, Hildebrand, czy Ingarden, jak również ich kontynuatorzy, różnie przy tym go nazywając. Będąc ruchem w stronę wartości, wskazuje nie tylko na te wartości, które już uobecnił i uobecnia, ale także na te, które są jak gdyby w jego planach, ku którym się kieruje. Wskazuje na te urzeczywistnione i urzeczywistniane, i na te postulowane, na te o znaku dodatnim, jak i o znaku ujemnym⁵⁶. Wartości zatem przysługują Innemu, są jego własnością⁵⁷. Zdaniem

⁵⁶ Por. koncepcję wartości pozytywnych i negatywnych, jak na przykład szczerłość – kłamstwo, dobro – zło, miłość – nienawiść, która występuje u wszystkich wymienionych fenomenologów. Ale tylko wartości jakościowe – odwołując się w tym miejscu do Hildebranda – posiadają swoje odpowiedniki negatywne. Jest to element różniący wartości jakościowe od wartości ontycznych, które nie posiadają takich odpowiedników (patrz: Galarowicz, 1997; 1998).

⁵⁷ Biorąc pod uwagę charakter nosicieli wartości, obok wartości osobowych Scheler wprowadza również wartości rzeczy – przysługują one rzeczom i zdarzeniom. Wśród wartości rzeczowych wyróżnia wartości: dóbr materialnych przyjemnościowych i użytecznościowych, wartości dóbr cennych pod każdym względem witalnym oraz wartości dóbr duchowych. Dokonując dalszego podziału, Scheler wymienia cztery, a niekiedy pięć odmian jakości wartości (Scheler, 1967, 1988, s. 67–84; Galarowicz, 1997, s. 79–99): 1) wartości hedonistyczne – wartości przyjemnej rzeczy, czucia zmysłowego, są wartościami pierwotnymi, istnieją jedynie dla istot czujących zmysłowo; 2) wartości witalne – życiowe, którym odpowiadają witalne stany psychiczne, jak poczucie zdrowia, choroby, młodości czy starości; 3) wartości duchowe – do tej grupy zalicza się wartości estetyczne, wartości tego co „słuszne” i „niesłuszne”, wartości tego co „prawe” i „nieprawe” oraz wartości „czystego poznania prawdy”; 4) wartości tego co święte i nieświęte – są to wartości osoby. Przypisać je można tylko czemuś, co jest traktowane jako „przedmiot absolutny”; 5) wartości utylitarne, cywilizacyjne niekiedy pomijane przez samego autora. Oczywiście zaprezentowany powyżej podział nie jest jedynym w fenomenologicznej filozofii wartości. Dla przykładu możemy podać ten, który zaproponował Ingarden: bazując na literaturze fenomenologicznej, wyróżnia następujące dziedziny wartości: 1) wartości witalne, z którymi są blisko spokrewnione wartości utylitarne, czyli użytecznościowe i wartości przyjemnościowe; 2) wartości kulturowe, a wśród nich: a) wartości poznawcze, b) wartości estetyczne, c) wartości socjalne, czyli obyczajowe; 3) wartości moralne (tenże, 1966, s. 85).

Schelera do wartości przysługujących człowiekowi należą wartość jego samego oraz własności cnót (Scheler, 1988, s. 46–59; Galarowicz, 1997, s. 84–90). Wartości przekonania i działania – należące do wartości moralnych – są związane z wartościami osobowymi – to znaczy, że mają właśnie swojego nosiciela. Inny jest Nosicielem wartości również poprzez swoje akty (np. akty woli, akty miłości i nienawiści, akty prawe i nieprawe) i odpowiedzi na wydarzenia, w których uczestniczy w sposób bezpośredni lub pośredni i w których obecni są inni ludzie (np. współczucie, zemsta, szlachetność i prostactwo, gniew, odwaga i tchórzostwo, aprobowanie i nieaprobowanie, poważanie i lekceważenie). Dla Schelera człowiek, ze względu na bycie w relacjach z innymi ludźmi, jest także Nosicielem wartości związanych z nimi – wartości fundamentu, formy i powiązania. Rodzaj tych relacji (np. przyjaźń, małżeństwo, koleżeństwo, ojcostwo) oraz charakter przeżywanej więzi w ich obrębie (np. tzw. prawdziwa przyjaźń, udane małżeństwo, szczere koleżeństwo, autorytarne ojcostwo) odsyłają do świata wartości Innego i tym samym wskazują właśnie na niego jako ich podmiot⁵⁸.

Świat wartości ma strukturę wielopoziomową (czy też wieloobszarową), ale jednocześnie i koncentryczną. Ponieważ współlistnieje on z konstytucją bytową człowieka, odnosi się zawsze do jego wymiarów bycia w świecie. Wówczas będziemy mówić o takich obszarach ujawniania się i urzeczywistniania wartości, które określić można następująco: ja – moje ciało, ja – moja psychika, ja – moja duchowość, ja – inni (bliscy i dalsi), ja – kultura, ja – świat zjawisk, ja – świat natury, ja – sacrum. W określonym czasie i przestrzeni człowiek ukierunkowuje się na wartości podstawowe dla danego wymiaru. Inny jako Nosiciel wartości, z jednej strony poprzez działanie ukierunkowane na wartości, ujawnia sens swojego istnienia w świecie, z drugiej zaś, poprzez wprowadzenie je w realny byt, czyli poprzez ich urzeczywistnianie, nadaje sens temu istnieniu. Stróżewski tak o tym pisze:

Człowiek samookreśla się poprzez skalę wartości, którą dostrzega i aprobuje i wedle której sam stara się dopełnić w swym człowieczeństwie (tenże, 1983, s. 173).

Postawy w stosunku do siebie samego, swojego bycia w świecie, do innych ludzi i bycia z nimi, z czym wiąże się wybór stylu życia, decyzje, projekty życiowe, koncentrują się zawsze wokół wartości istotnych dla człowieka⁵⁹.

⁵⁸ Inny może także reprezentować tylko siebie, ale także może realizować tak zwane wartości kolektywne, których jest nosicielem reprezentującym określone grupy (np. naród, warstwę społeczną, rolę zawodową).

⁵⁹ Hildebrand uważa, że właściwa zgodność między odpowiedzią na wartość a wartością może zachodzić jedynie przy pełnej percepcji wartości oraz przy czystej odpowiedzi na nią. Pełna percepcja i czysta odpowiedź na wartość domagają się spełnienia pewnych warunków, wśród których wymienia fundamentalne postawy moralne człowieka. Dokonując opisu postaw człowie-

Wartościom przypisywana jest określona wysokość, wyznaczająca miejsce danej wartości w hierarchii wartości człowieka. Szczególne miejsce zajmują wartości moralne, przysługujące wyłącznie osobom lub też reprezentowanym przez nie postawom i aktom przez nie spełnianym. Są wartościami skalającymi, które jednocześnie, będąc najmniej skonkretyzowanymi, wymagają od człowieka dookreślenia – a w istocie właśnie ich realizacji czy urzeczywistnienia⁶⁰. Dlatego Inny jako Nosiciel wartości to człowiek, który ujawnia się mi jako byt moralny, którego moralna pełnia życia polegać ma na wszechstronnym otwarciu, uwrażliwieniu i realizowaniu wartości moralnych⁶¹. Zdobywane w ten sposób doświadczenie moralne jest podstawą osiągnięcia dojrzałości etycznej.

Wartości moralne urzeczywistniają się w człowieku, w jego przeżyciach i działaniach wówczas, gdy są one egzemplifikacją adekwatnych na nie odpowiedzi. Umiejętność dostrzegania wartości, związana z wrażliwością aksjologiczną człowieka, preferencja i wybór wartości łączący się z jej urzeczywistnianiem to zarówno dla Schelera, Hartmanna, Hildebranda czy Ingardena (choć często różnie przez nich interpretowane) podstawa wszelkiej wartości człowieka. Bardzo ważne też w zaistnieniu dobra jest ujęcie przez osobę ważności sytuacji i wykazywanie przez nią woli bycia dobrym w ogóle, która to wola jest gwarantem stałości dobra⁶². Spotykając Innego, spotykam zatem świat wartości,

ka, Hildebrand grupuje je według ich jakościowego pokrewieństwa i rozdziela na dwie grupy postaw wzajemnie wykluczających się, które stanowią o pozytywnym lub negatywnym centrum osoby. Tylko prawe-pokorne-miłujące centrum w osobie można nazwać postawą czystej odpowiedzi na wartość, gdyż centrum negatywne – pycha i pożądlliwość, chęć zemsty – kierując się tym, co subiektywnie zadowalające, przekreśla możliwość poznania wartości (Hildebrand, [w:] tenże, Kłoczkowski, Paściak, Tischner, 1984, s. 17–49).

⁶⁰ Por. z warunkowym i bezwarunkowym istnieniem wartości i norm (zasad) moralnych, które jako rodzaj obowiązywania nie jest cechą posiadaną przez nie, lecz nadawaną i przypisywaną im przez samego człowieka (Lazari-Pawłowska, 1992, s. 43–52).

⁶¹ Wartości moralne są ufundowane na wartościach dóbr lub na wartościach stanów rzeczy. Podstawowymi wartościami moralnymi według Hartmanna są: dobro moralne, szlachetność, moralna pełnia i czystość (Hartmann, [w:] tenże, Hildebrand, 1999, s. 27–29; Galarowicz, 1997, s. 180–183; Zwoliński, 1974, s. 371–376;). Dobro moralne polega na zwróceniu się ku wyższej wartości, jest wybieraniem wartości najwyższej spośród tych, wśród których człowiek dokonuje wyboru.

⁶² Wybór wartości to coś więcej niż wybór jednej z gotowych możliwości, nawet wówczas gdy chodzi o wartość *in concreto*. Wartości bowiem nie są czymś gotowym, lecz tym, do czego człowiek się zobowiązuje, tym, co człowiek dopiero w swym działaniu dookreśla. Ponadto, nie ma wyboru cząstkowego, jest zawsze wybór absolutny, tzn. jeżeli człowiek ukierunkował się w ogóle na wartości, których realizacja określa jego własny byt, to on sam nie może nie wybrać jednej wartości, czyli świadomie się jej wyrzec, a wybrać drugą. Wybór jednej wartości pociąga za sobą konieczność wyboru wartości całościowo z nią związanych. Człowiek bowiem nie może wybrać bycia sprawiedliwym a świadomie się wyrzec bycia prawym. Sytuacja ta świadczy jedynie o tym, że choć człowiek dokonał wyboru wartości jednej, to zarazem odrzucił wybór wartości innej. Oznacza to, że świadomie zboczył z drogi ukierunkowanej na wartości w ogóle. Wówczas – zdaniem Romano Guardiniego – człowiek „choruje duchowo”. „Tego oderwania od prawdy –

w którym i którym on żyje, konstytuujący sens jego życia⁶³. Spotykając Innego jako Nosiciela wartości, spotykam się zatem z nim jako osobą, posiadającą zdolność odnoszenia się ku komuś i ku czemuś (Popielski, 2002, s. 36–38). Spotykając Innego jako Nosiciela wartości, spotykam się z nim nie tylko z takim, jakim był, jakim jest i jakim pragnie być. Odsłaniający się świat wartości Innego w spotkaniu z nim pozwala również na identyfikację jego przynależności „do” i zakorzenienia „w”. Choć wartości nie mają mocy decydowania o ludzkim życiu, to tylko w ich horyzoncie można odkrywać, realizować – czy też nadawać jemu – sens. Spotkanie z Innym jako Nosicielem wartości to właśnie spotkanie z tym, co najbardziej dla niego jest „swojskie” – z jego sensem życia. To jak gdyby wejście w najbardziej intymne rejony jego bycia, ponieważ sensu życia nikt nie jest w stanie komuś ani wmówić, ani narzucić. Jest on zawsze dziełem konkretnego człowieka, bez względu na to czy ów sens jest odczuwany, czy też nie. Może być naśladowcą kogoś i czegoś, co ktoś wykonuje, ale to on pozostaje pierwszym, choć może nieświadomym, decydentem sensu swojego życia.

Spotykając świat wartości Innego, mogę ów świat nie tylko poznać, ale uczynić jak gdyby też swoim. To wartości uzasadniają dane w doświadczeniu cele i zadania, jakie Inny stawia przed sobą w życiu, jego marzenia i tęsknoty, wybory, jakich w życiu dokonuje. Mogą na przykład zdradzać powody jego lęku, poczucia winy, poczucia skrzywdzenia, poczucia niemożności zmiany swojego losu czy też powody dumy, zadowolenia, radości. Poprzez Innego mam kontakt ze światem wartości. W ten sposób Inny staje się oknem na świat wartości. Wówczas, wchodząc jak gdyby w ów świat, następuje przemiana mnie samego. Spotykając różnych Innych, spotykam nie tyle różne, niesprowadzalne do siebie światy wartości, ile różne sposoby urzeczywistniania tych wartości. Kontakt z różnorodnością może mnie oślepić i znieczulić na ów świat, ale może też stanowić dla mnie wyzwanie do konfrontacji z moim światem wartości, jego rewizji i (u)porządkowania, a w konsekwencji rozpoznania samego siebie⁶⁴. Inny i jego świat wartości może pociągnąć ku sobie, wówczas stajemy się zwolennikami odkrytych dla siebie wartości wzbogacając nimi własny świat wartości (por. Buksiński, 2001, s. 301–307; Scheler, 1986, s. 258). Inny jako Nosiciel

pisze – nie ma wtedy, gdy człowiek się myli, lecz wtedy, gdy prawdy się wyrzeka; nie wtedy, gdy kłamie często, lecz wtedy, gdy prawdy jako takiej nie chce już uznawać za obowiązującą; nie wtedy, gdy kogoś oszukuje, lecz wtedy, gdy swoje życie ustawia tak, by prawdę zniszczyć” (tenże, 1993, s. 33–34).

⁶³ Na ten aspekt wartości w życiu człowieka – odwołując się do koncepcji Schelera – wskazywał Frankl, dla którego logoterapia miała opierać się właśnie na „przywracaniu” ludzkiemu życiu sensu odbudowując i wzmacniając jego świat wartości (tenże, 1978a, 1984; Opoczyńska, 1999a; Popielski, 1987a).

⁶⁴ Paskal pisał: „Kiedy oglądamy namietność lub wrażenie odmalowane w naturalnych słowach, znajdujemy w sobie samych prawdę tego, co słyszymy; prawdę, o której istnieniu w nas nie wiedzieliśmy wprzód. Stąd czujemy sympatię dla tego, który dał nam to uczuć; ukazał nam bowiem nie swoje dobro, ale nasze” (tenże, za: Opoczyńska, 1999a, s. 176).

wartości jawi się tutaj tym, który pośrednio „przenosi” wartości ze swojego świata do mojego, jest tym, kto te wartości również po tym świecie „roznosi”.

Spotykając Innego i jego świat wartości, w horyzoncie którego ujawnia mi się jako właśnie on, a nie jakiś inny Inny, dokonuję jego interpretacji jako właśnie Nosiciela wartości. Kim jesteś dla mnie Ty jako Nosiciel wartości? Jeśli metaforycznie powiemy o Nosicielu wartości jako o tym, którego rozpoznajemy po jego ubraniu, to tym ubraniem będą właśnie wartości. Dane wartości „zakłada” i „chodzi w nich” – to znaczy, że wartości te określają sposób jego bycia. Jako Nosiciel wartości może je nosić różnie – elegancko, bardzo skromnie albo dumnie i wyniośle. Ze względu na rodzaj wartości, styl bycia Innego może nosić cechy doskonałości lub niedoskonałości i wówczas można go określić chociażby tak, jak to uczynił Hildebrand wskazując na typy osób ze względu na realizację dominującej wartości moralnej⁶⁵. Już nie tyle jest on bliski czy daleki, obcy czy swój, ale jest dobry lub zły, wrażliwy lub bezwzględny i to ze względu na urzeczywistniane wartości⁶⁶.

⁶⁵ Hildebrand człowiekowi prawemu przeciwstawia człowieka nieprawego. Ten pierwszy rozumie godność i szlachetność tego, co istnieje. Ten drugi, albo jest niewolnikiem pychy, albo niewolnikiem pożądliwości. Człowiekowi wiernemu przeciwstawia człowieka niewiernego. Tylko człowiek wierny da pierwszeństwo temu, co bardziej wartościowe, przed tym, co mniej wartościowe. Człowiek niewierny idzie za każdą wartością, która wzbudziła w nim jakieś doznanie. Jego system nie tylko stoi na glinianych nogach, ale jest chaotyczny, przy jednoczesnej ortodoksyjności w momencie pojawienia się w nim jakiejś dominującej wartości. Natomiast człowiekowi odpowiedzialnemu przeciwstawia lekkoducha. Ten, który jest odpowiedzialny, charakteryzując się niezwykłą czujnością wobec świata wartości, rozumie całą powagę tkwiącą w wymaganiach tego świata, pojmuje zatem nakaz „powinieneś” i zakaz „nie powinieneś”. Lekkoduch zaś albo w ogóle nie dba o świat wartości, zajmując się tylko tym, co przyjemne, albo nie rozumie świata wartości i nie poświęca im należytej uwagi, albo też zadowala go jakakolwiek orientacja co do wartości. Człowiek szanujący prawdę jest uczciwy wobec samego siebie i innych. Jemu Hildebrand przeciwstawia trzy typy kłamców – człowieka przebiegłego, oszukującego siebie samego i innych oraz człowieka fałszywego. Ostatnią parę przeciwieństw stanowią człowiek dobry kontra człowiek zły. Cechy charakteryzujące dobroć to między innymi: zdolność dostrzegania wartości pozytywnych i ich realizacja, wewnętrzna niezależność i swoboda, harmonia, miłość, ciepło, serdeczność. Człowiek zły opanowany jest przez pychę. Do świata pozytywnych wartości nastawiony jest wrogo. On nie tyle nie widzi dobra, piękna, prawdy, ile je nienawidzi. Obok niego wymienia Hildebrand człowieka obojętnego na świat wartości i człowieka o twardym sercu, który jest surowy i zimny wobec siebie i innych (Hildebrand, [w:] tenże, Kłoczowski, Paściak, Tischner, 1984, s. 17–49). Por. Fromm – również w kontekście rozważań etycznych – wyróżnił dwie orientacje życiowe, u podstawy których leży świat wartości – tych o znaku dodatnim i tych o znaku ujemnym. Jedna z nich to orientacja produktywna charakterystyczna dla osób o postawie biofilijnej, druga – nieproduktywna charakterystyczna dla osób o postawie nekrofilijnej (tenże, 1994b).

⁶⁶ „Egzystencjalno-ontologiczna interpretacja – zdaniem Heideggera – nie głosi zatem jakiejś ontycznej tezy o »zepsuciu natury ludzkiej«, to zaś nie z braku niezbędnych środków dowodowych, lecz dlatego, że jej problematyka sytuuje się przed wszelką wypowiedzią o zepsuciu i niewinności” (tenże, s. 1994, s. 254). Ten wątek odnajdujemy również między innymi u Kanta, dla którego – w odniesieniu do przyrody – człowiek nie był ani zły, ani dobry, tzn. nie był istotą

Spotykając wychowanka jako Nosiciela wartości, pedagog spotyka się z takim światem wartości, który dla niego samego jest ważny. Poznając układ ważności w świecie wartości wychowanka, ów świat czyni sobie obeznanym i możliwym do władania. W świat wartości, których Nosicielem jest wychowanek, pedagog może wtargnąć, uznając go za świat wartości niepełnych, może nawet antywartości, a sposoby ich urzeczywistniania za niedojrzałe. Ingerencja w ów świat niesie za sobą chęć jego zmiany na świat wartości lepszych i dokonuje się często z pozycji lepiej wiedzącego i lepszego od wychowanka człowieka. A zatem, jeśli pedagog jest obecny w świecie wartości wychowanka, to sam w ów świat wprosił się, naruszając wszelkie zasady jego prywatności. Jeśli nie akceptuje owego świata albo z góry założy, że ów świat dopiero należy ukształtować, przyznaje sobie prawo do swobodnego poruszania się po nim. Walczy z nim jako wrogiem mu Nosicielem wartości. To walka szczególna, ponieważ jej celem nie jest zniszczenie jego świata wartości, lecz zdobycie nad nim władzy by go polepszyć. Podbija go i uzależnia od swojej woli i akceptacji wychowanka takim, jakim chce go widzieć. Czyni to również wtedy, kiedy wychowanka jako Nosiciela wartości umieści na skali dojrzały – niedojrzały, zazwyczaj przyjmując, iż niedojrzałość do realizacji wartości z jednego obszaru zaświadcza o ogólnej jego niedojrzałości. Jeśli jest dla niego niedojrzałym Nosicielem wartości, wówczas chęć urabiania go wzrasta. Może również uczynić z tego swoje własne posłannictwo. Chce być dla niego przykładem – chce pokazać mu, jak być powinno.

Jeśli spotka się ze światem, ocenionym jako jakoś już ukształtowany, to wówczas może rościć sobie pretensje do jego zmiany. Łatwo wówczas o postawę moralizatorską, na której opiera się relacja pedagoga z wychowankiem jako Nosicielem wartości – lecz wartości, które wedle pedagoga nosi niewłaściwie. Pedagog, chcąc zdobyć władzę nad światem wartości wychowanka, by go polepszyć, może uzależniać ocenę działań wychowanka od swojej ich aprobaty lub dezaprobaty przy jednoczesnej akceptacji lub nie akceptacji go jako osoby – Nosiciela wartości. Nie jest zainteresowany poznaniem jego świata wartości, z góry szacując go jako właśnie niepełny i dopiero tworzący się – w istocie rzeczy, który dopiero trzeba stworzyć. Nie szanuje wówczas przeżyć emocjonalnych, związanych z możliwą dla wychowanka odpowiedzią na wartości, a przybierającą formę motywów działania w kategorii tego, co ważne i znaczące dla niego samego „tu i teraz”. Jako niedojrzałe uważa zarówno wrażliwość aksjologiczną wychowanka, jak i jego preferencje i wybory oraz sposób realizacji wartości. Tym samym wyrażać się może niepochlebnie i nie akceptować

moralną w ogóle, lecz dobrym lub złym „stawał się”. Przy czym pierwiastek dobra rozwijał w sobie wówczas, gdy rozum jego „wyrażał się” poprzez kategorie obowiązku i prawa, czyli – dokonując w tym miejscu uogólnienia – gdy człowiek kierował się w swym postępowaniu znanym kantowskim „imperatywem kategorycznym”, ujawniającym i implikującym zarazem relacyjny stosunek człowieka do wartości (Kant, 1972).

przejawów wyobraźni i woli działania, jak i samego działania wychowanka, dla których wartości były swoistymi siłami je uruchamiającymi. Ważność świata wartości wychowanka w ujawnianych przez niego postawach wobec siebie samego, innych, wobec świata i własnych działań, ale i także wobec własnych projektów i marzeń, nie przemawia do pedagoga lub też jest ważnością, której on sam nie podziela. Ponieważ jego świat wartości nie przystaje do świata pedagoga, uznaje przepaść, która jest między nimi za nie do pokonania. Odwraca się od niego, bo choć może rozpoznał jego świat wartości, to go nie akceptuje. Bardziej neutralna forma kontaktu z wychowankiem będzie polegała na byciu obok niego, ale takim byciu, które nie jest ani otwartością ani zamknięciem na niego. Ponieważ jest poza alternatywą bycia otwartym lub zamkniętym na niego, jest jak gdyby w ciągłym zawieszeniu emocjonalnym. Ta emocjonalna rezerwa przejawia się w postaci utrzymywania pozorów dobrego kontaktu, czy też niekonfliktowego kontaktu.

Świat wartości wychowanka jest ukonstytuowany w danym czasie na tyle, na ile jest on wrażliwy aksjologicznie i na ile jest przygotowany (dojrzały w znaczeniu „gotowy do...”) do realizacji wartości, ale jest też światem konstytuującym się. Jest on dynamiczny, czasem nawet niespójny. Pedagog, przyjmując perspektywę ruchomego świata wartości, może towarzyszyć wychowankowi w jego konstytuowaniu, ale także gubiąc się w nim uważać wychowanka za tego, który może zagrażać stabilnemu układowi jego wartości, do których przyzwyczał się i które zazwyczaj są powszechnie akceptowane. Ponieważ nawet hipotetyczna konfrontacja jego świata wartości ze światem wartości wychowanka burzy ten świat, zachowuje się asekuracyjnie i nie podejmuje inicjatywy wglądu zarówno w jeden, jak i drugi świat wartości.

Na dynamikę świata wartości wychowanka jako ich Nosiciela można spojrzeć z innej perspektywy. Jak już powiedzieliśmy powyżej, świat wartości – w zależności od dojrzałości do jego realizowania – jest światem mniej lub bardziej stabilnym, lecz nigdy nie jest to świat nieżywy. Wejście w świat wartości wychowanka i poznanie go jak gdyby od wewnątrz, czyli przez pryzmat znaczeń, jakie wychowanek wiąże z wartościami, jest wejściem w świat „tu i teraz” tworzących go wartości. Przyjęcie zasady nie tyle tymczasowości istnienia świata wartości wychowanka, ile podjęcie próby poszukiwań odpowiedzi na pytanie: „kim jest dla pedagoga ów wychowanek ze swoim dynamicznym światem wartości?”, zaświadcza o kierunku bycia z nim jako właśnie Nosicielem wartości. Pedagog mając świadomość, iż ów świat wartości jest światem tworzących się znaczeń, ani nie wprasza się do owego świata, ani w niego nie ingeruje. Nie jest także przykładem Nosiciela poprawnych wartości i poprawnych sposobów ich urzeczywistniania. Optowanie za takim wizerunkiem siebie samego ustanawiałoby pedagoga powyżej wychowanka. Jego intencją jest natomiast rozpoznanie nadawanych przez wychowanka-Innego znaczeń wartościom i towarzyszeniu mu w tym procesie. Odkrywając, co jest ważne dla

Innego, otwiera się na niego i dba, by ważność tę nie naruszać. Będąc otwartym na wychowanka i obdarzając go zaufaniem do jego naturalnych skłonności w kierunku wartości i możliwości ich urzeczywistniania, pedagog zachęca do zaangażowania się na równi z nim w tworzenie ich wspólnej przestrzeni bycia. Pedagog zbliża się do wychowanka i jego świata wartości i jest blisko niego w jego tworzeniu się. Żadnych działań za niego jednak nie podejmuje, a zatem daleki jest od przyjęcia postawy moralizatorskiej lub nakazującej bezwzględny posłuch wobec wartości, które powszechnie się ceni lub które uważa się, że cenić się powinno. Z drugiej strony jako emisariusz wartości wzmacniających kondycję bycia człowiekiem, pedagog sprzeciwia się czynieniu przez wychowanka zła. Zajmuje tym samym autentyczną dla siebie samego postawę wobec wychowanka jako Nosiciela wartości, tych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, ale nie wartościuje go w kategorii złego i dobrego Nosiciela. Ponadto przez pryzmat tego, co ważne dla wychowanka, sam nastraja się na niego, jako tego, który przynosi „coś” dla niego – możliwość wglądu we własny świat wartości.

1.2.4.2. Inny jako wartość *in concreto*-Twórca dzieł

To, co wartościowe bywa utożsamiane z tym, czemu wartość przysługuje, z Nosicielem wartości. Wówczas wartościowym są nie tyle osoby, czyny, dzieła wytworzone przez człowieka, relacje międzyludzkie, ile ich pewne jakości. Nie sam Nosiciel wartości, lecz to, co w nim lub co jego jest wartościowe⁶⁷. Filek mówi, że osoba urzeczywistniająca wartość nie tyle niesie ją, co ją wnosi do świata, w którym istnieje (tenże, 1996b, s. 27). Dlatego wartość czegoś jest efektem realizacji „domagania się” wartości samej i nie odnosi się tylko do zamiaru, planu, marzenia, wizji *et cetera*. Inny jako wartość *in concreto* objawia się nam poprzez dzieła, które tworzy lub stworzył⁶⁸. Wówczas Inny jako wartość *in concreto* jest nią dla mnie nie tylko za sprawą swoich talentów, umiejętności, możliwości, ale jest nią dlatego, że tym talentom, umiejętnościom, możliwościom nadaje wartość.

Lévinas uważa, że ujmować człowieka przez pryzmat jego dzieł to wkra-
czać w sferę jego intymności, o której ponadto – na podstawie subiektywnego odbioru dzieła – ośmielamy się wypowiadać jako o czymś, co go wyraża (tenże, 1998, s. 63). Dzieło wprawdzie odsłania jego autora, lecz zawsze jest tylko tym,

⁶⁷ To, co jest wartościowe, nie oznacza, że jest wartością. Ono może mieć wartość albo i może jej nie mieć. Ważne okazuje się bowiem to, iż do jej jakości aksjologicznej dołącza zawsze pewien moment, który Filek określa jako „ze względu na...” (tenże, 1996b, s. 200).

⁶⁸ Określenie „dzieło” kojarzymy z wytworem człowieka; może nim być zarówno obraz malarzski, partytura, ale i napisane opowiadanie czy list, jak również – poza trwałością w czasie – jego ustne opowiadanie. Dzieło jest formą wypowiedzi człowieka.

co stanowi pośrednią drogę do niego⁶⁹. Inny jako wartość *in concreto* – Twórca dzieł jest zawsze tym, co tylko objawia się w części. Ponadto – jak mówi Gadamer – jeśli przeżycie, które było źródłem powstającego dzieła, przemienia się w dzieło, to ono samo w dziele już nie istnieje (tenże, 1993b, s. 129–130). A zatem nie ma w dziele i jego autora, którego przeżycie było jego źródłem powstania. Czy dzieło i autor są rzeczywistymi bytami? Gadamer odpowiada, że dzieło znajduje swą miarę niejako w sobie samym – wyczerpuje się w sobie samym. Przemiana w dzieło jest przemianą prawdziwą w tym sensie, że teraz żyje dzieło. To dzieło jest zagadywane lub ono samo zagaduje tego, kto ma z nim kontakt. Człowiek, który jest jego autorem, choć jest w nim obecny w drodze przemiany, to zarazem jest już poza nim, nie będąc tym, kto w dziele jest obecny. Jego dzieło natomiast może być wielokroć prezentowane i wielokroć można dorozumiewać się jego sensu. Zdaniem Ingardena aktywność podmiotu tworzącego dzieło sztuki sprawia, że nie wszystkie aspekty tego dzieła są nam dane w akcie uchwytowania. Posiada ono „miejsca niedookreślenia”.

Każde dzieło – pisze Ingarden – niezależnie od swego rodzaju, odznacza się tym, że jest tworem schematycznym: określone pod wieloma względami przez najniższe odmiany jakości, zawiera w sobie przecież charakterystyczne luki w swym określeniu, czyli – jak mówię – miejsca niedookreślenia. Po wtóre, nie wszystkie jego składniki lub własności znajdują się w stanie aktualności. Niektóre z nich są w stanie potencjalnym, zależnie od dzieła i od jego typu raz te, raz inne (tenże, 1966, s. 138).

I tak na przykład dzieło muzyczne zawiera momenty określone i zapisane przez kompozytora, a także momenty, które tkwią w utworze jako potencjalne i zostaną wypełnione w trakcie poszczególnych konkretyzacji, a że wypełnienie to zakłada pewną dowolność, to poszczególne wykonania nie są identyczne⁷⁰.

Spotykając się z Innym jako wartością *in concreto* poprzez jego dzieło, wartościuję go, a to wartościowanie ma charakter selektywny, wynikający z jednej strony z dostrzegania i wskazania w dziele preferowanych przez siebie samego wartości, z drugiej zaś – z dostrzegania w nim „miejsc niedookreślenia”, które

⁶⁹ Człowiek w dziele zawiera tylko jakąś część siebie. Spotkanie z dziełem i nawiązanie rozmowy z jego autorem ma tylko wówczas sens, gdy Inny jest wprost nieobecny. Paul Cézanne o swoim malarstwie mówi: „Ponieważ przeżycie jest fundamentem mojej sztuki wierzę, że jestem nie do zgłębienia”. Słowa te mogą sugerować tymczasową obecność człowieka w dziele, wynikającą z przeżycia doświadczanego przez człowieka w danym miejscu i czasie i każdorazowo o innej sile. Każde jego dzieło jest dziełem jednostkowym, mówiącym o „jakimś” jego przeżyciu, jeśli zgodzimy się ze słowami Cézanna.

⁷⁰ Podobnie rzecz się ma z przedstawieniem teatralnym: dramat, istniejący jedynie w formie pisanej, pełen jest luk i niedookreśleń i dopiero inscenizacja tego dramatu stanowi dookreślenie miejsc niedookreślonych, ujawnia potencjalne aspekty dzieła. Dzieło sztuki więc jednocześnie realizuje wszelkie potencjalne aktualizacje w każdorazowym indywidualnym akcie konkretyzacji, jak również realizuje te aspekty dzieła, które są zawsze trwałe i stanowią o tym, że za każdym razem to jest to samo dzieło (por. Mazurek, 1982, s. 303).

pozwalają mi na jego interpretację. Jeżeli za Lévinasem uznamy, że dzieła dają znaki, to kontakt z dziełem bazuje na ich odczycie (tenże, 1998, s. 205). Można powiedzieć, że dochodzi do odbioru wysyłanych przez dzieło sygnałów, a odbiór ten może być dobry – zły, słaby – wyraźny, czysty – zniekształcony, czysty – niewyraźny, właściwy – niewłaściwy do intencji autora. Zatem i przez pryzmat odbioru dzieła dokonujemy jego wartościowania⁷¹. Lévinas przyznaje, że dzieła dają znaki, lecz mając kontakt z dziełem jako takim odczytujemy tylko znaki – nie jesteśmy w stanie wejrzeć w jego autora, który wraz z dziełem stanowi dopiero pewną całość. Zawsze będzie nam się objawiał jako jej fragment. Tym bardziej, że dzieło może nas zwodzić swoją wymową. Ono samo może być przebraniem dla autora. Ktoś przebrany nie chce zostać rozpoznany, lecz chce pojawić się jako ktoś inny i uchodzić za tego kogoś innego. Przez innych chciałby być brany za kogoś innego. Nie chce by go zdemaskowano i rozpoznano. Przebranie jest prezentacją tego rodzaju, że istnieje tylko to, co prezentowane. To, co jest przedstawiane, ma istnieć, i jeśli coś ma być odkryte, to właśnie to. Dzieło zatem pozwala nawet rzeczom brzydkim ukazać się jako piękne (Arystoteles, Kant za: Gadamer, 1993b, s. 131). Odczytywanie dzieła – jego interpretacja – w pewnym sensie ma charakter odtwórczy, przy czym nie tyle odtwarzamy akt twórczy jego autora, ile kształt już stworzonego dzieła i odnaleziony w nim sens. Dzieło daje wprowadzić znaki, które są dla nas do odczytu, ale one odkrywając coś zarazem zakrywają coś innego. W tym miejscu można powiedzieć, że spotykając się z Innym jako wartością *in concreto* – Twórcą dzieł spotykam się z projekcją Innego jako wartości *in concreto*. Paradoksalnie nadałem jego dziełu wartość, a poprzez to i Jemu samemu, taką, jaką on sam w nie „wniósł”. Kiedy zaś wartościuję jego dzieła, to wartościuję jego przebranie. Znika on jako on, albo inaczej – zgodnie z jego intencją – zostaje zachowany jako właśnie on poza dziełem.

Dzieło – bez względu na to, ile w nim autora, a ile jego przebrania, bez względu na to, że „wyłania się z odpadków” – jest wymierne dla wartości jego autora⁷². Inny liczy się dla mnie dlatego, że jest na przykład dobrym malarzem, dobrym pisarzem, dobrym gawędziarzem, jak również tym, który ma zadatki na to, by nimi być. Jeśli pozytywnie oszacowałem źródła jego dzieła stworzonego, tworzonego lub potencjalnego, to wartość jego samego ma dla mnie rangę wśród innych Innych jako wartości *in concreto* – twórców dzieł. Innego jako wartości *in concreto* – Twórców dzieł odnoszę do siebie samego jako twórcy dzieł, jak również do pewnych przyjętych wzorów kulturowych i umieszczam go w obszarze powszechnie przyjętych kanonów wartości dzieł lub w obszarze własnych ka-

⁷¹ Ważne w tym miejscu wydają się również inne słowa Lévinasa: „Podjęmując się czegoś, co chciałem zrobić, robię mnóstwo rzeczy, których nie chciałem – dzieło wyłania się z odpadków [...] Na podstawie dzieła można mnie tylko dedukować i źle rozumieć, dzieło zdradza mnie raczej niż wyraża” (tenże, 1998, s. 205–206).

⁷² Patrz: przypis powyżej.

nonów. Innemu jako wartości *in concreto*, którego wartość widziana jest przez pryzmat jego dzieła – przydziela się miejsce wśród innych Innych jako wartości *in concreto*-Twórców dzieł, podobnie jak przydziela się miejsce dziełu sztuki pośród innych dzieł. To, jakie owo dzieło jest, jak ono samo siebie eksponuje, unicestwia inne dzieła lub dobrze się z nimi uzupełnia (Gadamer, 1993b, s. 137). Przez dzieło otrzymuję od Innego to, czego przed kontaktem z dziełem nie odnajdywałem w sobie. Może to być wzruszenie, oczarowanie, zaduma, wątpliwość co do wartości swoich dzieł – przede wszystkim te stany ducha, które uaktywniają się, gdy mamy kontakt z istnością. A ponieważ mogę Innego jakoś określić – określić właśnie jako wartość *in concreto* – staje się mi bliższy. Ja sam nie oddalam się od niego, lecz – nie wkraczając w jego przestrzeń – wychodzę mu zawsze naprzeciw.

Dzieło twórcy – po pozytywnym oszacowaniu – może również porażać swoją wyjątkowością. Kontakt z Innym jako wartością *in concreto*-Twórcą dzieł paraliżuje mnie, czuję się wobec niego jak gdyby nie-swojo. Nasze drogi nie mogą się przeciąć, ponieważ choć go w pełni uznaję i podziwiam, to nawet nie śmiem do niego się zbliżyć. Inny jako wartość *in concreto*-Twórca dzieł staje się mistrzem do naśladowania – ale zaznaczmy, to nie jego jako autora chcę naśladować, lecz jego dzieło⁷³. To dzieło mnie wciąga do siebie i o tyle, o ile jestem przez to dzieło pociągnięty, jestem zainteresowany również jego autorem. Jestem tak blisko niego jak tylko mogę i jak tylko on na to pozwala, ponieważ zależy mi na tym, aby rozpoznać arkana tworzenia przez niego dzieł.

Ale Inny jako wartość *in concreto*-Twórca dzieł może przedstawiać się mi jako twórca niedojrzały, powielający znane wzorce, niemający talentu, tworzący dzieła, które nie wzbudzają we mnie nie tylko podziwu, ale nawet zainteresowania. Przechodzę obok nich obojętnie. Nie mając dla mnie znaczenia, jest mi wszystko jedno, jakie miejsce zajmują w szeregu dzieł Innych. Jego dzieło mogę również odrzucać, ponieważ uważam je za dzieło bez żadnych wartości, które zazwyczaj są przypisane wartościowemu dziełu. Jest też i dziełem zbędnym w moim świecie wartościowych dzieł – jako dzieło jest ono nieprzydatne do stworzonej przeze mnie galerii dzieł innych Innych. Mogę je także odrzucać w tym znaczeniu, że nie wyrażam zgody na wartości, które są jak gdyby w nim zamknięte albo które owo dzieło niesie za sobą. A zatem nie tylko negatywnie oszacowałem źródła powstałego, powstającego czy nawet potencjalnego dzieła Innego, lecz również jego autora i wymowę jego dzieła⁷⁴.

⁷³ Por. symbolikę Innego jako Obcego-Wyjątku z wcześniejszego paragrafu.

⁷⁴ Dufrenne, zastanawiając się nad kluczowymi problemami estetyki, zauważył, że przeżycie estetyczne powstaje we wspólnym akcie podmiotu i przedmiotu – dzieła. Jego sens jest nieoddzielny od dzieła. Dopiero przeżycie estetyczne dzieła – które dla Dufrenne ma postać zawieszenia refleksji odbiorcy i przygaszenia zainteresowań praktycznych i intelektualnych – otwiera przed nim wejście w świat (tenże, za: Basara-Lipiec, 1997, s. 57). Jeżeli nie ma miejsca przeżycie dzieła Innego – bez względu na to, jak ono będzie intensywne i o jakim znaku, ujemnym czy dodatnim –

W spotkaniu z wychowankiem wartością *in concreto*-Twórcą dzieł pedagog ma sposobność wartościować jego dzieła, ale również ich źródła, czyli na przykład talenty i umiejętności, jak i predyspozycje. Poprzez nadanie im wartości pedagog usiłuje roz-poznać wychowanka, zamykając go tylko w przestrzeni znaczeń jego dzieł i ich źródeł. O ile jest on wartościowy dla pedagoga, o tyle jest z nim blisko, wspomagając jego wartościowość. Jest to przebywanie z wychowankiem w przestrzeni bliskości uwarunkowanej. Jeśli wychowanek i jego dzieła nie mają lub przestaną mieć wartość dla pedagoga, ten oddala go od siebie, ponieważ również o sobie samym jako wartościowym pedagogu przekonuje się tylko wtedy, kiedy poświadcza o tym wartościowy wychowanek. Ponadto jego dzieła mogą nie mieścić się w uznawanym przez niego kanonie dzieł wartościowych – są na przykład powszechne lub zupełnie śmieszne. Wówczas tworzone przez wychowanka dzieła, u źródeł których leży na przykład jego niezwykły talent muzyczny lub chociażby ogromny zapał i zaangażowanie w tworzenie, nie mają wartości. Interpretacja ich wartości wyrzuca wychowanka poza grono wychowanków wartościowych, a co za tym idzie oddala pedagoga od niego.

Pedagog zatem nakłada na wychowanków i ich dzieła oraz źródła ich dzieł dodatkowy warunek – jest nim bycie wartościowym ze względu na wartości, które sam ceni. Dla pedagoga sam proces tworzenia dzieł – jeśli nawet mają wyjątkową lub chociaż szczególną wymowę wartościową – nie ma znaczenia. Dla niego, ceniącego sobie dzieła wartościowe wychowanka i w nich mogącym się samemu przeglądać jako wartościowy, na drugim planie – o ile w ogóle – jest tworzenie dzieła i zaangażowanie w nie, wyzwajające pokłady wartościowych dla wychowanka przeżyć, pozwalających na przykład na docenienie siebie samego, uwierzenie we własne sprawstwo, odczucie wrażeń estetycznych. Liczą się przede wszystkim wielkość i szczególność talentów, uzdolnień i umiejętności wychowanka oraz wartościowość powstałych na tej bazie dzieł. Pracując wraz z nim nad rozwojem jego wewnętrznego potencjału i nad ulepszeniem jego dzieł, często koncentruje się nie tyle na radości tworzenia, ile na precyzji wykonania i wartościowej wymowie⁷⁵. Ponadto dla samego pedagoga wartościowość dzieł, a przez to i samego wychowanka jako ich twórcy, zależna jest od tego, co w danym czasie lub wobec na przykład tego oto wychowanka bierze pod uwagę i poddaje ocenie wartościującej. I tak wartościować może ze względu

to on sam jako Twórca dzieła pozostaje dla mnie nieobecny. Spotykam się z dziełem Innego, ale jednocześnie przechodząc koło niego, przechodzę koło Innego nie zauważając go. Nie dostrzegając i nie przeżywając dzieła Innego, Inny pozostaje poza sferą widoczności.

⁷⁵ Wartość dzieła może być niewspółmierna do wartości procesu jego tworzenia. Choć w psychologii i pedagogice twórczości wymienia się cechy dzieła wartościowego, jak chociażby oryginalność, trafność i cenność, to przede wszystkim należy pamiętać, że z kolei ich wartościowość jest względna i zależy zarówno od tzw. kanonu estetycznego, w którym odbiorca dzieła umieszcza je oraz od jego wrażliwości estetycznej (por. Gołaszewska, 1986; Seel, 2008).

na towarzyszące twórcy i jego dziełu fazy: fazę przeżyciową związaną z postawą wobec dzieła mającego być tworzoną, w której ważny okazuje się przede wszystkim zarówno wewnętrzny potencjał, jak i motywacja i koncepcja dzieła, fazę realizacyjną polegającą na nadawaniu „realnych kształtów materii dzieła” i post-realizacyjną, czyli odnoszenia się twórcy do własnego dzieła od akceptacji po jego odrzucenie lub zdystansowanie się do niego (por. Gołaszewska, 1986, s. 198–204). Koncentrując się jedynie na jednym z trzech typów wartościowania, pedagog przez jego pryzmat ujmuje wychowanka i jego dzieła i albo uznaje za wartościowe, bo dodatkowo spełniające jego warunki bycia wartościowymi, albo takimi ich nie widzi. Wówczas relacja z wychowankiem jako Twórcą dzieł jest również relacją z twórcą tylko jednej fazy procesu tworzenia owych dzieł. Ta fragmentaryczność odsłania w relacji do niego również jej jednostronność, która ją zubaża.

W aspekcie pozytywnego odczytania symboliki wychowanka jako wartości *in concreto*–Twórcy dzieł, w którym przede wszystkim ujawnia się za pośrednictwem dzieła sam wychowanek, pedagog uznaje go przede wszystkim jako współ-twórcę ich wspólnego wartościowego dzieła, jakim jest ich spotkanie ze sobą. Jest ono takim nie tyle dzięki powstającym w nim wartościowym dziełom, ile dzięki samemu procesowi ich tworzenia, w który są zaangażowani zarówno wychowanek, jak i pedagog. Nie tylko wewnętrzny potencjał i powstałe na jego bazie dzieła wychowanka są wartościowe dla pedagoga, ale przede wszystkim on sam jako autor tych dzieł i jego własne przeżycia towarzyszące mu w ich tworzeniu. Te ostatnie, choć rozpięte między niezadowoleniem z własnego tworzenia i powstałych dzieł a uniesieniem twórczym, pozwalają doświadczyć siebie samego jako sprawcy swych działań i to one dostarczają wychowankowi również wglądu w to, jakim jest sprawcą. Wartościowym jest twórca dzieł, a w następnej kolejności jego dzieła i wewnętrzny potencjał. Pedagog nie uzależnia swojego kontaktu z wychowankiem od oszacowania wartościowości jego jako twórcy dzieła i wartościowości jego dzieł. Ponieważ tworzy – mając na uwadze rozpiętość twórczości od twórczości przyziemnej do wybitnych osiągnięć – to, jak tworzy i co tworzy stanowi wartość dla pedagoga (por. Nęcka, 2002)⁷⁶. Jego relacja z wychowankiem polegać będzie na wzmacnianiu go w procesie tworzenia dzieł, które przede wszystkim dla niego samego mają mieć charakter wartościowego tworzenia wartościowych dzieł. Również wspólnie z wychowankiem ustala kryteria wartościowań – ze względu na co i w jakim czasie i miejscu samo tworzenie i jego wytwór oceniać się będzie jako wartościowe. Zawieszając preferencje wartościowań dzieł, pedagog nie dokonuje ich selekcji i tym samym jest otwarty na możliwe ich interpretacje. Przyjmując

⁷⁶ W tym miejscu należy również uwzględnić różne teorie twórczości, jak również jej wymiary. Zainteresowanego czytelnika odsyłamy do literatury z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości.

założenie, że wychowanek nie zawiera się w dziele całkowicie, dopiero różnorodność i wielokrotność interpretacji nawet tego samego dzieła pozwala pedagogowi zobaczyć wychowanca również z wielu możliwych perspektyw. To zaś implikuje postawę uważnego obserwatora wychowanca przy jednoczesnym byciu z nim i wspieraniu go w jego działaniach, które nie są poddane wartościowaniu po uprzednim spełnieniu przez wychowanca i jego dzieł przyjętych przez pedagoga kryteriów wartości „kogoś” i „czegoś”. Ponadto przeżycie dzieła i jego twórcy w kategorii wartości *in concreto* uobecnia samego wychowanca. Pedagog doświadcza jego realnej obecności jako tego, który podobnie jak on również jest inicjatorem własnych działań-dzieł realizowanych w obszarze ich wspólnej czaso-przestrzeni, w której każdy z nich jako właśnie twórca zajmuje takie same pozycje. Poprzez zajęcie wobec niego postawy aktywnej, rozwijanej w związku z dążeniem do uchwycenia wartości jego samego jako Twórcy dzieł, potwierdza wobec niego jego wartość *in concreto*.

I.2.4.3. Inny jako wartość autoteliczna

Wartość autoteliczna, posiadająca walor sama przez się, jest niezależna od aktów realizacji i całego świata dóbr realnych. Choć nie istnieje ona realnie, czyli nie jest wartością osadzoną w rzeczywistości, jest jednak wartością ponadczasową, nieskończoną, a zatem i niewyczerpywaną w swym apriorycznym usytuowaniu się wobec bytu realnego, a tym samym posiadającą bezwarunkową ważność. W tym znaczeniu pojęcie wartości jest tożsame z pojęciem formy, która wyraża szczególny rodzaj ogólności – ogólność transcendentálną (Scheler, 1967, s. 1512–1543). Jej obowiązywanie jest zawsze obowiązywaniem „dla”, które dla Hartmanna z jednej strony wyraża jej „relatywność względem określonego rodzaju nosiciela”, z drugiej jest zawsze wartością „dla kogoś” – jest „odniesieniem do poczuwającego wartość podmiotu” (tenże, za: Filek, 1996b, s. 89). Jest ono zatem zobowiązaniem się kogoś do czegoś. Domaganie się wartości autotelicznej pozostaje niczym uwarunkowane. Filek pisze:

Nic jej nie brakuje, nic nie obiecuje i niczym nie grozi, nie potrzebuje żadnych „warunków”, a jednak nieprzerwanie emanuje z siebie dające się doświadczyć domaganie się (tenże, 1996b, s. 203).

Inny jako wartość autoteliczna „domaga się” urzeczywistnienia w sposób bezwzględny. Kiedy spotykam się z Innym, nie tyle intryguje mnie jego inność, ile on sam jako wartość autoteliczna. Ale dlaczego mnie intryguje? Wynika to z samej natury wartości autotelicznej. Stojąc naprzeciw Innemu jako wartości autotelicznej ulegam jego mocy magnetycznej – zostaję przez niego „pociągnięty ku...”. Tym, co może przyciągnąć do Innego jako wartości autotelicznej, jest

ujawniająca się w jakimś prześwicie jego doskonałość. Nie jest to doskonałość w pełni urzeczywistniona (wówczas przedstawiałaby się jako wartość *in concreto*), ale przede wszystkim doskonałość potencjalna. Zamiast mówić o doskonałości, możemy użyć bardziej neutralnego określenia. Wówczas powiemy, że Inny jako wartość autoteliczna jawi się przede mną jako „istność” sama w sobie. Ale pomimo mocy magnetycznej Inny jako wartość autoteliczna jest zupełnie bezsilny. Inny jako wartość autoteliczna „domaga się” ode mnie „poczucia się do czegoś” przy fundamentalnym „poczuciu czegoś”, czyli „czucia” Innego jako właśnie wartości autotelicznej⁷⁷. O ile Inny jako wartość autoteliczna swoją obecnością może poruszyć we mnie wrażliwość na niego, o tyle „poczucie się”, czy też „zobowiązanie się” wobec niego, wyrażające się w woli i działaniu mającym na celu jej urzeczywistnienie, nie jest w żaden sposób od niego zależne. Determinanta „poczucia się” do Innego jako wartości autotelicznej leży poza nim – odnaleźć ją mogę tylko w sferze własnej woli i własnych działań⁷⁸. Tylko tak rozumiane poczucie Innego jako wartości autotelicznej, dwustronnie ukierunkowane, może angażować mnie w działanie określone poprzez odpowiedź na jego domaganie się jako wartości autotelicznej.

Inny jako wartość autoteliczna nie zmusza mnie do postępowania w określony sposób, lecz tylko wymaga ode mnie ustosunkowania się do Niego. Tym samym mam możliwość przyjęcia go jako wartości autotelicznej lub odrzucenia. Innemu jako bezsilnej w sferze realności wartości autotelicznej użyczam swej realnej mocy – siły, stając się przez swoją własną intencję i działanie punktem styczności możliwości bycia jego jako wartości autotelicznej i bycia realnego jego jako tej wartości⁷⁹.

⁷⁷ Scheler, jak również Hartmann czy Hildebrand, jak i Ingarden, podkreślali, że pierwszym momentem poznania wartości, czy raczej rozpoznania „czegoś” jako wartości, jest wrażliwość aksjologiczna, którą człowiek odnajduje w samym sobie (Galarowicz, 1997). Emocjonalne ukierunkowanie ma charakter receptywny, samo w sobie nie jest zdolne do determinowania działania człowieka. Według Schelera w jego skład wchodzi czucie wartości, preferencja i miłość (tenże, 1975, s. 189–197; 1986, s. 250–268). Czucie wartości jest przeżyciem aktywnym i intencjonalnym, odnoszącym się do stanów uczuciowych czy też nastrojów emocjonalnych. Pozwala ono człowiekowi na stwierdzenie, że dana wartość istnieje oraz jaki jest jej aspekt jakościowy. Preferencja, czyli wyczuwanie hierarchii wartości, nie jest tożsama z podejmowaniem dążenia do realizacji wartości, ich chceniem czy decyzją wobec nich, ponieważ jest pierwotniejszym od nich aktem emocjonalnym. I miłość, która stanowi podstawowe i najważniejsze skierowanie na wartość. W niej zawierają się dwa wymienione już ukierunkowania na wartość. Uczucie miłości do wartości samo w sobie nie stwarza ich. Umożliwia natomiast dostrzeganie horyzontu wartości, na które człowiek może odpowiedzieć w aktach emocjonalnych.

⁷⁸ „Właśnie bezsiła wartości wynosi człowieka ku jego pozycji mocy – pisze Hartmann – a nawet w ogóle do jego znaczenia w świecie realnym i – jeżeli chce – do jego szczególnej godności i twórczej w tym świecie roli. Wartości są zdane na niego jako na urzeczywistniającego to, czego one się domagają” (tenże za: Filek, 1996b, s. 130–131).

⁷⁹ Waldenfels podkreśla, że z perspektywy roszczenia obcego szczególną rolę odgrywa tzw. paradoks odpowiadania kreatywnego. Dla niego kreatywne jest „Co” odpowiedzi, a nie „Na co” odpowiadania (tenże, 2009, s. 53–65).

Wezwanie do bycia w świecie Innego jako wartości autotelicznej wywodzi się w istocie ze mnie samego, jest ono moim własnym wezwaniem do urzeczywistniania go jako wartości. Nie jest mi ono dane, lecz przeze mnie samego zadane. Heidegger stwierdził, iż „moment pchnięcia” zawiera się już w tendencji wezwania, jest on zatem przejawem mojej własnej mocy. I dopiero w ten sposób ujawnia się „nieubłagany i jednoznaczny charakter wezwania”, odsłaniający subiektywność odpowiedzi (Heidegger, 1994, s. 391)⁸⁰. Moją odpowiedź można określić jako kontinuum doświadczeń Innego jako wartości autotelicznej: otwartość-(roz)poznanie-(z)rozumienie-akceptowanie (respektowanie)-realizacja wartości. Rozpoznawanie Innego jako wartości autotelicznej, bez względu na to, czy będzie to rozpoznawanie intuicyjne (wewnętrzno-umysłowe) czy też zmysłowe, jest w zasadzie tożsame z naturalną skłonnością człowieka w kierunku wartości jako takich. Natomiast rozumieć Innego jako wartość autoteliczną to nic innego, jak uchwycić sens Jego bycia, jego znaczenia jako wartości autotelicznej – pojąć jej rolę w moim własnym życiu. To zaś dokonuje się w trakcie urzeczywistniania Innego jako wartości autotelicznej, po uprzednim ukierunkowaniu się na Niego, a zatem na drodze Jego akceptowania i respektowania. Aby Innego jako wartość autoteliczną respektować, niezbędne jest zajęcie postawy intencjonalnej, w której własna wola bycia z Innym jako wartością autoteliczną nadaje siły-dynamizmu temu byciu. Pierwotniejszą jednak postawą wobec Innego jako wartości autotelicznej wydaje się być postawa otwartości. Jest to w istocie rzeczy otwartość na tę rzeczywistość, którą człowiek doświadcza bezpośrednio na mocy bycia już w niej, jak i – a w zasadzie przede wszystkim – otwartość na potencjalną rzeczywistość, czyli na tę, która w stosunku do tej pierwszej przedstawia się człowiekowi w kategoriach inności. Analogicznie można mówić o otwartości wobec Innego jako wartości autotelicznej, który jest już zawsze obecny i który zarazem zawsze jest jak gdyby potencjalnie uobecniający się jako ta wartość. W ujęciu Heideggera otwartość jest fundamentem konstytucji bytowej człowieka, ponieważ będąc nią człowiek odkrywa właśnie prawdę własnego bycia w świecie, bycia z innymi, ze światem, a tym samym nadaje temu byciu sens.

Przyjmując perspektywę pedagogiczną, mówienie o wychowanku – Innym jako wartości autotelicznej odwołuje do jego możliwości pytania o sens własnego bycia w świecie i sens ów tworzenia. Wychowanek jako wartość autoteliczna to człowiek, który posiada możliwość i zdolność czucia wartości i ich wyboru za

⁸⁰ Moje wezwanie ku Innemu „sprzyja” mojej istocie. Jest ono mocą, dzięki której najbardziej własna możliwość bycia w świecie jest w stanie być w sposób właściwy – być autentycznie. „Sprzyjać [mögen] zaś – pisze Heidegger – jeśli odwołamy się do bardziej pierwotnego znaczenia tego słowa – to: darować istotę. Takie sprzyjanie jest właściwą istotą owej mocy, która nie tylko może działać to lub owo, lecz może pozwolić czemuś »istoczyć się« takim, jakim jest, to znaczy pozwolić mu być. Moc sprzyjania jest tym, na mocy czego coś może właściwie być. Owa moc jest »możnością« – tym, czego istotę stanowi sprzyjanie” (tenże, 1999b, s. 131–132).

sprawą własnej woli. Jest on ponadto bytem, który posiada możność i zdolność czucia i urzeczywistniania siebie samego jako wartość, co z kolei wymaga zdolności zaakceptowania samego siebie właśnie jako wartości – dodajmy wartości samoistnej (wskazującej na godność osobową) i traktowania siebie samego jako tego, który na drodze odpowiadania na problematyczność własnego istnienia tylko w sobie samym znajduje oparcie – wartość siebie samego poprzez właśnie jej urzeczywistnianie (wskazującą na godność osobistą). Wychowanek jako wartość autoteliczna przejawia się również w możliwości i zdolności bycia samodeterminującym się podmiotem ukierunkowanym na wartości. To w końcu możliwość i zdolność nawiązywania kontaktów z drugim człowiekiem jako również wartością samoistną, czyli możliwość i zdolność traktowania go nie jako środka dla swoich celów, ale właśnie jako celu samego w sobie.

Jeżeli zatem wartość autoteliczna, którą jest wychowanek ma „obowiązywać” pedagoga, to bycie z nim będzie zasadzać się na przyzwoleniu na ujawnienie się owych możliwości i ich aktualizację. Przy czym przyzwolenie nie oznacza tylko bierną zgodę na zaistnienie pewnego faktu. Gdyby tak było, można by zadać trywialne pytanie: „po co wychowankowi pedagog, skoro ten dysponując możliwością działania sam też może stawać się w procesie własnego spontanicznego rozwoju?”. Na pytanie to można odpowiedzieć słowami Kanta, który o wychowaniu, będącym zawsze udziałem wychowawcy i wychowanka, powiedział, iż ono po prostu należy się każdemu człowiekowi jako właśnie wartości – jako temu, kto dzięki wychowaniu może stać się „oświeconym”, czyli wyjść z „niepełnoletności” jako niemożliwości posługiwania się wolną wolą (tenże, 1999). To, czy wychowanek jako wartość autoteliczna będzie nią dla pedagoga, będzie zależało od wrażliwości na niego jako właśnie na tę wartość, od woli odpowiedzi na Jego „domaganie się” jako tej oto wartości oraz od podjętych działań urzeczywistniających go jako tę właśnie wartość. Ustosunkowanie się do wychowanka jako wartości autotelicznej można ująć w kategoriach powinności – jestem ja jako pedagog jestem zobowiązany wobec wychowanka jako wartości autotelicznej, a zatem powinienem do niego odnieść się, tak jak on jako ta oto wartość oczekuje ode mnie – „domaga się”. Lecz to nie wartość autoteliczna jest powinnością, lecz relacyjny stosunek pedagoga do wychowanka jako wartości autotelicznej, który w konsekwencji staje się wartościowy, czyli staje się wartością *in concreto*. Bycie z wychowankiem i z sobą samym jako wartością autoteliczną i jej urzeczywistnianie konstatuje się w obszarze „odpowiedzialności za...” i odpowiedzialności ku...”. Odpowiedzialność, o której będzie mowa w dalszej części pracy, stanowi podstawowe aksjologiczne kryterium działania pedagoga wynikające z rozumienia wychowanka jako Innego w kategorii wartości autotelicznej, w którym jak w soczewce skupia się również i rozumienie jego jako Obcego i jako Drugiego w ich pozytywnym wymiarze, jak również jako wartości *in concreto* – Twórcy dzieł, jak i jako Nosiciela wartości.

Sens bycia z wychowankiem wynika nie tyle z założenia, ile z faktu wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. I pedagog, i wychowanek potrzebują siebie nawzajem po to, by móc się wypowiadać, o czym szerzej w następnym rozdziale.

Ricoeur uważa, że człowiek osiąga (samo)świadomość, będącą podłożem i punktem kulminacyjnym jego tożsamości⁸¹, nie wprost, lecz za pośrednictwem rozumienia swych wytworów. Takim wytworem jest narracja pedagoga, która na drodze jej rozumienia-interpretacji jest zarazem przez niego tworzona. To, co otwiera horyzont możliwego rozumienia-interpretacji własnej pedagogicznej narracji jest rozumienie-interpretowanie wychowanka jako Innego, które zarazem konstytuuje się w akcji narracji⁸². Dla Ricoeura nie ma historii, które są opowiadane poza przestrzenią naznaczoną byciem Innego. Podkreśla także równowagę w ramach bycia sobą i innością oraz ich ścisły związek, a co za tym idzie względny charakter opozycji między nimi. Dla Ricoeura, jeśli inny człowiek oznacza się poprzez zaimkę „ja”, który służy również do oznaczenia mnie samego, to nie mogę go doświadczać jako absolutnej inności. Między działaniem i historią jednego człowieka a działaniem i historią drugiego zachodzi sprzężenie zwrotne, i to właśnie ono określa konkretny sposób, w jaki każdy jest z osobna. Pedagog może być otwarty na siebie tylko o tyle, o ile już jakoś współbytuje z wychowankiem ujętym jako różnym Innym. Również wychowanek określa się w świetle bycia pedagoga. Jeden jest nie do pomyślenia w oderwaniu od Drugiego. Zależność ta zachowuje swoją ważność nawet w sytuacjach, w których ją narusza się, jak w spotkaniu z wychowankiem w jego negatywnych odsłonięciach symbolicznych, czynionych przez pedagoga. Pedagog, będąc „obecnym” i „śladem” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, jest tym, którego działanie i historia, wpisane w odczytanie symboliki wychowanka jako Innego – kształtują wychowanka jako tego-który-jest-sobą. Ale również wychowanek „służy” pedagogowi w określaniu siebie samego w swej roli – roli bycia pedagogiem. Jest świadkiem jego bycia – być może bycia sobą.

⁸¹ Samoświadomość, choć u Ricoeura w swej wymowie ideowej mająca walor pozytywnie etycznej, nie jest jeszcze zaświadczeniem o samoświadomości świadczącej czy raczej poświadczającej o tym, kim człowiek jest. O świadomości pedagoga jako fenomenie jego tożsamości *ipse* piszemy w rozdz. II.2. (*Samo*)świadomość *vel* (*samo*)wiedza *Ja-aksjologicznego pedagoga*.

⁸² Przy czym własności mowy transcendują sferę zdarzeń – aktów w tym znaczeniu, że pozwalają jej przetrwać i uniezależnić się od momentu wypowiedzania się. Dlatego pedagog jest zarówno „obecnością” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, jak i jego „śladem”.

I.3. Spotkanie z wychowankiem jako czaso-przestrzeń tożsamości narracyjnej pedagoga

Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji,
że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka
do otaczającego go świata, ukształtować na nowo
sposób bycia człowieka w tym świecie,
zakwestionować dotychczas uznawaną hierarchię wartości.
Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia,
gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest.

Józef Tischner

I.3.1. Gra wypowiedzania się na scenie spotkania

I.3.1.1. Pozycyjność i wzajemna gra

Bycie z innym człowiekiem w świecie jest faktem niezależnym od woli spotykających się, ale to jak w tym świecie jest każdy z nich i wspólnie zależy właśnie od każdego z nich. Nikt nie może mnie zmusić do tego, abym z Innym był chętnie. Dlatego wola człowieka, by być w spotkaniu z Innym i dla niego, by być „chętnie”, stanowi dopiero poruszającą i ożywiającą to spotkanie *dynamis*. W swym aspekcie czynnym jest ona „możliwością powodowania zmiany i ruchu”, a w aspekcie biernym – „możliwością ich przyjmowania lub ulegania im” (Ricoeur, 2005, s. 505). Zatem moja wola, by być z Innym w spotkaniu, wyznacza możliwość zmiany spotkania i ruchu wewnątrz niego. Niemniej roszczenie Innego staje się roszczeniem dopiero w mojej odpowiedzi, którą ono może wywołać i którą nieodwołalnie poprzedza. Jeśli zależy od mojej woli – dobrej czy złej – ono samo znajduje się na cienkiej linii, która oddziela samowolę i dowolność od autentycznej woli i gatunkowego ciężaru „zobowiązania się do...”¹.

¹ Patrz: rozdz. II.1 pt. „Odpowiedzialność za...” i „odpowiedzialność ku...”, czyli rzecz o dostojności bycia sobą pomimo przemijalności.

W spotkaniu twarzą w twarz tworzy się przestrzeń zagadnienia – domagania się z jednej strony i odpowiadania z drugiej strony, w której możliwe staje się wzajemne wypowiadanie się wychowanka i pedagoga. Ta wzajemność nie konstituuje jednak jeszcze samego spotkania. To dopiero wzajemne wypowiadanie się – wzajemna wymiana narracji autora i czytelnika – nadaje ich spotkaniu sens².

Spotkanie jest sceną, na której rozgrywa się wypowiadanie się pedagoga i wychowanka. Wypowiadanie się dzieje się dzięki mowie. Dla Rosenzweiga mowa jest przede wszystkim roz-mową, gdzie prawdą słowa jest odpowiedź Ty. Poznanie wypływające z wydarzenia roz-mowy jest niczym innym, jak „myśleniem mowy” (Gadacz, 2009, t. II, s. 549). Ebner wyraźnie podkreśla, że to dzięki słowu konstituowana jest egzystencja Ja i Ty, jak również ich wzajemny stosunek, przy czym – co odnajdujemy u wszystkich dialogików – mowa nie jest sprowadzona do języka, który w przeciwieństwie do słowa będącego faktem ducha jest faktem natury człowieka (Gadacz, 2009, t. II, s. 535–536)³. Relacja Ja pedagoga – Ty wychowanka ma charakter bezpośredni w tym znaczeniu, że jest mową. Gdy Ja mówi Ty nie posiada Ty, lecz jest z nim „w mowie” – „stoi w mowie i mówi z niej” (Buber, 1992, s. 210)⁴. Mowa jest między Ja i Ty, stając się roz-mową. Mój i Innego świat w roz-mowie nie jest tym, czym był w separacji. Staje się komunikowalnością, która nie znosi inności, przeciwnie,

² W kontekście analizy czasu opowiadanego w opowieści, Ricoeur mówi o wzajemnej wymianie narracji autora i czytelnika (tenże, 2008, t. III, s. 238–242). Dzieło żyje jak gdyby na nowo poprzez nadanie mu sensu przez jego czytelnika – jego sensu, który może pozostawać w horyzoncie znaczeniowym nadanym mu przez autora. Może też otworzyć się poprzez interpretację czytelnika na sens, który on – jako również otwarty na dzieło – powołuje do życia jako sens własny.

³ Zarówno Buber, jak i Lévinas również podkreślali, że mowa jest pierwotnym aktem ducha, choć w kwestii rozumienia zasady dialogicznej Ja-Ty, spierali się (Gadacz, 2009, t. II, s. 565). U Bubera wyróżnić można dwa fundamentalne słowa-zasady: Ja-Ty i Ja-To, które mają inne znaczenie (Buber, 1992). Pierwsza z nich to postawa relacji lub nawet spotkania jako wydarzenia. Może być ona wypowiedziana tylko z głębi całej istoty, natomiast Ja-To nigdy nie jest w ten sposób wypowiedziane. To może stać się przedmiotem rozmowy, w przeciwieństwie do Ty, które stając się nim zawsze przemienia się już w To. Wówczas Ja spostrzega, zauważa Ty-To, stwierdza coś Ty-To, wyjaśnia Ty-To lub opisuje. Ja tylko doświadcza Ty jako To, a samo to doświadczenie jest czymś zupełnie innym od relacji lub spotkania – „Człowieka, do którego mówię Ty, nie doświadczam. Ale jestem w relacji z nim, w świętym podstawowym słowie. Dopiero gdy opuszczę relację, doświadczam go ponownie. Doświadczenie jest oddaleniem Ty” (tenże, 1992, s. 43). Inne jest zatem i Ja, i Ty z doświadczenia Ja-To i inne jest i Ja i Ty z relacji Ja-Ty.

⁴ Tak rozumiane spotkanie jest bezpośrednią obecnością Ja wobec Ty. Dlatego wyobraźnia wybiegająca zawsze wprzód i mogąca projektować spotkanie z Ty, zostaje przez Bubera wykluczona, a przynajmniej wypowiada się krytycznie o niej. Może ona bowiem zamykać bezpośrednie odczucie Ty i uniemożliwiać autentyczne wydarzenie się miłości (tenże, 1992, s. 40 i in.). Por. także z dwiema formami nieautentycznego spotkania z drugim człowiekiem Bartha (tenże, [w:] Baran (red.), 1991).

na inność się otwiera. Odwołując się do Lévinasa, dla którego „otwarcie się na bycie jest od razu wyobraźnią i symbolicznością”, powiemy, że Ja pedagoga odsłania się przed wychowankiem i jako odsłonięte utożsamia się z tym, który „jest jako...” (tenże, 2000, s. 107). Jeśli i wychowanek odsłania się, to zawsze też odsłania się w swym bycie „jako...”, czyli jako Obcy, Drugi, jako Wartość. Ale Inny nie jest obecny dopóty, dopóki tylko będziemy odczytywać znaki, jakie nam daje. Jego obecność zostaje doświadczona w mowie i poprzez nią. Lévinas powie o mowie, że nie jest ona po prostu tworem językowym ani też

nie polega na ruchu, który wychodząc od znaku, zmierza w stronę znaczonego i znaczącego, jest zaiste takim ukazywaniem się, którego nie można z niczym porównać. Uwalnia to, co każdy znak zamyka nawet wtedy, gdy otwiera przejście do znaczonego, bo tylko w niej znaczący asystuje ukazywaniu się rzeczywistości znaczonej. W słowie jako dziele jestem nieobecny tak samo, jak we wszystkich swoich wytworach. Jestem jednak niewyczerpywanym źródłem wciąż ponawianego odczytywania. I właśnie na tym wciąż ponawianym odczytywaniu polega moja obecność, moje asystowanie samemu sobie (tenże, 1998, s. 213–214).

W roz-mowie słowo jest tylko jednym ze znaków, w którym nie daje się ani Ja, ani Inny zamknąć. Oprócz nich znakami do odczytu mogą być również i sposób artykulacji, i gest, styl, wszystko to, co jest powszechnie uznane za „nie-mowę”. Ale w głębi każdej roz-mowy nie ma „całkowitej przejrzystości spojrzenia zwróconego ku innemu spojrzeniu”, ona tylko w niej „prześwituje” (tenże, 1998, s. 214). Język bowiem, o którym pisze Lévinas, w swej funkcji ekspresyjnej zachowuje Innego (tenże, 1998, s. 72). On zakłada już rozmówców, a ich obcowanie ze sobą nie polega na wzajemnych przejrzystych przedstawieniach, lecz na tworzeniu się prawdy. Uznać Innego to dotrzeć do Niego poprzez świat znaków, które ja i on posiadamy.

W roz-mowie pedagog i wychowanek są tymi, którzy wobec siebie się wypowiadają, spotkanie zaś jest sceną, na której wypowiadanie się pedagoga i wychowanka może się urzeczywistniać. Zarazem to roz-mowa, którą Tischner ujmował jako dialog, potwierdza lub nie wiarygodność ich spotkania (tenże, 1977, 1978a i b, 1998a). Na scenie spotkania nie chodzi jednak o jednoczesność obecności wypowiadającego się pedagoga i wychowanka, lecz o wspólną na niej grę⁵. Na scenie spotkania, w zależności od jej przebiegu, zarówno pedagog, jak

⁵ Tytuł niniejszego podrozdziału wprost nawiązuje do określenia Tischnera „na scenie życia”, jednak nie do jego ujęcia gry. Rozważania Tischnera znacznie się różnią od niniejszych. Dla niego wprawdzie gra odróżnia się od zabawy poprzez istnienie w niej reguł i zasad, które choć spełniają walor porządkujący, są jednak zewnętrznymi regułami. Gra zatem opiera się na konwencji i to właśnie odróżnia zasady gry od zasad moralnych – one „wynikają z umowy i nie chcą, aby było inaczej. Wiążą graczy dlatego, że gracze tak właśnie postanowili” (tenże, 1998a, s. 108–109). Dla Tischnera tam, gdzie cała rzeczywistość bycia człowieka bierze się tylko z gry, przegrana w grze oznacza koniec wszystkiego, co dla człowieka miało jakiegokolwiek znaczenie. Dlatego nie można życia etycznego człowieka sprowadzić do gry, ponieważ jest ono znacznie

i wychowanek zajmują inne pozycje⁶. I tak na przykład, pozycja rozgrywającego, choć przypisana pedagogowi, jest pozycją wymienną. Aby gra mogła się toczyć, podstawowymi pozycjami, które zajmują gracze, są te wynikające z określenia odległości między sobą. Są to pozycje „obok siebie”, „przy sobie”, „z sobą”⁷. Pozycja „obok siebie” wskazuje na znajdowanie się wychowanka i pedagoga w pobliżu, ale także po lewej lub prawej stronie, które można wartościować i nadawać tym samym inne znaczenie położeniu tego, który jest obok po lewej lub po prawej stronie⁸. „Obok siebie” odnosi się również do działania, które charakteryzuje się działaniem na równi – „obok siebie”, czyli włączenie we wspólny zakres gry na równi siebie. Określenie „przy sobie” mówi o tym, że wychowanek i pedagog znajdują się w bezpośrednim sąsiedztwie siebie w równoczesności gry, w której uczestniczą. Pozycja „przy sobie” oznacza również dysponowanie sobą na rzecz Innego, czyli wskazuje na ukierunkowanie

szersze pojęciowo i znaczeniowo ujawniane w swej prawdzie. Przyznaje wprawdzie, iż „gra jest zawsze grą w określonym polu znaczeniowym. [...] Przestrzeń traci swój naturalny charakter i uzyskuje nowe przeznaczenie. [...] Nowe znaczenie przedmiotów jest znaczeniem wspólnym dla uczestników gry” (tamże, s. 108). Również i w naszych rozważaniach nie ośmielamy się utożsamiać etyki działania z grą, niemniej wskazujemy na nią jako specyficzne ujęcie tego, co dzieje się na scenie spotkania.

⁶ Gra między wychowankiem a pedagogiem zawsze, w taki lub inny sposób, jest współokreślona przez sytuację, w jakiej się dokonuje. Teoria względności Einsteina mówi, iż wszystko co obserwujemy, postrzegamy i analizujemy zależy od naszego osobistego rozumienia podstawowego. Oznacza to, że nie istnieje obiektywizm doświadczenia ludzkiego w dokładnym tego słowa znaczeniu. Zdolność postrzegania, dar pojmowania, inteligencja, świadomość pedagoga i wychowanka nie tylko mogą różnić się ze względu na przykład na kryterium wieku, ale różnią się przede wszystkim ze względu na indywidualne doświadczenia siebie samego. Każdy z nich postrzega otoczenie, w którym żyje, a zatem również i ich spotkanie ze sobą, jedynie w sposób odzwierciedlający ich osobiste możliwości, zdolności i uwarunkowania. Na scenie spotkania doświadczenie indywidualne każdego z nich określa pozycję, która mówi o odległości między nimi. Niewspółmierność doświadczeń – o czym poucza odczytanie symboliki Innego – może od siebie oddalić do tego stopnia, iż ich gra będzie tylko pozorem gry, przy założeniu, że pozostają na scenie spotkania. Ale niewspółmierność doświadczeń może do siebie również przyciągać jak magnes, intrygując innością zbliżając się do siebie. Rozpoczyna się gra we wzajemne odkrywanie.

⁷ Samopojawienie się Innego i jego pytania skierowanego do mnie wyraża mnie z takiego bycia z Nim, które Tischner określa jako bycie „przy kimś”, „obok kogoś”, „wobec kogoś” (tenże, 1998a, s. 90). Dla Tischnera bycie „wobec”, które jest na wyższym poziomie bycia z Innym, w przeciwieństwie do bycia „obok” i bycia „przy” kimś domaga się wzajemności jako odpowiedzi na troskę o Innego. Bycie „dla Innego” znosi domaganiowość bycia „wobec”, ponieważ je w sobie jak gdyby już zawiera, odsłaniając się w strukturze odpowiedzialności. Pozycjom tym w niniejszym tekście nadajemy jednak nieco odmienną od tischnerowskiej wykładnię, wychodząc od znaczeń w języku polskim (por. Szymczak (red.), 1988, t. I, s. 398; t. II, s. 418, 1028–1029; t. III, s. 738, 879–880).

⁸ Por. Zazwyczaj lewa strona symbolizuje sferę emocjonalną i jest kojarzona z animą – żeńskimi cechami osobowości i posiada charakter bierny, zaś prawa z animusem – z rozsądkiem i siłą, wskazując na aktywność. W kulturze Zachodu preferencyjną jest strona prawa – za uprzywilejowane i honorowe uważa się miejsce po prawicy Boga, władcy, gospodarza.

się na siebie nawzajem. Natomiast pozycja „z sobą” odnosi się do wspólnej przestrzeni, w której się przebywa na zasadzie towarzyszenia sobie, współdziałania, współuczestniczenia w grze na scenie spotkania⁹. „Wobec siebie” to szczególna pozycja, która odsłania przede wszystkim status obecności pedagoga i wychowanka. Każdy z nich, będąc „wobec siebie”, wypowiada się w obecności (w obliczu) drugiego, który swoją obecnością zaświadcza o tejże wypowiedzi. By móc zaś wypowiedzieć się „wobec”, trzeba stać jak gdyby „naprzeciw” siebie. Zatem pozycja „wobec siebie” zakłada również zachowanie dystansu między sobą jako obecnościami dla siebie. Pozycja „wobec siebie” wyznacza także stosunek do siebie nawzajem – „wobec siebie” to inaczej być w jakimś stosunku do siebie nawzajem. Ponieważ obaj są graczami we wspólnej grze, pozycja „wobec siebie” oznacza zajmowanie stosunku gracza do gracza jako partnera w grze, który jest nim ze względu na występowanie na wspólnej scenie spotkania. Można powiedzieć, iż obaj wchodzą do gry i grają ze sobą ze względu na to, w jakiej sytuacji się znaleźli.

Ponadto, pozycja pedagoga „wobec” wychowanka jest dodatkowo obciążona przyjęciem i realizowaniem idei wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego w intencji stawania się sobą wychowanka. Wraz z pozycją „wobec siebie” ujawnia się kolejna pozycja wskazująca na kierunek działania połączony z bliskością – pozycja „ku sobie”. Łączy się ona z ujawnieniem z jednej strony celowości działania, z drugiej – skupienia w nim uwagi na sobie nawzajem. „Ku sobie” oznacza zauważenie drugiego gracza i koncentrację zmysłów ukierunkowanych na Niego jako właśnie gracza we wspólnej grze. To świadectwo nieobojętności i zaciekawienia, wynikające z wrażliwości aksjologicznej na Niego jako wartość we wspólnej grze. Pozycja „ku sobie” związana jest także z odczuciem przyjemności z bycia razem i rozkoszowaniem się tym byciem, które zarazem wymaga czujności wobec siebie po to, by zachować wartość drugiego jako gracza. Pozycja „dla siebie” zawiera w sobie w sensie pozytywnym położenie „obok siebie i przy sobie”, jak również dwa kolejne. „Dla” wychowanka odsłania dyspozycyjność i gotowość pedagoga do urzeczywistniania go jako wartości autotelicznej, jak i jako wartości w ich wspólnej grze. Celowość działania pedagoga zasadza się na przyjęciu założenia o płynących ze wspólnej gry korzyści przede wszystkim „dla” drugiego gracza – wychowanka. Tym samym pozycja „dla” ujawnia wyjątkowość tego, wobec którego jest zajmowana. W ten sposób pedagog również udziela odpowiedzi wychowankowi jako wartości autotelicznej – jest ku niemu będąc z nim, jak również bok niego i przy nim i jednocześnie wobec niego jako Obcego i Drugiego oraz Wartości w ich

⁹ „Być z sobą” można również interpretować jako bycie na zasadzie uzupełnienia się, które dopiero jako uzupełnienie określa specyficzny charakter związku między wychowankiem a pedagogiem.

aspekcie pozytywnym. W ten sposób udziela również sobie odpowiedzi na pytanie „jak być w spotkaniu z wychowankiem?”¹⁰.

Powyższe pozycje w grze wypowiadania się na scenie spotkania wskazują zarówno na bliskość, jak i oddalenie pedagoga i wychowanka. Lévinas zwraca uwagę na wyjątkowość takiego spotkania, które zasadza się na separacji – oddaleniu od siebie i niesprowadzalności do siebie przy byciu ze sobą w bliskości. Separacja, która z jednej strony jest wprawdzie rozumiana jako egoizm, to jednak z drugiej jest przejawem niezależności i odmową podporządkowania się jakimkolwiek całościom. Dla niego owa separacja otwiera możliwą przygodę, będącą zawsze

absolutnie nową w porównaniu z monotonną szczęśliwością Jednego i z jego sławną wolnością, która neguje lub pochłania Innego, aby niczego już nie spotykać (tenże, 1998, s. 351).

Pozycyjność na scenie spotkania pedagoga i wychowanka potwierdza separację jako relację nieredukowalną i ostateczną. Ich wzajemne ukazywanie się i wypowiadanie jest zawsze ich własnością. Pozycyjność w ich wspólnej grze odseparowuje ich od siebie, ale – idąc śladem Lévinasa – tylko wówczas mogą do siebie zbliżyć się (zbliżać się), nie łącząc się w całość, lecz będąc w niej jako „byty w sobie”¹¹. Pozostanie z wychowankiem w oddali polegać by mogło chociażby na zawieszeniu znaczeń, jakie się uobecniają, kiedy jego inność Innego ujmuje się w kategorii symbolu. To specyficzne zawieszenie, symbolika

¹⁰ Jeśli przyjmiemy, że pedagog przed spotkaniem z wychowankiem jest już „jakoś” sobą jako pedagogiem, to od tego, w jakim położeniu do siebie samego znajduje się, będzie zależało jego położenie w spotkaniu z wychowankiem. Z drugiej strony to właśnie w spotkaniu ono się konstituuje. Jeśli jestem „dla”, to dla siebie jako pedagoga w spotkaniu z wychowankiem, jeśli jestem „ku”, to ku sobie w takim znaczeniu, że w spotkaniu z wychowankiem troszczę się o swoje bycie pedagogiem. Jeśli natomiast jestem „przy”, to jestem przy sobie jako tym, który służy sobie samemu pomocą, posiada siebie samego jako pewną własność. Jeśli jestem „obok”, to jestem obok siebie samego w spotkaniu z wychowankiem tak blisko, by móc na siebie liczyć, z drugiej strony to, że jestem obok siebie samego oznaczać będzie, że zawsze jestem też na wyciągnięcie ręki – jestem możliwym pedagogiem stającym się w spotkaniu z wychowankiem. A jeśli jestem „wobec”, to jestem wobec siebie samego jako pedagoga odpowiedzialny. Uwzględniwszy powyższe położenia pedagoga, pedagog jest „z sobą” – z sobą samym jako z tym konkretnym pedagogiem – możemy dodać: jest w zgodzie z samym sobą.

¹¹ Czy wspólna gra wypowiadania się na scenie spotkania pedagoga i wychowanka jest relacją dialogiczną tworzącą jakąś formę wspólnoty *My*? Dla Cohena, przedstawiciela „wczesnej” filozofii dialogu XX w., możliwa jest tylko „korelacja”, dla Bubera sfera „po-między”, a dla Lévinasa „diachronia” (Gadacz, 2009, t. II., s. 514–522, 552–600). Lévinas przeciwstawiał się idei Jedności i Całości, zakorzenionej w filozofii zachodniej, i postulował wielość i odmiennność bytów skończonych, tym samym podkreślając ich osobowe istnienie i broniąc ich odrębności i indywidualności (tenże, 1998, 2000). Separacja jest bowiem warunkiem każdej autentycznej relacji. Biorąc pod uwagę powyższe, powiemy, że między wychowankiem i pedagogiem nie ma wspólnoty *My* ani też do niej nie powinno się dążyć.

Innego prześwituje bowiem w spotkaniu przy jednoczesnym ugruntowaniu Innego jako wartości oraz Innego jako Obcego i Drugiego w ich pozytywnym aspekcie. Prześwit i zawieszenie symboliki Innego umożliwiają otwartość na Innego i bycie z nim w bliskości i zarazem w oddaleniu. To drugie, możliwe dzięki zawieszeniu odczytu symboliki Innego, chroni Innego przede mną, przed naznaczaniem jego i zarazem wskazuje na mój szacunek do niego¹². Nie pyta się Innego o to, „kim jesteś?”, natomiast wsłuchuje się w to, co on ma do powiedzenia. W spotkaniu z Innym nie nadaje się mu żadnego imienia, to on odsłania się poprzez to, co mówi do spotykającego go drugiego. Nie jest dla niego ani Innym jako Obcy, ani Innym jako Drugi, ani Innym jako Wartość. W spotkaniu on tylko prześwituje jako Obcy, Drugi, Wartość. O ile prześwituje, o tyle jest się ku Innemu pociągającym. Przyjęcie z góry istnienia Innego jako Obcego, Drugiego i Wartości otwiera możliwą przestrzeń gry na scenie spotkania jako znaczącego „pomiędzy”, lecz dopiero w tej przestrzeni Inny takim się staje – urzeczywistnia.

Każda gra na scenie spotkania posiada swój czas i swoją przestrzeń – ma ona, jak mówi Węgrzecki o samym spotkaniu, „swą czasoprzestrzenną lokalizację”, którą my określamy mianem współ-czaso-przestrzeni, kształtującą się w miarę rozwoju (tenże, 1996, s. 142). Zawsze ma ona charakter jakościowy i jest specyficzna dla konkretnej gry na scenie spotkania, nadając również i grze, i scenie jednostkowy, i niepowtarzalny charakter. W grze na scenie spotkania jego uczestnicy poprzez skierowaną na siebie aktywność tworzą sieć rozmaitych sytuacji. Ale ich aktywność może również wynikać „z biegu wydarzeń zewnętrznych” (tenże, 1996, s. 145). Wówczas także działają razem, to znaczy, że gdyby każdy z uczestników spotkania znalazł się sam w danej sytuacji zewnętrznej, niewykluczone, że postąpiłby odmiennie. Spotkanie jest zatem taką współ-czaso-przestrzenią toczoną na jego scenie gry, w której nie tylko pozwala się być nawzajem, lecz która nadaje specyfiki temu, co właśnie wspólne.

Wspólnota z wychowankiem w czasie gry na scenie spotkania bierze początek w zobowiązaniu pedagoga wobec niego jako Obcego, Drugiego i Wartości w ich pozytywnych aspektach do budowania bliskości z nim, jak i jednoczesnego bycia w oddaleniu od niego. To oddalenie w bliskości, obecne w każdej z przyjmowanych pozycji w stosunku do wychowanka, jest oznaką szacunku do niego. Bliskość zaś zobowiązuje do troski o to, co jest pomiędzy nimi – do gry między sobą. Nie posiada ona bowiem wspólnej miary z tym, co teraźniejsze i co obecne, jest jakby w stosunku do nich „spóźniona” (Lévinas, 2000, s. 167). Jest zawsze już ponad „teraz” i dopiero wówczas jest „tutaj”. Dla Lévinasa bliskość jest formą gościnności u Innego, dlatego wymaga czujności i wrażliwości na niego oraz na siebie nawzajem. Samo dawanie jest już bliskością, ponieważ jest byciem dla Innego. Dawanie nie jest jednak ani pozbywaniem się

¹² Skarga pisze: „Zawieszenie pytania niekiedy bardziej jest sensowne niż próba odpowiedzi na nie” (2009b, s. 29).

nadmiaru tego, co dla pedagoga niepotrzebne, ani też nie ogranicza się do zwykłego oddawania tego, co on posiada – nie oddaje siebie, który jakoś przynależy do siebie. Gdyby tak było – powiada Lévinas – siebie samego ceniłby bardziej niż to, co między nim i wychowankiem jest możliwe do zaistnienia, czyli ich bliskość między sobą. Dawanie pedagoga to zatem i nadawanie znaczenia temu, co jest (może być) pomiędzy nim i wychowankiem. Wówczas bycie z nim w mowie będzie oznaczało rzeczywiste tworzenie wspólnego miejsca dla siebie i dla niego. Z jednej strony bycie z Innym, przy nim, obok niego, z nim, ku niemu, wobec niego i dla niego daje przeżycie radości, z drugiej – uczucie charakterystyczne dla bezsenności.

Bliskość nie jest stanem, spoczynkiem – pisze Lévinas – ale właśnie niepokojem, brakiem miejsca, wykluczeniem odpoczynku zakłócającym spokój bytu, który nie jest wszechobecny i który spoczywa w pewnym miejscu (tenże, 2000, s. 137).

To właśnie bliskość, ujawniająca wrażliwość pobudzoną przez inność Innego, jest brakiem spoczynku w sobie. Im bardziej pedagog zbliża się do wychowanka jako Innego, tym bardziej zachowuje ostrożność wobec niego. Być oddalonym w bliskości, co daje się wykryć w pozycyjności graczy, jest zachowaniem pozytywnych aspektów zarówno bliskości, jak i oddalenia.

W przestrzeni „pomiędzy” gry między wychowankiem i pedagogiem dochodzi do współ-przynależności, która jest w istocie przestrzenią ich bliskości wobec siebie, ale zarazem oddalenia. Nie jest to bowiem współ-przynależność na mocy posiadania, lecz jest to współ-przynależność do tej samej przestrzeni, która zawiera w sobie przestrzenie uczestników spotkania. Tworzy się współbycie, które nie jest pozyskaną wspólną własnością, lecz nieustannym tworzeniem się tego, w czym ujawnia się i urzeczywistnia się siebie jako bycie Innym dla Innego. Jest otwartością na własne „tu i teraz” i „tam i potem”. Gra nie jest samoustanawiająca się ani nigdy do końca nie może zobiektywizować się i wyczerpać właśnie ze względu na osadzenie jej w sytuacyjności. Rozświetlenie sytuacyjności gry ukazuje nam ją jako z góry w określony sposób otwartą na własne bycie i własny czas. Nie jest też daną całością, ona „istoczy się”, będąc jednak zewnętrźnie określoną – wszak jest to gra w spotkaniu ze sobą pedagoga i wychowanka. Będąc w grze, pedagog i wychowanek zarazem ją projektują.

Gra, którą rozgrywają pomiędzy sobą na scenie spotkania pedagog i wychowanek, nie jest wyreżyserowana. Nie można jednak odmówić jej reguł i zasad, którymi się kieruje i które porządkują jej ruch. One nie tylko porządkują grę, lecz zabezpieczają ją przed tym, co psuje jej harmonię, odbiera jej ład i czyni bezwartościową. Określają jej wewnętrzną przestrzeń, będąc zarazem jej wypełnieniem (Gadamer, 1993b, s. 126). Na scenie spotkania w trakcie gry dochodzi do „właściwego” napotkania – jakby powiedział Heidegger – oznaczającego takie odniesienie się do siebie nawzajem, za pośrednictwem którego zarówno pedagog,

jak i wychowanek są doświadczani ze względu na nich samych. To otwarcie się na wspólny Logos („współświecie”) umożliwia porozumiewanie się (Dybel, 1993, s. 189). Inicjatorem jest zazwyczaj pedagog, który – „nie grając pierwszych skrzypiec” – nadaje spotkaniu z wychowankiem kierunek wynikający z pragnienia zachowania ich indywidualności ze względu na nią samą. Ta nieredukowalność indywidualności ich własnego bycia zostaje zachowana poprzez stworzenie przestrzeni przyzwolenia na nią. Gra umożliwia i potwierdza doświadczenie indywidualnej niepowtarzalności własnego jednostkowego bycia wychowanka i pedagoga – pozwala na zachowanie i potwierdzanie ich inności wobec siebie. Nie jest to doświadczenie zamykające siebie samego w sobie samym, lecz przeciwnie, dzięki grze partnerzy pozwalają otworzyć się na siebie nawzajem jako na Innych, lecz równych w indywidualnej niepowtarzalności swojego bycia. Musi zatem zaistnieć w grze jakieś powiązanie ze sobą wychowanka i pedagoga, by ona sama mogła się toczyć. Gadamer pisze:

Tam, gdzie nie ma niczego wiążącego, nie może się udać żadna rozmowa (tenże, 2008, s. 98).

W stosunku do wychowanka pedagog bierze pod uwagę analogiczną do swojej indywidualną niepowtarzalność bycia wychowanka. Jest to analogia fundamentalna, umożliwiająca właściwe różnicowanie ról w grze, które staje się wtórne w stosunku do nieodróżnionego pola ich indywidualności. W ramach takiej przestrzeni toczącej się między nimi gry następuje wymiennosc ról podstawowych. Dla Ricoeura relacja Ja–Ty ma charakter symetryczny, dlatego że zaimek „ja” ma charakter wędrujący, ale owa wzajemność jest również postulatem etycznym. Jeśli Inny oznacza się poprzez zaimek „ja”, który służy również do oznaczenia mnie samego, to nie można doświadczać go jako absolutnej inności. Przyjmuje się jego wezwanie, ale i on może zostać wezwany. Jest się przez niego pobudzany, ale i on może zostać pobudzany. Dochodzi do wymiany ról adresata i sprawcy. Na mocy odwracalności ról w grze na scenie spotkania pedagoga i wychowanka każdy z nich jest nie tylko Innym, ale i tym, kto doznaje Innego. I właśnie o tyle, o ile doświadcza wezwania Innego każdy z nich jest odpowiedzialny. Pedagog również może wezwać wychowanka, ponieważ tak jak i on jako adresat, tak i wychowanek może być adresatem, do którego przynajmniej wysła sygnały chęci bycia z nim, obok niego, przy nim i dla niego¹³. Istotą ich wspólnej gry na scenie spotkania jest bycie zastępowalnym, które zakłada nie tylko możliwość, lecz konieczność wymienności ról. I Lévinas mówił, że Inny jest tym, kogo mogę sobą zastąpić. Będąc w grze, pedagog daje wychowankowi to, co uważa za cenne w grze. Można zastanowić

¹³ Będąc tylko adresatem, pedagog pozostawia wychowanka bez zwrotnych informacji o sobie samym i o nim jako graczach i ich grze. Gra w spotkaniu ma ograniczone możliwości dalszego rozwinięcia się, przejścia jak gdyby na inny (wyższy) swój poziom.

się, co jest potrzebne wychowankowi jako „początkującemu” aktorowi, ale także wychowankowi, który posiadał już sztukę gry? Swoją grą pedagog daje siebie jako drugiego aktora, przed którym może grać wychowanek, z którym gra i dla którego gra. W grze partnera każdy z nich może się przejrzeć, ponadto jest ona tłem, na którym rozgrywa się gra każdego z nich. Tylko wobec Innego można się wypowiadać i wypowiedzieć, otrzymując od niego wysłuchanie swej opowieści, wobec czego czując się zobowiązanym – daje się także siebie jako słuchającego.

Pozycyjność w grze pedagoga i wychowanka na scenie spotkania nie jest ani raz na zawsze ustalona, ani też zupełnie rozchwiana, tylko wymienna. W czasie gry z pierwszoplanowej roli można przejść do gry w roli drugoplanowej, co nie jest jej dyskwalifikacją, lecz uznaniem jej ważności dla całości gry. Kto i w jakim czasie trwania gry zamienia się rolami z pierwszego i drugiego planu, podyktowane jest między innymi specyfiką sceny, jaką jest spotkanie. Jeśli założymy za Ricoeurem, że w opowieści kluczowym jej elementem jest wątek, wokół którego rozgrywa się charakterystyczna akcja, a zatem hierarchia wydarzeń, to głównym wątkiem spotkania pedagoga z wychowankiem jest urzeczywistnianie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Jaki jest wspólny wątek gry na scenie spotkania?

Dla Gadamera wszelkie rozumienie jest możliwe w ten sposób, że ten, który chce zrozumieć, wprowadza do gry swoje założenia¹⁴. Nie wiemy jeszcze, czym jest gra, lecz wiemy, że ona toczy się po to, by w jej wyniku „coś” (z)rozumieć. Spotykający się ze sobą pedagog i wychowanek, będąc wobec siebie w relacji, mogą rozumieć siebie samych, czyli – by trzymać się hermeneutycznej wykładni – rozumieć siebie jako..., a to będzie oznaczać rozumieć siebie jako bycie sobą. Przy czym, ten kto rozumie nie rości sobie żadnych praw do zajęcia pozycji dominującej, lecz raczej własną prawdę – zawsze dla Gadamera domniemaną – wystawia na próbę (tenże, 2008, s. 99). Pozostając dalej w konwencji gry, powiemy, że pedagog wówczas siebie rozumie, kiedy owo rozumienie siebie jako sztukę rozumienia wystawia na scenie spotkania. Wychowanek odgrywa tutaj podwójną rolę – aktora, który wspólnie z pedagogiem gra, i widza, wobec którego aktor gra. Gadamer pisze:

Cokolwiek zostaje do gry wprowadzone lub jest w grze, nie zależy już od samego siebie, lecz jest zdominowane przez stosunek, który nazywamy grą. Jednostce, która włącza się do gry jako grająca subiektywność, może się początkowo wydawać dopasowaniem do gry. Dopasowujemy się do gry lub się jej poddajemy, tzn. rezygnujemy z autonomii własnej woli (tenże, 2008, s. 205).

Następuje swoboda gry, w której kolistym ruchem wzajemnie do siebie dopasowują się – „ruch jednego zaczyna się dokładnie wtedy, gdy drugi dobiegł do końca” (tenże, 2008, s. 205). Ruch podporządkowuje sobie graczy w równocze-

¹⁴ Gadamer podkreśla, że i rozumienie, i gra posiadają wspólną strukturę.

sności swego trwania. Narusza źródłową definitywność i stabilność ich ról, jeśli nawet zostały przez nich przyjęte jako własne. Narusza również ich (o)pozytywność, przy równoczesnym jej podtrzymywaniu. Czym grają gracze na scenie spotkania? Ponieważ już wcześniej ustaliliśmy, że spotkanie dokonuje się w procesie i aktach mowy, tym, czym mogą grać wychowanek i pedagog, jest nie tyle sytuacyjna wartość słów i mowy milczenia, z której bierze się ustalanie ich znaczeń, ile ich wypowiedzi, a w zasadzie ich wypowiadanie się. Gadamer powie:

żywe mówienie i życie języka jest grą, która toczy się w postaci tego okrężnego ruchu. [...] Życie języka polega raczej na ciągłym ponawianiu gry [...]. Właśnie w tej nieustannie ponawianej grze rozgrywa się ludzkie współbycie. Porozumienie, które wydarza się w rozmawianiu ze sobą, jest samo już grą (tenże, 2008, s. 208).

Na scenie spotkania wypowiadający się pedagog i wychowanek, wkraczając nawzajem w świat wyobrażeń, zdają się na siebie, a przez to „zgrywają się”, czyli porozumiewają się. Wówczas też zaczyna się gra dawania i brania, która wzbogaca ich nawzajem¹⁵. Odbywa się ona w przestrzeni bliskości i oddalenia, a jej naruszenie stanowi o naruszeniu podstawowych zasad ich gry jako wzajemnego wypowiadania się. Na scenie spotkania, będąc w bliskości i oddaleniu zarazem, gra toczy się również w dwóch równoległych kierunkach: w kierunku aktywizacji potencjału pedagoga i wychowanka na rzecz ich wspólnej gry oraz w kierunku odstąpienia od działań po to, by owa gra sama „istoczyła się”. W ten sposób powstaje miejsce w grze na to, co nieprzewidziane, niejasne, zaskakujące. Ale także z miejsca, w której jest cisza i bezruch może przyjść inspiracja do gry. Gra w oddaleniu i bliskości ukierunkowana na aktywizację, ale i na twórcze wycofanie z jednej strony wymaga specyficznego rodzaju komunikowania się, z drugiej zaś je tworzy. Jest to komunikowanie się otwarte na potrzeby uczestników gry, często oparte na intuicyjnym wglądzie i empatii. Każdy z uczestników gry potrzebuje innych warunków, które nie są identyczne dla każdej sytuacji rozgrywającej się gry. Nie można też z góry przewidzieć, kto będzie potrzebował do grania, ale i w samej grze, na przykład wyciszenia, a kto pobudzenia.

Aby zaistniała gra, musi zawsze istnieć ktoś lub coś, z czym grałby grający, i kto lub co, by odpowiadało na jego posunięcia. Za każdym „ktoś” lub „coś”, z kim i z czym gra gracz, kryje się ryzyko, które mobilizuje siły gracza i nadaje kierunek grze w tym sensie, iż będąc źródłem jej uroku wpłtuje się w grę i utrzymuje w niej. Ryzyko wypełnia przestrzeń gry, lecz nie jest tym, „w co się gra”, które wymaga swoistej, tylko charakterystycznej dla danej gry, przestrzeni. Jest nią uporządkowany ruch kolisty, w którym sami gracze uwalniają się jakby od napięcia towarzyszącego zachowaniu się wobec założonych i realizowanych celów i przemieniają je w zadania samej gry. Celem gry nie jest bowiem

¹⁵ Patrz: podrozdz. I.3.2. *Spotkanie jako wartość in concreto*.

wypełnienie jakichś celów, lecz podporządkowanie się ruchowi w grze, czyli podporządkowanie się zadaniom w grze. Co jest zadaniem w grze między pedagogiem i wychowankiem? Gadamer traktuje grę jako autoprezentację, ponieważ oddanie się zadaniom gry jest graniem z samym sobą. Píše:

grający, gdy w coś gra, tj. coś prezentuje, dochodzi do własnej autoprezentacji. Tylko dlatego, że gra jest zawsze już jakąś prezentacją, ludzka gra może w prezentacji znaleźć zadanie gry (tenże, 1993b, s. 127).

Zarówno pedagog, jak i wychowanek grają wówczas, gdy zadaniem ich gry jest prezentacja siebie samego, czy też zaprezentowanie czegoś, co odsłania ich przed samymi sobą, jak i przed sobą nawzajem. Pedagog, wchodząc do gry z wychowankiem i chcąc grać, dokonuje wyboru – wybiera tę, a nie tamtą grę. Przestrzeń gry nie jest przestrzenią dowolną, lecz wyodrębnioną i zarezerwowaną specjalnie dla ruchu danej gry. Tylko w danej przestrzeni nie tylko może się wypowiedzieć, ale także wprowadza do gry swoje wypowiedzanie się. Wszelkie zaś prezentowanie jest zawsze – jak twierdzi Gadamer – prezentowaniem komuś, tym samym pedagog wskazuje na kogoś poza sobą, kto przypatrując się jego prezentacji, bierze udział w grze (tenże, 1993b, s. 127). Sama gra jest prezentacją siebie komuś – jest „prezentacją dla...”. Zadaniem gry, do której wchodzi pedagog i pociąga za sobą wychowanek, jest stworzenie wyodrębnionej i zarezerwowanej tylko dla niej przestrzeni, w obrębie której ma miejsce ruch kolisty między wypowiedzią jednego a wypowiedzią drugiego. Ich gra jako „prezentacja dla...” jest grą, która toczy się i w ramach której rozgrywają się ich wypowiedzania się lub ich wypowiedzi „dla” spotkania jako ich wspólnego, będącego ukierunkowanym ruchem na siebie nawzajem, wypowiedzania się i wypowiedzi. I choć jest „prezentacją dla...”, to nie zakłada konieczności obecności jakiegoś zewnętrznego widza – ich gra nie rozgrywa się przed kimś zewnętrznym, lecz przed sobą nawzajem, którzy są dla siebie widzami. Wówczas i pedagog nie może być tylko grającym, lecz jest też i widzem tego, w co i jak gra z nim wychowanek-Inny. Gadamer utrzymuje, że dopiero gra ujęta jako całość złożona z grających i widzów zostaje wzniesiona do swej idealnej postaci. Pedagog i wychowanek grają swe role „w relacji do całości widowiska”, jakim jest właśnie spotkanie między nimi, w którym zanurzają się nie tylko już jako gracze, ale i jako widzowie zajmujący miejsce graczy. Gra jest „dla” widza, który staje się tym, dla kogo i w kim rozgrywa się gra. Skoro gra toczy się „dla” – „dla” pedagoga i „dla” wychowanka – to ona sama niesie ze sobą postulat jej pojmowania „na podstawie zawartości jej sensu”, który dla obu – grającego i widza w jednej osobie – jest taki sam (tenże, 1993b, s. 128). W toczącej się między pedagogiem i wychowankiem grze odkrywają zawarty w niej sens, który jest „dla” nich jako jedności graczy i widzów, i dla każdego z nich z osobna.

Na scenie spotkania aktorzy w swej grze ujawniają swoje przeżycia aksjologiczne związane z przeżyciem ambiwalencji świata dobra, wartości, uczuć. Ich

wspólna gra jest również przeżyciem, które jest najlepszym uchwytym wymiarem jej samej, co z kolei wynika ze zmienności w niej ról graczy. Gra jest procesem, więc przemiany nieustannie w niej zachodzące dostarczają przeżyć zwróconych do wewnątrz oraz przeżyć zwróconych na zewnątrz. Te z kolei są związane z relacjami łączącymi to, co osobowe z rzeczywistością zewnętrzną, jaką jest gra – w tym i z innym graczem. To również dialektyka przeżyć decyduje o tym, że gracze grają tak, aby równoważyć pewien porządek w grze z tym, co w niej się zdarza jako niezwykle i nieprzewidywane. Dla Kępińskiego procesy życiowe mają zmienny charakter – są poddane dialektyce zmienności i niezmienności, a przeżycia stanowią odzwierciedlenie tych procesów. W grze zawsze musi się coś dziać, bo podobnie jak samo życie, nie znosi ona pustki (por. Kępiński, 1996, s. 212).

Porządek – pisze Kępiński – choćby utrzymujący się najdłużej, staje się w końcu męczący, człowiek chce się z niego wyzwolić, tęskni za czymś niezwykłym i nieprzewidywanym, za szaleństwem i nieograniczoną swobodą (tenże, 1996, s. 203)¹⁶.

W każdej grze między wychowankiem i pedagogiem, i na każdym jej etapie obaj pozostają w fazie uczuciowo-nastrojowej określającej ich „koloryt emocjonalny”, w zależności od którego sama gra oraz ich uczestnictwo w niej może przedstawiać się zupełnie inaczej (tenże, 1996, s. 229–230). Obraz gry i siebie samych jako graczy zależy od selekcji sygnałów z własnych przeżyć, więc i on sam nie jest stabilny. Sposób doświadczenia jej zmienia się wraz ze zmianami „kolorytu emocjonalnego”, z którym ściśle powiązana jest również zmiana barwy uczuć¹⁷. Główną zatem cechą samej gry jest jej zmienność, a od sposobu

¹⁶ Ponieważ grę i jej wartość widzi się przez pryzmat własnej w niej aktywności, przeżycia jej i w niej powiązane zostają z tym, jak się samemu „jest” w grze. Z jednej strony własne w nią zaangażowanie daje przeżycie radości, z drugiej strony utrzymanie stałej uwagi ukierunkowanej na Innego może wzbudzić niepokój i brak poczucia pewności co do wartości własnej w niej obecności, czyli co do sposobu gry. Gra w końcu może przynosić satysfakcję, ale też stać się nudną i męczącą, jeśli nic się w niej nie dzieje, co mogłoby pobudzić energię działania w niej.

¹⁷ U Kępińskiego, piszącego o różnego rodzaju przeżyciach, uczucia pojawiają się zawsze na pierwszym miejscu. Jednym z podstawowych elementów przeżyć jest natomiast znak uczuciowy, który tradycyjnie można ująć między uczuciem przyjemności i przykrości. Dzięki uczuciom życie człowieka nabiera nie tylko kolorytu, ale i barwy. Ich przeżycie nie da się powtórzyć – żadnego uczucia nie zobaczymy wielokrotnie w ten sam sposób ani też nie da się ono „pomyśleć” wiele razy tak, jak myśl. Kępiński pisze: „Nigdy właściwie w subiektywnym odczuciu stan emocjonalny nie jest identyczny ze stanem przeżywanym uprzednio. [...] Każde przeżycie emocjonalne jest inne i niepowtarzalne” (tenże, 1986, s. 29). To one też sprawiają, że życie człowieka nie jest monotonią i staje się warte przeżycia, choć to właśnie i one mogą uczynić z niego piekło. Znaczenie uczuć jest niezależne od tego, czy zarówno ich rodzaj, jak i siłę przeżywa się świadomie, czy też nie. Są czymś pierwotnym, lecz nie prymitywnym. Stanowią podstawę aktywności człowieka, której można się także nauczyć i spożytkować ją w dalszym swoim życiu. Por. także znaczenie inteligencji emocjonalnej w wielu współczesnych koncepcjach kształcenia i wychowania.

gry pedagoga w dużym stopniu zależy, w jakim kierunku ona pójdzie i jakich przeżyć dostarczy i jemu, i wychowankowi. Każdy obraz gry można ująć w kategorii kadru filmowego, który połączony dopiero z innymi tworzyć może film – film z żywymi obrazami gry, którym rytm nadawać będą przeżycia graczy.

Gra na scenie spotkania „wciąga” grających o tyle, o ile im samym zależy na odnalezieniu zawartego w niej sensu wyrazu tego, co do niej ich „przyciąga”, czy też co wysyła pod ich adresem roszczenie do zinterpretowania siebie i włączenia w ogólność (z)rozumienia sensu gry (por. Funke, 1994, s. 23). Gracze bowiem zwracają się ku sobie, a pozostając na płaszczyźnie zadaniowej gry, odkrywają przed sobą i dla siebie rozumienie swojego najbardziej własnego bycia. Również interpretacja gry domaga się działania w grze i dla gry, przy czym – ponownie odwołując się do hermeneutyki przytomności Funkego – dla aktualnego rozumienia „jak”, dającego się zawsze rozumieć jako „kto”, nie jako „co”, symptomatyczne może być nie tylko bycie w grze i dla niej, lecz również sposób wejścia do gry (tenże, 1994, s. 25). O ile „bycie w grze” jest sposobem angażującym i pedagoga, i wychowanka – jest „byciem dla gry”, o tyle są oni w grze odsłaniającej przed nimi i dla nich swój sens, polegający na stwarzaniu dla siebie samych możliwości rozumienia siebie. Odnalezienie sensu gry *vel* odnalezienie sensu własnego bycia w grze to poświadczenie dla prawdy bycia ich gry i siebie samego. Jak powie Gadamer:

gra jest tym, co gra, wciąga ona bowiem grającego i w ten sposób sama staje się *subiectum* gry (tenże, 1993b, s. 441).

Nie mówi się zatem o grze z rozumieniem siebie i świata tego, kto jest na-przeciw na scenie spotkania pedagoga z wychowankiem, lecz o grze samego rozumienia, które dokonuje się zawsze w medium języka. Jest w istocie grą języka zagadującego graczy, coś mającego w ofercie (rozumienie siebie), ale i wycofującego się, nieobecnego w grze, niemniej wypełniającego ją jako odpowiedź na pytanie: „w co gramy?”.

1.3.1.2. Wewnętrzny język gry na scenie spotkania

Gra na scenie spotkania mówi nam o jego języku, w jakim wyraża się ono samo. Ale można również przyrzeć się wewnętrznemu językowi spotkania, czyli językowi w spotkaniu. Tischner, wypowiadając się na temat podjętych przez Ricoeura pozytywnych prób interpretacji języka religii, pisze:

Język mówi o czymś, do kogoś się kieruje, jest przez kogoś mówiony (tenże, 1989, s. 198).

Dla Gadamera, podobnie jak i dla Ricoeura, język stanowi centrum, w którym mieszczą się człowiek i świat, a raczej „prezentują się”, współprzynależąc do niego¹⁸. Nasze doświadczenie świata i siebie samych ma postać „językowej konstrukcji”. Ono samo rozwija się „z wnętrza języka”, który stale kształtując się, formuje również w ciągłej zmianie owo doświadczenie. Tym zatem, co może być rozumiane, jest język, zaś „przybranie-językowej-postaci” tego, co jest do (z)rozumienia, pozwala słowu stać się słowem w tym znaczeniu, że przeobraża to, co jest do (z)rozumienia w danym słowie w wypowiedź i w to, co jest wypowiedziane. To, co jest do (z)rozumienia, przybierając postać językową, „otrzymuje w słowie własne określenie”, nie jest ono zatem dane z góry, lecz „istoczy się” w słowie i poprzez nie (Gadamer, 1993b, s. 429–430).

Jeśli przyjmiemy, że słowo jest nazwą czegoś, to ono samo nie daje się sprowadzić do samego oznaczania, pomimo, iż w wyniku uzgodnienia i praktyki społecznej źródeł słowa dopatrujemy się zazwyczaj w „jednoznaczności zwyczajowego językowego” (tenże, 1993b, s. 372)¹⁹. Potrzeba okrzężnej drogi ku jego rozumieniu, bo z nazw samych uczynić tego nie jesteśmy w stanie. To jakby poprzez niewidzialne słowo docierać do jego znaczenia – uobecniać sobie jego znaczenie. Jaspers podkreślał, iż znaczenie, obejmujące znak i sens, porównanie i to, co porównywalne, symbol i treść, stanowi środek języka, a jego rozumienie jest początkiem świadomości.

Tylko rozumiejąc i tworząc coś – pisze Jaspers – co mogą zrozumieć inni, potrafimy coś ująć i przekazać, a także przyjąć to, co jest nam przekazywane (tenże, 1990, s. 197).

W spotkaniu z wychowankiem staje się ważne to, jak pedagog rozumie świat języka oraz czy słowa ujmując w kategorii ujawnienia horyzontu znaczeń i czy potrafi odróżnić w zasadniczy sposób tę funkcję mowy (języka) od funkcji

¹⁸ Gadamer, odwołując się do rozważań Humboldta, będących dla niego inspiracją do własnych myśli na temat relacji język – świat, w której umieszcza odpowiedni horyzont „językowego charakteru doświadczenia hermeneutycznego”, pisze: „język ze swej strony nie ogłasza samodzielności swego bytu wobec świata, który w nim się wyraża. [...] właściwe istnienie języka polega tylko na tym, że w tym języku przedstawia się świat. Pierwotny ludzki charakter języka oznacza zarazem pierwotną językowość ludzkiego bycia-w-świecie” (tenże, 1993b, s. 401). Por. z założeniami relatywizmu językowego wyrażonego w znanej hipotezie językowej Sapira-Whorfa, jak również z badaniami nad językiem mieszkańców wysp Trobriandzkich Malinowskiego (patrz np. Życiński, 1983, s. 51–64).

¹⁹ Za Gadamerem odwołamy się tutaj do źródłosłowa słowa – *onoma*, które oprócz nazwy czegoś doświadczanej jako części jego nosiciela, oznacza również nazwę własną i imię. Słowo jako imię wskazuje zawsze na jego właściciela; ono samo dopiero jest czymś przez to, że ktoś je nosi. „Należy ono jak gdyby – pisze – do bytu swego właściciela” (tenże, 1993b, s. 371). Dochodząc okrzężną drogą do rozumienia znaczeń tego, o czym mówią słowa, dochodzimy również do rozumienia ich nosiciela i jego stosunku nie tylko do sfery językowej jako przedstawienia siebie, lecz również jego stosunku do siebie samego jako bycia z sobą samym, z innymi i ze światem.

określania znaczeń, która zakorzeniona jest w „jednoznaczności zwyczaju językowego”, czyli wynika z konwencji znaczeń. Język nie jest bowiem tylko koherentnym i gramatycznie ustrukturyzowanym systemem znaków, lecz jest systemem symbolicznym. W sferze symbolicznej słowa funkcjonują jako symbole, które mają znaczenia²⁰. Nie nadajemy sami usłyszonym słowom znaczeń, lecz je odkrywamy. Pedagog, by (z)rozumieć świat języka wychowan-ka, umieszcza podlegający rozumieniu sens jego słów w kontekście, w jakim nie tylko owe słowa zostały wypowiedziane, ale w jakim w ogóle wychowanek żyje (Gadamer, 1993b, s. 354). Wówczas wkracza w obszar słów, które nie mają żadnego jednoznacznego odniesienia, lecz odniesienia wieloznaczne, a ich zrozumienie wymaga często zawieszenia, a nawet unicestwienia znanych pedagogowi znaczeń słów i sposobów mówienia. Oprócz tego, co „do powiedzenia” pod postacią słów, pozostaje także to, co „nie powiedziane”, ale co również odzwierciedla stosunek do siebie samych, do siebie nawzajem, do świata (tenże, 1993b, s. 424).

O języku możemy powiedzieć, że charakteryzuje się demonicznością – często wymyka się spod kontroli autora i potrafi wieść żywot niezależny. Wodziński, w kontekście analizy stosunku Platona do pisma, powie, że w zgodzie z myślą platońską, język pisma

potrafi wieść niezależny, obfitujący w niespodzianki i przewrotności awanturniczy żywot (tenże, 2008, s. 102–103)²¹.

²⁰ Właściwe znaczenie słów nie leży jednak w nich samych, a dopiero w dynamice zdań, odsłaniającej ich sens. W nich słowa wzajemnie się określają i rozjaśniają, jak również ograniczają, a nawet wykluczają. „Trzymanie się” słów to zahamowywanie ruchu mowy, który wynika z otwarcia na znaczenia, jakie niosą wprowadzone słowa, lecz nie „w pojedynkę”, choć z drugiej strony – jak pisze Jaspers – to właśnie słowa nieumieszczone jeszcze w zdaniu mogą budzić emocje i porywać (tenże, 1990, s. 214). Słowom nadaje dopiero znaczenie ich użycie; jeśli jest ono twórcze, to za pomocą starych słów, wplecionych w zdanie, a zatem ponownie uruchomionych, można wyrazić nową myśl.

²¹ Jak podaje Gadamer, Platon „słabości pisma upatrywał w tym, że zapisanej mowie nikt nie może przyjść z pomocą, gdy padnie ona ofiarą zamierzonego lub mimowolnego nieporozumienia”. Dla Gadamera jednak „z pisaniem jest jak z mówieniem. Tak jak tam mamy sztukę pozorów i sztukę myślenia, sofistykę i dialektykę, tak też istnieje odpowiednio dwojaka sztuka pisania: jedna służy jednemu, druga drugiemu typowi myślenia” (tenże, 1993b, s. 361). Jeżeli przyjmiemy intencjonalny charakter mówienia i pisania, odsłaniający samego mówiącego lub piszącego, to odczytanie go nie tylko zależy od niego samego. Zapewne nieraz w procesie odczytywania pisma lub mowy intencja autora nie krzyżowała się z umiejętnością jej odczytania przez słuchającego lub czytelnika. Rację ma również Ricoeur, który mówi, że sam autor może „zwodzić” czytelnika tak, by tekst był przez niego odczytany właśnie zgodnie z jego intencją, która ma wprowadzić go w błąd – zakryć prawdziwą intencję autora, a raczej jej nie ujawnić (por. Ricoeur, 2008, t. III). Słowo mówione, poprzez siłę głosu, ton, szybkość, intonację i inne środki swego wyrazu, również może „zwodzić” i zarazem być opacznie co do jego intencji usłyszane i rozumiane.

Mając na uwadze z jednej strony „gadatliwość”, ale i „pustosłowie”, z drugiej zaś swobodę i wieloznaczność interpretacji słów w rozmowie, również tak zwana żywa mowa narażona jest na niesłuchanie i błędne pojmowanie, choć niewątpliwie wieloznaczność „ustala się – komponuje i dekomponuje – w rozmowie” (tenże, 2008, s. 104)²². W sytuacji, kiedy znaczenia słów ze sobą rozmawiają, rodzi się szansa na dookreślenie ich znaczeń również dla samego ich autora – tego, który wypowiadając słowa, oznajmia „coś” temu, wobec którego są one wypowiedzane. Jak mówi Jaspers, w żywej mowie słowa pozostają „chwijnymi systemami znaczeń”, mając swoją głębię i tło, i będąc nośnikami niedającego się określić bogactwa znaczeń, nie przybierają ostatecznej postaci, są „życiem przekształcających się znaczeń” (tenże, 1990, s. 204–205). W żywej mowie nic nie znaczy tak, jak zostało to oznaczone, a jeżeli żyje się powszechnie przyjętymi znaczeniami, wówczas żywotność mowy między rozmawiającymi zanika. Zanika również szansa na po-rozumienie. Spotykający się ze sobą pedagog i wychowanek w trakcie własnych wypowiedzi tworzą znaczenia wypowiedzanych (i niewypowiedzanych) słów oraz je ze sobą ustalają. W ten sposób uczą się wzajemnie świata języka drugiego, poszerzając własny świat, jak również lepiej go rozumiejąc.

Aby móc odkryć znaczenie, trzeba wdać się w rozmowę z posłyszonym słowem – „co do mnie mówisz?”, „czym i czego jesteś słowem?”, „co mi dajesz w rozumieniu siebie samego jako tego, który cię słyszy i z tobą jako słowem Innego rozmawia?”. W słowie przejawia się język, który – jak chociażby dla Ricoeura – sam nie będąc bytem, byt wyraża:

nawet w najmniej z pozoru referencyjnych sposobach użycia języka, jak w przypadku metafory i fikcji narracyjnej, język wciąż jeszcze wyraża byt, nawet jeśli to ontologiczne ukierunkowanie zostaje jakby odłożone na później, odroczone na skutek uprzedniego zanegowania dosłownej referencyjności języka potocznego (Ricoeur, 2005, s. 501–502).

Pojawia się myśl o możliwej zależności między tym, co wyraża język a sposobem wyrażania, zaś w istocie między tym, jakie rozumienie bytu język wyraża a sposobem wyrażania tego rozumienia (por. Whorf, 1982). Wdając się w rozmowę, zarówno pedagog, jak i wychowanek wyrażają własne rozumienie bytu, a odwołując się do Heideggera powiemy, że również – a może przede wszystkim – rozumienie bycia, w tym bycia odnoszącego się do każdego z nich, jak również ich wspólnego bycia „tu i teraz”. Jeśli za słowami skrywa się

²² Jaspers traktuje język jako plastyczne medium wyrażania myśli i zarazem poddaje krytyce takie działania człowieka, które ukierunkowane są na efektywność wypowiedzi językowej. Człowiek nadaje wówczas „trywialnym myślom zwodniczą szatę, pozorną głębię banalom, głupocie domniemane racje” (tenże, 1990, s. 234). Takiego rodzaju wypowiedzi niewątpliwie można nazwać „pustomową”, w której pozór myślenia bierze górę nad myśleniem samym.

rozumienie bytu i bycia, to – pozostając w konwencji głównej problematyki niniejszej pracy – ważne staje się to, jak pedagog „profiluje słowa” oraz jakie i jak „wyłapuje” słowa wychowanka (Witkowski, 2009, s. 45). „Wyłapywanie słów” to odkrywanie tego, o czym one mówią. To zatem wyłapywanie skrywanego za wypowiedzianymi (lub niewypowiedzianymi) słowami stosunku do tego, co słowo wyraża.

Zatrzymajmy się nad rodzajami słów, które odsłaniają wielość tego, co można za ich pośrednictwem powiedzieć. Pedagog operuje słowem i poprzez nie wychodzi ku wychowankowi. Z jakim słowem wychodzi ku wychowankowi i na jakie on sam jest uwrażliwiony?²³ Ponieważ słowa nie tylko coś znaczą, ale również niosą ze sobą określoną intensywność emocjonalną, mogą uspokajać lub pobudzać, rozveselać lub czynić smutnymi, jedne są naładowane pozytywnie, inne negatywnie. Słowa mogą być wyświechtane i odświeżone, pospolite i magiczne, otwierające lub zamykające ruch myśli, właściwie lub niewłaściwie dobrane i zastosowane, czyli z dźwiękiem i bez dźwięku lub z pustym dźwiękiem. Słowa mogą także pełnić rolę dekoracyjną, będąc ornamentem dla własnej osoby jako takiej, lecz nie dla jej wyrazu. Ale słowa mogą również przylegać do osoby i jej myśli jak dobrze skrojone ubranie lub okazywać się zbyt luźnymi albo zbyt ciasnymi. Oprócz słów otwierających lub zamykających na siebie samego i na innych, możemy za Ricoeurem wymienić także słowo rozkazujące i orzekające (tenże, 1991, s. 97). Słowo rozkazujące wyznacza kierunek działań i emocjonalnych nastawień wobec siebie samego – w słowie tym Ja stanowi o sobie, kładąc kres uczuciowym wątpliwościom. Ono sprawia, że już nie tylko myśli się „o”, lecz także podejmuje się działanie. Słowo wyrażające życzenie jest słowem odsłaniającym projekt samego siebie, to również słowo zwrócone w szczególny sposób do Innego, a wynikające z nieobojętności na siebie samego i na Innego. Poprzez słowo orzekające Ja sam stwierdza o sobie samym oraz oświadcza sobie i innym, kim jest. Ricoeur wymienia także słowo liryczne, służące przede wszystkim wyrażaniu uczuć, w tym także i samotności, a także ważne dla ujawnienia się i jakości wszystkich wymienionych słów „o” i „do” Ja (również innego Ja) słowo wątpliwe. Słowo wątpliwe odsłania możliwość (z)rozumienia siebie samego jako po prostu słowa, jak również ustalenia źródła wątpliwości. Jest ponadto elementem dynamizującym grę w słowa.

²³ Gadamer podkreśla, że odczytanie słów i całych wypowiedzi, jak również ich interpretacji w wydaniu samych ich autorów (w przypadku mówiącego będą to np. wysokość głosu, jego ton, barwa, siła, intonacja) zależne są od tego, na co jako rozumiejący jesteśmy nastawieni. Przytacza również słowa Augustyna, dla którego słowo zwykłe, tzw. zewnętrzne, charakterystyczne dla mowy ludzkiej, „wyraża się nie w taki sposób, jak faktycznie istnieje, ale tak, jak może być dostrzeżone czy usłyszane za pośrednictwem zmysłów”. Natomiast tzw. prawdziwe słowo, będące słowem serca oraz dla Augustyna stanowiące zwierciadło i obraz słowa Bożego, „jest od takiego zjawiska zupełnie niezależne” (tenże, 1993b, s. 362). Patrz: Funke, 1994, s. 31–52.

Słowo wąpiące pyta: co to jest?, co to znaczy? [...]. Słowo wąpiące zwraca się do kogoś drugiego, do mnie, do sensu. [...] Tylko wąpiwość przekształca słowo w pytanie, a zapytywanie w dialog, czyli w pytanie mające na względzie odpowiedź i w odpowiedź na pytanie. [...] Słowo wąpiące [...] burzy porządek znaczeń: mianowicie w zwartą tkanę nagich faktów (mam na myśli zarówno same fakty, jak i dotyczące ich konstatacje) wprowadza wymiar możliwości. Tworząc przestrzeń gry możliwości, słowo ujmuje sens rzeczywistości [...] wychodząc od sensu możliwego (tenże, 1991, s. 95–97).

„Profilując słowa”, pedagog ujawnia rozumienie siebie samego (wypowiada się) i własny do tegoż rozumienia stosunek, wprowadzając do gry na scenie spotkania z wychowankiem element ją dynamizujący. Jest grającym, który wdając się w grę z wychowankiem, potrafi grać z nim na słowa. Uczestniczenie w grze z jednej strony zależy od zdolności pedagoga do wyrażania siebie w wielu kierunkach, odkrywających zarazem wielopostaciowość bycia samych słów, z drugiej strony od wrażliwości wychowanka na słowo jako takie. Od gry na słowa zależy kształt i żywotność wewnętrznego języka ich spotkania – ich wspólnego wypowiadania się i wypowiedzi. U Gadamera wprawdzie mówi się o prowadzeniu rozmowy, lecz im bardziej jest ona prawdziwa, tym mniej zależy od intencji jej uczestników (tenże, 1993b, s. 353). Język gry na scenie spotkania pedagoga z wychowankiem niesie ze sobą jej specyfikę i wyjątkowość, a to oznacza, iż „„odrywa« i wyzwala coś, co odtąd zaczyna istnieć” (tenże, 1993b, s. 353). Żyją oni językiem, w którym każdy z nich jest zakorzeniony, podobnie jak wyobrażają sobie obrazy i ich znaczenia w języku możliwych obrazów dostępnych naoczności²⁴. Ale zarazem:

To, czym jest język – pisze Funke – spełnia się tylko poprzez mówienie. Konstytucja tego, czym język jest i co należy do pojęcia języka, posiada – ujmując ów stosunek w sposób pryncypialny – u swych podstaw zdolność ustanawiania, w której zawarte jest wszystko to, co wyraża pojęcie „język” (wyraża przedstawiając, apelując, manifestując) (tenże, 1994, s. 39).

Dopiero myśląc i mówiąc, pedagog i wychowanek tworzą to, czym są ich myślenie i mówienie. Ale używając języka, są przez ten język kierowani ku czemuś innemu (por. Jaspers, 1990, s. 216). Ich język, poprzez swą aktywność, coś ukazuje. Ponieważ spełnia się on poprzez mówienie, to właśnie w nim nie istnieje nic dowolnego, lecz coś, co – zdaniem Funke – „pragnie mieć ważność w rezultatach swych czynności” (tenże, 1994, s. 40). W grze pedagoga i wychowanka na scenie spotkania ze sobą tą ważnością, która jest zarazem zasadą gry, jest po-rozumenie jako wytwór twórczej siły mowy²⁵. Mówienie, które jest

²⁴ Patrz: o języku refleksji w par. II.3.2.1. *O wyobraźni, metaforze i intuicji w refleksji pedagoga*.

²⁵ Sama jednak konwencja umowy co do tego, co jest ważne, która często odpowiada przyzwyczajeniom, nie jest tym samym, co ich ważność. Funke pisze: „Także tam, gdzie coś określonego, konkretnego, mającego ważność jest sprowadzane do konwencji, umowy, przyzwyczajenia, owe konwencjonalne, umowne, odpowiadające przyzwyczajeniom ustalenia nie są tym samym, co ich ważność”. Zaś to, „co powinno być »ważnością« z uwagi na swą istotę, zostaje uzasadnione przez posiadające ważność wytwory” (tenże, 1994, s. 40–41).

mówieniem „do”, a nie mówieniem „o” wychowanku i „o” pedagoga, z pierwotnej formy mówienia w ogóle zyskuje swą prawomocność wraz z osiągnięciem końcowych efektów, czyli jakości po-rozumienia między nimi, którego nie da się jednak umieścić w jakimkolwiek horyzoncie czasowym. Dlatego gra w po-rozumiewanie się na scenie spotkania nie musi przynieść efektu końcowego w danym czasie i miejscu jej trwania. Pozostawia ślad, który jest obecny również poza nią. Możliwe po-rozumienie, choć zakorzenione w grze słów i rozjaśniające ich znaczenie, nie mieści się w niej. Raczej jest tak, iż gra słów w spotkaniu i spotkanie jako gra słów rozjaśnia się, będąc wcześniejszą formą mówienia dla późniejszej jego formy, jaką jest po-rozumienie (por. Funke, 1994, s. 48)²⁶.

Samo po-rozumienie między pedagogiem i wychowankiem jako zadanie ich gry nie jest i być nie może z góry przewidziane, a ponieważ zawsze można je także utracić lub zgubić, jest raczej tym, co się niejako przydarza. Język jest medium ich zawsze możliwego po-rozumienia, które samo dopiero wytwarza się jako sztuka jego użycia. Samą sztukę rozumiemy zaś jako umiejętność posługiwania się językiem ujętym w kategorii narzędzia tworzenia dzieł. Kto ma większy i bogatszy zasób słów, ten ma więcej barw na palecie, za pomocą których może wyrazić więcej, odkrywając i ukazując grę światła z barwą – grę tego, co podlega myśleniu, odczuwaniu, przeżywaniu ze słowem je wyrażającym. Przeniesiona na płótno – na przestrzeń spotkania jako sceny gry między pedagogiem i wychowankiem – może w efekcie dać obraz pełen ekspresji, wyrażony w tonacji barw charakterystycznej dla tej oto dziejącej się gry. Gra na słowa to również szukanie słów, za pomocą których pedagog (i wychowanek w przypadku, kiedy to pedagog chce się wypowiedzieć) mógłby zrozumieć to, o czym mówi wychowanek. Nie jest to jednoznaczne z wyrażeniem swoich myśli za pomocą skończonych możliwości słów dlatego, że po pierwsze niewiele wypowiada się za ich pomocą z tego, co ma się na myśli, po drugie to, co wypowiedziane czasem „odpada” od myśli, którą chciało się ujawnić²⁷.

Jaspers powie, iż istnieje radykalna różnica między twórczym uobecnieniem w myśli tego, czego w niej wcześniej nie było a sytuacją, gdy „jakaś myśl zyskuje językową szatę”. Dla niego początkiem jest rzeczywiste tworzenie się myśli, zaś myśl wyrażona w słowach jest raczej „przyswajaniem i przekształcaniem danego już języka” – wszak zostaje ona „ubrana” w zestawy gotowych już

²⁶ Funke pisze: „Bycie »rozjaśnia się« w sposób paradoksalny dla późniejszego ducha we wczesnych formach, lecz nie dla wczesnych form” (tenże, 1994, s. 48).

²⁷ Znamienne wydają się w tym miejscu słowa Gadamera, ukazujące z jednej strony nierozdzielny związek myślenia i języka: myślimy zawsze w jakimś języku oraz zależności myślenia od jakości języka: „Myślenie może się więc zwrócić po radę do tego, co dla niego zgromadził język” (tenże, 1993b, s. 391). Zaś Jaspers pisze o języku, iż jest on miejscem przechowywania „zdobytej wiedzy, wyklarowanych uczuć, rozjaśnionej woli. Jest podobny do skarbnicy uśpionej wiedzy, która zawsze może być przez mówiącego na nowo przebudzona” (tenże, 1990, s. 219).

słów (tenże, 1990, s. 260). Nawet najbardziej precyzyjnie dobrane słowa ujęte w wypowiedź mają charakter od-autorski, czyli najbardziej ich sens jest bliski (nie zawsze jasny) temu, kto je wypowiada. Porozumiewanie między pedagogiem i wychowankiem polegać by zatem miało na wiązaniu w jedność sensu tego, co wypowiedziane z tym, co niewypowiedziane, które w przeciwieństwie do tego pierwszego zawsze ma postać nieskończoności. Odbywa się ono na drodze porozumiewania się co do ujawnianego (-nych) sensu (-ów) tego, co mówione (Gadamer, 1993b, s. 424). Użycie słów w grze na słowa między pedagogiem i wychowankiem nie polega na przyporządkowaniu im gotowych znaczeń i ich dosłownym odczytaniu. To proces wspólnego ustalania ich znaczeń w obrębie tej, a nie innej gry na scenie ich spotkania. „Profilowanie słów” byłoby procesem przeciwnym do reprodukcji wyuczonego języka, w której jedynym kryterium byłaby trafność. Zdaniem Jaspersa naśladowanie języka przekształca się wówczas w „operowanie pustymi skorupami”, z użyciem których nie wiąże się „duchowa i egzystencjalna odpowiedzialność (za prawdę)” (tenże, 1990, s. 213).

Powołując się na Gadamera, pedagog i wychowawca, prowadząc między sobą rozmowę, są raczej tłumaczami wypowiedzi partnera niż ich odbiorcami (tenże, 1993b, s. 354). Wówczas dopiero można powiedzieć, że z poziomu rozumienia, czy raczej do-po-rozumienia sensu wypowiedzi (wypowiadania się), wychowanek i pedagog przechodzą na poziom po-rozumienia, żyjąc w języku, za pośrednictwem którego i w którym ze sobą rozmawiają. Gadamer powie: „w językowym porozumieniu otwierany jest świat”, my zaś powiemy, że w porozumieniu między pedagogiem i wychowankiem otwierany jest ich wspólny świat, w którym obaj mogą się wypowiedzieć (tenże, 1993b, s. 405). W grze na słowa na scenie spotkania zostaje odnaleziony przez nich wspólny język i w niej się również kształtuje²⁸.

Wspólny język, choć nie taki sam dla każdego pedagoga i wychowanka, staje się językiem (z) pogranicza, ponieważ między jednym i drugim toczy się gra na słowa, również te, które są niewypowiedziane, jak i na te, których wypowiadać nie można lub nie trzeba. W grze tej nie chodzi jednak o zmaganie się z granicami słowa i słów (por. Witkowski, 2009, s. 48). O ile granice przynależą do tak zwanego porządku stanowionego, o tyle pogranicze posiada cechy naturalne i spontaniczne, i jest wyznacznikiem zasięgu języków, którymi posługują się pedagog i wychowanek, a wraz z nim zasięgu ich kultur (por. Nikitorowicz, 2001, s. 11–13; 2009, s. 124–134). Pogranicze to obszar styku pomiędzy ich językami i zarazem obszar, w którym się one przenikają i zapożyczają z siebie, ulegając zmianom. Wówczas też następuje poszerzenie ich

²⁸ Dochodzenie do wspólnego języka polega także na uznaniu tego, co inne wobec siebie samego – począwszy od uznania inności osobowej po inność słów, czyli inność zarówno ich zasobu, jak i jakości ich znaczeń.

„językowego doświadczenia świata”, pojawiają się w nim nowe aspekty, rozszerzają się horyzonty lub zmienia się kierunek widzenia uzupełniający i/lub przeobrażający ich dotychczasowe wizje (por. Gadamer, 1993b, s. 408). Każdy z języków, w którym myślą, przynależy do języka charakterystycznego dla ich środowiska i kultury, z której się wywodzą i którą również tworzą. Jest to pogranicze interakcyjne, powstające w wyniku wymiany językowej wychowanka i pedagoga, dbających zarazem o stworzenie i kształtowanie wspólnego obszaru językowego uwarunkowanego podobnymi wartościami, przy jednoczesnym respektowaniu różnic w języku (języka) (głównie ze strony pedagoga)²⁹. Mówienie do siebie zachodzi w punktach przecięć języków wychowanka i pedagoga, i na nich też się koncentruje, w efekcie czego powstaje swoistość ich pogranicza językowego. Bycie na pograniczu językowym nie dopuszcza do odrzucenia czy narzucenia drugiej strony języka, w którym się żyje i który żyje na swój sposób w wychowanku i w pedagogu. One współlistnieją ze sobą we współ-czaso-przestrzeni ich gry na scenie spotkania, w której uzgadnianie znaczeń i podążanie w kierunku po-rozumienia nabiera szczególnego znaczenia, jeśli toczy się na pograniczu języków. Kreowane są wówczas normy i styl języka, w którym i którym żyją pedagog i wychowanek³⁰. Pogranicze jest ich „językowym doświadczeniem świata”, które nie jest uprzedmiotawianiem go, lecz odsłania ich stosunek wobec świata, to znaczy wobec ich językowego pogranicza, w którym zawsze też już są.

Wypracowanie wspólnego języka, przy jednoczesnym uczestnictwie w tym procesie pedagoga i wychowanka, pokrywa się z samym procesem po-rozumienia, wykraczającym ponad wypowiedzi utrwalone lingwistycznie. Gada-

²⁹ Ablewicz podkreśla znaczenie języka potocznego w połączeniu z naukowym językiem pedagogiki, „który – jak każdy język nauki – staje się w którymś momencie tworem hermeneutycznym i wyalienowanym z codzienności” (tenże, 2003, s. 245). Proponuje, aby w kontaktach zarówno z dziećmi, jak i z ich rodzicami przejść na język typu personalistycznego, który może trafić, w przeciwieństwie do języka zbudowanego przez teorie pedagogiczne, w ludzkie doświadczenie, jakim jest wychowanie, stając się medium łączącym. Jest to zarazem język potoczny w jego źródłowym znaczeniu, w którym podkreśla się jego wtopienie w życie z całym jego bagażem aksjologicznych uwarunkowań i wyzwań. To język, który nie może oddalać się również od świata emocji człowieka, bowiem nie byłby już wówczas jego językiem. Ablewicz konstatuje: „Stąd wymóg poszanowania potoczności w pracy wychowawczej nie ma moralizatorskiego wydźwięku, lecz stanowi niezbywalny warunek sensowności tejże pracy” (tenże, 2003, s. 248). W niniejszym opracowaniu, nie posiłkując się określeniem język potoczny, który w powszechnym mniemaniu kojarzy się także z dobrowolnością, a czasem z frywolnością znaczeń, nie odbiegamy od personalistycznego – zdaniem Ablewicz – typu języka. Używamy jednak określenia żywa mowa oraz gra na słowa.

³⁰ Dla Jaspersa przesadna dbałość o język, na przykład o jego poprawność, poświadcza iluzję nie tylko jego samego jako języka po-rozumienia, ile iluzję po-rozumienia. Językiem najmocniej spajającym pedagoga i wychowanka, a przynajmniej stwarzającym szansę na po-rozumienie, jest język mimowolny, który dla Jaspersa wyłania się wtedy, „gdy sami całkowicie jesteśmy sobą i jesteśmy całkowicie przejęci rzeczą” (tenże, 1990, s. 254).

mer mówi o „wirtualności (*Virtualität*) słowa”, w której spełnia się sens jedności rozmówców, choć ona sama nie jest ani słowem pojedynczym, ani sformułowaną wypowiedzią (tenże, 2008, s. 122–123). „Wirtualność słowa” raczej wykracza ponad to, co daje się wypowiedzieć. Pozostaje milczenie, a raczej tam, gdzie nie ma wypowiedzianego, wkracza milczenie. Milczenie – jak Wodziński sugeruje interpretować rozważania Platona o mowie – nie leży po drugiej stronie granicy z mową, lecz jest drugą, w pełni prawowitą jej stroną (tenże, 2008, s. 103–104). To mowa zakłada już umiejętność stosownego milczenia, ponieważ sama jest bliska milczeniu. Milczenie i mowa są odbiciem tego, co w różnym stopniu jest niewypowiedziane. Mowa milczenia „zapowiada i doprowadza do granicy niewypowiadanego”, za którą skrywa się milczenie lub w której to granicy milczenie bytuje (tenże, 2008, s. 107). Ale i ono – jak powie Jaspers – może być z jednej strony zamierzone, a z drugiej być swoistą niemotą utożsamianą z autentyczną egzystencjalną komunikacją (tenże, 1999, s. 140–141). Milczenie zamierzone jest tylko pośrednią formą komunikacji, w której nie pozostaje się otwartym w stosunku do Innego i nie jest się gotowym na jego przyjęcie. Pedagog milczy bądź tylko napomyka, ponieważ oczekuje zrozumienia i odpowiedzi. To samą mowę – również tę niewyrażoną słowami – czyni fałszywą. Natomiast „niema niemożność komunikacji – niemota”, którą tak trudno określić, czym jest, uobecnia głębię wykraczającą poza bezpośrednią komunikację. Jest ona ograniczona do „najintymniejszej wspólnoty”, stając się czymś niezwykle i niemożliwym do okazania w tym znaczeniu, że jest właśnie nie do wypowiedzenia. Treściom pośredniej komunikacji można zaprzeczyć, lecz temu, co wydarza się w obszarze komunikacji bezpośredniej, ale nią samą już nie jest – nie można. Kiedy milknie mowa i wchodzi na scenę spotkania pedagoga z wychowankiem milczenie, otwiera się możliwość usłyszenia niewypowiadanego, którym może być właśnie sens ich spotkania niedający się wyrazić w słowach.

Jaspers wymienia dwie sytuacje, w których wkroczenie języka staje się odstępstwem, to znaczy, w których życie nie potrzebuje języka (tenże, 1990, s. 223). W życiu człowieka obecne jest coś, co stawia opór językowi, a jest to milczenie bytu, będące zdarzeniem obojętnym wobec czasu i niepojętym dla samego człowieka. To na przykład może być doświadczenie *sacrum* lub doświadczenie czyjejś śmierci. Wkroczenie języka uniemożliwia przeżycie jasno i zdecydowanie owego doświadczenia, które dokonuje się w prawdziwym zamilknięciu. Druga sytuacja dotyczy bezsłowności następującej po wysłowniu, które – dla Jaspersa – oznaczać ma pełnię egzystencji w bycie. W bezsłowności wypełnia się i spełnia to, co dla człowieka stało się jasne i już dalej nie trzeba tego rozjaśniać. O ile w pierwszej sytuacji człowiek milknie, ponieważ przeżywa odurzenie czy też egzystencjalny wstrząs, o tyle w drugiej przeżywa „ekstazę objawienia”, wynikającą z „głębi współbrzmienia z bytem” (tenże, 1990, s. 223). Jeśli nawet w spotkaniu pedagoga z wychowankiem nie mają

miejsca takie sytuacje, to niewykluczone, że pośrednio one do tego spotkania „wchodzą” jako te elementy, które są na zewnątrz niego. Zdolność do milczenia tam, gdzie język jest niemożliwy lub niepotrzebny, ale jest możliwa „pełnia przewyciężającego język milczenia”, czyni ze spotkania pedagoga z wychowankiem przestrzeń żywej mowy, choć niewyartykułowanej. Być wówczas tak daleko i jednocześnie tak blisko siebie możliwe okazuje się w milczeniu.

Język spotkania, również ten wyrażony milczeniem, może mieć dwa kierunki rozwoju, które wzajemnie się wykluczają i które wpływają na możliwość po-rozumienia (por. tenże, 1990, s. 261). Jednym z nich, wynikającym z jego krytyki, jest kierunek, w którym pedagog i wychowanek zachowują z ich języka to, co lepsze. Wówczas wyszukane, ozdobne formy zostają zastąpione prostotą słów, zbytnia wieloznaczność jednoznacznością, rozciągłość wypowiedzi – zwieżłością i jasnością. Łatwo wówczas o degradację wcześniejszych form językowych spotkania i traktowanie ich jako kurioza, dzięki którym można się przekonać o postępie kształtowania wspólnego języka. Trudno jednak ocenić, czy nowe formy wyrazu są rzeczywiście lepsze, dopóki ponownie nie zostaną poddane krytyce. Pozytywnym zaś aspektem jest skoncentrowanie się na „tu i teraz” jako wartości tworzącej się. Drugi kierunek prowadzi do stopniowego upadku samego spotkania i jego języka, ponieważ ten, z początku bogaty, pełen niuansów, niebanalny w formie i treści, z czasem zużywa się i traci na swej atrakcyjności. Staje się z jednej strony zbyt abstrakcyjnym językiem dla tego samego spotkania lub też dla kolejnych, z drugiej zaś powszechnie w swej wymowie, nie przyciągając do siebie tych, którzy w nim się wypowiadają. Jak pisze Jaspers, „znika pozłota, a pozostaje już tylko nieszlachetny metal” (tenże, 1990, s. 261). Z punktu widzenia upadku wartość języka spotkania (w spotkaniu) pedagoga z wychowankiem ma tylko jego wcześniejsza postać, zaś język spotkania (w spotkaniu) „tu i teraz” w porównaniu z poprzednim budzi uczucie niedosytu, a może nawet niezadowolenia. Wspólny język między pedagogiem i wychowankiem wygasa, i w końcu pojawiają się tylko pozory oraz uniki w ich grze na słowa.

I.3.2. Spotkanie jako wartość *in concreto*

I.3.2.1. O wydarzeniu się spotkania i zdarzeniu w spotkaniu

Ponieważ w grze pedagoga z wychowankiem na scenie spotkania ma miejsce wypowiadanie się do Ty, to i samo spotkanie może mieć charakter wydarzenia, którego nie da się ani przewidzieć, ani wydedukować z żadnych danych (Baran (red.), 1991; Buber, 1992; Gadacz, 2009, t. II; Tischner 1998a; Walczak 2008/2009b). Jak pisze Tischner:

Wydarzenie spotkania jest swobodnym darem czasu, przekraczającym nasze oczekiwania i nasze wyobrażenia (tenże, 2006, s. 253).

Tischner nawiązuje tutaj do ujęcia wydarzenia przez Heideggera, dla którego jest ono czymś dziejącym się nie powszechnie, a zatem ma postać jednostkową, niepowtarzalną. Jest czymś wyjątkowym w życiu człowieka, a to dlatego, że ujawnia jego sens/bezsens. Jest zawsze związane z prawdą bycia „tu i teraz” – ze sposobem bycia ujętym w kategorii autentyzmu. Jako „rozbłysk jednorazowej jedyności Bycia” wydarzenie jest tym, co „darowuje siebie człowiekowi” (Heidegger, 1996, s. 214). Kryje ono w sobie myśl o jakimś darze. Jakim darze? Czym darze? Dla kogo jest darem? Tym darem jest właśnie ujawniający się w nim sens/bezsens naszego bycia i jest to dar dla tego, kogo owo ujawnienie dotyczy. Wydarzenia „nie sposób wymusić myślowo”, można jednak myślowo przygotować się w postaci otwarcia się na „pęknięcie Bycia”, które wyłania się w naszym byciu jako „miejsce chwili Gdzieś i Kiedyś” (tenże, 1996, s. 221). To nie tyle wydarzenie bycia – jego prawdy, ile bycie, które wy-darza się i które można określić jako istoczenie się w objawianiu – w prześwicie i zarazem skrywaniu. To nachodzenie człowieka przez prawdę jego bycia, charakteryzujące się „chwیلowością miejsca” (tenże, 1996, s. 223). Spotkanie jako wydarzenie nie jest czymś, co my „obmyślamy”, lecz co nas, o ile dojrzeliliśmy do tego, dopiero zmusza do myślenia. W *Byciu i czasie* Heidegger pisze o pojęciu „okamgnienie” w nawiązaniu do *Dasein* i jego losu, czyli właściwej dziejowości. W powszedniości możliwe są momenty, kiedy egzystencja może właśnie tylko „»na okamgnienie« zawładnąć dniem powszednim, choć nigdy – wymazać go” (tenże, 1994, s. 520). Są to bardzo rzadkie momenty, ale bardzo istotne dla rozumienia siebie, ponieważ to właśnie w nich *Dasein* egzystuje całkowicie w sposób wolny, jest panem sytuacji i działa w oparciu o bycie właściwe. W kontekście spotkania Ja pedagoga z Ty wychowanka powiemy, iż ono samo jako wydarzenie dopiero się tworzy oraz objawia dla Ja pedagoga i Ty wychowanka ich sposób bycia ze sobą i dla siebie. Jako dar jest tym, co jest każdorazowo dla Ja i Ty z osobna, ale przede wszystkim dla nich jako wspólnego bycia w danym czasie i przestrzeni.

Nie każda gra wypowiedzania się wychowanka i pedagoga jest dla nich samych tak rozumianym źródłowym spotkaniem. Doświadczenie wychowanka nie rozważa natury jego inności, nie chodzi tylko o ich relację Ja–Ty, ale o jakość współ-czaso-przestrzeni ich spotkania ze sobą i jakość gry ich wypowiedzania się. Chodzi zatem o nich jako osoby we wspólnocie. Doświadczenie wspólnoty w spotkaniu dzieje się jako współ-czesność, współ-czasowość stojących naprzeciw siebie nawzajem Ja pedagoga i Ty wychowanka. Jest sferą „pomiedzy”. Współ-czesność tej relacji jest mgnieniem, chwilą, momentem. Jest to bezpośredniość kontaktu i jego niepowtarzalność. Ulotne i rzadkie są chwile, w których doświadcza się inności. Inności Innego, to znaczy tej radykalnej

nieprzystawalności do porządku, w jakim wcześniej się go umieszcza i w którym jako „jakoś” Innego się rozpoznaje. Inności, która jest wartością autoteleliczną, jest Obcym i Drugim w ich pozytywnych aspektach. Buber pisze, że są to momenty, których nie da się zatrzymać w jakimś przedstawieniu – są one „bliskie misterium”. Takie spotkanie pedagoga z wychowankiem wymaga „najcichszych uniesień” (tenże, 1992, s. 85). To, co spotyka pedagoga jako inność Innego, nie daje się wysłowić – jest i nieprzekładalne, i niewytłumaczalne. I choć jest tym, co zostało włączone w życie ich wspólnej gry wypowiedziania się na scenie spotkania pod postacią odczytu znaczeń symbolicznych Innego, to jednak nie jest tym, do czego można wrócić pamięcią. Dla Bubera to doświadczenie, które pozostaje „zagadnięciem chwili” i „pytaniem pytającego”, które zawsze domaga się odpowiedzi (tenże, 1992, s. 219).

Dla Tischnera takie spotkanie to niepowtarzalna przygoda, która podobnie jak dwa dzieła sztuki nie daje się ani porównać, ani powielić (tenże, 2006, s. 175). Jego konkretności i niepowtarzalności, podobnie jak doświadczanej inności Innego, zazwyczaj też nie da się opisać za pomocą słów –

Bo słowa obejmują tylko to, co powtarzalne, a związane z ludzkim konkretem wartości poddają się uogólnieniom z oporem i jakby trochę pod przymusem (tenże, 2006, s. 178).

Niepowtarzalność spotkania, choć ono samo może być przypadkowe, znosi przypadkowość istnienia w nim spotykających się osób. W spotkaniu bowiem od czegoś się wychodzi i ku czemuś dąży, a przestrzeń tych, często niewyartykułowanych, lecz wynikających z wnętrza każdej ze spotykających się osób intencji stanowi „serce” spotkania.

Spotkanie z wychowankiem jest wartością *in concreto* zawsze jako możliwość mimo to, że do mgnienia, chwili, momentu sprowadza się doświadczenie jego sfery „pomiędzy” rozumianej jako współ-czaso-przestrzeń. Bezpośredniość kontaktu i jego niepowtarzalność przyjmuje postać wydarzenia. Jest raczej misterium spotkania, zawsze jednak możliwym, a nie koniecznym. Równie ulotne jest doświadczenie inności wychowanka, w którym nie tyle już pedagog odkrywa, co przeżywa jego inność w nim jako Wartość, jako Obcego i jako Drugiego w pozytywnych aspektach. Takie buberowskie „zagadnięcie chwili” jest doświadczeniem inności wychowanka, która jest w nim samym, a nie w stosunku do siebie jako pedagoga. Do inności wychowanka może się ustosunkować, natomiast przeżyć ją może tylko w „zagadnięciu chwili”. Przeżycie inności wychowanka jest tożsame z przeżyciem „najintymniejszej wspólnoty”. Wydarzając się także w milczeniu, staje się czymś niezwykłym i jedynym w swoim rodzaju, tym, co ani nie jest do wypowiedzenia, ani nie do powtórzenia. Spotkanie jako wartość *in concreto* w swej odświętności będące wydarzeniem niemy, chwilowym, ale też nagłym i zaskakującym, powoduje jak gdyby „zatrzymanie się” i pozytywne zdziwienie pedagoga. Samo spotkanie jest

czymś, czego może nawet się nie spodziewał, albo też tym, czego oczekiwał, lecz niczego w tym oczekiwaniu przybliżyć z tego spotkania nie mógł, a to dlatego, że aby miało ono miejsce, potrzebna jest obecność wychowanka. Nie możemy wykluczyć (ale też nie możemy założyć), iż również wychowanek, spotykając pedagoga, może doznawać zdziwienia i być pozytywnie zainteresowany możliwym spotkaniem z nim w ich wspól-czaso-przestrzeni, którego wartość sam przeczuwa.

Spotkanie twarzą-w-twarz daje do myślenia temu, który jest odpowiedni do wyjścia ku temu, czym to spotkanie może być – a może być wartością *in concreto*³¹. Bycie pedagoga odpowiednim wynika natomiast z tego, że to wychowanek potrzebuje go po to, by móc zaistnieć jako Wartość, Obcy i Drugi w ich pozytywnych aspektach. Obecność pedagoga w ich wspólnej grze wypowiedziania się na scenie spotkania jest zatem zaświadczeniem tego urzeczywistniania. Spotkanie jako wartość *in concreto* jest zawsze zapowiedzią bycia tą wartością w rzeczywistości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Ze względu na swoją perspektywę agatologiczną i aksjologiczną nie istnieje jako czasoprzestrzeń „pomiędzy” o charakterze neutralnym, tym samym nie jest ono doskonałością samą w sobie, lecz tym, co jest wystawiane w kierunku doskonałości czy też do doskonałości przybliżające się. Spotkanie jako wartość *in concreto* nie jest doskonale samo w sobie, ponieważ nigdy nie jest czymś zupełnym i zamkniętym w sobie, i nie wszystkie jego elementy są zawsze „na swoim miejscu”, ponadto zawsze jest tym, co może być lepsze. Nie jest doskonale również dlatego, iż nigdy nie można powiedzieć, że osiągnęło swój cel. Gdyby tak było, groziłoby mu obumarcie (Tatarkiewicz za: Olbrycht, 2007, s. 26).

Aby jednak spotkanie pedagoga z wychowankiem było wartością *in concreto*, wartość spotkania jako wartość autoteliczną trzeba uznać bez żadnych supozycji i wespół z wychowankiem ją urzeczywistniać. Pedagog spotykając się z wychowankiem, nie wchodzi od razu w spotkanie jako wartość *in concreto*. Takie spotkanie pedagoga z wychowankiem posiada swoją wewnętrzną aksjologiczną przestrzeń wraz z aksjologicznym jej tłem (por. Ablewicz, 2003, s. 141). Na poziomie idei jest ono wartością absolutną i obiektywną, o czym zaświadcza jego tło aksjologiczne, zaś na poziomie rzeczywistego doświadczenia – wartością względną. Pedagog jako ten, który jest wybranym, będąc odpowiednim, jak i wychowanek, wobec którego pedagog jest i ze względu na którego jest „dla” niego, są wartościami podniesionymi ponad inne, lecz nie wywyższone ponad nie³². Tak jak pedagog jest wybranym, tak i wybranym zostaje wychowanek,

³¹ Patrz: podrozdz. I.3.1. *Narodziny spotkania, czyli rzecz o odpowiedzi na „domaganie się” wychowanka.*

³² Patrz: par. I.3.1.1. *Pozycyjność i wzajemna gra*, w którym piszemy o specyfice pozycji „dla”, skupiającej w sobie inne pozycje pedagoga w relacji do wychowanka.

a samo wybranie nie tylko nobilituje ich, ale i potwierdza niepowtarzalność w ich osobowej jakości³³. W tym sensie obaj są wartościami autotelicznymi, lecz nie w tym znaczeniu, że dopiero możliwymi do urzeczywistnienia. Bez względu na to, że ich jako wartości nie jest do niczego odniesiona i niczym uwarunkowana, tym samym ich spotkanie ze sobą jako wartości posiada niepodważalne i jednocześnie nieredukowalne do warunkowości tło aksjologiczne. Będąc wartościami autotelicznymi, obaj Coś dla siebie znaczą, jak również Coś znaczą dla nich spotkanie ze sobą. Poprzez bycie wybranymi, dokonuje się umocnienie ważności znaczenia ich pozycji wobec siebie i dla siebie jako wartości autotelicznych. Ponieważ w urzeczywistnianiu wartości jednym z decydujących elementów jest wola, określona już aksjologicznie poprzez akty preferencji wartości, to będąc wybranymi, nie są mimowolnie zobowiązani wobec siebie do urzeczywistniania jako wartości autotelicznych. Aksjologiczne tło ich spotkania stanowi przecięcie ich „antroposfer”, w których każdy z nich stanowi integralny element, wobec którego zawsze już „jakoś” się odnosi (Gołaszewska, 1988)³⁴. Dlatego zarówno pedagog, jak i wychowanek mogą sobie nawzajem odmówić. Ich odpowiedź może też być aksjologicznie obojętna, a nawet negatywna.

Bycie otwartym na możliwą przestrzeń i czas spotkania z wychowankiem jest realne przy jednoczesnym odczytaniu symboliki wychowanka jako Innego, która ujawnia się wraz z pojawieniem się jego twarzy, jak by powiedział Lévinas. „Dać sobie posłyszeć” to, co przemawia symbolika inności wychowanka, to również, o czym pisze Witkowski, powołując się na św. Bernarda, rozbudzić w sobie pokorę wobec siebie i niego jako bytów przemawiających właśnie do niego samego – pedagoga. Pokorę na przychodzące do pedagoga słowo, które mówi do niego i dla niego, lecz w sposób specyficzny. Ale takie ujęcie pokory może wskazywać na uznanie siebie samego jako bytu wywyższonego, i choć wprawdzie takim bytem pedagog jest z racji bycia odpowiednim, to jednak „dać sobie posłyszeć” przychodzące słowo ze względu tylko na siebie samego pokorą już nie jest. Tylko będąc wobec przychodzącego słowa otwartym, możliwe staje się (z)rozumienie jako przed-założenia spotkania z wychowankiem, w którym to horyzoncie ma możliwość rozegrać się jego prawda. Witkowski pisze:

Kto się wywyższa, nie może zobaczyć właściwych proporcji ani dystansu, ani usłyszeć słowa jako powołania z dali, zapowiadającej już istotną dozę przeznaczenia jako przed-znaczenia i wezwania (tenże, 2009, s. 48).

³³ Por. z rozważaniami na temat „obecności” i „śladu” pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym w rozdz. I.1.1.

³⁴ Gołaszewska pisze, iż obecność drugiego człowieka w antroposferze nie jest obecnością neutralną, lecz zawsze jest związana z rzeczywistymi lub hipotetycznymi ambiwalentnymi postawami wobec niego, „wywyższające uznanie i chęć poniżenia go, chęć służenia innym i pragnienie, by innych podporządkować sobie, szacunek i pogarda, chęć harmonijnego współistnienia i walka z drugim” (tamże, 1988, s. 96).

Otwartość na to, co mówi i co daje do myślenia symbolika Innego jeszcze nie stanowi o kształcie bycia pedagoga z wychowankiem. Dopiero podjęcie decyzji co do sposobu bycia z wychowankiem stwarza możliwość urzeczywistniania się spotkania jako wartości *in concreto*. Jako wartość *in concreto* urzeczywistnia się nie tylko za sprawą podjętej decyzji pedagoga, lecz apeluje i zobowiązuje do samej siebie również wychowanek, wszak jest wartością wówczas, gdy owo spotkanie jest współ-czaso-przestrzenią spotykających się naprzeciw siebie osób. Ale nawet wówczas, gdy jest ono tylko wartością *in concreto* w swej potencji, to – jak pisze Ablewicz –

i tak dzieje się rzecz podstawowa, sama niejako z siebie. Odsłonięty zostaje fakt, że Wybrany był godnym wyboru ze względu na to kim i jakim jest. Ten moment, czy też te momenty życia, kiedy to nie my wybieramy, lecz kiedy nas wybierają są szczególnie konstytutywne dla budowania tożsamości aksjologicznej osobowego „Ja” człowieka (tenże, 2003, s. 169).

Dla pedagoga i wychowanek spotkanie wówczas będzie „coś” znaczyć, jeśli obaj doświadczą bycia wybranym, ponieważ to ono nobilituje i podkreśla bycie wartością „dla” siebie nawzajem, a zatem stwarza szansę narodzin wzajemności.

Swoją obecnością w spotkaniu jako wartości *in concreto* pedagog poświadcza zarówno wartość wychowanek, jak i wartość tego spotkania, ponieważ nie czyniąc z niej wartości koturnowej, nie tylko dba o nią i o jej urzeczywistnianie w sytuacjach, kiedy nic nie stoi na przeszkodzie jej urzeczywistnianiu, lecz również wtedy, kiedy ona sama jest narażona i wystawiona na próbę przetrwania. Spotkanie jest tym, czym wychowanek i pedagog żyją, i co jest zakorzenione w nich samych, pozostawiając trwałe ślady – opowieść, która nie ginie w nich, lecz która ich kształtuje. Spotkanie ujęte zatem w kategorii mowy-opowieści jest ich mitem o tym, kim są jako pedagog i wychowanek, skąd „pochodzą” jako właśnie ten oto pedagog i ten oto wychowanek, dokąd zmierzają wspólnie i każdy z nich z osobna (por. Keen 1990, 2000)³⁵.

³⁵ W wielu baśniach, ale i w mitach główny bohater, by dowieść swej wartości, by potwierdzić słusność zawierzenia mu, by dowieść swego męstwa i bycia godnym szacunku innych, poddawany jest wielu próbom, które określić można za Campbellem czy Eliade – znawców i badaczy mitów – znaczącymi etapami przejścia. Dla Campbella mity i baśnie pełnią między innymi funkcję psychologiczną, polegającą na prowadzeniu jednostki przez kolejne etapy życia i ofiarowywaniu jej wzorów dla harmonijnego rozwoju – mit np. był również narzędziem, dzięki któremu człowiek potrafił zmagać się z niepowodzeniami (tenże, 2007). Z jednej strony mity można traktować jako relacje o tym, jak dokonuje się rozwój osoby, z drugiej – dostarczają wzoru, według którego winien on się odbywać. Wracając do głównego wątku naszych rozważań, zadamy pytania: jakimi spotkaniami jako mitami żyje pedagog i wychowanek? O czym opowiada ich spotkanie jako mit i czego im obojgu dostarcza? I w końcu, o czym ów mit ma opowiadać i w jaki sposób, skoro jest i będzie tym, czym będą żyć już poza samym spotkaniem odbywającym się „tu i teraz”?

W ramach spotkania, ujętego w kategorii wartości *in concreto* – tak w swej rzeczywistości, jak również potencjalnie – zostaje zachowana i wzmacniana inność wychowanka w jej pozytywnych aspektach, a tym samym pedagog zachowuje i wzmacnia swoją inność „dla” wychowanka. Inny jest obecny zawsze zewnętrznie wobec każdego obrazu, jaki po sobie zostawia. W różnych momentach spotkania, na różnych poziomach bliskości i oddalenia, stopnia zażyłości i w związku z tym, co do spotkania przychodzi z zewnątrz, zarówno pedagog, jak i wychowanek są inaczej obecni. To, co przychodzi do spotkania jak gdyby z zewnątrz, wpływa na jego dynamikę, może je odświeżyć, może nadać mu inny kierunek, ale także być impulsem do podjęcia refleksji nad jego dotychczasową jakością. Spotkanie jako wartość jest żywą materią, ponieważ jest w nim miejsce na to, co przynosi Los³⁶. Odwołując się do Ricoeura, zdarzenie w spotkaniu, włączające się w jego ruch, „traci swą bezosobową obojętność” (tenże, 2005, s. 234). Ponadto jako zdarzenie zachodzi tylko raz i istnieje tylko w danym, konkretnym czasie – wtedy, kiedy urzeczywistnia się mówienie. Zdarzenie w spotkaniu pedagoga z wychowankiem jest zatem tym, co nieoczekiwane i zaskakujące. Jest częścią opowiadanej historii „tu i teraz” przez pedagoga i wychowanka, a nabiera znaczenia, kiedy zostaje jakby ponownie wpisane w opowiadaną przez nich historię, gdy ponownie zostanie zrozumiane jak gdyby po fakcie. Nie jest i nie może być zaplanowane, dlatego z jednej strony, jeśli się pojawia, to jest „źródłem niezgodności”, z drugiej – „źródłem zgodności”. Zdarzenie stanowi wyłom w spotkaniu pedagoga z wychowankiem, rozrywa jego uporządkowaną strukturę, a wszelkie próby jego uzasadnienia napotykają nieprzezwyciężalną granicę. Zdarzenie może mieć miejsce w sprawach wielkich, jak i drobnych, w tym, co nas cieszy, jak i w tym, co martwi lub smuci, i co krzyżuje plany³⁷. Jest ono również obecne w ich myśleniu i odczuwaniu siebie, świata i innych. Kiedy się pojawia, przyjmuje formę nieuniknioności. Jest ono postacią osobistego i wspólnego doświadczenia pedagoga i wychowanka, które odsłania przejawianie się czegoś „tak, a nie inaczej”, pozostające poza ich intencjonalnością, która oznacza, że „coś pokazuje się jako coś”, że to

³⁶ Kunowski, wyróżniając cztery sposoby rozumienia wychowania, uważał, że również w wychowaniu jako społecznie uznanym systemie działań pokoleń starszych na młodsze – dorastające, którego celem jest pokierowanie ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania, według określonego ideału nowego człowieka, do przyszłego życia, można wskazać na cztery główne dynamizmy – siły (tenże, 1993). Obok Biosu i Etosu istotne okazują się Agos i Los. Agos ujęte jest jako takie prowadzenie wychowawcze, którego istotą jest wprowadzanie w głębsze życie duchowe. Ten drugi dynamizm Kunowski rozumie jako coś niespodziewanego, nieoczekiwanego, spotkanie przez wielkie „S”. Jego konsekwencją zazwyczaj jest zmiana drogi życiowej człowieka. Agos i Los mają szczególne znaczenie w wychowaniu polegającym na przyzwoleniu na aktualizację tych potencjałów, które czynią z wychowanka człowieka (to czwarty sposób rozumienia wychowania).

³⁷ Patrz: par. I.3.3.1. *Niepewność – dramat – nadzieja*.

coś jest już w określonym sensie i w określony sposób interpretowane czy traktowane (Waldenfels, 2009, s. 31–53; 1999, s. 54–67).

O ile w zdarzeniu można wskazać na pedagoga i wychowanka jako osoby, którym „coś” się przytrafia, o tyle nie można na nich wskazać jako osoby, które w przeżywaniu zdarzenia posiadają zdolność wypowiedzenia tego, czego doświadczają. Ona jest zawieszona w momencie doświadczania. To, co przytrafia się pedagogowi i wychowankowi, dopiero otwiera przed nimi obszar możliwych inkubacji sensu. One stają się sensowne, jeśli sens przyjmują – jeśli zostanie na nie nałożona intencjonalność, jak podkreśla Waldenfels. Wówczas mogą być czymś jako coś.

Jeśli ktoś mówi tu o prawdziwym zaskoczeniu, o uprawnionym zdumieniu czy też o fałszywym strachu – pisze Waldenfels – to podsuwa pod doświadczenie kryteria, które wyrastają dopiero z jego opracowania. Zaskoczenie pozostaje zaskoczeniem, zdumienie zdumieniem, a strach strachem, również wtedy, gdy mieliśmy do czynienia jedynie z ignorancją, naiwnością albo fantazmatami, które wraz z rosnącym opanowaniem doświadczenia obracają się wniwecz (tenże, 2009, s. 48).

To, co przychodzi do pedagoga i do wychowanka w ich spotkaniu, jest przez nich czynione własnym poprzez nadanie mu „jakiegoś” sensu *post factum*. Wówczas zdarzenie zostaje przez nich nazwane, sklasyfikowane, ulokowane w strukturze spotkania i poddane wyjaśnieniu. Taka obróbka zdarzenia jako ricoeurowskiego „źródła zgodności” czyni spotkanie pedagoga z wychowankiem ponownie spójnym i uporządkowanym. Dzięki zdarzeniu samo spotkanie jest pełne dynamizmu i autentyczności – jest wartościowe dla spotykających się osób, ponieważ zaświadcza o autentyczności przeżywania własnej w nim obecności. Trwające w czasie spotkanie, które nie jest zamknięte na własny dynamizm, a zatem i na to, co Los może przynieść również niespodziewanego, a nawet zagrażającego jego *status quo*, ma szansę wzmacniać swą głębię i siłę oddziaływania na pedagoga i wychowanka. Ma szansę na to, by stać się wartością *in concreto* – wspólnym dziełem przy wspólnym udziale urzeczywistniania go jako właśnie wartości. To także forma rewitalizacji spotkania jako już urzeczywistnianej wartości *in concreto*³⁸.

W grze na scenie spotkania pedagoga z wychowankiem to, co zostało wypowiedziane, przyjmując postać lévinasowskich „trwałych znaków”, nie mieści się jednak w tym, co jest wypowiedzią w spotkaniu jako wartości *in concreto*

³⁸ Ale zdarzenie pełni taką właśnie rolę w ich spotkaniu o tyle, o ile przede wszystkim przez samego pedagoga jako „prowodyra” spotkania zostaje mu nadane znaczenie. W samym wnętrzu zdarzenia toczącej się narracji pedagoga w spotkaniu z wychowankiem następuje przedstawienie przypadkowości na konieczność, która jest koniecznością narracyjną. Jej sens natomiast wypływa od pedagoga i konstituuje się w jego akcie wypowiedzania się.

(Levinas, 2000, s. 18 i n.; 260 i n.)³⁹. Wypowiadanie się na scenie spotkania jako ruch w medium języka może zostać zamknięte w wypowiedź, nadając tym samym samemu spotkaniu uporządkowaną formę i ujednolicony sens, ale nigdy nie zawiera się w niej. Wypowiedź może bowiem otworzyć przestrzeń na możliwy inny swój kształt. Ale tylko wówczas, gdy jest ona otwarta na inność – w tym znaczeniu, jakie nadaje jej chociażby język, a mianowicie na inność rozumianą jako coś, co różnicuje się od czegoś. Mowa spotkania nie jest z góry określona. Dla samego Lévinasa mówienie zawsze już zakłada możliwość zrywania i rozpoczynania (tenże, 1998, s. 91). Zawsze tam, gdzie istnieje Ty, do którego inne Ty mówi, wypowiedź do niego zostaje wyrzucona poza nią samą. Za sprawą zdarzenia w spotkaniu w nim samym pojawia się to, czego często ani nie potrafi się nazwać, ani nie potrafi się przewidzieć, ani nie potrafi się ująć w schematy przeżytych już spotkań. Zdarzenie może rozerwać spotkanie, ale zarazem jest też tym, za sprawą czego rozpoczyna się nowe, choć przy użyciu tych samych lub podobnych słów. To, co powiedziane i to, co nie-powiedziane nie obejmują całego jego mówienia. Ono zawsze pozostaje poza nimi lub – jak mówi Lévinas – „wychodzi ponad” (tenże, 2000, s. 44)⁴⁰. Wówczas to, co w spotkaniu zostało również po-wiedziane, jak i nie-powiedziane, pozostaje poza tym, co jest jego istotą – poza wypowiadaniem się pedagoga i wychowanka.

Spotkanie jest – może być – wartością *in concreto* bez względu na to, jak długo trwa, czym obdarowuje pedagoga i wychowanka, i czy „tutaj i teraz” zgadzają się oni ze sobą, są bliżej lub dalej od siebie. Lecz z drugiej strony, ze względu właśnie na uznanie spotkania jako wartości *in concreto* nie za faktyczność, a tym bardziej konieczność, lecz zawsze jako możliwość, w tym miejscu pojawia się pytanie: jeśli nie spotkanie jako wartość *in concreto*, to „co”?, czyli: jak „być” z wychowankiem, aby nie pogłębiać inności wychowanka w jej (dla

³⁹ Jak pisze Skarga, odwołując się do myśli Lévinasa – „W każdej chwili to wypowiedziane, to dit, może wejść w dialog, w nim się otworzyć, zmienić. Dire bowiem nigdy nie mieści się całkowicie w dit, tak jak subiektywność nie mieści się w tym, co określone bywa podmiotowością, to znaczy samoświadomość i świadomość rzeczy, źródło konstytucji sensu” (taż, 2009b, s. 142).

⁴⁰ Opowieść może przybrać postać opowieści zamkniętej, ale ponieważ zawsze, choćby potencjalnie, istnieje Ty, do którego mówię, czyli adresat mojej opowieści, to Ty „wyrzuca” ją poza nią samą. Rzecz oczywiście o możliwości innego opowiadania, które zawsze jest przede mną. Zamknięte opowieści, mające „postać trwałych znaków”, używając określenia Lévinasa, odnoszą się do przeszłości pedagoga, jak i do jego terażniejszości. Są nimi chociażby stereotypowe opowieści, czyli powielane opowieści o sobie samym, często będące efektem jaspersowskiego wypaczania się w mowie. Ale nawet w nich nie wyczerpuje się jego opowieść. Jest w niej bowiem to, czego często ani nie potrafi nazwać, ani przewidzieć, ani ująć w schematy znanych mu pedagogicznych opowieści. W ten sposób odkrywa to, co istotne w samej opowieści – zdarzenie. To ono czyni opowieść niewyczerpaną i pozajednostkową – a przynajmniej może ją taką czynić. Zdarzenie może rozerwać jego zamkniętą opowieść. Jest też tym, co nadaje osobliwy kształt – postać każdorazowej jego wypowiedzi, a tym samym być konstytutywnym elementem jego wypowiadania się jako pedagoga.

pedagoga) negatywnych aspektach? To pytanie o to, jak działać, aby nie przysparzać „biedy” wychowankowi, ale też jak działać, aby znosić jego inność w negatywnych aspektach? Spotkanie pedagoga z wychowankiem nie zawsze jest spotkaniem jako wartością *in concreto* w powyższych ustaleniach. Pedagog jest „przy nim”, „obok”, ale nie jest (może jeszcze nie) „z nim i dla niego”. Również dlatego, że pedagog nie może przewidzieć, a tym bardziej założyć, iż jego spotkanie z wychowankiem nie tylko będzie „obecnością” znaczącą, ale również pozostawi swoisty „ślad” w wychowanku i dla niego w jego dalszym życiu, jego działania z konieczności osadzone są na prymarnym szacunku do niego jako osoby. Może nie akceptować jego zachowań i dać temu wyraz, lecz będąc pedagogiem, który spotykając wychowanka stawia sobie tischnerowskie pytanie-wątpliwość o to, jak z nim być, sam wchodzi w obszar działań naznaczonych etyką. U jej zaś podstaw – jak powie Kołakowski – leży pewien minimalizm działaniowy, opierający się na przyzwoitości i umiarkowaniu, jednak silnie wiążący dobro z racjonalnością i opanowaniem w postępowaniu (tenże, 1990; 2006). Odwołując się w tym miejscu do klasyka tak zwanego „złotego środka” w postępowaniu człowieka, czyli do Arystotelesa, na którego powołuje się również i Ricoeur – powiemy, że podstawą etyki działania będzie mądrość praktyczna (Ricoeur, 2005, s. 337–397)⁴¹.

1.3.2.2. Przebudzenie i przemiana Ja-aksjologicznego pedagoga

Lévinas porównuje doświadczenie Innego do przebudzenia, do uznania – jak by to z kolei powiedział Gadamer – że jest Inny, który jest naprzeciw mnie i że ja, będąc otwartym na Innego,

muszę w sobie przyjąć coś przeciw sobie, nawet jeśli nie byłoby innego, który by to przeciw mnie miał (tenże, 1993b, s. 336).

Nigdy nie mogę wyjść do Innego, nie implikując odnoszenia się do siebie samego, co pozwala na narodzenie się w sobie samym i wewnętrzną przemianę. Przemiany wpisane są jednak w strukturę odpowiedzialności i mogą mieć miejsce, mimo iż w sensie poznawczym jesteśmy dla siebie samych, jak i dla siebie nawzajem nieskończenie odległymi do rozpoznania. Marcel, dla którego choć możliwa jest i staje się coraz częściej powszechnością „komunikacja bez komunii”, podkreśla, że tylko „komunikacja w komunii” ma siłę odnowy wewnętrznej mnie i Innego, czyniąc „pełniejszym, niż byłbym bez niej” (tenże, 1985, s. 216). To w niej słowa nie tylko są rozumiane przez spotykających się, ale również i oni sami nawzajem czują się rozumiani. I nie chodzi o to, że „nie

⁴¹ Szerzej o tym w części III. *W kierunku etyki jako sztuki odsłaniania i tworzenia pedagogicznego ethosu.*

wiem” zamienia się w „wiem”, ponieważ rozumienie Innego nie konstituuje się w wiedzy o nim jako Innym. Można powiedzieć, że przy wszelkich możliwych „nie wiem” możliwe jest „bycie dla” i dobrze, jeśli jest ono we wspólnocie, bo tylko wówczas jest ono byciem prawdziwym.

W spotkaniu pedagoga z wychowankiem doświadczenie wzajemnej obecności jest źródłem ich przemian. Ponieważ nasza uwaga skoncentrowana jest na pedagogu, poniżej będziemy mówić o spotkaniu z wychowankiem jako miejscu narodzin jego Ja-aksjologicznego i jego przemianie, zakładając, iż jest to warunek tworzenia się ich spotkania jako wartości *in concreto* z racji bycia odpowiednim do posłyszenia wezwania wychowanka⁴².

Jeżeli pedagog i wychowanek nawzajem siebie słuchają i wpuszczają w swoje przestrzenie, to jakie to może mieć dla nich znaczenie? Odpowiedź na powyższe pytania po części dały już słowa Lévinasa, mówiące o byciu odpowiednim do tego, by posłyszeć Innego. Ale z drugiej strony należy rozpatrzyć kwestię od strony negatywnej. Wówczas pytanie powinno brzmieć: „co stałoby się z pedagogiem i wychowankiem, gdyby pedagog wzbraniał się przed wypowiedzeniem się wobec niego?”.

Dopóki nie czuję tego przymusu, dopóki nie rozumiałem, że chodzi tutaj nie o tego drugiego człowieka, lecz o mnie samego – pisze Barth – dopóki mogę jeszcze sądzić, że mógłbym bez szkody dla siebie samego uniknąć słuchania go, dopóty nie słucham jeszcze po ludzku, choćbym miał tysiąc pozornych przyczyn po temu, by go nie słuchać albo słuchać połowicznie. Ludzkie słuchanie drugiego człowieka odbywa się przy założeniu, że to ja sam poniósłbym wielką stratę, gdybym nie zechciał go słuchać i to słuchać na serio (tenże, [w:] Baran (red.), 1991, s. 154).

Dlaczego? Nie słysząc wezwania wychowanka i nie odpowiadając na nie, a zatem i nie dając siebie, pedagog zamyka nie tylko przed nim drogę urzeczywistniania się, ale zamyka ją również przed samym sobą. Sobie samemu odbiera tego, wobec którego i dzięki któremu może się wypowiedzieć. Próbuje postawić się na jego miejscu, jako odgrywającego rolę wołającego, zadaje sobie pytanie: „jakbym się czuł, gdyby wychowanek nie odpowiedział na moje wezwanie? Co by się ze mną wówczas stało? Kim wówczas byłby wychowanek w oich oczach?” W uznaniu bycia dla siebie nawzajem Innym zostaje dookreślona ich niewspółmierność, której doświadczenie przez każdego z nich we współ-czaso-przestrzeni jest podstawą rodzenia się i potwierdzania ich bycia sobą. Bycie w spotkaniu ze sobą i dla siebie jest wówczas autentyczną komunikacją, w której każde z ich „Ja” nie dominuje ani nie chce się potwierdzić, ani też nie poszukuje siebie lub nie poszukuje uznania dla siebie. Binswanger w kontekście rozważań o miłości – o znaczeniu dla samego siebie obdarowywania własną przestrzenią Innego – pisze:

⁴² Patrz: podrozdz. I.3.1. *Gra wypowiedzania się na scenie spotkania*.

właśnie tam, gdzie Ty jesteś, „powstaje” (dla mnie) miejsce; [...] pojawia się osobliwy fenomen „bezgranicznego” powiększania własnej przestrzeni poprzez oddawanie własnej przestrzeni (tenże, [w:] Baran (red.), 1991, s. 195)⁴³.

Spotkanie jest wy-darzeniem i jako takie ma moc obdarowywania każdego z jego uczestników. Spotykający i spotykany obdarowują sobą tego, komu dają świadectwo, czyli tego, kogo doświadczają, a także tego, przed kim można je złożyć, czyli tego, kto doświadcza. Spotkanie to miejsce przebudzenia się bycia sobą pedagoga i formowania tegoż bycia⁴⁴. Pedagog staje się sobą wówczas, gdy jego odśrodkowe ukierunkowanie na wychowanka dokonuje się w przewyżczeniu dośrodkowego ukierunkowania – ukierunkowania na siebie. Dlatego dopiero doświadczenie „jesteś” wychowanka może uchronić przed imperializmem jego „jestem”. Doświadczenie inności wychowanka jest źródłem identyfikacji i ubogacenia dla Ja pedagoga, ale i wychowanka. Jest zatem źródłem wzajemnej przemiany. To dialogiczne „bycie sobą”. Nie chodzi we wspólnej grze na scenie spotkania o usunięcie wzajemnej inności, lecz właśnie o jej poszerzenie, które – mówiąc językiem Theunissena – zawsze jest i przemienieniem każdego z jej graczy (tenże, [w:] Baran (red.), 1991, s. 260–267)⁴⁵.

Przeżywając spotkanie z wychowankiem zarówno pedagog, jak i wychowanek znajdują się w przestrzeni dobra i zła, wartości i antywartości – w przestrzeni agatologicznej i aksjologicznej (Tischner, 1982a, 1998a). Doświadczenie agatologiczne odsłania negatywną stronę wszystkiego, co ich otacza. Nawet jeśli ma wymiar hipotetyczny, jest zawsze takim doświadczeniem, które mówi, że istnieje coś, co istnieć nie powinno. Za Tischnerem powiemy, że wychowanek istnieje w swej zawsze możliwej tragedii nieureczywistnienia się jako wartości.

⁴³ Dla Marcela, człowiek, który jest w życiu wędrowcem, w pewnym momencie może pograć się w mroku. Jego życie ogarnie beczynność, a z tej Inny nie może czerpać. Wówczas i on sam nie będzie też mógł nic od Niego otrzymać, gdyż „otrzymuje się, dając, więcej – dawanie jest już pewnym sposobem otrzymywania” (tenże, 1984, s. 149). Bowiem to, co jest najlepsze w człowieku i co go wyróżnia jako człowieka, zostaje mu niejako podarowane. Ale ów dar nie jest czymś zasłużonym, jest raczej zadaniem, z którego człowiek powinien się wywiązać – „Najlepsza częśćka mnie samego – pisze Marcel – nie należy do mnie, nie jestem jej właścicielem, a jedynie depozytariuszem” (tenże, 1984, s. 18).

⁴⁴ Dla Tischnera, odwołującego się do rozważań Lévinasa, które i dla nas stają się inspiracją: w spotkaniu Inny – a zatem i ja sam – wy-darza się, mając znamiona transcendencji – ja transcenduję ku Innemu i wykraczam w kierunku Ty-transcendentalnego, które stanowi źródło światła, jakim jest Dobro. Sam będąc transcendencją, w spotkaniu idę ku sobie jako Innym i siebie samego zarazem przekraczam w horyzoncie Dobra (por. Tischner, 1998a).

⁴⁵ Thunissen wskazuje, iż Buber przyznaje sferze „pomiędzy” absolutnie stwórczą moc w obrębie człowieka. Wynika to przede wszystkim z tego, iż Buber zakładał pierwszeństwo bycia sfery „pomiędzy” przed sferą „subiektywności” (przeciwnie stanowisko zajmuje Lévinas), choć – jak podaje Theunissen – sam wycofywał się z tego założenia i poszedł w kierunku łagodniejszej tezy: „Niekiedy ogranicza się on do stwierdzenia, że w spotkaniu z Ty Ja staje się »rzeczywistym sobą«, że »idywidium« bierze z Pomiędzy byt »osobowy«” (tenże, s. 260).

Doświadczenie to odsłania pedagogowi ową tragedię, a w tym odsłonięciu daje mu do myślenia o własnej pozycyjności wobec wychowanka⁴⁶. Bycie z nim, obok niego, przy nim, wobec niego i ku niemu, jak i dla niego nie tylko domaga się wzajemności, ale w tej wzajemności daje pedagogowi do myślenia i jest to myślenie wobec wartości i w ich horyzoncie. Takie myślenie jest jednak możliwe wówczas, gdy pedagog uzna dobro, jakie niesie ze sobą spotkanie, które niczym światło przeświecila sens spotkania i pozwala wydobyć go z mroku nierozumienia (Tischner, 2006, s. 247)⁴⁷. To doświadczenie jest warunkiem doświadczenia aksjologicznego, które jest projektowaniem i urzeczywistnianiem tego, co wartościowe. To narodziny spotkania jako wartości *in concreto*, które dokonuje się w tym, co dobre i złe, co lepsze i gorsze, co ważne i nieważne, co jest wzlotem i upadkiem, zwycięstwem czegoś i przegraną⁴⁸.

Na scenie spotkania pedagoga z wychowankiem, otwierającej jego możliwy agatologiczny horyzont, może budować się ich Ja aksjologiczne w zarówno pozytywnym, jak i negatywnym aspekcie⁴⁹. W spotkaniu z wychowankiem Ja pedagoga ujawnia się jako podmiot poznania, doznawania, działania, rozumienia. Formy te mają jednak związek z wartościami⁵⁰. Dla Tischnera solidaryzacja Ja ze swoimi postaciami, u których podstaw „spoczywa odczucie jakiejś szczególnej sfery wartości”, jest procesem ich konstytuowania się w świadomości (tenże, 1978b, s. 92; 1994, s. 120). Solidaryzacja jest szczególnym przypadkiem ogólnej konstytucji sensu istnienia Ja, które poprzez przetwarzanie siebie przez siebie samego obejmuje „większy lub mniejszy świadomościowy obszar bytowy” (tenże, 1978b, s. 92). Wskazując na solidaryzację różnych postaci Ja ze sferą wartości, Tischner mówi o tym, co w człowieku jest najbardziej ludzkie. Tym samym na pytanie: „kim jest człowiek?” odpowiada, podobnie jak Ricoeur, że jest nim ten, kto doświadcza wartości, natomiast Ja jest zawsze konkretnym tym, „kto” myśli, „kto” chce, „kto” doznaje. Obszar Ja pedagoga jest wyznaczony zatem przez obszar wartości, z którymi potrafi wejść w związek solidaryzacji.

⁴⁶ Patrz: rozdz. II.3. *Od refleksji do bycia refleksyjnym pedagogiem*.

⁴⁷ Dla Tischnera człowiek „dobrem pełnym” – tak wzywającym, jak i będącym wybranym – może stać się wówczas, „gdy na wybór odpowie się wyborem, a na wezwanie – wyznaniem, że »oto jestem«” (tenże, 2006, s. 421).

⁴⁸ Dla Tischnera, aby mogło do tego dojść, potrzebne jest jakby zaplecze spotkania. Jest nim sfera przeżywanego przez spotykające się osoby wartości i idei. Choć spotkanie jest wydarzeniem przypadkowym, to okazuje się, że poprzez „zaplecze” jest ono już od dawna jakby przygotowane na swoje przyjście. Ważne jest bowiem to, co spotykający się mają już „poza sobą”, czyli jaki jest ich świat idei i wartości (tenże, 1998a, s. 18). On konstytuuje scenę ich spotkania, na której dokonuje się otwarcie jego agatologicznego horyzontu.

⁴⁹ Patrz: rozdz. II.2. *(Samo)świadomość vel (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga*.

⁵⁰ Cichoń mówi, że człowiek może odnaleźć swoją tożsamość nie w jakimś zewnętrznym wyrazie, lecz w wewnętrznym fundamencie umiejscowionym w aksjologicznym centrum człowieka, czyli w osobowym Ja (tenże, 1996, s. 114). Urzeczywistniając wartości, jest zarazem nie tylko „dla siebie”, ale i „dla świata”, „dla innych” i dopiero wówczas jest „dla siebie”.

Jego rdzeń, dzięki któremu doświadcza poczucia egotycznej wartości, stanowi Ja-aksjologiczne. Nie jest ono wartością pozytywną w absolutnym tego słowa znaczeniu. Charakteryzuje się ono prywatnością, irracjonalnością, transcendentalnością i indywidualnością (tenże, 1992a, s. 174–179). Jest ono irrealne i transcendentne w tym sensie, że w świecie, w którym pojawiają się sytuacje konkretnego zobowiązania, może ono przybierać postać na przykład Ja-lekarza, Ja-ojca, Ja-nauczyciela *et cetera*. Określony świat wartości dla Ja-aksjologicznego jest wówczas jeśli nie podstawowy, to przynajmniej obowiązujący go. Ale – jak podkreśla Tischner – żadne urealnienie i żadna solidaryzacja nie zdołają wyczerpać możliwości Ja. Podstawą doświadczenia wartości jest uwzględnienie „aksjologicznego wymiaru bytu ludzkiego”, bez którego również jego rozumienie nie jest możliwe. Jednak to uwzględnienie również nie implikuje Ja-aksjologicznego w wymiarze pozytywnym. Konieczna jest – jak by to określił Scheler – wrażliwość aksjologiczna (czy tak jak mawiał Pascal „porządek serca”), która otwiera na świat wartości. Jednak dopiero następująca po niej preferencja wartości, by ponownie przywołać stanowisko w tej kwestii Schelera, określa Ja-aksjologiczne w tym znaczeniu, że to od niej zależy, czy i w jakim stopniu i jak uważa się Innego za wartość (Scheler, 1977, 1986; Galarowicz, 1997).

Doświadczenie tego, co być powinno, a czego nie ma w spotkaniu pedagoga z wychowankiem, to pierwotna sytuacja, w której Ja-aksjologiczne pedagoga uświadamia sobie owo spotkanie jako wartość. Jako właśnie wartość intryguje jego Ja-aksjologiczne i wyzwała w nim pragnienie, aby była ona obecna „tutaj”, a nie „tam”. Uświadczenie sobie wartości jako tego, co być powinno, a czego (jeszcze) nie ma, dochodzi podczas spotkania z wychowankiem. Sam Tischner pisze, że to właśnie Inny „wymusza” na człowieku pytanie o to, jak ma wobec niego postąpić. Jest to pytanie o prawdę bycia z nim, która jest – ma być – wartością. Ale nie chodzi tylko o wartościowy sposób bycia z nim, ale jednocześnie o taki, który zarazem potwierdzałby – urzeczywistniałby – i pedagoga, i wychowanka jako wartość. Kiedy w polu świadomości pedagoga staje wychowanek jako „jakoś” Inny, otrzymuje on od siebie samego – za pośrednictwem Innego – zaproszenie do odnalezienia przez siebie swojego ja-wobec-wartości. W odnajdywaniu ja-wobec-wartości chodzi o rozpoznanie przez pedagoga i uznanie źródeł tego, kim jest wobec i dla wychowanka, ale również tego, z jakich powodów ulega własnym ocenom⁵¹.

W grze pedagoga z wychowankiem otwartość na siebie samego, jako tego, który chce „coś” usłyszeć od wychowanka, jeśli nie jest pierwotna, to w zasadniczy sposób jest współlistniejąca z otwartością na wychowanka. Bycie odpowiednim bowiem nie jest warunkiem *sine qua non* odpowiedzi wychowankowi

⁵¹ Patrz: par. II.2. (*Samo*)świadość vel (*samo*)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga.

na jego (wyartykułowane lub nie) wezwanie, które jest zarazem jego prośbą, by móc stawać się sobą. Ono może zobowiązywać pedagoga do podjęcia działań ukierunkowanych na spełnianie prośby wychowanka, lecz ich nie wymusza. Potrzeba zatem uwrażliwienia na prośbę wychowanka jako na wartość dla siebie samego, jak i dla samego wychowanka, i uznania jej za zobowiązującą do podjęcia działań w kierunku jej urzeczywistnienia. Tischnerowskie słowa „Jeśli chcesz, możesz...”, posłyszane przez pedagoga, są niezobowiązującym zaproszeniem go do wejścia na drogę przemiany wewnętrznej⁵². A jest nią *metanoia*, konwersja, nawrócenie – słowem przemiana (tenże, 2006, s. 245). Nigdy nie ma się pewności, dokąd ona go doprowadzi – do „jakiego” siebie samego. Samo przebudzenie Ja-aksjologicznego jest jednak przebudzeniem jego wolności, ponieważ już samo wezwanie i prośba wychowanka, by być sobą, nie wymuszając niczego, jest uznaniem wolności tego, który na nie odpowiada (tenże, 1998b, s. 175–176)⁵³. Spotkanie z wychowankiem umożliwia spotkanie się pedagoga z własną wolnością, która stawia pytanie: „co zrobić z wezwaniem i prośbą wychowanka?”⁵⁴. Ponieważ zawsze już spotkanie z wychowankiem jako z „jakimś” Innym – jak powie Lévinas – wstrząsa światem pedagoga, który z pozoru jest światem uporządkowanym (tenże, 1998, s. 26). Czym jest doświadczenie inności wychowanka? Jest ono takim doświadczeniem, w którym „zewnętrzność”, czyli wychowanek jako Inny, objawia się. Jego inność nie jest ani szukana przez pedagoga, ani pożądana. Jego obecności nie da się pochwycić w sposób poznawczy, a to dlatego, że inność Innego jest

w nim, a nie w stosunku do mnie, objawia się, docieram do niej, wychodząc od siebie, a nie przez porównanie siebie i Innych. [...] Inny człowiek jako nauczyciel i mistrz również może służyć jako przykład inności, która nie jest inna dzięki stosunkowi do mnie, która należy do istoty Innego, ale którą mogę zobaczyć tylko będąc sobą (Lévinas, 1998, s. 133).

W takim doświadczeniu inności wychowanka pedagog może określić siebie w tym sensie, że staje się sobą w relacji do wychowanka. Wolność, o której jest tutaj mowa, nie jest tylko działaniem na zewnątrz, ale przede wszystkim działaniem od wnętrza i „»robieciem z samym sobą« czegoś, co wydaje się

⁵² W *Państwie* Platona czytamy o *periagoge*, oznaczającej przemianę duchową, przewrót, będący z jednej strony wypełnieniem nakazu sokratejskiej troski o duszę, z drugiej zaś – gwarancją właściwych wyborów. Tylko na drodze swoistego nawrócenia, będącego duchową przemianą zyskuje się mądrość. Środa pisze: „To ruch przekształcającej się duszy, która odwraca się od przedmiotów znajdujących się w jaskini cieni, a więc od rzeczy »błąkających się między powstaniem i zatarciem« i zwraca się w kierunku rzeczywistości prawdziwej” (taż, 1993, s. 57).

⁵³ Dla Tischnera to Inny mnie wybrał, dlatego moje bycie zapytywanym nie jest z przypadku. Kiedy stawiam pytanie: „dlaczego ja?”, to w samym pytaniu ujawnia mi się wolność Innego – tego, że to On wybrał. Problematiczne staje się zatem to, co mam zrobić z ujawnioną wolnością Innego.

⁵⁴ Patrz: podrozdz. II.1. „Odpowiedzialność za...” i „odpowiedzialność ku...”, czyli *rzecz o dostojności bycia sobą pomimo przemijalności*.

niemożliwe” (Tischner, 1998b, s. 295). Taka forma wolności jako posiadania siebie pozwala wychowankowi być takim, jakim ujawnia się pedagogowi jako Obcy, Drugi i Wartość w ich pozytywnych aspektach. Problemem wolności pedagoga jest zatem odpowiedzieć czy nie odpowiedzieć na wezwanie i prośbę wychowanka. Tak czy nie – wybór jest fundamentalnym wyrazem jego wolności. Tak rozumiana wolność nie jest robieniem czegoś, co się chce. To przebudzona w spotkaniu z wychowankiem wolność pedagoga kształtuje grę z nim na scenie spotkania, które może stawać się wartością *in concreto*. Dla Tischnera przestrzeń spotkania z Innym wyznacza położenie w stosunku do niego, będące wyrazem doświadczenia go w kategoriach agatologicznych i aksjologicznych. Zatem wolność pedagoga budzi się oraz dojrzeva w czasie i przestrzeni spotkania z wychowankiem⁵⁵. Nigdy nie jest ona wolnością osamotnioną. Spotkanie jako wy-darzenie, choć może być ulotnością chwili, jest tym, dzięki czemu pedagog obdarowuje i jest obdarowany, wówczas może wypowiedzieć się wobec wychowanka, który daje świadectwo jego wolności.

Wychowanek nie jest ograniczony do sytuacji otrzymywania – otrzymywania odpowiedzi na swoje wezwanie od pedagoga. Inicjatywa, rozumiana za Ricoeurem jako możliwość działania, nie należy wyłącznie do pedagoga, który obdarza wychowanka swoją uwagą, swoim słowem, swoją troskliwością (tenże, 2005, s. 316). Niewątpliwie, jego moc działania w „zawijaniu się” spotkania z wychowankiem jest większa, lecz jest tym-który-jest-sobą, czyli tworzy swoją tożsamość *ipse*, swoje bycie sobą wówczas, gdy od niego również otrzymuje – otrzymuje go jako właśnie Innego w ujęciu Obcego, Drugiego i Wartości w ich pozytywnych aspektach. On ofiarowuje pedagogowi przede wszystkim samą możliwość przebudzenia i przemiany, tak jak swoim sposobem bycia wobec niego pedagog jemu ofiarowuje. Ta wzajemna wymiana jak gdyby równoważy pierwotną nierówność w spotkaniu. Dlatego indywidualność i niepowtarzalność spotkania może korespondować z indywidualnością i niepowtarzalnością tych, którzy biorą w nim udział. Wprawdzie w różnych fazach spotkania – ze względu na bezpośredniość relacji – każdy z nich może znacznie się odsłonić i nie zawsze odsłonięcie będzie trafnie odczytane, niemniej to właśnie spotkanie stwarza możliwość bycia rozpoznany w swej indywidualnej naturze (por. Węgrzecki, 1989, 1995). O dojrzałości spotkania pedagoga z wychowankiem i urzeczywistnianiu go jako wartości *in concreto* decyduje dojrzałość bycia sobą pedagoga, ale z drugiej strony ona tworzy się właśnie w tym oto spotkaniu i poprzez nie. Pedagog staje się sobą w byciu „wewnątrz” spotkania z wychowankiem i odnosząc się zarazem do niego – w byciu jak gdyby „na zewnątrz”, które można sprowadzić do bycia odpowiedzialnego rozumianego jako zobowiązanie się oraz

⁵⁵ Lévinas porównał wolność do „możliwości rozpoczynania”. Jako doświadczenie szczęścia, które zawiera się w »cudzie szczęśliwej chwili«, wolność nie przytrafia się Ja, lecz jest już samym jego urzeczywistnieniem (tenże, 1998, s. 169).

do bycia refleksyjnego w (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy jego Ja-aksjologicznego⁵⁶.

Istnieją spotkania, które dla pedagoga, jak i dla wychowanka nabierają szczególnego znaczenia. Dzięki nim dokonuje się jakiś przełom, ale są też spotkania mniej doniosłe. Ich waga jednak będzie polegała na tym, że właśnie trwając w czasie, ich głębia i siła wzmacnia się. Spotkanie, mające moc przemiany – która nie jest tylko pojawieniem się nowej jakości w życiu spotykających się osób, lecz także wzmacnianiem już istniejącej – jest spotkaniem rzeczywiście uobecniających się sobie Inności. W swoich działaniach manifestują one siebie takimi, jakimi są w przestrzeni wzajemnej otwartości na siebie i we wzajemnym „pozwoleniu” na to, by być.

I.3.3. O kruchości i pozorności spotkania

I.3.3.1. Niepewność – dramat – nadzieja

Spotkanie jest wydarzeniem i jako takie jest podstawowym „źródłem przeżyć aksjologicznych” (Tischner, 2006, s. 242; 1982a). Jako „źródło przeżyć aksjologicznych” zawiera w sobie możliwość ujawnienia się ambiwalencji: jest miejscem na przeżycia i dobra i zła, i wartości i antywartości, i radości i rozpaczy, i ukojenia i wstrząsu. Tischner powie:

Od spotkania zaczyna się dramat, którego przebiegu nie da się przewidzieć (tenże, 2006, s. 243).

Dramat na scenie spotkania pedagoga z wychowankiem ma swój czas, swoje miejsce, swoich pierwszo- i drugoplanowych bohaterów. Ma w końcu charakterystyczną dla siebie akcję, a zatem charakteryzuje się hierarchią wydarzeń. Upadek i ocalenie spotkania pedagoga z wychowankiem to zawsze dwie możliwości, które rozpościerają się w jego agatologicznym i aksjologicznym horyzoncie. Sam wybór, którego dokonuje słyszący wezwanie wychowanka pedagog, jest już ryzykiem, otwierającym drzwi do niepewności, a nawet zbłądzenia. Niemniej nie można inaczej otwierać się na prawdę spotkania, jak poprzez ryzyko. Dlatego perspektywa tragiczności spotkania jest jego nieodłącznym tłem. Tischner, polemizując z ujęciem tragedii przez Schelera, podkreśla, że podstawowymi źródłami tragiczności są bezsila jako „skrępowana wolność” i niewiedza (tenże, 1998a, s. 63–69). Pedagog może wiedzieć,

⁵⁶ Patrz: część II. *Odpowiedzialność – (samo)świadomość – refleksja jako fenomeny tożsamości ipse pedagoga.*

dlaczego wychowanek nie otwiera się na jego zagadnięcie, i wiedzieć również, że nie ma dla niego wyjścia z sytuacji, w której wychowanek odwraca się już od niego. Może wiedzieć o przyczynach tego oddalenia, ale już nic nie może zrobić. Nie zatrzyma go, nie przekona do otwarcia się, bo nie ma nad tym władzy.

Szczególną sytuacją w spotkaniu jest przenikanie lub wdarcie do niego doświadczeń granicznych, które są przeżywane przez pedagoga i wychownika⁵⁷. Z perspektywy psychologii kultury do doświadczeń granicznych w odniesieniu do jednostki należy zaliczyć przeżycia o charakterze kryzysowym, transformacyjnym lub integracyjnym (Dudek, Pankalla, 2005, s. 179–180)⁵⁸. Rozpościerają się między dwoma ich biegunami – przeżyciem traumatycznym (wypadek, śmierć kogoś, choroba) a – odwołując się do Masłowa – doświadczeniem szczytowym (na przykład mistycznym, ekstatycznym czy seksualnym). Ale między nimi mieszczą się również takie doświadczenia graniczne, jak znaczący sen (często tzw. proroczy), obcowanie z wyjątkowym dziełem sztuki, filmem, książką, z „mistrzem, ale też na przykład spotkanie z odmienną kulturą” (tamże, s. 145–152)⁵⁹. W przypadku takich doświadczeń granicznych, jak śmierć,

⁵⁷ Bollnow podkreślał różnicę, jaka zachodzi między samym doświadczeniem a właśnie przeżyciem, niedającym się sprowadzić do tego pierwszego, które według niego – w przeciwieństwie właśnie do samego przeżycia – włącza przede wszystkim myślenie człowieka, jest zatem bardziej dla niego konstruktywne (tenże, 1968, s. 226–227). I choć Bollnow postawił w opozycji do siebie doświadczenie i przeżywanie, to jednak w obszarze niniejszych rozważań chcemy zwrócić uwagę na przeżycie doświadczeń granicznych. Ponieważ spotkanie pedagoga z wychowankiem przynależy do „faktycznego życia”, by użyć za Potepą określenia koncepcji życia Heideggera, to uważamy za zasadne zatrzymanie się na specyficznej sytuacji, w której do spotkania przenikają lub nawet wdzierają się tak istotne dla kondycji psycho-duchowo-fizycznej każdego z jego uczestników doświadczenia graniczne (Potępa, 2004).

⁵⁸ Nie bez znaczenia jest również przechodzenie przez kolejne stadia rozwojowe tożsamości i oratoriów, które opisał w swej koncepcji Erikson, a które można porównać z doświadczeniami granicznymi (por. Basistowa, 1999, s. 111–123; Joniec-Bubuła, 2000, s. 165–185).

⁵⁹ Wynikają one z konfrontacji między subiektywną *psyche* a uniwersalnymi czynnikami naturalnymi (instynkty, kryzysy rozwojowe, kompleksy), kulturą obiektywną (tradycja, tabu, mity i wzory kulturowe), obiektywnymi determinantami *psyche* (archetypami, uniwersalnymi wzorcami myślenia, odczuwania oraz działania). Wśród kryteriów niezbędnych do zakwalifikowania danego doświadczenia do doświadczeń granicznych są: złamanie bariery, poczucie przejścia (które jednostka obdarza dużym znaczeniem), doświadczenie zmiany (w postępowaniu, poczuciu siebie), przebywanie w obszarze „*in-between*” jednostkowej *psyche* oraz idei kultury – to na przykład obszar zderzenia wartości i dyrektyw, spotkanie odmiennych obyczajów, wierzeń, kultur i nawiązanie między nimi dialogu (pogranicze kulturowe). W psychologii kultury wyraźnie mówi się także o pograniczu „Ja” związanym z poznawaniem siebie, otwieraniem się, przekraczaniem barier, dystansów, ograniczeń, które związane są z naszym obecnym doświadczeniem. Samo Ja jest granicą, ponieważ stanowi enklawę, gdzie następuje zderzenie wartości, sensów, mitów z człowiekiem „tu i teraz” i z nim jako innym „tam i potem”, ale także z nim samym jako innym „tam i przedtem” (Dudek, Pankalla, 2005, s. 106). Doświadczenie graniczne nie musi być nagłe, jednorazowe czy zdumiewające i zbijające z tropu. Por. z koncepcją sytuacji granicznych Jaspersa. Wymienia je cztery: „to, że stale znajduję się w jakichś sytuacjach, że nie mogę żyć bez walki i cierpienia, że biorę na siebie winę i nie mogę tego uniknąć, że muszę umrzeć” (tenże, [w:] Rudnicki, 1978, s. 89).

samotność, poczucie winy, walka i cierpienie, świat wartości zostaje zawieszony w ich bezpośrednim przeżywaniu, lecz i może dokonać się w nim znacząca dla odczucia sensu własnej egzystencji transformacja. Doświadczenia graniczne są nierozzerwalnie związane z egzystencją człowieka. Nie można ich zmienić lub uniknąć, a nawet w pełni zrozumieć. Kiedy zatem do spotkania pedagoga z wychowankiem przenikają lub wdzierają się doświadczenia graniczne, ono samo wystawiane zostaje na próbę przetrwania lub zerwania. Ładunek emocjonalny, jaki niosą ze sobą, rzutuje na jakość kontaktów między nimi. Jeśli są one autentyczne, wówczas każdy z nich umie wyrazić swoje uczucia związane z przeżyciem i/lub z przeżywaniem doświadczenia granicznego. Dotyczy to nie tylko uczuć pozytywnych (np. miłość, sympatia, życzliwość), ale również takich uczuć, jak na przykład żal, gniew, smutek. Autentyczność ze strony pedagoga wiąże się z tym, że umie on okazać szczere zainteresowanie przeżyciami wychowanka. Lecz aby ten mógł się otworzyć i opowiadać o swoich przeżyciach, potrzebne jest stworzenie klimatu zaufania. Tam, gdzie go nie ma lub tam, gdzie kontakt z doświadczeniem granicznym jest na tyle silny emocjonalnie, iż paraliżuje autentyczność dotychczasowego bycia, również wychowanek wycofuje się i pozostaje sam ze sobą i ze swoimi przeżyciami. Tragizm spotkania pojawia się już wówczas, kiedy wychowanek i pedagog rozmijają się w nim. To konsekwencja uruchomienia przez jednego z nich lub oboje znanych w literaturze przedmiotu barier komunikacyjnych, wynikających zazwyczaj z cech osobowości, nieumiejętnego posługiwania się własnym językiem i błędów w odbiorze przekazywanych znaczeń w mowie werbalnej i niewerbalnej⁶⁰.

To, czy doświadczenie graniczne przyczyni się do możliwego upadku spotkania, czy też stanie się dla niego spoiwem, zależy w dużej mierze od samego pedagoga oraz jego zarówno wewnętrznych sił, jak też od wiedzy i umiejętności radzenia sobie w sytuacji, kiedy ono do spotkania „przychodzi”. Można wyróżnić trzy sytuacje kombinacji powyższych elementów działania pedagoga. Pierwszą określimy jako „Na linii wiedzy – bezradności kontra wtargnięcia”. Pedagog

⁶⁰ Dla przykładu, Dobrołowicz wymienia trzy rodzaje barier komunikacyjnych: bariery percepcyjne, które wiążą się z nieumiejętnością dostrzegania problemów twórczych i ich możliwości rozwiązań, bariery umysłowe, wiążące się z niskim poziomem wyobraźni i niewykorzystywania wszystkich funkcji myślenia oraz bariery emocjonalno-motywacyjne, pojawiające się przy niskim lub zbyt wysokim napięciu emocjonalnym, które uniemożliwiają podjęcie działania (tenże, 1993, s. 29–42). Gordon opracował listę 12 blokad komunikacyjnych, które pogrupował w trzy kategorie: osądzanie (krytykowanie, stawianie diagnozy, chwalenie połączone z oceną, przeżywanie), dawanie rozwiązań (rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, stawianie zbyt wielu lub niewłaściwych pytań, doradzanie) oraz unikanie udziału w troskach drugiego człowieka (odwracanie uwagi, logiczne argumentowanie, uspokajanie). Nadmieniam, iż kiedy osoba stosująca w komunikacji z innymi powyższe bariery zda sobie sprawę z ich wagi i konsekwencji, dochodzi jeszcze jedna istotna bariera – poczucie winy, które może doprowadzić do sytuacji unikania kontaktów w ogóle ze względu na możliwość uruchomienia powyższych barier (Gordon, Burch, 2001).

wie, dlaczego wychowanek nie otwiera się w przeżywaniu doświadczenia granicznego. Wie o tym, dlaczego trudno do niego dotrzeć (np. rozstanie z kimś, sytuacja w rodzinie – rozwód rodziców, tzw. „pierwsza miłość”, zauroczenie drugą osobą). Oferuje mu swoją pomoc, ale nie ma pewności, czy on ją przyjmie, co z nią uczyni. W spotkaniu pojawia się niepewność co do jego dalszego trwania i wartości. Pojawia się wątpliwość wyrażona pod postacią pytań: co zrobię z sobą samym, gdy on z mej oferty pomocy nie skorzysta, czy udźwignę brzemień odpowiedzialności? czy podejmę działania, które uznaję jako wtargnięcie w jego sferę prywatności i jak je będę oceniał z perspektywy przyjętej lub wypracowanej przez siebie idei wychowania?

Drugą sytuację kombinacji wewnętrznych sił, wiedzy i umiejętności radzenia sobie z doświadczeniem granicznym w spotkaniu z wychowankiem określamy jako „Na linii wiedzy – nieumiejętności”. Pedagog wie, bo nauczył się, dlaczego i jak ma być z wychowankiem, ale nie posiada umiejętności takiego bycia. Ma problemy chociażby z artykułowaniem swoich myśli, nie wie, jak mówić do wychowanka, jak formułować pytania, by te otwierały przestrzeń spotkania z nim, a nie zamykały (por. Raut, [w:] Rutkowiak, 1992, s. 192–201). Pedagog wie, że na przykład strata rodzica jest bolesna dla wychowanka, wie to chociażby z własnych doświadczeń lub pośrednio z doświadczeń innych, nie umie jednak znaleźć się w tej sytuacji. Nie umie mu pomóc, ponieważ wie tylko o „pożądaney” formie bycia z nim wynikającej z przyjęcia jakichś teoretycznych założeń.

Trzecią sytuację kombinacji wewnętrznych sił, wiedzy i umiejętności radzenia sobie z doświadczeniem granicznym w spotkaniu z wychowankiem zatytułować można „Na linii chęci i możliwości – niewiedzy”. Mając dostatecznie dużo siły i możliwości działania, pedagog nie wie, jak ma zachować się wobec wychowanka przeżywającego doświadczenie graniczne. Chęć bycia jeszcze bliżej niego i chęć zaangażowania się w bycie dla niego pozostaje w martwym punkcie, ponieważ oprócz własnego emocjonalnego zaangażowania pedagogowi brakuje narzędzi działania. Chce i może działać, lecz nie wie jak, aby jego działania były adekwatne do potrzeb wychowanka w tej oto sytuacji. Obawa przed działaniem metodą prób i błędów nie jest oszacowana przez niego w kategoriach pozytywnych. Pęknięcie w spotkaniu urasta do wyrwy.

Tam, gdzie wkrada się bezsiła i niewiedza spotykających się pedagoga i wychowanka, tam samo spotkanie wystawione jest na próbę przetrwania lub zerwania. Będąc wartością *in concreto*, odsłania zawsze nieusuwalną perspektywę tragiczności. Zawsze zagraża mu jego upadek. Tragizm spotkania z perspektywy doświadczeń granicznych odsłania jego wewnętrzną kruchość. W obliczu zawiedzenia i wiedzy, i umiejętności działania, jak i energii do działania pozostaje nadzieja, której nie da się wydedukować z przesłanek odnalezionych w racji spotkania, lecz której pozostaje zawierzyć.

Powołując się na Lévinasa, w relacji Ja pedagoga–Ty wychowanka można wykryć nierówność. Jeżeli bowiem pedagog posłyszał skierowane do niego jako do wybranego wezwanie wychowanka i odpowiada na nie, tworząc z nim obszar mowy, to w istocie on sam jest „na służbie” u niego. Nierówność, o której mówi Lévinas, polega na tym, że zawsze ktoś pierwszy sam musi najpierw „oddać się” Innemu, odczytać w sobie Jego ślad, by móc przede wszystkim uchwycić i wyjaśnić sobie swój stosunek czy też nastawienie wobec niego. Nie ma też pewności, że Inny znajdzie się „na służbie” odpowiadającego. A zatem i pedagog, który posłyszał wezwanie wychowanka, najpierw siebie oddaje w tym znaczeniu, że otwiera się na niego, a przede wszystkim na jego ślad w sobie samym jako – powiedzmy – głos jego wołania.

Istotnie, Toż-Samy nie może dotrzeć do Innego inaczej, niż podejmując ryzyko poszukiwania niepewnej prawdy; nie może w nim bezpiecznie spocząć (Lévinas, 1998, s. 54).

Rodząca się roz-mowa między wychowankiem i pedagogiem jest nie tylko porozumiewaniem się, lecz i wzajemnym ukazywaniem się sobie. Ale poza roz-mową występuje pierwotniejsza relacja, a jest nią odpowiedzialność jako od-powiadanie. I to właśnie w nią wpisuje się pogodzenie się z ryzykiem nieporozumienia, z ryzykiem braku i/lub odmowy porozumienia. Roz-mowa jako taka nie gwarantuje porozumienia, lecz je umożliwia. A zatem zarówno roz-mowa wiąże się z niepewnością. Niemniej w tej niepewności żyje odpowiedzialność pedagoga, która angażuje go, zanim pojawi się zaufanie w spotkaniu z wychowankiem. Lévinas specyficzną troskę w bliskości o bliskość z Innym, z którą wiąże wzrost odpowiedzialności, wyraził następującymi słowami:

„Nigdy nie dość” bliskości – niepokój troszczący się o pokój stanowi o dotkliwej jedności podmiotu. [...] podmiot jest tym bardziej odpowiedzialny, im bardziej odpowiada, jak gdyby odległość między nim i innym wzrastała wraz z zacieśnianiem się bliskości (tenże, 2000, s. 233–234).

Wraz ze świadomością bycia odpowiedzialnym otwiera się przed pedagogiem tragiczność jego spotkania z wychowankiem. Rodzą się bowiem pytania, na które nie ma ostatecznych odpowiedzi: „czy udźwignę na swoich barkach odpowiedzialność wobec i za Innego?”, „co zrobić, gdy Inny odwróci się ode mnie?”, „za co będę odpowiedzialny, gdy spotkanie osłabnie lub gdy stanie się jednym z wcześniejszych rodzajów spotkań?”⁶¹. „Oddanie się” wychowankowi, które jest konstytutywne dla bliskości z nim, i niepewność, co z tym uczyni, to

⁶¹ Odpowiedzi na te pytania – w swej istocie również tymczasowe – pojawiają się wówczas, gdy z dynamizmu spotkania wraca się jakby do siebie samego, czyli wówczas, gdy jest się odpowiedzialnym „za” i „ku”, w jednoczesności świadomości siebie jako Ja-aksjologicznego i byciu refleksyjnym. Piszemy o tym w kolejnej części pracy.

kolejny aspekt tragizmu spotkania. Ale alternatywa pewności i niepewności oraz związana z nią alternatywa szczerości i udawania, w końcu prawdy i kłamstwa, wpisana jest w treść spotkania. Nie tylko wybiera pedagog, wybiera również wychowanek. Pedagog jest оголоcony z siły oddziaływania na wybór wychowanaka.

Jaka jest przyczyna tego, że wypowiadanie się pedagoga i wypowiadanie się wychowanaka nie przechodzi w relację typu roz-mowa na scenie ich spotkania ze sobą?

Kiedy Gadamer rozpatrywał zagadnienie gry, ujętej w kategorii „ruchu w tę i we w tę – tu i tam” w kontekście doświadczenia sztuki, zaznaczał, że od gry – oznaczającej dla niego sposób bycia samego dzieła sztuki – można odróżnić zachowanie grającego (tenże, 1993b, s. 121). Píše:

Każde dzieło pozostawia każdemu, kto zaczyna z nim obcować, pewną przestrzeń gry, którą on sam musi wypełnić. [...] jest to wychodzące od dzieła wezwanie, które czeka na to, by mu ktoś sprostał. Domaga się odpowiedzi, udzielić jej zaś może tylko ten, kto to wyzwanie przyjął. Ta odpowiedź musi więc być jego własną odpowiedzią, której sam czynnie udziela. Gra wymaga współgrającego (tenże, 1993a, s. 35 i 34).

Idąc drogą rozważań Gadamera o grze i Ricoeura o sztuce opowiadania, powiemy, iż w grze wypowiadania się pedagoga i wychowanaka na scenie spotkania ze sobą ich wypowiadania się mogą być zamknięte, biorąc pod uwagę ich konfigurację, i zarazem otwarte (Ricoeur, 2008, t. II, s. 37–38, 44–45). Rozpatrzmy kwestię z perspektywy nie tyle jakości wypowiadania się pedagoga, co pewnych „predyspozycji” wychowanaka jako czytelnika. W wypowiadaniu się pedagoga roztaczana jest propozycja świata, której odbiorcą i interpretatorem staje się wychowanek-czytelnik wypowiadania się pedagoga (tenże, 2008, t. I, s. 118). Każde wypowiadanie się – ujęte tutaj za Ricoeurem w kategoriach tekstu – nie tylko mówi coś, lecz także mówi o czymś. Jeżeli wypowiadanie się pedagoga mówi wychowanekowi-czytelnikowi o świecie możliwym i o możliwym sposobie orientowania się w nim, to ono samo ma moc odsłaniania takich sposobów bycia w nim, które może odnieść do własnej sytuacji egzystencjalnej. Ujawniające się mu sposoby bycia w świecie ujmuje jako własne możliwości. Ricoeur, w kontekście interpretacji dzieła, mówi o „łuku hermeneutycznym”, „który wychodzi od życia, przechodzi przez dzieło literackie i powraca do życia” (tenże, 2008, t. III, s. 228). Trawestując powyższe określenie na niniejszy grunt rozważań, można powiedzieć, że wychowanek-czytelnik, odczytując i interpretując wypowiadanie się pedagoga, przechodzi przez nie i wraca do swojego świata, ale wraz z powrotem przynosi interpretację(e) nie tylko sposobu bycia jej głównego autora, ale i swojego sposobu bycia w świecie, jak również pewne jego wizje. Włącza to, czego dowiedział się z własnej interpretacji wypowiadania się pedagoga do swojego obrazu świata. Świadomie czy też nieświadomie zwiększa w ten sposób jego dotychczasową czytelność. Muszą jednak

zostać spełnione pewne warunki do zaistnienia takiej sytuacji. Pierwszym z nich jest otwartość wypowiadania się pedagoga na wychowanka-czytelnika i otwartość wychowanka-czytelnika na nie⁶². Ricoeur, w kontekście metafory intrygi, mówi o grze oczekiwania, rozczarowania i przywracania porządku, która toczyć się może tylko wówczas, gdy jej warunki jak gdyby wpisane są w umowę. Zawiera ją autor tekstu z czytelnikiem i to od niego

pochodzi strategia perswazji, której celem jest czytelnik. To właśnie na ową strategię perswazji odpowiada czytelnik, podążając za konfiguracją oraz przyswajając sobie propozycję świata tekstu (tenże, t. III, s. 230).

Wypowiadanie się pedagoga samo w sobie może być nawet intrygujące, ale nie znajduje wychowanka-czytelnika, który mógłby dojrzeć ową intrygę⁶³. Wychodząc poza znaczenie, które nadał własnemu wypowiadaniu się pedagog, wychowanek-czytelnik nie podejmuje gry oczekiwania na to, co sam może w nim odczytać. Wypowiadanie się pedagoga jest nieobecne dla niego, ale w tym znaczeniu, że choć jest ono przez niego odczuwane, to jednak nie jest przez niego przeżywane⁶⁴.

⁶² Wayne Booth, którego teorię narratora omawia Ricoeur i zajmuje w stosunku do niej również polemiczne stanowisko, pisze: „Autor tworzy swoich czytelników [...]. Jeśli czyni to we właściwy sposób, to znaczy ukazuje im to, czego nie widzieli nigdy dotąd, wprowadza ich w nowy porządek postrzegania i doświadczania, znajduje on swoją nagrodę w postaci równych sobie partnerów, których stworzył” (Booth za: tenże, 2008, t. III, s. 237). Aby opowieść pedagoga wzbudziła zainteresowanie wychowanka-czytelnika, musi być przez niego pojmowana jako skierowany do niego sygnał, wzywający go do tego, by współpracował przy tworzeniu opowieści. Ma być opowieścią, która intryguje, przyciąga swoim klimatem, niebanalnością, ale i prostotą i jasnością słowa. Zaintrygować można na wiele sposobów. Z pozoru „nic nie robienie”, bycie w tle, może bardziej przyciągnąć niż obecność zawłaszczająca (por. np. Ruciński, 1988; Schoenebeck, 1994a). Tę z kolei – by pozostać w konwencji tekstu – wychowanek odczuwa zazwyczaj wówczas, gdy autor opowieści – pedagog układa ją w sposób niepozostawiający jemu miejsca na własną inwencję odbioru. Forma opowieści może być zwarta, prosta, wyrazista. Ale z drugiej strony przesadne staranie, by wyrazić jasno, może tylko zaciemnić to, o czym mówi pedagog – a mówi także sobą. Zostawić opowieść w jej nieprzejrzystości, to również zaintrygować nią wychowanka-czytelnika. Nieprzejrzystość może jednak przerażać, w konsekwencji czego wychowanek-czytelnik odstąpi od lektury opowieści pedagoga.

⁶³ To, kim dla pedagoga przedstawia się wychowanek jako czytelnik jego wypowiadania się, jest głównym kierunkiem jego fabuły. W ten sposób i pedagog w swym wypowiadaniu się przedstawia się wychowankowi-czytelnikowi. Por. rozdz. I.2. *Kim jest wychowanek jako Inny?*

⁶⁴ Wypowiadanie się jest zawsze o czymś – czyli odpowiada na pytania „co?”, jak również jest w jakiś sposób toczony – czyli odpowiada na pytanie „jak?”. Sposób narracji odsłania jej problem estetyczny, ale zarazem do estetyki wychowanka-czytelnika się odwołuje. Otwierającą recepcją wychowanka-czytelnika jest zatem dominująca tendencja w zakresie smaku, czyli przyjemność, jaką dostarcza lektura opowieści. Ricoeur pisze, że według Jaussa, przyjemność ma „zdolność otwierania przestrzeni sensu, w której ostatecznie rozwinie się logika pytania i od-

W czasie interpretacji przez wychowanka-czytelnika ma miejsce także przeniesienie sensu wypowiedzianego się pedagoga z jego pierwotnego kontekstu w inny kontekst. Wówczas może nastąpić „przecięcie świata tekstu ze światem czytelnika” (Ricoeur, 2008, t. III, s. 229). Przejście od konfiguracji wypowiedzianego się pedagoga do jej rekonfiguracji przez wychowanka-czytelnika wymaga konfrontacji pomiędzy dwoma światami: światem pedagoga i światem wychowanka w ich grze wypowiedzianego się na scenie spotkania. Taka konfrontacja wytwarza nową znaczeniowość wypowiedzianego się w stosunku do jego intencji. Dla Ricoeura kompozycja dzieła rządzi czytaniem, ale ze względu na jakość świata czytelnika intencja jego autora może właśnie nie zostać przez niego odczytana. Na wypowiedzianego się pedagoga może zostać nałożony pewien nadmiar sensu, w efekcie czego jego sens pierwotny zostaje zakryty. Wychowanek jako czytelnik wypowiedzianego się pedagoga może wówczas poprzestać na odczytaniu go w taki sposób, który jest mu znany i nie wymaga już wysiłku interpretacyjnego. Tym samym nie wchodzi do gry wzajemnego wypowiedzianego się. Dzieje się tak również wówczas, gdy w wypowiedzianym się pedagoga nie ma miejsca na aktywność interpretacyjną wychowanka-czytelnika.

Spotkanie trwa krócej albo dłużej, jest bogatsze lub uboższe w przeżycia i przemiany spotykających się osób, jest również bogatszą lub uboższą sferą „pomiędzy”, nadającą sens wzajemnemu byciu. Na tę sferę rzeczywistości spotkania składa się wszystko to, co pedagoga i wychowanka zbliża do siebie i wiąże, a także to, co ich dzieli, oddala, a nawet odpycha od siebie. Wzajemne wypowiedzianego się i ich interpretacja staje się nie tyle niemożliwe, co nieobecne w tym znaczeniu, że nie jest ono przez nich przeżywane. Zawsze jednak „coś” dzieje się między nimi, co zarazem pozostawia ślad w nich samych, ale również ślad na scenie ich spotkania. Nigdy nie ma się pewności, jaki to będzie ślad. Odpowiadając na wezwanie wychowanka, sam pedagog nie ma także pewności co do wartości odpowiedzi. Tischner podkreśla – tym, co człowiekowi nie tyle pozostaje w dramacie spotkania, ile co może go rozbierać, jest nadzieja (tenże, 1977, 1982b). Spotkanie pedagoga z wychowankiem dzieje się zatem w przestrzeni nadziei na projektowanie ich gry wypowiedzianego się, być może „przynoszącej” im wzajemność jako wydarzenie wartościowe. Nie mając pewności co do wartości ich wypowiedzianego się, dziejącego się „tu i teraz”, nadzieja podtrzymuje bycie w spotkaniu i sama jest raczej „podszyta” wiarą niż wiedzą. Nadziei bowiem zawiera się, a nie udowadnia się jej racji – ona sama

powiedzi” (tenże, 2008, t. III, s. 255). Nazywa tę zdolność percepcją estetyczną. Istotne jest zatem, jakie na przykład tendencje w danym środowisku życia wychowanka-czytelnika dominują, na jakie typy opowieści jest uwrażliwiony i – odwołując się do określenia Schelera – jaką charakteryzuje się wrażliwością aksjologiczną, ale i estetyczną. Na jakie wartości – wartości estetyczne, bo w końcu rzecz o odbiorze dzieła, jakim jest wypowiedź pedagoga – jest uwrażliwiony, które z nich do niego przemawiają, które z nich pociągają ku sobie.

jest ponad racją ufundowaną w sferze intelektualnej⁶⁵. Nadzieja pedagoga organizuje doświadczenie inności wychowanka i spotkanie z nią, a zatem czyni je rzeczywistymi. Ale jest też pośrednikiem między tym, co jest, a tym, co może być. Nadzieja nie odnosi się zatem do sensu już zastanego spotkania pedagoga z wychowankiem, ale do sensu zadanego, sensu transcendentalnego, wykraczającego poza to, co już jest. Jest pomostem między tym, co jest, a tym, co – oddalone w czasie i przestrzeni – jest zapowiedzią obietnicy. Dodajmy, obietnicy spotkania, w którym zapośredniczone są narodziny jego sensu. Nadzieja nie obnaża bezradności pedagoga, lecz przeciwnie – uzasadnia jego bycie zawsze w drodze, dziejące się w sferze agatologicznej i aksjologicznej⁶⁶. Jest zatem źródłem aksjologicznej przestrzeni spotkania pedagoga z wychowankiem i jednocześnie sama jest uwarunkowana doświadczeniem ich jako wartości i spotkania jako wartości. Nie jest ona dana, do niej się dojrzewa. A ponieważ chodzi o nadzieję doświadczaną w spotkaniu, można do niej dojrzewać, poruszając się w jego aksjologicznej współ-czaso-przestrzeni.

Aby można było doświadczyć nadziei spotkania, trzeba najpierw ją w sobie nosić. To dzięki nadziei i poprzez nią odsłania się Ja-aksjologiczne pedagoga, ale zarazem to ono jest jej podstawą. Roszczenie, aby nadzieja ostatecznie spełniła się, pozbawia ją autentyzmu, a tym samym zamyka Ja-aksjologiczne pedagoga na możliwe stawanie się. I współ-czaso-przestrzeń (w której ujawnia się jego Ja-aksjologiczne i jest ono zarazem w niej potwierdzane) pozbawiona zostaje dynamizmu. Doświadczenie nadziei dojrzewa w pedagogu i wraz z nim. Analogicznie powiemy, że nadzieja spotkania dojrzewa w spotkaniu z wychowankiem i dla niego, i jest fundamentem jego dynamizmu. Spotkanie – to, o którym mówimy w niniejszym tekście – nie byłoby możliwe poza nadzieją. Ale jak pisze Tischner, również nadzieja narażona jest na słabnięcie i zanik, a wówczas świat człowiekowi jawi się jako obcy (tenże, 1998a, s. 190). W kontekście niniejszych rozważań można powiedzieć, że w spotkaniu, w którym doświadcza się słabej nadziei lub w którym już jest nieobecna, potęguje się jego tragizm, który staje się nie do zniesienia. Nadzieja jako nosicielka obietnicy zawsze możliwego spotkania skłania też do porzucenia takiego spotkania, które jest nie tyle niepełne, ale które zaprzecza jemu samemu jako wartości. To w nadziei odnajdujemy już niezgodę na to, co zastane, z równoczesną wizją realizacji nowej wersji spotkania jako wartości. Jeśli nawet nie o porzucenie spotkania chodzi, to właśnie w nadziei odnaleźć można siłę do zmiany spotkania. W nadziei bowiem odzywa się Ja-aksjologiczne pedagoga, które dojrzało do

⁶⁵ W tym miejscu pisząc o zasadzie racji, odbiegamy od jej heideggerowskiej wykładni, o której piszemy w kolejnej części pracy w *Podsumowaniu* II części.

⁶⁶ Nasze rozważania opierają się na filozofii nadziei Tischnera. Warto jednak wspomnieć, że zgłębiał ją również Marcel, który dla Tischnera jest jednym ze znaczących filozofów (por. Marcel, 1984).

tego, by chronić spotkanie jako wartość. Nie będąc doświadczeniem ze sfery intelektualnej, jest z nią jednak ściśle związana. Nadzieja pozwala pytać o wartość spotkania – o jego prawdę – i zarazem do tego inspiruje.

Nie tylko nadzieja potrzebna jest, by być w spotkaniu z wychowankiem, lecz również pewien zmysł rzeczywistości. Dzięki niemu odsłaniają się wartości spotkania – aspekty spotkania jako wartości *in concreto*, które są możliwe do zrealizowania, a nie tylko takie, o których się wie, że powinny być zrealizowane. Spotkanie, o którym tutaj jest mowa, to spotkanie dwóch Innych, którzy jeśli mają zostać wzajemnie posłyszani przez siebie i którzy wzajemnie odpowiadają sobie, muszą się na siebie otworzyć. Przy czym zawsze jest ten, który jak gdyby robi pierwszy krok w kierunku tego, kto go zagaduje, kto ujawnia się pod postacią twarzy, której ślad odczytuje w sobie. Ponieważ tylko wzajemne wypowiadanie się jest istotą spotkania, stąd jeżeli Inny nie wypowie się wobec mnie jako również Innego, choć ja sam jestem otwarty na Niego, w istocie nie mam do Niego dojścia, więc i ja nie wypowiadam się wobec Niego. Pozostaje to, co jest możliwe do urzeczywistnienia w spotkaniu jako wartości *in concreto* – szacunek.

I.3.3.2. Od maskowania jako ochrony do maskowania jako kryjówki

O ile pedagog i wychowanek w spotkaniu ze sobą mogą nawet dokonywać wyboru między przebraniami, o tyle nie mogą wybrać zupełnego zniknięcia (Booth za: Ricoeur, 2008, t. III, s. 232). Każdy z nich tworzy wyobrażenie siebie samego w tej mierze, co tworzenie obrazów, w których głos autora nigdy nie milknie, nawet wówczas, gdy stanie się on anonimowy. Nikt z nich nie znika pod przywdzianym przebraniem i nawet najbardziej subtelne manewry w tym kierunku odsłaniają zawsze każdego z nich – wszak w przebraniu. Wyobrażenie siebie jest tak samo kreowane jak kreowany jest obraz odbiorcy mnie takiego, jakim jestem w przebraniu. Przebranie mówi także o pewnym stylu rozwiązania problemu swojego jestestwa – a ocena jego wyjątkowości zależy od tego, przed którym ktoś staje w przebraniu.

Inny, patrząc na mnie, czasami skłania mnie, a nawet wymusza tworzenie własnej narracji na jego użytek, licząc się niejako z góry z możliwym jego odbiorem i opiniami. Pedagog może kreować swój obraz siebie na użytek wychowanka, by umyślnie go pobudzić do działania, a nawet zbulwersować, ale może także chcieć się jemu przypodobać. I analogicznie rzecz przedstawia się, kiedy to wychowanek nakłada na siebie przebranie. Skarga pisze:

ale to, co moje, co naprawdę jest dla mnie moją historią, mogę także ukryć, i nieważne jest w tej chwili, czy powoduje mną zakłamanie, czy chęć ukrycia intymności, czy wstyd, czy przeciwnie, przywiązanie do pewnych wydarzeń drogich we wspomnieniu (taż, 2009b, s. 317).

Zastanówmy się nad tym, co zostaje zakrywane lub s(u)krywane i z jakich powodów, ponieważ maskowanie może zarówno mieć pozytywne, jak i negatywne konsekwencje nie tylko dla samej osoby maskującej się, ale także dla jakości spotkania pedagoga z wychowankiem i toczącej się na jego scenie gry⁶⁷. Maską bowiem nie jest czymś jednoznacznym, choć między używanymi przez człowieka maskami a formowaniem się jego tożsamości oraz jej modyfikacją zależności są oczywiste (Tylikowska, 2000, s. 72). Świadomie noszona maska jest źródłem wiedzy o sobie samym i o innych. Ponieważ główna problematyka niniejszej pracy dotyczy osoby pedagoga, jego maskowaniu się poświęcimy uwagę.

Wypowiadanie się pedagoga i każda jego wypowiedź konstituuje się w jego horyzoncie wartości, ale i wiedzy o sobie samym, wiedzy o tym, kim ma być i kim jest jako pedagog. Każde wypowiadanie się ma swoją podstawową tkankę, którą za Skargą możemy określić tkanką ontologiczno-aksjologiczną i to właśnie ona daje się wyodrębnić z niego jako podstawa, bez względu na to, czy wypowiadający się będzie występował w przebraniu, czy też nie (taż, 2009b, s. 319). Przywdziewanie masek pozostaje zatem w związkach ze sferą urzeczywistnianych i postulowanych przez pedagoga wartości. Tylikowska zauważa, że w licznych rozprawach poświęconych masce trudno jest dopatrzyć się jakiegś definicyjnej jedności. Niemniej można ją rozpatrywać w dwóch wymiarach: indywidualnym i kulturowo-społecznym (taż, 2000, s. 75). Maską jawi się zatem jako element wpisujący się w całość zachowań w rzeczywistości wewnętrznej człowieka, rozumianej zazwyczaj jako indywidualność oraz w rzeczywistości zewnętrznej, czyli przystających do „środowiskowych wymagań reprezentowanych w kulturowo-społecznych wzorcach działania i modelach życia” (taż, 2000, s. 75). Maską pomaga w adaptacji do tych dwóch wymiarów życia człowieka, wspierając proces kształtowania tożsamości, który byłby adekwatny do wymogów przez nie stawianych.

⁶⁷ Z antropologiczno-kulturowego punktu widzenia maska zawsze miała postać symboliczną i odnosiła się do przeistaczania się. Caillois pisze: „w społeczeństwach pierwotnych [...] maski pojawiają się w czasie święta, tzn. w okresie, gdy rządzi oszołomienie, rozgorączkowanie i płynność, gdy wszystko, co jest porządkiem, podlega czasowemu obaleniu, by potem powstać znów w postaci odnowionej. Maski, sporządzane zawsze w tajemnicy, a po ich użyciu niszczone lub chowane, przeistaczają ofiarników w bóstwa, duchy, w zwierzęta-przodków, we wszelkiego rodzaju siły nadprzyrodzone, przerażające i zapładniające. [...] działanie masek ma na celu odnowienie, odmłodzenie, wskrzeszenie zarazem natury i społeczeństwa. [...] Wdarcie się tych maszkar to wdarcie się sił, których człowiek się lęka i nad którymi nie panuje. Przybiera na siebie czasowo postać przerażających potęg, naśladuje je, utożsamia się z nimi i niebawem obcy sam sobie, wydany na pastwę obłędu, naprawdę czuje się bogiem, którego pozór przybrał początkowo za pomocą misternego lub prostackiego przebrania. Następuje odwrócenie sytuacji: to człowiek budzi lęk, to on jest potęgą straszną i nieludzką. [...] jest to zwycięstwo udania: udanie doprowadza do opętania, ale to opętanie nie jest już udawane. [...] jak uprzedza o tym kabała, człowiek udając maszkara, staje się nią” (tenże, 1973, s. 395–396). Wraz z ewolucją człowieka dokonywał się stopniowo proces uwalniania się maski od konkretnej fizycznej postaci na rzecz jej symbolicznej wymowy.

Wypowiadanie się pedagoga tworzone na użytek wychowanka daje mu możliwość odnalezienia siebie w egzystencjalnym doświadczeniu, również w doświadczeniu, jakim jest spotkanie z nim. Są w nim obecne zarówno przeżycia smutku(-ów), przygnębienia, rozczarowania, pustki, a nawet rozpacz, jak i przeżycia małych i wielkich radości. Wśród nich odnaleźć można te najcenniejsze, najdroższe i te najstraszniejsze, które są świadectwem zbaczania z drogi, upadku na niej, zawracania z niej. Strzeże je przed innymi, ponieważ są to przeżycia najgłębiej jego, bez względu na to, jak duże wobec nich ma wątpliwości i jak je ocenia. Są ciężarem, który zmusza niejako do bycia również tym, kim być się nie chce, ale są i takie, które przepełniają radością i postanowieniem kontynuowania bycia tym, kim się chce być. Bez względu na to, jaki ładunek emocjonalny niesie ze sobą bagaż intymnych skarbów, pedagog postanawia je chronić przed wychowankiem, będąc gotowym do przywdziania różnych masek. Czyni to ze względu na niego i dla niego, ale także przez niego czy – jak pisze Tischner – „z winy innych” po to, by chronić to, co dla niego ma wartość. W tym przypadku będzie chodziło o świat przeżyć, które dotyczą rdzenia jego egzystencji (tenże, 1990a, s. 63). W ten sposób pedagog chroni intymne obszary świadomej jaźni przed wzrokiem wychowanków, czyli również chroni takie właściwości osobowe, które są cenne (oprócz przeżyć są to myśli, postawy, odczucia) lub których nie chce lub obawia się ujawnić, ponieważ odczuwa je jako słabości, wady, niedoskonałości (Jung, 1997)⁶⁸. Maską zazwyczaj prezentuje w spotkaniu z wychowankiem idealne aspekty pedagoga – wyobrażenie siebie takim, jakim dla siebie samego ma być jako pedagog⁶⁹. Pokazywanie się wychowankowi takim, jakim wyznacza go przyjęty przez niego ideał siebie samego, daje pedagogowi siłę do twórczego bycia z nim w spotkaniu. Noszenie takiej maski może rozbudzać pozytywne nastawienie do ich spotkania. Łatwiej wówczas jest mu otworzyć się przed wychowankiem i zaprosić do wspólnej gry

⁶⁸ W ujęciu Junga maska jest utożsamiana z personą, czyli zwróconą ku światu zewnętrznemu strukturą ego. Jest ona maską psychiki zbiorowej i stanowi „złoty środek” pomiędzy wymaganiami stawianymi przez ideał ego (mój obraz, zgodnie z którym chciałbym być postrzegany przez siebie i innych), obraz mnie w moim otoczeniu i pozostający pod wpływem kulturowej wizji ideału człowieka oraz indywidualne uwarunkowania psychosomatyczne (por. Pajor, 2004). W przypadku pedagoga mowa będzie o masce, która scala jego własny obraz ideału bycia pedagogiem, obraz funkcjonujący w jego otoczeniu oraz własne uwarunkowania psychosomatyczne ułatwiające lub utrudniające dążenie do wewnętrznego i zewnętrznego idealnego obrazu siebie samego.

⁶⁹ Pedagog w spotkaniu z wychowankiem może zakładać maskę człowieka wszechwiedzącego, stabilnego psychicznie, tego, który odnalazł odpowiedzi na nurtujące go pytania, ale też maskę człowieka, którego myślenie „nie jest mocną stroną”, albo też dla którego myślenie to strata czasu. To tylko przykłady, które niewątpliwie można byłoby mnożyć. Aby chronić intymne wnętrze przed oczami wychowanka, może także zakładać maskę człowieka, który chłodno podchodzi do sfery emocjonalnej, ale także który przeżywa uczucia niemające dla niego aż takiej wagi jak te, które stara się (s)(za)kryć.

wypowiadania się na scenie spotkania. Nie przeszkadza w tym noszenie innych masek, które – jego zdaniem – chronią jego intymność, na przykład wątpliwości co do jakości kontaktów z wychowankiem i ich zasadności lub uświadamianych przez niego możliwych relacji z wychowankiem po odczytaniu symboliki jego inności w negatywnych aspektach.

Z perspektywy filozofii hermeneutycznej, wypowiadanie się pedagoga lokuje się w dialektyce pytania i odpowiedzi. Kiedy mówimy, iż w obszarze pomiędzy pytaniem i odpowiedzią, czy też wypowiedzią, znajduje się wypowiadanie się, to ono samo daje się ująć w kategoriach rozmowy. Pedagog prowadzi rozmowę z samym sobą jako tym, kto go zapytuje a tym, kto owo zapytywanie doznaje i kto nań odpowiada. Powołując się w tym miejscu na ujęcie ja jako ja dialogowego Hermansa, powiemy, iż wypowiadanie się pedagoga obejmuje często zestawienia odmiennych punktów widzenia, które są przeciwstawne (Hermans, Hermans-Jansen, 2004). Te odmienne punkty widzenia obecne w wypowiadaniu się pedagoga wynikają z różnych, nierzadko kontrastujących, interpretacji siebie samego i zdarzeń, w których uczestniczy, wynikających z wielu różnych zachowań i jego stanów psychicznych – od cierpliwości i współczucia do irytacji, rozgoryczenia, oburzenia. Każde Ja w tej wielości głosów demonstruje właściwe sobie pragnienia, zasady, postawy czy nawet wyjątkowe stany fizyczne, właściwy sobie typ emocji, poglądy, stanowisko i sposób widzenia rzeczy, ludzi i świata⁷⁰. W obrębie Ja dialogicznego istnieje dynamiczna relacja pomiędzy poszczególnymi głosami. Dynamika ta stwarza możliwość dominacji jednego głosu nad pozostałymi, ale także ich rozproszenie, lub ich konflikt o nasyceniu aksjologicznym. Dynamiczny głos w wypowiadaniu się pedagoga może mieć istotne znaczenie dla kontroli pozostałych głosów, ich zakrywania lub ujawniania w takim stopniu, by zachować względną integralność wewnętrzną czy względną spójność interpretacyjną siebie samego w roli pedagoga.

Istnieje dużo zalet posiadania podstawowego zestawu masek, które dobrze się zna i w których dobrze się wygląda lub w których prezentuje się tak, jak chce się zaprezentować⁷¹. Również istniejące już maski można zmodyfikować, aby

⁷⁰ Soroko tak pisze o źródłach podmiotowych pozycji Ja: „pozycje podmiotowe powstały w procesie socjalizacji jako uwewnętrznione (zinternalizowane) perspektywy przyjmowane w rozmowach (dyskursach), w których w przeszłości jednostka uczestniczyła. Częściowo przyjmowane są intencjonalnie przez osobę, ale częściowo pojawiają się nieintencjonalnie w dialogu wewnętrznym. Każda osoba ma do dyspozycji wiele stanowisk podmiotowych, nierozzerwalnie związanych z kontekstami społecznymi (relacjami), w których się pojawiły. Fakt, że pozycje podmiotowe wchodzą ze sobą w dialogi rozgrywane się w przestrzeni umysłu, będzie wyznaczać treść i formę narracji wypowiadanej w sytuacji społecznej” (taż, [w:] Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko (red.), 2010a, s. 107). Szerzej o myśleniu dialogicznym piszemy w rozdz. II.3. *Od refleksji do bycia refleksyjnym pedagogiem*, w par. II.3.1.2. *Refleksja jako myślenie dialogiczne*.

⁷¹ W sytuacji zaś wielokrotności spotkań pedagog może uciekać się do wypowiadania się typowego, analogicznego do tego, które jest charakterystyczne dla innych pedagogów.

odzwierciedlały nowe interpretacje siebie (por. Niedźwieńska, 2000, s. 125). Wówczas łatwiej pedagogowi zrozumieć siebie i być zrozumianym przez wychowanka. Znamienne wydają się w powyższym kontekście rozważań słowa Skargi:

Nikt nigdy jeszcze nie dowiódł, by Ja musiało budować się na prawdzie. [...] Ja może się konstituować na istotnym dla niego zakłamaniu, i nie jest to bynajmniej wypadek rzadki. [...] Tworzę ją [tj. opowieść – A. W.] nieraz na użytek cudzy, ale dla mnie ma zgoła inne znaczenie, daje mi możliwość odnalezienia siebie w egzystencjalnym doświadczeniu (taż, 2009b, s. 318–319)⁷².

Odwołując się do poglądów Jacobi, wywodzących się i nawiązujących do psychologii Junga, zwrócimy uwagę na przyczyny zakładania maski przez pedagoga tkwiące w samej sytuacji spotkania z wychowankiem (taż, 1979). Wewnętrzna dynamika, zawsze odniesiona tylko do konkretnego spotkania z wychowankiem, niepewność i tragizm jemu towarzyszące, jego aksjologiczne podłoże i tło zmuszające do nieustannej uwagi i zaangażowania się w urzeczywistnianie wartości samego spotkania, ale także konieczność w związku z tym indywidualnego kontaktu z wychowankiem, przyczynia się do emocjonalnego zmęczenia pedagoga. Dlatego często ogranicza swoją aktywność do powtarzania znanych schematów działania uwalniających go od konieczności ciągłej analizy spotkania, w którym jest z tym oto innym wychowankiem⁷³. Choć w ten sposób adaptuje się do sytuacji spotkania (spotkań), to jednak gdy traci świadomość własnej maski (własnych masek), pozostaje mu ucieczka w typowość nie tylko w obszarze spotkań z wychowankiem, lecz we wszelkich obszarach jego aktywności. Tracąc swobodę dysponowania nią, maska przestaje być jego zasłoną i staje się nim samym – staje się „jego twarzą” a on sam musi udawać, że „nie udaje, udając bycie sobą samym” (Laing, 1997, s. 51–52)⁷⁴.

⁷² Poza dyskusją pozostawiamy wątpliwość co do bycia autorem siebie samego, którą wyraziła Skarga. Niemniej ważne wydaje się jej przytoczenie, z uwagi na to, iż w zależności od tego, ile masek na sobie nosi pedagog i czy zdaje sobie sprawę z nich, buduje się jego (samo)świadomość *vel* (samo)wiedza. Skarga pisze: „Horyzont, w jakim Ja buduje siebie, jest tak zmienny, że może zostać zerwana nić między tym, co było i co pamiętam, tym, co jest teraz i ku czemu zmierzam. Pozostaje nierozstrzygnięte pytanie, czy tworzę historię tak, by odnaleźć siebie, czy przeciwnie, to ta historia, choć pełna luk i przekłamań, mnie tworzy” (tenże, 2009b, s. 330).

⁷³ W ten sposób chce także uniknąć lęku przed przygodnością i brakiem lub dewaluacją tożsamości, której poczucie jest zagrożone przez potencjalne chociażby zaskakiwanie go nieznanymi zdarzeniami w nowych spotkaniach z wychowankami.

⁷⁴ Dla Jaspersa maskowanie jest związane ze sposobem, w jaki człowiek przeżywa klęskę – zwłaszcza w sytuacjach granicznych typu traumatycznego. Otóż istotne jest, czy klęska pozostaje przed człowiekiem ukryta – a raczej czy on sam ukrywa się przed możliwą klęską – czy też potrafi postrzegać ją bez masek. W aspekcie negatywnym noszenie masek jest męczące – wymusza przyjmowanie nienaturalnych postaw i tłumienie ekspresji prawdziwych emocji. A zakłamanie jest najbardziej negatywnym skutkiem noszenia maski – urasta bowiem często do takich rozmiarów, że

Zdaniem Lainga, to również inni nakładają maski na człowieka, stosownie do tego, jak są definiowane wymagania i zalecenia pełnionej przez niego roli. W spotkaniu pedagoga z wychowankiem to wychowanek swoją w nim obecnością „wymusza” na pedagogu kreowanie siebie takim, jakim wydaje się mu, że powinien albo nie powinien być. Dochodzi do sytuacji, w której mamy do czynienia z podwójnym pozorem – pedagog robi unik, czyli stwarza niezgodne z rzeczywistością pozory swojego ja, a następnie się z nich wycofuje. Po takiej mistyfikacji wychowanek ma zobaczyć jego prawdziwy obraz. Podwójność pozoru polega na tym, że pozór ma odsłonić brak pozoru, gdy tymczasem wszystko jest pozorem. W pozorowaniu siebie – swojego nieistniejącego realnie idealnego Ja – zaczyna się gubić, i gubi się również wychowanek, który już nie wie, kim jest pedagog. Wówczas pedagog jak gdyby sam usuwa się z własnego wypowiedzania się jako jego autor. Rodzi się wówczas pytanie: „czyje jest to wypowiedzanie się?”. Niemożność zidentyfikowania autora albo uznanie go za niewiarygodnego może spowodować odgradzanie się od niego wychowanka. Wychowanek, dostrzegając w wypowiedzaniu się pedagoga niespójność, przeżywa konfuzję, ponieważ zostaje zmuszony do domysłów i spekulacji. Aby zadość uczynić zmieniającej się „twarzy” pedagoga, jak i chcąc uniknąć konfliktu oraz chcąc ochronić swoje wnętrze, uczy się nakładać różne maski. To sytuacja, w której już nie tylko wychowanek – w odczuciu pedagoga – „wymusza” nałożenie maski, ile nieokreśloność pedagoga „wymusza” na wychowanku nałożenie takiej maski, jaką – z kolei w jego odczuciu – chce widzieć na jego twarzy pedagog (por. Laing, 1997, s. 55). Pedagog nie tylko unika własnej twarzy, ale również unika twarzy wychowanka, a w nałożonej na nią masce „przegląda się” takim, jakim chciałby być lub – jego zdaniem – musi być. W spotkaniu każdy z nich cechuje się zatem adaptacyjną elastycznością, dzięki której ich relacje są proste, naturalne i zrównoważone. Komfortowość modelowych zachowań w grze uników i pozorów na scenie spotkania jest na tyle dla nich atrakcyjna, iż zostaje nie tyle podtrzymana, ile celowo wzmacniana przez lepsze dopasowanie maski (masek) do twarzy aż po przyjęcia maski za własną twarz⁷⁵.

człowiek przestaje zdawać sobie z niego sprawę. Stosowanie ich pozostawia ślad we własnej opowieści, bez względu na to, czy prezentacja siebie jest fragmentaryczna, świadoma i kontrolowana. Dokonując w swoim życiu kolejnych mistyfikacji, a zatem poprzez unikanie kontaktu z samym sobą również w obszarze refleksji, człowiek oddala się od swojej rzeczywistości – od swojego sensu bycia (nawet jeśli jest on ciągle „poszukiwany”). Dlatego przeżywając doświadczenia graniczne, człowiek może sam siebie uspakajać, tworząc nieadekwatne do jego rzeczywistości rozwiązania ujawnionych problemów. Ale może też uczciwie przyjąć klęskę „w obliczu niewyjaśnianego” – jak to określa Jaspers (tenże, 1998).

⁷⁵ Na miejsce świadomości własnych właściwości, odczuć, postaw, u podłoża których leży świat przyjętych i urzeczywistnianych wartości, pojawia się świadomość pełnionej przez pedagoga roli (por. Tylikowska, 2000, s. 84). Dla Ricoeura człowiek, uzależniony od swej funkcji społecznej, pochłonięty przez swą rolę, przejęty swoją społeczną funkcją, nie umie się zachować

Wraz z noszeniem maski (masek) pojawić się może niezdolność do nawiązywania kontaktu z wychowankiem i z samym sobą, ponieważ, jak uważa Kępiński, pogłębia się ich obecność na płaszczyźnie pochyłej, na której podkreślane są odmienności zachodzące między nimi – a w istocie między nimi jako nosicielami masek (tenże, 1989, s. 16–60). Prezentowanie się pedagoga w masce już nie jest fasadą, lecz wynika z celowego ustalenia i zachowania własnej dominującej czy też wyższej lub lepszej pozycji w spotkaniu z wychowankiem. Z tym wiąże się również zahamowanie aktywności spontanicznej – wszystko staje się wyreżyserowane i odtwarzane wedle przygotowanego scenariusza. Spotkanie z wychowankiem zostaje sprowadzone do sfery faktów przynoszących dostrzegalne rezultaty i ich kreacji. Obniżona wrażliwość na wnętrze wychowanka równoważy się zamaskowaniem w działaniach pedagoga. Stępuje się, jak mówi Kępiński, „zmysł psychologiczny”, a konsekwencją tego jest nieumiejętność dostrzegania i rozpoznawania masek u samego wychowanka, jak również brak odpowiedzialności za relację z nim (tenże, 1986, s. 57). Swoistą przyczyną tego może być lęk pedagoga, będący – idąc śladem Kępińskiego – formą dezorganizacji psychicznej związanej z przyszłością. Lęk pedagoga zasadza się zarówno w braku pewności co do własnej przyszłości jako pedagoga, jak i w braku pewności co do kształtu i konsekwencji pedagogicznych jego spotkania z wychowankiem. Obawy związane z rzutowaniem w przyszłość pozostają w ścisłym związku z aktywnością pedagoga i są od siebie wzajemnie zależne. Ponieważ towarzyszą im negatywne uczucia skierowane na zewnątrz, emocjonalna postawa pedagoga charakteryzuje się nie „do” spotkania z wychowankiem, lecz „od” niego, czego konsekwencją jest zamknięcie się we własnym porządku czasowo-przestrzennym. Jeśli zaś ukierunkowuje się „do” spotkania i jakoś w nim jest – jest zawsze w przebraniu, czyli w masce. Ponieważ według Kępińskiego „świat widzi się przez pryzmat własnej w nim aktywności”, to pedagog, „przechadzając się” na scenie spotkania z wychowankiem, a nie angażując się w grę na tej scenie, nie spostrzega samego spotkania jako przestrzeni nieautentycznego współ-bycia (tenże, 1996, s. 272). Tischner, w kontekście poglądów Kępińskiego, mówi o ludziach z kryjówek, u których niski poziom nadziei wpływa na stosunek do przyszłości, a ten z kolei rzutuje na ich „styl podejmowania terażniejszości” (tenże, 2006, s. 199). Ponieważ przyszłość spotkania z wychowankiem nie obiecuje nic wielkiego ani pewnego, tym bardziej że ono samo jawić się zaczyna w kategorii gry uników i pozorów, pedagog zakładając maskę (maski), pozostaje we własnej kryjówce. Tischner pisze:

w rzypadku nieoczekiwanego spotkania – nie angażuje się osobiście w rozgrywającym się wydarzeniu (tenże, 1991, s. 112). Por. z przedkonwencjonalnym i konwencjonalnym stadium rozwoju tożsamości zawodowej nauczyciela, które Kwaśnica opisuje w odwołaniu do Habermasa, Kohlberga i Eriksona, jak również z typami tożsamości wyróżnionymi za Marcii przez Kwiatkowską – tożsamością rozproszoną, moratoryjną i nadaną (tenże, 2007, s. 306; Kwiatkowska, 2008, s. 204–205).

Człowiek w kryjówce wierzy, że nosi w sobie jakiś skarb. Skarb ten stara się schować głęboko. Sam staje przy schowku i waruje. Miejsce, na którym stoi, otacza ścianą lęku. Ku wszystkim ludziom zbliżającym się do kryjówki kieruje podejrzenie, że zbliżają się po to, by go okraść i zniszczyć (tenże, 2006, s. 199).

Dla Tischnera, podkreślającego aspekt etyczny przebywania w kryjówce, człowiek z kryjówki cierpi na chorobę nadziei, której przyczyną jest mniej lub bardziej uświadamiany lęk przed ludźmi i światem związany ze sposobem doświadczania przez niego wartości, a dokładnie doświadczania jego wolności bycia z ludźmi i wśród ludzi. Odnosząc powyższe do sytuacji pedagoga, powiemy, iż skrywa się on za maskami, pozostając we własnej kryjówce wówczas, gdy nie doświadcza lub właśnie doświadcza pozornie wolności bycia w spotkaniu z wychowankiem lub tę wolność jako taką chce chronić przed jej nieautentycznością. Ponieważ dla Tischnera wolność powiązana jest z nadzieją, to kiedy zmienia się przestrzeń wolności, zmienia się także przestrzeń nadziei i odwrotnie. Inaczej mówiąc, kiedy zmniejsza się wolność bycia w spotkaniu z wychowankiem, zmniejsza się również nadzieja na nią samą w tym spotkaniu. Dookoła swojej kryjówki – jako odpowiedź na swój lęk – pedagog organizuje przestrzeń obcowania z wychowankiem-Innym, ale nie jest ona już ani spontaniczna, ani też nie jest w odpowiedzi na wezwanie wychowanka jako Wartości, Obcego i Drugiego w ich pozytywnych aspektach. Tworzona przestrzeń barwiona jest różnymi formami lęku, zawsze jednak zwróconymi w kierunku przyszłości tego, czego lęk dotyczy:

barwi ją np. lękliwa tęsknota za drugim – pisze Tischner – lękliwa ciekawość jego tajemnicy, lękliwa ofiarność za niego, lękliwe oczekiwanie słów prawdy, lękliwa wierność, lękliwa miłość, lękliwa nienawiść itp. (tenże, 2006, s. 203).

Przestrzeń obcowania z wychowankiem jest sztywna tak, jakby raz na zawsze i z góry ustalona, a główny cel, jaki jej tworzeniu stawia pedagog to utrzymanie wychowanka w bezpiecznej odległości od swej kryjówki. Dla pedagoga z kryjówki głównymi formami działania wobec wychowanka będzie także jego oswojenie polegające na zawładnięciu nim, posiadaniu, poddaniu sobie (tenże, 2006, s. 202). Ponieważ lęk przejawia się także w mniej lub bardziej jawnej agresji, pedagog z kryjówki „razi” wychowanka słowami – od słów nijakich i obojętnych po słowa wzgardy; sposobem mówienia – od ciszy (niemówienia, czy nic-niemówienia) po krzyk; patrzenia – od niewidzenia do zabijania wzrokiem oraz postawą ciała – od wkroczenia w prywatną przestrzeń po utrzymywanie znacznego dystansu w przestrzeni obcowania⁷⁶. Jak sugeruje Tischner, to „rażenie” ma swój cel, a jest nim osadzenie wychowanka w wyreżyserowanej przez pedagoga przestrzeni spotkania, na scenie którego toczy się gra, lecz tylko

⁷⁶ Por. wszystkie elementy tzw. fasadowej, obronnej mowy ciała. Patrz np. Collins, 2003; Pease, 2005, 2007; Stewart J. (red.) 2008.

wedle zaproponowanych (narzuconych) przez niego reguł. Do głosu dochodzi wówczas odczytanie wychowanka jako przede wszystkim Obcego i Drugiego w ich negatywnych aspektach oraz podkreślenie aksjologicznego przeciwieństwa między nim a sobą jako pedagogiem, które może być również ukryte pod pozorami ukierunkowania się „do” niego. Wszak „potrzebuje” wychowanka-Innego, by móc chronić własną kryjówkę, a zatem organizacja przestrzeni obcowania z nim będzie rozpostarta między emocjonalnym mamieniem go i przypodobaniem się mu a byciem „nad” nim z poczucia obowiązku realizacji szczytnych idei⁷⁷.

Na scenie spotkania toczy się gra pozorów i uników przebranych aktorów – pedagoga i wychowanka. Tischner zadaje pytanie: „co czego jest tutaj przyczyną?” i odpowiedź, jakiej udziela, można przenieść również na teren rozważań o maskowaniu w spotkaniu wychowanka z pedagogiem. Zależność wydaje się obopólna: z jednej strony maskowanie się pedagoga (ale i wychowanka), przede wszystkim jako „pedagoga z kryjówki”, przyczynia się do takiej organizacji przestrzeni obcowania z wychowankiem, która wypacza istotę i intencjonalność spotkania z nim, z drugiej strony w strukturze owej przestrzeni odnajdujemy takie elementy, które „przymuszają” na jego maskowanie się. Jak pisze sam Kępiński:

Człowiek nie jest skłonny do obdarzania uczuciami pozytywnymi świata, który jest mu obojętny, a nawet wrogi (tenże, za: Tischner, 2006, s. 209).

Pedagog, spotykając się z wychowankiem, oczekuje wzajemności bycia wybranym przez wychowanka i choć może liczyć się z jej nieodwzajemnieniem, pozostaje nadzieja, że może jednak będzie inaczej (por. Ablewicz, 2003, s. 167–172). Jeśli jest to „mała nadzieja”, jak mówi Tischner, pedagog skłonny jest do zakładania masek, by siebie przede wszystkim chronić. Lecz świadomość własnego maskowania pozostać musi wyostrzona, by ono samo nie stało się jego „twarzą”.

Podsumowanie

O znaczeniu tożsamości przekonujemy się wówczas, gdy sami doświadczamy możliwości jej zmiany i w konsekwencji jesteśmy zdolni do zmiany siebie samego. Autoregulacja – zdolność do niej – jest istotnym czynnikiem tworzenia i podtrzymywania tożsamości. Demetrio, pisząc o autobiografii w jej terapeutu-

⁷⁷ Wówczas też „razi się» drugich aktualnym lub potencjalnym oskarżeniem, wtrąceniem w poczucie winy, w konieczność bezustannego dowodzenia własnej niewinności. [...] karci się i ostrzega, kocha i nienawidzi, »broni się« przed uleganiem samemu sobie. Ale [...] to, co widzi się w drugim, czuje się niejasno w sobie. Dlatego tutaj też konieczna jest kryjówka” (Tischner, 2006, s. 207).

tycznym wymiarze, uważa, że każdy człowiek, opowiadając o swym życiu, nadaje mu określony kształt i tym samym prezentuje jakąś wersję siebie samego (tenże, 2000, s. 39). Wybierając pewien sposób przedstawiania samego siebie, pedagog może traktować siebie na przykład pobłażliwie albo surowo, odnajduje w sobie poczucie winy albo satysfakcję. To także szczególny sposób obcowania z samym sobą – z „jakimś” samym sobą. Wymaga ono zabiegów interpretacyjnych, które w sieci symboliki wychowanka jako Innego i znaczeń gry wypowiedzianych na scenie spotkania pozwolą pedagogowi je odszyfrować. To i odkrywanie, i tworzenie (samo)świadomości siebie jako pedagoga – która jako obraz siebie samego, choć pulsujący, a nawet zmienny, pozwala zrozumieć siebie samego. Zakorzeniona zostaje w wyborach pedagoga i na nie też rzutuje. Tożsamość narracyjna pedagoga przechodzi przez różnorodną gamę jego spotkań z wychowankiem, w nich przegląda się i żyje, a poprzez ukierunkowanie się na wartości i bycie zobowiązanym wobec nich, szczególnie zaś wobec Innego jako Obcego i Drugiego w ich pozytywnych aspektach oraz wobec niego jako Wartości, kształtuje się i jego tożsamość *ipse*. Tożsamość narracyjna, tworząca się i wyrażająca się w toku spotkań z wychowankiem i z sobą samym jako Innym, jest pomostem łączącym w czasie jego tożsamość *idem* i tożsamość *ipse*. Aby jednak być twórczo w spotkaniu z wychowankiem i swoim działaniem – narracją – wspierać stawanie się sobą wychowanka, pedagog już sam jest sobą przy jednoczesnym byciu dla siebie samego Innym.

W spotkaniu pedagog jest tym, który pierwszy robi krok w kierunku wychowanka, by otworzyć możliwość urzeczywistniania samego spotkania jako wartości *in concreto*. Wówczas też stwarza możliwość przebudzenia w sobie wolności. Jej symptomem jest postawienie pytań: „co mam zrobić z Jego domaganiem się jako Wartości?”, „jak ochronić jego Obcość?”, „jak być, by on sam mógł być dla mnie samego Towarzyszem w spotkaniu?”. Oczywiście pytań może być wiele, wiele więcej. One przychodzą do niego wraz z odczytaniem inności wychowanka. Za Tischnerem powiemy, że są to pytania, które stawia jego wolność – one stają się medium spotkania z jego przebudzoną wolnością. Jednak samo ich postawienie nie gwarantuje spożytkowania jego wolności w urzeczywistnianiu spotkania jako wartości *in concreto*. Przebudzona wolność pedagoga poświadcza o tym, że może on wypowiedzieć się wobec wychowanka, lecz nie poświadcza o tym, że wychowanek wypowie się wobec niego. Nie jest ona także determinantą zawiązania się spotkania z wychowankiem, które z góry określi się jako wartość *in concreto*. Przebudzona wolność jest do dyspozycji pedagoga i to od niego zależy, co z nią uczyni, czyli jak odpowie sobie na postawione przez siebie samego pytania i w konsekwencji jakie podejmie działania.

W spotkanie pedagoga z wychowankiem wkrada się świadomość lub przeczucie tragiczności spotkania. Tragiczność ujawnia się dwojako. Po pierwsze, rodzi się wątpliwość, czy pedagog poradzi sobie z odczytaniem symboliki

wychowanka i który z jej aspektów przede wszystkim będzie wyznaczał kierunek jego działań w spotkaniu z wychowankiem. Po drugie, czy pedagog poradzi sobie z odbiorem wychowanka jako przede wszystkim Obcego i Drugiego w ich negatywnych aspektach. Bycie uważnym (o czym już pisaliśmy w poprzednim podrozdziale) oraz bycie odpowiedzialnym i refleksyjnie (samo)-świadomym pedagogiem (o czym z kolei piszemy w następnym rozdziale), gdzie samo bycie nie odnosi się do stanu posiadania siebie samego, lecz przede wszystkim do aktywności tego, kim jako właśnie Ja objawiam się sobie, czyli za kogo się uważam, może zabezpieczać przed tragicznym w swej wymowie odczytaniem symboliki inności wychowanka. Poradzenie sobie z odczytaniem wychowanka w jego negatywnych aspektach objawia się w otwarciu się na możliwe inne odczytanie inności wychowanka, co w konsekwencji oznacza poszukiwanie w wychowanku innych jeszcze Innych, którzy się nie narzucają naoczności pedagoga, ale którzy, zważywszy, że ujmujemy inność wychowanka w kategoriach symbolu, istnieją i są możliwi do odczytania. Chodzi zatem i o poszukiwanie i odnalezienie na przykład w wychowanku jako Obcym-Nieprzystającym do mnie, a zatem jako obiekcie do oswojenia, tego specyficznego jego aspektu pozytywnego. Inny nie jest obiektem do oswojenia, lecz jest specyficznym „przedmiotem” poznania pedagoga, którego wynik nie jest wykorzystany przeciwko wychowankowi, lecz z korzyścią dla niego, czyli na przykład w celu opracowania pozytywnych strategii działań interwencyjnych. Szansa na spotkanie pedagoga z innym wówczas wychowankiem, to znaczy spotkanie z pozytywnymi aspektami jego inności, pojawia się wówczas, gdy pedagog ma świadomość ograniczoności swojego pierwszego odczytania inności wychowanka, jak i świadomość możliwości z tego faktu tragiczności w spotkaniu z nim i samego spotkania. W spotkaniu pedagoga z wychowankiem nie wyklucza się widzenia w nim Innego jako Obcego, Drugiego czy nawet jako Wartości w ich negatywnych aspektach, ponieważ takie odczytanie symboliki jest czymś naturalnie wpisującym się w samą istotę symbolu. Skoro jest ambiwalentny, to trzeba również wziąć pod uwagę możliwość ujawnienia się i odczytania jego negatywnych aspektów. Świadomość lub przeczucie tragiczności spotkania może uruchomić działania chroniące i zarazem wzmacniające istnienie wychowanka jako Wartości, Obcego i Drugiego w ich pozytywnych aspektach.

W spotkaniu jako tworzącej się wartości *in concreto* krystalizuje się świadomość pedagoga – świadomość tego, kim jest, kim jest dla niego wychowanek i czym jest dla niego spotkanie z nim. Na początku świadomość siebie samego w tym spotkaniu, świadomość wychowanka i samego spotkania wymaga jakby „zawieszenia” po to, by móc się otworzyć na to, co jest dopiero przed nimi. Aczkolwiek odczytanie wychowanka jako Obcego, Drugiego, Wartości w pozytywnych aspektach już otwiera przestrzeń możliwego spotkania jako wartości *in concreto*. Ale dopiero wewnątrz niego i jak gdyby na zewnątrz niego, to znaczy w refleksji, uświadamia sobie pedagog konkretność i niepowtarzalność,

po pierwsze, siebie samego w tym oto spotkaniu, po drugie, wychowanka i, po trzecie, samego spotkania z nim jako gry wzajemnego wypowiadania się, której sceną jest owo spotkanie. Spotkanie przynosi też świadomość „jesteśmy”, a zatem – jak mówi Lévinas – jest ona wtórna w stosunku do samego spotkania. „Jesteśmy” nigdy nie jest wyrazem przyjęcia jakiegoś założenia, „jesteśmy” zostaje wypowiedziane tylko w spotkaniu:

Świadomość „jesteśmy” budzi się w dialogu z drugim – pisze Tischner – w konfrontacji spojrzeń, w sporze i jednoczesnym dążeniu do zgody, w których inicjatywa i oświecenie przychodzą często od drugiego (tenże, 1998a, s. 173).

Powyższe wymaga jednak dookreślenia – a jest nim „wierność sobie”, w którą wpisuje się odpowiedzialność rozumiana jako „odpowiedzialność ku...” i „odpowiedzialność za...”, będąca zawsze odpowiedzialnością „wobec” siebie samego i wychowanka-Innego. To także odpowiedzialność za własną „odpowiedzialność ku... i za...”, za bycie refleksyjnie (samo)świadomym *vel* (samo)wiedzącym jako pozytywnych fenomenów tożsamości *ipse* pedagoga.

Część II

Odpowiedzialność – (samo)świadomość – refleksja jako fenomeny tożsamości *ipse pedagoga*

Świat etyczności jest dla Sobości jedynie „jej” *ethosem*.

Nic z niego nie pozostało.

Sobość nie żyje w żadnym etycznym świecie,
ona ma swój *ethos*.

Franz Rosenzweig

Wprowadzenie

Proces tworzenia własnej opowieści – proces konstruowania siebie samego – nigdy się nie kończy. Dlatego i tożsamość narracyjna nie jest czymś danym, lecz zadaniem. Nie będąc nigdy ostatecznie ukonstytuowaną, jest tym, co się konstytuuje. Jak pisze Malicka: „W człowieku nic się nie kumuluje. Człowiek bowiem nie tylko gromadzi, ale i rozprasza” (taż, 2002, s. 13). Spotkanie pedagoga z wychowankiem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jest czaso-przestrzenią tworzenia się jego tożsamości narracyjnej. W trakcie tego procesu zmienia się i jego obraz siebie samego, i jego wrażliwość aksjologiczna, która wyznacza relacje z sobą samym i z wychowankiem, a także z własnymi ideami i ideałami, a co za tym idzie – postawami i poglądami (Gałdowa (red.), 2000). Zmiany są wpisane w strukturę jego tożsamości narracyjnej. Nie oznaczają jednak zupełnie nowego doświadczenia. Stare doświadczenie jest zawsze zapośredniczone w nowym, również wtedy, kiedy staremu zaprzecza, podważając jego wartość. Zdaniem Gadamera w każdym doświadczeniu zawiera się to, które już przeżyliśmy, jak i to, które w obecnym wydaje się zapowiedzią innego. Zarazem raz zdobyte doświadczenie nie może zupełnie w takim samym kształcie zostać powtórzone (tenże, 1993b, s. 324–337). A zatem, tworzenie się tożsamości narracyjnej jest ciągłością podejmowanych przez pedagoga działań ukierunkowanych na określenie siebie samego w byciu pedagogiem, w które wpisana jest zmienność ich kierunku, rodzaju, jak i znaczenia dla samego działającego. Powołując się na Ricoeura, powiemy, że o ile w czaso-przestrzeni spotkania z wychowankiem jako Innym konstytuuje się tożsamość narracyjna pedagoga, o tyle i on sam jako ten-który-jest-sobą również nie jest, lecz staje się nim. Ponieważ ten-który-jest-sobą nie jest tym, kto siebie takim posiada, więc i samo posiadanie nie jest tym, co ważne. Narracja pedagoga jest rozpięta między posiadaniem siebie i wyrzuceniem z własności, między objawieniem siebie i zacieraniem siebie (tenże, 2005, s. 278).

Tożsamość narracyjna ma charakter niestabilny – tworzy się i rozpada. Jest problemem i jest też jego rozwiązaniem. Ale by była rozwiązaniem, potrzebna jest

decyzja – decyzja działania ukierunkowanego na tego-który-jest-sobą, czyli na własną tożsamość *ipse*. Wprowadzając ją w życie – opowiadając swoją historię wyznaczaną, jak by powiedzieli egzystencjaliści, powtórzeniem pierwotnego wyboru – tworzy się rozwiązanie problemu naszej tożsamości. Ricoeur pisze:

Wobec tego tożsamość narracyjna równa się prawdziwemu byciu sobą jedynie dzięki temu decydującemu momentowi, który czyni z odpowiedzialności najwyższy czynnik bycia sobą. W tym sensie opowieść należy już do pola etycznego na mocy roszczenia – właściwego każdej narracji – do etycznej słuszności (tenże, 2008, t. III, s. 357).

Stróżewski, idąc tropem myśli Ingardena, zauważa, że istnieje w człowieku jakieś szczególne apodyktyczne *a priori*, nakazujące dążyć do tego, co najlepsze. Dlatego trzeba szukać tego,

co we mnie mogłoby być najlepsze i tę aksjologiczną możliwość jakiegoś nowego, a przecież mojego Ja, rozwijać, budować, wzbogacać (tenże, 1981, s. 251).

Miedzy być a tym, czym chciałbym być, istnieje często bardzo duża przepaść. Nie powstaje ona tylko z powodu przeszkód, jakie człowiek napotyka, dążąc do urzeczywistnienia jakiegoś etycznego ideału, ani z powodu ograniczeń wolności, ani ze słabości ludzkiej kondycji¹. Jeśli mam poszukiwać tego, „co we mnie mogłoby być lepsze”, muszę zostać „ugodzony” przez obecność Innego. W jej orbicie pragnienie siebie wyzbywa się wymiaru neutralnie etycznego. Dlatego apodyktyczne *a priori*, o którym mówi Stróżewski, nie rozciąga się na dowolne pragnienie siebie, lecz takie pragnienie siebie, by w obliczu Innego „rozwijać, budować, wzbogacać” to, „co we mnie mogłoby być najlepsze”. Tischner zaś pisze:

Żadnemu człowiekowi nie jest obce jakieś doświadczenie etyczne. Budzi się ono wtedy, gdy człowiek odkryje, że stanął przed podobnym do siebie – drugim człowiekiem (tenże, 2006, s. 169–170).

Wszędzie tam, gdzie ma miejsce relacja Ja–Ty, tam zakorzeniona jest etyka. Odwołując się do źródłowego znaczenia w języku greckim słowa „etyka” i idąc za myślą Ricoeura, powiemy, iż odnosi się ona do podstawowego sposobu bycia człowieka w obszarze jego życia – dążenia do tego, by życie było dobre².

¹ Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż pragnienie siebie nie musi być tożsame z pragnieniem dobra (dla siebie). Pragnienie siebie może być z założenia etycznie neutralne. Ponadto Ja może konstituować się na istotnym dla niego zakłamaniu, a to oznacza, że nie musi budować się na prawdzie (Skarga, 2009a, s. 318–319).

² W niniejszym tekście powołujemy się także na wykładnię znaczenia słowa *ethos* Heideggera, który pisze: „Skoro zgodnie z podstawowym znaczeniem słowa *ethos* nazwa »etyka« mówi, że zastanawia się ona nad pobytem człowieka, to myślenie, które myśli prawdę bycia jako źródłowy żywioł człowieka jako kogoś egzystującego, jest już pierwotną etyką” (tenże, 1977, s. 119–120).

Również dla Tischnera etyka staje się częścią naszej historii, zanim o niej cokolwiek dowiedzieliśmy się, czy nawet zanim o niej słyszeliśmy. Buber podkreślał, że człowiek zawsze jest „naprzeciw” drugiego człowieka. Jest to fakt ontyczny. Ale etyka nie jest wpisana w ontyczność, lecz ontologię – w egzystencję. Bycie „naprzeciw” może i implikuje „narodziny” etyki, ale Tischner uważa, że jest to możliwe wówczas, gdy w polu naszej świadomości staje druga osoba, czyli taki byt, który ma możliwość stawania się przez samego siebie³. Przywołajmy w tym miejscu za Tischnerem greckie znaczenie słowa *ethos*:

Ethos to tyle, co „środowisko”, „domostwo”, pole życia wszelkiej istoty żywej (tenże, 2006, s. 171)⁴.

To miejsce, w którym roślina może rozwijać się bez przeszkód, osiągając pełnię – może owocować. Podobnie dzieje się z człowiekiem. Aby mógł stawać się pełnią swej osoby, potrzebuje miejsca, w którym może się narodzić i rozwijać. I jest to miejsce szczególne, choć wydawałoby się na wskroś powszechne i zwyczajne, bo jest to miejsce ujawniania się wartości etycznych. To miejsce, na które jesteśmy „skazani”, jak pisali o tym egzystencjaliści, ponieważ wiąże się ono w sposób bezpośredni z naszą sytuacją bytową – z tym, że zawsze jesteśmy z innymi i że zawsze, jeśli oni pojawiają się w naszym polu świadomości, musimy wybierać⁵. Tischner pisze o odczuciu niepokoju, które towarzyszy w sytuacji, kiedy drugi człowiek wkracza w pole świadomości. Tego rodzaju niepokój można zaaprobować albo odrzucić, ale usunąć go nie sposób. Wyraża się on w zdaniu: „Zbliżyć się lub oddalić, powiedzieć »tak« lub »nie«, podać lub cofnąć rękę”. To pytanie-wątpliwość sprowadzić można do jednego: „jak wobec Ciebie postąpić?”, które „wdziera się” w spotkanie z drugim człowiekiem (tenże, 2006, s. 255)⁶.

³ Patrz: określenie osoby za Pareysonem w par. I.1.1. *Pedagog – „obecny” i „ślad” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym*.

⁴ Tischnerowska wykładnia znaczenia słowa *ethos* bliska jest tej, którą daje Heidegger. Pisze on: „Skoro zgodnie z podstawowym znaczeniem słowa *ethos* nazwa »etyka« mówi, że zastanawia się ona nad bytem człowieka, to myślenie, które myśli prawdę bycia jako źródłowy żywioł człowieka jako kogoś egzystującego, jest już pierwotna etyką” (tenże, 1977, s. 119–120). Heidegger, odwołując się do Heraklita, o *ethosie* mówi jako o miejscu przebywania, pobytu, zamieszkiwania. Tym miejscem jest dla niego przestrzeń otwarta na uobecnianie się Boga – „człowiek, na ile jest człowiekiem, mieszka w pobliżu Boga” (s. 117). I u niego chodzi zatem o pewien sposób życia człowieka, który określa go w jego człowieczeństwie. Dla Heideggera bycie-w-świecie, pojęte jako właśnie zamieszkiwanie i pielęgnowanie, jest wyrażeniem *ethosu* człowieka.

⁵ W filozofii egzystencjalnej, której nie da się tutaj pominąć, człowiek będąc w świecie, zawsze wybiera. Wyboru nie może uniknąć. Dokonuje go nawet wówczas, gdy jemu samemu wydaje się, że tylko podporządkowuje się wymogom sytuacji i sądzi, że to inni za niego wybierają.

⁶ Patrz: par. I.1.3. *Narodziny spotkania, czyli rzecz o odpowiedzi na „domaganie się” wychowanka*.

Odwołując się do rozważań Ricoeura na temat relacji człowieka do siebie samego, jak i do drugiego człowieka jako inności, odpowiedź na rodzące się pytania, a zwłaszcza na pytanie: „dlaczego mam odpowiedzieć w taki, a nie inny sposób drugiemu człowiekowi?”, jest przyczyną działania, ponieważ zawsze wskazuje na konkretnego sprawcę – inicjatora i działającego (Ricoeur, 2005). Mówiąc, że działanie zależy od jego sprawcy, to stwierdzić – o czym pisze Ricoeur – że znajduje się ono w jego mocy. Kategoria mocy łączy się z kategorią wyboru, a ta z pojęciem „oszacowania moralnego” – wchodzimy zatem w obszar etyki. Jeżeli podejmujemy działanie lub mamy zamiar je podjąć, wiemy, że jesteśmy jego inicjatorami i wiemy, do kogo jest ono adresowane oraz mamy świadomość własnych intencji, to otwartym pytaniem pozostaje „jak działać?”, czyli „jak być w relacji z Innym, jeżeli Inny obchodzi nas w sensie pozytywnym, to znaczy jeżeli nie jest obojętna nam jego sytuacja, a on sam jako właśnie Inny zobowiązuje nas do jego ochrony?” – by odwołać się w tym miejscu chociażby do filozofii Innego Lévinasa, do której nawiązuje również Ricoeur i Tischner (Lévinas, 1998, 2000). Dla Tischnera to, skąd przychodzi odpowiedzialność za Innego, to świat wartości, który nie-Jest-obecny, lecz Jest-stającym się-obecnym światem. Za nim powiemy, iż kluczem do etyki jest doświadczenie wartości. I chodzi o wartości, które mają wymiar osobowy, a zatem to właśnie Inny jawi się jako wartość, to również ja sam jestem taką wartością. Ale nie jestem nią z racji ontycznego bycia, lecz wartością stającą się wówczas, gdy egzystuję z Innym – również z samym sobą jako Innym.

Konkludując, w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym pedagog jest tym, dla którego problem *ethosu* jest zarazem problemem własnego bycia pedagogiem. W polu jego działań chodzi o „miejsce życia”, jak i miejsce dla drugiego – wychowanka jako Innego. Chodzi o *ethos*, w którym uczestniczy i z którym identyfikuje się, zarazem tworząc go. *Ethos* związany jest z Ja-wobec-wartości, czyli Ja-aksjologicznego pedagoga, które zarazem przebudza się i przemienia w spotkaniu z wychowankiem⁷. Ono też staje się główną osią, wokół której tworzy się jego tożsamość *ipse* – jego bycie tym-który-jest-sobą, czy po prostu jego bycie sobą.

Doświadczając siebie samego, jak i wychowanka jako Innego-Obcego, Drugiego i Wartości w pozytywnych odsłonach symboliki inności, zachowując je i wzmacniając w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, pedagog tworzy swój *ethos*. Wówczas określa swój sposób bycia – „zadamawia się” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Aksjologiczna dojrzałość i trwałość relacji ja-ja sam określa dojrzałość i trwałość relacji ja-inni. Ta druga jest jednak sprawdzianem i obiektywizacją pierwszej. W działaniu etycznym nie chodzi o czyn czy uczynek, lecz o sposób bycia – o jakość

⁷ Patrz: par. I.3.2.2. *Przebudzenie i przemiana Ja-aksjologicznego w spotkaniu.*

bycia pedagoga wobec siebie i wobec drugiego człowieka w horyzoncie wartości. Jako byt wolny, jak powie Tischner, i ze względu na to, ile jest w swojej aktywności wolny, sam zobowiązuje się do tego, by podjąć to, co ma być podjęte „tu i teraz” i co ma być podjęte przez niego. To zobowiązanie jest pierwotnym fenomenem jego tożsamości *ipse*, który dookreślony przez bycie (samo)świadomym *vel* (samo)wiedzącym oraz przez bycie refleksyjnym, pozwala na odsłonięcie tworzącego przez niego własnego pedagogicznego *ethosu*.

„Jestem pedagogiem” znaczy zawsze, że jestem „w określonym miejscu przestrzeni sensu”, a moje miejsce jest wśród miejsc innych ludzi (Tischner, 1998a, s. 275–284). To miejsce czyni mnie jako pedagoga tym, czym dla siebie jestem – miejscem w przestrzeni sensu. Wskazując na miejsce, wskazuję na swoje pole możliwości wśród Innych i dla Innych. Jako takie zawsze będzie pozostawało w związku z polem niemożliwości – jako pedagog mogę coś, lecz nie mogę czegoś, co niezwiązane jest z moim miejscem. Ponieważ rzecz o miejscu jako *ethosie*, powiemy, że miejsce pedagoga związane jest z jego możliwościami spotkania z wychowankiem jako Innym. Cokolwiek może, może w polu tych możliwości. Piszac zatem o tożsamości pedagoga, powiemy, że ona sama tworzy się jako *ethos* pedagoga w perspektywie spotkania z wychowankiem, jak również z sobą samym jako Innym. Mogę być dobrym lub złym pedagogiem, mimo to zajmowane przeze mnie miejsce w „przestrzeni sensu” kształtuje sposób istnienia wśród miejsc innych. Pozwala określić się, kiedy przychodzą do mnie pytania lub kiedy sam je stawiam: „Kim jestem?” i „Kim jeste?”⁸. W tym miejscu można przywołać stanowisko Gadamera wobec istoty samego pytania i skonstatować, że pedagog w pytaniu o to, jak ma zachować się wobec wychowanka jako Innego, antycypuje już sam fakt istnienia wobec niego. Pyta zatem o coś, co to istnienie określa – ma określić (1993b, s. 337–353). Za Sokratesem Gadamer podkreśla, że znacznie trudniejsze jest postawienie samego pytania od poszukiwania i uzyskiwania nań odpowiedzi⁸. Tym, co „podpowiada” pedagogowi, co jest godne pytania o sposób bycia wobec wychowanka jako Innego, jest jego Ja-aksjologiczne.

Bycie sobą może aktualizować się dopiero na poziomie etyki – wówczas gdy odnajdę i będę potwierdzał swój *ethos*. Dotrzymywanie obietnicy, czy dawanie świadectwa swojej tożsamości nie jest jednak łatwe. Nie bez powodu Dąbrowski wysiłek ten określił jako „trud istnienia”, a Tillich jako „męstwo bycia” (Dąbrowski, 1975; Tillich, 1994a). Tworząc i potwierdzając swój *ethos*,

⁸ Tylko wtedy będziemy uważać, że stawianie pytania jest łatwiejsze od poszukiwania odpowiedzi, kiedy byśmy chcieli tylko czegoś dowieść, a nie uzyskać wgląd w istotę danego problemu. Ja jako pedagog, pytając o to, jak być z wychowankiem jako Innym, „wystawiam na otwartą przestrzeń” owo bycie, które jest nieokreślone.

narażeni jesteśmy na jego niestałość, dlatego nie ma mowy o jednorazowym akcie dania świadectwa swej tożsamości. Ale to właśnie obietnica – tak jak o tym mówią także mity i baśnie⁹ – może człowieka podtrzymywać w sytuacji, gdy narracyjną tożsamość z racji na przykład przeżywanych doświadczeń granicznych „zawiesi”, „zerwie” czy „utraci”, kiedy wtargną do niej wątpliwości i pojawią się w niej kryzysy natury etycznej¹⁰.

⁹ W mitach i baśniach bohater pokonuje kolejne „etapy przejścia”, by to, co zostało jemu obiecanie, stało się jego własnością.

¹⁰ Dla Ricoeura w czasie opowieści ten-który-jest-sobą, będący zarazem przez opowieść przetworzonym, staje wobec hipotezy swej własnej nicości. I to właśnie ona pozwala człowiekowi wiele powiedzieć o nim samym. Bowiem zdanie „jestem niczym” zawiera paradoksalną formę – otóż owo „nic” zawsze przypisane jest „ja”. Formułując takie zdanie, człowiek jest sobą pozbawionym wsparcia w byciu tym samym. To obnażenie pytania „kto?”, a nie odsyłanie do nicości. Nagość samego pytania ukazuje konieczność dramatycznych przekształceń tożsamości osobowej pod warunkiem, że pytanie „kim jestem?” jest pytaniem w kierunku tejże tożsamości. Dramatyczne przekształcenia muszą bowiem przejść próbę nicości samej tożsamości. I, jak pisze Ricoeur: „Niejedna opowieść o nawróceniu daje świadectwo takich nocy tożsamości osobowej” (tenże, 2005, s. 276). Udzielona sobie odpowiedź „jestem niczym”, a co za tym idzie wyobrażona nicość siebie, jest egzystencjalnym kryzysem siebie. To również próba trwałości w czasie tożsamości osobowej, której mogę sprostać tylko w obszarze narracji. To wyzwanie, którego tragiczność wzmacnia ponadto odniesienie kryzysu siebie do zobowiązania się wobec Innego. Pojawia się bowiem pytanie: „kim jestem – kim powinienem być, by ten drugi mógł liczyć na mnie pomimo mojej niestałości?”. W sytuacji kryzysu możliwe jest i wycofanie się siebie – wówczas dążymy przede wszystkim do rozpoznania siebie po trwałym sposobie myślenia, odczuwania, działania. To graniczny punkt naszej tożsamości osobowej, w którym trwałość może okazać się dla niej konstytutywna, jak również przyczynić się do jej skostnienia.

II.1. „Odpowiedzialność za...” i „odpowiedzialność ku...”, czyli rzecz o dostojenstwie bycia sobą pomimo przemijalności

Narodzić się można tylko z dzieła prawdziwego,
w które – tworząc – przelejemy samych siebie,
bo nie ono będzie wam służyć, ale was zmusi,
abyście mu służyli.
I porwie was poza granice was samych.

Antoine de Saint-Exupéry

II.1.1. Ja-pedagog jako nosiciel odpowiedzialności

II.1.1.1. O „odpowiedzialności za...”

Jaspers autentyczne bycie człowieka ujął jako oś, wokół której krąży wszystko, co w świecie ma dla niego sens. Za jego fundamentalny warunek uznał podjęcie decyzji egzystencjalnej. Jest ona wzięciem samego siebie we władanie po to, by sobie samemu siebie podarowywać, by siebie jako projekt „wyrzucać” przed siebie samego i ku sobie samemu, a tym samym urzeczywistniać więź z samym sobą, z innymi, ze światem.

Nie mogę tego, co zdobyłem porzucić – pisze Jaspers – bo poza tym, czym jestem sam, nie ma jakiegoś drugiego, innego ja. Jeśli jednak porzucam to, czym stałem się w decyzji, to zarazem unicestwiam samego siebie. Istnienie zdobyte w źródłowej decyzji jest źródłem, z którego żyję, ożywiającym wszystko, co mnie spotyka. W decyzji rodzi się ruch, który jest zdolny nadawać życiu ciągłość, mimo właściwego mu rozproszenia (tenże, 1990, s. 171).

A zatem, aby o sobie stanowić, muszę siebie samego posiadać. Decyzja egzystencjalna jest konstytutywna dla mojej wolności, która skupia w sobie jak w soczewce takie kategorie autentycznego istnienia, jak jestem, muszę, chcę,

wyberam (tenże, 1990, s. 176)¹. Specyfika bycia człowieka w świecie wyznacza możliwość samodzielnego określenia się wobec niego po to, by w ogóle w nim być. Ale jednocześnie „mogę” wchodzi w zakres znaczeniowy „muszę-powinieniem” i odnosi się przede wszystkim do bycia autentycznego. O wadze „muszę-powinieniem” stanowi moja wewnętrzna zależność od siebie samego. Z kolei, aby mój wybór wypływał z wolności i ją zarazem potwierdzał, muszę wiedzieć, czego chcę². Moja wiedza zasadza się nie tylko na tym, że wiem, co zyskuję i co tracę, podejmując określone działanie, ale także czym i dla kogo ryzykuję. Klamrą spinającą to, co stanowi treść wyrażenia „ja wiem, czego chcę” jest udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie „dlaczego tego chcę?”, wymagające od człowieka refleksji i krytycyzmu³. Ważność tej odpowiedzi polega na tym, że to właśnie w niej ujawnia się podstawowy wyznacznik wolności – wierność wybranej wartości⁴. Jeśli nie wiem, czego chcę, a jeśli nawet wiem, czego chcę, ale nie wiem dlaczego, jestem bezradny w obliczu własnych możliwości i odczuwam lęk przed samą wolnością⁵. Fundamentalną przyczyną mojej wolności jestem ja sam – jestem w wolności wówczas, gdy sam o sobie rozstrzygam i nie pozwalam, aby rozstrzygano o mnie i za mnie. Wolność jest z jednej strony samo-zależnością – **Ja sam** stanowię, z drugiej – jest **stanowieniem** o sobie samym. Jednak Ja nie jestem czymś wystarczającym dla mojej wolności. Jaspers pisze:

Nie stworzyłem siebie samego. Nie jestem dzięki sobie samemu. Jestem sobą w swej wolności, gdy dzięki samej swej wolności odczuwam i jednocześnie ze swą wolnością ujmuję myślowo tę rzeczywistość, dzięki której jestem wolny (tenże, 1999, s. 34).

¹ Interpretacja idei wolności jest uzależniona od koncepcji człowieka, na co wskazuje w swojej książce Kowalczyk (1999). Dla Jaspersa wolność człowieka rodzi się w jego bezwarunkowej decyzji, która odsłania jego antynomiczność – człowiek zawsze musi wybrać: albo życie autentyczne, albo życie pozbawione wolności. To pierwsze implikuje bezustanne podejmowanie działań potwierdzających jego wolność i zarazem niosących ze sobą ryzyko braku ostatecznej pewności oraz ryzyko wiecznego niezaspokojenia. To drugie – daje wprawdzie jakiś punkt oparcia dla samego człowieka, ale jednocześnie zamyka go w określonych schematach, rutynie, bezrefleksyjności (tenże, [w:] Rudziński, 1978, s. 235–236).

² Patrz: rozdz. II.2. *(Samo)świadomość vel (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga*.

³ Patrz: rozdz. II.3. *Od refleksji do bycia refleksyjnym pedagogiem*.

⁴ Jaspers podkreśla, że wybór człowieka, wchodzący zawsze w zakres działania, nie musi być zgodny z tym, co jest dla niego korzystne. Może być podjęty i satysfakcjonujący nawet wbrew rachunkowi indywidualnej przyjemności i korzyści.

⁵ Ale wiedza, o której tutaj jest mowa, jest specyficznego rodzaju – jest wiedzą zamieszkującą w nadziei i wierze. Ponieważ – jak pisał Jaspers – człowiek jest istotą kruchą, dla której ponadto „najwyższym przeznaczeniem jest ryzyko, podejmowane na gruncie ludzkiej wolności, to wiedza, którą źródłowo zdobył w swej wolności, prowadzi go przez świat we wzlocie swej nadziei, nie wiedząc wszakże, dokąd. [...] Własne zadanie w świecie ujmuje człowiek na gruncie swej wiary, pośród innych ludzi, którzy wierzą w inne zadania” (tenże, 1999, s. 598).

Bycie sobą konstituuje się we wzajemnym byciu dla siebie, które nie jest celem, lecz środkiem do tego, aby być w komunikacji, nie znając nigdy prawdy swego bytu, lecz do niej dążąc (tenże, 1999, s. 80–81). Dlatego i bycie sobą nie ma kresu; horyzont tego, co już człowiek osiągnął, przesuwa się dalej i zmusza go do tego, by wciąż ponawiał swoje działanie, by ponawiał akty transcendowania siebie, które dokonują się w komunikacji.

Wolność jawi się zatem jako podstawa dojrzałości aksjologicznej, będąc zarazem potwierdzeniem jej poprzez podejmowanie w sposób odpowiedzialny swych działań (por. Węgrzecki, 1995a [w:] Olbrycht (red.))⁶. Nie jest to wolność, która zostaje mi nadana, ona rodzi się wewnątrz mnie – jest wolnością wewnętrzną, która jest zapośredniczona z obecności Innego. Lévinas mówi:

Inny, absolutnie inny – Inny Człowiek – nie ogranicza wolności Toż-Samego. Wzywając ją do odpowiedzialności, ustanawia ją i usprawiedliwia (tenże, 1998, s. 231).

Nie jest oczywiste, że pedagog potrafi wskazać na własną intencję(e) i własne motywy swoich działań, potrafi je ocenić ze względu na nie, jak i w świetle wartości, które postuluje lub które są postulowane pod postacią idei wychowania (por. Olbrycht, 1995a, s. 12). Nie jest oczywiste również i to, że to on uznaje siebie samego jako tego, który jest „samoustanawiającym się” i „samowpływającym na siebie”, a zatem, że to on sam podejmuje decyzję(e) w zakresie bycia sobą jako pedagog. Z tym wiąże się możliwość czy też zdolność do działania. O ile taką możliwość posiada, o tyle nie jest także oczywiste, że podejmuje odpowiedzialne działania, czyli działania urzeczywistniające jego wolność. Dla Ricoeura to poczucie odpowiedzialności jest w stosunku do świadomości, że jest się przyczyną i sprawcą swych dzieł (tenże, 1986, s. 98)⁷. Dla niego dopiero poprzez poczucie odpowiedzialności i poprzez świadomość człowiek uczy się ujmować siebie (a być może i rozumieć) jako przyczynę i jako sprawcę swych działań. Poczucie odpowiedzialności pedagoga jest zatem kwestią odczuwania subiektywnego i nie pokrywa się z faktycznym byciem odpowiedzialnym. Przeżycie samego siebie jako sprawcy działań jest możliwe wówczas, gdy pedagog może powiedzieć „to ja właśnie działam”. To pierwszy moment odkrycia przez pedagoga tego, co jest w jego mocy i co jest przez niego samego wykonalne. Faktyczne bycie odpowiedzialnym to „ontologicznie zagwarantowana możliwość” bycia odpowiedzialnym na poziomie konkretyzacji, ten zaś poziom odnosi się do „konkretnych przedsięwziętych działań” (Filek, 1996a, s. 229).

⁶ Jak wynika z badań Filka, od czasów Kierkegaarda i Nietzschego odpowiedzialność ztraca powoli swój negatywny charakter i staje się bogactwem człowieka, a nie jego biedą (tenże, 1996a, s. 19, 45–115).

⁷ Ricoeur wypowiadał się na ten temat w kontekście analizy symboliki zła i wskazywał, iż subiektywne poczucie odpowiedzialności związane z obciążeniem karą jest niezależne od sprawczości, czyli tego, jak i dlaczego człowiek działa.

Odpowiedzialność na poziomie ontologicznym nie rozstrzyga o tym, że podjęte jakieś działania są działaniami wpisującymi się w obszar bycia odpowiedzialnym jako kategorii egzystencjalnej. Niemniej posiada ono charakter kwalifikacji działania i działającego. Jakie działania pedagoga nabierają charakteru działań odpowiedzialnych? Jeżeli przyjmiemy, że poziom ontologiczny odpowiedzialności wskazuje na jej możliwość urzeczywistniania się, to można również w tym miejscu założyć, że odpowiedzialność daje się ująć jako wartość, ale jako wartość autoteliczna. Stąd odpowiedzialnymi działaniami pedagoga są te, które są na nią samą jako wartość ukierunkowane. Działania zaś są zawsze przypisane do człowieka, a zatem w byciu odpowiedzialnym na poziomie egzystencjalnym ten, który jest odpowiedzialny, to pedagog. To on na mocy poczucia bycia odpowiedzialnym podejmuje działania ukierunkowane na realizację – urzeczywistnianie odpowiedzialności. Pedagog jest podmiotem odpowiedzialności jako sprawca działań noszący imię – ja „pedagog” (por. tenże, 1996a, s. 27; Tischner, 1998a, s. 275–283). Jeżeli za Lévinasem przyjęliśmy, że pierwotną odpowiedzialnością jest odpowiedź na wezwanie Innego, to właśnie wezwanie wymagałoby imienia. Pedagog, noszący „imię”, jest tym, który znajduje się w sytuacji wezwanego do odpowiadania. To, że pedagog staje się odpowiedzialny lub nieodpowiedzialny, jest wtórne w stosunku do aktów, jakie są/nie są podejmowane przez niego w wyniku poczucia odpowiedzialności, które ujawnia się w byciu wezwanym do odpowiedzi. Bycie odpowiedzialnym staje się nabywaną właściwością – jest możliwą przyszłą kwalifikacją pedagoga jako sprawcy działania. Jednak pierwotne jest poczucie odpowiedzialności jako szczególne ukierunkowanie się na wychowanka. Ono jest warunkiem możliwego, lecz nie koniecznego bycia odpowiedzialnym jako właśnie właściwości bycia pedagogiem. W ten sposób zostaje zniesiony problem tego, czy pedagog jest w ogóle odpowiedzialny. Jeśli podejmujemy rozważania o odpowiedzialności, to jednocześnie zakładamy, że ze względu na specyfikę swojej pracy – bycie z Innymi w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym – pedagog jest odpowiedzialny na poziomie zachodzącej pierwotnie relacji między nim a wychowankiem. Jako odpowiedzialny w ten sposób może dopiero nabywać kwalifikacji bycia odpowiedzialnym lub nieodpowiedzialnym. Ujawnia się tutaj pewien porządek zachodzących zależności:

od faktycznego bycia odpowiedzialnym poprzez zdolność uświadamiania sobie go oraz poprzez zdobyte na tej drodze poczucie odpowiedzialności aż do jej podjęcia (jako aktu w pełni pozytywnego) (Filek, 1996a, s. 25).

Kluczowe okazuje się pytanie: „za co pedagog jest odpowiedzialny?”. Nie „kto” ani nie „co” jest w tym miejscu ważne, lecz właśnie owo „za”, ponieważ wskazuje ono na rodzaj relacji, jaka zachodzi między „kto” a „co” odpowiedzialności. Filek, na podstawie przeprowadzonych analiz pojęcia odpowiedzialność, pisze, że owo „za” z „odpowiadania za...” waha się pomiędzy „na”, „za” i „dla”:

„odpowiadanie” oznaczać mogło „odpowiadanie na...”, „odpowiadanie za...”, „odpowiadanie zamiast (kogoś)” przechodzące we „wstawienie się za...”, „wzięcie w obronę”. Źródłowe łacińskie *pro* zawiera w swym znaczeniu zarówno ów moment zastępowania, bycia „za” kogoś, [...], jak i moment wstawienia się, ujęcia się „za”, działania „na rzecz” kogoś [...]. Nasze polskie „za” zagubiło owo „dla” i grzeszy jednostronnością (tenże, 1996a, s. 224).

„Za” odpowiedzialności odsyła jednak do „kto” odpowiedzialności. Idąc śladem Bonhoeffera, na którego powołuje się Filek, powiemy, że pedagog – jako ten, który ze względu na swe „imię” jest wzywany przez Innego do odpowiedzialności – jest odpowiedzialny „za” wychowanka w tym sensie, że w miejsce jego wstawia się „za niego” i „za nim” „na rzecz” jego (tenże, 1996a, s. 224)⁸.

Odwołując się ponownie do Jaspersa, w „odpowiedzialności za...” ujawnia się w pierwszej kolejności jej aspekt negatywny. Człowiek ponosi konsekwencje(e) za to, co się wydarza w obszarze bycia z samym sobą (bycia sobą) i bycia z Innym, czyli ponosi konsekwencję(e) swoich czynów, nawet wówczas, gdy nie były one wyraźnie przewidziane i chciane⁹. Jeśli działa, to uznaje również następstwo swoich działań, i to bez względu na to, czy jest w stanie z góry je określić. Stawanie się wolnym w byciu wolnym potęguje zatem jego dramat, ujawniający się w następującej zależności: ponieważ wiem, że jestem wolny, wiem co i dlaczego czynię lub uczyniłem, to biorę to na siebie¹⁰. Odpowiadam za źródła swoich czynów – za to, dzięki czemu staję się, czyli za swoją wolę i wybory. Jestem jednocześnie gotów wziąć na siebie i to, czego mimo całej swojej wiedzy nie jestem w stanie uniknąć. Świadomość winy – również tej potencjalnej – konstytuuje własną odpowiedzialność. Jaspers pisze:

Od tej winy nie mogę się uwolnić bez winy, jaką byłoby zaparcie się mojej wolności. [...] Jakkolwiek żyję, jestem za samego siebie odpowiedzialny i dopiero dzięki wolności odkrywam, kim jestem (1990, s. 191).

Za Ricoeurem powiemy, że z odpowiedzialności nie zwalnia nikogo nawet to, że ktoś działa w sposób nieświadomy, że jego działania czasem trudno uznać za jego własne, bo nie odnajdujemy w nich jego samego jako głównego decy-

⁸ Filek nie odwołuje się w tym miejscu do rozważań Lévinasa, choć sens odpowiedzialności upatrywał właśnie w byciu „zamiast” kogoś aż po śmierć „za” kogoś. Por. Lévinas, 1998, 2000.

⁹ Będąc odpowiedzialnym, liczę się wówczas z koniecznością naprawienia szkód spowodowanych przez np. moje uchybienie, jak również z koniecznością poniesienia kary (Ricoeur, 2005, s. 489). Takie ujęcie odpowiedzialności z jednej strony zakłada konieczność zobowiązania się w celu naprawienia czegoś, z drugiej – powiemy metaforycznie – uiszczenia zapłaty za to, co zniszczyliśmy lub co uszkodziliśmy.

¹⁰ Ponieważ człowiek żyje w świecie i tylko w obrębie tego znanego świata może być wolny, to i odpowiedzialność za akty wolności nie jest koturnowa i odświętna w swej chwale i tragicznie. Świadomość odpowiedzialności to dostrzeżenie przejawów odpowiedzialności we wszelkim codziennym życiu, począwszy od impulsów, uczuć, sposobu w jaki żyję i w jaki „układam się” z innymi, wszelkich małych i wielkich decyzji, po moje wyobrażenia człowieka, świata, transcencji.

denta (sprawcę), a tylko ich wykonawcę (tenże, 2005, s. 95–147). „Bezwolność”, choć czasem usprawiedliwia, nie zdejmuje jednak z nikogo odpowiedzialności, a to dlatego, że w działaniu człowieka można wykryć element świadomości¹¹.

Polemiczną kwestią wydaje się „odpowiedzialność za...” w kontekście wyników działań pedagoga. Dlaczego? Wielokrotnie wskazywaliśmy już na dziejowość spotkania, jego wewnętrzną dynamikę, w której stałość i wymierność podejmowanych działań nie da się ani oszacować, ani też w pełni przewidzieć. Po drugiej stronie jest zawsze ten Inny, jego świat(y) i to również od niego zależy, jaki kształt przyjmie spotkanie. Spróbujmy rozpatrzeć tę kwestię z dwóch perspektyw. Pierwsza będzie odnosiła się do spotkania jako wyniku działań – działań podejmowanych przez pedagoga, druga – do wyniku jego spotkania z wychowankiem. Pytanie, które tutaj się nasuwa, brzmi: „za co odpowiedzialny jest pedagog, kiedy mówimy o spotkaniu jako »wyniku« pewnych działań i za co jest odpowiedzialny pedagog, kiedy mówimy o »wyniku« jego spotkania z wychowankiem?”.

Dynamika spotkania z jednej strony i zawsze możliwy jego tragizm z drugiej pokazują, że odpowiedzialnym można być za nadzieję spotkania jako wynik czegoś i spotkania, którego wynik jest jakby przed nim samym. Będąc odpowiedzialnym za spotkanie z wychowankiem, jest się odpowiedzialnym właśnie za siebie samego i za wychowanka w spotkaniu. Pedagog jest zatem odpowiedzialny za to, czy powstaje i jaka jest czaso-przestrzeń „pomiędzy” w jego spotkaniu z wychowankiem. Jest odpowiedzialny za to, czy i w jaki sposób wspiera go w jego procesie stawania się. Jego odpowiedzialność nie odnosi się tylko do tego, co uczynił, ale również do tego, czego nie uczynił – to znaczy, na co przez zaniechanie działania przyzwolił lub czemu nie zapobiegł. Jest odpowiedzialny również za to, co dzieli go i wychowanka lub może dzielić, a co wynika przede wszystkim z jego nastawienia do wychowanka i podjętych lub niepodjętych działań. Nie jest odpowiedzialny za środowisko, z którego on sam wywodzi się i z którego wywodzi się wychowanek, jak również nie jest odpowiedzialny za inne aspekty ich życia, na które nie ma wpływu. Jeśli spotkanie pedagoga z wychowankiem nie staje się aktem mowy – wzajemnego wypowiadania się, wówczas jest ono byciem jednego człowieka obok drugiego człowieka, bez bycia dla siebie nawzajem. „Nie wchodząc” w spotkanie z wychowankiem, a tylko go spotykając, zajmując wobec niego na przykład postawę zewnętrznego obser-

¹¹ Pedagog jest pedagogiem, dokonał kiedyś wyboru bycia nim lub stał się nim w toku swoich działań. Jest odpowiedzialny za to, kim się staje, bez względu na to, czy będziemy mówić o tożsamości *ipse* (związanej z postkonwencjonalnym stadium rozwoju – rozumienia i działania wg Kohlberga, które w odniesieniu do roli pedagoga oznacza jej twórcze przekroczenie), czy o tzw. tożsamości roli (związanej ze stadium przedkonwencjonalnym – wchodzenie w rolę pedagoga i/lub konwencjonalnym – pełnej adaptacji do roli pedagoga) (patrz. Kwaśnica, 2007; Kwiatkowska, 2005, 2008; Witkowski, 2010).

watora, pedagog jest również odpowiedzialny za rodzaj relacji z Innym¹². Bycie zewnętrznym obserwatorem charakterystyczne jest dla relacji pochyłej, której podstawą jest koncentrowanie się przede wszystkim na opisie i wyjaśnieniu inności wychowanka jako na przykład Obcego-Nie(rozpo)znanego, czyli tego, co jest jego powierzchnią, co jest jego zewnętrżnością i co daje się naocznie obserwować¹³. Wychowanek jest przedmiotem poznania zmierzającego do uzyskania określonych przez cele tego poznania rezultatów – uczynienia Nie(rozpo)znanego (rozpo)znany¹⁴.

Pedagog, będąc „odpowiedzialnym za...”, nie może mieć jednak na względzie tylko wyniku czy efektów swych działań ukierunkowanych na wychowanka. Dlaczego? Będąc skoncentrowanym na własnym działaniu wobec wychowanka i jego wyniku, zachowałby się wręcz nieodpowiedzialnie. Zgubiłby w swych przedsięwzięciach wychowanka, a może nawet w ogóle nie liczyłby się z nim jako partnerem spotkania. Inny – przedmiot działań – byłby potrzebny po to, by samemu się określić w tym, kim się jest. Z drugiej strony, podejmującemu działania pedagogowi towarzyszyć może intencja ukierunkowana na samego wychowanka, wynikająca z rozumienia go jako Wartości autotelicznej i zawsze możliwej Wartości *in concreto*, jako Obcego i Drugiego w ich pozytywnych aspektach. To ukierunkowanie wyznacza drogę działań, w obliczu których aktualność bycia wychowanka ujętego w kategorii idei odbiegałaby znacznie od niej samej. Za Ricoeurem można powiedzieć, że chodzi o odpowiedzialność, osadzoną wprawdzie w teraźniejszości, lecz ukierunkowaną na przyszłość. Byłaby to odpowiedzialność perspektywna i oznaczać by mogła troskę o to, kim może zawsze być wychowanek, troskę o urzeczywistnianie go jako Wartości, który to proces nie ma końca, lecz wymaga ciągłego powtarzania i potwierdzania pierwotnej odpowiedzi na jego wezwanie jako właśnie wartości. Ta odpowiedzialność jest też szczególnego rodzaju, ponieważ działania pedagoga

¹² Może to być relacja pozioma i relacja pochyła. Ta pierwsza charakteryzuje się tym, że pedagog i wychowanek znajdują się na jednej płaszczyźnie, są wzajemnie zaangażowani. Pedagog jest wówczas tzw. wewnętrznym obserwatorem. Nie patrzy na wychowanka „z góry”, które to patrzenie podporządkowane jest formule „ja wiem, kim jesteś” (por. Kepiński, 1989, s. 24–25; Opoczyńska, 1999c, s. 176).

¹³ Patrz: rozdz. I.2. *Kim jest wychowanek jako Inny?*

¹⁴ „Relacja pochyła” ma miejsce wówczas, kiedy rozpatrujemy spotkanie w kategorii egzystencjalnej sytuacji wyznaczonej przez określone ujęcie Innego. Ale jest ona również faktem związanym chociażby z niesymetrycznością ról, czyli z odmiennością ról, jakie pełnią spotykający się ze sobą ludzie – np. pomagający i ten, do którego ta pomoc jest adresowana. Łączy się również z odmiennością ich położenia – pomagający jest np. człowiekiem zdrowym, żyjącym w dobrych warunkach materialnych i niedoświadczającym agresji ze strony np. rodziców, natomiast ten, do którego pomoc jest adresowana – wychowankiem mającym problemy w nauce, ofiarą przemocy w rodzinie. Płaszczyzna kontaktu między nimi – z tej racji – nie może być w pełni pozioma, zawiera w sobie elementy „pochylej relacji”, w której pomagający znajduje się (we własnych oczach i/lub w oczach Innego) „powyżej” drugiego człowieka.

podejmowane w jej ramach zasadzają się na przygotowaniu go do samodzielnego urzeczywistniania siebie jako wartości. Nie możemy mieć pewności, czy w ramach podejmowanych przez pedagoga działań wraz z wychowankiem został on przygotowany do tego. Zatem nic nie przesądza o jakości wyniku spotkania z nim. W tej perspektywie „odpowiedzialność za...” pedagoga, wiązana z poczuciem winy, niesłusznie jest nałożona na niego lub niesłusznie on sam bierze ją całkowicie na siebie.

Na polu psychologii May wprowadza kategorię analizy odpowiedzialności, jaką jest poczucie podmiotowej winy człowieka (tenże, 1989, s. 189–204). Wina jest subiektywnym doświadczeniem niespełnionej odpowiedzialności, która będąc obok odpowiedzialności za coś, jest odpowiedzialnością na coś – czyli odpowiadaniem na świat – odnosi się do wykorzystanych przez człowieka potencjalnych zdolności i możliwości w relacjach z innymi ludźmi. Mówiąc, iż jest to poczucie subiektywne, podkreślamy zarazem, że przeżywanie przez pedagoga własnej odpowiedzialności nie musi iść w parze z odbiorem jego działań jako odpowiedzialnych przez innych, w tym również przez wychowanka. Być odpowiedzialnym za wychowanka, jak i za samego siebie, i podejmować stosowne do poczucia bycia odpowiedzialnym działania, a ocena tych działań w kategoriach realizacji odpowiedzialności i w konsekwencji poczucie winy lub poczucie, że spełniło się własne poczuwanie do odpowiedzialności jako własne zobowiązanie – to często kwestie, które nie układają się linearnie. Nie biorąc pod uwagę rzeczywistego, ale i możliwego wyniku podejmowanych działań, pedagog może mieć subiektywne poczucie odpowiedzialności za swoje działania w kategorii poczucia podmiotowej winy lub satysfakcji. Można działać w sposób odpowiedzialny, mając świadomość konsekwencji swych działań i zarazem unikając ich i/lub twórczo sobie z nimi radzić.

Odwołując się do analizy pojęcia odpowiedzialności jako fenomenu moralnego i społecznego Ingardena, zwracamy uwagę, że oprócz działania odpowiedzialnego, Ingarden wymienił trzy sytuacje, które związane są z odpowiedzialnością (tenże, 1973, s. 78–105). Pierwsza z nich to ta, w której ktoś ponosi odpowiedzialność za coś, czyli jest za coś odpowiedzialny, druga, gdy ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś, i trzecia, gdy ktoś jest pociągany do odpowiedzialności. Odpowiedzialność odniósł do systemu wartości pozytywnych i negatywnych jako warunku koniecznego możliwości jej realizacji. Poza tłem aksjologicznym nie można mówić o odpowiedzialności. Z nimi związane są także specyficzne sposoby działania w przypadku ponoszenia lub podejmowania odpowiedzialności. Co zatem znaczy, że pedagog ponosi „odpowiedzialność za...” ujętą jako ponoszenie konsekwencji za swoje działanie lub jego brak? Jakże ma (miałby) ponosić konsekwencje będąc „odpowiedzialnym za...”¹⁵?

¹⁵ Nie rozwijamy tego wątku, przyjmujemy jednak, że o konsekwencjach – w kontekście niniejszych rozważań – można mówić przede wszystkim jako o osobistym poczuciu winy i/lub

Inne będą konsekwencje odpowiedzialności za wychowanka, jeśli będziemy rozumieć ją jako odpowiedzialność przed prawem, gdy pedagog przekracza swoje prawa i łamie jego prawa. Inne, jeśli ujmemy odpowiedzialność za wychowanka jako Wartość – za urzeczywistnianie go jako Wartość, za szanowanie go jako Obcego i Drugiego (por. np. Tischner, 1982a). Ponieważ – jak wynika z wcześniejszych rozważań – urzeczywistnianie wartości to przede wszystkim uruchomienie swojej wrażliwości aksjologicznej i woli działania, których nie można nikomu narzucić, „odpowiedzialność za...” pedagoga przynależy do jego sfery prywatności i zasadza się w poczuciu bycia godnym siebie samego jako pedagoga. Trudno w tym miejscu nie wskazać, że jest to obszar jego wolności. W tym miejscu „za” odpowiedzialności wskazuje na osobowy wymiar podejmowania odpowiedzialności przez pedagoga. To zatem odpowiedzialność, która ma charakter osobowy – przynależy do tego, który podejmuje się jej i „należy się” temu, do którego jest ona adresowana. Odpowiedzialność tak rozumiana ma charakter przede wszystkim zadania stojącego przed pedagogiem i jest czymś, co może nadawać jego działaniu kierunek, w którym ukryte jest nie tylko pytanie „dlaczego?”, ale przede wszystkim pytanie „po co?”.

II.1.1.2. O „odpowiedzialności ku...”

Pojawienie się wychowanka w czaso-przestrzeni, w której jest wraz z pedagogiem, zabezpiecza wolność pedagoga przed samowolą i zarazem pozwala odróżnić jedną od drugiej. Jego poczucie odpowiedzialności rośnie tym bardziej, im bardziej wychowanek „znaczy” dla niego, im bardziej jemu i pedagogowi zależy na pozostaniu dla siebie w spotkaniu i nadaniu mu większej niż dotychczas głębi¹⁶. Dyskusyjną może być kwestia, czy każdy pedagog jest wolny w taki sposób, w jaki widział to Jaspers. Pojawia się pytanie, co oznaczać by miało, iż jego wolność jest ograniczona wolnością wychowanka, nawet jeśli tę

satysfakcji. Mówimy bowiem o tożsamości pedagoga, która jest kreowana przez niego samego w sytuacji spotkania z wychowankiem i o działaniach, których on sam jest sprawcą. Dlatego konsekwencje będą odnosiły się do jego prywatnego (duchowego) obszaru „bycia z sobą”, który niektórzy określają mianem sumienia – duchowej aktywności człowieka, jego rozumu i serca. Dopowiemy za Siemianowskim, który odwołując się do Hildebranda, uważa, że funkcjonuje ono w człowieku w ścisłej zależności od jego rozeznania wartości – „nie tylko od faktycznej świadomości wartości, ale również od ogólnej wrażliwości na wartości” (tenże, 1997, s. 27). Rozważa również możliwość pojawienia się głosu sumienia jako owocu refleksji, samopoznania i samooceny, u podstaw których leży odczucie wartości i świadomość aksjologicznego sensu sytuacji, w której znalazł się człowiek.

¹⁶ Odpowiedzialność pedagoga nie tyle jest „płaszczem” dla stawiania się sobą Innego, ile „dywanem”, który – podobnie jak w bajce o latającym dywanie – umożliwia mu przemieszczanie się wewnątrz samego siebie, a tym samym poznawanie siebie i rozumienie siebie.

uzna za niedojrzałą? Biorąc pod uwagę aspekt negatywny odpowiedzialności, można postawić kolejne pytanie: jakie konsekwencje ponosiłby, gdyby przez swoje działanie ograniczał lub uniemożliwiał wychowankowi bycie wolnym? Do wolności nikt nikogo nie jest w stanie zmusić ani też nikt wolności komuś nie nałożyć. Do wolności dojrzewa się samemu, ponieważ jest ona osadzona w samo-woli – to zawsze ja sam, a nikt za mnie postanawia coś i działa – oraz w samo-zaangażowaniu – to zawsze ja sam, a nikt za mnie partycypuje we własnym byciu sobą. Pedagog jest odpowiedzialny zatem nie tyle za naruszenie, czy też przekroczenie granicy wolności wychowanka, ile przede wszystkim za jej utrzymanie. Wyróżnikiem jego odpowiedzialności nie jest tylko jaspersowska kategoria winy – winy jako konsekwencji swoich wyborów i czynów lub ich braku (por. Filek, 1996a). Jego odpowiedzialność określa się dwiema kategoriami, które w istocie stanowią całość i dopiero jako całość nadają jej specyficzny wymiar. Są nimi kategoria winy i kategoria troski. I tutaj ujawnia się odpowiedzialność, która jest zwrócona właśnie ku przeszłości, urzeczywistniając się wraz z odpowiedzialnością zwróconą ku przyszłości w odpowiedzialności w teraźniejszości (por. Ricouer, 2005, s. 490–491). Odpowiedzialność pedagoga zwrócona ku przeszłości – „odpowiedzialność ku...” – oznacza, że bierze on na siebie przeszłość, która na niego wpływa, choć nie jest ona tylko jego dziełem. Bierze ją jak gdyby na własny rachunek jako swoje zadłużenie wobec tego, dzięki któremu jest pedagogiem – a jest nim wychowanek jako świadek jego „obecności” w wychowaniu jako w ich wspólnym doświadczeniu osobowym¹⁷. Być odpowiedzialnym w teraźniejszości to nie tylko przystać na siebie samego jako tego-który-jest-sobą, jeśli tym kimś się już jest, ale również dbać o to, by

uważano nas dzisiaj za tego samego człowieka, który działał wczoraj i który będzie działał jutro. [...] odpowiedzialność w teraźniejszości zakłada, by odpowiedzialność za przyszłe następstwa i odpowiedzialność za przeszłość, wobec której ten-który-jest-sobą czuje się dłużny, zostały połączone do tej niepunktowej teraźniejszości i w niej poniekąd powtórzone (tenże, 2005, s. 491).

Gdyby odpowiedzialność pedagoga oznaczała tylko przyjęcie na siebie winy, jemu samemu groziłaby utrata sensu podejmowania działań w spotkaniu z wychowankiem ze względu na ujawniający się jego dramat. Z drugiej strony, zadufanie w wyjątkowości swojej winy rodziłoby postawę życiowej brawury, ignorancję prywatności wychowanka, jego wartości, jak również ignorancję

¹⁷ Inny, o czym już pisaliśmy, jest „pozytywną determinantą” naszego bycia. Jestem w świecie, a będąc w nim, zawsze jestem już z innymi. To, jak jestem z nimi, jest długiem wobec nich samych, u podstaw którego leży mój wybór. Por. słowa Kołakowskiego: „Świat jest spadkiem, który obejmujemy w dniu urodzin; w jakiejś chwili, nie dającej się dokładnie określić, uświadamiamy sobie, że spadek ten zawsze pozostawia nam wybór: możemy go odrzucić, odrzucając życie. W chwili, gdy posiadliśmy wiedzę o możliwości śmierci dobrowolnej, a żyjemy nadal, bierzemy niejako na siebie zadłużenie świata jako zadłużenie własne” (tenże, 2000, s. 140–141).

siebie samego, a wyrażające się w lapidarnym sformułowaniu: „i tak za wszystko winę ponoszę Ja”. Troska z kolei – jeżeli pedagog nie posiada świadomości potencjalnej winy – może przerodzić się w narcystyczne samorealizowanie się lub w natręctwo w stosunku do wychowanka, jak i w ingerencję w jego życie w imię tzw. dobra dla niego. Te dwie postawy wobec siebie samego jako nosiciela odpowiedzialności ujawniają niepokoskromione Ja pedagoga. Jego egoizm w perspektywie poczuwania się do troski o wychowanka, jak i w perspektywie możliwej winy, wyraża się w uznaniu siebie samego za ważniejszego od wychowanka. To ja jestem/będę winny, to ja troszczę się o Ciebie, a ta szczególność mnie jako pedagoga nobilituje mnie w moich własnych oczach. Ale jego poczucie winy i troska o wychowanka może wynikać z bezgranicznego oddania się jemu, z podporządkowania się takiej wizji bycia odpowiedzialnym, w której już nie on jest szczególnie, ale jest nim wychowanek. Wówczas odbiera siebie samego jako Innego, wobec którego to wychowanek może się wypowiadać.

Wychowanek potrzebuje pedagoga w swym urzeczywistnianiu siebie jako wartości, potrzebuje go, by móc się wypowiadać, by móc toczyć własną narrację. Pedagog dla niego jest Innym w tym znaczeniu, że nie będąc nim, może być blisko niego i zarazem w oddali – jest swoistym punktem odniesienia jego działań. On nie tylko z nim porównuje się, ale mając go naprzeciw siebie, a również będąc z nim w sferze „pomiędzy”, ma możliwość w stosunku do niego zachować się tak, jak on zachowuje się w stosunku do niego. Pedagog jest lustrem, w którym wychowanek nie tylko może przeglądać się, ale które „oddaje” mu jego odbicie w samym pedagogu. Sposób zachowania się pedagoga wobec wychowanka jest dla niego informacją, kim on jest dla niego (por. np. Kozielecki, 1986). Swoją obecnością pedagog dostarcza mu jego samego dla niego samego. Z drugiej strony pedagog jako punkt odniesienia stanowi dla wychowanka tło jego wypowiadania się¹⁸. Z kim spotyka się wychowanek – nie z jakim Ja pedagoga, lecz właśnie z kim jako pedagogiem? Lévinas specyficzną troskę w bliskości o bliskość z Innym i stosowne oddalenie, z którymi wiąże wzrost odpowiedzialności, wyraził następującymi słowami:

„Nigdy nie dość” bliskości – niepokój troszczący się o pokój stanowi o dotkliwej jedności podmiotu. [...] podmiot jest tym bardziej odpowiedzialny, im bardziej odpowiada, jak gdyby odległość między nim i innym wzrastała wraz z zacieśnianiem się bliskości (tenże, 2000, s. 233–234).

Powiemy, że bliskość z Innym i jednocześnie konieczność oddalenia od Niego rodzi „odpowiedzialność ku...”. I analogicznie: im bliżej jestem siebie samego jako tego, który jest sobą, tym bardziej jestem odpowiedzialny już nie tylko za siebie jako tego, który chociaż potencjalnie ponosi winę za to, kim jest, ale także jestem odpowiedzialny w tym znaczeniu, że troszczę się oto, kim się stałem. A stałem się sobą – staję się sobą – „dzięki” Innemu, będąc z nim i dla

¹⁸ Patrz: podrozdz. I.3.1. *Gra wypowiadania się na scenie spotkania*.

niego. W bycie odpowiedzialnym pedagoga wpisuje się bycie w bliskości z wychowankiem, ale aby było ono płaszczyzną jego własnego stawania się sobą (jak i samego pedagoga), musi być zrównoważone oddaleniem pedagoga od niego. Bycie odpowiedzialnym pedagoga to wciąż „wzywanie” swej odpowiedzialności „na przesłuchanie”. Granica przekroczenia bliskości może być bardzo cienka, a czasem niewidoczna tak zwanym gołym okiem. Dlatego tak ważna jest w byciu odpowiedzialnym pedagogiem czujność już nie tylko wobec wychowanka, ale jednocześnie wobec własnych intencji i działań. Przypomnijmy jeszcze raz Lévinasa, dla którego to wraz ze wzrostem bliskości w spotkaniu z Innym jest konieczny wzrost odległości między nim a mną.

„Odpowiedzialność za... i ku...” pedagoga poświadcza o nim, a nabiera szczególnego charakteru w sytuacji, kiedy staje on przed alternatywą pewności i niepewności oraz związanej z nią alternatywą szczerości i udawania, w końcu prawdy i kłamstwa, które wpisane są w treść spotkania z wychowankiem. Nie tylko pedagog wybiera, wybiera również wychowanek. Pedagog jest jednak ogołocony z siły działania na wychowanka. I nawet jeśli sam ukryje się za maską i sam decyduje o kształcie swojej tematykacji dla siebie samego i dla wychowanka, to musi liczyć się z tym, że również wychowanek może uczynić to samo wobec niego¹⁹. Niepewność pozostaje, a gra pozorów, która może się wówczas toczyć, zazwyczaj jest efektem nieporadzenia sobie przez pedagoga z tragicznością spotkania. Pedagog nie bierze odpowiedzialności za to, że wychowanek zakłada maskę, lecz nie może uciec przed odpowiedzialnością za zakładanie jej przez siebie. Z jednej strony jest winien i to on ponosi konsekwencje swoich działań. Wychowanek nie ujawnia się przed nim i wówczas pedagog sam odbiera sobie partnera spotkania, w którym może zostać „poświadczona” jego obecność²⁰.

Za co w spotkaniu odpowiedzialny jest pedagog? Analizując aspekty spotkania z Innym, możemy w tym miejscu wskazać, że jest on odpowiedzialny za to, czy i w jaki sposób odpowiada na wezwanie wychowanka jako Wartości. Jest zatem odpowiedzialny za sposób bycia z wychowankiem i dla wychowanka. Centralnym punktem odniesienia odpowiedzialnego bycia pedagoga jest ujęcie wychowanka jako Innego – Wartości, Obcego i Drugiego w ich pozytywnych aspektach i troszczenie się o ich nienaruszalność. Z drugiej strony pedagog jest odpowiedzialny za własne ukierunkowanie się na wychowanka jako Obcego i Drugiego, ale i jako Wartość *in concreto*, Nosiciela wartości i Twórcę dzieł w ich aspektach negatywnych. Ponieważ wraz z odbiorem wychowanka jako Innego uruchamiane zostaje działanie wobec niego, pedagog jest odpowiedzialny – w sensie pozytywnym – za troszczenie się o to, co „nosi” on w sobie jako

¹⁹ Patrz: podrozdz. I.3.3.2. *Od maskowania jako ochrony do maskowania jako kryjówek*.

²⁰ Patrz: podrozdz. I.1.1.1. *Pedagog – „obecny” i „ślad” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym*.

właśnie Inny dla wychowanka. Specyfikę troszczenia się pedagoga o wychowanka wyznacza jego świadomość tego, kim może być dla niego wychowanek jako Inny²¹. Za Jaspersem i Ricoeurem powiemy, że będąc sprawcą działań, które podejmuje, w jego intencję wpisuje się odpowiedź na pytanie: „co, jak i dlaczego czynię wobec tego, który jest wychowankiem i jest »jakoś« Inny?”. Wydaje się, że w określaniu się odpowiedzialności pedagoga na pierwsze miejsce wysuwa się odpowiedź na ostatnie pytanie, ponieważ wówczas ujawnia się zarazem racja działania pedagoga. Jeżeli pedagog jest w stanie określić rację swego działania, to bierze odpowiedzialność na siebie samego za to, jak działa. W tym miejscu rozumiemy ją w pozytywnym kontekście znaczeniowym. Branie na siebie odpowiedzialności to zobowiązanie się do tego, aby nie pogłębiać i nie poszerzać rozumienia wychowanka jako Innego w jego negatywnych aspektach. Jeśli jawisz się jako Obcy – Nieprzystający do mnie, to ja jako pedagog zobowiązuję się przed samym sobą, aby w tym, co nie przystaje w Tobie do mnie, odnaleźć pozytywne aspekty po to chociażby, by poskromić własne Ja, które mogłoby się domagać wyjątkowości swego bycia z jednej strony, z drugiej zaś mogłoby się domagać zniesienia niewiedzy o Tobie i wynikającej z niej niepewności dotyczącej tego, jak wobec Ciebie postąpić.

Kiedy pedagog przed samym sobą chce się określić, wtedy „odpowiedzialność za... i ku...” nie odnosiłaby się do wychowanka, lecz w pierwszym rzędzie do niego samego – do Ja pedagoga. W byciu odpowiedzialnym pedagoga chodzić będzie zatem o poskromienie Ja pedagoga. Nie jest to równoważne ze zniesieniem ważności Ja pedagoga – gdyby jego nie było, wówczas trudno by było mówić o tym, że pedagog jest sprawcą swych czynów. Poskromienie Ja, które odkrywamy w byciu odpowiedzialnym, to doświadczenie siebie jako tego, który wprawdzie może powiedzieć „to ja działam”, lecz którego działanie nie ukierunkowuje się na niego samego. To działanie, które – jak w soczewce – skupia w sobie „odpowiedzialność za... i ku...” ukierunkowaną na wychowanka jako Innego. W poskromieniu Ja, kiedy będąc wybranym i czując się wybranym, podtrzymuję je, lecz o nie nie zabiegam, ale troszczę się o nie dla Innego, moje bycie pedagogiem jest byciem odpowiedzialnym. W byciu odpowiedzialnym pedagog sam powierza siebie samego po to, by móc sobą rozporządzać²². Pedagog sam dla siebie stanowi przedmiot odpowiedzialności – jest odpowiedzialny za siebie samego i – jak pisze Hartmann – jest on odpowiedzialny „za spełnienie własnego etosu”, a zatem za to, kim jako pedagog staje się i w jaki sposób się staje (tenże, za: Filek, 1996a, s. 33).

Z pytaniem „kto jest odpowiedzialny?” wiąże się pytanie „przed kim jest się odpowiedzialnym?”²³. W strukturze odpowiedzialności pedagoga on jako

²¹ Szerzej o (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy piszemy w następnym rozdziale.

²² Szerzej piszemy o tym w dalszej części niniejszego rozdziału.

²³ Wydaje się, że lista osób, przed którymi pedagog jest odpowiedzialny, jest zamknięta. Będąc jednak odpowiedzialnym przed sobą i Innym, jest on również odpowiedzialny przed tymi,

sprawca działania w ramach spotkania z wychowankiem jest przede wszystkim odpowiedzialny przed sobą samym jako tym, który siebie samego „rozlicza” ze swego działania w ricoeurowskim tego słowa znaczeniu. Skoro Inny może na mnie liczyć, również ja jako Inny dla siebie samego mogę liczyć na siebie samego. Dotrzymując lub nie dotrzymując, albo dotrzymując częściowo lub warunkowo danego sobie słowa w byciu pedagogiem, jestem odpowiedzialny przed sobą. Swoim działaniem odpowiadam sobie na przykład na pytanie: „kim jestem jako pedagog?”²⁴. Z drugiej strony – ze względu na powyższe rozumienie „odpowiedzialności za...”, którą wcześniej dopełniliśmy odpowiedzialnością ku...” – pedagog jest także odpowiedzialny przed wychowankiem jako tym, który może na niego liczyć i który z tej racji również go „rozlicza”. To specyficzne „rozliczenie” wychowanka, bo w istocie dokonuje się przez samego pedagoga. Przyjęliśmy za Ricoeurem, że pomostem łączącym tożsamość *idem* pedagoga i jego (możliwą) tożsamość *ipse* jest tożsamość narracyjna. Być odpowiedzialnym pedagogiem w toku narracji wskazuje na właściwość bycia pedagoga – bycia pedagogiem. Ponieważ mowa jest o byciu odpowiedzialnym, to zarazem trzeba wskazać, że pierwszym i ostatecznym jej podmiotem – tym, kto jest odpowiedzialny, jest pedagog. Będąc sprawcą, czyli tym, który może i mówi: „to ja działałem” – „to ja odpowiadam”, „to ja jestem odpowiedzialnym”, jest nim o tyle, o ile znosi również „mojość” tego sprawstwa²⁵. W spotkaniu z wychowankiem pedagog staje się zatem nie jedynym autorem, lecz współautorem własnej narracji. Będąc bohaterem wspólnie tworzonej opowieści, opowiada własną historię bycia pedagogiem, która nie tylko może mu przynieść odpo-

dzięki którym spotkanie z wychowankiem staje się możliwością, a zatem przed jego rodzicami, opiekunami oraz innymi pedagogami. W dalszej perspektywie jest on odpowiedzialny przed tymi, którzy tworzą wraz z jego rodzicami i z nim samym sieć osób, w obrębie której jest możliwe wypowiadanie się wychowanka. Można w tym miejscu powiedzieć, że chodzi o tych, którzy są kontemplatorami, konserwatorami i kreatorami kultury, w której zanurzony jest każdy z nas (por. Zachariasz, 1996). W końcu, w zależności od wyznawanej religii, pedagog może być także odpowiedzialny przed Bogiem. Jak wynika z niniejszych rozważań, odpowiedzialnym jest ten, kto jest jak gdyby właścicielem odpowiedzialności – konkretny nosiciel odpowiedzialności, bez względu na to, czy zobowiązuje się do bycia odpowiedzialnym czy nie. Dlatego to, przed kim jest odpowiedzialny pedagog, nie wynika z nałożenia na niego jakichś zewnętrznych sankcji przymusu czy powinności bycia „odpowiedzialnym przed”. Można powiedzieć, że w byciu odpowiedzialnym – przeżywanym przede wszystkim od pozytywnej strony – każdy sam ustanawia, przed kim jest odpowiedzialny i w jakiej mierze, czy też w jakiej kolejności.

²⁴ Jestem odpowiedzialny za to, kim się staję, bez względu na to, czy będziemy mówić o tożsamości *ipse* (związanej z postkonwencjonalnym stadium rozwoju – rozumienia i działania wg Kohlberga, które w odniesieniu do roli pedagoga oznacza jej twórcze przekroczenie), czy o tzw. tożsamości roli (związanej ze stadium przedkonwencjonalnym – wchodzenie w rolę pedagoga i/lub konwencjonalnym – pełnej adaptacji do roli pedagoga) (patrz. Kwaśnica, 2007; Kwiatkowski, 2005, 2008; Witkowski, 2010).

²⁵ Patrz: podrozdz. I.1.1. *Pedagog – „obecny” i „ślad” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym*.

wiedź na pytanie: „kim jestem jako pedagog?” i „jakie jest moje miejsce w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym?”, ale także pozwoli mu nadać sens swojej narracji – temu, co się w niej dzieje, ale i jej samej ujętej w kategorii projektu. Intencja urzeczywistnienia projektu spoczywa jednak tylko w jego osobistej mocy.

W byciu odpowiedzialnym pedagoga poskromienie przez niego samego własnego Ja odbywa się w czaso-przestrzeni jego bycia z wychowankiem i dzieje się po to, by o tę wyróżnioną przez ich „obecności” czaso-przestrzeń zadbać. Nie ma bowiem odpowiedzialności, która dotyczy wyłącznie mnie samego lub Innych – kiedy jestem odpowiedzialny, jestem odpowiedzialny ja za siebie samego i jednocześnie wobec siebie samego za Innych. Lévinas poucza, że to właśnie doświadczenie twarzy Innego jest najbardziej radykalnym nałożeniem odpowiedzialności – ten, kto twarz spotyka, kto odnajduje w sobie jej ślad, jest tym, kto sam na siebie nakłada odpowiedzialność.

W sensie najbardziej pozytywnym „odpowiedzialność za... i ku...” pedagoga jako jej nosiciela organizuje jego działanie i określa jego *ethos*. Tym bardziej, że odpowiedzialność pedagoga ukierunkowana „ku...”, czyli odpowiedzialność prospektywna, lecz dziejąca się w teraźniejszości, ma charakter wyróżnienia dla pedagoga i wywołuje poczucie godności, a nie poczucie winy. Dodaje ona siły i wskazuje na również szczególnie wyróżnioną postać jego bycia – bycia sobą. To nie strach przed odpowiedzialnością implikuje bycie odpowiedzialnym, lecz uznanie bycia powołanym do odpowiedzialności. W przeciwnym razie, odpowiedzialność przeżywana przez pedagoga od strony negatywnej, to znaczy przeżywana jako to, co jest na niego narzucone i co się egzekwuje, może spowodować unikanie brania i ponoszenia odpowiedzialności, jak i ucieczkę przed byciem pociągającym do odpowiedzialności. Stawanie się odpowiedzialnym rozpięte jest między biegunami takich aktów podmiotowych, jak:

uświadamianie sobie i nieuświadamianie odpowiedzialności, poczuwanie się i niepoczuwanie się do odpowiedzialności, podejmowanie odpowiedzialności i odmowa jej przyjęcia, dźwiganie i zrzucanie odpowiedzialności, ponoszenie odpowiedzialności i uchylanie się od jej poniesienia (Filek, 1996a, s. 218).

Dla Tischnera w autentycznym poczuciu odpowiedzialności, to znaczy takim, u podstaw którego leży odpowiedź na apel wartości, wyraża się prawda człowieka.

To ono wyróżnia i wiąże człowieka ze światem – pisze Tischner – ono świadczy o jego wolności i skierowaniu ku wartościom i w nim wyraża się najpełniej to szczególne zaufanie człowieka do własnego istnienia, które nie pozwala mu tracić „swego czasu” (tenże, 1982a, s. 49).

Nie tracę „swego czasu”, będąc w stosunku do siebie samego jako wartości, jak i w stosunku do Innego jako wartości i będąc jednocześnie odpowiedzialnym i „za...”, i „ku...”. I tylko na tej drodze mogę posiadać też poważanie dla siebie

samego jako bytu określającego się poprzez ukierunkowane działanie na bycie sobą. Odpowiedzialność „za...” i „ku...” stanowi pierwotny stosunek – na płaszczyźnie etycznej – „tego-który-jest-sobą” do Innego niż on sam, również jego samego jako Innego. Bycie odpowiedzialnym pedagogiem zasadza się na wypracowaniu takiego sposobu określania swego miejsca, które wynika z jednej strony z odpowiedzialności jako odpowiedzi na wezwanie wychowanka, choćby nawet takiego wezwania nie było w rzeczywistości, z drugiej – z wolności pedagoga, którą zarazem jego bycie odpowiedzialnym potwierdza. Nasuwa się pytanie: „czy tylko wolny pedagog jest pedagogiem o tożsamości *ipse*?”. Odwołując się do wyjściowej dla nas filozofii wolności Jaspersa, powiemy, że wolność pedagoga nie jest mu dana, lecz zadana, tak jak i odpowiedzialność. Kształtując się w toku narracji, ma swoje wzloty i upadki. Będąc u swego źródła związana z odpowiedzialnością, jest zaś możliwa tam, gdzie pojawia się Inny – wychowanek jako Inny. Wolność i odpowiedzialność oraz poczucie bycia wolnym i odpowiedzialnym pedagogiem to konstytutywni „sprawcy” jego *ethosu*. Jeśli pedagog nie czuje się wolnym, to choć postępuje w sposób odpowiedzialny – ma takie poczucie – to i tak nikt nie będzie w stanie wmówić mu wolności. Nikt też nie może go pociągać do odpowiedzialności za to, że nie czuje się wolnym. Z drugiej strony, działania pedagoga, ujęte w kategorii jego wytworów z uwagi na towarzyszącą im intencję, przynależą do niego, więc kiedy je odrzuca jako nie swoje, odrzuca również odpowiedzialność za ich wpływ na innych. Nie czując się ich autorem, nie poczuwa się także do odpowiedzialności za ich jakość. Zmniejsza się wówczas zakres jego odpowiedzialności, a tym samym pod znakiem zapytania staje kondycja jego tożsamości.

Uznanie odpowiedzialności pedagoga za wyróżniony ekwiwalent jego bycia wymaga podjęcia dalszych rozważań, które zarazem odsłonią pozytywną warstwę poskromienia Ja pedagoga w jego byciu odpowiedzialnym.

II.1.2. Bycie odpowiedzialnym pedagogiem – warunek zmienności i trwałości siebie samego

II.1.2.1. O poważaniu siebie

Pedagog, w spotkaniu z wychowankiem, jest tym, który przyjmuje na siebie odpowiedzialność. Można to rozumieć jako zobowiązanie się do bycia odpowiedzialnym. Lecz co znaczy samo bycie odpowiedzialnym?

Ricoeur, rozróżniając dwa nieredukowalne sensy tożsamości: tożsamość w sensie *idem* i tożsamość w sensie *ipse*, zadaje sobie pytanie: „czy i jak bycie sobą trwa w czasie?” i odpowiada na nie w postaci postulatu etycznego: ten-który-jest-sobą pozostaje sobą w czasie, to znaczy zachowuje tożsamość

w różnych następujących po sobie działaniach, dzięki projektowi zachowania siebie. Jest ono sposobem dochowania słowa danego w obietnicy, jest zobowiązaniem się i warunkiem trwania tożsamości *ipse* w czasie. „Zachowanie siebie”, czy też „dochowanie słowa danego w obietnicy”, wpisuje się tylko w wymiar „kto” i aby było dochowane, nie zakłada braku zmian w czasie, wierności w obliczu zmian przekonań, upodobań i uczuć. Składałam obietnicę w teraźniejszości i ze względu na jej wagę zobowiązuje się do jej dochowania. Wówczas wychodzę ku przyszłości, tym samym zachowując ciągłość poprzez dbanie o bycie sobą. Ricoeur pisze:

Obiecywać to w istocie nie tylko obiecywać, że zrobię coś, lecz obiecywać, iż dotrzymam obietnicy. Zatem dotrzymać słowa, to sprawiać, że inicjatywa ma następstwa, że inicjatywa naprawdę zapoczątkowuje nowy bieg rzeczy, krótko mówiąc, że teraźniejszość nie jest incydem, lecz początkiem ciągłości (tenże, 2008, t. III, s. 336).

Być zobowiązanym nie odnosi się tylko wobec siebie jako tu i teraz obecnego, ale i do siebie jako Innego, ale przede wszystkim wobec innego człowieka. Aby dochowanie danego słowa było sensowne,

wystarczające jest ściśle etyczne uzasadnienie obietnicy, jakie możemy wysnuć z obowiązku ochrony instytucji języka i odwzajemnienia zaufania, pokładanego przez innego w mojej wierności [...]. I dalej: Gdyby nie liczył na mnie inny, czy byłbym zdolny dochować danego przeze mnie słowa, zachować siebie? (Ricoeur, 2005, s. 206 i 567).

Drugi, jako adresat mojego zobowiązania, liczy na mnie, a więc moje zachowanie siebie staje się odpowiedzią na to oczekiwanie – jest tym, co daje mu poświadczenie tego, że nie zawiedzie się na mnie²⁶. Jest to zobowiązanie wobec siebie samego i wobec Innego, ale również wobec siebie samego jako właśnie Innego. W ten sposób tożsamość *ipse* jest związana z dialektyką sobości i inności. Ricoeur powie, że tylko ten-który-jest-sobą jest w stanie władać sobą w tym znaczeniu, że może posiadać siebie samego jako Innego – Innego niż on sam (tenże, 2005, s. 311).

Z posiadaniem siebie samego wiąże się poważanie siebie. Ricoeur określa je jako „refleksyjny moment chęci »życia dobrego«” i łączy z troskliwością, a dzięki takiemu dopełnieniu ten-który-jest-sobą nie tylko postrzega siebie samego jako Innego wśród Innych, lecz również jako Innego działającego na rzecz Innych – ale i Innego siebie (tenże, 2005, s. 319). Poważanie siebie i troskliwość o siebie jako Innego dla Innego to połączenie „szacunku samostanawiania się z samowpływaniem na siebie”²⁷. Bez troskliwości o siebie samego

²⁶ Ricoeur za Marcelem mówi, że chodzi właśnie o wierność Innemu, którą ten pierwszy określa mianem gotowości (tenże, 2005, s. 444).

²⁷ Kategorie te, o podobnej wykładni, odnajdujemy również w filozofii wolności i odpowiedzialności Jaspersa.

jako Innego i o Innego w byciu sobą groziłoby samozapatrzenie w siebie, gdzie bycie dobrym jest uważane za bycie dobrym dla siebie. Inny, pozostający poza moim Jego poważaniem, jest mi o tyle potrzebny, o ile samemu chcę wydać się dobrym (por. np. Scheler, 1986). Ricoeur nadaje troskliwości, jako „życzliwej spontaniczności”, status bardziej podstawowy niż posłuszeństwo jakiemuś obowiązкови moralnemu, ponieważ jest ona właściwą odpowiedzią w relacjach z Innym (tenże, 2005, s. 315). Troskliwość jest gotowością do udzielenia odpowiedzi Innemu, do pomocy Jemu. To również i dbałość o jakość życia Innego i sprzyjanie mu tak, jak sobie samemu sprzyjam. Troskliwość to postać odpowiedzialności, która wyrasta – jak sądzi Ricoeur za H. Jonasem – w obliczu kruchości.

To, co kruche – powie Ricoeur – czyni nas odpowiedzialnymi (tenże, 1992, s. 46).

To, co kruche, mówi nam, że chodzi tutaj o wsparcie, które pozwoli zachować i wzmocnić pewne właściwości charakterystyczne dla bycia człowiekiem bez żadnych obwarowań wskazujących na jego jakość. To, co kruche, wskazywałoby również na to, że trud bycia człowiekiem jest niezmiernie delikatny, a zatem i niepewny w swej stałości. Nie jestem odpowiedzialny za kruchość Innego, jeśli nie ma ona dla mnie fundamentalnego znaczenia, co równa się temu, że o nią się także nie troszczę.

Kiedy pedagog uważa siebie samego? Pozostając w konwencji rozważań Ricoeura, powiemy, że u podstaw poważania siebie leży jego własna możność do działania – „bycia odpowiedzialnym za... i ku...” w spotkaniu z wychowankiem²⁸. Chodzi w pierwszej kolejności na wskazanie przez pedagoga na siebie samego jako sprawcy działania, które ponadto posiada wiele wymiarów i sensów²⁹. Swoim działaniem – a jest nim już pierwotna odpowiedź na wezwanie wychowanka – wprowadza do czaso-przetrzni spotkania z wychowankiem coś, czego przed nim nie było lub też potwierdza to, co już w nim jest. Tym zaś, co jest wprowadzane lub potwierdzane w spotkaniu z wychowankiem, jest jego bycie „odpowiedzialnym za... i ku...”. Ricoeur dodałby, iż tego typu działanie jest działaniem specyficznym o tyle, o ile jest podporządkowane swojej racji

²⁸ Jak pisze Kowalska we wstępie do książki Ricoeura *O sobie samym jako innym*, „pojęcie działania jest dla Ricoeura pojęciem nieredukowalnie wieloznacznym, któremu przypisać można jedność tylko »analogiczną«. Znaczy to, że nie istnieje uniwersalny model działania albo działanie w ogóle; istnieją tylko różne jego odmiany. [...] Za każdym razem kto? działania ma trochę inny sens” (taż, [w:] Ricoeur, 2005, s. XV). Z racji poruszanych w niniejszym podrozdziale kwestii, skoncentrujemy się na działaniu, charakterystycznym dla relacji interpersonalnych.

²⁹ Nie da się sprowadzić mojego działania do tego, że jestem podmiotem postrzegającym, mówiącym, wytwarzającym, opisującym, myślącym czy moralnym. Jestem każdym z tych rodzajów podmiotów i dopiero wówczas jestem – mogę określić się przez samą możność tak wielowymiarowego działania.

i jest działaniem, w którym poważa się jego cele (tenże, 2005, s. 321). W tak rozumianym działaniu pedagoga, będącego pierwszym jego decydentem, ujawniają się odpowiedzi na pytania: „kto?” – „kim jest jako pedagog i kim jest dla mnie wychowanek?”, „co?” – „co jest przedmiotem naszego ze sobą spotkania?” i „dlaczego?” – „dlaczego spotkanie jako współ-czaso-przestrzeń jest ważne?”. Ale to dopiero intencja działania pedagoga, będąca jednością odpowiedzi na powyższe pytania, dostarcza racji jego działaniu³⁰. Można powiedzieć, że wówczas intencja pedagoga jest jego postanowieniem³¹. To ono odsłania go jako sprawcę działania pozostającego w jego mocy i które urzeczywistnia po dokonaniu rozstrzygnięcia. Rozstrzygnięcie zaś nadaje jego działaniu kierunek zgodny z postanowieniem. Ricoeur pisze:

Postanowić to przeciąć dyskusję, czyniąc własnym jeden z rozważanych wariantów wyboru (tenże, 2005, s. 159).

Pedagog, będąc sprawcą działania, nie tyle bierze odpowiedzialność za własną odpowiedź na wezwanie wychowanka jako Innego, ile bierze na siebie odpowiedzialność za przeszłość urzeczywistniania tej odpowiedzi, jak i jej przyszłość, pozwalając jej krystalizować się w teraźniejszości spotkania z wychowankiem. Jeśli jako sprawca działa odpowiedzialnie, wówczas siebie poważa. I odwrotnie, ze względu na poważanie siebie – zawsze zapośredniczone w możliwości działania – bierze na siebie odpowiedzialność. Poważa samego siebie wówczas przede wszystkim wtedy, kiedy sam sobie przypisuje „odpowiedzialność za... i ku...”, a działania ją urzeczywistniające poddaje ocenie etycznej. Poważanie siebie w tym ujęciu odsłania sama odpowiedzialność jako formę etycznego zaangażowania, o którym z kolei Lévinas tak pisze:

Zaangażowanie zakłada już świadomość teoretyczną jako możliwość – uprzedniego lub wtórnego – opanowania lub wzięcia na siebie, które wykracza poza podatność bierności (tenże, 2000, s. 230).

Poważanie siebie – ujęte jako samoocena i szacunek dla siebie – to dla Ricoeura dwa zespolone ze sobą oznaczenia siebie w dążeniu etycznym. To pierwsze jest nie tylko źródłem, lecz i ostoją szacunku, a razem stanowią

³⁰ Intencja działania ujawnia to, co jest w naszej mocy i co jest dla nas i przez nas wykonane, czyli co stanowi przedmiot działania. Jeśli mówię: mam intencję zrobienia czegoś, to wówczas jestem w stanie odpowiedzieć sobie na te trzy pytania, a w konsekwencji stwierdzam, że ja coś robię i wiem, dlaczego to robię, i wiem, co to jest. Por. z wcześniejszymi rozważaniami na temat wolności i odpowiedzialności w ujęciu Jaspersa.

³¹ Intencja działania nie pokrywa się jednak z jego motywami. I o ile poszukiwanie motywów działania jest procesem nieskończonym, o tyle poszukiwanie jego sprawcy zawsze doprowadza nas do tego oto konkretnego. On jest pierwszą i jedyną przyczyną działania, gdzie przyczyna jest zarazem życiodajnym źródłem. Z drugiej strony, sprawca działania jest również tym, który doznaje – doznaje oddziaływania na siebie samego Innego, jak również Innego siebie.

dojrzałe stadia rozwijania się bycia sobą (tenże, 2005, s. 283). W poważaniu samego siebie pedagog jest tym, który może wartościować swoje działania, a uznając cele niektórych z nich za dobre – tych działań, które mieszczą się w ramach jego gry z wychowankiem w wypowiedzanie się na scenie spotkania – jest zdolny do wartościowania także siebie samego. O ile słowo „mogę” na płaszczyźnie fizycznej odnosi się do możliwości działania, o tyle na płaszczyźnie etycznej odpowiada właśnie możliwości sądzenia. Powiemy za Ricoeurem, iż pedagog o tożsamości *ipse* jest godny poważania wówczas, gdy na płaszczyźnie etycznej charakteryzuje się możliwością sądzenia. Warunkiem poważania siebie samego – idąc dalej śladem Ricoeura – jest poważanie siebie jak Innego i zarazem osądzenie poważania wychowanka jako Innego jak siebie samego. Wymiana między poważaniem siebie jak Innego i poważaniem Innego jak siebie samego stają się fundamentalnie równoważne.

„Jak siebie samego” – pisze Ricoeur – znaczy: ty również jesteś zdolny zapoczątkować coś w świecie, działać ze względu na racje, podporządkować swoje upodobania zasadzie hierarchii, powołać cele swego działania, a czyniąc to, poważać siebie samego, jak ja poważam siebie. Równoważność owego „ty również” i owego „jak siebie samego” opiera się na zaufaniu, które możemy uważać za rozszerzenie zakresu poświadczenia; poświadczenia, na podstawie którego sądzę, że mogę i że coś znaczę (tenże, 2005, s. 321).

W przeżywaniu poważania siebie zasadniczą rolę odgrywa wizja samoakceptacji w zderzeniu z byciem odpowiedzialnym „za... i ku...”. Im bardziej poczucie bycia odpowiedzialnym pedagogiem rozmija się z jego akceptacją samego siebie, tym bardziej odsuwa się również od poważania siebie. Między samoakceptacją a poważaniem siebie zachodzi sprzężenie zwrotne – ta pierwsza zawsze też jest rozpatrywana z perspektywy posiadanego poważania siebie, jego ochrony, obrony lub możliwości utraty. Tak jak wolność, której ważność rodzi się wówczas, gdy istnieje tym samym jej zaprzeczenie czy też przeszkody ją ograniczające, tak i poważanie siebie nabiera swej szczególnej ważności wówczas, gdy istnieje choćby potencjalne jej zagrożenie – gdy stopień akceptacji waha się od samoakceptacji częściowej poprzez brak akceptacji po zupełną dezintegrację moralną. Zagrożenie tkwi zarówno w jego działaniu, jak i w działaniach wychowanka. Dlatego poważanie siebie wchodzi w zakres znaczeniowy wolności pedagoga – jego źródłem jest jego wola zachowania szacunku do siebie i troszczenie się o zachowanie trwania własnej tożsamości *ipse*, które dokonują się nie tylko w spotkaniu z samym sobą jako zawsze już potencjalnie Innym, ale jednocześnie w spotkaniu z wychowankiem jako rzeczywistym i równie potencjalnym Innym.

Dla Ricoeura to z poważania siebie wypływa dotrzymywanie danego w obietnicy słowa i dopiero wówczas mogę powiedzieć, że jestem tym-który-jest-sobą – jestem tożsamym z sobą samym. Ale z drugiej strony dotrzymywanie słowa, które można również określić za Ricoeurem jako poświadczenie –

dawanie świadectwa sobie i Innym o własnej tożsamości *ipse*, wyznacza i określa poważanie siebie. Ricoeur pisze: „Poświadczenie jest zasadniczo poświadczeniem siebie”, to uwierzytelnienie, że ja istnieję na wzór bycia sobą, jak również zawierzenie temu (tenże, 2005, s. 40, 503). I o ile nie ma pewności co do tego, na czym polega bycie sobą, a zatem o ile nie ma co do niego pewności, o tyle wychodzi ono obronną ręką z wątpienia w siebie w tej mierze, w jakiej można o nim zaświadczyć. Pedagog poświadcza siebie, gdy działa w taki sposób, że wychowanek może mu zaufać i zawierzyć, a to z kolei zakłada jego zobowiązanie wyrażające się w sformułowaniu „ja nie zawiodę Ciebie”. Taką postawę można też nazwać wiernością sobie wyrażającą się w dotrzymywaniu zobowiązań wobec siebie samego, jak i wobec wychowanka jako Innego. Wierny sobie – dla Marcela, do którego nawiązuje jego uczeń Ricoeur – to ktoś, kto wciąż na nowo odpowiada na wewnętrzne wezwanie ku nieustannemu odnawianiu się, co jest przeciwieństwem skupiania uwagi na tym, czego się już dokonało (Marcel, 1984, s. 133–136)³².

Moja obecność – pisze Marcel – nie jest mi dana sama przez się; przeciwnie, może zanikać i trzeba ją ciągle na nowo zdobywać (tenże, s. 136).

To właśnie w składaniu i dotrzymywaniu obietnicy w byciu „odpowiedzialnym za... i ku...” pedagog zaświadcza o swojej tożsamości *ipse*. Ricoeur w tym kontekście pisze:

„od ciebie”, mówi mi inny, „oczekuję, że dotrzymasz słowa”; tobie odpowiadam: „możesz na mnie liczyć”. To *liczyć na* łączy zachowanie siebie w jego treści moralnej z zasadą wzajemności opartą na troskliwości (tenże, 2005, s. 445).

Zachowanie siebie pedagoga, będące ośrodkiem jego poważania siebie, ujawnia się w takim działaniu, które charakteryzuje się tym, że wychowanek jako Inny może na niego liczyć. Zachowujący siebie pedagog jest zatem „obliczany” – może być rozliczany w swoich działaniach przed samym sobą jako Innym i przed wychowankiem jako Innym.

Dla Lévinasa, odpowiedzialność za Innego nigdy nie jest „instynktem naturalnej życzliwości” czy „znaką altruistycznej woli” (por. Lévinas, 2000, s. 192, 231). Gdyby tak było, dobroć prześwitująca przez bycie odpowiedzialnym wobec Innego byłaby skłonnością odpowiadającego, którą można zaspokoić. Ja nie działam z pobudek altruistycznych – ja zostałem wezwany do działania przez Innego i przez siebie samego. Ale odpowiedzialność za Innego jest także ograniczona w ten sposób, że właśnie w jej imię ja zostaję wezwany do tego, by

³² W życiu codziennym najczęściej spotykamy się z wiernością raz na zawsze przyjętym zasadom, a przecież i one wymagają rewizji wyznaczonej pytaniem: „czy zawsze odpowiadają one temu, co myślę i w co wierzę?”.

zatoszczyć się również o siebie samego (tenże, s. 2000, 218). Odpowiedzialność pedagoga, poważanie siebie i wierność sobie, choć ich źródła zawsze i tylko odnajduje w sobie samym, nie jest pierwotna w stosunku do bycia z wychowankiem. Ona pozwala na ukierunkowanie się na wartościowe bycie z wychowankiem i dla wychowanka, jak i dla siebie samego, i zarazem potwierdza się w nim wówczas, gdy o nią się troszczy. Wówczas możemy mówić o wewnętrznej spójności i trwałości tożsamości *ipse* pedagoga, gdy jego działania przez niego samego zostają powiązane i ustrukturyzowane w projekt bycia sobą. A zatem dla bycia sobą konstytutywne jest bycie z Innym i dla Innego, jednak dopiero poświadczenie siebie w relacjach z Innym (wierność sobie), wynikające z poważania siebie i je potwierdzające, ustanawia bycie sobą jako tożsamość jednoczącą i trwającą w czasie.

II.1.2.2. Od poważania siebie do bycia odpowiedzialnym pedagogiem

Dla Ingardena bycie odpowiedzialnym to specyficzna cecha osobowości człowieka wiążąca się ze świadomością wartości lub antywartości podejmowanych działań i ich motywów (tenże, 1973, s. 81). Ten, który jest odpowiedzialny, podejmuje lub kontynuuje działanie

ze świadomą aprobatą wartości wyniku, a przez to także słuszności i stosowności swego działania. Albo spełnia je tylko dlatego, że nie może się oprzeć powodom przeciwnym realizacji niesłusznego działania (tenże, 1973, s. 81).

Działanie odpowiedzialne jest ufundowane na wartościach, gdzie i wartością jest samo zobowiązanie się do odpowiedzialności w drodze zdobywania i podtrzymywania poważania siebie wbrew ciągłym zagrożeniom.

Bycie odpowiedzialnym to taki sposób bycia pedagoga, który ukierunkowany jest na ciągłość własnej tożsamości *ipse*, z podejmowaniem wyzwań związanych z jej jednoczesną zmiennością. To konstituowanie się rozumienia siebie jako pedagoga, które jest rozpostarte między tym, kim się stał w perspektywie bycia „odpowiedzialnym za... i ku...” oraz poważania siebie samego, a tym, kim się stawał na drodze „odpowiedzialności za... i ku...” w poważaniu siebie samego, jak również między tym, kim może być. Jest to rozumienie, które może otwierać przestrzeń zawsze innego rozumienia siebie w konfrontacji z własnym działaniem, a zatem i w perspektywie każdorazowego spotkania z wychowankiem. Ja „trwam”, ponieważ to ja jestem odpowiedzialny, ale w tej odpowiedzialności jestem też otwarty na to, co przynosi mi wprawdzie moje działanie, ale już to, w którym zawsze partycypuje wychowanek. „Trwam” i poważam siebie samego, jeśli sam zobowiązuję się do podejmowania przez siebie „odpowiedzialności za... i ku”, kiedy swoim działaniem potwierdzam i urzeczywistniam

– „szacując” wszystkie możliwości – wychowanka jako Wartość, Obcego i Drugiego w ich pozytywnych aspektach, nie pogłębiając tych negatywnych³³.

W byciu odpowiedzialnym pedagogiem nie tylko chodzi o przystanie na siebie samego jako tego-który-jest-sobą, ale również o to, aby dbać o tego-który-jest-sobą. W tym miejscu warto odwołać się do myśli Tischnera, w której odnajdujemy pozytywny wymiar określenia „mieć”. W konfrontacji z poglądami na temat być i mieć Marcela, Tischner uważa, że tym, co przynależy egzystencji ludzkiej, jest fenomen przeżywanego (doświadczanego) bycia, jednak nie poprzez nie zwracamy się do niej. Kluczowe okazuje się „mieć”, które zawiera się zawsze w „kto” człowieka – w jego podmiotowości, a nie w przedmiotowości. To właśnie „mieć” określa swoistość ludzkiego bycia, ponieważ to ten, który „mając siebie”, może wykraczać poza to, co jest, czy też poza to, „czym” jest (tenże, 1992a). Ale posiadanie siebie, o czym pisał Ricoeur i w jakimś stopniu Jaspers, to głęboko zakorzeniona w etyczności działania człowieka nie tyle jego właściwość, ile zadanie. Dość specyficzne zadanie, ponieważ zostaje ono nałożone na niego przez niego samego wówczas, jeśli sam odkryje się ku Innemu w określaniu siebie samego. W przeciwieństwie do Lévinasa, Tischner – przyznając z kolei rację Ricoeurowi – uważa, iż by transcendować ku Innemu, człowiek musi „trwać u siebie”, bo tylko wtedy „ma siebie”. A tylko ten, kto „ma siebie”, może być-dla-siebie, a nie będąc dla-siebie, człowiek nie podejmuje bycia-dla-Innego, tak wobec mnie-Innego, jak i Drugiego-Innego. Jestem wobec siebie-Innego i wobec Drugiego-Innego poprzez mnie (por. tenże, 1998b). Mounier z kolei mówi o powołaniu do bycia sobą, które określał jako personalizację. Jest ona zaś możliwa dzięki silnej wewnętrznej integracji, która również wymaga od samego człowieka nieustającego dbania o nią. Nikt nie zdobywa siebie jednorazowo i nikt w swym personalizmie nie może nawet na to przystać, bo wówczas odwracałby się od siebie samego. Tak o tym pisze:

Skupiając się po to, by się odnaleźć, wychodząc na zewnątrz, aby się wzbogacić i odnaleźć ponownie, skupiając się potem powtórnie w wyzuciu posiadania, życie osoby pulsuje pewnym rytmem, jest aż do śmierci poszukiwaniem jedności przeżywanej, upragnionej, nigdy nie urzeczywistnionej (tenże za: Skarga, 2009b, s. 285).

Pedagog posiadający siebie to ten, który w to posiadanie twórczo ingeruje, a to oznacza, że każdy jego wizerunek siebie samego jako pedagoga jest zawsze tylko jednym z możliwych. Z drugiej strony posiadanie siebie nie odnosi się tylko do weryfikacji siebie i swojego wizerunku jako pedagoga. Aby posiadać siebie, trzeba – jak mówi Mounier – „wyzuć” posiadanie i ukierunkować się

³³ Jeśli – za Nussbaum, na której słowa powołuje się Ricoeur – ma coś poskramiać działanie wobec Innego, również to, które określimy jako odpowiedzialne, to jest to sama jego kruchość: „»kruchości dobra (działania)« [...] osłabia roszczenie *philautii* (samolubstwa) do stałości, trwania, jeśli mu wręcz nie zaprzecza” (tenże, 2005, s. 317).

poza siebie samego. Przywiązanie się do własnego wizerunku może grozić także skostnieniem, w którym pewność siebie i chęć jej zachowania rodzi poczucie stabilności, dzięki któremu pedagog ma poczucie ciągłości tego, kim jest jako właśnie pedagog. Ale bycie odpowiedzialnym wymaga od niego, aby własne poczucie stabilności siebie samego jako pedagoga nie traktował jako celu samego w sobie, lecz jako środek do celu, jakim jest takie określenie siebie samego przed wychowankiem, które otwiera przed nim możliwość wypowiadania się jako stającego się – podobnie jak i on sam – człowieka. Pedagog zmienia się, lecz jako ten, który jest odpowiedzialny w tej zmianie przed wychowankiem i przed sobą samym. Zmiana (w) tożsamości pedagoga może nastąpić w wyniku poznania i zinternalizowania wartości innych niż te, które dominowały w jego świecie wartości i które stanowiły fundament oraz swoisty punkt wyjścia i punkt odniesienia jego działań. Ale zmiana (w) tożsamości może nastąpić także wówczas, gdy dokonuje on reinterpretacji dotychczasowych wartości³⁴.

„Odpowiedzialność za... i ku...” stanowi pierwotny stosunek pedagoga do wychowanka Innego niż on sam, również jego samego jako Innego. Dwukierunkowość jego odpowiedzialności zasadza się właśnie na tym, że jest zobowiązany do bycia odpowiednim i odpowiedzialnym za wychowanka i wobec niego, jako zawsze rzeczywistego i możliwego Innego, i jednocześnie jest zobowiązany do bycia odpowiedzialnym za siebie samego oraz wobec siebie samego jako tego, który określa się w swej tożsamości poprzez bycie odpowiedzialnym. O swoje bycie odpowiedzialnym pedagog zobowiązuje się dbać, ponieważ wówczas może dopiero określić się w swej tożsamości *ipse*. Tischner, dokonując charakterystyki osoby, uważa, że ujawnia ona strukturę podobną do wyrazu, ponieważ „wyraża siebie” (tenże, 1992b, s. 15). Pedagog jest taki, jakim jest jego wyraz. W byciu odpowiedzialnym pedagogiem ważne okazuje się zatem to, że sam jest wyrazem – wyraża siebie w grze wypowiadania się na scenie spotkania z wychowankiem. To w obszarze uczestnictwa w tej grze staje się możliwa „osobowa twórczość” (tamże, s. 15). Wówczas też otwiera się przed nim droga do siebie samego. Podstawą jednak jest wybór uczestnictwa – dodajmy, uczestnictwa w wyborze i realizacji wartości, które jest fundamentalne w byciu odpowiedzialnym. Nie można być odpowiedzialnym poza światem wartości, jak również odnosząc się do niego wybiórczo. A zatem podstawą będzie przyjęcie samego spotkania z wychowankiem jako wartości autotelicznej i jej urzeczywistnienie, które nie jest koniecznością, lecz tylko możliwością. O spotkanie *in concreto* można zadbać, ale nie można go urzeczywistnić na siłę, ponieważ ono samo jest tym, co się wydarza. Jako jednak wartość jest tym, co do siebie pedagoga może pociągać. Wyrażanie siebie w byciu odpowiedzialnym pedagogiem to odnajdy-

³⁴ Poprzedzone jest to często pojawieniem się kryzysu, który jest wpisany w naturalny rozwój tożsamości człowieka (Gałdowa 2000, s. 2). Za co jest wówczas odpowiedzialny pedagog? Może właśnie za wpisanie możliwej zmiany (w) tożsamości siebie jako pedagoga.

wanie w sferze aksjologicznej właściwego eidosu swego bycia. I choć samo uczestnictwo funduje „sobość” „tego-który-jest-sobą”, tożsamość tego oto konkretnego pedagoga, to jednak nie jest z nią tożsame, ponieważ „sobości” pedagoga trzeba szukać właśnie w jego wyrazie, „w którym i poprzez który osoba raz jeszcze »rodzi« samą siebie” (tamże, s. 19).

Bycie odpowiedzialnym pedagogiem nie odnosi się tylko do ram danego spotkania z wychowankiem, jak i do tego, kim pedagog się stał (staje). Jest raczej tak, że w każdym spotkaniu z wychowankiem pedagog już jest obecny z własnym bagażem odpowiedzialności lub nieodpowiedzialności. Ten bagaż jest formą zadłużenia, które przyjmuje na siebie i które jest zadłużeniem nie tylko wobec niego jako pedagoga, ale przede wszystkim wobec wychowanka i spotkania z nim. Przeszłość „zamieszkuje” teraźniejszość spotkania, tworząc ją, będąc jednak jednocześnie odniesioną do jego przyszłości – a zatem i do własnej odpowiedzialności prospektywnej. Wówczas dopiero pedagog „wyraża siebie” w swym *ethosie*. Odpowiedzialność za to, aby być dla Innego Innym – aby być tym, dzięki któremu może się wypowiedzieć – podtrzymuje trwanie w czasie pedagogicznej tożsamości *ipse*. Pedagog w spotkaniu z wychowankiem nie jest tylko sprawcą działania, ale jest również adresatem działania wychowanka. Z racji bycia odpowiednim do udzielania odpowiedzi na wezwanie wychowanka, w swym poczuciu odpowiedzialności dba również o to, by on zaufał mu i sam mógł skierować „pod jego adres” owo wezwanie. Ale to również wychowanek w swym odnoszeniu się do pedagoga – w wypowiedzianiu się do niego – potrzebuje go jako tego, który „jest pod ręką” i „który go nie zawiedzie”. Bycie odpowiedzialnym pedagogiem może przyciągać wychowanka do spotkania się z nim, lecz pedagog nie jest odpowiedzialny w swym byciu po to, aby wychowanka do samego siebie przyciągać. Bycie odpowiedzialnym pedagogiem zakłada głęboką wierność samemu sobie i dbałość o jej trwanie. Nie chodzi o to, by być dla wychowanka Mistrzem, Przyjacielem, Wzorem, lecz o to, by być „tym-który-jest-sobą” dla siebie i dla wychowanka. Wówczas też pedagog poważa wychowanka jako tego, przed którym może się on sam jako „ten-który-jest-sobą” wypowiedzieć.

Wierność sobie to składowa wolności, którą Merleau-Ponty ujmował jako wolność absolutną.

Jest nie do pojęcia – pisze Merleau-Ponty – ażebym był wolny w niektórych spośród moich działań i zdeteterminowany w innych; czym byłaby ta leniwa wolność, która pozwala działać determinizmowi? [...] Jeśli przynajmniej jeden raz jestem wolny, znaczy to, że nie zaliczam się do zbioru rzeczy: trzeba tedy, abym był wolnym nieprzerwanie. [...] nie można być trochę wolnym, a jeśli, jak to się często mówi, pewne motywy skłaniają mnie w określonym kierunku, to jedno z dwojga: albo są one zdolne zmusić mnie do działania, a wtedy nie ma wolności; albo też nie leży to w ich mocy, a wtedy moja wolność jest całkowita, równie wielka podczas najgorszych tortur, jak i w zaciszu mojego domu (tenże, 1965, s. 439–440).

Analogicznie do stanowiska Merleau-Ponty powiemy, że bycie odpowiedzialnym pedagogiem nie jest byciem trochę odpowiedzialnym lub w odniesieniu do jednych wychowanków, a do drugich nie, lub inaczej odpowiedzialnym wobec jednych i inaczej wobec drugich. Nie jest też byciem, które jest szczególnym sposobem bycia pedagoga. Ono jest takim sposobem jego bycia, który to sposób rozpościera się na wszelkie możliwe sfery jego działania, nie tylko związane ze sferą wychowania. Odnosi się zatem i do sfery myślenia, działania, jak i odczuwania. Nie można być odpowiedzialnym tylko w jednej z nich – nie ma bycia odpowiedzialnego wybiórczo. Bycie odpowiedzialnym nie jest jakąś wyróżnioną postacią jego bycia jako pedagoga, a co za tym idzie, nie nadaje mu splendoru w tym byciu. Bycie odpowiedzialnym ujawnia zatem swój tragizm – totalność odpowiedzialności pedagoga rozgrywającą się w sytuacji nie wyjątkowej, choć zawsze konkretnej i niepowtarzalnej – w sytuacji spotkania z wychowankiem. Wówczas pedagog poważa siebie jako człowieka, a wierność sobie – czyli wierność byciu „odpowiedzialnym za... i ku...” w odniesieniu do wychowanka jako Innego, jak i samego siebie jako Innego – jest daniem świadectwa temu poważaniu przed sobą samym i przed wychowankiem. Wierność sobie „odnawia się” w byciu odpowiedzialnym pedagogiem, które nie skupia się na tym, co już było i jest.

Z drugiej strony bycie odpowiedzialnym pedagogiem potwierdza się w „odnawianiu się” wierności sobie. Jeśli mamy mówić w tym miejscu o jakimś *status quo*, to dostrzec je można tylko w wierności sobie odnawiającej się w byciu odpowiedzialnym. „Odpowiedzialność za... i ku...” oraz wierność sobie koreluje z poczuciem bycia wolnym, które konstytuuje się w obszarze ricoeurowskiego „samoustanawiania się” i „samowpływan na siebie”, przy jednoczesnym byciu zobowiązanym przez wychowanka jako Wartości, Obcego i Drugiego i troszczeniu się o to, by go wzmacniać w tych odsłonach. Poczucie wolności pedagoga i jego „odpowiedzialność za... i ku...” ukierunkowuje go także na osłabianie w sobie samym odczytania wychowanka jako Wartości, Obcego i Drugiego w ich aspektach negatywnych. Bycie odpowiedzialnym pedagogiem jest umieszczone w strukturze „samoustanawiania” i „samowpływan”³⁵. Wówczas ujawnia się wierność sobie samemu w byciu odpowiedzialnym. Ponieważ posiada ono zawsze tło aksjologiczne, wiedza o tym, czego chcę i dlaczego właśnie tego – choć nie musi być artykułowana, lecz osadzona w sferze intuicji – odsłania wierność wybranej wartości. Jeśli mówimy zatem o byciu odpowiedzialnym w spotkaniu z wychowankiem, to zarazem wskazujemy, że tą warto-

³⁵ Rutkowiak pod koniec lat osiemdziesiątych uznała, że główną przyczyną braku odpowiedzialności pedagogów jest brak poczucia wolności. Wynikało to m.in. z traktowania wychowania jako przestrzeni realizacji założonych celów, które mają ponadto wymiar celów zewnętrznych. Badania Kwiatkowskiej ujawniają, że problemy z poczuciem wolności mają również nauczyciele współcześni, którzy nie czują się sprawcami tego, w czym sami uczestniczą (Kwiatkowska, 2008, s. 207–215, 231–240; 2007, s. 17–43).

ścią dla pedagoga jest wychowanek, jak i spotkanie z nim, ale także wierność sobie samemu w swej wolności i odpowiedzialności.

Poczucie bycia odpowiedzialnym, które odnosi się do działań, jakie pedagog podjął i jakie podejmuje, możliwości ich oglądu i osądu z perspektywy realizacji wartości (czyn odpowiedzialny jest czynem, który jest odpowiedzią na wartości), to także „narzędzie” oceny pedagoga swojej tożsamości *ipse*. Ma on wówczas możliwość nie tyle oszacować, „na ile” jest w zgodzie z samym sobą, czyli „na ile” jest wierny sobie, ile ma możliwość wglądu we własną tożsamość *ipse* i zadać sobie pytanie: „czy nadal jest to tożsamość *ipse* i czy nadal poważam samego siebie?”, „czy ten, który działa(ł), to wciąż ten sam Ja?”, „czy moje intencje działania równoważą się z etycznym wynikiem podjętych działań?”. Wszelkie odstępstwa od poczucia bycia odpowiedzialnym, a co za tym idzie i poważania siebie samego, ukazują konieczność dramatycznych przekształceń tożsamości osobowej pedagoga. Jest jednak pewien warunek, otóż pytanie, które wówczas się stawia (mniej lub bardziej świadomie) i które brzmi „kim jestem?”, musi być pytaniem w kierunku teź tożsamości. Poczucie odpowiedzialności i wszelkie odstępstwa od niego można zatem potraktować jako pozytywną determinantę zakwestionowania *status quo* tożsamości *ipse* pedagoga. Wszak do tego potrzebna będzie jeszcze świadomość siebie samego jako pedagoga i uruchomienie swych myśli w refleksji.

I.1.2.3. „Pęknięcie” w przeżywaniu tożsamości *ipse*

Poczucie bycia odpowiedzialnym, powiązane z samooceną – nazwijmy ją etyczną – a co za tym idzie z samoakceptacją siebie jako tego, który działa w sposób etyczny, nie jest poczuciem stałym. Im bardziej poczucie bycia odpowiedzialnym pedagoga rozmija się z akceptacją samego siebie jako tego, którego działania mają (mają mieć) wymiar etyczny, tym trudniej jest mu poważać samego siebie. Kiedy pojawia się „pęknięcie” w przeżywaniu tożsamości *ipse*? Ricoeur twierdzi, że konflikty etyczne są obecne w życiu tego, który działa, ale to one pozwalają rozpoznać, kim się jest:

Rozpoznanie siebie – pisze Ricoeur – dokonuje się za cenę twardej nauki, zdobywanej w ciągu długiej podróży poprzez te stałe konflikty, których powszechność jest nieodłączna od ich każdorazowo nieprzekraczalnego umiejscowienia (tenże, 2005, s. 402).

W działaniu pedagoga konflikty etyczne są nieuniknione, a ich rozpoznanie i zrozumienie ich istoty może wzmocnić jego poczucie bycia odpowiedzialnym za siebie samego i za wychowanika nawet wówczas, gdy własne poważanie siebie stawia się pod znakiem zapytania. Wynikają one z jednej strony z pojmowania godności siebie samego, z drugiej z pojmowania własnego „samoustanawiania się” i „samowpływania”. Przyjmujemy, iż godność jest wartością

ufundowaną na zdolności człowieka do bycia odpowiedzialnym za trwanie, obronę i pomnażanie wartości³⁶. Ludzka godność – idąc śladem renesansowego myśliciela Pico della Mirandola – polega nie tyle na posiadaniu, co na szukaniu z tej racji, że ona sama jest nie tyle dana, ile zadana (Środa, 1993, s. 97–98). Na drodze tej człowiek narażony jest na liczne porażki – może zarówno wybrać zło, jak i dobro, a w związku z tym nie ma też pewności co do aksjologicznych skutków swoich działań. Ricoeur jest zdania, że konflikty natury etycznej wkradają się w życie wówczas, gdy w grę wchodzi wzięcie pod uwagę w swym działaniu – będącym czymś zadaniem – obowiązku moralnego i to nie tyle obowiązku zewnętrznego, ile wewnętrznego. Zapytajmy na początku o to, jak jest rozumiana sama godność siebie samego?

Godność rozpoznaje się w sobie i w innych wówczas, gdy się ją przeżywa. Ona sama sytuuje się zatem w sferze bycia, a nie posiadania. Ten może przeżywać godność, kto jest zdolny do partycypacji w rzeczywistości, która jest zawsze udziałem Innego. Za sprawą Innego – jego godności – człowiek rozpoznaje (i przeżywa) i własną godność. Dzieje się tak również za sprawą przeżywania godności w sytuacjach negatywnych, kiedy doświadczamy własnego i cudzego upokorzenia. Dla Ingardena i Elzenberga przedmiotem godności nie są tylko przeżycia i uczucia, lecz w sposób bezpośredni wartości. To w ich świetle wyraża się ludzka godność, która jest zarazem pewnym projektem ludzkiego bycia (Środa, 1993, s. 99–100). Z powyższego wynika, iż godność jest

aksjologiczną podstawą ludzkiego bytu, jak i powołaniem człowieka. Opisując aksjologiczną treść ludzkiego podmiotu, godność stanowi zarazem referencję dla ideału, który podmiot ten organizuje i wzmacnia. [...] godność to nie tylko racja i fundament dla praw, które człowiekowi przysługują, ale również podstawa i treść zobowiązania moralnego, jakie może podjąć człowiek, pragnąc zadość uczynić tkwiącemu w nim człowieczeństwu (tamże, 1993, s. 100, 108–109).

Takie ujęcie godności człowieka jest charakterystyczne dla orientacji indywidualistyczno-godnościowej w etyce, która – zdaniem Środy – występuje obok orientacji społeczno-utylitarystycznej, a obie określają dwa sposoby myślenia etycznego. Oba te stanowiska uważane są za przeciwstawne sobie, choć w wielu kwestiach mogą okazać się komplementarne, a ich źródła, czy raczej założenia, nie aż tak rozbieżne jak ich postulaty.

Przyjmujemy na wstępie, że problem pedagoga z poważaniem siebie samego i w konsekwencji z wiernością sobie samemu może mieć swoje źródła

³⁶ Środa w swych analizach idei godności w kulturze i etyce podkreśla, że z perspektywy humanizmu trzeba by spojrzeć na kwestię godności człowieka z dwóch antynomicznych perspektyw: z perspektywy humanizmu widzącego godność człowieka w jego strukturze ontycznej i humanizmu uzasadniającego tę godność przez ludzkie potencje wartościotwórcze (tamże, 1993, s. 77). Poniższe rozważania sytuują się w drugiej perspektywie, w której – zdaniem Środy – uzasadnianie godności przez wymiar moralny czy wartościotwórczy sięga czasów starożytnej Grecji do Sokratesa, a nawet Demokryta (tamże, 1993, s. 17–71).

właśnie w godności samego siebie, rozumianej jako wyznacznik i miernik własnego działania i własnego wizerunku. Aby rozwinąć tę myśl, sięgamy do rozumienia godności osobistej ułożonego w orientacji społeczno-utyliarystycznej, przy czym godność osobistą utożsamiamy z godnością siebie samego. Rozpatrywana jest ona w dwóch aspektach: aspekcie psychologicznym i społecznym. Biorąc pod uwagę ten pierwszy, godność pedagoga może być rozumiana jako: a) potrzeba, b) jako cecha osobowości, c) rodzaj motywacji moralnej (taż, 1993, s. 128–148). Czy będziemy poruszać się w obszarze orientacji społeczno-utyliarystycznej, czy też w obszarze orientacji indywidualistyczno-godnościowej, ważne jest to, że o godności przekonujemy się wówczas, gdy jest ona przede wszystkim przez nas przeżywana. Wówczas mówimy o poczuciu godności. Odwracamy pozytywne funkcje poczucia godności rozumianej trojako i powiemy, że jeżeli pedagog nie odczuwa godności własnej jako potrzeby, albo w ramach spotkania z wychowankiem ta potrzeba jest nierealizowana lub są przeszkody w jej realizacji, wówczas pedagog może mieć problemy z integracją psychiczną. Poczucie godności jako potrzeba nie spełnia wówczas swojej obronnej funkcji w stosunku do psychiki. Choć nadal może pozostawać motywem działań pedagoga, to jednak nie jest lub jest tylko częściowo realizowany jego cel: integralność psychiczna.

Natomiast poczucie godności jako cecha osobowości, wiążące się z realizacją tak zwanego Ja idealnego, może również się zachwiać. Ma to miejsce wówczas, gdy pedagog nie odczuwa satysfakcji wynikającej z zestawienia poziomu własnych aspiracji oraz stawianych sobie celów i wymagań z faktycznymi wynikami swojej działalności nastawionej głównie na skuteczność³⁷. O ile – jak twierdzi Środa – w pierwszym przypadku mowa jest o dezintegracji psychicznej w sytuacji nierealizowania godności własnej jako potrzeby, o tyle w drugim – o dezintegracji osobowościowej. Zaznacza zarazem, że zarówno poczucie godności jako potrzeba, jak i jako cecha osobowości nie nadają automatycznie poczuciu godności waloru moralnego. Jednak dla niektórych osób poczucie godności jako potrzeba i jako cecha osobowości są jedynymi lub najważniejszymi motywami działań, które mają dla nich wartość moralną. Sama godność jest taką wartością, która choć współlistnieje z innymi wartościami, jest ważniejsza, ponieważ wyznacza i określa zasady moralności indywidualnej, pozostające poza, a nawet ponad, zasadami moralności heteronomicznej.

³⁷ Środa pisze: „Nie zawsze bowiem ważne jest to, co jest bronię, jakim wartościom się jest wiernym i dlaczego; ważne jest natomiast to, że podjęte działania lub przyjęcie określonej postawy mogą przywrócić albo wzmocnić poczucie godności własnej” (taż, 1993, s. 133). Nadmieniamy, że rozważania Środy o psychologicznym aspekcie godności opierają się przede wszystkim na obrazie samego siebie jako samowiedzy Kozielskiego. Nie wdajemy się w polemikę, lecz przyjmujemy powyższe rozstrzygnięcia i „odwracamy” je, próbując w ten sposób uzyskać odpowiedź na postawione pytanie: „jak pedagog może rozumieć godność siebie samego i jakie możliwe problemy w kontekście bycia odpowiedzialnym mogą się tutaj ujawnić?”.

Poczucie godności wzmacniają tutaj przede wszystkim, cenione przez samego pedagoga, siła i zalety własnej osobowości. Wśród nich znaleźć się mogą takie, jak bycie umiarkowanym w wyrażaniu swoich emocji i uczuć w stosunku do wychowanków, bycie perfekcjonistą w zakresie wykonywanych przez siebie działań, bycie opanowanym, ale i bycie niezależnym i zawsze kreatywnym. Do utraty godności dochodzi wówczas, gdy będąc w różnych sytuacjach, również niezależnych od niego samego, nie może sprostać wymogom stawianym sobie samemu. Przeżycie godności jest bowiem sprzężone z przeżyciem na przykład własnego umiarkowania czy perfekcjonizmu.

Godność rozpatrywana zostaje także w związku z faktem bycia pedagoga w społeczeństwie, grupie odniesienia, a co za tym idzie w związku z cechami, czy – szerzej – zazwyczaj obowiązującymi i cenionymi przez społeczeństwo wzorami kulturowymi lub zgodnymi z

kryteriami etycznymi nakładanymi na nią przez teorie czy postulaty etyczne, kształtującymi przekonania tejże społeczności (Środa, 1993, s. 136).

W aspekcie społecznym treścią poczucia godności są nie tylko wartości indywidualne, które są respektowane przez pedagoga ze względu na rolę, jaką odgrywają w jego samoocenie jako właśnie pedagoga, lecz także „askjologiczne elementy życia społecznego” (taż, 1993, s. 137). Pedagog ma poczucie godności siebie samego dzięki statusowi społecznemu, jaki posiada i jaki uznaje się w społeczeństwie, ale i w jego grupie odniesienia, czyli wśród pedagogów. Ma on poczucie godności również wówczas, gdy spotyka się z aprobatą, pozytywną opinią, uznaniem zawodowym. Wartości, które wówczas są ważne dla niego i których broni swoim zachowaniem, nie muszą mieć charakteru etycznego, natomiast mają charakter prestiżowy. Samemu pedagogowi chodzi wówczas o to, by postępować jak człowiek godny pełnienia swej roli (Terraillon za: taż, 1993, s. 138). Pedagog akceptuje swój udział w społeczności pedagogów i uznaje ze względu na pełnioną rolę pewne zachowania za dopuszczalne lub niedopuszczalne. W poczuciu godności pedagoga w tym aspekcie niezmiennie ważne znaczenie ma przyjęcie przez niego aprobowanego w danej społeczności pedagogów wizerunku pedagoga – nawet jeśli jest on oparty nie na postulatach pozytywnych, lecz na negacji zachowań, czyli zakazach³⁸.

Zarówno w aspekcie psychologicznym, jak i w aspekcie społecznym fundamentem godności pedagoga jest jej przeżycie wraz z przewidywalnymi konsekwencjami, które – zdaniem Środy – „oparte są na minimalizacji cierpień lub maksymalizacji dóbr” (taż, 1993, s. 183). Godność jest wartością i w orientacji utylitarystyczno-społecznej, lecz odnosi się ją najczęściej do pewnej cechy

³⁸ Por. z konwencjonalnym stadium rozwoju tożsamości zawodowej (Kwaśnica, 2007, t. II; Kwiatkowska, 2007, 2008).

lub cech zachowań, postaw czy relacji interpersonalnych. Ich obecność w zachowaniu pedagoga jest podstawą do uznania jego godności – głównie przez niego samego. Cechy te związane są z jego stanem przeżyciowym w aspekcie psychologicznym i/lub ze zgodnością z określonymi zachowaniami wśród pedagogów. Godność jest tutaj rozumiana jako jedna – dla niektórych najważniejsza – z wartości i jej ważność, czyli wartościowość jej istnienia, określana jest przez zasadę użyteczności dla integracji psychicznej, osobowościowej czy moralnej, jak również określana jest przez zasadę użyteczności dla prestiżu w społeczeństwie lub w danej społeczności. W tym miejscu warto również zwrócić uwagę na kierunek złożonej przez pedagoga obietnicy, która – jak pisze Ricoeur – przestaje się wiązać „z wyłączną troską o osobową integralność i wkracza w przestrzeń zastosowania reguły wzajemności” (tenże, 2005, s. 441). Odbiegając nieco od ricoeurowskiej interpretacji reguły wzajemności, powiemy, że gdy pedagog traktuje wychowanka jako jedynie środek do zachowania, potwierdzania, urzeczywistniania własnej godności, wtedy zaczyna „zadawać mu gwałt”, a jego obietnica jest obietnicą kłamliwą wobec wychowanka, jak również jest formą

przemocy w sposobie użycia języka na płaszczyźnie rozmowy (bądź komunikowania się). Ta więc między [...] regułą wzajemności pozostaje zapoznana, jeśli nie staramy się odróżnić reguły, zgodnie z którą należy dotrzymywać swych obietnic, od reguły ustanawiającej, odróżniającej obietnicę od innych czynności mowy (tenże, 2005, s. 441).

Jest zatem godność pedagoga wartością warunkową, ponieważ ma ona znaczenie przede wszystkim jako motyw działania. Ukierunkowanie się na posiadanie godności może zrodzić w pedagogu wewnętrzne konflikty natury etycznej. Ich rdzeniem jest rozbieżność między traktowaniem godności siebie samego jako wartości w określaniu własnej kondycji moralnej a odczuwaniem (przeżyciem) godności siebie samego.

Ponadto, jeżeli pedagog traktuje godność siebie samego w kategoriach obowiązku moralnego, to niespełnienie go lub niewywiązanie się z niego w konsekwencji prowadzi do zachwiania jego poczucia godności. Zarówno poczucie godności jako potrzeba, jako cecha osobowości i jako motywacja moralna, jak również jako prestiż, będące dla pedagoga wartością o charakterze utylitarnym, jak i godność jako wartość autoteliczna – zasada wartościowania, swoiste kryterium, według którego ocenia, czy on sam i jego działania są wartościowe czy nie, mogą zostać ujęte przez niego w kategoriach obowiązku moralnego. Jak może być rozumiany sam obowiązek moralny?

Środa wyróżnia dwa rodzaje podejścia do rozumienia obowiązku moralnego (taż, 1993, s. 151–161). Jedno z nich, charakterystyczne dla teorii imperatywistycznych i konsekwencjonalistycznych w etyce, ujmuje obowiązek moralny jako „to, co nakazane”, drugie zaś, charakterystyczne z kolei dla teorii aksjologicznych, ujmuje go jako „to, co jest najlepsze do zrobienia” (taż, 1993, s. 152).

Zarówno w traktowaniu obowiązku moralnego jako tego, co nakazane, jak i tego, co jest najlepsze do zrobienia, odkryć można pewną formę przymusu i/lub powinności, które są nakładane na pedagoga z zewnątrz, ale również które sam na siebie może nałożyć od wewnątrz, czyli za swoją jak gdyby zgodą na to, co sam uzna za wewnętrzny przymus i/lub powinność. Rozpatrzmy kwestię od strony wewnętrznego obowiązku moralnego pedagoga, który wynika z jego przekonania i nie narusza jego autonomii. Wówczas, biorąc pod uwagę własną godność, pedagog zostaje zmuszony przez siebie samego do podjęcia określonych działań lub wstrzymania się od pewnych czynów w spotkaniu się z wychowankiem. Jeżeli nałożymy na to nieposkromione Ja pedagoga, odkryjemy, że jego poczucie odpowiedzialności w tym spotkaniu ufundowane jest na przyjęciu przez niego wizji samego siebie opartej na godności siebie samego, której spełnienie jest warunkiem urzeczywistniania się bycia odpowiedzialnym³⁹. Pojawienie się sytuacji konfliktowej w wersji najbardziej skrajnej – to znaczy takiej, gdzie istnieją dwa rodzaje zachowań wynikających z respektowania poczucia własnej godności, a zarazem są sprzeczne ze sobą – powoduje, że samo pojęcie obowiązku moralnego staje się pojęciem względnym. Jeśli pedagog nie radzi sobie z względnością samego obowiązku moralnego, to wówczas dokonany wybór – nawet w wyniku przyjęcia zasady robienia „tego, co najlepsze do zrobienia” – uznany zostaje nie tyle za niesłuszny, co niesatysfakcjonujący, a może nawet podważający własne poczucie godności.

Podobnie rzecz się ma w sytuacji, kiedy wewnętrzny obowiązek moralny stoi w sprzeczności z przekonaniem pedagoga co do słuszności jego działania w tym, a nie innym spotkaniu z tym, a nie innym wychowankiem. I choć kieruje się powyższą zasadą, nie jest wolny od wątpliwości i od poddania własnej godności ocenie moralnej. Mimo podjętego działania wedle zasady „tego, co najlepsze do zrobienia”, w sytuacji tej działanie i tak jest wynikiem obowiązku, który choć zadany, a nie dany, nie jest czymś dowolnym, lecz jawi się jako rodzaj konieczności. I tutaj również można pójść dwiema drogami, na końcu których, nie odnajdując potwierdzenia co do etycznej słuszności działania, stawiamy pod znakiem zapytania słuszność ich obrania. Również obranie danej drogi wynika z przyjęcia godności siebie samego jako obowiązku moralnego, który daje się sprowadzić do postępowania w taki sposób, by dbać o własne poczucie godności i/lub dawać świadectwo owej godności. Pierwszą z nich jest droga, którą za Środą możemy określić jako mnożenie dobra i/lub odejmowanie zła poprzez minimalizowanie cierpienia. Drugą drogę wyznacza wątpliwość co do możliwości rozpoznania i określenia tego, co dobre lub tego, co jest mniej-szym złem (taż, 1993, s. 157). Pedagog jest wówczas zdany tylko na siebie samego i na uznanie godności siebie samego jako głównej zasady wartościującej podjętych działań. Jedynym kryterium działania jest on sam w sytuacji realizo-

³⁹ Patrz: par. II.1.1.2. *O „odpowiedzialności ku...”*.

wania przeczuwanych wartości autotelicznych, którymi zawsze już są wartości etyczne. Ryzyko moralne, które wpisane jest przede wszystkim w tę drogę, i wiążące się nie tylko z przyjęciem sceptycyzmu moralnego, ale także z niepewnością co do treści wartości, odsłania możliwość nieosiągnięcia osobowej pełni czy, tak jak przedstawia to etyka indywidualistyczno-godnościowa,

konflikt między urzeczywistnianiem samego siebie a koniecznością trwania przy „tym, co ludzkie” w nas (taż, 1993, s. 190).

Tym, co jest ludzkie w nas, jest bowiem godność, więc obowiązkiem, jaki zostaje przez samego pedagoga nałożony na niego, jest dbanie przede wszystkim o własne człowieczeństwo w taki sposób, by podjęte działania chroniły go przed niegodziwością. Wkraczając na pierwszą drogę, pedagog może mieć wątpliwości co do tego, jakie działania dają maksimum dobra i minimum zła, i czy jego działania – te podjęte i zamierzone – będą mieścić się w tej optyce. Jeśli wcześniej powiedzieliśmy, że godność pedagoga jest wartością warunkową – to aby o niej móc mówić, potrzeba jej potwierdzenia w konkretnym działaniu. Wybierając drogę pierwszą, pedagog, wątpiąc w skuteczność moralną swych działań, narażony jest na zwątpienie w swoje poczucie godności. Druga droga również przynosi zwątpienie, które daje się wyrazić pod postacią pytania: „czy idąc tą drogą rzeczywiście urzeczywistniam człowieczeństwo, które jest we mnie?”. W przypadku obrania jednej czy drugiej drogi ujawnia się wewnętrzny konflikt natury etycznej, w którym godność samego siebie, traktowana jako obowiązek moralny, wystawiona zostaje na próbę przetrwania, weryfikacji jej treści lub zmiany stosunku do niej.

Kiedy mówimy o byciu odpowiedzialnym, konflikty natury etycznej w obrębie tożsamości *ipse* odnoszą się także do dwóch bazowych i centralnych kategorii tegoż bycia – „samoustanawiania się” i „samowpływania na siebie”, które niewątpliwie dają się wykryć również w poczuciu godności. Konflikty, o których będzie mowa poniżej, można zatem opatrzyć tytułem „perypetie z własną wolnością”. Jako przykładowe przedstawimy dwa, które dla kondycji tożsamości *ipse* pedagoga wydają się znaczące, ponieważ ich nierozwiązanie wpływa na jego samoocenę i samoakceptację etyczną.

Pierwszy rodzaj konfliktu można metaforycznie określić jako „trzymanie się trwania”. Tożsamość *ipse* pedagoga nie jest pewnością ani afirmacją samej siebie. Jest wystawiona na pokusę bycia inną niż jest, trwalszą, bezpieczniejszą, niewymagającą od pedagoga działań kreacyjnych, związanych z dokonywaniem wyborów w sferze aksjologicznej. Ta pokusa prowadzić może do przyjęcia przez niego moralności obowiązku jako zasady swego działania już nie tylko w odniesieniu do własnej godności, ale i do bycia sobą. Wówczas będzie chodziło o zachowanie i dotrzymanie zobowiązania wobec własnej wizji bycia sobą. Dla

Ricoeura trwanie we własnym zobowiązaniu również rodzi konflikt natury etycznej (tenże, 2005, s. 442–445). Z jednej strony mamy powinność pedagoga wobec własnego zobowiązania, a z drugiej wypaczenie tego zobowiązania. Dzieje się tak wówczas, gdy właśnie nie otwierając się na to, co się dzieje w spotkaniu z wychowankiem, pedagog hołubi postać bycia sobą, u źródeł której tkwi zobowiązanie wobec siebie samego. Ta jednostronność własnego zobowiązania, polegająca na zatrzymaniu go jak gdyby dla siebie – w obliczu złożoności i dialektyczności spotkania z tym oto wychowankiem oraz innych spotkań z innymi wychowankami – jest źródłem konfliktu etycznego pedagoga. Zawsze okazać się może, że wizja bycia sobą i zobowiązanie wobec niej nie przystaje do konkretnej sytuacji. Powstaje sprzeczność między tym, co wydaje się, że wynika z wolności pedagoga i ją potwierdza a etycznym wydzwiekiem konkretnych spotkań, w jakich znajduje się wraz z wychowankiem. Zastyga już nie tylko zobowiązanie wobec samego siebie pedagoga, ale również samo spotkanie z wychowankiem – to oto „tutaj i teraz”, jak i spotkania z innymi wychowankami, które mają miejsce w tej samej przestrzeni i czasie, ale i w innej – przeszłej i przyszłej. Jak mówi Ricoeur, to „zakrzepnięcie w stoickiej, niezłomnej, prostej wytrwałości” wynikające z przedkładania wierności samemu sobie nad dynamikę spotkania i to, co za każdym razem ma do powiedzenia Inny, który jest już ze mną w spotkaniu (tenże, 2005, s. 443). Jeśli następuje przebudzenie pedagoga w jakimś innym spotkaniu z innym wychowankiem, wówczas możliwy konflikt polegać będzie na uświadomieniu sobie niesprostania własnemu zobowiązaniu⁴⁰. Konflikt ten odsłania również alternatywę między jednostronnością przyjętego zobowiązania wobec siebie a dowolnością, którą sam pedagog może właśnie odrzucać jako nieetyczną. Jeśli bycie z wychowankiem jako bycie odpowiedzialne traktuje w kategorii obowiązku moralności, to niesprośtanie jemu może powodować bardzo poważne zachwianie w strukturze poczucia siebie samego jako wartości.

Drugi rodzaj konfliktu, związany przede wszystkim z niemożnością sprośtania danemu w obietnicy słowu, możemy z kolei opatrzyć tytułem „poza moją mocą”. Obiecać okazuje się jedną rzeczą, a bycie zobowiązanym do dotrzymania obietnic – drugą. Obiecałem, a nie dotrzymałem zobowiązania wobec obietnicy. I choć pedagog zna i uważa za własne racje, dla których należy dotrzymać swych obietnic, to jednak on sam – w jego mniemaniu, jak i doświadczając tego – nie jest w stanie zadość uczynić złożonym przez siebie samego obietnicom. Wprawdzie i dla Ricoeura

dotrzymanie obietnicy należy tylko do warunków spełnienia obietnicy, nie jest zaś warunkiem powodzenia (tenże, 2005, s. 441),

⁴⁰ Okazuje się wówczas, że kłamię – kłamałem wobec samego siebie i wobec Innego przystając na kłamstwo. Zobowiązałem się, a nie dotrzymałem zobowiązania.

to i tak konflikt pojawia się już w zapowiedzi niedotrzymania danego w obietnicy słowa. Pytanie, jakie tutaj się nasuwa, brzmi: „co stanowi źródło niedotrzymania zobowiązania wobec samego siebie, które może także budzić wątpliwości o możliwości bycia wiernym sobie, a co za tym idzie i poważania siebie samego?”. Odwołajmy się ponownie do słów Ricoeura:

Możliwość konfliktu wyłania się jednak z chwilą, gdy okazuje się, że inność osób, nieodłączna od samej idei ludzkiej wielości, nie daje się w pewnych znamienych okolicznościach uzgodnić z powszechnością reguł leżących u podstaw idei człowieczeństwa (tenże, 2005, s. 435).

Ocena celów działania a poważanie tego-który-jest-sobą, pomimo tego, że również jest zdolny do uszeregowania swoich preferencji wedle przyjętych wartości, nie przystają do siebie. Wkrada się bowiem możliwość zrobienia czegoś wbrew sobie nawet, jeśli zostanie zastosowana zasada „mądrości praktycznej”, czyli zasada polegająca na podjęciu (niepodjęciu) działania, które jest w danej sytuacji najlepszym z możliwych⁴¹. Inność wychowanka może zagrażać pedagogowi i innym wychowankom, i to już nie pedagog odbiera go jako Innego w aspekcie negatywnym, ale to on sam jest tym Innym nie tylko dla pedagoga, ale i dla innych wychowanków. Inny, bez względu na to, na ile jego obcość nie przystaje do swojskości, jest przede wszystkim tym, którego działania godzą w ideę człowieczeństwa. O ile zawsze każdy człowiek może stać się człowieczy, o tyle jego działania „tu i teraz” człowiecze nie są. Zawsze tam, gdzie Inny zagraża lub grozi Innemu, jego poczuciu integralności, nie ma usprawiedliwienia dla jego działań, ale również nie ma go dla działań, które zostają podjęte wobec niego. Niepewność co do etycznej ich strony pozostaje wpisana w działanie, które podejmuje pedagog wobec tego oto wychowanka jako Innego.

Konflikt ujawnia się również na linii Ja-pedagog jako sprawca działań z pakietem tak zwanych dobrych intencji – Ty-wychowanek, który nie otwiera się na pedagoga, a zatem nie zagaduje go. Kiedy otwartość pedagoga pozostaje otwartością bez wzajemności, wtedy wizja siebie samego jako odpowiedzialnego pedagoga nie ma możliwości urzeczywistnienia się, co w konsekwencji może przyczynić się do załamania sensu bycia pedagogiem. Frankl uważa, że sens życia określić można jako stan podmiotowej satysfakcji związany z działaniem celowym i ukierunkowanym na wartości (bliskie i dalekie, względne i bezwzględne), służącym rozwojowi człowieka i jego stawaniu się sobą (tenże, 1978a, s. 15–18). Sens realizuje się zawsze w sposób indywidualny i w konkretnej sytuacji przeżywania osobowej egzystencji, lecz uchwycić go można dopiero na poziomie ludzkiej refleksji i w tym wymiarze jest on odkrywany. Człowiek nie jest bezpośrednim i koniecznym twórcą sensu, natomiast jest kimś nieodzownym w jego odkrywaniu i realizowaniu. Jeżeli przyjmiemy za Popielskim,

⁴¹ Patrz: par. III.3.3. *Etyka pedagogiczna jako wiedza praktyczna tworząca ethos*.

iz kiedy mówi się o sensie życia, warto również wziąć pod uwagę takie formy rozwoju osobowego, jak stawanie się, dopełnianie egzystencji, spełnianie się, to w przypadku nieodczuwania przez pedagoga podmiotowej satysfakcji z bycia z wychowankiem i dla niego, uszczerbku doznaje jego stawanie się pedagogiem, dopełnianie w byciu pedagogiem i spełnianie się jako pedagog (tenże, 1987b, s. 132). Dopełnienie się w byciu pedagogiem to proces dochodzenia do swoich możliwości, zaś spełnienie się jako pedagog wyraża podmiotowe dysponowanie sobą mimo tego, iż nie wszystkie możliwości są realizowane. Wszystkie te formy realizują się w jakimś kontekście i nie mają charakteru samorealizacji w psychologicznej konotacji. Realizacja siebie jako pedagoga i stawanie się nim wynika z dialogu, który otwiera, ubogaca i dopełnia bycie pedagogiem. Trzy formy rozwoju osobowego nie stanowią jeszcze o poczuciu sensu bycia pedagogiem, ale stanowią podstawowy warunek jego zaistnienia. Przez fakt realizowania go, on sam może być odkryty i uświadomiony. Jeżeli pedagog nie doświadcza tego, to sens bycia pedagogiem załamuje się, ale z drugiej strony trudno jest go także określić i zdecydować, że to, co jawi mu się jako bycie pedagogiem, ma wymiar sensowny. Pozostanie zatem tylko przy wizji bycia odpowiedzialnym, bez możliwości jej urzeczywistniania, czyni ją samą dla niego podejrzaną.

Spotykając się z wychowankiem, pedagog spotyka się także z jego światem wartości, który przeżywa na swój sposób i który zawsze już wyznacza jego działanie. To również świat różnych znaczeń różnych wartości, które zapośredniczone są ze świata osób związanych z wychowankiem stopniem pokrewieństwa, koleżeństwa, ale także osób, które uważane są za ważne w jego życiu. To w końcu świat wartości danej kultury – wartości, które pedagog może mniej lub bardziej uznawać, ale nie może ich odrzucić jako nieobecnych. Świat wartości, z którym wchodzi wychowanek w spotkanie z pedagogiem, również rzutuje na samo to spotkanie. Bycie odpowiedzialnym jest zanurzone we wspólnej czasoprzestrzeni, w której poruszają się zarówno wychowanek i „światy”, z których przybywa na spotkanie z pedagogiem, jak również pedagog i jego „światy”. Konfrontacja „światów”, w których żyją, stawia pod znakiem zapytania bycie odpowiedzialnym pedagoga jako także wizji własnego *ethosu*, rozciągniętej na wszystkie możliwe spotkania z wychowankami. Pytanie, które wówczas może się zrodzić, brzmi: „jak mam być z tym oto wychowankiem, aby być odpowiedzialnie wobec niego i dla niego?”. Wierność sobie samemu nie jest koturnowa, jest wartością samą w sobie, a jej urzeczywistnienie pozwala określić ją jako wartość *in concreto* dla samego pedagoga, ale o tę wartość zawsze trzeba też zabiegać. „Zadrganie” i możliwe „odchylenie” poczucia bycia odpowiedzialnym, które przynosi pedagogowi również konfrontacja ze „światami” wychowanków, to narodziny pytania o wierność sobie. Nie jest ono tylko pytaniem odślaniającym dylemat pedagoga: „czy jestem wierny sobie?”. Pytanie o wierność sobie ma wydźwięk pozytywny, ponieważ wpisuje się w nie i treść pytania: „jak mam działać, by moje działanie ukierunkowane na wychowanka i wspólną

naszą przestrzeń źródłowo wynikało właśnie z wierności sobie?”. Poczucie bycia odpowiedzialnym z jednej strony może rewidować wierność sobie pedagoga, z drugiej – nawet to „drgające” i „odchylające się” – potwierdzać jego istnienie i je tym samym wzmacniać w jego znaczeniu dla pedagoga.

Bycie odpowiedzialnym nie jest takim sposobem bycia pedagoga, który daje mu gwarancję prawdziwości (autentyczności) i dobra w sferze jego działań, myśli i odczuwania. Jego narracja charakteryzuje się wewnętrznym dynamizmem rozpiętym między doskonałością a niedoskonałością.

Chcieć działać – pisze Mounier – i nic nie uronić ze swoich zasad, nie zabrudzić sobie rąk – w pragnieniu tym tkwi sprzeczność, wyraża ono egocentryczny faryzeizm, przywiązany bardziej do wyobrażenia własnego ja niż do wspólnego losu ludzi (tenże za: Mrówczyński, 1965, s. 108).

Dramatyczność sytuacji, w jakiej znalazł się pedagog uczestnicząc w konfliktach natury etycznej, odsłaniająca możliwy jego upadek – bycie nieodpowiedzialnym – zmusza go do tego, by nadał nowy kierunek działaniu na własne ryzyko i na własny koszt. Dla Ricoeura rozwiązaniem konfliktów, również tych, które ujawniły się jako nierozwiązywalne, jest powrót do podłoża etycznego i przyjęcie zasady tak zwanej mądrości praktycznej. Obrany kierunek ma zatem prowadzić do

sytuacyjnej mądrości praktycznej, która lokuje się między świadomością osądającą a działającym człowiekiem i polega na wynajdywaniu właściwych zachowań dostosowanych do jednostkowych przypadków z zastrzeżeniem, że nigdy praktyczna mądrość nie może przystać na przekształcenie w regułę wyjątku od reguły (tenże, 2005, s. 409–410, 446–447).

Pedagog nie godzi we własną wolność i odpowiedzialność dlatego, że działając popełnił lub może popełnić błędy. On sam ma prawo do błędów, prawo do mylenia się i do kryzysów swojej tożsamości. Lecz pomimo to jest również zobowiązany przez własną odpowiedzialność do ustosunkowania się do nich. W tym kontekście rozważań idea stawania się sobą, czyli określania się pedagoga w swej tożsamości *ipse*, nabiera szczególnego znaczenia. Jest nośnikiem nadziei i wiary w możliwość uczynienia się tym, kim, na mocy własnej kreacji, pedagog może się stać w swym byciu odpowiedzialnym pedagogiem.

Podjmując rozważania o odpowiedzialności, nie interesowało nas to, pod jakimi warunkami pedagog jest odpowiedzialny, za co jest on odpowiedzialny, przed kim jest on odpowiedzialny, ale to, na czym miałyby polegać sama odpowiedzialność (por. Filek, 1996a; 2010). W pierwszym ujęciu odpowiedzialność jest nabytą kwalifikacją ocenną, według której pedagog okazuje się „odpowiedzialny” albo „nieodpowiedzialny”. Ta kwalifikacja jest czymś nabytym bądź nie, czymś, co pozostaje zależne od specyfiki jego zachowań i działań. Bycie odpowiedzialnym pedagogiem jako jego cecha może być w znaczeniu

aprobatywnym, jak i dezaprobatywnym. Może być szczególną jego zaletą moralną, ale także faktem, że jest on winien wydarzenia się jakiegoś zła i dlatego powinien ponieść tego konsekwencje. Tak ujęta odpowiedzialność jest fenomenem wtórnym – jest wprawdzie określoną właściwością, ale jedynie jako możliwa do nabycia kwalifikacja. Pierwotna, bardziej źródłowa, odpowiedzialność mieści się zaś w takich aktach, jak uświadomienie sobie odpowiedzialności, poczucie odpowiedzialności, a także podjęcie odpowiedzialności, jednocześnie będąc niezależną od tych aktów. W tym miejscu przypomnimy, że pierwszy rodzaj odpowiedzialności, o którym pisaliśmy w podrozdz. I.1.3. *Narodziny spotkania, czyli rzecz o odpowiedzi na „domaganie się” wychowanka*, jest fundamentalnym warunkiem tworzenia się spotkania pedagoga z wychowankiem. Odpowiedzialność ta, rozumiana jako odpowiadanie na wezwanie wychowanka, wyznacza jego kierunek i umożliwia wzajemne wypowiadanie się w jego obrębie. Wychowanek zostaje przez samego pedagoga powierzony mu lub nie powierzony, ale zawsze jakoś z-dany na niego. Jego sposób bycia jest zależny od sposobu bycia pedagoga, w którym zakorzeniony jest pierwotny stosunek do niego. Tak rozumiana odpowiedzialność odsłania i zarazem dookreśla jej tło aksjologiczne, które pozwala nam wskazać na drugi rodzaj odpowiedzialności – „odpowiedzialność za... i ku...” (por. np. Ingarden, 1973)⁴². Odwołując się do myśli Lévinasa, czynimy pewne zastrzeżenie. Otóż dopóki pedagog nie odkryje w sobie, że jest przez siebie samego wezwanym, dopóty nie będzie wiedział, że jego bycie sobą osadzone jest właśnie w odpowiedzi na to wezwanie. To jest odpowiedzialność z poziomu ontologicznego, która ujawnia zdziwienie pedagoga: ze zdziwieniem stwierdzam, że jestem w sytuacji odpowiedzialności, to znaczy: „jak mam zachować się na swoje własne wezwanie?”. Jest to odpowiedzialność pasywna, ale już polegająca na wzywaniu do podjęcia konkretnych działań. „Odpowiedzialność za... i ku...”, usytuowana na linii przeszłość-teraźniejszość-przyszłość, jest rozumiana jako konsekwencja podjęcia i sprostania tej pierwszej. Ta – w sytuacji spotkania z wychowankiem – może mieć miejsce albo nie mieć miejsca. Jest związana z takimi działaniami wobec niej samej, jak: świadomość odpowiedzialności, poczucie odpowiedzialności, branie

⁴² Również ją samą uznaje się za wartość, skoro na gruncie pedagogiki postuluje się jej kształtowanie w procesie wychowania moralnego, a od pedagoga oczekuje się w tym zakresie odpowiedzialnych działań. W tym miejscu stosowne jest poczynić uwagę: niniejsze rozważania nie są osadzone w idei bycia odpowiedzialnym pedagogiem, z której wyprowadza się także postulat powinności bycia odpowiedzialnym, jak również postulat wychowania do odpowiedzialności. Zgadając się w pełni ze stanowiskiem Filka w kwestii „nadużywania” moralizatorskiego rozumienia odpowiedzialności, które ponadto ma służyć jako narzędzie określenia stopnia czyjejś dojrzałości i moralności, nie podążamy tropem wyznaczonym przez pytanie: „jak być powinno?” (tenże, 1996a, s. 7). W związku z tym Filek wyraża pewien postulat, który brzmi: „Trzeba będzie jednak przede wszystkim wyzwolić się od narzucającej się i pętającej namysł oczywistości i samozrozumiałości pojęcia odpowiedzialność, jak też od zwyczajowego rozumienia wolności” (tamże, s. 216).

na siebie odpowiedzialności, pociąganie do odpowiedzialności, które wpisują się w narrację pedagoga, a co za tym idzie, określają jego *ethos*. Dzięki niej nabywa się dopiero kwalifikacji bycia odpowiedzialnym czy nieodpowiedzialnym. Ta źródłowa odpowiedzialność wskazuje nam na to, iż nawet „stając się nieodpowiedzialnym, nie przestaję być odpowiedzialnym” (Filek, 2010, s. 224).

„Odpowiedzialność za... i ku...” pedagoga nie pojawia się jako konsekwencja jego decyzji i działań; decyzje i działania są konsekwencją jego odpowiedzialności. Nie jest też jemu nawet zaocznie przypisana. Ona do czynu dopiero zobowiązuje, ustanawiając (zawsze możliwą, lecz niekonieczną) wiążącą więź z wychowankiem. Jest to odpowiedzialność kierująca pedagoga na zewnątrz siebie i mająca na uwadze inność wychowanka – powierzona i powierzającą się inność jako dobro. To odpowiedzialność ukierunkowana ku przyszłości ich bycia – również bycia razem. Dopiero wówczas udziela własnemu byciu, byciu wychowanka, jak i ich wspólnemu byciu szczególności – nadaje im rzeczywistej treści. To, jak pedagog jako działający w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego jest „odpowiedzialny za... i ku”, przy zawsze możliwym, lecz nie rzeczywistym byciu odpowiedzialnym, odsłania zatem znaczenie odpowiedzialności w spotkaniu (por. Węgrzecki, 1995). Odpowiedzialność nie jest tylko wyróżnioną kategorią sposobu bycia pedagogiem, lecz kategorią jego bycia w sytuacji spotkania z wychowankiem, w której zostaje ona dopiero potwierdzona, czy też o której spotkanie zaświadcza, dzięki czemu dookreśla się jego status bycia w nim „obecnym” i „śladem” (por. Ablewicz, 2003, s. 175–176).

Odpowiedzialność opisuje w istotny sposób *ethos* pedagoga. Bycie odpowiedzialnym to powierzanie sobie siebie samego, a w tym dotrzymywanie danej w słowie obietnicy. Z wcześniejszych rozważań wynika, że słowo jest „elementem” mowy, która może stać się roz-mową, czym charakteryzuje się spotkanie z Innym. Będąc z wychowankiem w spotkaniu jako akcie mowy – w możliwym wzajemnym wypowiadaniu się, czyli w roz-mowie – pedagog jest odpowiedzialny wówczas, gdy będąc świadomym wartości – wartości Innego i wartości spotkania – i możliwej tragedii spotkania, jest z wychowankiem i dla niego. Poprzez sposób bycia z nim i dla niego nie tylko aprobejuje wartość ich spotkania, ale i o pojawienie się tego spotkania jako wartości *in concreto* dba i dalej podtrzymuje ją w jej trwaniu, czyli troszczy się o nie jako właśnie tę wartość. Bycie odpowiedzialnym to również posiadanie świadomości możliwego zerwania spotkania w imię zachowania jego samego jako wartości autotelicznej. Wówczas będąc odpowiedzialnym, mam świadomość tego, że nie wchodząc z wychowankiem w spotkanie i nie urzeczywistniając wraz z nim jego wartości *in concreto*, ja jako pedagog nie ponoszę odpowiedzialności – nie jestem winny⁴³. Bycie odpowiedzialnym łączy się raczej – tak jak o tym powyżej

⁴³ Przypisując pedagogowi odpowiedzialność jako ponoszenie konsekwencji za swoje działania lub ich brak, stawia się go w pozycji winnego. Bez względu na to, co by uczynił lub czego by

pisaliśmy – z zobowiązaniem siebie samego, w którym to zobowiązaniu jest też możliwa świadomość winy za swoje intencje i podejmowane lub nie działania. Jednak nie ona sama jest wyznacznikiem bycia odpowiedzialnym. Zobowiązanie wobec siebie samego, choć zakładające możliwość winy za własne działania lub ich brak, nie może opierać się tylko na tym, że będąc pedagogiem jestem już odpowiedzialny. Bycie odpowiedzialnym – jak zauważa Hildebrand – jest to zrozumienie i wyrażenie zgody na wymagania wynikające z „wołania” wartości (tenże, [w:] Kłoczowski, Paściak, Tischner (red.), 1984). Bycie odpowiedzialnym – bez dodatkowych przyimków – jest dziełem mnie samego jako pedagoga i wynika z mojej wrażliwości na świat wartości i woli ich urzeczywistniania oraz świadomości siebie samego jako pedagoga. A ta także nie jest czymś danym, lecz zadaniem. Bycie odpowiedzialnym konstituuje się w obszarze wzięcia na siebie „odpowiedzialności za... i ku...”, w którym pedagog odnajduje siebie samego jako sprawcę swych działań. Jest ono zarazem formą etycznego zaangażowania w spotkanie z wychowankiem, która jest źródłem tworzenia i trwania własnej tożsamości *ipse*. Dla Lévinasa zaangażowanie zakłada już świadomość człowieka wzięcia na siebie odpowiedzialności, która – tym samym – byciu odpowiedzialnym odbiera formę statyczną i pomnikową, a wprowadza je w ruch.

nie uczynił, jest winny. Ponieważ mówimy o byciu odpowiedzialnym w spotkaniu, trzeba powyższe zdanie opatrzyć komentarzem. Otóż, aby się ze sobą spotkać, trzeba być naprzeciw siebie – naprzeciw siebie jest zarówno pedagog, jak i wychowanek. Przyjeliśmy, że to wychowanek, z racji swojego „położenia”, jest tym, który wzywa pedagoga. Ale pomimo takiego założenia, wychowanek – choć wzywający – sam decyduje o tym, czy w spotkaniu „wejść”. Współ-czasowo-przestrzeń spotkania to nie tylko przywoływanie wartości, lecz również ich „urzeczywistnianie”. Pytanie, które tutaj się nasuwa, brzmi: „za co jest odpowiedzialny pedagog – w znaczeniu: jakie konsekwencje może przyjąć na siebie – kiedy zostały naruszone jakieś wartości przez samego wychowanka?”.

II.2. (Samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga

[...] z pojęciami życia i działania
należy związać pojęcie świadomości.
Świadomość nie jest jedynie
świadomością postrzegania i działania,
lecz świadomością życia.

Paul Ricoeur

II.2.1. Konstytuowanie się Ja-aksjologicznego pedagoga

II.2.1.1. O (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy

Czym jest świadomość? Podejmując próbę odpowiedzi na to pytanie, sięgnijmy do doświadczenia naturalnego człowieka. Otóż, czy możemy sobie wyobrazić uczucia, wrażenia, fantazje, spostrzeganie, wyobrażenie, akty mowy i myśli, wnioskowania i sądzenia, pragnienie i chcenie bez towarzyszenia im świadomości? Kiedy cokolwiek robimy, od odbioru wrażeń po chociażby udzielanie odpowiedzi na zadane sobie lub zadane nam pytanie i rozmowę z Innym, zawsze jest już obecna świadomość tego, co się dzieje. Wiemy o niej, bo ją przeżywamy – bo jesteśmy już świadomi. Nie jest ona daną doświadczalną, lecz prymarnym założeniem wszelkiego możliwego doświadczenia. Wszelkie mówienie o świadomości jest wszakże również czynnością świadomą i świadomość zakładającą. Wszystko to czynimy jako istoty świadome, choć nie zawsze uświadamiamy sobie wszystkie aspekty naszych działań. Zdaniem Gloy, analizującej świadomość w historycznym ujęciu filozoficznym, według jednego z jej ujęć świadomość, ulokowana w sferze duchowej człowieka, pojawia się w kontekście „wyższych aktów duchowych” wyodrębniających daną jakość

czegoś spośród wielu danych (taż, 2009, s. 23)¹. W odniesieniu do nieświadomości sama świadomość umożliwia dopiero mówienie o niej, co wyraża się nawet w paradoksalnej konstrukcji świadomości o nieświadomości. Takie stanowisko wobec świadomości subiektywnej – to znaczy odnoszącej się do podmiotu, czy raczej związanej z podmiotem jednostkowym – charakterystyczne jest dla perspektywy fenomenologicznej, która mówi o świecie posiadającym egzystencję w świadomości, a nie poza nią (tamże, s. 63). Świat ujawnia się i jest rozumiany, czy też mniemany, przez specyficzne akty świadomości².

Liberkowski zauważa (również odwołując się do historii i współczesności myśli o świadomości), że każdy z nas ma ograniczoną świadomość świadomości, podobnie jak ograniczony jest dyskurs w powodu granic języka (tenże, 2009, s. 134; por. 2007, s. 191–201). Wszelkie granice, jakie wydaje się, że „ustanawia” świadomość – czy to będziemy mówić o granicach myślenia, mówienia, spostrzegania, czy o granicach rozumienia, w tym i rozumienia siebie samego – „ustanawia» nie świadomość, lecz świadomość tejże” (tenże, 2009, s. 135). Liberkowski konstatuje:

Świadomość możemy uznać za jedyną bezwarunkową właściwość wyróżniającą nas w świecie o tyle, o ile jesteśmy jej świadomi, gdyż nie ma żadnych powodów po temu, by twierdzić, że świadomość sama jest wyłączną cechą człowieka (tenże, 2009, s. 138).

Świadomość nie jest tym samym co samoświadomość i związana z nią subiektywność pod postacią podmiotu, wyrażanego zazwyczaj poprzez słówko Ja. Pozostają jednak w ścisłym ze sobą związku – jednej nie ma bez drugiej, aczkolwiek, czy jako indywidualna, czy jako ogólna, transcendentálna świadomość

¹ W historii filozofii jest to najczęstsze stanowisko wobec „lokalizacji” świadomości i samoświadomości. Z lektury książki Gloy dowiadujemy się, że to, gdzie zaczyna się i gdzie kończy świadomość, jaką ma treść i formę, w końcu jakie pełni funkcje i jaki jest jej zakres, zależy od sposobu jej rozumienia charakterystycznego dla danego stanowiska filozoficznego. Niemniej nie ma większych różnic między nimi, jeśli chodzi o „lokalizację” świadomości. Również psychologia rozwoju duchowego świadomość i samoświadomość umieszcza w sferze duchowego życia człowieka obok rozumu i mądrości, uczuć, estetycznego wymiaru życia duchowego, twórczości, moralności, religijności, światopoglądu i wiary. Socha ujmując świadomość metaforycznie i mówi, że jest sceną dla duchowego świata człowieka, na której kluczowym aktem jest wydobyty „reflektorem jaźni fragment akcji z podmiotem w roli głównej”, choć nie można pominąć również i innych elementów teatru – kulis (podświadomości) i publiczności (oglądu oczyma innych, który jest podstawą informacji zwrotnych) (Socha, 2000, s. 15–33).

² Wskazujemy na perspektywę fenomenologiczną z tej racji, iż w dalszej części niniejszego rozdziału powołujemy się na ujęcie świadomości Ingardena, który nawiązuje (zarazem polemizując) do filozofii swojego nauczyciela Husserla. Nie jest naszym celem przedstawienie różnych ujęć świadomości i ukazywanie między nimi różnic i podobieństw. Pozostajemy pod inspiracją fenomenologiczną, tym bardziej, że wcześniejsze nasze rozważania nawiązywały również do niej. Szerzej na ten temat: Gloy, 2009, s. 232–260.

mość Ja leży u podstaw każdej indywidualnej samoświadomości (Gloy, 2009, s. 16). Samoświadomość może zostać pomyślana jedynie przy założeniu kogoś, kto ma świadomość o czymś. A zatem musi istnieć świadomy podmiot, by móc w ogóle mówić i uchwycić to, co zwie się samoświadomością. Ingarden, podobnie jak Ricoeur, uważał, że byt ludzki nie jest jednak redukowalny do świadomości – nie jest tylko świadomością lub jej korelatem. Oznacza to, że świadomość nie jest czymś samoistnym. Zajmuje jednak w strukturze bytu ludzkiego bardzo ważne miejsce. Jeśli zaś chcielibyśmy zdefiniować świadomość, to – jak proponuje z kolei Gloy – możemy ją ująć tylko przez nią samą, a nie za pomocą czegoś innego, jak chociażby nadświadomości czy podświadomości lub nieświadomości. Wówczas termin „samoświadomość” wyraża samoujęcie świadomości – to forma świadomości o świadomości, czyli świadomość samej siebie (taż, 2009, s. 63). Z samoświadomością łączy się świadomość Ja, świadomość siebie samego, z czym nie wiąże się automatycznie traktowanie owego Ja jako rozumnego, wolnego, autonomicznego³.

Gloy, powołując się na etymologię słowa „świadomość” (*Bewußtsein*) i „samoświadomość” (*Selbstbewußtsein*) w języku niemieckim, jak i w innych językach europejskich, wskazuje na greckie (*syneidēidesis*), a potem łacińskie (*conscientia*) korzenie konotacyjne. Pisze:

Greckie słowo *eidēsis* (*eidēnai*) oznacza „wiedzieć” a *syn* „współ”, „razem”, „wspólnie z”. Odpowiednio dotyczy to łacińskich słów *scientia* i *con*. Przyjmuje się tutaj wiedzę [...], którą posiada się razem z kimś o czymś; przy czym zamiast innej osoby może wystąpić również własna, to znaczy, że ja jestem posiadaczem mojej własnej wiedzy. W obu przypadkach chodzi zatem o wiedzę, która pojawia się razem z inną wiedzą i jej towarzyszy, a tym samym jest wiedzą o wiedzy (taż, 2009, s. 68).

³ Ujęcie Ja związane z Ja świadomym siebie ewoluowało na przestrzeni historii filozofii po współczesną abdykację Ja rozumnego, wolnego i autonomicznego, której sprawcą jest postmodernizm. Gloy podaje za postmodernistami, że stało się to „ze względu na swobodę [...] jednostki w anonimowych i niemożliwych do kontrolowania procesach oraz ze względu na historyczną przygodność wszelkich uwarunkowań myślenia i działania. Zostały zdemaskowane i odrzucone roszczenie do prawdy oraz normatywne zobowiązanie Ja” (taż, 2009, s. 13). Świadomość Ja stała się wedle postmodernistów – głównie dla Derridy i Foucaulta – powszechna, co niewątpliwie ustanawia status jego władzy na zasadzie roszczenia do uznania go za tego, za co (kogo) jest uważane. A zatem i powszechność Ja świadomego siebie samego z jednej strony znosić może niepewność jednostkową co do tego, czy moje Ja jest rozumne, wolne i autonomiczne, z drugiej zaś, uwzględniając również jego miejsce w statusie władzy, zwalnia z wysiłku dochodzenia do świadomości Ja. Wszak, jak mówi Heidegger, nie pytamy siebie o to, czy jesteśmy, bo jest to już głęboko w nas zakorzeniona wiedza – wiedza zapomniana, natomiast zawsze pewna. Ale świadomość „władzy” świadomego Ja zwalnia z pytania o to, jacy jesteśmy w znaczeniu kim jesteśmy. Odsłonięcie abdykacji świadomego Ja i przynależnych mu właściwości w swym powszechnym wymiarze, nie prowadzi do negacji samego świadomego Ja, lecz spełnia wobec niego rolę pozytywną, aczkolwiek krytyczną.

Przyjrzyjmy się nieco bliżej poglądom Ingardena na świadomość, ponieważ to właśnie one mogą stanowić inspirację do odpowiedzi na pytanie, które postawił z kolei Gadamer w kontekście związku między wiedzą a świadomością:

w jakiej mierze przyswojenie wiedzy o człowieku przyczynia się do lepszej wiedzy człowieka o samym sobie? Jak oddziałuje to praktycznie? (tenże, 2008, s. 60)⁴.

Dla Ingardena świadomość i tkwiący u jej podłoża podmiot, tak zwane Ja, stanowi centrum osoby (tenże, 1987, t. I, s. 141–236; 1973, s. 119–132). Ponadto zagadnienie świadomości było przez niego ściśle związane z wolnością, odpowiedzialnością i właśnie z moralnością. Bez świadomości nie ma wolności, odpowiedzialności i moralności. Świadomość jest ujęta procesualnie – jest strumieniem w sensie płynięcia samego, poruszania się, dziania się czegoś. Tym, co tworzy ów strumień są przeżycia, które również mają charakter procesu. Warto wspomnieć, że dla samego Ingardena synonimami świadomości są następujące określenia: „bycie świadomym”, „bycie przy zmysłach”, „stan przytomny”, „czuwanie człowieka”. W biernym odczuwaniu świadomości nie uświadamiamy sobie, co to jest właściwie, co się odczuwa, czego się doznaje. Nie konstituuje się podmiot (Ja), który odczuwałby swą odrębność i który mógłby sam siebie uchwycić w swej tożsamości. Nie rozumiemy też tego, co się właśnie zdarza oraz tego, że się w ogóle zdarza. Natomiast pierwszą odmianą świadomości aktywnej jest pierwotne aktywne uprzytomnienie sobie tego, że się coś dzieje – doznajemy czegoś nieznanego, dziwnego, cudownego. To doznanie powoduje, że coś się w nas dokonuje, że jesteśmy pobudzeni – następuje w nas jakaś zmiana. Ale to dopiero w aktach świadomości, obdarzonych aktywnością wytwarzania przedmiotu intencjonalnego – w aktach twórczych – oraz w aktach poznawczych dochodzi do głosu intencjonalność, czy jak woli Ingarden, intencyjność. Akty pochodzą od podmiotu, należą do Ja i są zorientowane na coś, które zewnętrznym zostaje ukazane przez ukierunkowany strumień wraz z punktem wyjścia oraz punktem dojścia. Ukierunkowanie na coś, czyli odniesienie do czegoś, jest wtedy zrozumiałe, gdy zachodzą dwa odniesienia: to, które się odnosi, oraz to, do którego się odnosi. Poznanie siebie i poznanie świata znajdują się we wzajemnej dialektycznej relacji. W samoświadomości pojawia się nie tylko to, co Ja wie – wie o sobie przez siebie samego, ale również to, co jest wiadome.

Świadomość siebie samego – świadomość Ja – to świadomość przynależna do konkretnego podmiotu i oznacza to, co jest jemu właściwe, w przeciwieństwie do tego, co niewłaściwe; to, co jest dla Ja istotne, co jest istotne w osobie, w odróżnieniu od tego, co nieistotne. Można również powiedzieć, że chodzi

⁴ Gadamer wskazuje również na kierunek drogi, z którego może nadejść odpowiedź: „Prefereowana dziś odpowiedź na to pytanie mówi o »zmianie świadomości«” (tenże, 2008, s. 60).

o cechy konieczne dla istnienia Ja, dzięki którym Ja jest w sobie. Nawiązując również do rozważań Gloy, powiemy, że z jednej strony samoświadomość odnosi się do Ja, czy też do siebie samego w odróżnieniu od rzeczy i innych podmiotów, z drugiej – do tego, co w nim jest istotne w przeciwieństwie do nieistotnego. Gloy, ale i również Ingarden, by chociaż przywołać tutaj te dwie osoby, zwracają uwagę na relacyjny charakter istnienia podmiotu i jego świadomości Ja – świadomości siebie. Odniesienie do samego siebie, które pojawia się i jako orzekanie o sobie, utożsamiane z rozumieniem siebie, wyznacza podstawową strukturę samoświadomości. Ale to właśnie świadomość i samoświadomość tworzą ostateczny horyzont wszelkiego rozumienia, choć świadome lub oparte na wiedzy odniesienie do samego siebie nie jest jedynym rodzajem odniesienia⁵. Świadomym odniesieniem do siebie samego jest odniesienie typu refleksyjnego, będące

pojęciowo wyeksplikowaną relacją do siebie samego, która jest różnie opisywana i którą scharakteryzować można jako rozumienie i pojmowanie siebie samego (taż, 2009, s. 85).

Świadoma relacja do samego siebie jest statyczna i dynamiczna. W pierwszym przypadku chodzi o pewną formę posiadania samego siebie, czyli albo tworzy się taki stosunek do siebie jak gdyby zaocznie, albo w jakimś momencie doszło się do tego stanu. W drugim przypadku chodzi o aktywny stosunek do siebie, w którym stan bycia-u-siebie osiąga się w wyniku dochodzenia-do-siebie. Ma on wymiar procesu, w którym choć można wskazać moment wyjścia i momenty dojścia, nie wskażemy ostatecznego stanu posiadania siebie samego. Jest to dojście-do-siebie-samego na drodze dochodzenia tego, co w sobie jest już odnoszeniem się do siebie. W tym procesie konieczna jest jakaś wiedza o sobie samym, która pozwala na weryfikację siebie samego lub która tej weryfikacji się domaga. A zatem najpierw trzeba siebie jak gdyby wytworzyć – wytworzyć świadomość siebie samego⁶. Znanym i wiarygodnym fenomenem jest to, że ktoś

⁵ Obok świadomego odniesienia do siebie samego – związanego ze świadomością albo będącego jej „pochodną” – istnieją nieświadome relacje do samego siebie, które, o czym przekonuje nas chociażby psychoanaliza Freuda i psychologia głębi Junga, współkonstruują Ja. Można wymienić tutaj i tak zwane przedrefleksyjne odniesienie do siebie samego, polegające na odczuciu posiadania siebie. To znajomość siebie oparta na postrzeganiu siebie takim, jakim sobie się zjawiam, czyli pojęciowo jeszcze nieokreślona relacja do samego siebie. Świadomość przedrefleksyjna wchodzi w relację ze świadomością refleksyjną, polegającą na tym, że ta pierwsza „tworzy przedstopeń dla drugiej” (Gloy, 2009, s. 85).

⁶ Gloy szczegółowo analizuje, ale i poddaje krytyce, m. in. teorię świadomości Johanna G. Fichtego jako przykład „wytwarzania samego siebie”. Dla niego samoświadomość nie jest rozumiana jako odnoszenie się do siebie samego, mającego postać świadomości refleksyjnej, lecz właśnie jako wytwarzanie siebie samego mieszczące się w wytwórczym modelu samoświadomości. Zaznaczmy, że niniejszy podrozdział nie jest prezentacją poglądów na (samo)świadomość ani w ujęciu historycznym, ani w ujęciu problemowym. To wymaga odrębnych studiów analitycznych i przekracza ramy problemowe głównej problematyki pracy.

mówi o sobie samym Ja, nazywa siebie Ja, wie coś o sobie jako Ja. Możemy zatem odnieść się nie tylko do świata przedmiotowego, ale również i do siebie samych, a tym samym odróżnić się od tego świata, ale również od innych Ja. Ja zostaje potraktowane jako wiedzące „coś” o sobie i „jakoś” znane sobie.

W tradycyjnej nomenklaturze epistemologicznej powiemy, że Ja zostaje potraktowane przez siebie samego w funkcji podmiotu i przedmiotu. Jeśli natomiast podmiot nie przyjmuje wiedzy na temat swej przynależności do przedmiotu, to nie może jej również uzyskać wtedy, kiedy tylko na siebie ukierunkowuje się, bo nie wie, na co się ukierunkowuje (Gloy, 2009, s. 177). I choć w hermeneutyce odnajdujemy znane nam już założenie wiedzy o niewiedzy jako głównym źródle działania prowadzącym do wiedzy, to w tym miejscu, idąc za rozważaniami Gloy, wskażemy na uprzedniość wiedzy Ja o sobie – a jest nią wiedza o jedności Ja jako podmiotu i przedmiotu własnej świadomości. Podmiotowi, który będąc świadomym siebie w formie przedrefleksyjnej, przysługuje świadomość o sobie, czy też świadomość siebie samego, lecz nie staje się świadomym siebie samego tylko przez odniesienie do siebie, lecz odnosząc się do siebie, już odnosi się jako ten, który posiada wiedzę o sobie. Ustanawianie samego siebie jest zarazem aktywnością oraz wiedzą o aktywności, ta zaś zakorzeniona jest w samoświadomości. Natomiast samo ustanawianie jest wytwarzaniem samego siebie oraz świadomością tego, że rezultatem tego procesu jest świadomość o sobie. Zatem rezultat – świadomość siebie samego – implikuje wiedzę o sobie. Nie jest ona logicznym i czasowym następstwem ustanawiania siebie samego, lecz gdy ma miejsce ustanawianie siebie samego, zachodzi również wiedza o nim. Występuje ona także w formie statycznej, kiedy mówimy o byciu-już-odniesionym-do-siebie i które to bycie funduje aktywne odnoszenie się-do-siebie.

Wciąż jednak nie wiemy, czym jest wiedza w odniesieniu do Ja, skoro jest ona utożsamiana z samoświadomością i czego w istocie rzeczy dotyczy wiedza o związanej z Ja aktywności.

Ponieważ uświadomienie sobie Ja dopiero jakby inicjuje refleksję, w której Ja zwraca się do samego siebie, to za Husserlem, na którego powołuje się Liberkowski, powiemy, że podstawą owego uświadomienia sobie jest intuitywna wiedza sensu – *eidos* (tenże, 2009, s. 137). Nie bez znaczenia jest wówczas wiedza, którą już „jakoś” dysponujemy, ponieważ to ona pozwala nam na rozumienie-interpretację siebie ujawnionego w samoświadomości rozumianej procesualnie, ale i statycznie. Człowiek – jak by powiedział Heidegger czy Gadamer – zawsze już jakoś rozumie świat, ponieważ zawsze posiada jakieś uprzednie doświadczenie, które jest wynikiem jego indywidualnej historii. Zawsze więc wie więcej, niż potrafi sobie bezpośrednio uświadomić. Od wiedzy wychodzimy i do wiedzy powracamy, ale nie jest to wiedza, która jest odzwierciedleniem tej pierwszej. Idąc śladem Fichtego, wiedza o sobie samym jest wiedzą o sobie samym jako ustanawiającym siebie (Fichte za: Gloy, 2009,

s. 191–196). Wraz z formułą „jako” – wskazującą na wyodrębnienie pojęciowe czegoś z całej gamy możliwości, oddzielenie czegoś od wszystkiego innego i przyjęcie tego jako czegoś szczególnego – następuje ogarnięcie siebie samego przez samoświadomość. Wówczas Ja ustanawia nie tylko siebie samego, lecz jednocześnie ustanawia siebie jako ustanawiającego siebie.

Samoświadomość – poprzez wprowadzenie do ustanawiania siebie samego formuły „jako” – nie jest i nie może być już zrozumiała sama przez się, lecz tylko na podstawie czegoś innego – odniesienia do czegoś szczególnego, którym „zwykle” ustanawianie siebie nie jest. Jest ona odśrodkową siłą, która jest też motorem do zmian samej siebie, czy raczej do ustanawiania siebie samej przy posiadaniu siebie. Odwołując się do Teilharda de Chardin, Liberkowski zastrzega, że świadomość sama nie jest czymś pomyślanym – nie w tym znaczeniu zatem rozpatrujemy i samoświadomość. Każdy z nas posiada różny stopień wielkości świadomości siebie samego, świadomości Innego, świadomości świata i kosmosu, a zależne jest to od świadomości świadomości lub poziomu uświadamiania świadomości (tenże, 2009, s. 140–141). Również tylko ten może powiedzieć, że ma mniejszą lub większą świadomość, jeśli jest tego świadom. A zatem nie wystarczy już być świadomym siebie samego jako tego, który ustanawia siebie samego, lecz trzeba również dysponować jakościowo wyróżnioną postacią samoświadomości, aby móc określić również ją samą jako samowiedzę. Dość lakonicznie brzmią słowa: samoświadomość samoświadomości nie równa, lecz wydaje się, że to one oddają w tym miejscu istotę rozważań o różnych nie tyle poziomach, co wielkościach samoświadomości. Jednak bez względu na to, jak uporczywie będziemy trzymać się tego, że ktoś posiada samoświadomość, i tak ona sama nie sprowadza się do tego, co pomyślane przez człowieka. Liberkowski powiada, że Teilhard de Chardin uczynił ze świadomości wyznacznik egzystencji, na kanwie którego zostały opracowane zasady jego filozofii. Sam Teilhard de Chardin pisze:

Zasadą najważniejszą z logicznego i psychologicznego punktu widzenia jest głębokie przekonanie, że byt jest dobrem, tzn. że: a) byt jest lepszy od niebytu, b) byt pełniejszy jest lepszy od „niepełnego”.

Wnioski z następujących założeń brzmią:

a) byt świadomy jest większym dobrem od nieświadomego, b) wyższa świadomość jest większym dobrem od niższej (tenże, za: Liberkowski, 2009, s. 142).

Postawmy pytanie: jeśli świadomość, a zatem i samoświadomość jest dobrem, które ponadto jest stopniowalne, a zatem i świadomość, i samoświadomość jest stopniowalna, utożsamiając je ponadto z wiedzą, to jaka wiedza człowieka o człowieku może być dobrem? Od razu dopełnijmy to pytanie – jaka samoświadomość siebie samego i siebie jako ustanawiającego siebie jest

dobrem, które jeśli powiększa się, powiększa się również ją samą i ze względu na co i/lub na kogo powiększa się ją, by wciąż miała miano dobra? Lévinas wyraźnie podkreśla, że wiedza człowieka o sobie samym, zwłaszcza ta już zamknięta na samą siebie, już nie poszukująca, nie jest wartością samą przez się (tenże, 2000, s. 292). Droga do wewnątrz człowieka – choć uważa ją za skończoną i ograniczoną – nie jest drogą poznawczą, lecz tą, która ukierunkowuje się ponad byt – jest drogą ku Dobru⁷.

Gloy zaznacza, że wiedzą mającą szczególne znaczenie w „byciu bytem wiadomym oraz znanym” dla siebie samego jest przede wszystkim wiedza etyczna, którą sprowadza do wiedzy samokontrolującej się i znajdującej swój wyraz w sumieniu. Wiedza ta, w przeciwieństwie do wiedzy teoretycznej mającej cechy neutralne i będącej wiedzą o czymś – wiedzą o sobie jako tym, kto jest „przytomny”, służy ocenie dobrego lub złego postępowania i wynikającego z niego stanu lub postawy. (Samo)świadomość oznacza zatem dwojakiego rodzaju wiedzę, która zostaje odniesiona do siebie samego, jako tego, który jest świadomy. Z jednej strony odnosimy się do siebie poprzez wiedzę, jaką zdobyliśmy i zdobywamy o sobie, z drugiej – odnosimy się do siebie poprzez chociażby platońską „praktyczną samokontrolę”, którą Gloy utożsamia z sumieniem pilnującym moralności czynów człowieka⁸. Również Ricoeur był zdania, że to właśnie winą i sumieniem rewolucjonizuje świadomość. Złamanie zakazu staje się czymś niezmiernie osobistym, o co Ja samo się oskarża i o czym przypomina mu właśnie sumienie. W ten sposób zakaz przechodzi w obszar etyki i

rozszerza się bezgranicznie w żądaniu doskonałości, wykraczającym poza wszelkie wyliczenie obowiązków czy cnót (Ricoeur, 1986, s. 99).

Gdy człowiek wie, że dokonał złego użytku ze swej wolności, co umniejsza jego własną wartość, wówczas możliwy jest przewrót w świadomości – od poczucia winy do zobowiązania się wobec siebie do poprawy. Sama świadomość winy jest świadomością zamkniętą, odosobnioną, stając się często swym katem, a nie uzdrowicielem (tenże, 1986, s. 140). To poczucie winy żąda:

⁷ Lévinas także mądrą postać niewiedzy uważa za cenną dla człowieka i ustanawia ponad przyrodniczo zorientowanym poznaniem. Tak o tym pisze: „Niewiedza ponad poznaniem, niewiedza z szeroko otwartymi oczami. [...] To, czego szukamy, jest źródłem wszelkiego sensu. [...] To, czego szukamy, jest nieznaną pojęciem w otwarciu się podmiotu na to, co wykracza ponad walkę dla siebie i ponad upodobanie w sobie” (tenże, 2000, s. 292).

⁸ O znaczeniu sumienia w kształtowaniu się samoświadomości pisze również Siemianowski, szczegółowo analizując je w całości przeżyć człowieka oraz w jego związku ze świadomością dobra i zła. Znamienne jest jego zdanie w tym kontekście rozważań. Píše on bowiem, że sumienie – jego „głos” i „mowa” – zawsze jest zrelatywizowane. Choć jest zjawiskiem powszechnym wśród ludzi, „to jednak nie oznajmia ono żadnych ogólnych zasad życia moralnego”. Nie jest też ono ani źródłem wiedzy moralnej, ani – a raczej tym bardziej – nie daje się do niej sprowadzić (tenże, 1997, s. 69).

by kara z odpokutowania, które dopełnia zemsty, przemieniła się w pokutę, która ma charakter wychowawczy, krótko mówiąc w poprawę (tenże, 1986, s. 98).

Źródłowo zatem (samo)świadomość leży w odczuciu i przeżyciu przez człowieka różnicy, dzięki czemu jest w stanie z naturalnego, często też naiwnego ukierunkowania się na świat i bycie w nim, powrócić do siebie samego. Ta różnica zasadza się w oderwaniu od innych przedmiotów i innych podmiotów, a jej praprzyczyną jest napotkana przeszkoda – zazwyczaj przeszkoda natury etycznej. Do takiej przeszkody w naturalnym biegu życia należy spotkanie z Innym i wynikające z niego pytanie: „jak mam z Tobą być?”. Wszędzie, gdzie człowiek został przez samego siebie – na podstawie uświadomionej różnicy – zakwestionowany w swoim bycie, tam doświadcza siebie samego – doświadcza swojego Ja. Lecz o jakie Ja chodzi?

II.2.1.2. Ja-aksjologiczne pedagoga jako wyróżniona postać jego (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy

Dla tworzenia się i trwania samoświadomości Ja istotna okazuje się wyróżniona przez Tischnera

sfera wartości subiektywnych będąca warunkiem możliwości odczuwania i realizacji wartości typu przedmiotowego (tenże, 1978b, s. 93).

Subiektywność wartości odnosi się do egotyczności, lecz tylko w tym znaczeniu, iż jest ona „moja” i „dla mnie”, ale nie jest „mną”. Ja nie da się również utożsamić z całością elementów psychicznych, niemniej jest ono tym, co prześwieśla świadomość w sensie pewnej ogólności, czyniąc ją „moją” świadomością Ja (tenże za: Glinkowski, 2003, s. 115). Aksjologiczne tło świadomości Ja rozpościera się od negatywnego, motywującego struktury poznawcze Ja do odejścia od fałszu – do pozytywnego, motywującego z kolei do szukania prawdy. I to właśnie prawda jako wartość – a w późniejszej myśli tischnerowskiej po prostu Dobro – jest tą wartością, która stanowi zarazem kryterium organizacji i ukierunkowania procesu solidaryzacji egotycznej każdego Ja. Aby solidaryzacja, w wyniku której człowiek może powiedzieć „to Ja wiem”, w którym to akcie „punkt widzenia” Ja jest „punktem prawdziwego widzenia rzeczy”, mogła się dokonać, Ja musi ukierunkować się intencjonalnie na sferę aksjologiczną i ujawnić siebie we własnej świadomości (Tischner, 1978b, s. 96). Ja ukierunkowane na wartości i urzeczywistniające je to Ja-aksjologiczne⁹.

Ja-aksjologiczne pedagoga nie jest powszechnikiem w tym znaczeniu, że samo przez się przysługuje każdemu pedagogowi w określaniu swojego *ethosu*.

⁹ Patrz: par. I.3.2.2. *Przebudzenie i przemiana Ja-aksjologicznego pedagoga*.

Choć każdy pedagog jest nosicielem własnego Ja-aksjologicznego, to jednak nie ono samo odkrywa w sposobie bycia pedagoga jego niepowtarzalny i sensowny *ethos*. W przeciwnym razie już samo istnienie Ja-aksjologicznego pedagoga mogłoby go zwolnić z wysiłku dochodzenia do świadomości (samo)świadomości Ja-aksjologicznego tego oto, a nie innego pedagoga stojącego przed tym oto, a nie innym wychowankiem, jak również samym sobą jako Innym. Ponieważ Ja-aksjologiczne jest zespolone ze światem wartości, ów świat wartości zostaje ujawniony „dla niego” przez niego samego i „jakoś” rozumiany przez akty świadomości, które za Ingardenem określamy jako odczucie wartości i emocjonalno-poznawczą odpowiedź na nie, sąd wartościujący, czyli ocenę wartości oraz sąd teoretyczny, który przybiera postać sądu wydanego przez intelekt. Na samoświadomość Ja-aksjologicznego składają się wszystkie wymienione elementy świadomości aksjologicznej, która, jeżeli ma być świadomością tego oto konkretnego pedagoga – a inną być nie może – przynależy tylko do niego. W byciu ukierunkowanym na wartości i urzeczywistniając wartości, pedagog od świadomości pasywnej, która pozwala mu na odkrycie siebie jako Ja-aksjologicznego, przechodzi do świadomości aktywnej swojego Ja-aksjologicznego. Po uświadomieniu sobie tego, że będąc w spotkaniu z wychowankiem on jako wartość pobudza mnie – moje zdziwienie, uwagę, myśli i wątpliwość-pytanie, o którym mówił Tischner jako pierwotnym warunkiem etyki – świadomość aktywna wyzwała w pedagogu ukierunkowanie na urzeczywistnienie (albo nieurzeczywistnienie) odczutyh wartości. Następuje w jego wewnętrznym świecie jakaś zmiana stanu świadomości – nic jednak jeszcze nie przesądza o jakości owej zmiany. Jest to raczej forma poruszenia świadomości Ja-aksjologicznego, która wzywa jego samego do zajęcia stanowiska wobec tego, co jest źródłem owego poruszenia – wobec spotkanego wychowanka, jak i wobec siebie samego. Wówczas może odnieść się do siebie samego jako do świadomego Ja-aksjologicznego, a po ujawnieniu znaczenia posiadanej wiedzy o sobie jako Ja-aksjologicznym, czyli po ujawnieniu tego, co jest istotne w byciu samoświadomym swojego Ja-aksjologicznego, odsłania się przed nim znaczenie dochodzenia-do-siebie¹⁰. Jest to bowiem jak gdyby wydobywanie z dotychczasowego ukrycia istotnej dla własnej kondycji bycia pedagogiem wiedzy o sobie samym jako ustanawiającym siebie. Ja-aksjologiczne, choć poddane zostaje intelektualnej obróbce, nie jest wytworem samego myślenia. Sądy teoretyczne o wartościach, o których mówi Ingarden, są wpisane w całościową strukturę (samo)świadomości Ja-aksjologicznego. W (samo)świadomości Ja-aksjologicznego pedagoga zostaje odsłonięty obszar wartości – jego świata wartości i jego samego jako wartości – przy uprzedniej jego wrażliwości na tego typu wartości.

¹⁰ Cichoń mówi, że człowiek może odnaleźć swoją tożsamość nie w jakimś zewnętrznym wyrazie, lecz w wewnętrznym fundamencie umiejscowionym w aksjologicznym centrum człowieka, czyli w osobowym Ja (tenże, 1996, s. 114). Urzeczywistniając wartości, jest zarazem nie tylko „dla siebie”, ale i „dla świata”, „dla innych”, i dopiero wówczas jest „dla siebie”.

Będąc nosicielem Ja-aksjologicznego, pedagog może określić siebie jako to oto Ja-aksjologiczne. Samo jednak powiedzenie: ja jestem Ja-aksjologicznym jeszcze nic nie mówi i nie przesądza o jego „jakości”. Dopiero właśnie świadomość pedagoga tego, czym jest dla niego jego Ja-aksjologiczne i w jakim sensie jest samo w sobie wartością, otwiera przed nim jego rozumienie, a co za tym idzie, rozumienie własnego *ethosu*. Możemy powiedzieć, że dopiero świadomość tego, że ja jestem Ja-aksjologicznym i świadomość świadomości jego znaczenia dla kondycji bycia pedagogiem stanowi rozumienie tego w sposób najbardziej właściwy. Dopiero w procesie solidaryzacji Ja z różnymi jego postaciami w horyzoncie źródłowych dla tego procesu wartości, którego ukoronowaniem jest ich konstytuowanie się w świadomości, pedagog osiąga prawdę o sobie samym jako Ja-aksjologicznym. Będące najgłębszą i najbardziej fundamentalną warstwą Ja, nie jest jednak z góry określone jako Ja pozytywne. Jego negatywna postać nie dotyczy jednak przypisywania wszystkiemu, co jest wynikiem solidaryzacji, aksjologicznej ważności (prawdziwości), bowiem tutaj zawsze można się mylić, a Ja-aksjologiczne nie jest nieomyślne. Negatywność Ja-aksjologicznego pedagoga ujawnia się wówczas, gdy ono samo stawia opór przed samą solidaryzacją, jak i przed jej wynikiem (tenże, 1978b, s. 97). Ale sam wynik solidaryzacji dla konstytuowania się i potwierdzania jego samoświadomości Ja-aksjologicznego nie przesądza o trwałości Ja-aksjologicznego¹¹.

Będąc świadomym świadomości siebie jako bycia-wobec-wartości, jak i zarazem posiadając tę świadomość, pedagog odsłania przed samym sobą źródło własnego pedagogicznego *ethosu*. Odsłonić znaczenie Ja-aksjologicznego to uczynić jawnym rozumienie siebie samego jako bycia-wobec-wartości. Nie chodzi jednak o bierną ich świadomość, u podłoża której odnajdujemy wrażli-

¹¹ W swym pozytywnym wymiarze Ja-aksjologiczne będzie trwało tak długo, jak długo nie pojawi się zagrożenie przez fałsz (Tischner, 1978b, s. 97). Jednym z jego objawów jest nie tyle rozbieżność między wartościami, w orbicie których porusza się Ja, lecz niepodjęcie przez nie solidaryzacji z nimi. Fałsz opiera się tutaj na konflikcie intencji – z jednej strony Ja chce zachować prawdę o sobie samym jako wynik wcześniejszych solidaryzacji, z drugiej strony Ja wątpi, a nawet odrzuca prawdę możliwej, ujawniającej się przed nim solidaryzacji, która narażałaby obecną solidaryzację na ewentualną modyfikację jej treści. Dzieje się tak mimo tego, że wynik solidaryzacji, czyli pewna wiedza o sobie samym, nie jest tożsamy z uznaniem go jako wyniku wartościowego dla Ja, który uznałoby za sensowny dla własnej kondycji. Ów fałsz przejawia się w braku gotowości do przyjęcia przez Ja prawdy solidaryzacji niezależnie od jej treści, a z uznaniem jej wartości bycia prawdą. Pozytywny aspekt Ja-aksjologicznego będzie zatem odsłaniał jego dążenie do uzyskania świadomości tego, jak jest naprawdę, dzięki czemu Ja w ogóle może „bardziej” stać się sobą przy zachowaniu swej konkretności Ja. Tylko takie Ja-aksjologiczne jest zarazem miejscem urzeczywistniania się prawdy jako wartości, które zakłada możliwość desolidaryzacji jako prawdy swego bycia. Ponadto aksjologiczny horyzont Ja jest ostatecznie nieosiągalny, a to ze względu na wartość prawdy, która jest niewyczerpana. A zatem konstytuowanie się (samo)świadomości Ja-aksjologicznego staje się też i zadaniem poznawczym, które wciąż samo Ja-aksjologiczne stawia przed samym sobą (tenże, 1978b, s. 100–101).

wość aksjologiczną, ani też tylko o ich preferencję wyznaczoną wiedzą o ważności wartości. Aby mówić o Ja-aksjologicznym, które „rzutuje” na *ethos* pedagoga, rozważmy świadomość wartości z perspektywy świadomości aksjologicznej w ujęciu Ingardena. Według niego świadomość aksjologiczna nie jest jednorodna, lecz ma złożony charakter. Rozróżnił w niej doświadczenie wartości, ocenę oraz sądy teoretyczne o wartościach (tenże, 1987, t. I, s. 141–236; 1973, s. 119–132). Na doświadczenie wartości składa się odczucie wartości i emocjonalna odpowiedź jako zajęcie wobec nich własnego stanowiska. Jest to bezpośrednie wartościowanie, które może znaleźć wyraz w postaci sądu wartościującego, czyli oceny. Dla Ingardena jest ona językowym aktem intelektualnym, poznawczym, przyznającym czemuś wartość, ale nie jest aktem teoretycznym¹². Natomiast teoretyczny sąd o wartościach, w którym wychodzimy już poza doświadczenie aksjologiczne, przyjmuje postać tezy wyartykułowanej zazwyczaj w intelektualny sposób i brzmiącej: wartości moralne są wyższe od wartości intelektualnych. I dla Stróżewskiego, ucznia Ingardena, istnieje różnica między wartościowaniem a ocenianiem, które jednak nieco odmiennie interpretuje od niego (tenże, 1965, s. 463). Wartościowanie zasadza się na prawidłowym odczytaniu obiektywnej wartości i dotarciu do jej istoty, zgodnie z istotą wartości idealnej, której jest realizacją, z czym również wiąże się prawidłowa lokalizacja danej wartości w jakimś idealnym porządku wartości¹³.

Sądy wartościujące przez Ja-aksjologiczne będą formułowane w kontekście spotkania i realizacji tej oto stojącej przed nim wartości, rozpoznania jej i określenia jej lokalizacji w jakimś przyjętym i/lub wypracowanym przez siebie porządku wartości. Dana wartość nie jest ani porównywana z innymi, ani nie uznaje się jej za jakąś wartość coś warunkującą, słowem – niczego o niej się nie rozstrzyga. To zatem rozpatrzenie i ujawnienie własnego obrazu siebie samego jako wartości i świata własnych wartości, reprezentowanego przez siebie samego jako niepowtarzalnej osoby. Natomiast w sądach oceniających Ja-aksjologiczne stawia sobie samemu jako wartości zadania jej urzeczywistniania i określa jego warunki tak, by Ja-aksjologiczne mogło sprostać kryteriom, które samo uznaje za istotne w określaniu na przykład rangi siebie samego jako wartości. Do ujawnionego obrazu siebie samego jako Ja-aksjologicznego przykładu

¹² Jest utworzona jako wyraz i wynik bezpośredniej emocjonalnej odpowiedzi na wartość. Może być jednak oderwana od doświadczenia wartości i odpowiedzi na nią. A zatem może być wydana zaocznie, a nawet na ślepo.

¹³ W ujęciu Stróżewskiego „ocenianie [...] odwołuje się zawsze do pewnych kryteriów (np. skali wartości) zewnętrznych w stosunku do tego porządku, którego realizację stwierdza się w sądzie wartościującym. [...] w przypadku sądów wartościujących chodzi nam tylko i wyłącznie o »oddanie sprawiedliwości« tej oto czy tamtej wartości, wedle kryteriów, które ona sama wyznacza i których ze swej istoty się domaga. W przypadku sądów oceniających »przykładamy« do tej wartości kryteria inne, starając się zbadać, czy i im ona sprosta, czy nie» (tenże, 1965, s. 463).

kryteria oceny, które ono samo wyznacza, a są nimi zazwyczaj zbieżność i rozbieżność z idealną postacią Ja-aksjologicznego.

Ja-aksjologiczne pedagoga w swej wrażliwości aksjologicznej na wychowanka i na to, co się wydarza (może się wydarzyć) w spotkaniu z nim we współ-czaso-przestrzeni, przy jednoczesnym odsłonięciu jawiących się mu znaczeń bycia Ja-aksjologicznym, wyznacza kierunek rozumienia sensu tego, w czym partycypuje jako pedagog, kim jest jako pedagog, dlaczego i po co jest takim, a nie innym pedagogiem. W istocie rzeczy pytania te można sprowadzić do następującego: „jak mam działać, by działać w sposób wartościowy – w tym znaczeniu, by urzeczywistniać spotkanie z wychowankiem jako wartość, a tym samym nas samych jako wartości?”. Uświadomienie sobie wartości jako tego, co być powinno, a czego (jeszcze) nie ma, dochodzi właśnie w spotkaniu z wychowankiem jako Innym. Tym zatem, co zostaje przez samego pedagoga odsłonięte poprzez zapośredniczenie w byciu świadomym (samo)świadomości Ja-aksjologicznego, nie jest samo owo Ja-aksjologiczne, lecz świadomość świadomości bycia-wobec-wartości. (Samo)świadomość Ja-aksjologicznego jest wiedzą pedagoga o tym, na jakie wartości jest szczególnie uwrażliwiony i których, i w jaki sposób doznaje, jak je lokalizuje w porządku urzeczywistnianych przez siebie i postulowanych wartości, a w końcu jak na tej podstawie wartościuje własne działanie i jakie sądy o nim wydaje. (Samo)świadomość Ja-aksjologicznego pedagoga ukierunkowuje go także na przeżycie spotkania z wychowankiem jako Innym, jak też z sobą samym jako Innym. (Samo)świadomość Ja-aksjologicznego jest wiedzą o sobie, źródłowo zakorzenioną w pytaniu-wątpliwości „jak mam być wobec wychowanka?”. Ponieważ wyrosła z pytania-wątpliwości, samowiedza Ja-aksjologicznego pedagoga jest wiedzą o nim samym. Dopiero uprzytomnienie sobie bycia wątplącym, na co wskazuje Ricoeur, ukierunkowuje go na odzyskanie tego, co jak gdyby przestało być jego (tenże, 1985, s. 118). Podobnie wypowiada się Lévinas, dla którego samo nastawienie na Innego nie jest ani uwarunkowane intencją myślową, ani świadomością, bo żadna świadomość nie może pomieścić Innego¹⁴. Dopiero spotkanie z nim „rozbrzmiewa

¹⁴ Dla Lévinasa świadomość siebie samego i tego, że jest się niegodziwym, nie wynika z rozważenia faktu bycia niegodziwym. Pisze: „Pierwotna świadomość mojej niemoralności nie płynie z podporządkowania się faktowi, ale z podporządkowania się Innemu człowiekowi, Nieskończoności. [...] Trzeba mieć ideę Nieskończoności, ideę bytu doskonałego [...], aby odkryć własną niedoskonałość. Idea doskonałości nie jest ideą, lecz pragnieniem. Jest przyjęciem Innego, początkiem świadomości moralnej, która kwestionuje moją wolność” (tenże, 1998, s. 85). Samoświadomość aksjologiczna zakorzeniona jest zatem w wolności pedagoga, która – jak mówi Lévinas – tylko wtedy ją usprawiedliwia, kiedy czuje się jak „Inny Innego” – kiedy odpowiada na jego wyzwanie. Czy to oznacza, że nie usprawiedliwia swej wolności wtedy, kiedy wychowanek nie otwiera się na jego odpowiedź? Czy jest wówczas winny? Lévinas nie odpowiada na to pytanie, ponieważ nie rozpatruje kwestii nieotwarcia się Innego na nasze otwarcie. Jednak mówi, że zawsze powinniśmy się z tym liczyć, w tym znaczeniu, że to właśnie nasza świadomość aksjologiczna nie jest gwarancją pewności zaistnienia faktów. To, czego uczy nas Lévinas, dotyczy rdzenia samoświadomości aksjologicznej – etycznego bycia sobą.

w świadomości, stawiając ją pod znakiem zapytania”, a wraz z nią zostaje postawiona pod znakiem zapytania wolność Toż-samego (tenże, 1998, s. 241). W spotkaniu z Innym i w możliwej z nim rozmowie rodzi się droga do świadomości – wiedzy, która wraz z krytyką siebie i wychodzeniem poza własną kondycję moralną szuka zrozumiałości (tenże, 1998, s. 86):

ostatecznym sensem wiedzy – pisze Lévinas – nie jest istnienie dla siebie, lecz zakwestionowanie siebie, powrót poza i przed siebie w obecności Innego. [...] Istota rozumu polega nie na tym, by dać człowiekowi podstawę i władzę, ale na tym, by go zakwestionować i zaprosić do sprawiedliwości (tenże, 1998, s. 91)¹⁵.

Kiedy w polu świadomości pedagoga staje Inny-wychowanek, otrzymuje od siebie samego – za pośrednictwem Innego – zaproszenie do odnalezienia przez siebie swojego „ja-wobec-wartości”. Posiadając świadomość własnego Ja-aksjologicznego, nie czyni z niej „podstawy i władzy” siebie samego jako Ja-aksjologicznego. Odkrycie znaczenia przez Ja-aksjologiczne otwarcia wiedzy Ja-aksjologicznego, jak również jej tymczasowości, czyni go wrażliwym na nią samą jako wartość i jej wartościowość. Tak jak Ja-aksjologiczne pedagoga nie jest absolutnie pewne jakościowo, tak też jego świadomość aksjologiczna może błędzić, wypaczać się i kosztować w obszarze wrażliwości aksjologicznej, ocen i sądów o wartościach, ujmowania wychowanka i siebie samego jako wartości, jak i relacji Ja–Ty jako również wartości. Jak mówi May, stać się sobą, to mniej więcej tyle, co mieć i poszerzać samoświadomość samego siebie i doświadczać dzięki temu, że jest się działającym Ja-sprawcą siebie samego (tenże, 1994). W odnajdywaniu własnego ja-wobec-wartości chodzi zatem o rozpoznanie i uznanie źródeł tego, kim jestem jako pedagog, ale również tego, z jakich powodów ulegam własnym ocenom i uprzedzeniom. Jego samoświadomość Ja-aksjologicznego nie spełnia się w pewności samego siebie, a raczej w gotowości do doświadczenia Innego – wychowanka i jego samego jako właśnie Innego. Dla Gadamera świadomość zasadza się na umiejętnym rozpoznaniu-zrozumieniu tego, co dobre i słuszne, a jej podstawą i on czyni zapytywanie – zapytywanie o to, co, dlaczego i dla kogo jest dobre i słuszne:

Kto chce myśleć, musi pytać samego siebie. Już gdy ktoś mówi: „Tu może powstać pytanie”, to jest to rzeczywiste zapytywanie, skrywane tylko z ostrożności lub uprzejmości (tenże, 1993b, s. 348).

O ile w zapytywaniu odnajdujemy ukierunkowanie się świadomości na samą siebie, to odpowiedź na zapytywanie stanowi wiedza Ja-aksjologicznego

¹⁵ Dla Gadamera najtrudniejszą krytyką jest krytyka samego siebie, będąca umiejętnością dostrzeżenia własnych granic. Zdolność do zapytywania jako przyznanie się do własnej niewiedzy jest natomiast najbardziej bezpośrednim jej wyrazem (tenże, 2008, s. 163).

o sobie samym. Wynika ona – jak twierdzi z kolei Tischner – z samej istoty Ja-aksjologicznego, a ponieważ ono trwa w czymś, to właśnie owo trwanie

zbliża je do wiedzy o sobie, a jednocześnie coś trwa dla niego i forma trwania „poza” owym „dla niego” oddala je od wiedzy o sobie, wiedzy, która buduje się przecież przede wszystkim ze światem zewnętrznym (tenże, 1994, s. 172).

Ja-aksjologiczne pedagoga trwa w świecie wartości i o ile jest w nim, o tyle ów świat jest mu bliski, ale jednocześnie ów świat jest „dla” niego, będąc „poza” nim samym – jest w oddali. Tym samym Ja-aksjologiczne określić można w kategoriach bliskości i oddalenia, które stanowią o treści owego Ja. Bliskość wartości to jej stematyzowanie przez świadomość, ale zarazem jej partycypacja w urzeczywistnianie wartości. Ich oddalenie uruchamia w świadomości rozpoznanie sensu ich istnienia „poza” pedagogiem, ale także „dla” niego oraz chroni przed stopieniem się ich z Ja-aksjologicznym. Ja-aksjologiczne pedagoga egzystuje w trosce o wartości, będąc rozpiętym między ich bliskością i oddaleniem. Jeśli zaś uznamy za Tischnerem, że świadomość Ja-aksjologicznego jest zabarwiona dwojako: egotycznie, które to zabarwienie wyraża formuła „to właśnie Ja” i aksjologicznie – „Ja jest wartością”, to świadomość Ja-aksjologicznego pedagoga jest tym, co ma dla niego samego wartość. Jako właśnie wartość z jednej strony wzywa go do jej urzeczywistniania, z drugiej określa je. To dopiero jego intencjonalność ukierunkowana na własne Ja-aksjologiczne ustanawia rozumienie siebie samego w orbicie wartości, które zarazem potwierdza jego Ja-aksjologiczne i je weryfikuje¹⁶.

Odsłonięta w (samo)świadomości wiedza o Ja-aksjologicznym pedagoga nie jest oderwana od niego, lecz przez nie właśnie określana i jednocześnie sama je określa. Gadamer zadaje pytanie o rolę filozoficznej wiedzy o moralności dla ludzkiego bytu moralnego (tenże, 1993b, s. 295). Idąc jego tropem, również stawiamy pytanie: „jaką rolę pełni (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga dla jego bycia Ja-aksjologicznym?”. Zakładając, że wybierając i urzeczywistniając wartości, pedagog znajduje się każdorazowo w sytuacji, w której – jak mawia Gadamer – „spotyka dobro”, to jego wiedza o nim samym jako Ja-aksjologicznym będzie odnosiła się każdorazowo do niego jako działającego i rozstrzygającego w danej sytuacji¹⁷. To wiedza o tym, czego owa sytuacja wymaga od Ja-aksjologicznego pedagoga, czy raczej wiedza o tym, jak widzi daną sytuację

¹⁶ Glinkowski o Ja-aksjologicznym w filozofii Tischnera pisze następująco: „Płaszczyzna aksjologiczna nie rozpościera się przed podmiotem transcendentnym, lecz przed Ja – empirycznym i jednostkowym, choć zarazem zapośredniczonym dialogiczną rzeczywistością »międzyлюдzkiego«, która generuje wartości i sama jest wartością. [...] Drugi – drugie Ja – nie będzie jego rywalem, ale dialogicznym Ty, partnerem nieodzownym dla aksjologicznego dopełnienia aktu *cogito*, do czego jedyna droga wiedzie przez *cogitamus*” (tenże, 2003, s. 129).

¹⁷ Patrz: par. III.3.3. *Etyka pedagogiczna jako wiedza praktyczna „tworząca ethos”*.

w świetle tego, kim jest jako Ja-aksjologiczne. Dla Tischnera warunkiem realizacji wartości jest uruchomienie wrażliwości na konkret tej jednej jedynej, niepowtarzalnej sytuacji, którą określa mianem „poczucia rzeczywistości” (tenże, 1984, s. 69–70). W takiej sytuacji pedagog zadaje sobie pytanie, które wcześniej określiliśmy mianem pytanie-wątpliwość, o to, co trzeba uczynić „tu i teraz” ze względu na tego, przed którym jako pedagog jestem – a jestem zarówno wobec siebie samego jako tego, który jest nosicielem Ja-aksjologicznego, jak i wobec wychowanka. „Poczucie rzeczywistości” odnosi się również do umiejętności przeniknięcia ze względu na sensowne lub bezsensowne powiązania aksjologiczne sieci znaczeń tej oto konkretnej sytuacji spotkania, w obrębie których ujawnia się wartość jako taka. Z „poczucia rzeczywistości” rodzi się kolejne pytanie: „jak tę ujawnioną wartość w konkretnej sytuacji realizować?”. Wówczas też – choć sam Tischner nie wypowiada się na ten temat – nietrudno wskazać, że w wiedzy Ja-aksjologicznego pedagoga jak w soczewce skupiona zostaje jego umiejętność właściwego rozpoznania wartości. Ta zaś jest uwarunkowana wiedzą o wartościach, emocyjno-intelektualną ich intuicją i rozumieniem „poczucia rzeczywistości”¹⁸.

W sytuacji, w której pedagog „spotyka dobro”, czy w której dobro „prześwituje”, jak by z kolei powiedział Heidegger, chodzi zatem o umiejętność zastosowania wiedzy o sobie samym jako Ja-aksjologicznym¹⁹. To wiedza, którą nie tylko pedagog posiada o sobie jako Ja-aksjologicznym, lecz również i taka, z której czyni użytek w danej sytuacji, przy jednoczesnym prymacie bycia świadomym tego, co czyni i dlaczego właśnie to. O tyle zatem pełni ona znaczącą rolę w określaniu i/lub potwierdzaniu siebie samego jako Ja-aksjologicznego, o ile jest wiedzą-dla-siebie, czyli samo-wiedzą, której przedmiot nie daje się określić jako

coś ogólnego i co zawsze jest takie, jakie jest, lecz jako coś jednostkowego, co może być także inaczej. [...] Samo-wiedzę [...] określa właśnie to, że zawiera ona spełnione zastosowanie i potwierdza swą wiedzę przez bezpośredniość danej sytuacji. Jest więc wiedzą [...], która wszelako nie jest zmysłowym widzeniem. Gdy bowiem trzeba się przyjrzeć jakiejś sytuacji, by stwierdzić,

¹⁸ Jak pisze Ablewicz, również powołując się na myśl Tischnera: „»poczucie rzeczywistości«, czyli tego, co trzeba sensownie uczynić »tu i teraz«, wymaga również profesjonalizmu i jest przez fachową znajomość rzeczy w istotny sposób wzmacniane. W przypadku wychowawcy będzie to profesjonalna wiedza pedagogiczna, zdobywana nie przypadkowo, lecz systematycznie w ciągu lat studiów, oparta na wynikach badań poszczególnych nauk szczegółowych i uniwersalnych oraz ich interpretacja z perspektywy pytań antropologii pedagogicznej” (taż, 2003, s. 240). Do pytań tych należą przede wszystkim pytania o fenomen wychowywania i o sytuacje, które potwierdzają jego najgłębszy sens, polegający na byciu pomocnym wychowankowi-Innemu w urzeczywistnianiu przez niego samego wartości konstytuujących sens jego życia (tamże, 48–79).

¹⁹ To również sytuacja, w której dobro nieujawnia się lub ujawnia się w świetle „niepełnym”, „mrocznym”, „przyciemnionym”, „rozproszonym”, ale i oślepiającym w swej „jaskrawości – prze-jaskrawości”.

czego ona od człowieka wymaga, to takie widzenie nie oznacza przecież, że spostrzegamy to, co w tej sytuacji jest widoczne jako takie, lecz że uczymy się ją widzieć jako sytuację działania, czyli w świetle tego, co słuszne (Gadamer, 1993b, s. 302–303).

Wiedza-dla-siebie, czyli samowiedza Ja-aksjologicznego, którą pedagog buduje, mając świat wartości za przewodnie obrazy – siebie samego jako wartość, wychowanka jako wartość i wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe jako wartość – będące zarazem tym, wedle czego się orientuje, nie jest wtórną częścią rozumienia, lecz z góry i w całości je współokreśla. Przy czym samowiedza Ja-aksjologicznego pedagoga jest tym, co chce on sam zrozumieć w tym znaczeniu, że chce zrozumieć to, co ona mu mówi o znaczeniu bycia Ja-aksjologicznym w określaniu siebie samego i swego *ethosu*. A ponieważ dla Gadamera rozumienie zawsze już zawiera zastosowanie zrozumiałego sensu, przeto każda sytuacja, w której odsłania się dobro, czy też taka sytuacja, która jest chociażby próbą rozwiązania tischnerowskiego pytania-wątpliwości: „jak mam postąpić wobec Innego?”, odsłania również Ja-aksjologiczne pedagoga. Jest zatem tym, co nie tylko mówi o jego Ja-aksjologicznym, ale również tym, co o nim świadczy. Można również powiedzieć, że wówczas dochodzi do rozpoznania Ja-aksjologicznego pedagoga, a tym samym zostaje przełamana optyka samowiedzy Ja-aksjologicznego jako samoodzwierciedlania się go w sytuacjach ujawniania dobra. Przełamana zostaje również jego zintelektualizowana wiedza o sobie samym jako pedagogu, choć – jak przyznaje Gadamer w kontekście wypowiedzi o doświadczeniu – język, w którym ona się wyraża, jest pozytywnym jej warunkiem i zarazem nią kieruje (tenże, 1993b, s. 327)²⁰. Niemniej w (samo)świadomości Ja-aksjologicznego pedagoga, ujętej jako wiedza o sobie samym jako pedagogu, istnieją także elementy nieprzekazywalne, niewyraźne werbalnie, a próba ich zwerbalizowania nie przynosi satysfakcji. Pozostaje „coś” niewypowiedzianego, co skrywa się poza słowami. Nie wiemy, czy jest to sfera intuicji, czy może przeświadczenia, czy też „słabości” słowa²¹.

(Samo)świadomość Ja-aksjologicznego pedagoga nie jest czymś stałym, lecz jest tym, co podlega procesowi tworzenia. Nie można jej zdobyć i raz przy

²⁰ Również wiedza o etycznym wymiarze bycia pedagogiem, zapoznana przez pedagoga i przyswojona drogą pośrednią, a nie bezpośrednią, jest ważna i wartościowa, jeśli czyni lepszą jego wiedzę jako wiedzę człowieka o sobie samym.

²¹ Liberkowski w kontekście rozważań o ego, świadomości i jaźni podkreśla rolę intuicji w ujmowaniu przez siebie samego paradygmatów tego, co wyobrażone, myślane i rzeczywiste. Píše: „każdy ma intuicję tego, czym jest. [...] gdy nasze doświadczenie wewnętrzne mówi nam o istnieniu czegoś tak enigmatycznego, jak jaźń, dlaczegoż byśmy nie mieli ufać temu samemu doświadczeniu, gdy informuje nas (lub jeżeli tego nie czyni) o istnieniu duszy i ducha. [...] Możemy mieć wyłącznie intuicję również w tym wypadku albo wewnętrzne doświadczenie tego, że człowiek to coś więcej niż ciało, a także coś więcej niż dusza, a »coś więcej« jako intuicja nie zależy od tego, w co wierzymy” (tenże, 2009, s. 155–156). Szerzej o znaczeniu intuicji w procesie refleksyjnego pozna(wa)nia siebie samego piszemy w następnym podrozdziale.

niej trwać, ponieważ jej źródłowym tworzywem są przeżycia wartości. Przeżycie wartości, jaką jest wychowanek i siebie samego jako wartości, jak i spotkania z wychowankiem jako wartości – jest zawsze jednostkowe i nie da się rozciągnąć na wielość przypadków. Świadomość Ja-aksjologicznego pedagoga ukierunkowuje jego dążenie do uzyskania świadomości tego, jak „jest”, dzięki czemu jego Ja w ogóle może stać się sobą przy zachowaniu swej konkretności. (Samo)świadomość Ja-aksjologicznego pedagoga wyraża się w tym, iż on sam, będąc „przy zmysłach”, jest „w stanie czuwania”, jest „uważny” na własną samoświadomość Ja-aksjologicznego i na to, co dzięki niej zostaje przez niego, ale i dla niego odsłonięte w swych znaczeniach²². Posiadanie bowiem odsyła do tego, co jest do posiadania. W tym ujęciu to, co może być do posiadania jest – w znaczeniu „jest moje” – własnością osoby pedagoga. Nie tyle świadomość ograniczona jest czymkolwiek, ile pedagog ma zawsze określoną jej świadomość. Rzecz zatem w tym, by granic własnej (samo)świadomości Ja-aksjologicznego nie postrzegać w niej samej, lecz nieustająco zastanawiać się nad tym, czy i jeśli tak, to jaka jest moja świadomość świadomości Ja-aksjologicznego i czego dotyczy. Pedagog jako jej nosiciel jest wszak za nią odpowiedzialny w znaczeniu, o którym pisaliśmy już w poprzednim rozdziale.

(Samo)świadomość Ja-aksjologicznego pedagoga ujęta jako wartość, poprzez którą źródłowo określa swój *ethos*, konkretyzuje się w procesie jej urzeczywistniania. Można zatem mówić o różnicach jakościowych w (samo)świadomości Ja-aksjologicznego nie tylko między pedagogami, ale również w obrębie jej urzeczywistniania przez jednego pedagoga w toku jego spotkań z różnymi wychowankami. Wynika to z pierwotnego doświadczenia wartości – jeśli jest zamknięty na coś nieznanego, nieprzewidzianego, innego, nie nastąpi w nim zmiana w obszarze pierwotnego doświadczenia wartości. Brak zmiany może stabilizować jego wewnętrzny spokój oparty na rzetelnym wglądzie i zrozumieniu sensu świata wartości oraz stosunku do niego, ale także może prowadzić do dogmatyzmu i zadufania w swoją lub powszechnie przyjętą i wygodną rację myślenia i działania. Drugą przyczyną jest niepodjęcie refleksji – namysłu nad tym, co zwie się doświadczeniem etycznym, ale również nad funkcjonującymi już tak zwanymi prawdami obiegowymi. Pedagog poprzez (samo)świadomość Ja-aksjologicznego zobowiązuje się zatem do bycia otwartym na nią samą, jak i do bycia uważnym na możliwe jej upadanie. Eksplikacją tego jest zaś świadomość podejmowanych przez pedagoga działań, które konstytuują się w orbicie dwóch biegunów urzeczywistniania (samo)świadomości Ja-aksjologicznego. Jednym z nich jest wiedza o tym, co czynić jako pedagog mogę i powinienem z racji bycia wobec drugiego człowieka, drugim zaś – czego czynić nie powinienem. Jednym z kroków w kierunku zmiany świadomości jest – zdaniem Gadamera – przypomnienie sobie o granicach swej

²² O uważności Ja-aksjologicznego na samo siebie piszemy w kolejnym paragrafie.

wiedzy – również wiedzy, o której jest mowa (tenże, 1993b, s. 335–336). Tę podstawową granicę wyznacza jej „mojość”, czyli to, że jest to zawsze wiedza tego konkretnego pedagoga, bez względu na to, jak wiele w niej jest wiedzy cudzej. Jako wiedzę „mojosiową” pedagog może oświetlić w horyzoncie światła wartości, które uznaje i które urzeczywistnia. Wówczas może zobaczyć, jaką jest i czy jego Ja-aksjologiczne jeszcze się w niej mieści²³.

Posiadanie przez pedagoga (samo)świadomości to pozostawanie w relacji do siebie samego jako Ja-aksjologicznego, ale w taki sposób, jakby Ja-aksjologiczne było jeszcze nie całkiem dokonane, jakby ono samo było wystawione wciąż ku przyszłości (Lévinas, 1998, s. 191–192). Skarga wypowiada się krytycznie o intelektualistycznej tezie Ingardena, która mówi o tym, że człowiek musi „jasno i wyraźnie wiedzieć” i „dokładnie określić”, czym jest jego Ja (Skarga, 2009b, s. 276). Świadomości siebie samego pedagoga umyka wiele przeżyć siebie samego i spotkań z wychowankiem, a zatem nie da się objąć ich całości, ponadto w kolejnych refleksjach może widzieć je „w zmieniającej się perspektywie”. Dlatego jawi się ona raczej jako nieustające zadanie, które pedagog stawia przed sobą, jeśli poszukuje i tworzy samego siebie. Powiemy za Skargą, że i do (samo)świadomości Ja-aksjologicznego pedagoga dochodzi

drogą powolną, trudną i pełną pułapek, gdyż na każdym kroku ulegamy nieustannym omyłkom i złudzeniom. Zdobycie progu jasności co do samego siebie [...] nie jest łatwe. [...] Sens Ja konkretnego jest ukryty (taż, 2009b, s. 277).

Świadomość tego, że (samo)świadomość Ja-aksjologicznego, tak jak jej nosiciel, jest zawsze w drodze z wydarzającymi się na niej przystankami, zobowiązuje pedagoga do pokory wobec niej samej jako nałożonego przez siebie zadania. Lévinas utożsamia posiadanie świadomości z posiadaniem przez siebie czasu, dzięki któremu człowiek potrafi „samą terażniejszość trzymać na dystans” (tenże, 1998, s. 192). Można powiedzieć, że posiadając świadomość (samo)świadomości Ja-aksjologicznego, pedagog z jednej strony antycypuje przyszłość, z drugiej partycypuje w terażniejszości – w sobie samym jako Ja-aksjologicznym. Jego (samo)świadomość Ja-aksjologicznego wskazuje właściwy kierunek jego działań i jest źródłem siły (i nadziei – światło pojawiające się na horyzoncie), zwłaszcza wtedy, kiedy Ja-aksjologiczne traci odwagę do działania. Tak rozumiana (samo)świadomość Ja-aksjologicznego jest tym dla owego Ja pedagoga, czym – jak mówi Mounier – „szybkość jest dla roweru czy samolotu – podstawą stabilności w ruchu” (tenże, s. 1960, s. 225). Można ją również porównać do siły jednoczącej i przywracającej zachwianą równowagę dialektyczną pomiędzy kierunkiem nastawionym na zewnątrz a tym, który zwraca się do wewnątrz, pomiędzy adaptacją a otwarciem się ku temu, co jest dopiero przed nim.

²³ Gadamer pisze: „Kto nie chce uznać sądów, których dominacji ulega, ten nie dostrzeże tego, co się jawi w ich świetle” (tenże, 1993b, s. 336).

II.2.2. Kondycja (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego pedagoga

II.2.2.1. O widzeniu tego, co „daje” pedagogowi odczytanie symboliki wychowanka jako Innego

(Samo)świadomość Ja-aksjologicznego nie odzwierciedla świata wartości, w tym wartości siebie samego, jak i Innego oraz relacji Ja–Ty jako wartości, w obszarze której Ja jako wartość i Ty jako wartość możemy dopiero się urzeczywistniać. Za Fichtem można ją raczej porównać do wewnętrznego oka, które jako organ widzenia wpływa na wewnętrzną kondycję (samo)świadomości (tenże za: Gloy, 2009, s. 196–204)²⁴. Nie chodzi tutaj o „zwykłe” oczy, których spojrzenie jest skierowane na zewnętrzne rzeczy i obrazy, lecz o takie oczy, których spojrzenie kieruje się do siebie samego. Oko jest wyznacznikiem sytuacyjnym człowieka w jego specyficznej pozycji – bez oczu jest zdezorientowany i bezradny, często zdany na innych ludzi i na ich widzenie. Porównanie (samo)świadomości do oczu oznacza, że mowa jest o niej samej jako o wzroku, który widzi sam siebie, a efektem tego oglądu jest wytwór siebie samego jako Ja-aksjologicznego. Nie jest to zatem czyste widzenie, lecz widzenie intencjonalne. W wewnętrznym oku – w wewnętrznych oczach – nie odzwierciedla się świat i wszystkie jego aspekty, które stają się istotne dla Ja-aksjologicznego. Ja-aksjologiczne nie przegląda się w wewnętrznym oku – nie przegląda się we własnej świadomości. (Samo)świadomość jako wewnętrzny świat światła umożliwia dopiero widzenie siebie jako Ja-aksjologicznego²⁵. To w samoświadomości Ja-aksjologiczne jest w stanie przebić się do światła i roz-jaśnić siebie samo.

(Samo)świadomość umożliwia Ja-aksjologicznemu pedagoga w jego wewnętrznym widzeniu siebie samego konstatację jego ograniczoności: „co mogę, a czego nie mogę w danej sytuacji uczynić?”, „dlaczego mam postąpić właśnie tak, a nie inaczej?”, „dlaczego mam wybrać to tak zwane mniejsze zło, a nie inne?”, „dlaczego ujmuję Innego jako Wartość, a nie jako Obcego w jego

²⁴ Por. w tradycji Wschodu znane jest tzw. trzecie oko, które jest symbolem wewnętrznego oglądu, w sztuce często jest usytuowane pośrodku czoła. Po mistycznym otwarciu zapewnia wgląd w rzeczywistość transcendentną. Np. w starożytnym Egipcie sokoło Horusa symbolizowało przewidywanie i wszechwiedzę, a w Biblii jest symbolem nie tylko wszechwiedzy, ale i czujności chroniącej, wszechobecności Boga. Dlatego też oko często symbolizuje ochronę przed złem (Herder, 2009, s. 200–201).

²⁵ Symboliczne znaczenie światła to oświecenie, poznanie, duchowe widzenie, wiedza. W specjalnych okolicznościach również oznacza uwznioślenie i niematerialność oraz duchowe oświecenie. Jest często antytezą ciemności, która symbolizuje niewiedzę i duchowe zaślepienie, stany moralnie nierozwinięte. Światło Słońca, określane jako oko nieba, symbolizuje inspirację i ogląd duchowy, światło Księżyca – jako światło odbite – symbolizuje myślenie racjonalne, dyskursywne (Herder, 2009, s. 295).

negatywnym aspekcie?”²⁶. Udzielając sobie odpowiedzi na te pytania, nie tylko odwołuje się Ja-aksjologiczne pedagoga do świata wartości, ale ów świat dla siebie samego konstatuje i w jego orbicie istnieje. Dla Jaspersa świadomość własnej ograniczoności i skończoności tego, że jestem bytem niepełnym i niedoskonałym, niedokończonym i niespełnionym, jest podstawą do ukierunkowania się na siebie samego jako autentyczną egzystencję (tenże, 1990, s. 46–79). Świadomość ta implikuje bycie wciąż na drodze do siebie samego, będąc już byciem²⁷. Idąc za Jaspersem, powiemy, że jest to także świadomość ograniczoności mnie jako pedagoga w grze wypowiadania się na scenie spotkania z wychowankiem, która zostaje uruchomiona wraz z pojawieniem się tischnerowskiego pytania-wątpienia: „jak mam być wobec Ciebie?”. Lecz (samo)świadomość Ja-aksjologicznego w swej ograniczoności, choć jest porównana do oka widzącego w świecie światła i – tak jak ją charakteryzował Fichte – jest jednością, spokojem i ciszą, nie jest gwarantem bycia sobą pedagoga, lecz jego warunkiem (Fichte za: Gloy, 2009, s. 199). Posiadanie (samo)świadomości Ja-aksjologicznego przez nie samo nie oznacza posiadania czegoś na kształt rzeczy, nawet jeśli byłaby to rzecz wartościowa. Mieć (samo)świadomość to pozostawać w relacji do tego, co jest, czyli do siebie samego jako Ja-aksjologicznego, ale w taki sposób, jakby Ja-aksjologiczne było jeszcze nie całkiem dokonane, jakby ono samo było wystawione wciąż ku przyszłości, ku zawsze swojej jeszcze nie istniejącej „tu i teraz”, a możliwej przyszłości (Lévinas, 1998, s. 191–192).

(Samo)świadomość Ja-aksjologicznego pedagoga konstituuje się w szczególności rozumienia przez niego tego, co „daje” inność wychowanka ujęta w kategorii symbolu²⁸. Ricoeur proponuje związać mowę symboliczną ze zrozumieniem siebie, uważając, iż każda interpretacja, dążąca do przezwyciężenia oddalenia człowieka – interpretatora i symbolu, poszerza jego rozumienie samego poprzez rozumienie symbolu (tenże, 1985, s. 195–196)²⁹. Symbol coś „daje”, a tym, co daje dla Ricoeura, jest coś do myślenia³⁰. I choć symbol „daje”

²⁶ Ograniczoność Ja-aksjologicznego wyraża się także w wymiarze przekraczającym ludzką egzystencję: „skąd jestem?”, „dlaczego jestem?”, „dlaczego umrę?”, „czy umrę ostatecznie?”, „czy jest Bóg?”, „kim/czym jestem wobec Boga?” *et cetera*.

²⁷ Wówczas możliwe staje się także uchwycenie realności absolutnej. To ona bowiem daje punkt oparcia, czyli wskazówkę sensownego i wartościowego życia. Dla Jaspersa realność absolutna (w języku wiary filozoficznej) jest transcendencją współogarniającą człowieka i świat: „Człowiek jest Ogarniającym, którym jesteśmy [...] uprzytomniamy sobie na wiele sposobów – jako istnienie, świadomość w ogóle, ducha, egzystencję. [...] Problem, jak człowiek staje się jednością, nie ma w czasie kresu ani rozwiązania – to droga poszukiwania” (tenże, 1990, s. 70–71).

²⁸ Patrz: rozdz. I.2. *Kim jest wychowanek jako Inny?*

²⁹ Podobne stanowisko odnajdujemy w teorii symbolu Junga i Eliadego, dla których symbole mają charakter poznawczy, jak i w projungowskiej psychologii kultury, podkreślającej znaczenie oddziaływania symbolu w procesie tworzenia się tożsamości indywidualnej (Jung, 1976, 1989; Eliade, 1993, 2000; Dudek, Pankalla, 2005).

³⁰ Patrz: szerzej piszemy o tym w rozdz. II.3. *Od refleksji do bycia refleksyjnym pedagogiem*.

już coś w zagadkowej swojej formie, to i tak jego zrozumienie zostaje zapoczątkowane w myśleniu. Wymiar myślenia jest zatem tym wymiarem, za pośrednictwem którego człowiek jest w stanie odczytać symbol i zrozumieć siebie jako odczytującego go. Odczytanie i interpretacja symbolu „nie daje” rozumienia siebie, ale owo rozumienie, które odbywa się jakby poza nim, poświadcza to, co daje człowiekowi³¹.

W tym miejscu odwołajmy się do ujęcia rozumienia przez Heideggera, dla którego ono samo jest sposobem bytowania *Dasein* – człowieka, którego bytowanie jest zawsze bytowaniem w jakiejś konkretnej sytuacji czasowej i przestrzennej (Heidegger, 1994). Oznacza ono pierwotną, podstawową, spontaniczną interpretację świata otaczającego, otaczających ludzi i siebie samego – działającego w tym świecie. A ponieważ *Dasein* w jego bytowaniu chodzi o własne bytowanie, pyta ono o nie. Jest ono pewnego rodzaju światłem oświetlającym i pozwalającym zobaczyć świat, w którym jesteśmy. Wówczas i my sami stajemy się dla siebie widoczni. Symbol może „dać” do myślenia temu, kto uwrażliwiony jest na własną egzystencję. I jak podkreśla Heidegger w kontekście odczytania tekstu – jest on odczytywany z punktu widzenia podstawowej możliwości *Dasein*: bycia autentycznego lub nieautentycznego³².

Wielość narracji pedagoga w czaso-przestrzeni wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, związana z odczytaniem symboliki wychowanka, nie oznacza ich rozproszenia. Tym, co je spaja ze sobą, jest pewnego rodzaju ukierunkowanie na mowę symboli. Jeśli przyjmiemy, że symbol jest tym, co przede wszystkim „daje” do myślenia, wielość narracji wynika właśnie z tego, co w ramach kontaktu z Innym jako symbolem dało pedagogowi do myślenia. Rozproszeniu zaś zapobiega jego ukierunkowanie się na „mowę” symboli, za pośrednictwem której „daje” sam sobie do zrozumienia po to, by móc siebie w symbolice Innego i również samego siebie jako symbol dla Innego z-rozumieć, a tym samym poszerzyć i/lub ugruntować (samo)świadomość własnego Ja-aksjologicznego.

Symbolika Innego, odsłaniając przed pedagogiem możliwe jego relacje z wychowankiem, poprzez jej odczytanie „daje” mu coś, co zarazem w jej

³¹ Symbol jest – jak mówi Cichowicz w kontekście prezentacji myśli Ricoeura – „szczególnym powiadomieniem” (tenże, 2002, s. 148). Powiadamia nas o skrywanym w sobie sensie, powiadamia nas o tym, że ma nam coś do „dania”.

³² Zdanie to naprowadza nas na jeszcze jedną cechę symbolu – jego oddziaływanie może mieć charakter pozytywny, jak i negatywny. Konstruktywna, integrująca, krzepiąca, uspokajająca moc „buduje” bycie autentyczne; niszczyielska, rozkładowa – bycie nieautentyczne. Tillich pisze, że do pierwszego rodzaju mocy oddziaływania symbolu, zarówno na poszczególnych ludzi, jak i na grupy społeczne, można zaliczyć symbol króla, świętej osoby lub księgi, ale i utworu poetyckiego lub jakiegoś wydarzenia historycznego. Przykładem drugiego rodzaju mocy oddziaływania jest symbol „»wodza« czy swastyki, symbole religijne, takie jak bóstwo w rodzaju Molocha, domagające się ofiar z ludzi, ale także nacisk dogmatów religijnych, który może rozszczępić świadomość, ponieważ zmusza do kłamstw” (tenże, 1994b, s. 151).

odczytaniu zostaje poświadczane. Jeśli symbol „daje” do myślenia i ukierunkowuje aktywność myślową w stronę samo-rozumienia, to pytanie, jakie nasuwa się, brzmi: co pedagogowi „daje” dla rozumienia siebie samego odczytanie symboliki wychowanka jako Innego? Dla określania się tożsamości *ipse* pedagoga istotne staje się to, iż rozumienie siebie samego zostaje zapoczątkowane w myśleniu ugodzonym obecnością Innego. Ponieważ głównym celem pracy jest odsłanianie znaczeń bycia pedagogiem jako bycia poprzez narrację tożsamym w kategorii *ipse*, skupimy się na ukazaniu konstruktywnych dla jego kondycji samorozumienia aspektów odczytania symboliki Innego³³.

Co „daje” pedagogowi odczytanie symboliki Innego jako Obcego?

Jeśli jest „obcość”, to musi być „swojość”, która odgranicza się (jest odgraniczona) od Innego. „Obcość” nie może być inaczej odczytana, jak przy uprzednim odczytaniu „swojości”, czy raczej przy ujawnieniu jej znaczenia. Pedagog, aby Innego określić jako Obcego, musi już siebie posiadać jako tego, którego określa mianem „swoj”. Musi już istnieć jakaś „sobość” pedagoga. Wychowanek jako Obcy odsłania zatem „swojość” pedagoga i „daje” mu ją do myślenia. Inny jako Obcy-Nieobecny mówi pedagogowi, że „sobość”, której jest właścicielem, hołubi i czyni z niej swoje bożyszcze. Może jej również bronić przed dezintegracją lub chronić przed załamaniem się. Takie odczytanie symboliki wychowanka jako Obcego może otworzyć przestrzeń dla podjęcia refleksji, w którą wdzierają się pytania: „kim jestem jako pedagog?”, „jaka jest zawartość i kondycja mojej pedagogicznej „sobości”?

Konfrontacja z wychowankiem Obcym-Nieprzystającym do mnie zaświadcza o „jakiejś” samowiedzy pedagoga – sam może powiedzieć o sobie, że „jest...”, może jako pedagog określić się w cechach działania, myślenia, odczuwania, pod względem których różni się od wychowanka. Obcowanie z wychowankiem jako Obcym-Nieprzystającym do pedagoga ujawnia pozytywny aspekt konstituowania się jego samowiedzy³⁴. Odczytanie wychowanka jako

³³ Poza kwestią „dania” przez symbol sobie samemu siebie samego do myślenia pozostaje to, co „bierze” pedagog z tego, co zostaje mu „dane” i jak je dla siebie samego interpretuje. Patrz: pozytywne i negatywne oddziaływanie symbolu, które koreluje z konstruktywną i niekonstruktywną siłą oddziaływania własnego myślenia i intuicji na proces integracji wewnętrznej, a zatem i proces rozumienia siebie samego również jako pedagoga.

³⁴ Ale wiedza zbudowana na różnicy i porównywaniu może mieć wątpliwą jakość natury etycznej, jeśli nie zostanie dociążona poczuciem odpowiedzialności za nią samą i za to, do czego i w jaki sposób zostanie ona spożytkowana. Foucault uważał, że istnieje sprzężenie zwrotne między wiedzą i władzą (Ball, 1996). Dlatego ujmował ów konstrukt, pozwalający opisywać strukturę współczesnej rzeczywistości, jako wiedzę-władzę, uważając, że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy. Wydaje się, że kategorię wiedzy-władzy można również odnieść do niniejszych rozważań. Posiadanie wiedzy o sobie samym stanowić może zarówno poważaną w humanistyce kategorię samo-oświecenia, jak i stać się „motorem” manipulacji Inných.

Obcego-Nieprzystającego do pedagoga pozwala mu na odsłonięcie własnej „sobości” jako niesprowadzalnej i nieporównywalnej do żadnej innej. Symbolika Innego jako Nieprzystawalnego odsłania przed pedagogiem jego „sobość” ujętą w kategorii prywatności i wyjątkowości, które jako wartość ceni i dba o ich nienaruszenie, tak jak ceni je w wychowanku i również dba o ich nienaruszenie³⁵.

Z kolei spotkanie z wychowankiem jako Obcym-Nie(rozpo)znany daje pedagogowi możliwość ukierunkowania się na wgląd w zakres swojej wiedzy o sobie samym jako pedagogu, jak i o wychowanku. Skoro wychowanek jawi się jako Nie(rozpo)znany, nasuwa się pytanie: „jak i na ile jestem nie(rozpo)znany i/lub nie(rozpo)znawany przez samego wychowanka, „»jakiego mnie« zna wychowanek, a co (i dlaczego) jest jemu nieznane we mnie samym?”. Pytania te prowadzą również do ujawnienia przed pedagogiem obszarów niewiedzy o sobie samym jako właśnie pedagogu, ale także kontakt ze sferą nie(roz)poznawalną pozwala uzmysłowić sobie granice tej wiedzy w ich przede wszystkim czasowym aspekcie. To, co pedagog wie o sobie samym jako pedagogu, jest tymczasowe i niepełne, zawsze wystawione na możliwość zmiany lub pokusę zamknięcia w czasowej „wiedzy o”. W ujmowaniu przez pedagoga wychowanka w kategorii Nie(rozpo)znanego odsłania się jego własny stosunek do wiedzy o człowieku. Wiedzieć to czuć się bezpiecznie i mieć pewność co do racji podejmowanych działań – wiedza o wychowanku staje się wówczas gwarancją słuszności jego działań. Wiedzieć to także wykazać się umiejętnością mówienia o wychowanku w dostępnej nomenklaturze słownej, w perspektywie której pedagog potrafi go rozumieć. To odsłonięcie również tego, jakiego rodzaju jest to wiedza i jakiego rodzaju rozumienie wychowanka umożliwia³⁶. Pozytywne odczytanie obcości w Nie(rozpo)znany wychowanku stwarza dla pedagoga szansę wejścia w siebie samego oraz swoje możliwości i ograniczenia (z)rozumienia wychowanka. To już nie o wiedzę o wychowanku chodzi, lecz właśnie o jego (z)rozumienie, które może posiłkować się wiedzą, lecz do niej się nie sprowadza. Inny jako Nie(rozpo)znany i jego możliwe (z)rozumienie jest zawsze formą konfrontacji ze (z)rozumieniem siebie samego jako pedagoga: „czym jest ów proces dochodzenia do siebie, z jakiego horyzontu znaczeń wychodzi, na jaki punkt docelowy jest ukierunkowany, co stanie się z punktem docelowym, do którego rozumienie dotrze, i czy w ogóle jest jakiś punkt docelowy potrzebny?”.

³⁵ Symbolika ta mówi pedagogowi o tym, że jest w nim sfera intymna i jeśli szanuje ją w sobie, szanuje ją również w wychowanku bez żadnych uwarunkowań. Poprzez spotkanie z wychowankiem jako Obcym-Nieprzystającym, pedagog ma możliwość odczytać znaczenie, jakie ma dla niego jego sfera prywatna.

³⁶ Wiedzieć zaś więcej o nim i czyniąc z tej wiedzy usprawiedliwienie dla jego obcości, to czynić również usprawiedliwienie dla swojej niewiedzy dotyczącej tego, kim sam jestem jako pedagog i na przykład, jak mam działać w obliczu spotkania z wychowankiem jawiącym się jako Obcy. On jako Obcy-Nie(rozpo)znany ujawnia się jak gdyby po pierwotnym kontakcie z nim jako Obcym w ogóle.

Spotkanie z wychowankiem jako Obcym-Nieprzyjacielem rozpościera przed pedagogiem przede wszystkim jego własny świat wartości, które ceni i do ochrony których się zobowiązuje. To „w ich imieniu” otwiera się lub zamyka na możliwą konfrontację z wychowankiem jako Obcym-Nieprzyjacielem. Doświadczając w ten sposób tego, co wedle niego jest ważne w sporze z Innym, „ogląda” również sposób urzeczywistniania przez siebie samego własnych wartości. Wgląd w świat jego wartości stwarza możliwość odświeżenia zajmowanych w nim pozycji poszczególnych wartości, jak również ich rozumienia. Daje to również szansę na zweryfikowanie sposobu rozumienia wartości i jego związku z przyjętymi i możliwymi koncepcjami lub wizjami wychowania (por. Cichoń, 1996, s. 102–110; 125–135). Kontakt z wychowankiem jako Obcym-Nieprzyjacielem daje również możliwość obejrzenia i ocenienia własnych działań w sytuacji konfliktu z wychowankiem, który ponadto jest nieżyczliwie, a nawet wrogo (rzeczywiście lub w założeniach) ustosunkowany do pedagoga. Konfrontacja, która wówczas ma miejsce, ujawnia istnienie lub nieistnienie źródeł, z których pedagog czerpie (nie czerpie) siłę i inspirację do własnego działania³⁷.

To, co może dać pedagogowi odczytanie symboliki Innego jako Wyjątkowego, odsłania obszar jego rozumienia siebie samego, w którym prześwituje on jako wyjątek „porażający” możliwości samostanowienia wychowanka i jako wyjątek je „wyzwalający”³⁸. Będąc wyjątkiem, pedagog może również we własnych oczach zobaczyć siebie jako kuglarza i trefnisia, który swoją aparycją chce się przypodobać wychowankom i/lub sobie samemu. Odsłonięcie diamentralności odczytania pedagoga przez innych jako wyjątku może przyczyniać się do podtrzymywania atrakcyjności wizerunku siebie jako wyjątku. Daje ona bowiem poczucie satysfakcji z bycia pedagogiem. Wizję samego siebie jako wyjątku, którą ocenił negatywnie, może także odrzucić i rozpocząć poszukiwania bycia dla siebie i dla innych innym wyjątkiem. Jednak bycie wyjątkiem – tak jak chciał Jaspers – zobowiązuje do bycia zobowiązanym wobec etycznego wymiaru bycia owym wyjątkiem (por. Walczak, 2008/2009a).

Z kolei odczytanie wychowanka jako Obcego-Tajemnicy ukazuje pedagogowi duchowy wymiar jego istnienia, jak i swojego własnego. Zaświadcza on o jedyności i niepowtarzalności tego w człowieku, co w dodatku nieuchwytnie zmysłami i co nigdy nie zostaje całkowicie ujawnione. Co daje zatem odczytanie symboliki Innego jako Tajemnicy? Mobilizacja czujności pedagoga w ujawnia-

³⁷ Bycie przeciwnikiem dla samego wychowanka jako Obcego-Nieprzyjaciela mówi również pedagogowi o tym, jakim jest przeciwnikiem we wspólnej grze, jakie zasady respektuje, jak się zachowuje, gdy przegrywa, jakiego przeciwnika ceni sobie w wychowanku.

³⁸ Zauroczony innością wychowanka jako Obcego-Wyjątkowego, pedagog może kwestionować swoją wartość aż po jej odrzucenie, albo ją wzmocnić, wierząc (czasem ponownie), że jest wartością dla siebie samego i dla innych. Prowadzi to zarówno do pozytywnej, jak i negatywnej dezintegracji siebie samego jako pedagoga (por. Dąbrowski, 1979 [w:] tenże (red.)).

niu się Tajemnicy wychowanka wynika z wrażliwości aksjologicznej pedagoga, w perspektywie której sama Tajemniczość wychowanka jest nie tyle wartością samą w sobie, co wartością dla niego. Dzięki byciu wartością dla pedagoga on sam jest w stanie stawać się lepszym, bo wrażliwszym na drugiego. Ponieważ wobec Tajemnicy można odczuwać respekt, odsłaniając sobie to znaczenie, pedagog ma możliwość przyjrzeć się sobie samemu, który dla wychowanka, jawiąc się w kategoriach tajemniczości, staje się autorytetem. W końcu pojawić się może pytanie, czy ja sam jako pedagog chcę być dla kogoś ideałem, czy nim jestem i do czego bycie nim mnie zobowiązuje? Otwiera się wówczas kierunek myślenia o sobie jako pedagoga nie tylko z własnej perspektywy, lecz również z perspektywy wychowanków – „kim dla nich jestem, a kim – wedle nich – powinienem być oraz na ile ich perspektywa jest zbieżna z moją i gdzie się one przecinają?”³⁹. Rodząca się świadomość możliwego bycia autorytetem irracjonalnym dla wychowanka jest światłem, które oświeca te aspekty bycia pedagogiem, o których on sam mógł nie wiedzieć lub które wcześniej ignorował, albo którym nadaje inne znaczenie niż to, jakie nadaje wychowanek.

Co „daje” pedagogowi odczytanie symboliki Innego jako Drugiego?

W odczytaniu symboliki Innego jako Drugiego odsłania się przede wszystkim pozycyjność pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Jaką pozycję zajmuje wobec wychowanka, który zarazem jest tłem dla jego wypowiedzania się, jak i „drugim głosem” w wychowaniu jako wspólnym przedsięwzięciu? Pedagog potrzebuje Drugiego, by mógł się określić w swej roli. Sam będąc dla siebie Drugim, staje naprzeciw siebie jako tego, dzięki któremu rozpoznaje znaczenie siebie tu oto obecnego.

W odczytaniu wychowanka jako Powszechnego odsłania się on sam jako jeden z wielu pedagogów. Pytanie, jakie sobie wówczas może postawić, będzie dotyczyło uzgodnienia z sobą samym cech, które on posiada z cechami, które dostrzega u innych pedagogów lub o których wie, że przynależą do pewnego „typu” pedagoga⁴⁰. Odczytując symbolikę Innego jako Powszechnego, pedagog może odsłonić przed samym sobą przyczyny bycia dla siebie samego powszech-

³⁹ Jako Tajemnica dla siebie samego sam swemu poznaniu wymyka się, jako Tajemnica sam siebie może jeszcze zaskoczyć.

⁴⁰ Pedagog, przeglądając się w swej „typowej wyjątkowości” jako chociażby tak zwany twórca pedagoga, poprzez konfrontację z wychowankiem ujętym w kategorii powszechności może dostrzec pozory swojej wyjątkowości albo właśnie wyjątkowość standardową. Bowiem analogicznie do roz-poznania wychowanka jako Powszechnego, siebie samego jako pedagoga rozpoznaje w tych kategoriach, i wobec siebie będąc również zewnętrznym obserwatorem, szacuje, czy i na ile spełnia kryteria bycia twórczym pedagogiem.

nym wśród pedagogów⁴¹. Przyglądając się sobie jako Powszechnemu, przed pedagogiem otwiera się możliwość krytycznego wglądu w bycie pedagogiem, w którym to byciu nie chodzi o to, by potwierdzać i dawać dowody sobie samemu własnej wyjątkowości, lecz szukać porozumienia z wychowankiem jako również bytem powszechnym w swym przeżywaniu różnych od pedagoga, lecz u podstawy podobnych, doświadczeń. To heideggerowskie bycie wśród tych, którzy są tacy, jak ja i którzy tak, jak ja „jakoś” muszą sobie poradzić z własną sytuacyjnością. Myślenie o sobie w kategorii powszechności istnienia jest formą ukłonu w stronę siebie samego jako pedagoga i drugiego człowieka – wychowanka jako równych sobie – nie gorszych i lepszych, lecz postępujących gorzej lub lepiej.

Odczytanie symboliki inności wychowanka jako Drugiego-Odbicia mnie daje pedagogowi możliwość wglądu we własne, dotąd nierozpoznane, myśli, marzenia, potencjały psychiczne. Ponieważ w wychowanku pedagog pozostawia też ślad samego siebie, pojawia się pytanie o to, kim jest teraz i tutaj dla wychowanka, a kim może stać się dla niego wówczas, kiedy fizyczność ich spotkania przeminie? Stawiając powyższe pytanie, pedagog dotyka obszaru własnych intencji działania i może uzyskać wgląd w niego, a tym samym dotrzeć do siebie samego jako sprawcy swych działań. Pedagog dzięki temu poszerza pole widzenia samego siebie, jak również może zaocznie ocenić sposób urzeczywistniania siebie samego jako pedagoga i dokonać wyboru spośród możliwych działań ze względu na przyjęte kryteria, ich ważności/nieważności w określaniu siebie samego jako pedagoga, ich słuszności/niesłuszności w realizacji wizji siebie samego.

Odczytanie symboliki wychowanka-Innego jako Drugiego-Towarzysza odsłania pedagogowi niewystarczalność siebie samego w określaniu siebie jako pedagoga. Pedagog potrzebuje tego, kto będzie blisko niego w jego pedagogicznych działaniach. Natomiast świadomość, że działaniom tym towarzyszy również intencjonalność ukierunkowana na bycie tego Drugiego, może mobilizować jego pedagogiczny potencjał do bycia takim pedagogiem, który zasługuje na wychowanka jako swojego Towarzysza. Pytania, jakie można w tym miejscu postawić, brzmią: „co jest takiego we mnie jako pedagogu, co może przyciągnąć uwagę wychowanka i wzbudzić (po-budzić) jego do mnie zaufanie?”, „czy swoim zachowaniem stwarzam możliwość otwarcia się wychowanka na mnie

⁴¹ Otóż z jednej strony można być „powszechnym wyjątkiem”, uchodząc w swoich oczach za twórczego pedagoga, zaś z drugiej w powszechności można się „ukryć”. W powszechności nie ma miejsca na indywidualność i autonomię działań, będąc zaś powszechnym pedagogiem, sam ponadto może się z nich zwalniać. Bycie pospolitym, a nie niezwykłym, bo ten z kolei staje się „podejrzany”, a ponadto w profesji pedagogicznej przysługuje prawdziwie wielkim pedagogom, to postulat, który może wysuwać pedagog. Jeśli jestem „zwyczajnym” pedagogiem, wówczas przynależę do większości i czuję się bezpiecznie. Ponadto jako nieróżniący się od nich mogę z nimi porównywać się i określać, kto z nas jest „lepszy” w swej typowości bycia pedagogiem.

samego?” i w końcu „czy ja sam mam odwagę odsłonić się i ze świadomością odrzucenia mnie przez wychowanka, dać dowody zaufania do siebie i do niego?”⁴².

Co „daje” pedagogowi odczytanie symboliki Innego jako Wartości?

Poprzez wychowanka jako Innego-Wartość, pedagog⁴³ ma kontakt ze światem wartości podobnym lub różniącym się od jego świata wartości, którego tak jak i wychowanek jest nosicielem. Światy wartości, których on i Inny są nosicielami, nie są światami oczywistych wartości i ich znaczeń⁴⁴. Dla określenia siebie samego jako pedagoga ważne okazuje się pytanie zarówno o to, jakie wartości uznaje i urzeczywistnia w poszczególnych ich obszarach istnienia, jak i pytanie o to, jakim jest ich nosicielem.

W wychowanku jako Twórcy dzieł pedagog sam może przejrzeć się jako ich odbiorca, odczytujący wysyłane przez jego dzieło znaki. Podobnie jak twórca dzieła jest w nim częściowo, tak i jego odbiorca nie bierze udziału w percepcji jako „cały człowiek”, również nie na całego człowieka doznanie dzieła oddziałuje⁴⁵. Symbolika Innego jako twórcy dzieł mówi pedagogowi o tym, że on sam posiada preferencje powstające i manifestujące się wobec typów twórców i dzieł jako takich. Tym samym odsłania się sfera jego wrażliwości aksjologicznej, również wtedy, kiedy będzie koncentrował się na odbiorze dzieła wychowanka ujętego w kanonie „piękna nietypowego” i „piękna powszechnie przyjętego”. Pedagog może wówczas nie tyle zobaczyć siebie samego jako odbiorcę przebywającego w obecności wartościowych dzieł i ich twórców, ile siebie jako odbiorcę zajmującego wobec nich postawy, które mogą się różnić rodzajem i głębią powstających wobec nich przeżyć⁴⁶. Pedagog ma możliwość odkrywać również swoją własną wiedzę o sobie samym jako podmiocie ukie-

⁴² Odkrywając symbolikę Innego jako Towarzysza, pedagog może zastanowić się nad tym, jakim on sam jest towarzyszem dla wychowanka i czy swoim działaniem nie przytłacza go, w efekcie czego zamiast bycia towarzyszem we wspólnej wędrówce, staje się i dla wychowanka wygodnym, bo zwalniającym z samodzielności, jej kierownikiem. Będąc Towarzyszem, może również manipulować stwarzaną atmosferą zaufania, odsłania się wówczas drugie dno towarzyszenia wychowankowi.

⁴³ I siebie samego jako Innego – przynajmniej jako możliwość.

⁴⁴ Pomimo mówienia tym samym językiem, dopiero konfrontacja znaczeń, jakie wartościom się przypisuje, poznanie i zrozumienie układu w ich hierarchii, pozwala na rzeczywisty wgląd w istotę i strukturę świata wartości jako takiego. Nie są to światy zamknięte, lecz światy tworzące się poprzez pryzmat zakorzenienia w konkretnym świecie faktów. Odczytując symbolikę Innego jako nosiciela wartości, pedagog odsłania przed sobą samym możliwe sposoby bycia owym nosicielem, również wówczas, gdy mowa jest o wartościach postulowanych.

⁴⁵ Związane jest ono z pewnymi właściwościami pedagoga jako odbiorcy bezpośrednio zaangażowanego w tego rodzaju przeżycie.

⁴⁶ Wówczas wiedza o wartościach, jaką posiada pedagog, odgrywa niebagatelną rolę w przeżyciu własnego odbioru dzieła wychowanka i jego samego jako jego twórcy.

runkowanym na wartości i urzeczywistniającym je. Kiedy indziej ów odbiór dokonuje się na płaszczyźnie uczuciowego, intuicyjnego kontaktu z wartością (Gołaszewska, 1986, s. 299)⁴⁷.

Co ponadto „daje” pedagogowi odczytanie symboliki wychowanka jako Twórcy dzieł? Poprzez kontakt z Innym i jego dziełami mają miejsce przeżycia, które mogą zaświadczyć o jego wrażliwości na wartości, ponieważ zarówno wzruszenie, oczarowanie, ale i oburzenie nie tylko są źródłowo zakorzenione w relacji do danych wartości, które niosą ze sobą napotkane dzieła i ich twórcy, ale poruszają także świat jego własnych wartości. W ich orbicie Inny i jego dzieła dopiero mogą stać się dla niego samego realnie obecnymi. Doświadczenie obecności wychowanka jako Twórcy dzieł prowokuje pedagoga do postawienia pytania o to, jak sam jest obecny wobec niego. Kontakt z dziełem i własnym wówczas odbiorem tego dzieła, który można porównać nie tyle z jego tworzeniem, co z tworzeniem jego znaczeń, nie uchodzi już za proces poznania, dla którego ważny jest dający się sprawdzić i wykorzystać wynik tegoż (jakiegoś) poznania⁴⁸. Odkrywając wielokrotność odczytywania dzieła wychowanka, pedagog ma możliwość uważniejszego przyjrzenia się sobie jako również twórcy, jak i swoim dziełom, temu, co one komunikują potencjalnym ich odbiorcom lub tym, do kogo są „tu i teraz” adresowane⁴⁹.

Natomiast danie lub niedanie odpowiedzi przez pedagoga na wezwanie wychowanka jako wartości autotelicznej rozpościera przed nim istotę bycia wolnym, z którą w organicznym związku pozostaje bycie odpowiedzialnym. Pedagog zostaje wyniesiony do szczególnej godności i wywołany przez nią samą do zajęcia postawy wobec własnego poczuwania się wobec wychowanka jako wartości autotelicznej. Tym samym ma możliwość przyjrzenia się własnemu emocjonalno-intelektualnemu ukierunkowaniu na świat wartości w ogóle, jak

⁴⁷ Analogicznie do propozycji Gołaszewskiej, w przyjrzeniu się własnym przeżyciom dzieł można wziąć pod uwagę jego podstawowe momenty: przeżycie wartości, właściwości siebie samego jako odbiorcy oraz „strukturę samego przeżycia jako procesu psychicznego zmierzającego do wykrycia wartości [...] dzieła”. Na tej podstawie wyróżniła następujące rodzaje przeżycia: przeżycie irracjonalne, ekspresyjne, nawykowe, rozumiejące i profesjonalne (tamże, 1986, s. 302–307).

⁴⁸ Seel proponuje, aby w odbiorze i tworzeniu dzieł dopatrywać się filozofowania, które stając się oglądem siebie samego w innych (dziełach), jest i rozumieniem siebie samego jako osoby działającej – dopowiedzmy: rozumieniem siebie jako pedagoga (tenże, 2008).

⁴⁹ Oprócz treści i elementów kompozycyjnych dzieła ważne są również ingardenowskie „miejsca niedookreślenia”. Świadomość ich istnienia może otworzyć pedagoga na przyjęcie przez niego wielości interpretacji wychowanków tego, czego również w jego dziele nie ma lub co jest właśnie niedookreślone przez niego samego, a o czym on sam nie zawsze wie. To również możliwość wglądu w odbiór dzieł pedagoga i jego jako twórcy przez wychowanków, którzy mogą czuć się w ich horyzoncie przytłoczeni ich wyjątkowością, jak kolejną pospolitością, nie zauważać ich, a zatem też ich nie wartościować i nie wysyłać do samego pedagoga sygnałów odbioru ich znaków i nadawania im znaczeń.

i swoim działaniom je urzeczywistniającym. W pytaniu pedagoga o to, czy i na ile jest odpowiedzialny i wolny, by móc swoją odpowiedzialnością i wolnością uczestniczyć w urzeczywistnianiu wychowanka jako wartości autotelicznej, skrywa się pytanie o to, czy chce i potrafi (a przynajmniej próbuje) sprzyjać istocie bycia sobą. Czy odczuwa siebie jako wartość autoteliczną i czy poczuwa się do odpowiedzenia sobie na zagadywanie siebie?

Ricoeur uważa, że człowiek osiąga (samo)świadomość, będącą podłożem i punktem kulminacyjnym jego tożsamości, nie wprost, lecz za pośrednictwem rozumienia swych wytworów, w drodze ich interpretacji⁵⁰. Jeżeli takim wytworem jest również i narracja pedagoga w czaso-przestrzeni jego spotkania z nim, to na drodze jej rozumienia-interpretacji pedagog tworzy swą tożsamość w znaczeniu: tworzy własne bycie sobą jako pedagog. Wychowanek jest pośrednim twórcą znaczeń, jakie pedagog odczytuje ze spotkania z nim – z „jakimś” nim. Dzięki temu pedagog wprowadza do swojej narracji elementy, które pozwalają mu na odczytanie i interpretowanie lub przeinterpretowanie udzielanych sobie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” (Ricoeur, 2008, t. III, s. 227–263). Dla Ricoeura nie ma historii, które są opowiadane poza przestrzenią naznaczoną byciem Innego człowieka. Podkreśla także równowagę w ramach bycia sobą i innością oraz ich ścisły związek, a co za tym idzie względny charakter opozycji między nimi. Między działaniem i historią jednego człowieka a działaniem i historią drugiego zachodzi „sprzężenie zwrotne”, i to właśnie ono jako wzajemne oddziaływanie określa sposób, w jaki każdy jest sobą. Pedagog i wychowanek – Jeden jest nie do pomyślenia w oderwaniu od Drugiego.

II.2.2.2. W kierunku dojrzałości aksjologicznej

Punktem wyjścia dla (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego pedagoga nie może być to, co – jak gdyby – na zewnątrz niego, a zatem ani wiedza naukowa, ani samo doświadczenie spotkania z wychowankiem, ani też samo doświadczenie wartości w ogóle. Buczyńska-Garewicz, zastanawiając się nad źródłami poznania, podaje poznanie świata samego w wątpliwość

skoro nie wiemy, jak do niego docieramy, skoro jest niewiadome, czy i jak uchwytujemy go w naszych różnorodnych aktach podmiotowych (taż, 2007, s. 144).

Trawestując słowa Buczyńskiej-Garewicz, powiemy, że powstały za naszą sprawą obraz siebie samego, obraz Ja-aksjologicznego, jest nam dany przez nas samych. Jeśli – zgodnie z myślą fenomenologiczną – uznamy świadomość siebie

⁵⁰ Samoświadomość, choć u Ricoeura w swej wymowie ideowej mająca walor pozytywnie etycznej, nie jest jeszcze zaświadczeniem o (samo)świadomości „świadczącej” czy raczej „poświadczającej” o tym, kim człowiek jest.

i wiedzę o sobie samym za przedmiot intencjonalny, to one same są tym, co jawi się w myśleniu pedagoga, w jego czuciu emocjonalnym i w aktach wolicjonalnych. Samo ukierunkowanie się na nie jest aktywnością, a bez niej nie powstałby żaden stosunek do nich. Aktywność jest warunkiem powstania „korelatu świadomości”. Z drugiej strony to właśnie (samo)świadomość nadaje korelat przeżyciu (samo)świadomości i (samo)wiedzy jako przedmiotów intencjonalnych. To ona powołuje zawsze określony korelat przeżyć, jest zatem źródłem nie tylko pojawienia się ich jako przedmiotów intencjonalnych, ale także ich „jakościowego uposażenia”. I (samo)świadomość, i (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga jest konstytuowana przez akty świadomości. Aby móc uchwycić ich sens i być go pewnym (w znaczeniu zrozumieć go), pedagog powinien uprzednio zbadać, w jaki sposób ich obraz ukształtował. Chodzi zatem o dotarcie przez pedagoga do świadomości (samo)świadomości i (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego i rozpatrzenie ich źródeł⁵¹. Buczyńska-Garewicz pisze, że dotarcie do przedmiotu intencjonalnego jako „korelatu świadomości” odnajdywane jest we własnym doświadczeniu, które zarazem jest jego potwierdzeniem (taż, 2007, s. 147).

(Samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga, która ogranicza siebie samą do aktów intelektualnych, może okazać się (samo)wiedzą „przyszłą”, deklaratywną, a nawet sztuczną, co więcej, może grozić jej popadnięcie w doktrynerstwo. Zamiast prowadzić ku wolności i tożsamości siebie jako pedagoga, sprowadza go na manowce pewności tam, gdzie z racji, że zawsze jest drugi człowiek, pewności w działaniu mieć nie można. Zamiast być otwartym na dzieło się spotkania z wychowankiem z zachowaniem stanu czujności, popada się w rutynę i (samo)zniewolenie. Z kolei (samo)świadomość Ja-aksjologicznego, która odwołuje się głównie do wrażliwości etycznej jako podstawowej wykładni, opiera się przede wszystkim na emocjonalnych wrażeniach i odczuciach. Rodzi to może emocjonalizm, który wprawdzie wyraża się w sądach wartościujących, ale bez ich intelektualnej obróbki. Można nie umieć, nie potrafić, albo mieć trudność w wyrażeniu werbalnym swoich odczuć, ocen i sądów wartościujących. Nie oto jednak chodzi. Intelektualna obróbka to swoisty namysł nad tym, co zwie się doświadczeniem świata wartości. Zakłada się jednak, że właściwy kierunek tego namysłu wyznacza – jak z kolei mówi Gadamer – postawione pytanie o siebie samego, które wypływa z nieobojętności na własny *ethos* pedagoga. Do tego dochodzi także intencja jego sensownego urzeczywistniania, by siebie samego i wychowanka, jak i spotkanie z nim jako wartość potwierdzać.

Kozielecki o człowieku, który posiada samoświadomość i charakteryzuje się zdolnościami transgresyjnymi, u źródeł których znajduje się intencjonalne wychodzenie poza to, co posiada i czym jest, pisze:

⁵¹ Można również powiedzieć, że tym, co funduje (samo)wiedzę Ja-aksjologicznego pedagoga, jest wiedza o samych aktach świadomości, którymi, za Ingardenem, są doświadczenie wartości, ocena oraz sądy teoretyczne o wartościach.

umie on wyjść poza swoje *ja* i spojrzeć na siebie oczami zewnętrznego obserwatora, samoobserwacja pozwala zgromadzić wiedzę o własnym intelekcie i charakterze, o własnych zaletach i skazach. Odgrywa ona doniosłą rolę w życiu intelektualnym i duchowym, staje się źródłem wolności i mądrości (tenże, 1986, s. 5).

Zdolność do transgresji wynika z przypisywania samoświadomości zdolności wychodzenia poza własne granice, poza swoje treści wewnętrzne, i kierowania się ku czemuś zewnętrznemu wobec niej i niezależnemu od niej w swym istnieniu. Samo poznanie (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego pedagoga, kierujące się ku jego wytworom myśli, pojęciom czy konstruktom abstrakcyjnym, nie wychodzi jeszcze poza subiektywność, lecz pozostaje w kręgu świadomości – w kręgu jego myśli i powstałym (powstającym) pojęciom. W tym sensie poznanie często może przybrać tylko formę identyfikacyjną. Dążenie do zamknięcia poznania w postaci wytworu myśli o (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego mogłoby stać się dogmatyczne, a nawet niedorzeczne. Poznanie natomiast należy do dziedziny tego, co problematyczne. Transgresja świadomości (samo)świadomości i (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego pedagoga to zatem i transgresja poza obszar wytworów myśli, i ukierunkowanie się na samo „myślenie o...” – myślenie o świadomości (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego, które samo w sobie jest procesem, a nie jednostkowym aktem i dotyczy tego, co nie jest dane samo przez się naoczności pedagoga, lecz lokuje się w sferze problematyczności jego bycia sobą.

Jeśli ujmniemy (samo)świadomość *vel* (samo)wiedzę Ja-aksjologicznego pedagoga w kategorii bytu-w-sobie, to możemy powiedzieć, że istnieje ona realnie. Nie jest ona jednak z góry określona w swej jakości. Ma wymiar subiektywny i zawsze jest też (samo)świadomością *vel* (samo)wiedzą tego oto pedagoga. Jako byt-w-sobie może być zawsze dopiero przedmiotem chociażby jego myśli. Jego poznanie jest aktem transcendującym go. To akt wybiegania ku czemuś, co jeszcze nie jest częścią jego (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego i co „tu i teraz” do niej się nie sprowadza, lecz wykracza poza nią. Jako byt-w-sobie jest niezależna i istnieje samodzielnie jako to, do czego pedagog się zwraca – może zawsze się zwrócić. Jest bytem realnym w tym znaczeniu, że jest zawsze możliwym do zaistnienia „tu i teraz”.

Kiedy mówimy, że ktoś mógłby być bardziej świadomy siebie, więcej o sobie wiedzieć, to zakładamy, że traktujemy (samo)świadomość i (samo)wiedzę jako wartość, która staje się dla nas miernikiem jakości zachowania kogoś. Ona decyduje o tym, czy kogoś odbieramy jako osobę dojrzałą i samodzielną, jak i na ile dojrzałą i samodzielną.

(Samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga implikuje zdolność do bycia dojrzałym aksjologicznie i umiejętność bycia nim. Czym jest w tym kontekście rozważań dojrzałość?

I tu ujawnia się wewnętrzna sprzeczność dojrzałości: czy za dojrzałość uznać stan przystosowania (a co za tym idzie, pewnego zniewolenia), czy też stan gotowości poznawczej? Na pierwszy rzut oka nie ma tu rozbieżności poglądów. A jednak dojrzałość rozumie się często jako utratę zdolności spontanicznego reagowania na świat (Czerska za: Radzewicz, 1992, s. 20).

W pierwszym znaczeniu dojrzałość pedagoga będzie rozumiana jako osiągnięcie określonego stopnia doskonałości – doskonałości aksjologicznej, bo o taką tutaj chodzi. Na tym poziomie nie widać jeszcze zasadniczej różnicy w rozumieniu dojrzałości jako pewnego stanu gotowości, który również można ująć jako stan osiągniętych możliwości (a więc też jako pewnej doskonałości). Różnica ta pojawia się wówczas, gdy zajmimy się tym, co stanowi istotę dojrzałości, a mianowicie jej kierunkiem. Sięgając do etymologii wyrażenia „być doskonałym”, odkrywamy, iż wskazuje ono zarazem na obszar doskonałości i oznacza „być doskonałym w czymś”. A więc takie rozumienie dojrzałości aksjologicznej zawęża jej zakres do osiągniętego stanu „tu i teraz”. Dojrzałość aksjologiczną należy ująć jako stan „gotowości do...”. W wyrażeniu tym zawiera się rozumienie dojrzałości jako pewnego osiągniętego stanu „tu i teraz”, który daje pedagogowi możliwość podjęcia dalszych działań w kierunku stwarzania siebie wobec siebie samego i drugiego człowieka – wychowanka⁵².

(Samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego jest świadomością i wiedzą pedagoga o sobie samym jako bycie-wobec-wartości, będącego jednocześnie byciem-dla-wartości, a zarazem świadomością i wiedzą, która „wie” już nie tylko, „że wie”, ale i „wie dlaczego tak jest i co z samą sobą uczynić, i dlaczego właśnie to”. Poprzez (samo)świadomość *vel* (samo)wiedzę Ja-aksjologicznego, będącą całością doświadczania wartości, oceny wartości i sądów teoretycznych o nich, jest i taką wypowiedzią pedagoga, w której jego *ethos* zostaje dookreślony w swej rzeczywistości. Zaś świadomość (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego zobowiązuje pedagoga do potwierdzania siebie samego jako sprawcy swego *ethosu*. To również danie sobie samemu obietnicy, że Ja jako Ja-aksjologiczne może na siebie liczyć, z czym wiąże się niewątpliwie dbanie o własne zaufanie do siebie samego jako twórcy własnego *ethosu*. Zaufanie do siebie samego jako słuszne przekonanie do siebie samego jako wartości jest syntezą pewności co do siebie samego, do swoich myśli, działań i odczuwania z jednej strony, z drugiej – skromności wobec siebie samego. Każda z tych cech w oderwaniu może okazać się wadą albo przeszkodą

⁵² Kategoria „gotowości do...” z jednej strony łączy się z kategorią otwartości na samego siebie jako zawsze też możliwą do urzeczywistnienia wartość, ale zarazem będącą i koniecznym warunkiem jego działania. Z drugiej strony łączy się ona z wzięciem samego siebie w posiadanie, czyli – w istocie rzeczy – łączy się ze świadomością tego, kim jest on jako pedagog, kim jest dla niego wychowanek, co on sam robi, dlaczego właśnie to i dlaczego w ten, a nie inny sposób i po co. „Gotowość do...” jawi się jako warunek dojrzałej formy doskonalenia siebie, którego jedynym autorem i wykonawcą jest sam pedagog. Wówczas pedagog nie podporządkowuje się zewnętrznej normatywności etyki działania pedagogicznego, lecz sam dochodzi do własnej wiedzy etycznej.

w realizowaniu siebie samego jako wartości (Buczyńska-Garewicz, 2007, s. 204). Zaufanie do siebie samego jest formą zrównoważenia wyżej wymienionych jakościowych cech bycia pedagogiem. Każde zatem odchylenie od owego zrównoważenia raczej przebudza świadomość (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego, niż zaświadcza o niej w sposób negatywny. Zaufanie do siebie samego, podobnie jak odpowiedzialność, wiązać można z byciem uważnym wobec siebie samego, a w istocie wobec (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego. By służyła kondycji aksjologicznej pedagoga, wymaga zarazem ukierunkowanej uwagi na siebie, która w ujęciu Lévinasa jest tożsama z samą świadomością, ale też oznacza jej nadwyżkę (tenże, 1998, s. 107). Jeśli za Lévinasem uznamy, że „uwaga na coś” jest „uważaniem na kogoś”, to możemy w tym miejscu zasugerować, że zaufanie do siebie samego, wymagające ukierunkowanej na siebie uwagi, jest w swych podstawach uważaniem pedagoga na własne Ja-aksjologiczne. Lévinas pisze:

Być uważnym to uznać panowanie Innego, przyjąć jego rozkazy, a dokładnie – przyjąć nakaz rozkazywania (tenże, 1998, s. 209).

Jeśli z kolei za Ricoeurem powiemy, że i pedagog jest tym, który w swym byciu-tym-który-jest-sobą jest zawsze też już Innym, a za Tischnerem uznamy jego Ja-aksjologiczne za najgłębsze i pierwotnie podstawowe centrum owego bycia, które dopiero może określać jego *ethos*, to właśnie ono dyscyplinuje bycie uważnym. Skonstatujmy: Ja-aksjologiczne rozkazuje, a pedagog uważa na nie w tym znaczeniu, że wsłuchuje się w jego rozkazy i je przyjmuje. Uwagę na siebie samego potraktować można jako konieczną zdolność wsłuchiwania się w głos własnego Ja-aksjologicznego.

Czy (samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga jest cnotą? Jeżeli odwołamy się do myślicieli starożytnych i uznamy za nimi, że obok piękna, będącego doskonałością rzeczy, o cnocie można mówić jako doskonałości człowieka, to (samo)świadomość *vel* (samo)wiedzę Ja-aksjologicznego pedagoga potraktujemy właśnie jako jego doskonałość, ponieważ nie jest ona aksjologicznie obojętna (Buczyńska-Garewicz, 2007, s. 196; Gadamer, 2008, s. 39–68). Jest ona jakością pedagoga realizującą się w jej ukierunkowaniu na siebie samą jako wartość i realizującą się w jej zachowaniach – w urzeczywistnianiu (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy jako wartości⁵³. Jako wartość jest dobrem autotelicznym, czyli stanowiącym cel sam w sobie. Nie jest zatem podporządkowana innym wartościom nadrzędnym. (Samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga niczemu nie służy w tym sensie, że nie ma ona charakteru instrumentalnego. Nie jest ona również po to, by

⁵³ Dla Ingardena świadomość jest nie tylko faktem, cechą ludzkiego bytu, lecz również wartością – wartością osobową. Ingarden pisze: „Pragniemy żyć w takich warunkach, żebyśmy zawsze mogli jakoś w pełni świadomie przeżywać to, co się nam zdarza” (tenże, 1989, s. 221).

innym z cnotliwym pedagogiem było lepiej⁵⁴. Jako autoteliczna wartość osobowa rozpatrywana jest jedynie ze względu na pedagoga jako osobę, który jest nie tylko jej nosicielem, ale i jedynym możliwym realizatorem. Cnota zatem jest tylko „dla niego” jako osoby. Nie rozpatruje się jej z punktu widzenia efektów, jakie może wywołać, ani z punktu widzenia ich odbiorców. Cnota nie służy temu, choć według Schelera może być ona przykładem dla innych, którego jednak nie daje się, lecz z którego mogą sobie brać inni (tenże za: Buczyńska-Garewicz, 2007, s. 198). Cnota nie jest też zdolnością człowieka, choć być może zdolność w sobie zawiera lub zakłada, jak chociażby zdolność pedagoga do formułowania ocen i sądów teoretycznych o wartościach. Te z kolei – by miały postać dojrzałą – wymagają umiejętności rozróżniania tak zwanego dobra i zła oraz krytycznego namysłu nad nimi, a to implikuje istnienie umiejętności łączenia ze sobą zdarzeń w pewne kategorie i porównywanie ich ze sobą według przyjętych kryteriów aksjologicznych. To również zdolność do uważnego przyglądania się sobie, z czym łączy się z kolei umiejętność skupienia uwagi na sobie jako przedmiocie obserwacji. Nie da się jej również uzasadnić skutecznością działań pedagoga, bo te nie zależą wprost od jego (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego, choć wypływają z niej. Poza tym, nawet jeśli mówimy o skuteczności w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, to trzeba pamiętać o tym, że ono samo posiada własną dynamikę, która może nie korelować z posiadaniem przez pedagoga (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego. Scheler, analizując znaczenie cnoty w ujęciu historycznym, podkreśla, że

jeszcze nie zeszepecona cnota [...] była swobodną ozdobą każdego, kto ją miał, niczym pióro na kołpaku (tenże za: Buczyńska-Garewicz, 2007, s. 196).

Ujęta w kategorii dobra autotelicznego nie jest jednak dobrem zewnętrznym, swoją pewność co do istnienia nabiera tylko dzięki człowiekowi. Oznaczać to będzie, że (samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga jako dobro wewnętrzne przynależy tylko do niego i od niego samego tylko

⁵⁴ Pojęcie cnoty coraz częściej gości również w koncepcjach psychologicznych, czego przykładem może być powszechnie znana i wykorzystywana w pedagogicznych rozważaniach koncepcja rozwoju psychospołecznego Eriksona. To on wprowadził do swej koncepcji pojęcie cnoty jako siły witalnej, wywodzącej się z pozytywnego rozwiązania kryzysu danego okresu rozwojowego. Do wymienionych przez niego cnót, będących uniwersalnymi wartościami ludzkimi obecnymi w różnych kulturach, należą: nadzieja, opiekuńczość, miłość, mądrość, zdecydowanie, wola, kompetencja, wierność. Wszystkie cnoty są ze sobą powiązane i nie istnieją oddzielnie, i każda z nich ujawnia się w czasie ściśle wyznaczonym przez kryzys danego okresu rozwojowego. Cnoty związane są m. in. z siłą ego, wzmacniają jego jedność i stanowią dlań rodzaj uniwersum, dzięki któremu może nadawać określone sensy swoim przeżyciom, myślom, działaniom. Silne ego jest warunkiem wstępnym do życia zgodnie ze swoimi cnotami (Sękowska, [w:] Socha (red.), 2000, s. 116–117, 138–139).

zależy, lecz nie ze względu na innych, a tylko ze względu na siebie dla jego bycia sobą.

Jak ważna jest (samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego jako cnota dla samego pedagoga i czy możemy ganić go za jej brak? Odwołując się ponownie do Schelera, cnota jest pewną nadwyżką w zakresie realizacji wartości moralnych, wyróżniającą osobę w jej swoistości. (Samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga jako cnota istnieje o tyle, o ile potrafi myśleć o niej w tej kategorii i o niej mówić jako o cnocie. Dopiero refleksja nad nią odkrywa ją dla samego pedagoga, ale też nie ona sama jest gwarantem dla jej realnego (za)istnienia. Dla Buczyńskiej-Garewicz używanie pojęcia „cnota” ma wartość kreacyjną, dlatego kiedy przestajemy jego używać, znika też pewna rzeczywistość, której ono dotyczy. Czym zatem jest pojęcie cnoty? Buczyńska-Garewicz pisze:

Pojęcie cnoty [...] odkrywa ono dla nas zjawisko cnoty, wprowadza to zjawisko do naszego świata, wzbogaca jakościowe bogactwo tego świata. Świat ludzki pozbawiony kategorii cnoty jest uboższy, jest pozbawiony pewnego możliwego piękna właściwego egzystencji ludzkiej. [...] cnota [...] świat ten przyozdabia, jest jego niefunkcjonalnym ornamentem (taż, 2007, s. 207).

(Samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga jest nie tylko ozdobą, która czyni go pięknym, lecz również jest ozdobą tego, w czym ów pedagog uczestniczy – wspólnego doświadczenia osobowego, jakim jest w naszym ujęciu wychowanie. Choć cnota niczemu nie służy, to może być darem dla innych. Nietzsche uważał, że cnota darząca przysługuje temu, kto jest dojrzały i bogaty na tyle, by swobodnie i z własnej woli coś ze swego moralnego bogactwa ofiarować innym (tenże za: Buczyńska-Garewicz, 2007, s. 203). Cnota jako wyróżniająca jakość pedagoga zasadza się na jego własnej wrażliwości aksjologicznej. Im wartości są wyższe, tym nie tyle większa jego (samo)-świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego jako cnoty ujętej w kategorii przywileju wyróżnionego, ile większy ciężar dźwigania jej. Jest bowiem za nią jako właśnie cnotę odpowiedzialny przed sobą, ale i przed innymi⁵⁵.

⁵⁵ Choć Sokrates uważał, że wiedza jako cnota jest możliwa do nauczania się, w tym miejscu powiemy, że (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego nie można kogoś nauczyć, tak jak nie możemy wyposażyć pedagoga w pakiet gotowych kompetencji praktyczno-moralnych, o których mówi Kwaśnica. (Samo)świadomości Ja-aksjologicznego pedagog uczy się poprzez własne przeżycia wartości i ich realizację w rzeczywistości, czyli w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Dlatego ważne jest, jakie wartości pedagog przeżywa, a nie tylko, jakie postuluje czy deklaruje, jakie uczucia mu wówczas towarzyszą i jakie zostają wyzwalane, jak odnosi się do wartości, czyli w jaki sposób do nich zobowiązuje się i jak owo zobowiązanie ocenia oraz które z wartości preferuje, jak również jak ocenia własne relacje z nimi i jakie sądy teoretyczne o tych relacjach buduje.

II.3. Od refleksji do bycia refleksyjnym pedagogiem

[...] jeszcze nie myślimy właściwie,
dopóki pozostanie niemyślne to,
na czym polega bycie bytu,
gdy zjawia się ono jako obecność.

Martin Heidegger

II.3.1. Od myśli do myślenia dialogicznego pedagoga

II.3.1.1. Narodziny refleksji – od „wy-jaśnienia” do „wy-jaśniania”

Odwołując się do rozważań Heideggera o myśleniu, chcielibyśmy wyjść od założenia, które brzmi następująco: myślimy wówczas, kiedy jesteśmy ugodzeni wezwaniem, tym, co daje do myślenia (Heidegger, 1989; 1999a, b). Idąc za Heideggerem, można powiedzieć, że jest to praakt myślenia – uprzedniość myślenia. Nie oznacza to jednak, że człowiek myśląc, będzie potrafił lub chciał myśleć. Heidegger pisze: „człowiek słusznie zowie się tym, który może myśleć” (tenże, 1999a, s. 11). „Może” nie znaczy, że „musi”, a tylko, że istnieją przesłanki tego, by mówić o myśleniu, choć ono samo nie przesądza o tym, że faktycznie myślimy¹. Potrafić lub chcieć myśleć to bycie w otwartości na coś, co nie jest wpierv przez człowieka ustanowione jako jego zainteresowanie i dopuszczenie tego do siebie według jego własnej istoty. Niemniej to, co do niego przemawia, wskazuje na to, że jeszcze nie myśli.

Znaczy to: Jeszcze nie dotarliśmy w obszar tego, co z siebie przed wszystkim i dla wszystkiego innego życzyłoby sobie, aby być rozważnym (Heidegger, 1989, s. 153).

¹ To na przykład, że nieustająco filozofujemy, czyli zajmujemy się filozofią, może ludzię pozorami, że myślimy (tenże, 1999a, s. 12–13).

Dopiero otwarcie się na to, co do człowieka przemawia i bycie nim zainteresowanym, w heideggerowskim znaczeniu, uruchamia nasze o tym myślenie. Jednak to, co przemówiło do człowieka, nie trwa przy człowieku od momentu posłyszenia przez niego, nie staje się jego własnością czy nie jest przez samego człowieka uznane za stałego w nim – jako domu myśli – domownika. Jest gościem, który nawiedza dom jego myśli.

To-do-myślenia odwraca się od człowieka. Oddala się od niego, utrzymując się przed nim w oddaleniu. [...] Co oddala się na sposób utrzymywania się w oddaleniu – nie znika (tenże, 1989, s. 154–155)².

„To-do-myślenia” przyciąga nas, bez względu na to, czy je zauważamy aktualnie „tu i teraz” lub kiedyś – „tam i potem”. „To-do-myślenia” nie znika, ale ponownie puka do domu naszych myśli wówczas, kiedy rozglądamy się we wnętrzu tego domu

we wnętrzu tego co już pomyślane, za tym, co niepomyślane, co wciąż skrywa się w tym, co już pomyślane (tenże, 1989, s. 159).

Rzeczywistość, która zazwyczaj przynosi człowiekowi „to-do-myślenia” albo „to-do-myślenia” do niej się odnosi, nie ujawnia się w myśleniu w sposób przyczynowo-skutkowy. Jest „coś” w rzeczywistości, które daje-do-myślenia, więc o tym myślimy. Nasze myślenie może mieć charakter myślenia odroczonego o tym, co-daje-do-myślenia. A zatem już na tym etapie rozważań zauważamy, że myślenie nie wyczerpuje się w akcie myślenia, tak jak i to, co-do-myślenia, jeśli jest raz pomyślane, zawsze może być pomyślane ponownie³.

Dla Heideggera umiejętność myślenia łączyła się z totalną otwartością na to, co-do-myślenia po to, by najpierw dopuścić do sfery myślenia to, co przynależy do istoty tego, co-daje-do-myślenia. „To-do-myślenia” jest zatem przed myśleniem pedagoga i to od jego otwartości na nie i bycie nim zainteresowanym

² Na przykład w doświadczeniu granicznym człowiek może nie odczuć w sobie mocy, by w chwili „dopadnięcia” zwrócić się ku „posłysznanemu”. Często jeśli się zwraca, to nie ku temu, co posłyszane, lecz ku temu, co boli, czym jest aktualnie pochłonięty, jeśli jest to przeżycie doświadczenia traumatycznego. Bycie w doświadczeniu granicznym to „uderzenie rzeczywistością”, które „może człowieka zamknąć przed tym, co go nachodzi – nachodzi w tak zagadkowy sposób, że nadejście – oddalając się – umyka mu. [...] Dlatego oddalanie – oddalanie się tego-do-myślenia – mogłoby jako wydarzenie być teraz bardziej obecne niż to wszystko, co aktualne. To, co oddala się w opisany sposób, wprawdzie odsuwa się od nas, ale przez to właśnie pociąga nas za sobą i nas na swój sposób przyciąga” (tenże, 1989, s. 155).

³ W kontekście doświadczeń granicznych lub spotkań z Innym ujętych w kategorii wydarzenia, myślenie o tym może mieć miejsce w czasie odległym od doświadczenia granicznego czy spotkania, może zostać uaktywnione w czasie „obok niego”, ale także w nim samym. Może być ponawiane w zderzeniu z innymi doświadczeniami granicznymi i/lub w zderzeniu z doświadczeniami granicznymi innych. Analogicznie rzecz przedstawia się ze spotkaniem z Innym.

zależy, czy zostanie ono „prze-myślane”. Dopóki pedagog nie jest otwarty na to, co-do-myślenia, dopóty jeszcze o tym nie myśli. Tym, co jest do myślenia, jest on sam jako Ja-aksjologiczne, które jest zobowiązane obietnicą wobec wychowanka i wobec siebie samego jako również Innego. A zatem specyficznym przedmiotem myślenia jest on sam, wychowanek i spotkanie z nim w ramach wspólnego doświadczenia osobowego.

Jeżeli za Heideggerem uznamy, że możliwość myślenia pojawia się wówczas, gdy coś dopuszczamy, czy słyszymy coś, co nas zagadnęło, to w myśleniu nie chodzi o to coś, lecz o nas samych. Więc dlaczego to coś dopuszczamy do siebie, czy też to coś słyszymy? Z jednej strony chodzi o tymczasową schelerowską wrażliwość aksjologiczną, to znaczy taką wrażliwość aksjologiczną, która dochodzi do głosu wobec tego, co nas zagadnęło. To, co nas zagaduje jak za mgłą skrywa wartość – wartość potencjalnie dla nas samych. Z drugiej – o naszą pytajność, którą określimy jako ontologiczną, a rodzącą pytania natury egzystencjalnej, takie jak: „kim jestem?”, „jaki sens ma moje życie?”, „co oznacza moja historia?”, „dlaczego cierpię?”, „kim jest dla mnie ten Drugi?”. Z połączenia wrażliwości aksjologicznej i pytajności rodzi się nasze „zainteresowanie” tym, (w) czym jesteśmy, czyli „jesteśmy pochłonięci sprawami” – jesteśmy pochłonięci tym, (w) czym jesteśmy⁴. Zarówno nasza wrażliwość aksjologiczna, jak i pytajność nie ujawniłyby się, gdybyśmy nie zostali w naszym odczuciu „opuszczeni” przez sens – Logos – jakby powiedział Frankl – albo na owym odczuciu sensu nie pojawiła się rysa, a nawet pęknięcie (tenże, 1978a, 1978b). Z drugiej strony, również w spotkaniach z Innym, w przeżyciu czyjegoś szczęścia *et cetera* odczuwamy ów Logos. To równie silne i głębokie doświadczenie, które pozostaje w nas i które „odzywa się” pod postacią pytań tak ważnych jak te, które stawiamy sobie w i/lub po przeżyciu granicznych doświadczeń traumatycznych.

Bycie otwartym pedagogiem na siebie samego i na wychowanka jako na to, co dopiero daje-do-myślenia, to bycie otwartym na własne pytania, które poprzedzają myślenie. Obok pewnej wiedzy o czymś, na przykład wiedzy na temat idei wychowania, praktycznych sposobów komunikacji, rodzajów komunikacji wykorzystywanych w relacjach interpersonalnych, posiadanej pewnej wiedzy o człowieku, o wychowniku, wychowawcy towarzyszy również niewiedza. To ona właśnie otwiera (może otwierać) przestrzeń możliwości uzyskania odpowiedzi. Przeświadczenie o tym, że pytania o cel i wartość wychowania były już postawione i znalazły rozwiązanie w postaci chociażby pewnych modeli wychowania, strategii wychowania *et cetera*, które ponadto uznaje się za mniej lub bardziej wartościowe, jest formą zamknięcia się zarówno na siebie samego jako wychowawcę, jak i na wychowanka.

⁴ Heidegger pisze, iż zainteresowanie byciem bytu, a w istocie samym byciem rozumieć należy jako „*Inter-esse*”, które znaczy „być pochłoniętym sprawami, stanąć w środku sprawy i wytrwać przy niej” (tenże, 1989, s. 152).

Decyduje się na pytanie nie ten, kto nie wie, lecz ten, kto myśli, że nie wie, tylko ten człowiek może mieć wiedzę, który pyta, a ten, kto myśli, że wie lepiej, nie może nawet zadać pytania (Rutkowiak, [w:] *taż* (red.), 1992, s. 47).

Ten pedagog, który pyta, znajduje się jednak w jakiejś sytuacji określonej przez ramy czasowo-przestrzenne, stąd pytanie i odpowiedź na nie są i tą sytuacją ograniczone. Sytuacja zarazem wyznacza i ogranicza widzenie tego, o co pyta. Z racji bycia pytającym wewnątrz tej sytuacji, zatem z racji niemożności wyjścia poza nią, nigdy do końca nie będzie on mógł uchwycić – rozjaśnić prawdy o tym, o co pyta. Ma to – zgodnie z myślą hermeneutyczną – pozytywny wydźwięk dla samego myślenia o tym, co-daje-do-myślenia.

Pojęcie sytuacji – pisze Gadamer – określamy właśnie tak, że stanowi ona miejsce ograniczające możliwość widzenia. Dlatego w skład pojęcia sytuacji wchodzi z istoty pojęcie horyzontu. Horyzont to krąg widzenia, który obejmuje i ogarnia wszystko, co jest widoczne z pewnego punktu (Gadamer, 1993b, s. 287).

Pytanie ogranicza zawsze jakiś horyzont – jest nim sytuacja i wiedza pedagoga, która w istocie jest elementem tej sytuacji. Jestem zawsze tym, co, jak i dlaczego doświadczam, tym, co przeżyłem i w czym partycypuję. Jako pedagog jestem światem takich wartości, a nie innych. To zawsze myśli ten oto pedagog, a jego myśli są uprawomocnione w obrębie jego doświadczenia indywidualnego – tego, kim jest i kim się staje. Jego doświadczenie indywidualne określa nie tylko sposób myślenia, ale i jego treść, jak również jego intencjonalność w tym znaczeniu, że to właśnie ono może wyznaczać kierunek inicjatywy myślenia. Sytuacja, w której stawiane jest pytanie, jest jednak każdorazowo inna. O tej inności decyduje obecność wychowanka jako zawsze „jakoś” Innego, specyfika spotkania z nim w czaso-przestrzeni wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego oraz dotychczasowe doświadczenie pedagoga.

Ze zdumienia i zdziwienia rodzą się pierwsze pytania, które niejako rozbijają pierwotną, w codziennym życiu przeżywaną, jedność człowieka ze światem. To krytyczna próba wejścia w poznanie tego, co jest i dlaczego takie jest, ale też tego, jakie może być. To jakby przebudzenie

z uzależnienia od potrzeb życiowych. Dokonuje się to przebudzenie w wolnym od celowości spojrzeniu na rzeczy, niebo i świat.

Wątpienie jest obszarem, w którym rodzi się nasza pytałość.

Decydujące jest jednak to, co i jak – dzięki wątpieniu – staje się podstawą pewności – mówi dalej Jaspers (tenże, 1998, s. 12).

Przybiera ono najróżniejsze formy, począwszy od podawania w wątpliwość wiarygodności wrażeń zmysłowych, a skończywszy na wyrafinowanych zabiegach zmierzających do podważenia całości wiedzy. Ale to z dogłębnego

wstrząsu i świadomości zagubienia – jak sądzi Jaspers – które towarzyszy zdumieniu, zdziwieniu i wątpieniu, rodzi się pytanie o samego siebie, o sens własnej egzystencji wpisanej w wielość sytuacji. W tym co-daje-do-myślenia chodzi bowiem o nas samych. Przecież pytamy się o to, dlaczego do nas coś przemówiło, czy też dlaczego coś nas zagadnęło – a przecież jeszcze nic do nas nie mówi, więc nie chodzi o jego treść, czy też jego istotę samą w sobie, ale o treść, czy też istotę, która dla nas samych „jawi się” (dopiero „jawi się”) znaczącą – a w języku Heideggera „sprzyjającą nam”. A zatem to coś, co daje do myślenia, jest samo w sobie podarunkiem dla człowieka – jemu siebie podarowuje. Ruch myśli przecina bowiem zdziwienie się człowieka i zatrzymanie, które rodzi pytałość, by z ruchu myśli zrodziło się myślenie, czy tak jak chce Heidegger, „po-myślenie” i to „po-myślenie” o byciu. Powrócimy do tego wątku w dalszej części pracy.

To, że pedagog potrafi myśleć, wymaga od niego również pewnej umiejętności, którą w sposób naturalny posiadają dzieci, a która w trakcie życia zostaje stłumiona przez samo również myślenie szukające tylko logicznego wyjaśnienia tego, co daje do myślenia. Za Jaspersem powiemy, że jest nią umiejętność (z)dziwienia się, zdumienia się i wątpienia. Obok zdumienia i zdziwienia, które pedagog przeżywa w spotkaniu z wychowankiem, a które odsłaniają jego pierwotny brak pewności: „jak mam z nim być?” przybierające właśnie formę wątpienia, towarzyszą mu także inne uczucia. Wraz z tym, co-daje-do-myślenia, pojawić się może zakłopotanie, niepokój, lęk i poczucie zagubienia. To ostatnie ma swoistą wymowę. Bo co też pedagog zgubił? A jeśli zgubił, to czego szuka i czy szuka właśnie tego, co zgubił? Zważywszy na dynamiczny charakter wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, jego zmienną i różnorodną, a często i paradoksalną sytuacyjność, jednostkowość i niepowtarzalność osób w nim uczestniczących, balansowanie między pewnością i niepewnością słuszności podejmowanych przez pedagoga działań, pedagog może zgubić poczucie sensu swego *ethosu*. Cichowicz we wstępie do książki Merleau-Ponty pt. *Proza świata. Eseje o mowie*, rozważając „przyczyny” jego filozofowania, pisze tak:

Niezachwiane związki ze światem wykluczają filozofowanie – rodzi je dopiero poczucie zagadkowości istnienia. Pytania, które nekają człowieka, mącą ład jego obcowania z rzeczywistością, pośród której upływa mu życie. [...] Przywrócić obcowaniu ład, który uległ znaczeniu, tego wymaga się już od odpowiedzi. Pytamy wszakże po to, aby sobie odpowiedzieć i nie pytać więcej. [...] odzyskać pewność bogatszą o zrozumienie (Cichowicz, [w:] Merleau-Ponty, 1999, s. 5).

Uruchamiając ruch myśli wokół tego, co dało-do-myślenia, pedagog podejmuje próbę odnowienia, odnalezienia, przywrócenia sensu własnego *ethosu* – to jedna wykładnia zagubienia dającego-do-myślenia. To jedna wykładnia zagubienia, które może uruchomić myślenie albo które zmusza lub zaprasza pedagoga do myślenia. Druga wykładnia zagubienia wskazuje na jego stan wobec

własnych myśli, wobec własnej wiedzy, wobec własnych doznań i w końcu zachowań. Pedagog czuje się zagubiony w dynamizmie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, zagubiony w jego wizjach i zadaniach, zagubiony w swej tożsamości. Stracił lub traci orientację w polu swych możliwości i rzeczywistych działań i nie wie lub ma wątpliwości, jak działać, by działać sensownie. Pedagog może również zabłądzić w labiryncie wiedzy o sobie i sensie podejmowanych przez siebie działań. Będąc zagubionym lub błędząc, pedagog niewiele wie o samym sobie jako pedagogu. Jest jak „zagubiona wyspa”, którą trudno odnaleźć na ocenie, choć doskonale wiadomo, że na nim jest. Być może w spotkaniu z wychowankiem, który jawi się mu jako na przykład negatywnie Obcy, pedagog czuje się zagubiony w tym sensie, że do momentu spotkania z tym oto wychowankiem nie doświadczył obcości Innego w takim aspekcie znaczeniowym, jaki oto przed nim się ujawnia. Szczególnego znaczenia we wprowadzeniu w ruch własnych myśli nabierają wówczas pytania generatywne lub kluczowe, które zawsze mają postać pytań otwartych niewymuszających udzielenia natychmiastowej odpowiedzi (por. np. Kwaśnica, 1992). Jako przykłady takich pytań możemy podać następujące: „jak mam postąpić w tej sytuacji?”, „dlaczego tak myślę?”, „co o tym sądzę?”, „jak to rozumiem?”, „w jaki sposób mogę to określić, zbadać, zobaczyć i opisać inaczej?”. To, co stanowi źródło pytajności, może stać się również i jego efektem, i także wówczas niepewność przeplata się z chęcią uzyskania pewności. Nie tylko treść pytań, jakie stawia pedagog, jest ważna dla jego kondycji bycia pedagogiem, ale przede wszystkim odwaga do ich stawiania mimo niepewności prawdziwości czy ważności odpowiedzi, których poprzez pytania pedagog poszukuje. Pراaktem myślenia będzie zatem i otwartość na własną pytajność, i możliwe w jej horyzoncie pytania.

Ugodzenie człowieczego myślenia tym-co-daje-do myślenia jest ugodzeniem odsłaniającym dopiero możliwość ukierunkowanego ruchu myśli – myślenia, które dokonuje się w obszarze refleksji, będąc zarazem nią samą. Czym jest refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej (i jako sama ta aktywność), którą uznajemy wraz z odpowiedzialnością i (samo)świadomością *vel* (samo)wiedzą za fenomen tożsamości *ipse*?

Rozpocznijmy rozważania o refleksji od podjęcia analizy semantycznej tego słowa, która jest nakierowana na uchwycenie jego źródłowej genezy⁵. Wyznacza ona warunki możliwych sensów słowa „refleksja” ze wskazaniem sensu prymarnego i sensów sekundarnych, które dopełniają ten pierwszy, wskazując z jednej

⁵ Zwracanie się do etymologii słowa, do odkrywania jego źródeł, stanowi zasadę metodyczną charakterystyczną dla przedstawicieli hermeneutyki, głównie w linii heideggerowskiej. Gadamer tak o tym pisze: „Już od dłuższego czasu podążam za podstawową zasadą metodyczną niepodjmowania niczego bez zdania sobie sprawy z historii pojęcia. Trzeba uważać na wpływ języka na nasze filozofowanie, kiedy próbuje się objaśnić implikację słów-pojęć (*Begriffsworte*), którymi posługuje się filozofia” (tenże, 2008, s. 166).

strony na niuanse konotacyjne, z drugiej zaś rozszerzają owo pierwotne znaczenie. Do języka polskiego słowo to przedostało się z późnej łaciny, w której występowało pod postacią: *reflexio* (od *reflectus*) – odgięcie; *reflectere* – odginać, ale i odbijać. Składa się z przedrostka „re-” i rdzenia „*flexio*” oznaczającego krzywiznę, zgięcie, a od „*flectere*” oznacza nie tylko zgięcie, ale i nałożenie, wzruszenie (Kopaliński, 1989, s. 433; 174; Tokarski (red.), 1980, s. 632). Biorąc pod uwagę słowo „reflektor”, które źródłowo jest bliskoznaczne słowu „refleksja”, wydaje się, że skrywają się w nich również dwa łacińskie osobne terminy: *lux* i *lumen*. Jak pisze Gloy:

ten pierwszy oznacza iskrę, promień zapalający się, wydobywający się z czegoś i padający na coś innego, natomiast drugi – jasność i wyrazistość, w której coś się znajduje (taż, 2009, s. 27).

Refleksja, idąc tropem Gloy, może być porównana do lustra⁶. Lustro odzwierciedla, odbija światło. Zaś charakterystyczne dla lustra jest to, że odbija obraz czegoś, co nie jest lustrem a czynność ta jest dokonywana wobec kogoś, kto samym lustrem nie jest, czyli na coś obcego. Refleksja jest zatem „odzwierciedleniem czegoś innego dla czegoś innego” (taż, 2009, s. 199). Refleksja, oznaczająca „odbicie”, „załamanie zwrotne”, określa stosunek do samego siebie, w którym – tak jak przy promieniu świetlnym – coś wychodzi z siebie i powraca do siebie. Cel tego wychodzenia może być w przypadku człowieka dwojaki, bądź w celu eksplikacji swojego ego, bądź dla teoretycznego wyjaśnienia swojego stania się (stawania się) (taż, 2009, s. 86). Ważne jest, że to, czego dotyczy wychodzenie światła, jest dostępne. Za Gadamerem powiemy również, że w samym świetle coś, co jest oświetlane, jawi się jako światło samo, jako blask. Światło nie tylko jest tym, co oświetla i co czyni to widocznym, lecz samo jest również widocznym. A widoczne jest tylko w ten sposób, że czyni coś widocznym. Łącząc widzenie z tym, co widzialne, przekonujemy się, iż bez światła nie ma ani widzenia, ani niczego widzialnego. Na tym właśnie polega znana od starożytności „refleksyjna istota światła”, której odpowiada w filozofii ujmowanie refleksji jako przynależącej do „sfery optyki” (Gadamer, 1993b, s. 435). Odwołując się do platońsko-neoplatońskiej metafizyki, Gadamer mówi, iż światło pozwala wystąpić wszystkiemu w postaci jasnej i zrozumiałej (tamże, s. 436)⁷.

Kontekst znaczeniowy, jaki ujawnia (może ujawniać) etymologia słowa „refleksja”, wskazuje przede wszystkim na pewną czynność – czynność „jaśnienia”, ale i „mówienia”. Zarazem przy założeniu, że składa się z rdzenia, które tworzą

⁶ Refleksja jest powiązana z samoświadomością, a w istocie dla wielu myślicieli (np. Kant) z nią jest tożsama. Samoświadomość, powiązana z refleksją lub z nią utożsamiana, nie może być lepiej oddana, jak za pomocą lustra, na co wskazywał już Fichte (Gloy, 2009, s. 198–199).

⁷ Dla Gadamera takim światłem jest także światło słowa, przez które prześwieca jasność tego, co zrozumiałe.

łacińskie słowa-źródła, o których pisaliśmy powyżej, jak i greckie słowo „*lèksis*” od „*lègein*”, oznaczające przede wszystkim mówę i mówić, oraz z przedrostka „*re-*” pochodzenia łacińskiego oznaczającego z kolei „w tył”, „w przeciwnym kierunku”, „cofnięcie się” (w czasie, w miejscu, do poprzedniej sytuacji), „znów”, „na nowo”, „powtórnie”, „naprzeciw”, refleksja – w tym kontekście interpretacyjnym – może oznaczać wciąż ponawiane (wskazywać na to może znaczenie „znów”, „na nowo”, „powtórnie” przedrostka „*re-*”) rozjaśnianie tego *vel* mówienie o tym, co jest „naprzeciw” tego, kto podejmuje się czynności rozjaśniania *vel* mówienia. Ale zarazem jest to takie rozjaśnianie *vel* mówienie, które sięga jego podstawy (znaczenie „w tył”, „cofnięcie się” przedrostka „*re-*”), czyli które ukierunkowuje się na jego zaciemniony, jeszcze niejasny, nieoświetlony, „zakrzywiony” sens (Kopaliński, 1989, s. 298, 431)⁸. To zatem zwrócenie się do tyłu i odbicie światła, w którym możliwe jest widzenie tego, co-daje-do-myślenia przez naszą (samo)świadomość *vel* (samo)wiedzę, ale co jest też rozświetlaniem jej samej. W refleksji, poprzez myśl (myślenie) utożsamianą z promieniem świetlnym, wychodzącym ze źródła światła, czyli tego, co-daje-do-myślenia, to, co jest „myślane” jako obiekt oddalony od źródła światła, zostaje oświetlone. Innym razem – a zatem nie jest ono konsekwencją oświetlania – to, co jest „myślane”, staje się poprzez nie jasne lub jaśniejsze. Powstająca w refleksji jasność myślenia o tym, co daje(dało)-do-myślenia, czyni z tego, co myślane, którego „kontury” wcześniej były niewyraźne, wyraźnymi, rozjaśnionymi, ukazującymi się jasno i wyraźnie. Refleksja jest zatem i oświetlaniem czegoś, czyli jego jasnością, które można porównać do heideggerowskiego dojścia „rzeczy do-samych-siebie”.

Tego rodzaju operacje – jak pisze Cichowicz – przebiegają [...] zawsze poniewczasie w stonku do tego, co już samo zaszło w czasie i należy do przeszłości, dopiero następnie stając się ich tematem [...]. Mówiąc najprościej – choć w kontekście filozoficznym – refleksja to odbicie. Odbicie bytu w świadomości (tenże, 2002, s. 16).

Mając na uwadze z jednej strony powyższe ustalenia, a z drugiej – heideggerowskie ujęcie mówienia w kategoriach rozumienia, można ująć refleksję pedagoga jako przestrzeń aktywności myślowej wyznaczoną dialektyką pytania i odpowiedzi. Bowiem ten, kto pyta, czyni to po to, aby na swoje pytanie uzyskać odpowiedź⁹. W akcie myślenia, o którym jest mowa, pedagog usiłuje

⁸ Pozostajemy w tym kontekście interpretacyjnym również wówczas, gdy pochodzenie słowa „refleksja” będziemy wyprowadzać z łacińskiego słowa „*reflexio*” – „odgięcie”, czyli – uczynienie czegoś, co jest skrzywione, prostym.

⁹ Sartre odróżnił intencjonalną refleksję od sposobu, w jaki doświadcza siebie świadomość nierefleksyjna. Ta pierwsza – co jest podkreślane w szerokiej literaturze psychologicznej i filozoficznej – nie jest jak gdyby w modzie. Píše o tym np. Kowalska: „Akt bezpośredniej refleksji uchodzi dziś na ogół za akt nie tylko nieźródłowy, ale też poznawczo jałowy lub, co gorsza, mający charakter samomistyfikacji przesłaniającej rzeczywistą naturę ludzkiego (i wszelkiego) bytu” (taż, [w:] Ricoeur, 2005, s. VIII).

sobie wyjaśnić to, kim jest, kim może być, kim powinien być, wyjaśnić, dlaczego jest, kim jest, dlaczego może być tym, kim może, a dlaczego powinien być tym, kim powinien. Chodzi o niego samego, bo przecież to do jego myśli coś „puka”, a zatem to on sam też albo otwiera „drzwi myśli” przed myśleniem albo je zamyka. To o pedagoga chodzi i o jego myślenie o tym, co go „zagaduje”. Nie o treść zagadywania jednak chodzi, lecz o samo już zagadywanie, które dla pedagoga jawi się znaczącym – a w heideggerowskim ujęciu „sprzyjające jemu”. Można w tym miejscu skonstatować, że możliwe myślenie o sobie samym jako pedagogu, o wychowanku tym oto stojącym przed nim, o wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym i o spotkaniu z tym oto wychowankiem, ujawniające się w wyniku „ugodzenia” pedagoga tego-co-daje-do-myślenia, jest mu pomocne w określaniu pedagogicznego *ethosu*¹⁰. Refleksja jawi się zarówno jako horyzont tego, o co pedagog pyta, jak i jako przestrzeń, w której to, o co pyta, ujawnia się, to znaczy, w której staje się „oczywistym”¹¹. Jest właśnie „rozjaśnianiem” tego, o co pyta. To w końcu sposób bycia tej prawdy o nim, o którą pyta i która ustanawia się w dialektyce pytania i odpowiedzi, czyli właśnie w pewnym horyzoncie. Dochodzenie do niej dokonuje się bowiem w pewnym światłocieniu. Jest refleksja pedagoga zatem i sposobem jego bycia jako pytającego, sposobem odnoszenia się do tego, o co pyta¹². Myślenie „wybiega ku...”, ku temu, co było jego przyczyną, ku sprawom, które pedagoga na wskroś obchodzą. W myśleniu pedagog pyta zatem nie tylko o swój byt i bycie tego bytu, ale również o to, co mu przysługuje jako bytowi. Jeżeli pytanie poprzedza myślenie, to może ono zrodzić się z ciekawości, lęku, niepokoju, nadziei, jak i wówczas, gdy dotychczasowa odpowiedź na wcześniejsze lub takie same pytania nie dała zadowolenia lub okazała się odpowiedzią nieadekwatną do przeżywanych doświadczeń. Dlatego pytania nie są obojętne. Bo to właśnie one określają obszary, w których odpowiedź może się pojawić.

¹⁰ Niniejszy podrozdział jest formą odpowiedzi na pytanie o myślenie, które jest nie tyle właściwe, ile może być pomocne w tworzeniu przez pedagoga własnego *ethosu* w toku równie własnej narracji. Jeśli już chcemy myśleć, to wypada się zastanowić nad tym, na czym polega to, że myśleć również potrafimy.

¹¹ Podobną wykładnię refleksji odnajdujemy u Gadamera, dla którego słowa „refleksja” i „refleksyjność” są wyprowadzone z łacińskiego wyrażenia *reflexio*, znanego z optyki i sztuki odzwierciedlania. Píše on: „Źródłowo przedstawiało ono jedynie określenie światła, iż dopiero to, co znajduje się w świetle, czyni samo światło widzialnym. Mogło to być traktowane (*gelten*) jako decydująca cecha samoodniesienia i sobości (*Selbstsein*). [...] To, co obecne wobec samego siebie, co ma strukturę refleksyjności, oferuje najwyższe spełnienie bytu (*von Sein*) jako obecności”. To myślenie myślenia przedstawia strukturę refleksyjności (tenże, 2008, s. 168).

¹² „W języku potocznym słówko »refleksja« jest właśnie słówkiem – pisze Cichowicz – co ciekawsze, jest napiętnowana abstrakcjonizmem i formalizmem, oznacza bowiem zrobioną na piśmie, na głos – uwagę, a szerzej, rozpamiętywanie byle czego, zastanawianie się nad czymkolwiek, namysł nad dowolną rzeczą. Ot, coś graniczącego z dywagacją. Dopiero jako określenie, w kontekście filozoficznym uściślone do namysłu nad sobą, [...] nabiera upragnionej godności, brzemienne w żywotniejsze, bardziej ludzkie, istotowo ludzkie treści” (Cichowicz, 2002, s. 20).

Ponieważ pedagogowi chodzi również o uzyskanie odpowiedzi na postawione pytanie(-a), można jego refleksję ująć jako określoną wypowiedź, jako efekt tego-co-daje-do-myślenia. Pedagog pyta o siebie samego, by uczynić siebie jako „nieoczywistego” „oczywistym”. Jeżeli zaś uznamy, że samo określenie „oczywistość” oznacza tyle co jasność i widoczność, to pytając o samego siebie i sposób bycia z wychowankiem, chodzi o dotarcie do prawdy o sobie. Odwołując się do myśli Heideggera, dotarcie (w zasadzie docieranie) do prawdy (*aletheia* – nieskrytość, otwartość) to rozumienie własnego bycia pedagogiem (a według niego – rozumienie istoty bycia bytu w ogóle). Heidegger uważał, że kiedy człowiek pyta o swoje istnienie, to wystawia je na otwartą przestrzeń, czyli – w jego ujęciu – projektuje, które w istocie rzeczy jest procesem rozumienia siebie na drodze tworzenia siebie. W tym projektowaniu znaczącą rolę odgrywa myślenie hipotetyczne, pozwalające na formułowanie twierdzeń jak gdyby na próbę. Dzięki temu pedagog uczy się także bycia tyle ostrożnym, co roztropnym, z czym niewątpliwie wiąże się umiejętność przewidywania możliwych zdarzeń. Dzięki myśleniu hipotetycznemu pedagog przygotowuje się na przyjęcie rzeczywistości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego w jej różnorodności i wielości znaczeń, a nawet w jej nieprzewidywalności. Myślenie hipotetyczne bowiem nie służy temu, aby przewidzieć i zaplanować układ zdarzeń, lecz temu, by go sobie jako zawsze możliwy obejrzeć a poprzez ogląd być na niego przygotowanym w tym znaczeniu, że jest się na niego otwartym.

Kiedy pedagog w myśleniu zestawia konkurencyjne hipotezy, ogląd tego, o czym myśli, staje się pogłębiony, ale zarazem niejednoznaczny jest jego wynik. Takie myślenie uczy, że rzeczywistości wychowania, a w jej ramach spotkania z wychowankiem, jako wartości nie da się ani wy-myśleć, ani zaprojektować w ich zupełności i oczywistości¹³. Za sprawą refleksji dochodzić zatem może do odrzucenia tego, jakim było się pedagogiem. Wówczas pojawia się sytuacja, w której pedagog – jak mówi Ortega y Gasset – znajduje się „w świecie bez przekonań”, a jej źródłem jest na przykład odrzucenie dotychczasowej wiedzy o wychowaniu i jego praktyki (za: Szulakiewicz, 2006, s. 262). Bycie „w świecie bez przekonań” jest naturalnym zjawiskiem przybierającym postać kryzysu, ale i oznaczającym wyzwolenie od niebezpieczeństwa czy pokusy schematyzacji i skostnienia tego, co i jak pedagog opowiada, uznając kategorię narracji za główną w jego pedagogicznej egzystencji. On sam może być wówczas zainteresowany zmianą (w) narracji, której podstawą jest zrozumienie

¹³ Czy myślenie uczy wówczas również pokory wobec tego, co jest zawsze przed pedagogiem? Wydaje się, że taka umiejętność myślenia, o której w tym miejscu jest mowa, zakłada już pokorę wobec niejednoznaczności znaczeń rzeczywistości wychowawczej, możliwości ich oglądu i interpretacji. Odwołując się do filozofii Derridy, powiemy, że również uczy pokory wobec własnego krytycyzmu i możliwości dekonstrukcji znaczeń – ukrytych znaczeń bycia sobą jako pedagog, znaczeń rozumienia wychowanka i wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego (Derrida, 1993).

stawianych pytań o pedagogiczne bycie siebie, ujawnionych w sytuacji bycia „bez przekonań”¹⁴. Ale w myśleniu w sytuacji „bez przekonań” nie chodzi tylko o kwestionowanie porządku aktualnego stanu danej rzeczywistości wychowania, w której porusza się pedagog, jak i własnego *ethosu*, lecz także o spór z sobą samym we własnym wnętrzu o zasady konstytuujące ów porządek, odsłonięcie przyjętych przez siebie samego możliwych spekulacji go uzasadniających, ukrytych jego sensów i znaczeń.

Jeżeli uznać, że pedagog staje się sobą w konfrontacji ze światem wartości (w relacji do nich i w relacji z nimi), to w sytuacji, kiedy coś-daje-mu-do-myślenia, jego świat wartości „zawisł”, jeżeli uznać, że jego pedagogiczna narracja tworzy się w dialektyce pytania i odpowiedzi, to znaczy, że jego dotychczasowe odpowiedzi również „zawisły”. To charakterystyczna sytuacja w doświadczeniach granicznych, ale i w spotkaniu z wychowankiem jako Innym, które może być jednym z nich. „Zawieszenie” może być nieuchwytnie, niewydarzające się w czasie przeżycia samego doświadczenia – spotkania „tu i teraz” z tym oto wychowankiem, ale może też być głębokim terażniejszym przeżyciem. Podjęcie refleksji krytycznej nad tym, co jest, to dopiero pierwszy krok na drodze, która określa istotę refleksji jako ruchu myśli. Myślenie hipotetyczne ukierunkowane jest na poszukiwanie i odsłanianie sensu wielowymiarowości rzeczywistości wychowania, w której zanurzony jest i pedagog. To poszukiwanie ma również wymiar perspektywiczny i określa się poprzez to, co jest możliwe. Poszukując sensu rzeczywistości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego i własnego *ethosu* w refleksji, ów sens zarazem projektuje się, określając chociażby ich główne wartości i cele, wyobrażając sobie ich sposoby urzeczywistniania, jak również możliwe ich konsekwencje. Refleksja jawi się zatem jako rodzaj inwencji twórczej, mającej moc zmieniania tego, co już jest. W obszarze refleksji myślenie, przebiegające na drodze od krytycyzmu do konstruktywizmu, staje się środkiem do przewyższania cząstkowości, jednoaspektowości i redukcjonizmu obecnych wypowiedzi pedagoga o sobie samym, wychowanku i wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym.

Jeśli ująć refleksję jako „za-myślenie”, wskazujące na rodzaj zatrzymania się w ruchu, na coś, co można nazwać koncentracją uwagi na myśleniu o tym, co stanowi dla pedagoga heideggerowskie „za-interesowanie”, to w refleksji można odnaleźć również pewnego rodzaju „zatrzymanie się” i cofnięcie ku terażniejszości, do tego, co jest jego przeżyciem, ale także gotowość do projektowania swojej opowieści. On sam może w akcie refleksji oglądać to-co-daje-do-

¹⁴ Pawlak o możliwych zmianach (w) narracji pisze: „Każda zmiana jest związana z kryzysem i ujawnia się właśnie w przeredagowaniu historii, które może być zarówno drobną zmianą w nieistotnym rozdziale, jak i przepisaniem całego tekstu, obejmującym zmianę fabuły, inną obsadę ról, zmienioną inscenizację czy też nowe wątki” (taż, 2000, s. 134–135).

-myślenia z wielu stron, ponieważ ma właśnie możliwość formułowania pewnych twierdzeń „na próbę”. Nie stanowią one ostatecznych rozstrzygnięć zamykających namysł nad tym co-daje-do-myślenia, ale wyznaczają niejako kierunek jego dalszej penetracji i otwierają możliwość oglądu od innej strony, z innej perspektywy, ze środka określonego przeżywania doświadczenia albo stojąc jak gdyby z jego boku i w oddaleniu. W myśleniu o czymś „na próbę” to, co jest „myślane” i co jest „do zobaczenia”, jest widziane w strumieniu światła z wielu stron lub z innej strony niż dotychczas. To również gra światła, w której to grze można się zagubić, ale która ujęta w kategoriach doświadczenia indywidualnego – bo w końcu to ten oto konkretny pedagog myśli, a nie ktoś inny – jest grą w takim zakresie, w jakim moje doświadczenia mogą ją uprawomocnić.

Refleksja, jako ruch myśli w obszarze myślenia, jest także tego ruchu efektem. Jest to ruch ukierunkowany na coś, co wywołało to, co-dało-do-myślenia. Dzięki niemu dociera się do „wy-jaśnienia” tego, co było właśnie przedmiotem myślenia. Refleksja – poza już ruchem myśli – jest zatem i wypowiedzią o *ethosie* pedagoga, a przynajmniej w refleksji zostaje ona zapośredniczona. Jako wypowiedź stanowi jakąś zamkniętą całość, która ze względu na to, że jest zrodzona z ruchu i w ruchu myśli, posiada początek i koniec, czyli jakiś punkt wyjścia i dojścia. Ale cechą charakterystyczną myślenia jest też i to, że jego efekt nie jest ani pewny, ani ostateczny. Kiedy pedagog pyta o siebie samego i na przykład o źródła, przyczyny oraz celowość i sensowność swoich działań, to o co pyta, pozostaje bez jedynej „bezczasowej” odpowiedzi¹⁵. Ponadto posiada charakter partykularny – odpowiedź odnosi się w istocie rzeczy do tego, kto pyta. Ponieważ pedagog, myśląc zawsze już wobec wartości, które to myślenie ani samo w sobie nie wyczerpuje się, ani tym bardziej nie wyczerpuje samego świata wartości, nie mając także miernika pozwalającego ocenić stopień doskonałości podjętego myślenia i jego wyniku, pozostaje otwarty w swym myśleniu na przestrzeń i ruch nowych myśli¹⁶. Każdorazowa refleksja, ujęta jako wypowiedź, jest zatem tym, co sama daje-do-myślenia pedagogowi. W tym kontekście rozważań każda wypowiedź pedagoga o sobie samym, choć objęta granicami, początkiem i końcem jego myśli o sobie, jawi się również jako przedrozumienie, które umożliwia podjęcie innego dialogu z samym sobą i innego u-jawnienia prawdy jego bycia sobą w innym horyzoncie. A zatem jest to wypowiedź jednostkowa. I mowa tutaj o tym, że dla każdego pedagoga

¹⁵ Każdy kontakt z tajemnicą potencjalnie może przynieść możliwość zrodzenia się nowego horyzontu pytania – tak jakby to ujęli Heidegger czy Gadamer.

¹⁶ Przyjęcie, że pedagog myśli wobec wartości, wynika z poprzednich rozważań na temat niemożności nieodniesienia się do nich w sytuacji, kiedy spotyka się z Innym – z wychowankiem. Zatem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym wartości są już zawsze zakorzenione, choć nie oznacza to, że ono samo przybiera w rzeczywistości – tak jak i spotkanie wydarzające się w nim – wartość *in concreto*. O myśleniu dialogicznym Ja-aksjologicznego pedagoga piszemy zaś w następnym paragrafie.

odpowiedź na postawione pytanie o samego siebie może przybrać inną postać, ale i mowa też o tym, że i dla jednego pedagoga odpowiedź, z racji powtarzalności stawianego przez niego pytania w wyniku różnych doświadczeń, może nie być wyczerpującą. Może ona ulec zmianie, ale przecież i jej dopełnienie, rozwinięcie jest także formą zmiany. Stąd prawda o sobie samym jako pedagogu, o którą on pyta, to prawda „istocząca się”, a zatem stającą się, ustanawiającą się, trwającą, przemijającą i wciąż na nowo wyłaniającą się w granicach jego pytania o samego siebie. Każde zaś jej „wy-jaśnienie”, które nie ma cech totalności, lecz raczej tymczasowości, jest (z)rozumieniem siebie w horyzoncie pytań o siebie samego i swój *ethos*¹⁷. Refleksja pedagoga osadzona zostaje w ruchu od jednej, już ukonstytuowanej postaci prawdy o własnym *ethosie*, ku innej, jeszcze nieobecnej, niewypowiedzianej, ale zawsze możliwej. Dzięki temu dokonuje się ciągłe przemieszczanie granic – wypowiedź czy też wielość różnych wypowiedzi, posiadające początek i koniec może stać się początkiem kolejnych. Refleksja pedagogiczna to także przestrzeń wykładni prawdy o tym, co-daje-do-myślenia, która nieustająco i niepowtarzalnie kształtuje się na drodze ku tej prawdzie w wielości wypowiedzi. „Wy-jaśnienie” sobie samego siebie, własnego *ethosu*, osadzone zawsze w jakimś kontekście pytalności, dokonuje się zarazem w rozmowie z samym sobą w obszarze refleksji¹⁸.

II.3.1.2. Refleksja jako myślenie dialogiczne

Najczęściej przyjmuje się linearny, szeregowy model myślenia. Zaletą takiego myślenia ma być trafność, dokładność, wiarygodność. To schematyczne myślenie, w którym po A zawsze następuje albo musi nastąpić B. To myślenie bez wieloznaczności, w nim wszystko, co jest jemu poddane, ma wymiar jednoznaczności. Jest to zatem takie myślenie, w którym nie ma miejsca na to, co nowe, inne, nieprzewidywalne. Chcąc zrozumieć wszystko, myślenie samo

¹⁷ Lecz nie tylko pytalność wyrażona w słowach jest podstawą uruchomienia refleksji. Istotna okazać się może także intuicja, o której piszemy w następnym paragrafie.

¹⁸ Wiele współczesnych koncepcji nauczania „domaga się” od nauczyciela refleksyjności pedagogicznej. Wymaganie to, jak wspomina Kwieciński, formułowane jest ze względu na napięcia i sprzeczności wpisane w rolę nauczyciela (tenże, 1998). Z jednej strony jest on emisariuszem wolności, z drugiej – społecznej kontroli, to, co ważne dla niego samego jako jednostki zderza się z tym, co niezbędne jest dla ogółu, co idealne z tym, co realne. Ponadto świadomość chociażby zniesienia monolitycznego stylu uczenia a podkreślanie możliwości budowania stylu eklektycznego implikuje postawienie pytania i udzielenie sobie na nie odpowiedzi: „co ja tutaj robię?”, „kim jestem dla uczniów, kim pragnę być?”. Wielość źródeł filozofii współczesnej edukacji rodzi dość szerokie i zróżnicowane spektrum jej wizji – w gąszczu ideologii edukacji rodzą się kolejne pytania: „za czym opowiedzieć się?”, „w co jestem uwikłany jako nauczyciel?”. Należy także pamiętać, że indywidualne odczytywanie roli jest kulturowo konstruowane. Podlega zatem i określonym rygorom formalnoprawnym, wyznaczającym kierunek poszukiwań w odpowiadaniu na jeszcze jedno pytanie, będące w niniejszej pracy kluczowym: „kim mogę być?”.

czyni świat światem ładu i porządku. Nasze ujęcie myślenia wykracza poza myślenie linearne i oczywiste.

Tischner wskazywał, że sens kryzysu współczesnej kultury ujawnia się właśnie w zagubionym (niedostrzegalnym) wymiarze naszego myślenia. O tym bowiem „jak” myślimy w świecie przedmiotów, decyduje to, „z kim” myślimy¹⁹. Pisze:

Myślenie łączy w sobie dwa wymiary: jest zawsze myśleniem o czymś (wymiar intencjonalny) i myśleniem z kimś (wymiar dialogiczny) (tenże, 1990b, s. 88).

Myślenie z kimś pedagoga to przede wszystkim myślenie z samym sobą, gdzie jego Ja rozmawia z innym Ja. Pedagog prowadzi rozmowę z samym sobą jako tym, kto go „zapytuje” a tym, kto owo zapytywanie doznaje i kto nań odpowiada. Toczy rozmowę w myślach z wyobrażonymi postaciami, z którymi ma dopiero się spotkać – na przykład z wychowankiem. W myślach kontynuuje również niezakończone rozmowy lub zmienia treść i kierunek tych, które już miały miejsce i zostały jakoś domknięte. Rozmawia ze sobą i z innymi, ocenia własne myśli i działania z różnych punktów widzenia. O czymś przekonuje wewnętrzne audytorium i czegoś przed nim broni i w ten sposób w jego wewnętrznym świecie myślenia rozgrywają się egzystencjalne dylematy zarówno ze sceny spotkania z wychowankiem, jak i z samym sobą. Dialogowość oznacza także wymiennność głosów – wymiennność różnych Ja pedagoga, które zmieniają również swoją pozycję w trakcie dialogu – od słuchającego Ja do Ja mówiącego, od Ja upragnionego i Ja niechcianego, od Ja rzeczywistego i Ja idealnego (Hermans, Hermans-Jansen, 2000; 2004)²⁰. Każdy głos posiada specyficzne, indywidualne właściwości, własny styl²¹. Każde Ja pedagoga w tej wielości głosów demonstruje właściwe sobie pragnienia, zasady, postawy czy nawet wyjątkowe stany fizyczne, właściwy sobie typ emocji, poglądy, stanowisko i sposób widzenia rzeczy, ludzi i świata. W przestrzeni ruchu jego myśli istnieje

¹⁹ Już Platon określił myślenie jako dialog z własną duszą.

²⁰ Naszą wielorakość możemy zauważyć, notując w pamięci, jak często zmieniamy pogląd na świat i na siebie, swoją percepcję siebie samego i innych, jak i zachowania wobec innych i siebie.

²¹ Wielość głosów wypowiedzianych z różnych pozycji jest związana z charakterem interpersonalnym człowieka. Pierwowzorem jest wielość głosów, które człowiek spotyka(ł) w swoim życiu i które były dla niego ważne. Często są to głosy – cudze myśli, uczucia i zachowania – które na tyle są przez człowieka zinternalizowane, że traktuje je za swoje. Ricoeur wskazywał na obecność w naszych opowieściach opowieści trzeciorzędowych, które można w tym miejscu określić jako internalizację myśli, uczuć, zachowań innych ludzi i traktować je jako własne. To obecność wzorów i antywzorów osobowych, przykładów i antyprzykładów, autorytetów i antyautorytetów, naśladowców i prześladowców, jak również mistrzów wyzwalających i zniewalających. Toteż historia człowieka spleciona jest z historią wielu innych ludzi. Całe połacie życia jednych stanowią część historii życia innych (Ricoeur, 1992, s. 19).

zatem dynamiczna relacja pomiędzy poszczególnymi głosami²². Możliwe są także dialogi prowadzone między różnymi pozycjami Ja odległymi w czasie. Co może zrodzić dialog między różnymi Ja – a w zasadzie różnych względnie autonomicznych pozycji Ja funkcjonujących w przestrzeni myśli i splecionych we wzajemnych relacjach? Z perspektywy psychologii Ja-dialogowego Hermana jest to biegunowość stanowisk reprezentowanych przez różne Ja, będących reprezentacjami różnych perspektyw interpretacji tego, co zdarzyło się lub ma zdarzyć się w rzeczywistości, i dopowiedzmy – co dało(daje)-do-myślenia, konflikt między nimi, ale przede wszystkim dylematy natury aksjologicznej ujawniające się w perspektywie tego-co-dało(daje)-do-myślenia. Refleksja pedagoga jako myślenie dialogiczne odsłania treść jego własnych, rzeczywistych i wyobraźniowych doświadczeń z perspektywy różnych Ja, ale także znaczenia i sensy nadawane i przypisywane poszczególnym zdarzeniom przez scalające je Ja aksjologiczne²³. Rozmowa między sobą głosów różnych Ja pedagoga są jak aktorzy na scenie – każdy z nich wypowiada swoją kwestię. Każda sztuka potrzebuje jednak reżysera kierującego nią po to, by harmonijnie zagrały wszystkie głosy. Tym reżyserem jest Ja-aksjologiczne pedagoga, które wartościuje wypowiedzi różnych Ja. Mieć zaś świadomość wielości głosów, którymi żyje pedagog, a które ujawniają się w jego refleksji, to otwarcie przestrzeni rozumienia siebie samego w swej wielości i różnorodności Ja przy jednoczesnym odczuciu własnego centrum jednoczącego – Ja-aksjologicznego²⁴. W refleksji pedagog ma możliwość oglądu siebie jako pedagoga i tego-co-daje-do-myślenia z wielu stron – z wielu strumieni światła. Z tej gry światła i myślenia rodzi się również perspektywa widzenia siebie samego w konkretności.

Za Tischnerem powiemy, że myślenie dialogiczne odbywa się na poziomie myślenia aksjologicznego i preferuje „prawdę przed ułudą” (tenże, 2006, s. 252). Ukierunkowane bywa i na rozstrzygnięcie preferowania w świecie wartości, i na

²² Dynamika ta stwarza możliwość dominacji jednego głosu nad pozostałymi, ale także ich rozproszenie. Jeśli identyfikuję się z jakimś jednym tylko głosem, doświadczam uczucia, że jest on mną samym. Tracę wówczas kontakt z pozostałymi głosami. Na przykład identyfikując się z głosem w przeważający sposób emocjonalnym, we mnie samym rządzą uczucia a głosu racjonalnego myślenia wówczas się nie słyszy. Jeśli głos jest tylko głosem racjonalnego (czytaj logicznego) myślenia, odcięty zostaje od głosu uczuć i intuicji. O znaczeniu intuicji w refleksji piszemy w następnym podrozdziale.

²³ Jak twierdzi Ricoeur, „osoba rozumiana jako postać opowieści nie jest elementem odrębnym od swoich »doświadczeń«” (tenże, 2005, s. 237).

²⁴ Efektem rozmów między różnymi głosami w różnych refleksjach – tych obecnych, przeszłych i przyszłych, jest uświadomienie sobie możliwej zmiany lub chociażby uzupełnienia swoich refleksji, rozbudowania ich i łączenia w większe całości. Nie ma refleksji całkowicie izolowanych od pozostałych. Jak mówił Ricoeur, zawsze też jest możliwe „utkanie różnych – a nawet przeciwnych – intrzyg w odniesieniu do własnego życia” (tenże, 2008, t. III, s. 356).

ocenę urzeczywistniania preferowanej wartości. Nie jest to jednak jedynie myślenie wstecz, ponieważ jego istotą jest poszukiwanie prawdy bycia sobą jako bycia Ja-aksjologicznego, a to z kolei – jak mawia Tischner – z jednej strony wiąże się z odwagą rozwiązywania wszelkich możliwych problemów w związku z realizacją wartości, z drugiej zaś z nadzieją,

że mimo wszystko coś kiedyś „wymyślimy” lub przynajmniej „przemyślimy”. Dlatego myślenie aksjologiczne jest również myśleniem projekcyjnym (tenże, 2006, s. 252).

Myślenie, które stawia czoła bezmyślności, samo już jest myśleniem dialogicznym otwierającym pedagoga na agatologiczny horyzont jego bycia z wychowankiem²⁵. To horyzont, który wyznacza jego bycie w prawdzie lub fałszu, w pięknie lub brzydocie, dobru lub złu, by wskazać chociażby na klasyczną trójjednię wartości. Myślenie dialogiczne to swoista rozmowa pedagoga z samym sobą, której celem, podobnie jak prowadzenie dialogu, nie jest przekonanie siebie samego do jakiejś racji, lecz ujawnienie siebie samego w świetle wartości, które się urzeczywistnia i/lub które się deklaruje, w świetle zobowiązania siebie samego wobec prawdy swego bycia i wobec Innego – wobec wychowanka jako Innego i wobec siebie samego jako również zawsze już Innego. Myślenie dialogiczne scala pedagoga – inicjatora rozmowy we własnych myślach z tym, z kim ją prowadzi – z sobą samym jako partnerem tejże rozmowy. Takie myślenie zbliża ich do siebie i może prowadzić do współdziałania (por. Tarnowski, 1992; Rutkowiak, 1992). To ostatnie jest scaleniem pedagoga z „tu i teraz” działającego w świetle wartości z tym, który zawsze też jest „tam i potem” i który dopiero będzie działał. Dla Feuerbacha myślicielem jest z kolei ten, kto potrafi być w swym myśleniu dialektykiem:

Myśliciel jest dialektykiem o tyle, o ile jest swym własnym przeciwnikiem. Podać w wątpliwość samego siebie to największa sztuka i moc (tenże za: Leszczyński, 1992, s. 62–63).

Ale współdziałanie, które wynika z (z)rozumienia siebie jako rozmówców, odnosi się nie tylko do przyszłości, zakorzenionej zawsze już w teraźniejszości, lecz także do tego, co już było. Wówczas pedagog nie tyle ocenia swoje działanie lub jego brak, lecz stara się je (z)rozumieć z perspektywy obecnego i zawsze też możliwego jego Ja-aksjologicznego. Rozumienie to stanowi element poznawczy samego siebie, lecz bez szczególnego zainteresowania sobą samym, wynikającym z traktowania siebie jako wartości, a co za tym idzie szanowania siebie i bycia wobec siebie samego zobowiązanym, może poprowadzić w kie-

²⁵ Dla Tischnera to horyzont bycia w Dobru, a poprzez takie bycie jesteśmy również w Prawdzie.

runku myślenia jednostronnie na siebie ukierunkowanego²⁶. Pedagog myśli wówczas o sobie, bo chce siebie sobie „wy-jaśnić”, przy czym nie chodzi w nim o uzyskanie prawdy swego bycia, która często wymaga przełamania obawy przed nią samą, lecz usprawiedliwiania siebie poprzez podanie sobie jasnych przyczyn i skutków swego działania i/lub niepodjęcia działania. Myśli, bo chce zebrać o sobie jak najwięcej informacji, które mogą posłużyć mu wprawdzie do określenia siebie samego, ale czy do (z)rozumienia? Ponadto wdaje się w rozmowę z sobą samym, ponieważ chce wypracować jakieś stanowisko w kwestii, która była sporna z jego Ja-aksjologicznym, to znaczy w kwestii rozwiązania pojawiających się na drodze urzeczywistniania wartości dylematów natury etycznej. Jednak dopóty siebie samego będzie traktował jako problem, czyli jako rozwiązywalne zadanie poznawcze, dopóty jego myślenie nie będzie ukierunkowane na (z)rozumienie siebie, lecz na proste wyjaśnienie siebie przez pryzmat zdobytej w myśleniu wiedzy o sobie.

W myśleniu dialogicznym to przeżywana przez pedagoga problematyczność bycia Ja-aksjologicznym, będąca źródłem i zasadą doświadczania siebie, wyznacza je i organizuje. Roz-mowa z sobą, ukierunkowana na prawdę swego bycia w horyzoncie świata wartości, polega na oddaniu siebie sobie, czyli na oddaniu Ja-aksjologicznego, do którego się zwracam Ja-aksjologicznemu, które na zagadnienie odpowiada. Ja-aksjologiczne pedagoga zapytuje siebie samo i samo też sobie odpowiada, lecz odpowiadając sobie, nie zadawała się informacjami o sobie, lecz je włącza w strukturę i formę dialogu z sobą, ukierunkowanego na to, aby odkryć (odkrywać) i potwierdzać własny sposób bycia sobą. Myślenie dialogiczne pedagoga staje się wówczas otwartym, procesualnym, krytycznym i wewnętrznie skonstrastowanym sposobem myślenia, w obrębie którego poszerzają się horyzonty widzenia siebie samego w wielości i różnorodności Ja, a zwłaszcza widzenia Ja-aksjologicznego (por. Rutkowiak, 1992, s. 51). Myślenie dialogiczne Ja-aksjologicznego pedagoga, ujawniającego się w konkretnej sytuacji, na przykład spotkania z wychowankiem, i do niej odniesionego, lecz nieograniczonego nią samą, odsłania brak wyraźnego zakończenia i zamknięcia siebie samego na „po-” lub „wy-myśleniu” siebie jako własnego wytworu. Dziejące się myślenie dialogiczne doprowadza, lecz nigdy nie doprowadzi, do dostrzegania przez pedagoga siebie samego jako Ja-aksjologicznego uwikłanego w rozmaitość i wieloznaczność sytuacji, ale dzięki temu również do nowych dla niego punktów widzenia, z których może czerpać inspirację dla określania się w swoim pedagogicznym byciu – w swoim *ethosie*. Myślenie dialogiczne odsłania konfrontację różnych sposobów myślenia, róż-

²⁶ Refleksyjność, do której nie przylączy się troskliwość o siebie samego jako przejaw bycia sobą możliwe tylko poprzez relację do Innego, niesie ze sobą groźbę skupienia się tylko na sobie. Zamykam się wówczas w sobie i hołubię siebie w tym zamknięciu, gdy tymczasem otwarcie się na to, co jest poza mną jest drogą do bycia sobą (Ricoeur, 2005, s. 299–300).

nych istniejących dróg myślenia i różnych myśli i staje się bogatsze i zarazem dojrzalsze, gdy nauczy się obserwować siebie samo, a to oznacza umiejętność wykrywania motywów popychających myślenie w określonym kierunku (por. Bibler, 1982). Oprócz tego ważne jest również odkrycie swoistej logiki – logiki dialogu, która opiera się zarówno na wymianie różnych myśli, jak i na ich łączności w różnicowanej całości.

Myślenie dialogiczne pedagoga, będąc myśleniem z kimś, jest również myśleniem z wychowankiem jako Innym i to zarówno tym faktycznym, jak i wyobrazeniowym. On sam, Jego świat, z którym spotyka się pedagog, sposób myślenia i przeżywania, jest tym, co-daje-do-myślenia. Ale on sam nie jest tylko treścią myślenia, on jest tym, z którym pedagog razem myśli. Wprawdzie Inny jako symbol daje do myślenia, jak mówi Ricoeur, lecz problemem staje się nie on sam, lecz to „aby wiedzieć, jak myślenie może zarazem być związane i wolne” (tenże, 1985, s. 66). Myśl jest związana z „mojością” – zawsze jest to moja myśl o czymś. Wolność zaś przejawia się w możliwości zerwania egotyczności myśli, za czym idzie zmiana jej ukierunkowania. Ta myślowa jednostkowość zostaje przerwana przez dokonanie się w myśleniu zwrotu ku Innemu, ku jego myśleniu, odczuwaniu i działaniu. Myślenie dialogiczne pedagoga z wychowankiem jako Innym to spotkanie z odmiennym i często nieznanym. Poprzez zwrócenie się ku niemu w myśleniu stwarza możliwość doświadczenia przez pedagoga czegoś nowego, na co napotyka, myśląc wraz z nim o nim i zarazem o sobie samym jako spotykającym Innego. Tym czymś może być to, co jeszcze nie było obecne w myśleniu pedagoga o wychowanku jako Innym, lecz również może nim być zmiana myślenia o nim. Myśleć z kimś to wyrażenie zgody na możliwość „wyjścia” z tego myślenia jako ktoś odmienny niż ten, kim się było przed myśleniem z kimś.

W możliwym myśleniu o wychowanku pierwotnym warunkiem staje się zawieszenie jego znaczenia inności, rozpatrując go w jego „nagości”, o której mówił Lévinas. Lecz jego „nagość” zobowiązuje myślenie pedagoga o nim do tego, by już w myśleniu nie skrzywdzić go, nie obnażyć jego „nagości” i jej nie wykorzystać przeciwko niemu. Jest to zatem jakieś myślenie, którego jakość ustala się we wstępie do niego, którym jest opisywana otwartość jako otwartość bez żadnych supozycji. Pedagog przyjmuje do swoich myśli to-co-daje-do-myślenia takim, jakim jest, a w zasadzie bez owego „jest”, które może implikować już jakieś jego określenie. Nie chcąc wychowanka „jakoś” „po-myśleć”, trzeba myśleć z nim o nim. Analogicznie rzecz przedstawia się, kiedy tym, co-daje-do-myślenia, jestem ja sam jako pedagog, moje Ja-aksjologiczne. Wydaje się, że wobec siebie znacznie trudniej jest zachować „rezerwę naznaczeń”, ponieważ kiedy myślę o sobie, to zawsze już myślę z perspektywy pedagoga. Trudno jest zawiesić swoje wyobrażenia i przeświadczenia o sobie samym, lecz podjęcie takiej próby jest już otwarciem się na nową jakość myślenia o sobie z sobą samym jako tym oto pedagogiem z tym innym pedagogiem, który

w myśleniu ujawnia mi się i przedstawia. Myślenie o sobie nie jest bowiem udowadnianiem racji swego bycia, lecz jest tym, co jest godne myślenia i które temu co godne myślenia zdoła odpowiedzieć²⁷. Myślenie o sobie samym jako pedagoga, o własnym *ethosie*, nie przynosi racji – uzasadnienia – bycia takim, a nie innym pedagogiem, lecz otwiera przed pedagogiem drogi rozumienia siebie i swego *ethosu*.

Refleksja pedagoga jako myślenie dialogiczne nie jest ani konieczna, ani pewna. Jest zawsze potencjonalnością o tyle, o ile stwarza szanse narodzin innego widzenia i/lub poszerzenia bądź przeredagowania własnej opowieści o sobie samym, możliwego dzięki inności tego, z kim myśli pedagog. To łączy się i z wysiłkiem przełamywania oczywistości tego, co wydawało się, że jest dostępne w wychowanku jako Innym, i bycia wyczulonym na jego wewnętrzne głosy. Myślenie dialogiczne pedagoga to zatem rodzaj po-rozumienia z samym sobą jako Ja-aksjologicznym i z wychowankiem jako Innym, jako zawsze też jakimś Ja-aksjologicznym. W swoim myśleniu dialogicznym pedagog zwraca się ku Innemu – ku sobie samemu jako Innemu i ku drugiemu – ku wychowankowi jako Innemu, uznając jego punkt widzenia i utożsamia się z nim w tym sensie, że chce zrozumieć nie tylko, co on mówi, ale także to, kim jest ten, który do niego mówi. Dlatego myślenie dialogiczne nie musi mieć założonego celu, ów cel staje się w trakcie ruchu myśli – od pytania poprzez odpowiedź i ponownie do pytania. Gdyby wiedział, co ma mu przynieść myślenie, to czy jeszcze umiałby myśleć swobodnie i bez naginania samego myślenia do oczekiwanych jego rezultatów?

Myślenie dialogiczne jest zawieszone między pytaniami, które stawia myślący pedagog i które nadają myśleniu ruch, a pytaniami, które myślenie dopiero rodzi. Te pierwsze są pytaniami, na które w odpowiedzi ujawniają się złożoność i wieloznaczność jego Ja, z centralnym w tej strukturze Ja-aksjologicznym, jak również możliwa ambiwalencja wyborów wartości i ich urzeczywistniania przez niego. Te drugie dopiero odpowiedzi „domagają się”, a będąc właśnie takimi, ponownie wprowadzają jego myślenie w ruch. One bowiem otwierają przestrzeń sensu, jakiego również dotyczą i umożliwiają tworzenie różnorodnych odpowiedzi, które mogą być także opozycyjne wobec siebie, jak również wobec odpowiedzi, które już ujawniły jego Ja-aksjologiczne. Jedność ciągu pytań-odpowiedzi-pytań, odsłonięta w myśleniu dialogicznym, wskazuje nie na odczucie przez pedagoga problemu i odkrycie jego rozwiązania, które również może okazać się problemem, lecz na problematyczność samego jego myślenia dialogicznego – czyli siebie samego, który pyta i który do siebie samego i/lub do wychowanka jako Innego kieruje w swym myśleniu pytanie. Myślenie dialogiczne pedagoga to spotkanie z tym, co obce, nieznane, frapujące, niejasne, w ostateczności niezrozumiałe i otwarcie się na własny dalszy ciąg, które ma lub

²⁷ O zasadzie racji w ujęciu Heideggera piszemy w podsumowaniu niniejszej części pracy.

ujawnia jakieś możliwości projektujące. Nie redukuje ono niepewności co do rozumienia tego, co-daje-do-myślenia, lecz w rozumieniu znaków i znaczeń tego-co-daje-do-myślenia zawiera się, dzięki czemu wciąż jest otwarte na samo siebie.

Jeżeli przyjąć – również za Jaspersem – że istotą refleksji jest przekazywalność, to tylko taki pedagog, który ma coś naprawdę do powiedzenia sobie, jest w stanie otworzyć się na nią samą – jest w stanie powędrować drogami przez nią oświeclanymi. Drogi refleksji mogą być różne – czasem jest to droga kręta, z wybojami lub też droga prosta. Na niektórych z nich myśl zatrzymuje się, to znów wraca, czasem idzie na skróty, a czasem potrzebuje nawet kwiecistego rozwinięcia. Może go zaskoczyć zarówno swoją oczywistością, jak wyjątkowością, czymś, czego się nie spodziewał. Przynosi mu coś jak gdyby z oddali, gdzie jeszcze nie sięgała, jest myślą zaskakującą go, ale i uspokajającą. Płyne w myśleniu jak w spokojnym nurcie rzeki, to znów nagłym skokiem znajduje się w zupełnie innych jego rejonach. Jest nieposkromiona w swej nieprzewidywalności i zarazem może być „dobrze ułożona”. Jak pisze Skarga:

Zawsze jednak jej główną osią, źródłem, energią jest pytanie, pytanie, które domaga się odpowiedzi. Niekiedy, przeciwnie, zawiesza pytanie, jakby ewentualna odpowiedź była zbyt groźna, jakby ten trop ku niej wiodący wskazywał na otchłań, a więc budził lęk. Na ogół jednak odpowiedzi uparcie próbujemy szukać (taż, 2004, s. 118).

Myśleniu dialogicznemu pedagoga towarzyszy często paradoksalność, aporetyczność i poruszanie się w labiryncie. Czułe na sprzeczności stara się je usunąć, ale nie zawsze się to udaje. Jego myślenie dialogiczne ma swoje zwroty, skoki, zatrzymania, samo z siebie jest często a-logiczne. Nie zawsze i nie każdy pedagog potrafi sobie z tym poradzić.

Podjęcie refleksji lub odejście od niej jest związane także z odczuciem przez pedagoga jej przydatności dla kondycji wewnętrznej integralności albo z odczuciem jej szkodliwości. Pedagog dokonuje jak gdyby obrachunku wartości refleksji i pogłębia ją, nawet jeśli jest to również forma konfrontacji z własnym cieniem – by odwołać się do archetypów Junga – gdy stwierdzi, że ona sprzyja poszukiwaniu na postawione pytania odpowiedzi, sprzyja zachowaniu, podtrzymaniu, modyfikacji, zmianie jego bycia (Jung, 1976; Pajor, 2004). Ale z drugiej strony budząca się w perspektywie postawionych pytań refleksja może przeszkadzać pedagogowi w wytworzonym już obrazie samego siebie. Nie tyle podważa wówczas wartość refleksji nad samym sobą, co odgradza się przed nią – nie dokonuje konfrontacji i w konsekwencji przewartościowania obrazu samego siebie. Podjęcie refleksji jest formą działania – działania myśli. Pedagog nie podejmie jej, jeśli tego nie chce, mimo tego, że ma świadomość swego sytuacyjnego położenia. Jego refleksja nie jest ani oczywistym następstwem bycia pedagogiem w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, a tym bardziej jego „przedłużeniem”, ani też żadna zewnętrzna instancja nie

wymusza jej. Pedagog nie podejmie refleksji, jeśli sam jej nie będzie chciał lub jeśli wie, że nie udźwignie jej ciężaru²⁸.

Podjęta przez pedagoga refleksja może zostać przez niego „zawieszona” czy też przerwana właśnie z racji przecucia jej niebezpiecznych dla kondycji psychiczno-duchowej skutków. Nie w każdej sytuacji życiowej jest także możliwa, jak również nie każdy jest w stanie ją udźwignąć. Nie każdy, na przykład w rozpacz, potrafi i/lub jest w stanie – jak pisze Jaspers – wziąć na siebie to, co odsłania się w niej jako w doświadczeniu granicznym (tenże; [w:] Rudziński, 1978, s. 189–198). Takim doświadczeniem może być także spotkanie z wychowankiem jako „jakoś” Innym, które ujęte jako zdarzenie i wydarzenie może być przyczyną ucieczki pedagoga przed refleksją o nim, która już na wstępie zakłada wejście z nim w rozmowę²⁹. Pedagog może wówczas „odstąpić” od refleksji i powrócić do niej po jakimś czasie, ale może też odpychać ją od siebie. Ale z drugiej strony „zawieszając” refleksję, nie jesteśmy w stanie „zawiesić” pytań, a brak odpowiedzi na nie lub przyznanie, że nie zawsze można otrzymać na nie jasną odpowiedź, powoduje następującą sytuację: myśląc nieustająco, nic z tego myślenia nie rozumiemy, bo nie prowadzi ono do „pomyslenia”.

Refleksja jako myślenie dialogiczne niesie ze sobą ładunek aksjologiczny, od którego nikt nie może uwolnić pedagoga. Jest odpowiedzialna za jakość swojej treści. A ponieważ ona sama przekłada się na jego faktyczne działanie – w nim zamieszkuje – sam staje się powołanym do odpowiedzialności za nią. Tam, gdzie jest Inny, nie mogę ominąć etyki działania moich myśli, ponieważ one przekładają się na sposób mojego bycia sobą z Innym. Pamiętać należy – o czym pisze Ricoeur – że tym drugim jestem również i ja sam (Ricoeur, 2005).

II.3.2. Szczegółność bycia refleksyjnym

II.3.2.1. O wyobraźni, metaforze i intuicji w refleksji pedagoga

W koncepcji Ja dialogowego Hermansa odnajdujemy założenie, w myśl którego w opowieści łączą się ze sobą elementy pochodzące z percepcji rzeczywistości i z wyobraźni (Hermans, Hermans-Jansen, 2000; 2004). To zatem i obec-

²⁸ Antoine de Saint-Exupéry powiedział: „Co z tego, że stoi się na środku skrzyżowania dróg, jeżeli nie ma się chęci, by iść dokądkolwiek”.

²⁹ Jeżeli uznamy, że to właśnie w tego typu doświadczeniach w sposób szczególny ujawnia się tajemnica mojego bycia, to trzeba również uwzględnić to, że nie każdy potrafi odczytać jej znaki. Odczytać znaczy tutaj „rozszyfrować”. To-co-daje-do-myślenia jest tym, co odsyła mnie do rzeczywistości poza mną samym. To symbol tego, co się skrywa. A jego odczytanie wymaga wysiłku, który z racji ciężaru gatunkowego przeżywanego doświadczenia granicznego staje się czasem tytaniczny.

ność rzeczywistych dialogów z innymi ludźmi, jak i ich wyobrażeń. Na przykład dla kształtowania się tożsamości narracyjnej pedagoga ważna jest percepcja wychowania jako faktu, w którym uczestniczy i którego jest także obserwatorem, jak również wyobrażenie go jako wspólnego doświadczenia osobowego, wyobrażenie siebie samego, a w istocie rzeczy swojego sposobu bycia, jak i wyobrażenie wychowanka. Ponieważ mówimy o refleksji jako myśleniu dialogicznym, w którym tym, co-daje-do-myślenia, jest problematyczność własnego *ethosu* pedagoga z jednej strony, a z drugiej odczucie jego wartości, to również i w odniesieniu do niego wyobrażnia odgrywa niebagatelną rolę. Już Kant mówił:

Myśleć – znaczy rozmawiać z samym sobą [...] znaczy słyszeć od wewnątrz (poprzez wyobrażnię odtwórczą) samego siebie (Kant za: Leszczyński, [w:] Rutkowiak (red.), 1992, s. 63).

O ile w usłyszeniu siebie samego ważna jest wyobrażnia odtwórcza, o tyle podstawą projektowania siebie samego i swego *ethosu* jest wyobrażnia twórcza. Tischner uważał, że „kto myśli, ten widzi, że wszystko może być inne” (tenże, 2006, s. 226). Dzięki wewnętrznemu widzeniu to, co-daje-do-myślenia, zaczyna istnieć w horyzoncie tego, co jest możliwe istnieć już inaczej – jawią się jako inne możliwe wydarzenia, fakty, zdarzenia. Tischner podkreśla również, że poprzez ich inne widzenie one same uzyskują w naszym myśleniu „agatologiczne, aksjologiczne i ontologiczne tło” (tamże). Dla niego samego w myśleniu nie jesteśmy w stanie pozbyć się myślenia według wartości. Mając na uwadze „obecność” i „ślad” pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym z jednej strony, z drugiej zaś uznając tworzenie się pedagogicznego *ethosu* i tożsamości *ipse* pedagoga w horyzoncie jego bycia wobec wartości, założyć również trzeba, że i jego refleksja nie może obyć się bez myślenia według wartości. Za Tischnerem powiemy, że podstaw Ja-aksjologicznego pedagoga, będącego źródłem jego *ethosu* i tożsamości *ipse*, należy szukać „w łonie samego myślenia”, w którym odnajdujemy znamienity motyw – motyw wolności (tamże, s. 238). Wolność myślenia nie zmusza do tego, by myśleć według wartości. Analogicznie do postawionego przez Tischnera pytania, pedagog, chcący myśleć dialogicznie, zadaje sobie pytanie: „czy moje myślenie jest myśleniem według wartości?”. I dodajmy: „czy to myślenie jest myśleniem moim i wolnym?”. Według Tischnera sytuacja spotkania z Innym jest tym, co-daje-do-myślenia. A zatem to Inny jako symbol daje-nam-do-myślenia, natomiast to, co aksjologiczne – a zatem świat wartości – „budzi szukanie i kieruje nim” (tamże, s. 248). Rysem szczególnym w filozofii Tischnera jest uświadomienie sobie możliwej tragedii, wynikającej ze splotu wartości i tego, co może je zniszczyć. I również to daje-do-myślenia i budzi je ze snu. Tischner pisze:

Myślenie nie budzi się w wyniku prostego widzenia tego, co jest. Nie powstaje ono również jako wynik intuicji tego, czego nie ma, ani tego, że coś jest mieszaniną bytu i niebytu. Myślenie nie jest prostym odbijaniem stanu rzeczy (tamże).

Odpowiedzi na postawione przez pedagoga pytania dostarcza dopiero twórca wyobraźnia, zakorzeniona i uruchomiona – ze względu na wartości – w jego myśleniu. Dopiero za sprawą powiązania wyobraźni z myśleniem według wartości w samym myśleniu pojawia się widzenie, ale widzenie tego, co-daje-do-myślenia.

Wyobraźnia, będąc najbardziej obszernym polem możliwego działania zmysłowego, kojarzy się zazwyczaj z myśleniem –

upatrując w sposobie myślenia odpowiedników wyobrażeń, lub na odwrót, w wyobrażeniach analogii procesów myślowych. [...] Kombinacje połączeń wyobraźni i myślenia najprawdopodobniej zależą od tematu, przedmiotu wyobraźni lub myślenia, przy czym swoistą rolę odgrywa także komunikowanie treści i ich podatność na utrwalenie w pamięci oraz na przybranie kształtu. Takie wszak rozważania winny być raczej zadaniem psychologii (Liberkowski, 2009, s. 21, 25).

Pozostawiając możliwe rozważania z zakresu filozofii poznania i myślenia, z którymi łączono na przestrzeni dziejów wyobraźnię, jak również rozważania z zakresu psychologii, powiemy za Liberkowskim, że jest ona „jakąś funkcją”, która występuje w sprzężeniu z różnymi zdolnościami człowieka, jakie ma na swym uposażeniu i jako funkcja daje się też „zaobserwować jako »wyobrażenie« lub w wyobrażeniu” (tenże, 2009, s. 31). Dzięki takiemu określeniu wyobraźni – zdaniem Liberkowskiego – unika się jej reifikacji i nie sprowadza jej pojęcia do postaci empirycznej. Na użytek niniejszego tekstu podkreślamy jej zmysłowy charakter, a co zatem idzie jej zdolność nie tylko do wyobrażeń czegoś, ale i zdolność do ujmowania przedmiotu wyobrażeń w formy czasowo-przestrzenne, niedającego się jednak sprowadzić do rzeczy widzialnej. Wiążemy ją również z intelektem, choć nie umiejscawiamy jej tam. Wyobraźnia nie produkuje bezładnie wyobrażeń, które ponadto jako wyobrażenia o rzeczywistości zastanej i projektowanej, nie są zgodne z nią samą. Poddając wyobraźnię intelektualnej obróbce, nadajemy jej wartość poznawczą. Wyobraźnia i intelekt wzajemnie się nie tyle uzupełniają, lecz wzajemnie siebie określają. Bowiem to wyobraźnia pobudza intelekt, a dzięki temu proces myślenia i poznania nabiera dynamizmu. Wyobraźnia i wyobrażenia są zatem czymś istniejącym wcześniej, przed myśleniem, do czego zarazem myślenie ma dostęp, są wobec niego *a priori*. Ze względu na to, że same wyobrażenia nie zawsze są „dobrymi doradcami”, wymagają one pewnej dyscypliny, którą narzuca im właśnie myślenie o nich. Jeśli mamy na uwadze myślenie pedagoga, to powyższe zdanie powinniśmy uzupełnić dodatkową treścią.

Aby wyobraźnia i wyobrażenia pedagoga miały charakter konstruktywny dla wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, w którym „dokonuje się” jego *ethos*, myślenie o nich powinno zasadzać się w sferze wartości czy też – tak jak by powiedział Tischner – ma być myśleniem wobec wartości. Ani wyobrażenia, ani myślenie w „łonie wyobrażeń” nie są samą rzeczywistością wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, jak i rzeczywistością

ethosu pedagoga³⁰. Stąd prosty wniosek, obecność wyobraźni w refleksji pedagogicznej i myślenie o niej z perspektywy aksjologicznej otwiera możliwość zaistnienia wartościowej rzeczywistości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego i *ethosu* pedagoga. Jest to możliwe wówczas, gdy pedagog jest otwarty na to, co-daje-do-myślenia i gdy uruchamia wyobraźnię, którą w tym miejscu nazwijmy wyobraźnią aksjologiczną (por. Ablewicz, 2003, s. 176; Górniewicz, 2001, s. 104–116).

Aby pedagog mógł odpowiedzieć na wezwanie wychowanka, musi z nim zamienić się miejscami. Ta zamiana jest swoistego rodzaju, ponieważ dokonuje się właśnie w jego wyobraźni. Nie chodzi tutaj o akt empatii, lecz właśnie o coś bardziej podstawowego – lévinasowskie zastępstwo. Wyobraźnia podpowiada pedagogowi, czy mógłby i czy chciałby być na miejscu wychowanka w sytuacji spotkania z nim. Jeśli mógłby i chciałby, to czego by oczekiwał od tego, który jest jakby po drugiej stronie – czego oczekiwałby z perspektywy jego miejsca w spotkaniu od niego samego? Uruchomienie wyobraźni dokonuje się w refleksji jako myśleniu dialogicznym z wychowankiem i o nim. Rozumienie tego, co on mówi pedagogowi, polega na porozumieniu co do danej sprawy, a nie na wstawianiu się w jego położenie i doznawaniu jego przeżyć. Wówczas mówilibyśmy o empatii, która może być warunkiem rozumienia, ale nie nim samym. Pedagog, który toczy w swych myślach rozmowę z wychowankiem, jest także w roli tłumacza, który musi ponadto umieścić podlegający rozumieniu sens w kontekście, w jakim wychowanek żyje. Dzięki wyobraźni w myśleniu dochodzi również do przemiany pedagoga z obserwatora siebie samego w uczestnika sytuacji, którą wygenerowała właśnie jego wyobraźnia. Wówczas on sam staje się ponownie obserwatorem siebie jako uczestnika wyobrażonej sytuacji.

Wyobraźnia – powiązana z myśleniem dialogicznym pedagoga, będącym myśleniem wobec wartości – daje także ująć się w relacjach do jego działań i ich oceny ze względu na stopień i poziom urzeczywistniania wartości. Jak podaje Górniewicz, źródłem wyobraźni jest to,

³⁰ Wydaje się, że warto w tym miejscu wskazać również na znaczenie wyobraźni i wyobrażeń w osobistym wymiarze psychiki, o którym mówi psychologia inspirowana myślą jungowską. Odwołując się w tym miejscu do psychologii głębi Junga, powiemy, iż to w wyobraźni dochodzi do połączenia treści napływających ze strony świadomości pod postacią idei, myśli, decyzji czy naszej wiedzy z treściami nieświadomymi – emocjami, nastrojami, przeczuciami, wrażeniami czy afektami (Jung, 1997; Dudek, 2002). Obrazy pochodzące z tego obszaru – głównie wywołane przekazem mitycznym lub artystycznym – można potraktować jak „list pisany do świadomości z warstwy nieświadomości indywidualnej i zbiorowej” (Dudek, 2000, s. 22). Również ta wiedza o wyobrażeniach może być konstruktywna dla określania swojej tożsamości przez pedagoga, a zgłębianie wyobrażeń – również dotyczących postaci pedagoga, jak i wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego – pomocne w odkrywaniu siebie samego ku byciu sobą.

co ma nadejść, dotyczy przyszłości i działań jeszcze niepopołnionych, a jedynie zamierzonych (tenże, 2001, s. 105)³¹.

Wyobraźnia i wyobrażenia nie odnoszą się tylko do czasu przyszłego, bowiem ich aktywność może być ukierunkowana również na zdarzenia, które już miały miejsce. Jednak nie tylko zdarzenia mają siłę uruchamiania wyobraźni. Stymulować ją mogą także słowa, ale i bezpośrednie emocje lub wrażenia zmysłowe, których pedagog doświadcza w spotkaniu z wychowankiem i które również mogą przybrać postać wrażeń estetycznych podobnych do tych, które mają miejsce w przeżywaniu sztuki czy po prostu piękna³². To dzięki wyobraźni tego, co mogłoby się zdarzyć, gdyby w przeszłości zostały podjęte przez pedagoga inne działania lub co by się działo, gdyby ich nie podjął, możliwe staje się projektujące wyobrażenie działań, które są dopiero jak gdyby przed nim. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku, w powiązaniu ze światem wartości, który postuluje i który urzeczywistnia, pedagog dokonuje oceny możliwych wariantów działań i ich konsekwencji. W wyniku oceny może jedno odrzucić, inne przyjąć, ale także może zmodyfikować swoje wyobrażone obrazy i idee związane z własnym działaniem. Wyobraźnia może inspirować do podejmowania działań innowacyjnych, a dzięki temu zapobiegać ich schematyzacji. Wyobrażając i podejmując akt myślowy nad tym, co wyobrażone z perspektywy obecności w nim urzeczywistniania lub nieurzeczywistniania wartości, jak również tego, jakie to są wartości i jakie w konsekwencji będzie możliwe działanie jako wartość *in concreto* (lub nie jako taka wartość), pedagog dostarcza sobie samemu wariantu działań konstruktywnych. W jego ramach mieszczą się zarówno działania typu zapobiegawczego, jak i działania minimalizujące zło.

Górniewicz wyraźnie podkreśla, że w polskich rozważaniach nad wychowaniem zagadnienie zła jest prawie nieobecne, a to za sprawą upatrywania w nim skrajnie negatywnej wartości. Pisz:

³¹ Sam też używa terminu „wyobraźnia moralna” dla określenia zdolności człowieka do przewidywania następstw podejmowanych przez niego działań i braniem za nie odpowiedzialności (tenże, 2001, s. 110).

³² Tischner uważa, że piękno jest również pięknem człowieka, które umożliwia też poznanie go jako Tajemnicy, ale które i zobowiązuje do tego, by ono samo nie przeminęło. Jest ono bowiem wartością, która usprawiedliwia i jego istnienie. Obcowanie z napotkanym pięknem człowieka nabiera zatem egzystencjalnego znaczenia. Tischner pisze: „Zauroczony czarem innego człowieka czuje, że oto otwiera się przed nim perspektywa przeżycia jedynej w swoim rodzaju przygody uczestniczenia w samym źródle sensu bycia. Pozornie nic się po spotkaniu z pięknem nie zmienia, a jednak naprawdę zmienia się wszystko – świat, i sam człowiek” (tenże, 1998a, s. 127). Jednocześnie przestrzega przed zbyt blizim zbliżeniem się do piękna, które oznaczałoby jego profanację – „odkryć piękno jako piękno to zarazem wyrzec się posiadania piękna. Bo piękna – tak jak światła – nie można mieć wyłącznie dla siebie” (tamże, s. 131).

Wychowanie było i jest nakierowane na czynienie dobra, dostrzeganie dobra i propagowanie dobrych uczynków. [...] Jednak życie społeczne, w którym jest tyle samo dobra, co zła, a także powszechnie dostępne środki masowej komunikacji ukazujące również zarówno dobro, jak i zło stanowią skuteczną przeciwwagę dla takiej edukacji (tenże, 2001, s. 112).

Wydaje się, że w refleksji pedagoga nie powinno zabraknąć również namysłu nad obecnością zła w jego relacji z wychowankiem. Jeśli działa w imię dobra, to gdzie jest miejsce na możliwe zło? Czym może być zło w wychowaniu? Jak działać, by pomniejszać możliwości ujawniania się zła? Jak działać wówczas, gdy pojawi się zło? Pytania o zło dotyczą również i jego samego, ponieważ będąc zawieszonym w świecie wartości, zawsze może też aktualizować swoje potencjalne zdolności zarówno w czynieniu dobra, jak i zła³³. Wyobraźnia, tak jak i (samo)świadomość *vel* (samo)wiedza swojego Ja-aksjologicznego, zasadza się na strukturze świata wartości pedagoga. Jako Ja-aksjologiczne myśli i działa wobec wartości, lecz mają one same w sobie wartość wówczas, gdy nie wyklucza ono możliwości istnienia i urzeczywistniania również przez samego siebie antywartości, będąc przez nie „pociągany” przy – często naiwnej – wierze, że sam czyni coś w imię dobra. Wyobraźnia może mu odpowiedzieć, gdzie możliwe zło ukrywa się i w jego myślach, i działaniach. Jeśli jest w stanie wyobrazić sobie siebie samego jako „złego” pedagoga, to również jest w stanie wyobrazić sobie i jego konsekwencje dla jego bycia sobą, jak i dla jakości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Jak mówi Tischner, zawsze na drodze ku dobru trzeba wziąć pod uwagę czający się fałsz, a wyobraźnia jest bezpiecznym miejscem, poza które ów fałsz nie ujawni się. Wyobrażenie możliwego fałszu swych działań stwarza szansę na to, iż w porę pedagog zreflektuje się i przewidując następstwa swoich czynów, zmieni je. Można poskromić wyobraźnię, kiedy ta ujawnia przed pedagogiem chociażby możliwość fałszu jego działań, lecz dla prawdy jego *ethosu* nie o poskromienie chodzi, lecz o otwartość na to, co ona ze sobą niesie – ujawnienie współdziałania możliwości i konieczności działania zakorzenionego w świecie wartości.

W wyobraźni ścierają się dwa obrazy siebie jako pedagoga. Jeden z nich ukazuje go jako tego, jakim powinien być, w co wierzyć, do czego dążyć, jak postępować, jakie dobro urzeczywistniać. Drugi ukazuje go takim, jakim jest, wskazując na najbardziej charakterystyczne cechy jego Ja-aksjologicznego. Refleksja nad tymi obrazami może przynieść intencjonalne wykraczanie poza ich granice ku takiemu obrazowi, który będzie ich zespoleniem, lecz w nowych strukturach kompozycyjnych. W wyobraźni zaś mają miejsce wyobrażeniowo-mentalne czynności inwencyjne i ekspansyjne, które charakterystyczne są dla transgresji i dzięki którym kształtują się nowe obrazy samego siebie z zachowa-

³³ Michel de Montaigne mówi, że życie nie jest ani dobre ani złe, jest miejscem zarówno na dobro, jak i na zło. A to, gdzie i ile jest zarówno jednego, jak i drugiego zależy od naszego działania.

niem wartości, które wciąż są cenne, jak i o nowych wartościach – i pozytywnych, i negatywnych (por. Koziół, 1987). Pedagog tworzy nowe obrazy samego siebie po to, by zachować siebie, będąc skupionym na troskliwej ochronie tego, kogo „zdobył” we własnym zobowiązaniu wobec siebie samego³⁴. W wyobraźni ma miejsce twórczość dla przekraczania granic obecnych obrazów samego siebie i twórczość dla trwania Ja-aksjologicznego pedagoga – istnienia we własnych dziełach-obrazach. Powstałe obrazy mają charakter generatywny, bowiem ich urzeczywistnienie przynosi – oprócz jakiejś nowości – także jakieś otwarcie na obszary wyzwań i odpowiednich do tych wyzwań dokonań. Poprzez nadawanie im sensu następuje otwarcie się w kierunku przekroczenia codzienności i oczywistości dotychczasowych obrazów, ukazania się prawd dotąd ukrytych i bycia sobą jeszcze niedostrzeżonego, a jedynie niejasno przeczuwanego. To także otwarcie się na inną drogę „jakoś” swój sposób bycia pedagogiem uzupełniającą i zmieniającą.

W wyobraźni – za sprawą pojawienia się nowych pomysłów – dochodzi do eksperymentowania na polu narracji pedagoga, dzięki czemu ona sama w rzeczywistości ma szansę stać się dziełem oryginalnym. Wyobraźnia konstruuje odmienny przebieg zdarzeń w obrębie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, następnie dochodzi do oceny prawdopodobnych następstw tego wybranego jako rzeczywiste zdarzenia oraz do porównania ich następstw z rzeczywistym przebiegiem zdarzeń. Na scenie wyobraźni rozumowanie zdarzeń dokonuje się w „nierzeczywistym trybie warunkowym”, który może być odniesiony i do przeszłości, czyli do zdarzeń, które miały już miejsce, i do przyszłości, zdarzeń, które w wyobraźni są dopiero zapowiedzią tych, które mogą mieć miejsce (Ricoeur, 2008, t. II, s. 250). W wyobraźni pedagog może odkryć prawdopodobne lub możliwe powiązania między zdarzeniami a ich hipotetycznymi konsekwencjami, jak i konstruować alternatywne przebiegi zdarzeń, między którymi rozstrzyga to zdarzenie, które wedle pedagoga ocenione zostanie jako doniosłe, ważne, istotne, konieczne. Zatem wyobraźnia pedagoga jak gdyby wychodzi od rzeczywistości – przeszłej, obecnej i przyszłej – i do niej powraca, lecz ją konfigurując na nowo³⁵.

Wyobrażanie jest nie tylko procesem rozpoznawania znaczeń jako formy recepcji czegoś, co jest dane *a priori*, ale także samo w sobie jest aktywnością kreatywną polegającą na wpływaniu na zastany sposób odbioru i rozumienia siebie i świata. To ona dostarcza linii przewodniej spotkaniu, do jakiego do-

³⁴ Patrz: podrozdz. II.1.2. *Bycie odpowiedzialnym pedagogiem – warunek zmienności i trwałości siebie samego*.

³⁵ Por. Ricoeur w kontekście analizy czasu i opowieści przytacza słowa Maxa Webera i Raymonda Arona, których sens koresponduje z niniejszymi rozważaniami, a przynajmniej do nich możemy go odnieść. Weber mówi: „Aby rozwikłać rzeczywiste (wirkliche) przyczynowe relacje, konstruujemy nierzeczywiste (unwirkliche)”, zaś Aron: „Każdy historyk, aby wyjaśnić to, co było, zadaje sobie pytanie o to, co mogłoby być” (Ricoeur, 2008, t. II, s. 249).

chodzi między wyobrażonym działaniem pedagoga a jego postacią rzeczywistą, jak również między innymi wyobrażonymi obrazami związanymi z wychowaniem jako wspólnym doświadczeniem osobowym a jego wielowymiarową i różnorodną rzeczywistością, przynosząc pedagogowi możliwe ich znaczenia, ale zarazem tworząc je³⁶. W wyobraźni, w której ma miejsce nadawanie nowego kształtu czasowemu doświadczeniu, pedagog tworzy nowe projekty swego działania lub twórczo rekonstruuje stare. W czasie tego procesu nowa teraźniejszość staje się redefinicją przeszłości i wyznacza nowe ukierunkowanie przyszłości – jego przyszłych działań. On sam w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym staje się rzeczywistością, którą może sobie wyobrazić i objąć umysłem, poczynając od dostępnych zdarzeń, przez zdobytą wiedzę, po eksplorację wyobrażeniową oraz różne teorie naukowe. W ten sposób on sam otrzymuje od swojej wyobraźni, osadzonej w myśleniu wobec wartości, nowy impuls, który poprzez udostępnienie nowych znaczeń warunkuje proces tworzenia się jego tożsamości *ipse*³⁷.

Sposób wyobrażania sobie tego co-daje-do-myślenia i sposób pracy wyobraźni ujawnia specyfikę języka myślenia. Na początek rozpatrzmy propozycję Tischnera, dla którego myślenie ma charakter intencjonalny i zarówno jako proces, jak i jako akt nie może pozbyć się metaforyczności (tenże, 2006, s. 226–236; por. Nęcka, 2000). Sama metafora może bowiem pomóc widzeniu czy wyobrażeniu, sprzyjać porządkowaniu myśli, ich zapamiętywaniu, ale i ich rozumieniu. W metaforze ujawnia się dostrzeżenie podobieństwa, a w istocie ustanawia się za jej pośrednictwem podobieństwo między początkowo dalekimi znaczeniami, które nagle okazują się bliskie. Tej zmiany odległości znaczeń dokonuje się w wyobraźni, a metafora jest środkiem tego wyrazu podobieństw (Ricoeury, 2008, t. I, s. 10). W metaforze to, co odległe od siebie znaczeniowo, mimo swej odmienności jest podnoszone „do poziomu istoty rzeczy i chronione przed przygodnością czasu” (tenże, 2008, t. II, s. 234). Metafora przenosi od czegoś poza to coś, jest zatem i symbolem dla refleksji, który zawiera się już w tym, co-daje-do-myślenia. Ponieważ jest tworzona pod wpływem wyobraźni, w związku z czym jej treść może być w dużej mierze rozpoznana i zrozumiana (Dudek, 2000, s. 22). Zwykle metafora obejmuje także treści ukryte, nawet nieuświadamiane, często nieoczywiste „na pierwszy rzut oka”, przyczyniając się zarazem do intensyfikacji wyobraźni i emocjonalnego ich przeżywania. Wieloznaczność metafory nie przekreśla możliwość jasności myślenia, a wręcz przeciwnie, zazwyczaj ją umożliwia.

³⁶ Por. z zagadnieniem konfiguracji i rekonfiguracji tekstu: Ricoeur, 2008, t. II, s. 112–114.

³⁷ Pozostaje jeszcze kwestia odbioru wyobrażeń, który jest stosowny do zdolności przyjmowania ich przez pedagoga. Ta zaś określa się przez ograniczoną i zarazem otwartą na horyzont własnego bycia pedagogiem sytuację spotkania z wychowankiem jako Innym, w której każdorazowo „inaczej” znajduje się pedagog.

Dla Ricoeura, który widział paralelizm między metaforą a opowieścią, obie wyjaśniając coś więcej, prowadzą do lepszego rozumienia, odkrycia (nadania) sensu. Odnosząc się zarazem do rzeczywistości, z której metafora czerpie różne jakości i wartości, nie mające dostępu do języka bezpośrednio opisowego, ponownie opisuje rzeczywistość na podstawie jej „widzenia-jako”. A to ponowne opisywanie lokuje się w obszarze odczuwalnych wartości estetycznych i aksjologicznych (tenże, 2008, t. I, s. 10–11). Z nich składa się – jak mówi Ricoeur – „zamieszkały świat”, który będąc pewną swojskością, przedostaje się do myślenia metaforycznego, czyniąc jego treść jaśniejszą i w końcu lepiej zrozumiałą. I choć metaforyzowanie w myśleniu – jak i metaforyzowanie samego myślenia – oznacza odebranie światu widzialnemu rangi świata jedynie istniejącego, to dzięki metaforze można uchwycić i zrozumieć to, co znajduje się poza obrębem istniejących już pojęć i ich interpretacji, jak również poza obrębem możliwości pojęciowych.

Metafora pojawia się wówczas, gdy – ze względu na specyfikę treści, jaką z sobą niesie – nie daje uchwycić się w linearny porządek abstrakcyjnych znaków, czyli za pomocą słów. Pedagog, który posługuje się w swoim myśleniu metaforą, na przykład metaforą spotkania z wychowankiem jako Tajemnicą, ujmując je jako „wrzucenie w przepastną studnię” albo jako „płynięcie po bezmiarze istnienia”, stwarza sobie szansę zobaczenia nie wprost tego co-daje-do-myślenia i jednocześnie szansę uchwycenia, że coś ma znaczenie tylko jako coś. Ponadto „obłaskawia” to, co odległe i niejasne, nawiązując z nim – jak powie Ortega y Gasset o metaforze – „kontakt intelektualny” za pomocą tego, co bliskie i co znajome (tenże za: Góralski, 1998, s. 27). Ale w metaforze dokonuje się również – za pomocą podobieństw – i rozpoznanie, w którym chodzi o myślenie o czymś „pod wspólnym mianownikiem o dwóch rzeczach sprzecznych” (Ricoeur, 2008, t. II, s. 236). Wówczas dwa sprzeczne ze sobą wyrażenia w połączeniu ze sobą odsłaniają sens, nie przekreślając ich odmienności. Myślenie o spotkaniu z wychowankiem jako Tajemnicą i porównane do „wrzucenia w przepastną studnię” stanowi rodzaj rozpoznania znaczeń spotkania z nim, ponadto jest jednym z możliwych, które również daje do myślenia, uruchamiając pytania typu: „czy tego wrzucenia się boję?”, „kto mnie wrzuca w tę studnię?”, „w jaki sposób zostałem w nią wrzucony?”, „dlaczego jest to studnia?”, „jak głęboka jest ta studnia?”, „jak czuję się jako wrzucony do studni?”, „co mogę zrobić, aby nie czuć się jak wrzucony do przepastnej studni?”, „co sprawia, że spotkanie z wychowankiem ujmuję jako wrzucenie mnie do czegoś?” *et cetera*. Te przykładowe pytania odnoszą się do różnych treści wyobraźni, ale bez pierwotnej metafory sama wyobraźnia byłaby słabo poruszona. Myślenie metaforyczne również zabezpiecza pedagoga przed konsekwencją linearnego odczytania spotkania z wychowankiem jako Tajemnicą, takiego odczytania, które narzuca się z języka potocznego lub z języka danej nauki, gdzie istotne terminy zostały już wyjaśnione i funkcjonują w kategorii interpre-

tacyjnej oczywistości. Ponadto myślenie metaforyczne, poprzez pobudzenie wyobraźni, wskazuje zarazem na trop, jakim powinno się/można podążać.

Idąc za Góralskim, odwołującym się do źródeł starogreckich ujmowania metafory w kategorii tropu, w którym znaczenie przenośne oparte jest na wyrażonym obrazowo podobieństwie lub pokrewieństwie treści, powiemy, że dla pedagoga metafora jako trop wyobraźni i możliwych wyobrażeń, na przykład spotkania z wychowankiem jako Tajemnicą, zależy przede wszystkim od zabarwienia emocjonalnego danego słowa lub sformułowania metaforycznego oraz od stopnia przyczynowości związku emocjonalnego z danym słowem lub sformułowaniem metaforycznym. Ważne okazuje się także, na ile trop jest nieoczekiwany i czy pedagog radzi sobie ze zrozumieniem jego znaczeń (tenże, 1998, s. 26–27; por. Ricoeur, 2008, t. I, s. 9). Porównując metaforę do „iskry prawdy”, Góralski wydobywa jej istotę, która polegać ma właśnie na rzucaniu migotliwego, lecz jasnego światła na różnorodność form i sposobów istnienia rzeczy i wydarzeń oraz osób, które jak gdyby ukazują się nam na pierwszym planie, przy jednoczesnym oświetlaniu ich planu drugiego – ich kontekstu, odniesienia, tła (tenże, s. 29). Bycie w świecie to bycie w świecie już naznaczonym poprzez własną opowieść w nim i o nim, która jest zarówno interpretacją zastanych, jak i tworzonych znaczeń. Z tej perspektywy metaforę można także potraktować jako „ikoniczne powiększenie” polegające „na powiększeniu wstępnej czytelności” (Ricoeur, 2008, t. I, s. 119).

Reasumując, metafora w powyższym kontekście znaczeniowym z jednej strony jest widzeniem, z drugiej zaś angażując wyobraźnię, dostarcza wizji wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, mnie jako pedagoga i spotkania z wychowankiem. Poprzez ich wizję pojmuję on coś innego niż ożywienie tego, co jest lub było przez niego doświadczane bezpośrednio. Dla Ricoeura w wizji chodzi o odczytanie znaków, którego to odczytania trzeba się jednocześnie uczyć (tenże, 2008, t. II, s. 235). Ale jest to również wizja nadająca im sens poprzez obecność w niej swoistej treści emocjonalnej i wartościującej, jak i dość często intuicyjnej. Jako wizja często jest też nieuchwytna przez pojęciowe myślenie – pozostaje zatem obrazem namalowanym specyficzną paletą barw. Ma charakter „semantycznej innowacji”, która polega „na wytworzeniu nowej semantycznej stosowności za sprawą niestosowanego połączenia”, w której dostrzegamy także „opór słów w ich potocznym użyciu” (tenże, 2008, t. I, s. 9).

„Myślenie z głębi metafory”, jak powie Tischner, polegać ma na pojawieniu się w samym myśleniu (i języku) czegoś nowego, które jest jeszcze niewypowiedziane i zatem nieogłoszone, ale które stanowi syntezę różnorodności – różnorodności myśli. Myślenie metaforyczne pedagoga jest jednak zagrożone swoistą dosłownością, wtedy, kiedy myśląc w sposób pośredni lub metaforyczny, przypuszcza, że myśli w sposób prosty i bezpośredni (Ortega y Gasset za: Góralski, 1998, s. 26). Jest to błąd stosowania w myśleniu metafory, jednak on

sam nie jest w stanie przekreślić jej wartości. Tym samym niemożność wyrażenia czegoś w konwencjonalnym symbolu, jakim jest język rozumiany jako abstrakcyjne znaki, nie powinna prowadzić do zaniechania wypowiadania się, co jawi się jako godne naszej uwagi i co jako właśnie godne daje-do-myślenia. Treść ta, zazwyczaj jasna i wyraźna, potrzebuje „środka wyrazu”, jakim jest metafora i nie tylko ze względu na ułomność przekazu za pomocą konwencjonalnego symbolu, lecz również ze względu na odczucie, że taka właśnie forma wypowiedzi jest najtrafniejsza w jej wyrażeniu.

Stosowanie metafor w myśleniu pedagoga związane jest z wyposażeniem rzeczywistości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego we właściwości pozaempiryczne, które dane są w doświadczeniach „kontemplacyjnym” i „intuicyjnym”, dotyczących tego, co się wie, lecz pozostających ponad (poza) możliwością wyrażenia tego (Przełęcki za: Góralski, 1998, s. 28)³⁸. W języku potocznym, gdy używamy takich wyrażen, jak „przecucie”, „intuicyjna reakcja”, „twórczy pomysł” lub „twórcza inspiracja”, „oświecenie”, „błyskawiczna decyzja”, „nagle natchnienie”, mówimy pośrednio o intuicji, która wydaje się nie mieć nic wspólnego z rozumem, a przynajmniej z logicznymi zasadami – jest raczej traktowana jako coś irracjonalnego aniżeli racjonalnego³⁹. W tradycji myśli zachodniej zazwyczaj ujmuję się intuicję jako „czysty ogląd” poznawanej rzeczywistości będący rezultatem całościowego charakteru poznania⁴⁰. Jak podaje Pajor, na przestrzeni lat – podobnie do dnia dzisiejszego – intuicja albo była okryta tajemnicą, albo utożsamiano ją z pracą intelektu, u podstaw czego leżało przyjęcie koncepcji człowieka, jego *psyche*, sprowadzonej do świadomości (Pajor, 2002, s. 10–11). Jednak już Bergson, a za nim i między innymi fenomenolodzy tacy, jak Husserl i Scheler, podkreślali znaczenie intuicji w procesie poznania, ujmując ją jako

³⁸ Także nasze marzenia są tym, co zwie się rozmyślaniem, zamyślaniem nad możliwymi i niemożliwymi sprawami świata. Dlatego nie możemy ich tutaj pominąć, bo przecież i one są tym, co nam coś wyjaśniają i tym, co przewidujemy. Choć mają wymiar nierzeczywisty, są znaczące dla opowiadania naszej historii. To m. in. dzięki nim nasze myślenie może być otwarte. A myśleć w ten sposób to nie stawiać barier, to mieć odwagę sięgania nawet po niemożliwe.

³⁹ O znaczeniu poznania intuicyjnego m. in. w budowaniu własnej osobowości (postaci), w uczeniu się, w rozumieniu i dostępie do wiedzy zawartej w pamięci, jak również w ośnieniu i wglądzie poznawczym, który był traktowany jako jeden z istotnych przejawów intuicji, przekonuje nas psychologia i pedagogika Gestalt. Również tworzenie analogii i metafor, ich dostrzeżenie i sformułowanie, wyłania proces myślenia intuicyjnego jako proces poszukiwania rozwiązania (Nosal, 2002a, s. 28). Na znaczenie myślenia intuicyjnego w psychodaktyce twórczości wskazuje także Dobrołowicz, dla którego charakteryzuje się ono pozalogicznością (przedlogicznością), niewerbalnością, natychmiastowością, emocjonalnością, heurystycznością i wielopłaszczyznowością przy udziale tak zwanej świadomości ograniczonej (tenże, 1995, s. 93–95).

⁴⁰ Por. „Począwszy od Platona powstał kontrast między intuicją z jednej strony i myśleniem dyskursywnym z drugiej. Intuicja stała się boskim sposobem na poznanie wszystkiego od razu, jednym rzutem oka, w jednym błysku ośnienia, beczasowo” (Popper, 1992, s. 180).

zdolność ludzkiego ducha, której działanie wyprzedza zarówno rozum, jak i też wszelką logiczną refleksję na płaszczyźnie świadomości (tenże, 2002, s. 11).

Jest zatem intuicja – idąc śladami rozważań Junga na ten temat – specyficzną władzą poznawczą człowieka, stanowiącą subiektywny jego element, w który ludzka psychika jest wyposażona *a priorycznie* (por. Pajor, 2004)⁴¹. Rozpatrzmy miejsce intuicji w myśleniu, stawiając pytanie: „jakie znaczenie posiada intuicja jako zdolność poznawcza?”⁴². Należy jednak wcześniej zadać pytanie: „o jakie myślenie i jego język chodzi?”. Z perspektywy psychologii kultury, która dostrzega twórcze związki między *psyche* i kulturą, wyróżnia się dwa rodzaje języka, którymi człowiek posługuje się w swoim życiu i których rozumienie sam wypracowuje (Dudek, [w:] Dudek, Pankalla, 2005, s. 245–252). Jest nim język charakterystyczny dla myślenia obrazowo-symbolicznego i dla myślenia werbalno-pojęciowego⁴³. Czym charakteryzują się te dwa rodzaje myślenia? W życiu osoby dorosłej myślenie obrazowo-symboliczne istnieje obok myślenia intelektualnego. Opiera się na nieliniarnym, polichronicznym i symbolicznym bezpośrednim (intuicyjnym) odbiorze rzeczywistości – podobnie jak w myśleniu werbalno-pojęciowym, które z kolei opiera się na selekcji, transformacji, asymilacji i integracji napływających do człowieka informacji⁴⁴.

⁴¹ Pajor o etymologii słowa intuicja pisze: „*Intuitio* pochodzi od formy czasownikowej *intueor*, co oznacza tyle, co oglądać, dostrzegać, spostrzegać, wpatrywać się w coś, ale też i rozważać, podziwiać czy zrozumieć, pojąć. Łacińskie słowo *intuitio* jako pojęcie filozoficzne zostało po raz pierwszy użyte w tłumaczeniu greckiego tekstu pochodzącego od ateńskiego filozofa Proklosa (412–485). W tekście Proklosa występowało słowo *epibolē*, oznaczające błyskawiczne ujęcie całości przedmiotu poznania w sposób duchowy, to znaczy nie przy pomocy zmysłów i też nie częściowo. *Epibolē* oznacza zatem najwyższy sposób poznania rzeczywistości” (tenże, 2002, s. 10).

⁴² W związku z głównym wątkiem niniejszego paragrafu nie stawiamy pytań o to, na czym polega mechanizm funkcjonowania intuicji, jak również, w jakim obszarze psychiki jest lokalizowana. Nadmienimy, iż dla samego Junga intuicja jest jedną z czterech podstawowych funkcji psychicznych obok myślenia, uczucia i percepcji, która ukierunkowuje świadomość na możliwe zmiany, będąc zarazem rodzajem specyficznego przeczucia. Przeczucie to odnosi się raczej do wyobraźni niż do uczuć. Zainteresowanych odsyłamy do dzieł Junga, jak również do opracowań jego psychologii.

⁴³ O znaczeniu powiązania ze sobą dwóch rodzajów wiedzy, będącej wynikiem dwojakiego rodzaju myślenia, Eliade pisze: „Uważam, że człowiek współczesny, a co ważniejsze »człowiek jutra«, wkrótce zrozumie konieczność zintegrowania dwóch postaci wiedzy – logicznej i racjonalnej z jednej strony oraz symbolicznej i poetyckiej z drugiej” (Eliade za: Rega, 2001, s. 81). W literaturze poruszającej powyższą problematykę coraz częściej mówi się o tym, iż o stabilności i dojrzałości tak kultury, jak i tożsamości indywidualnej decyduje dialog między dwoma rodzajami myślenia (por. np. Motycka, 2000, 2005).

⁴⁴ Typową formą jego języka w okresie dzieciństwa są baśnie. Przedstawiają one, podobnie jak mity, m. in. sferę świata społecznego, najważniejsze życiowe doświadczenia, problemy psychologiczne i materialne prawa świata przyrody. W życiu dorosłego człowieka jego typową formą jest język mitów, obrzędów, ceremonii, dogmatów zakorzenionych w wierzeniach religijnych i społecznych zasadach prawno-obyczajowych oraz język sztuki.

Treści wyobrażone i odbierane subiektywnie są doświadczane jako realne, zaś sam język metaforyczno-symboliczny uaktywnia się przede wszystkim w kontakcie ze sztuką i religią, jak również w wyobraźni, w fantazjach i w marzeniach. Myśląc obrazowo-symbolicznie, posługujemy się językiem, który przynależy do wertykalnego wymiaru języka kultury. Opiera się na wieloznacznych symbolach wskazujących znaczenie uniwersalne wychodzące poza obręb jednej kultury. Jest warunkiem powstania indywidualnego załączka dojrzałej tożsamości indywidualnej, charakteryzującej się ukierunkowaniem „w głąb”, „ku sobie”, przy jednoczesnym subiektywnym, lecz dynamicznym odbiorze symboli kulturowych. W tym języku możliwe jest integralne ujmowanie różnych wymiarów życia – zarówno reprezentację ról i zachowań społecznych, postaw i typów zachowań, jak i symbolicznych stanów emocjonalnych i typowych doświadczeń (sytuacji) granicznych. Posługiwanie się językiem symbolicznym, z czym niewątpliwie łączy się przesunięcie aktywności mentalnej człowieka „w głąb siebie”, nie rezygnując jednocześnie z aktywności w stronę zewnętrznego życia, pozwala zrozumieć język symboli w kontekście własnego rozwoju tożsamości indywidualnej.

Komplementarnym do myślenia obrazowo-symbolicznego i jego języka jest myślenie werbalno-pojęciowe⁴⁵. Myślenie to charakteryzuje się linearnością i monochromicznością, a jego język – język horyzontalny – jest konwencjonalny oparty na dominacji w świadomym myśleniu słów i pojęć, organizujący podstawową przestrzeń wymiany społecznej, będąc zarazem warunkiem społecznej adaptacji. W rozwoju człowieka jest to również język wtórny, ponieważ zostaje przejęty od otoczenia zewnętrznego. Myślenie werbalno-pojęciowe i jego język tworzy zewnętrzną warstwę osobowości, ukierunkowując życie psychiczne w stronę społeczności, zbiorowości, akcentując konwencjonalne wartości zbiorowe⁴⁶.

Przyjmując założenie o komplementarności obu rodzajów myślenia i ich języków, ważne staje się zatem kształtowanie i rozwijanie przez pedagoga zarówno werbalno-pojęciowego, jak i symbolicznego myślenia, które spotykają się w obszarze podejmowanej przez niego refleksji. Przyświeca temu założenie, które pod adresem samego języka wysunął Gadamer, ujmując go nie tylko jako medium pośród innych form symbolicznych osadzone jako fakt w rzeczywistości, ale przede wszystkim jako zasadę komunikacyjnego realizowania się rozumu. Oznacza to, że sam rozum jest tym, „co się w języku komunikatywnie realizuje” (tenże, 2008, s. 93). Dokonując w tym miejscu paraleli powyższych słów do niniejszego wątku, powiemy, że zarówno w języku symbolicznym, jak

⁴⁵ Przy domenie wiedzy naukowej w kulturze zachodniej od czasów Oświecenia, język rozwinięty przez naukę i zdobycze techniczne cywilizacji wywarł ogromny wpływ na życie codzienne, które coraz częściej jest wyznaczane przez koncepcje, idee i teorie naukowe.

⁴⁶ Ten typ myślenia i język, w którym się wyraża, coraz częściej i skuteczniej spycha na plan dalszy głębsze wartości uniwersalne i kulturowe (takie jak kultura duchowa, sztuka, religia).

i w języku werbalno-pojęciowym komunikatywnie realizuje się rozumienie tego, co-daje(dało)-do-myślenia pedagogowi. Aby myśleć dialogicznie, pedagogowi wypada posługiwać się i językiem symbolicznym i werbalno-pojęciowym. Między jednym językiem a drugim toczy się może w jego myśleniu gra językowa, w której „mówienie i czynienie jednoznaczными wszelkich wypowiedzi za pomocą sztucznego języka” nie uwalnia się od „zaczarowania” językiem symbolicznym (tamże, s. 91)⁴⁷. Jeśli refleksję pedagoga ujmujemy jako myślenie dialogiczne, to za Gadamerem powiemy również, że ona sama nie jest „w sensie sądu logicznego” taką wypowiedzią pedagoga, która charakteryzuje się jednoznacznością znaczeń, dających sprawdzić się pod względem trafności logicznej i na tej podstawie być dla niego samego zrozumiałą (tamże, s. 92). Ma ona charakter okazjonalny w tym sensie, że tak jak i mowa, i rozmowa wydarzają się

w komunikacyjnym procesie, dla którego monolog naukowej mowy lub wyprowadzenia dowodu stanowi tylko przypadek specjalny (tamże).

Zarówno wyobrażnia, jak i posługiwanie się metaforą i intuicją są specyficznym językiem myślenia obrazowo-symbolicznego, który to język, „przedostając się” do myślenia werbalno-pojęciowego, z jednej strony wzbogaca go, z drugiej zostaje przez niego dookreślony w swym znaczeniu dla samego pedagoga i poznania jego samego, jak i rzeczywistości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, w tym poznania-rozumienia wychowanka jako Innego. Dzięki temu myślenie werbalno-pojęciowe, które jest „bliższą ciału koszulą” dla samego pedagoga, może zostać uchronione przed schematyzacją z jednej strony, z drugiej zaś – otrzymuje od myślenia symbolicznego pożywkę jako dynamizującą i nietypową siłę dla własnej aktywności⁴⁸. Wracając do zagadnienia intuicji i powołując się w tym miejscu na stanowisko w tej kwestii Junga, powiemy, że jako zdolność poznawcza intuicja

poznaje rzeczywistość nie tyle w wymiarze zewnętrznym, wrażeniowym wraz z mnogością szczegółów, co raczej tkwiący w niej głębszy sens, z którego następnie mogą wynikać przeróżne możliwości (Pajor, 2002, s. 20).

Treści intuicji są dane, nie są wywiedzione, mają charakter irracjonalny (w znaczeniu: pozaracjonalny). Ich racjonalizacja jest możliwa *ex post*. Ponieważ osadzona jest w myśleniu obrazowo-symbolicznym, będąc jego dyspozycją, odgrywa szczególne znaczenie w odczytywaniu symboli, a zatem i w odczytaniu

⁴⁷ Por. podrozdz. I.3.1. *Gra wypowiedziania się na scenie spotkania*.

⁴⁸ Wszak trzeba pamiętać, że myślenie symboliczne również może cechować się ambiwalencją znaczeń symbolicznych, dlatego nałożenie na nie myślenia werbalno-pojęciowego, zwanego również myśleniem intelektualnym, może zabezpieczać działania pedagoga przed ich ukierunkowaniem się na takie relacje z wychowankiem, które odsłaniają negatywne odczytanie symboliki jego inności.

przez pedagoga symboliki wychowanka jako Innego. Otwarcie się na głos intuicji we własnej refleksji, w której znajduje się miejsce na oba rodzaje myślenia, przynosi pedagogowi możliwość wyobrażenia sobie wychowanka jako Innego i zarazem odczytanie symboliki jego inności. Kreatywnego działania intuicji pedagog doświadcza poprzez wyobrażenia, które nie zawsze muszą mieć charakter przedmiotowy. Mogą to być również wyobrażenia związane z poszczególnymi zmysłami, na przykład wyobrażenia słuchowe, czuciowe, węchowe, ale także przestrzenne⁴⁹. Intuicja, w swej źródłowo poznawczej funkcji, nie podpowiada pedagogowi ani wyników jego poznania, ani też wyników podejmowanej przez niego refleksji, ani też wyobrażeń, ona stwarza bądź otwiera dla jego wyobrażeń przestrzeń możliwości, które w myśleniu może wykorzystać.

Warta zaznaczenia jest również rozbieżność między obrazami dostarczany-
mi przez percepcję zmysłową a obrazami dostarczany-
mi przez intuicję, bo choć mogą dotyczyć tych samych obiektów to jednak treść obrazów może być różna⁵⁰. I tak pedagog widzi wychowanka, którego ujmuje jako Obcego-Nieprzystającego do niego i ukierunkowuje się na niego jako na obiekt do rozpoznania, lecz intuicja podsuwa mu nieco inny jego obraz – obraz Innego jako Obcego-Tajemnicy i to przede wszystkim w jego pozytywnym aspekcie symbolicznym. Pojawia się wówczas miejsce w refleksji pedagoga na to, by rozjaśnić oba te obrazy, sięgnąć ich podstawy znaczeniowej, by tym samym uchwycić sens każdego z nich i dać sobie powiedzieć, co ów sens znaczy dla mnie jako pedagoga i mojej relacji z tym oto wychowankiem. Intuicja i w jakimś stopniu wyobraźnia, której treść najczęściej zostaje wyrażona w języku metafory, poprzedzają świadome działanie rozumu, a zatem i świadomą pracę myśli pedagoga wraz z wszelkiego rodzaju mniej lub bardziej logicznymi spekulacjami. Te zaś są charakterystyczne dla myślenia poddanego dyktatowi świadomie

⁴⁹ Można przypuszczać, iż w refleksji pedagoga zostaną uruchomione takiego rodzaju wyobrażenia, które będą pochodną jego dominujących systemów reprezentacyjnych. Preferowany system reprezentacyjny (wizualny, audytywny, kinestetyczny) przekazywania i odbierania informacji nie oznacza, iż nie możemy uzyskać dostępu i wykorzystywać innych systemów. Nie można również powiedzieć, że któryś z systemów jest zdecydowanie lepszy od innego. Każdy wykazuje jednak tendencję do faworyzowania jednego z nich. Dzieje się to bez udziału świadomości. Preferowane systemy reprezentacyjne, zwane także modalnościami w zakresie percepcji i przetwarzania informacji, korespondują także z rodzajami inteligencji, wśród których Gardner wyróżnił: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, intrapersonalną, interpersonalną (tenże, 1985). W tworzeniu wyobrażeń niebagatelną rolę odgrywa również praca lewej lub prawej półkuli mózgowej i ich preferencja przez poszczególne osoby, aczkolwiek również i tutaj można nauczyć się symetrii ich pracy (por. np. Zieliński (2000), Nosal (2002b), Neville (2009)).

⁵⁰ Powstające subiektywne obrazy mogą odnosić się do tego, co na zewnątrz osoby, zarówno do przedmiotów fizycznych, zjawisk, wydarzeń, jak i innych osób, ale także do tego wszystkiego, co dzieje się w *psyche*, o czym świadomość nie jest jeszcze poinformowana (Pajor, 2002, s. 22).

respektowanych reguł wnioskowania oraz odbywającego się w sposób linearny. Intuicyjne przekonania i przeczucia pedagoga nie dają się łatwo wyrazić w formie standardowego języka. Są one dla niego zrozumiałe jak gdyby od środka i często po ich zakomunikowaniu lub próbie ujęcia w struktury myśli linearnych. Ale wówczas może mieć poczucie ich nieadekwatności z ich odczuwaniem intuicyjnym. Pozostanie na poziomie metaforycznym i jego rozbudowywanie, a nie ucieczka przed nim, a co za tym idzie również ucieczka przed samą refleksją, stanowi konstruktywne rozwiązanie i ma znaczenie w tworzeniu i określaniu przed samym sobą swego pedagogicznego *ethosu* – dopowiedzmy: „*ethosu* z głębi metafory”, którą posługuje się sprawniej niż by to mógł wyrazić w powszechnym języku konwencjonalnym⁵¹.

W myśleniu pedagoga wyznaczonym wartościami oddaje się pierwszeństwo wyobraźni, wszak trzeba pamiętać, że intuicja, ujęta w nurcie fenomenologicznym jako prze-czuwanie, czucie wartości, spełnia wobec niej funkcję generatywną. Leży u podstaw przewidywania tego, czego do tej pory nie było. W antycypowaniu nowego to intuicja przyciąga uwagę i wokół niej skupiają się myśli (por. Andrukowicz, 2000, s. 81–93). To ona często podpowiada pedagogowi kierunek i obszar wyobrażeń jego samego jako pedagoga, sytuacji, w które partycypuje lub w które ma dopiero partycypować, to ona również podpowiada, kim jest dla niego wychowanek, a potem wyobraźnia nasuwa mu obraz(y) tego, kim może on być. Intuicja jest bowiem skorelowana ze zdolnością wczuwania się, empatią, zdolnością łączenia poznania z emocjami (np. przeżywanie spotkania z wychowankiem jako pewnego natchnienia, ale i jako wy-darzenia)⁵². Pedagog „widzi” scenerię wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, siebie samego jako pedagoga w różnych i zazwyczaj wielowymiarowych sytuacjach, „widzi” wychowanka, a wszystko to jest możliwe dzięki „oczom wyobraźni”. Na owo „widzenie” w refleksji nakłada się namysł o tym, który nie zawsze musi być namysłem rozumianym dosłownie, czyli utożsamianym z myśleniem pojęciowo-werbalnym⁵³.

⁵¹ Np. według Nosala, powołującego się na badania empiryczne, „[...] osoby charakteryzujące się wysokim poziomem intuicji, jako dyspozycji poznawczej [...], łatwo tworzą oryginalne metafory i częściej posługują się nimi w toku komunikowania się”. Intuicjonistę charakteryzuje również łatwość tworzenia „[...] tzw. symboleksji, czyli tworzenia struktur symbolicznych, wyrażających swoisty stop pojęć, doznań sensorycznych, kinestetycznych i emocjonalnych. Przeciwnieństwo tego mechanizmu stanowi tzw. aleksytymia, oznaczająca trudności w rozpoznawaniu emocji i ich trafnej werbalizacji” (tenże, 2002a, s. 35, 37).

⁵² Por. dla Bergsona intuicja była współodczuwaniem, „dzięki któremu przenosimy się do wnętrza przedmiotu, by zbiec się z tym, co jest w nim jedyne, a tym samym niewyraźne. Analiza natomiast jest operacją, która sprowadza przedmiot do składników już znanych i takich, które ten przedmiot dzieli z innymi” (tenże za: Jakimowicz, 2002, s. 111).

⁵³ Trudno oprzeć się skądinąd banalnej refleksji, jak bardzo widzenie pedagoga rzeczywistości wychowania, zależne jest od jego obrazów, wykreowanych przez różne teorie pedagogiczne. Również i one mniej lub bardziej przemawiają do jego wyobraźni, lokują się w niej i ją w jakimś stopniu determinują. Wprawdzie mogą one być czymś aktualnym, ale i przeszłym, choć nie

Za Bergsonem możemy powiedzieć, iż to dzięki intuicji – posiadającej charakter bezpojęciowy – pedagog ma możliwość przeniesienia się do centrum tego, co „widzi” po to, by w sposób „niewidzialny” dotknąć tego, co w nim niepowtarzalne i niewyraźne (tenże, 1993, s. 38). To „widzenie” od wewnątrz tego, co samo w sobie jest też i ruchem – życiem tego, co właśnie poddajemy „ogłodo-wi”⁵⁴. To dzięki intuicji pedagog „widzi” coś, czego nie jest w stanie ani dostrzec, ani zobaczyć zmysłami (por. Hartmann, [za:] Zwoliński, 1974, s. 211–213). Choć wyniki namysłu mogą być różne, także u tego samego pedagoga, jak i wielu innych od niego, jego źródłem czyni się zazwyczaj intuicję, którą tutaj określamy jako intuicję poznawczą, utożsamianą przez Liberковского z myślą niedyskursywną czy pozawerbalną refleksją (tenże, 2009, s. 112). Intuicja bowiem nie tylko jest szczególnym rodzajem dyspozycji umysłowej, lecz i formą organizacji różnych form myślenia i faz przebiegu tego procesu. Za Franklem z kolei powiemy, iż dzięki intuicyjnemu widzeniu całości rzeczy, czyli „organu sensu”, pedagog może doświadczyć siebie nie tylko w swej faktyczności, lecz również tego, co w nim jest immanentne, co jest jak gdyby przed wszelką jego prezentacją zewnętrzną (Frankl, 1984, s. 105). Intuicyjny wgląd i rozumienie, odbywające się na poziomie pozawerbalnym, towarzyszą również myśleniu dialogicznemu pedagoga. Poznanie intuicyjne pedagoga jest zatem równoważne integrowaniu tego, co-daje-do-myślenia, i tego, co jest już „myślane” przy wykorzystaniu i myślenia obrazowo-symbolicznego i myślenia werbalno-pojęciowego w obszarze refleksji. Pozwala ono globalnie ująć to, co-daje-do-myślenia pedagogowi, i to, co jest już myślane z wielu stron, perspektyw, punktów widzenia, nadając im konfigurację przy jednoczesnym odczuciu przez pedagoga jego paradoksalnego charakteru, jak również bycia zaskoczonym nagłym „gotowym” jego wynikiem (Nosal, 2002a, s. 30).

II.3.2.2. Bycie refleksyjnym – orientacją w byciu sobą pedagoga

Z refleksją łączy się świadomość mojego Ja, a przede wszystkim Ja-aksjologicznego. Jest ona czymś niezbywalnym w decydowaniu o sobie samym jako Ja-aksjologicznym i urzeczywistnianiu tej decyzji, co jest fundamentalne dla

oznacza to, że nie są obecne w wyobraźni i nie wpływają na jej intelektualną obróbkę. Np. Nietzsche uważał, że człowiek w swoim myśleniu, które dla niego nie jest myśleniem racjonalnym, zależy od różnych okoliczności swojego czasu, miejsca i tego, kim sam jest. To, co sam człowiek chce zwać myśleniem, jest zależne „od historycznie zmiennych warunków życia, od etosu, obyczaju, ideologii itd.” (Liberkowski, 2009, s. 175–176). Nie poruszamy tego zagadnienia, zakładamy jednak, że (samo)świadomy pedagog zdaje sobie sprawę również i z tego faktu i bierze go „pod uwagę” w swojej pedagogicznej refleksji.

⁵⁴ Dla Bergsona poznanie intuicyjne „umieszcza się w samym ruchu i przyjmuje samo życie rzeczy. Taka intuicja osiąga absolut” (tenże, 1993, s. 38). Lecz intuicja nie sprowadza się tylko do uchwycenia tego, co istotne, które ma być zarazem czymś realnym i sprowadzonym do istnienia.

tożsamości *ipse*. Dla Ricoeura poważanie siebie bierze swój początek właśnie w refleksyjności jako „wyjątkowej” przestrzeni aktywności myślowej, choć zamknięte tylko w niej wypacza się i traci swą istotę (tenże, 2005, s. 299–300). O tej szczególnej roli refleksji w dotrzymywaniu danego sobie słowa, czyli w szanowaniu siebie i troszczeniu o siebie Ricoeur pisze:

refleksyjność niesie ze sobą groźbę skupienia się na sobie, zamknięcia się, które jest przeciwieństwem otwarcia się na szeroką przestrzeń, na horyzont życia dobrego [– ale – ...] poważanie siebie i troskliwość nie mogą być przeżywane i myślane bez siebie nawzajem (tenże, 2005, s. 299).

Poważanie siebie i troska o siebie w byciu odpowiedzialnym pedagogiem zostają poświadczone w refleksji nad nimi – to w niej pedagog doświadcza ich kondycji. Z drugiej strony to właśnie w refleksji jako myśleniu dialogicznym jego bycie sobą (a zatem także Ja sam jako Inny) zostaje przez niego samego „wezwane” i w ten sposób „doznane” jako też zawsze możliwe i stojące przed nim⁵⁵. W tym kontekście sama refleksja nie tylko jest źródłem i zasadą bycia sobą, ale jest formą i przejawem bycia Ja-aksjologicznego. Ponieważ tożsamość *ipse* pedagoga buduje się w toku jego narracji, to refleksja daje możliwość rozumienia siebie na drodze „tworzenia siebie” poprzez dokonanie rewizji dotychczasowej „opowieści”, jej zachowanie, podtrzymanie albo podjęcie próby opowiadania jej inaczej. W ten sposób poznaje on także własny świat wartości, zmienia go, przekształca, wzbogaca lub ugruntowuje. Bycie refleksyjnym pedagogiem to docieranie od wewnątrz do bycia sobą. To w końcu umiejętność niebanalnego podróżowania po własnej sferze duchowej, by móc ją wypowiedzieć. Brak natomiast refleksji, czy też jej niedostateczność lub niedojrzałość, może doprowadzić do popadnięcia w stan uspokojenia zrodzony z przyznania czemuś stałemu waloru absolutności. Refleksja przez wielkie R, w której ma miejsce jednocześnie i wątplenie, i nastawienie na określony sposób bycia, zapewnia dystans do tego, czym – najogólniej określając – byłem, jestem i będę z sobą samym, z innymi i ze światem, zapewniając jednocześnie jasność widzenia tych wszystkich wymiarów istnienia siebie.

⁵⁵ Dla Kwaśnicy pytanie pedagoga o samego siebie w scenerii własnego działania, rodzące autorefleksję, jest zawsze ograniczone prawem do wewnętrznej wolności innych, podmiotowości i prawem do wyboru przez nich własnej drogi. Z drugiej strony autorefleksja jest wzbudzana i podtrzymywana przez pytanie dotyczące tylko samego siebie i wierności sobie samemu. Pytanie podstawowe brzmi: „jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu [...]” (tenże, 2007, s. 300). Z tym pytaniem wiąże się niewątpliwie pytanie-wątpliwość: „czy wartości, za którymi się opowiadam i które urzeczywistniam w obszarze pedagogicznego działania, rzeczywiście wyznaczają kierunek i sens tworzącego się mojego *ethosu* pedagoga, w który zawsze też wpisany jest wychowanek jako również ten, który jest wartością, Innym Drugim i Obcym w ich pozytywnych aspektach?”.

Refleksja jako myślenie dialogiczne pedagoga nie jest uwalnianiem się od wiedzy niepewnej i odkrywaniem wiedzy pewnej. Jest zawsze poszukiwaniem, w którym nie da się również wyeliminować błędzenia ani ulegania przesądom. Refleksja jako myślenie dialogiczne, zakładające już myślenie różnicujące mnie samego jako Ja-aksjologiczne, nie jest myśleniem ukierunkowanym na odnalezienie jednoznaczności i pewności, choć jest tym, co zdradza inklinacje do ich poszukiwania. Nie odbywa się ona „obok” lub „nad” tym, w czym jako właśnie pedagog partycypuje, a mianowicie „obok” i „nad” wychowaniem jako wspólnym doświadczeniem osobowym i w jego ramach spotkania z wychowankiem jako zawsze już „jakoś” Innym. Ona wdziera się w ich „żywołność” i ma za zadanie nie tyle naruszyć schematyczność dotychczasowego ich porządku, bez względu na to, jaki by on był, ile go (z)rozumieć. Za Schönem możemy powiedzieć, że jest to refleksja-w-działaniu, która ma bardziej interpretacyjny niż analityczny charakter (tenże, za: Gołębiak, [w:] Kwieciński, Śliwerski (red.), 2007, s. 201–202). Jest myśleniem „o” jak i zarazem rozumieniem działania w toku działania. Wymaga od pedagoga pewnej dyscypliny i uwagi ukierunkowanej na to, co się dzieje w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Natomiast refleksja-nad-działaniem, którą również Schön wyodrębnia jako kategorię pojęciową wyznaczającą profesjonalizm pedagoga, jest rodzajem „za-myślenia”, wymagającego z kolei czasu i ciszy. Jest to rodzaj zatrzymania się w działaniu i skoncentrowania uwagi na samym myśleniu. Zatrzymania się w swej opowieści toczącej się „tu i teraz” na scenie spotkania z wychowankiem i podarowanie sobie i czasu, i miejsca dla refleksji jest również o tyle istotne, iż poznanie intuicyjne, choć zazwyczaj łączone z pobudzeniem emocjonalnym, ocenianym pozytywnie (ciekawość, pasja, zawładnięcie, pochłonięcie), jest procesem, ale jego wynik w postaci intuicyjnych przekonań i przeczuc, pojawia się po fazie relaksu, beczynności myślowej. Znamienne w tym miejscu wydają się słowa Tischnera:

Zważmy, jak żyje myślenie. Myślenie dokonuje jakby dwójakiego ruchu: ruchu w głąb siebie i ruchu na zewnątrz siebie. Myślenie jakby wycofywało się z życia, z codziennych zajęć i trosk, jakby się chciało skupić w sobie, jakby szukało jakiegoś szczególnie uprzywilejowanego punktu widzenia, z którego najlepiej będzie patrzeć mu na świat i najlepiej słuchać głosów dobiegających ze świata. [...] Dopiero potem jest ono swoiste przez to, co mówi (tenże, 2006, s. 221).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że myślenie pedagoga nie zawsze następuje po tym, co-daje-do-myślenia w danym czasie i miejscu wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. To, co-daje-do-myślenia, również może ujawnić się w swej ważności dla myślenia w rozciągłości czasowej. Myślenie nie zawsze następuje po zdarzeniach, a przynajmniej nie musi koniecznie im towarzyszyć. To, co-daje-do-myślenia, przychodzi czasami „z oddali” i jest myśleniem o przeszłości. Wówczas pedagog myśli ku przyszłości – co, to, co się wydarzyło daje mu do myślenia o tym, co już jest albo co jest dopiero jak gdyby

przed nim – w przyszłości. Podejmowana przez niego refleksja nie tylko otwiera go na możliwość i czasem konieczność podejmowania refleksji-w-działaniu, lecz również czyni ją adekwatną do sytuacji w tym znaczeniu, że choć może nieefektywna w swych konsekwencjach, to jednak dająca świadectwo zachowania „nie-bezmyślnego” i „nie-po omacku” i „nie-na chybił trafił”. Refleksja-nad-działaniem, przejawiająca się także w refleksji-w-działaniu, nieprzypadkowa i niebanalna, stanowi czynnik konstytuujący wiedzę pedagoga – jego wiedzę o sobie samym jako pedagoga i własnym *ethosie*, w którą wpisana jest wiedza o wychowanku i o wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Z źródłowych pytań o pedagogiczne działanie i siebie samego jako sprawcę tego działania w ujęciu ricoeurowskim, ich interpretację w horyzoncie powstałej wiedzy, jak i z wiedzy zweryfikowanej pojawiającymi się pytaniami, rodzą się nowe koncepty. Łącząc ze sobą refleksję-w-działaniu i refleksję-nad-działaniem, odkrywamy pewien rys bycia sobą pedagoga – bycia refleksyjnego, w którym jak w soczewce skupia się i rozprasza, dając światło byciu sobą pedagoga, jego (samo)świadomość *vel* (samo)wiedza i bycie odpowiedzialnym.

Refleksja ukierunkowana jest na (z)rozumienie, które dokonuje się zarówno w obszarze jednostkowego aktu działania, jak i w pedagogicznym działaniu rozciągniętym w czasie i przestrzeni, „przechodzi” w działanie pedagoga wyznaczone poszukiwaniem orientacji we własnym sposobie bycia jako pedagog. Poszukiwanie ma zawsze wymiar etyczny, i dopiero wtedy można swój *ethos* uczestnicząco przeżyć. Refleksja pedagoga jako myślenie dialogiczne zmienia przede wszystkim jego stosunek do wychowania i do wychowanka, jak i do siebie samego. Stosunek ten nie jest już wiedzą „o wychowaniu”, „o wychowanku”, ani wiedzą „o sobie”, gdzie wiedzę uważa się za możliwą do osiągnięcia jako pewnik ukierunkowujący pedagogiczne działanie. Refleksja pedagoga w horyzoncie jego Ja-aksjologicznego nie jest środkiem wyrazu gotowej już myśli, lecz dopiero wyznacza obszar myśli, nadając samemu myśleniu nową jakość – myślenia w działaniu, a raczej myślenia w myśleniu jako działaniu. Tak rozumiana refleksja wyrasta z otwartości nie tylko na to, co nowe, otwartości przyjęcia tego, co nowe, lecz z otwartości na to, co inne i zarazem ową otwartość implikuje. Otwartość myślenia pedagoga staje się warunkiem poszukiwania i urzeczywistniania orientacji na etykę wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Wówczas też buduje się obraz wychowania wywodzącego się z codzienności, w której zawsze coś może pedagoga zaskoczyć, zdziwić, zdumieć, być innym, odmiennym. Podstawową cechą takiego obrazu wychowania nie jest jednak jego konstruowanie na niepewności, lecz na zapomnieniu różnicy między pewnością i niepewnością, i otwarciem się na własne zaufanie do tego, co zwiemy już *ethosem* pedagoga. Jest to możliwe wówczas, gdy w swoje myślenie dialogiczne z perspektywy Ja-aksjologicznego pedagog włączy warunki rozpoznania znaczeń wychowania, jak jego „miejsce”, „kontekst”, „okoliczności”, które są „zgodne” z interpretacją wychowania jako wspólnego

doświadczenia osobowego. Można powiedzieć, że jako pedagog takie mam zaufanie do własnego *ethosu*, jakie mam zaufanie do własnej interpretacji wychowania, nie wyłączając świadomości tego, że w swym myśleniu myślę o tym z sobą samym jako pedagog i z wychowankiem. Myślenie dialogiczne „wzywa” swojego właściciela – pedagoga – do uczestnictwa w nim ukierunkowanego nie na znalezienie rozwiązania problemu, „kim jestem jako pedagog?”, lecz na poszukiwanie sensu problematyczności bycia pedagogiem. Tym samym w poszukiwaniu znaczenia i (z)rozumienia własnego *ethosu* dzieje się też i jego własna przemiana i potwierdza się jego *ethos*. Myślenie dialogiczne nie jest myśleniem zamkniętym – ono zawsze pozostawia sobie samemu szansę na inne doświadczenie myślenia. Zaprzecza temu, że jest możliwy taki *ethos* pedagoga, który dałby się wyczerpać w tym znaczeniu, które właśnie jemu samemu się narzuca albo do którego on sam się przywiązał. *Ethos* pedagoga i jego tożsamość *ipse* w swej rzeczywistości odsłaniają się przez aktywne ich tworzenie, w którym tworzeniu uczestniczy również i jego dialogiczne myślenie pozostawiające i otwierające szanse na nowe ich wymiary.

Refleksja jako wysiłek ogarniania siebie w swym *ethosie* pedagogicznym jest ważna dla pogłębienia (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego pedagoga w „teatrze” wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Myśląc o Ja-aksjologicznym z „tu i teraz”, o Ja-aksjologicznym z „tam i potem”, o Ja-aksjologicznym w różnych, często ambiwalentnych w stosunku do siebie sytuacjach z rzeczywistości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, można zarówno mylić je ze sobą, łączyć, rozróżniać raz w taki sposób, to znów w inny. W myśleniu dialogicznym myśli się o nim i rozumie za każdym razem inaczej. Istotne zaś dla samej kondycji Ja-aksjologicznego jest to, co w czasie tej wędrówki myśli po różnych drogach wydarzyło się, a są to przemiany rozumienia sytuacji, w których znalazło się w naszym myśleniu Ja-aksjologiczne, a zatem i zmiany w rozumieniu siebie samego jako Ja-aksjologicznego. Refleksja zatem może stać się źródłem przemian samego pedagoga, źródłem jego nowego sposobu bycia zakotwiczonym w starym, a także bycia filozoficznego, czy też – jak mówi Jaspers – bycia filozofem.

Holenderski filozof, antropolog, badacz religii i poeta Marcel Messing w książce zaliczanej do kręgu literatury inicjacyjnej i nawiązującej z jednej strony do procesu ideacji Junga, z drugiej do filozofii wschodniej (głównie buddyjskiej i hinduskiej), w jednym z rozdziałów *O myśleniu* pisze:

Myślenie jest jedynym problemem, gdyż stwarza problemy. Najpierw stwarzasz problemy, aby je później dumnie rozwiązać. Zrodzą się jednak nowe problemy. [...] Ciągłe jesteś tylko zajęty stwarzaniem problemów i ich rozwiązywaniem. Myślenie widzisz jako pomost pomiędzy tobą a rzeczywistością. Jest on jednak zbędny. Zwłaszcza, gdy zbudowany jest ze spróchniałego drewna myśli. [...] Myślący musi zniknąć. On jest największym problemem. Problemu tego nie da się jednak rozwiązać nowymi myślami. [...] Śledź swe myśli. Obserwuj, skąd się one biorą, dokąd idą. One przychodzą i odchodzą. Jak przypływ i odpływ. Jak lato i zima. Rosną, kwitną i więdną.

[...] Jeśli przejrysz myślenie, jeśli go całkowicie przejrysz, dopiero wtedy może się ono rozpaść. [...] Myślący musi teraz umrzeć. Gdy zajdzie potrzeba, będziesz myślał, lecz ciebie w tym myśleniu już nie będzie. Gdy zajdzie potrzeba, zastosujesz myślenie w życiu codziennym. Nie masz już jednak celu. Jest natomiast przejrzystość (Messing, 1996, s. 109–115).

W oryginalnym podtytule powieści, jak podaje tłumacz, znajdują się słowa: „Umrzyj zanim umrzesz”, a ich interpretacja filozoficzna mówi o odrodzeniu się za życia. „Umrzeć zanim się umrze” odnieść można do zmian tożsamości, jakie przeżywa dojrzała osoba na drodze dochodzenia do tożsamości nowej, pełnej⁵⁶. To dochodzenie do tożsamości związane jest również – by jednak pozostać w kręgu tradycji kultury i filozofii zachodniej – ze swoistym obumieraniem dotychczasowej refleksji a rodzeniem się nowej – przejrzystej dla jej autora.

Dla Heideggera współczesny człowiek zapomniał o myśleniu, choć wydaje się mu, że to właśnie ono go nobilituje w świecie i usprawiedliwia jego działania w nim. Jego zdaniem sposób myślenia współczesnego człowieka potwierdza to, że

coraz silniej urządza się w powierzchowności i pierwszoplanowości swej dotychczasowej istoty, uznając płytkość tej powierzchni za jedyną przestrzeń pobytu na ziemi (tenże, 1999a, s. 33).

Wyraża też wątpliwości, czy współczesny człowiek jest nawet w stanie ukierunkować się w stronę tego, co zwie się myśleniem. Przyczyn tego upatruje w powszechnie istniejących przekonaniach co do samego myślenia, które

⁵⁶ Por. z procesem indywiduacji w psychologii Junga, który zazwyczaj ma miejsce około 35–40 roku życia (tj. w około połowy życia). To: „Proces transformacji osobowości, obejmujący fazę naturalną i fazę kulturową rozwoju psychicznego, podczas którego wykształcają się określone funkcje i struktury psychiczne: „ja” indywidualne (ego), funkcje świadomości, świadomość zbiorowa (persona) oraz asymilowane są dostępne w kulturze znaczenia zbiorowe (symbole kulturowe) bądź pojawiające się bezpośrednio w psychice jako wyobrażenia, marzenia sennie, a nawet kształtujące się w toku rozwoju indywidualnego jako tzw. skrypty życiowe czy mity osobiste” (Dudek, 2002; por. Maurin, Motycka (red.), 2002; Pajor, 2004). Dla Junga sam termin „indywiduacja” oznacza proces, w trakcie którego osoba staje się nie-podzielna (in-dividual), tzn. staje się osobną niepodzielną jednością. Jest to proces, w którym dochodzi do integracji przeciwieństw i odkrywania archetypu Cienia i do konfrontacji z nim. Dlatego może przebiegać dramatycznie i jest często utożsamiany ze śmiercią dotychczasowego życia i narodzinami (w cierpieniu) życia nowego – narodzinami archetypu Jaźni, który asymiluje w sposób pozytywny archetyp Cienia. Przykładem przemiany czy też swoistych narodzin jest osoba dotychczas kierująca się w życiu rozumem a w trakcie procesu indywiduacji otwierająca się na świat uczuć, łącząca racjonalne myślenie z intuicją. Wykorzystuje tym samym całą gamę predyspozycji psychicznych, tych jawnych i tych ukrytych, zyskuje dzięki temu nową jakość. Proces indywiduacji wymaga wysiłku i intencjonalnej aktywności człowieka, stąd nie u każdego zachodzi w jednakowym tempie i nie u każdego prowadzi do tych samych efektów. O przeżyciu procesu indywiduacji przez samego Junga patrz: Pajor, 2004. Można zaryzykować stwierdzenie, iż „narodziny” bycia refleksyjnie (samo)świadomym pedagogiem w nierozzerwalnym połączeniu z byciem odpowiedzialnym w spotkaniu z wychowankiem, jak i z samym sobą-Innym, jest formą pedagogicznej indywiduacji.

podtrzymywane są przez „przemysł kulturalny, który dzień w dzień żąda dopływu nowości i poluje na sensacje” (tenże, 1999a, s. 170). Przekonania o myśleniu, które zabijają myślenie, są następujące:

1. Myślenie nie prowadzi, jak nauki, do wiedzy. 2. Myślenie nie przynosi żadnej użytecznej mądrości życiowej. 3. Myślenie nie dostarcza bezpośrednio żadnych sił do działania (tamże).

Myślenie pedagoga o myśleniu, które jest samo w sobie nieużyteczne dla niego, może – za Messingiem – być problemem, bo owe problemy stwarza, u podstaw których leży on sam jako w ten sposób myślący. Potrzeba zatem zmiany myślenia o pedagogicznym myśleniu. Może ono być wartością w określaniu własnego *ethosu* pedagogicznego i tożsamości *ipse*, wszak pod warunkiem, że ono samo w sobie przegląda się i po to, by siebie „przejrzeć”. Powiemy – po to, by mieć jasność tego, jak ja jako pedagog myślę i przy użyciu jakich myśli i w końcu, w jakim celu myślę. Jednak mnie jako myślącego pedagoga w tym myśleniu już nie będzie, bo – choć chodzi o mnie samego i mój *ethos* – myśląc wobec wartości, myślę ponad sobą w kierunku wartości. Można w tym miejscu skonstatować, myśląc z perspektywy Ja-aksjologicznego, nie myślę o Ja-aksjologicznym, wówczas otwieram przestrzeń urzeczywistniania Ja-aksjologicznego.

Jaspers podkreśla znaczenie dla rozumienia siebie i działania w wolności zespolecia ze sobą aktywno-zewnętrznego sfery życia z przeżyciowo-wewnętrzną, czyli refleksyjną, będącą wyjątkową przestrzenią aktywności myślowej (tenże, 1990). Ono dopiero zaświadcza o byciu sobą, w niej ma możliwość przeglądać się tożsamość *ipse*, ale także to za jej pośrednictwem owa tożsamość zostaje również potwierdzona przez tego, kto podejmuje nad nią refleksję.

Dla Heideggera myślenie jest nieustającym pytaniem, ma ono zawsze charakter problemu, a ten rodzi się tam, gdzie coś umyka, gdzie coś nie do końca jest odsłonięte (Heidegger, 1977). Myślenie autentyczne zawsze jest w drodze, nigdy niezaspokojone, zawsze ukierunkowane na uchwycenie tego, co się skrywa. A zatem myślenie autentyczne to myślenie zwracające się ku byciu, którego myśl ma nieustannie szukać i do którego ma nieustannie dążyć. Myślenie skierowane ku byciu jest czymś więcej aniżeli świadomością czegoś lub analizą czegoś, jest „oddaniem się temu, co godne pytania” (tenże, 1977, s. 281). Wychodząc poza jednostkowe to-co-daje-do-myślenia (choć pociągać ono może i inne aspekty z nim związane i być rozciągnięte w czasie), możemy skonstatować, że sposób, częstotliwość, niebanalność refleksji pedagoga tworzy jego specyficzne bycie – bycie refleksyjnym, czy tak jak chciał Jaspers bycie filozofem. On sam o wartości takiego myślenia pisał:

Podstawowa operacja, dzięki której myśląc wznosimy się ponad wszystko pomyślane, nie jest może trudna. Wydaje się jednak czymś niesamowitym, ponieważ nie służy poznaniu żadnego nowego przedmiotu, nie czyni go uchwytym, lecz przez ową myśl zmienia naszą świadomość bytu (Jaspers, 1998, s. 20).

Jeśli myślącego według wartości pedagoga porównamy do filozofa, to za Tischnerem powiemy, że w jego określaniu się tym mianem szczególnego znaczenia nabierają nie tyle same odpowiedzi na tzw. pytania podstawowe, ile umiejętność ich dostrzeżenia i uświadomienie sobie ich konieczności postawienia. Dla nas takimi podstawowymi pytaniami pedagoga będą pytania dotyczące tego, gdzie jest prawda bycia pedagogiem, gdzie jest prawda bycia wychowankiem, gdzie jest prawda bycia wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. To za ich przyczyną konstytuuje się to-co-daje-do-myślenia – to z nich wypływa myślenie. Jako źródło myślenia pedagoga można je ująć jako jego zasadę konstytutywną i regulatywną. To, co jest jak gdyby „wytworem” myślenia, czyli jego treść, „nakłada się” na ową pierwszą swoistość myślenia tego co-daje-do-myślenia, utożsamianego z myśleniem filozoficznym (tenże, 2006, s. 221). Takie myślenie jest formą odpowiedzi na to, co-daje-do-myślenia, które je jakby od wewnątrz przenika, sprawiając, że myślenie staje się jego wyrazem – jest ekspresją tego, co-daje-do-myślenia. Sama pytalność, o której mowa, jest formą nastawienia pedagoga wynikającego z jego refleksyjności, a przynajmniej z umiejętności stawiania pytań o to, co jest, jakie jest i co może być między nim i wychowankiem, jak i tych, o których również się pyta. Tego typu pytania przynależą do kategorii pytań podstawowych, które Tischner – podobnie jak Jaspers – sytuuje w przeżyciu „ludzkiej niedoli”. Tak o tym pisze:

Ale pytania podstawowe, od których w ogóle zaczyna się filozofowanie, są bez wątpienia wołaniem bólu. Dodajmy jednak: wołaniem i zarazem wyborem drogi odpowiedzi. Pytając z głębi niedoli – gdzie jest prawda? – filozof dokonuje wyboru: choć w niedoli świata zagrożone są rozmaite wartości, to jednak zagrożenie przez nieprawdę jest dla niego najgroźniejsze i z nim trzeba mu się wprawie rozprawić. Jedynie upadek – kłamstwo, iluzja, fałsz – jest zdolny ustanowić absolutny obowiązek myślenia, z którego wyrasta wszelka filozofia (tenże, 1998a, s. 94).

W byciu refleksyjnym, podobnie jak w filozofowaniu, wyróżnić możemy jego podstawowe źródło, będące zarazem tegoż bycia zasadą – problematyczność swego *ethosu* i ujawnienie przed sobą samym sensu owej problematyczności. W tym miejscu odwołujemy się do stanowiska Jaspersa, który – podobnie jak w tej kwestii wypowiadał się Heidegger – mówi o dwóch biegunach filozofowania, traktując je jako źródłową wolę wiedzy (czytaj: mądrości)⁵⁷.

Filozofia [...] chce osiąść wiedzę i przezwycięża to, co posiadała, przez radykalne kwestionowanie. Dąży ku przedmiotom jako temu, co obiektywne, i jest zarazem pozbawiona znaczenia bez rzeczywistości egzystencji, dla której drogowskazami w istnieniu są właśnie owe przedmioty. Jeśli dążymy do zdefiniowania filozofii, podkreślając jedną ze stron tych przeciwieństw, to jednostronność takiej strategii sprawia, że pozostaje nam martwa filozofia będąca dogmatyką. Filozofia jest prawdziwa tylko jako ruch pomiędzy tymi biegunami (tenże, 1990, s. 293).

⁵⁷ Patrz: par. II.2.2.2. *W kierunku dojrzałości aksjologicznej*.

Trawestując powyższe słowa na niniejszy grunt rozważań o byciu refleksyjnym pedagogiem, powiemy, że bycie owo zostanie zachowane przez pedagoga w swej świeżości i w mocy pobudzania do dalszych i głębszych refleksji, jeśli on sam będzie kroczyć drogą od pytałości ku odpowiedziom, a zatem ku (z)rozumieniu swego *ethosu*⁵⁸. Jeśli zaś założymy, że droga ta ma wprowadzić w poznanie filozoficzne, to może dobrze by było pamiętać, co o tym poznaniu pisze Heidegger w kontekście swoich rozważań o byciu Bycia:

W przypadku zapoznania filozoficznego wraz z pierwszym krokiem zaczyna się przemiana rozumiejącego człowieka [...]. Osobliwość myślenia filozofii polega na tym, że w poznaniu filozoficznym za każdym razem wszystko równocześnie się przesuwa: bycie człowieka w jego stanie w prawdzie, sama prawda, a wraz z nią odniesienie do Bycia (tenże, 1996, s. 21).

Utożsamiając ze sobą bycie refleksyjnym pedagogiem z byciem filozofującym pedagogiem, powiemy za Jaspersem, że sama refleksja, ujmowana jako dzieło myślenia, nie zaświadcza o nim samym jako myślącym czy filozofującym pedagogu. Ma ona sens jako sposób bycia, w którym pedagog, „myśląc swą istotę”, dąży do ujrzenia i zrozumienia rzeczywistości swego *ethosu* i stania się samemu rzeczywistym w swym *ethosie* (tenże, 1990, s. 297).

W refleksji ujawnia się zdolność pedagoga do organizowania zdarzeń i wydarzeń z obszaru wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego w całościowe struktury, odsłaniania ich znaczeń i sensów i/lub nadawania na drodze ich interpretacji. To także odkrywanie ich niepowtarzalnych sensów i ich wzajemnych odniesień. W refleksji pedagog odkrywa motywy kierujące jego działaniem, antycypuje oczekiwania i projekty własnych działań, ujawnia swe intencje i dążenia. W niej dochodzi nie tylko do interpretacji, ale także do uporządkowania i przewartościowania przez pedagoga zdarzeń i wydarzeń z obszaru wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, własnych odczuć, wyobrażeń i projektów, motywów kierujących jego działaniem, dostrzeżenia wśród nich pewnych spójnych sekwencji i odkrycia związków między nimi w odniesieniu do własnego spektrum wartości. Kształtowany w refleksji indywidualny system znaczeń, z jednej strony jest źródłowo zakorzeniony w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, z drugiej – wbudowany w to doświadczenie. Jest zatem refleksja także projekcją (samo)-świadomości *vel* (samo)wiedzy Ja-aksjologicznego, ponieważ podejmując ruch myśli w odpowiedzi na to-co-dało(daje)-do-myślenia, jest się już w myśleniu wobec wartości. Pedagog jest bowiem zawsze we wspólnym doświadczeniu

⁵⁸ W tym miejscu chcemy poczynić pewną dygresję, cytując ponownie słowa Messinga, ale pozostawiając ją bez komentarza: „Dlaczego iść swoją drogą, kiedy Życie nie zna dróg. Dlaczego szukać drogi, jeśli życie jest bez drogi? [...] Czy każda droga nie prowadziła wcześniej czy później w gąszcz opinii, jeśli się jej nie opuściło w odpowiednim czasie? Czy prawda zna drogi, jeśli jest wszędzie obecna?” (tenże, 1996, s. 48).

osobowym, w którym spotyka wychowanka w jego inności, a każda relacja do Innego nie może być inną relacją, jak taką, która osadzona jest w perspektywie aksjologicznej. Ponieważ tylko do tego, co jest ważne i co ma znaczenie, pedagog może ustosunkować się emocjonalnie, w refleksji także potwierdza się jego Ja-aksjologiczne jako zorganizowany i organizujący się system wartościowania.

Refleksja jest sposobem, w jaki pedagog uświadamia sobie, poznaje i rozumie siebie samego oraz własne działania. Jest to właściwie tworzenie siebie i świata własnych odniesień, ponieważ umysł raczej konstruuje rzeczywistość niż ją wiernie i obiektywnie odbija (por. Grzegorek, [w:] Krzyżewski (red.), 2003, s. 209). Tocząc w myślach roz-mowę z perspektywy Ja dialogowego, pedagog uświadamia sobie swoje wewnętrzne zróżnicowanie, czasem nawet niespójność, a wraz z tym konieczność podjęcia refleksji jednoczącej wielość w jedność – to wypracowanie uzgodnień interakcji między różnie rozmieszczonymi punktami widzenia, reprezentującymi różne perspektywy poznawcze⁵⁹. Poznając i rozumiejąc siebie samego z perspektywy różnych Ja, pedagog uwrażliwia się także na inność wychowanka w jej wielowymiarowości. W myśleniu dialogicznym pedagog wyrabia sobie zdolność do rozumienia świata i siebie samego w kategoriach Innego. Podejmowanie refleksji nad samym sobą w swej dialogowej różnorodności, nad rolą Ja-aksjologicznego w konsolidacji tej różnorodności, pedagog konstruuje własną wiedzę, która ma zasadnicze znaczenie dla etycznego sądzenia jego działania w orbicie bycia z wychowankiem jako Innym. Może wówczas dostrzec wzory takiego sądzenia, które albo chce zmienić, albo uzna za wartościowe. Chodzi jednak nie tylko o zapoznanie wzorów sądzenia, ale także o zrozumienie wielości, często sprzecznych ze sobą, głosów Ja-aksjologicznego, ich uwzględnienie we wzorach sądzenia etycznego, koordynowanie nimi i znalezienie najlepszego w i dla danej sytuacji rozwiązań.

W samej refleksji pedagoga są obecne nie tylko interpretowane zdarzenia i wydarzenia z obszaru wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, a w tym i jego własne działania (te podjęte i niepodjęte, jak i te wyobrażeniowe), lecz i pewna ich propozycja. Na nią rzutowane są najbardziej osobiste możliwości i projekty (por. Ricoeur, 2008, t. I, s. 118–119). Jest to również propozycja siebie samego w byciu pedagogiem. Indywidualne interpretacje i projekcje przekładają się na jego codzienne wybory i styl bycia pedagogiem. Obecna w refleksji interpretacja siebie samego i własnych działań odsłania pedagogowi pewną jedność bycia sobą w czasie, która także każdorazowo jest interpretacją. Każda zaś interpretacja odsłania znaczenie jej dla tego, kto jej dokonuje.

⁵⁹ Giddens uważa konsolidację tożsamości jako refleksyjny projekt, będący nicią wiążącą wszelkie doświadczenia człowieka i różne obszary składające się na jej drogę życiową (tenże, 2001).

W refleksji odnaleźć można poczucie kontynuacji i bycia tym samym w różnych sytuacjach i w różnym czasie. To w niej w trakcie wewnętrznej rozmowy pedagog ujawnia siebie jako tego, kto robi/zrobił coś, dlaczego i jak, przedstawiając w czasie możliwe i realne połączenia między nimi. Poczucie jedności działania konstytuuje się na planie międzyosobowej interakcji w trakcie myślenia dialogowego, często pomiędzy opozycyjnymi wartościami, pomiędzy tym, co określone i nieokreślone, zgodne i niezgodne, stałe i zmienne, pewne i niepewne, obliczalne i nieobliczalne, jawne i ukryte. Spełnia ona funkcję odkrywającą, a także przekształcającą w stosunku do odczuwania i rozumienia siebie samego jako pedagoga. Używając języka metaforycznego, powiemy, że chodzi w niej o rewidowanie tego, kim się stało z perspektywy tego, kim się jest. Lecz i to, kim się jest, zakorzenione jest w tym, kim się było i kim się stawalo, jak również w tym, kim się może i/lub chce być. Tym samym dopiero w ruchu pomiędzy tymi postaciami siebie samego następuje tymczasowe rozumienie siebie samego jako pedagoga, które zawsze jest też możliwym przed-rozumieniem otwierającym inne rozumienie siebie⁶⁰. Dla Ricoeura bycie sobą nie wyklucza bycia innym, ale tego wręcz wymaga. I nie tyle chodzi o odnoszenie się do tego, co inne, ile o zawieranie inności w byciu sobą, która zostaje zapośredniczona właśnie w refleksji jako myśleniu dialogicznym. W tak ujętej refleksji pedagog objawia siebie samego i definiuje jako tego, który „staje się”, a nie tego, który „jest” już „gotowy”. W niej odnajduje się horyzont budowania i scalania siebie, poszukiwania i odnajdywania sensu i celowości własnej, zawsze też jednostkowej, której nie da się wymienić na inną, pedagogiczną biografią. Każde zaś przewartościowanie i przekształcenie własnej biografii pedagogicznej, czy tworzenie nowej nie osłabiając poczucia jedności, jest wynikiem „przepracowania” przez pedagoga osobistego doświadczenia⁶¹. Aby tak się stało, potrzeba spojrzenia z dystansu, z innej emocjonalnej i poznawczej perspektywy, przy uwzględnieniu nowych – innych aspektów i kontekstów, innych odczuć i innych reinterpretacji (por. McAdams, 1985, 1988). Jest to zaś możliwe w refleksji jako specyficznej aktywności myślowej.

Urefleksyjniona interpretacja subiektywnych obrazów doświadczeń w byciu pedagogiem osadzona jest zawsze w kontekście sytuacyjnym i we wcześniej-

⁶⁰ To, co wcześniejsze, wchodzi w skład znaczenia tego, co późniejsze, zaś to, co późniejsze, dostarcza znaczenia temu, co je poprzedziło. W tym sensie interpretacja siebie samego zapośredniczona w refleksji ma postać kołową, a w istocie spiralną – tak jak ujmuje rozumienie-interpretację hermeneutyka heideggerowska i poheideggerowska.

⁶¹ To także w refleksji jako specyficznej aktywności myślowej pedagog może samodzielnie odszukać zewnętrzne i wewnętrzne źródła siły i odwagi życiowej, jak również wewnętrzne źródła chroniące przed skutkami doświadczeń traumatycznych. Na przykład Bettelheim do chroniących człowieka zasobów wewnętrznych „zalicza takie wymiary ludzkiego funkcjonowania, jak »autonomia«, »poczucie własnej wartości«, »życie wewnętrzne pełne treści«, »zdolność do utrzymywania pełnych znaczenia więzi z innymi«, »integrację wewnętrzną«” (Tokarska, 2010, s. 298).

szych, jak i późniejszych interpretacjach. To oznacza, iż w refleksji zawsze ujawnia się perspektywa drogi poszukiwania odpowiedzi na skierowane do pedagoga zapytywanie o samego siebie. Nie jest to jednak ukazanie „części” prawdy, lecz zawsze prawdy jego bycia jako kogoś. Zatem nie o prawdziwość czy fałszywość w refleksji w sensie faktycznym chodzi, lecz o to, w jaki sposób, na przykład, zdarzenia czy wydarzenia z obszaru wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego są włączone do ruchu myśli i jako „kto” przedstawia się sobie autor refleksji nad nimi. Jeśli pedagog odkryje zapośredniczone w refleksji znaczenie samopoznania i samorozumienia w swym *ethosie*, dąży do jego tworzenia, a tym samym tworzy i potwierdza się w swej tożsamości *ipse*. Dorasta wówczas w swej (samo)świadomości *vel* (samo)wiedzy do odpowiedzialności, kształtując tę odpowiedzialność – odpowiedzialność jako odpowiadanie za siebie i innych i odpowiedzialność jako bycie zobowiązanym w etycznym tego słowa znaczeniu do stawania się sobą.

Podsumowanie

Świadomość samego siebie powstaje poprzez odniesienie do siebie samego własnej świadomości, inaczej mówiąc w akcie refleksji następuje odniesienie do samego siebie i poprzez owo odniesienie można mówić o świadomości refleksyjnej, w której dopiero ujawnia się Ja. W naszym ujęciu bycia refleksyjnie (samo)świadomym kładziemy nacisk na dwie kwestie. Z jednej strony na bycie (samo)świadomym utożsamiane z (samo)wiedzą stanowi nie cel sam w sobie, lecz jest pozytywnym fenomenem tożsamości *ipse* pedagoga związanym z jego Ja-aksjologicznym i zarazem owo Ja potwierdzającym. Z drugiej strony bycie refleksyjnie (samo)świadomym odnosi się do szczególności tego bycia, będąc jednocześnie określeniem wartościującym owo bycie – nadaje mu postaci wyjątkowej w rozważaniach o tożsamości *ipse* pedagoga. Nie wystarczy być (samo)świadomym, lecz w tym byciu (samo)świadomym jest się ponadto w sposób refleksyjny. Wówczas też możemy powiedzieć, że ta kategoria egzystencjalna bycia sobą pedagoga dopełnia jego bycie „odpowiedzialnym za... i ku...”, w którym zobowiązanie się wobec samego siebie i danemu w obietnicy słowu jest pierwotną decyzją bycia sobą. Podsumowując, podstawowym, osiowym fenomenem, poprzez który ujawnia się tożsamość *ipse* pedagoga, jest bycie refleksyjnie (samo)świadomym i odpowiedzialnym pedagogiem.

Bycie „odpowiedzialnym za... i ku...”, (samo)świadomość *vel* (samo)wiedza Ja-aksjologicznego oraz bycie refleksyjnym pozwala ujawnić to, czym i w jaki sposób rozporządza w byciu sobą pedagog. Fenomeny te jego sposobowi bycia sobą nadają cechę wyróżniającą go spośród sposobów bycia innych pedagogów. Ujmując je jako całość określającą sposób bycia pedagoga o tożsamości *ipse*, można je porównać do heideggerowskiej zasady racji do tegoż bycia, odsłaniającej i ugruntowującej jego sens, u podstaw której leżą następujące stwierdzenia:

„To, co w danym wypadku rzeczywiste, ma jakąś rację swojej rzeczywistości. To, co w danym wypadku możliwe, ma jakąś rację swojej możliwości. To, co w danym wypadku konieczne, ma jakąś rację swej konieczności. *Nic* [nie] jest *bez* racji”. I dalej: „W zasadzie racji mówi przekaz słowa o byciu” (Heidegger, 2001, s. 157, 172).

Heidegger zaznacza, że jednak nie chodzi o bycie jako rację, lecz właśnie o „przekaz słowa o byciu”, który to przekaz jest samą racją i nie opiera się na nakazie „Dlaczego”, tylko na przekazie „Bowiem/Podczas”, które samo kieruje się na istotę racji, jednocześnie na nią wskazując. Sam pisze: „Porzuć »Dlaczego«, trzymaj się »Bowiem«” (tenże, 2001, s. 172)¹. Dla niego w kulturze zachodniej od ponad 2300 lat samo bycie jest doświadczane jako racja, wywodząca się od łacińskiego „*ratio*”, które tłumaczy jako rachunek z pierwotnego słowa rzymskiego języka kupieckiego. Człowiek tej kultury jest zatem taką istotą żywą (*animal rationale*), która „wymaga rozliczenia i sama się rozlicza”, w tym sensie, że zabiega o racje swego istnienia (tamże, s. 173). Heidegger powie o takim człowieku, że „postępuje i występuje on w następstwie zasady racji” (tamże, s. 10). Nie chodzi mu jednak o zasadę racji, która miałaby „zabezpieczać rachowanie” „rozumowego przedstawiania”, w wyniku którego zapewniamy „obliczalność” naszego bycia przy założeniu jego ważności tak, że w ostateczności „dostawiamy rację” do tego, co się nam przedstawia jako już ważne i w ten sposób – wydaje się nam – że słuchamy nakazu zasady racji (tamże, s. 162–165). Dla Heideggera zasada jest wypowiedzią o bycie, którego doświadczamy tylko wówczas, gdy uwzględniamy to, że on jest. Skoro zasada jest wypowiedzią o byciu, to ona sama jako słowo o byciu nie mówi jednak, że bycie ma jakąś rację, czyli ma jakieś ugruntowanie. Bycie nie ma racji, lecz – o czym mówi zasada racji – jest samą racją do bycia (tamże, s. 168). Ponieważ zasada racji jako słowo o byciu jako racji odpowiada na pytanie o sens bycia, to ona sama nie jest tym, co by miało potwierdzać jakąś rację dla bytu czegoś, lecz tym, co ów sens odsłania i ugruntowuje. Heidegger pisze:

Zasada racji jako słowo o byciu jest wielkie w sensie czegoś wiele potrafiącego, wiele mogącego, potężnego. [...] Potężne słowo jest łagodnym słowem, po prostu przekazuje nam sens „bycia” (tamże, s. 171).

Zasada racji jako słowo o byciu jest znakiem, ale pod warunkiem, iż myślenie nie daje mu znaczenia definitywnych wypowiedzi, na których poprzestaje. Zasada racji – jako znak – ma wówczas sens, jeśli myślenie idzie za jego wskazaniem, jednocześnie poddając je przemyśleniu. Ale myślenie idzie za wskazaniem znaku wówczas, gdy owo wskazanie jest godne myślenia. Kiedy rozpatrujemy zasadę racji w powyższym ujęciu, to trzeba pamiętać, że nie chodzi już o „liczące myślenie”, lecz o zobowiązanie się

¹ Heidegger o słowie „Dlaczego” jako podstawie zasady racji, do której interpretacji „przywiązał się” człowiek Zachodu oświecony nauką jako technizacją, pisze następująco: „»Dlaczego« nie daje spokoju, nie oferuje postoju, nie udziela oparcia. »Dlaczego« jest słowem na poryw w niezmordowane i-tak-dalej, które pędzi badanie – jeżeli tylko samo nierozważnie nim się nie zmęczy – tak daleko, że kiedyś zajdzie z nim może za daleko” (tenże, 2001, s. 169).

do znajdowania dróg, na których myślenie zdoła odpowiedzieć temu, co godne myślenia, zamiast urzeczni liczącym myśleniem przechodzić obok tego, co godne myślenia (tenże, 2001, s. 173).

Odwołując się do heideggerowskiego ujęcia zasady racji, powiemy, że bycie „odpowiedzialnym za... i ku...”, bycie (samo)świadomym Ja-aksjologicznego oraz bycie refleksyjnym niczego nie potwierdza, a tym bardziej niczego nie uzasadnia. A zatem, będąc odpowiedzialnym, (samo)świadomym Ja-aksjologicznego i refleksyjnym, pedagog nie usprawiedliwia w swych działaniach sensu/bezsensu swojego *ethosu*. Fenomeny te, jako właśnie zasada racji w heideggerowskim ujęciu, zobowiązują do znajdowania dróg (do) rozumienia siebie samego jako człowieka istniejącego w świecie – rozumienia siebie samego jako pedagoga². Odnalezienie drogi (dróg) (do) wielowątkowego rozumienia siebie samego jest odpowiedzią na to, co było i jest godne myślenia – odpowiedzią na pytanie o własny *ethos* pedagoga.

Bycie „odpowiedzialnym za... i ku...”, bycie (samo)świadomym Ja-aksjologicznego oraz bycie refleksyjnym otwierają przed nim drogę ku mądrości, której pojmowanie nie mieści się w tradycyjnych kategoriach linearno-logiczno-racjonalnych operacji myślowych, lecz ponad nie wykracza, raczej je w sobie zachowując niż je odrzucając. Mądrość pedagoga jako konglomerat zdolności, wiedzy i umiejętności w zakresie dobrego bycia pedagogiem, odnosi się do fundamentalnych spraw jego *ethosu*, tego, co w nim ważne, choć często niepewne, do jego statusu i przemian, jakie w nim zachodzą, uwarunkowań ujętych jako źródła oraz jego sensu. Ponieważ najbardziej pożądanym rezultatem mądrości jest zrozumienie kondycji bycia pedagogiem, to w niej samej zawiera się również świadomość jej zmienności w trwaniu jej jako obecności, branie za nią odpowiedzialności, będąc jednocześnie wobec niej zobowiązanym, jak również poddając ją refleksyjnej „obróbce”, prowadząc z nią we własnych myślach rozmowę. Można skonstatować, że droga ku mądrości pedagoga wiedzie przez jego refleksyjną (samo)świadomość Ja-aksjologicznego w byciu odpowiedzialnym. Ja-aksjologiczne pedagoga, rozpatrując jako wartość swoją wiedzę faktyczną i proceduralną oraz świadomość kontekstu własnego *ethosu* pedagogicznego, uwzględnia względność zasad rządzących *ethosem*, jak

² Jeśli przyjmiemy za Kwaśnicą i Kwiatkowską, że to, czym może pedagog rozporządzać w swoim byciu sobą, odnosi się przede wszystkim do jego kompetencji praktyczno-moralnych, wśród których wymienimy rozumienie siebie samego jako człowieka istniejącego w świecie, rozumienie siebie samego jako pedagoga, rozumienie istoty własnego działania, którego jest sprawcą oraz rozumienie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, a co jest z tym związane i rozumienie wychowanka jako Innego, to powiemy, że zarówno to, czym rozporządza, jak i w jaki sposób zależy od urzeczywistniania zasady racji, o której piszemy powyżej (Kwaśnica, 2007; Kwiatkowska, 2005, 2008).

i względność niezdeteminowania i nieprzewidywalności jego sensu dla siebie, jak i dla tych, którzy ów *ethos* współtworzą³.

Trwanie tożsamości *ipse* w czasie dokonuje się w opowieści o tej jedności w czasie – jest ona opowiadaniem o sobie, a w istocie rzeczy jest to opowiadanie siebie. Ponieważ możliwość działania jest zawsze wieloraka, to jedność bycia sobą nie jest nigdy dana i nie jest pewnością – nie możemy jej doświadczać na sposób pewności. Jedność bycia sobą – wewnętrzna tożsamość siebie jest kwestią poświadczenia. Pedagog poświadcza jej, poważając siebie samego w byciu „odpowiedzialnym za... i ku...”, posiadając (samo)świadomość *vel* (samo)wiedzę Ja-aksjologicznego i będąc w swym byciu zarazem refleksyjnym. Foucault używa terminu „praktyka siebie”, który oznacza, że Ja praktykuje u siebie. Praktyka, którą konstituuje nie tyle pytanie o samo bycie, lecz pytanie o to, jak być, wyznacza sferę etyki, ale również jest źródłem etycznych wyobrażeń (tenże za: Skarga, 2009b, s. 288). Konstatując, etyczne wyobrażenia odnoszą się do Ja-aksjologicznego, a zatem są formą stosunku do samego siebie w horyzoncie wartości, który pozwala na określenie się w swym postępowaniu etycznym.

³ Por. model pojęcia mądrości Baltesa i Schmitha. Według Baltesa mądrość umieszczona zostaje w rozwojowej perspektywie w skali całego życia człowieka. Jako psycholog uważał, „[...] iż mądrość to coś więcej niż inteligencja, że jest ona zdolnością twórczego rozwiązywania znacznie trudniejszych, bardziej niejasnych, a jednocześnie bardziej doniosłych problemów niż te, które stawiają tradycyjne testy inteligencji. Tak rozumiana mądrość rozwija się w ciągu życia i dalej rośnie z wiekiem po adolescencji” (Mirski, 2000, [w:] Socha (red.), s. 73–74).

Część III

W kierunku etyki jako sztuki odsłaniania i tworzenia pedagogicznego *ethosu*

Etyka nie sprawi, że staniemy się wszechmocni:
gdybyśmy chcieli całkowicie zlikwidować przepaść
pomiędzy wyjaśnieniem a usprawiedliwieniem,
musielibyśmy pragnąć całej historii świata, która nas tworzyła,
wraz z okolicznościami naszego życia, działania i wyboru.
Taka *amor fati* wykracza poza aspiracje większości z nas.

Thomas Nagel

III.1. Punkt wyjścia

Dla Lévinasa, jak i dla Ricoeura (przy uwzględnieniu wszelkich różnic między ich poglądami) bycie w komunikacji tworzy sens relacji do siebie samego, do innych, do świata, do innych bytów. Ze spotkania z Innym wszystko się rodzi – i potwierdza. Jeśli zadamy w tym miejscu pytanie, co otrzymuje pedagog, to odpowiemy, że w spotkaniu z wychowankiem otrzymuje siebie samego. Odwołując się do myśli Lévinasa, dookreślimy – tym, co otrzymuje, jest rozum, mowa i wiedza. Ale zarazem to właśnie w spotkaniu z wychowankiem pedagog poświadcza siebie, czyli ujawnia siebie samego jako byt będący w zobowiązaniu wobec Innego i siebie samego jako również Innego. Ustanawia wówczas sobość jako własną tożsamość – tożsamość *ipse*, która jednoczy w sobie wiele różnorodnych jego intencjonalnych działań, to jest takich, których on sam jest sprawcą. Wyjść ku Innemu to pozwolić własnemu byciu pedagogiem być w pełni, lub do pełni dochodzić (nie dochodząc). Kluczowymi rodzajami działań intencjonalnych pedagoga są działania składające się na bycie odpowiedzialnym i refleksyjnie (samo)świadomym, które zarówno są konstytuowane, jak i regulowane w spotkaniu z wychowankiem, mającym miejsce w obszarze wychowania ujętego jako wspólne doświadczenie osobowe.

Pedagog nie tylko jest „dla” wychowanka, lecz również jest „dla” siebie samego jako Innego. Słowo „Inny” wskazuje na różnicę, która ma sens wówczas, gdy istnieje zarazem podobieństwo. Nie porównujemy – oprócz ujęć metaforycznych – ani pedagoga, ani wychowanka do na przykład takiej rzeczy jak stół i nie mówimy, że ten stół jest dla wychowanka lub pedagoga tym drugim – innym. Co łączy i pedagoga i wychowanka, jeśli określamy ich w kategorii Innego? Lévinas to, co łączy ich ze sobą, nazwałby „Toż-Samym”, które powstaje w procesie identyfikacji, a zatem w procesie tożsamości. Każdy z nich przechodzi proces identyfikacyjny, a jego efektem jest bycie „Toż-Samym”, które jednak jest niesprowadzalne do bycia „Toż-Samego” Innego. Czy mowa jest o takiej samej tożsamości, do której dochodzi się w procesie jej kształtowania? Czy proces identyfikacji, utożsamiany z budowaniem tożsamości, ale

tożsamości *ipse*, przebiega tak samo u każdego z nich? I Lévinas, i Ricoeur podkreślają, że nigdy nie są to dwie takie same tożsamości, ponieważ każda z nich jest już osadzona w innej sytuacji, w innym doświadczeniu indywidualnym, choć nie muszą być z tej racji zupełnie obcymi sobie w negatywnym aspekcie obcości. Odwołując się również do psychologii kultury i wspierając się na stanowisku mówiącym o wspólnocie myśli symbolicznej człowieka, a wielości i różnorodności oraz zmienności jej formalizacji¹, tworzenie się tożsamości *ipse* można ująć jako ideę. Jej rozwiązanie przybiera różną postać, z jednej strony jako efektu końcowego (o ile zasadne jest mówić w tej kategorii o tożsamości *ipse*), z drugiej zaś – jako efektu jej etapowego kształtowania się. Znosząc cezurę czasową między pedagogiem i wychowankiem, a zatem pozostając poza tradycyjnym układem, gdzie pedagogiem jest dorosły a wychowankiem dziecko, nie możemy obstawać przy tym, że tożsamość wychowanka jest tożsamością tworzącą się a pedagoga już ukształtowaną. Jak wiemy z treści niniejszej pracy, istotą tożsamości człowieka jest jej trwanie w czasie, wyrażone przez kategorię egzystencjalną, jaką jest ruch ku sobie samemu, będąc zarazem na zewnątrz siebie samego, czyli będąc ku Innemu. Ich tożsamości nie można ująć ani jako takich samych, ani też zupełnie różnych od siebie w swej formie, choć pod względem treści takie stanowisko wobec nich może być uzasadnione. Pedagog jest tym, kto będąc blisko wychowanka, z racji spotkania się z nim, może mu w procesie tworzenia i/lub doskonalenia jego tożsamości towarzyszyć w ten sposób, że przede wszystkim jest „z” nim i „dla” niego, będąc jednocześnie „obok” i „przy” nim.

Odwołując się do Ricoeura, odniesienie do wychowanka jest konstytutywne dla bycia sobą pedagoga, ale tylko wówczas, gdy inność wychowanka pochodzi nie tylko z porównania. Do tożsamości *ipse* pedagog dociera jak gdyby drogą okrężną, przekraczając siebie samego ukierunkowuje się na wychowanka, przygląda się i wsłuchuje, analizuje i interpretuje bycie w relacji z nim. Idąc za Tischnerem, źródłem, z którego wytryska owo pobudzenie, jest pytanie-wątpliwość wdzierające się w przestrzeń między pedagogiem i wychowankiem i brzmiące: „jak mam być z Tobą?”. W samym byciu sobą pedagoga nie chodzi o statyczność i pozycyjność, lecz właśnie o ruch od siebie (pyta w końcu o samego siebie, jak ma być, by być dobrze, a pytając zarazem projektuje owo bycie) ku sobie (projektując swoje bycie i wprowadzając ów projekt w życie, powraca do siebie samego – określa siebie w swej pedagogicznej sobości). W pytaniu: „jak mam być z Tobą?” skrywa się pytanie o własną tożsamość – o bycie sobą pedagoga w spotkaniu z wychowankiem. Zapytywanie o Innego

¹ Na gruncie psychologii kultury będzie mowa – za Jungiem – o archetypach, które odnajdujemy we wszystkich kulturach człowieka, zaś na gruncie antropologii kulturowej, która pośrednio lub bezpośrednio nawiązuje do myśli Junga, współcześnie będziemy mówić o tzw. wspólnym mianowniku pod postacią idei prymarnych czy potocznoświadczalnych (Dudek, Pankalla, 2005; Burszta, 1998, 2004; Geertz, 2005a).

odśłania jego symbolikę, w horyzoncie której dopiero „jakoś” rozumie się Innego, a przez to, a raczej równocześnie, siebie samego jako pedagoga². Symbolika wychowanka jako Innego otwiera pole działania, którego sprawcą – w znaczeniu bycia inicjatorem – jest pedagog odczytujący inność wychowanka i wprowadzający ją w medium swojego ustosunkowania się do niego i w konsekwencji sposobu działania. Jak podkreśla Ricoeur w kontekście rozważań nad działaniem:

pole praktyczne nie tworzy się od dołu do góry, przez budowanie od elementów najprostszych do najbardziej wypracowanych, lecz wedle podwójnego ruchu – wstępującego ruchu nabierania złożoności, poczynając od działań podstawowych i praktyk, oraz zstępującego ruchu ukonkretniania, poczynając od niewyraźnego i zmiennego horyzontu ideałów i projektów, w których błysku ludzkie życie zostaje zrozumiane w swej, niepowtarzalnej, jedyności (Ricoeur, 2005, s. 261).

Bycie w relacji z wychowankiem odśłania z jednej strony jej złożoność, wieloaspektowość i ambiwalentność, z drugiej zaś jej konkretność. Bycie z wychowankiem jako na przykład Obcym-Nie(rozpo)znany w negatywnym aspekcie odczytania symbolu Innego jako Obcego-Nie(rozpo)znanego a bycie z wychowankiem po odczytaniu jego znaczenia symbolicznego w aspekcie pozytywnym implikuje konkretne działania urzeczywistniające tylko w tym oto horyzoncie znaczeń własne pedagogiczne idee, ideały i projekty. To zawsze też relacja z wychowankiem jednostkowa i niepowtarzalna, bez nadawania tym określeniom znaku dodatniego lub ujemnego. To, jak pedagog jest z wychowankiem, jest wypadkową działań podstawowych – nazwijmy je w tym miejscu realnymi działaniami pedagoga – oraz działań projektujących. Relacja Ja-Inny charakteryzuje się sprzężeniem zwrotnym, a narracyjny jej wymiar przybiera zawsze postać interpretacji. Interpretować to rozwinąć rozumienie, mówiąc jako „co” „coś” rozumiemy. Założyliśmy – odwołując się do stanowiska Ricoeura – że tożsamość narracyjna jest pomostem między tożsamością *idem* i *ipse* – a zatem to, w jaki sposób jest się pedagogiem, konstytuuje jego osobową tożsamość. W sposób bycia pedagoga wpisuje się odpowiedź na pytanie: „kim jest dla mnie wychowanek jako Inny?”. Każde spotkanie pedagoga z wychowankiem to potencjalnie spotkanie z Innym. Czy można być w tym spotkaniu tak, by nie stracić Innego dla siebie? Jak być z Innym, by nie odgradzać się od doświadczenia tego co inne, a doświadczenie Innego umożliwiać?

² Ujęcie inności w kategoriach symbolicznych pozwala na zachowanie niewyczerpywalności prawdy o inności jako takiej, bez względu na to, czy będzie ona odniesiona do osoby wychowanka, czy też do osoby pedagoga. Każde odczytanie i z-rozumienie symboliki Innego ukazuje, orzeka i przekazuje prawdę jego bycia zawsze jako bycia szczególnego, osadzonego w kontekście interpretacyjnym wyznaczonym przez słowo „jako”. I tak, na przykład, ujęcie wychowanka jako Innego-Obcego-Nie(rozpo)znanego nie oznacza, że on sam nim jest, a tylko to, że dla pedagoga jawi się takim. Pociąga to za sobą zachowanie się pedagoga, odczytującego treść symboliczności inności wychowanka, jako właśnie Innego dla samego wychowanka.

Wychowanek jako Inny nie istniałby w polu zainteresowań i działań pedagoga, gdyby ten nie roz-poznał go w wychowanku. Nie jest to jednak identyczne z rozumieniem wychowanka jako Innego. Poznanie-rozumienie (w hermeneutycznym znaczeniu) dokonuje się w trakcie, jest ruchem między pytaniem a odpowiedzią. Jest ono warunkiem i zarazem istotą relacji pedagoga do wychowanka, ponieważ dopóki ten nie wie (nie rozumie) nic o Innym, on go nie obchodzi, nie ma stosunku do niego. Dopiero gdy coś wie o nim, choćby ta wiedza była fałszywa, wówczas zaczyna na niego zwracać uwagę. Odwołując się do Lévinasa, powiemy, iż pedagog jest tożsamy z samym sobą w tej mierze, w jakiej Inny jest w nim. W „diakonii z Innym”, myśli więcej, niż może pojąć, a to, co dlań niepojęte, nabiera sensu. Zrozumienie, na czym polega tożsamość Ja, wymaga zatem powrotu (powracania) do siebie³. Powrót ten polega na tym, że będąc z Innym, czyli jakby poza byciem u siebie, pedagog jako byt w separacji, przestaje mieć znaczenie. Powrót nie jest „urządzaniem się u siebie” (Lévinas, 2000, s. 156). Powrót to kwestionowanie siebie w swej tożsamości, w swym byciu sobą jako wewnętrzna jedność. Powrót to bycie dla siebie samego niczym Obcy, który zawsze jest już poza granicami mnie tu i teraz obecnego (por. Ricoeur, 2005). Wówczas też wszelka troska o własne istnienie i ucieczka przed lękiem przed Innym pozbawiona zostaje sensu. Inny bowiem jest już we mnie. Ja w spotkaniu z Innym sam jestem Innym.

Poprzez otwarcie się na Innego i przyjęcie jego wezwania pedagog zyskuje lévinasowskie *ipseité*, czyli w naszym ujęciu tożsamość *ipse* – bycie sobą. Zarazem narodzinom tożsamości *ipse* towarzyszy pewien rodzaj skupienia połączonego ze swoistym sposobem zaangażowania się w sposób bycia sobości pedagoga. A chodzi tutaj o podłoże tworzenia się tożsamości, którym jest ruch odnoszenia się do samego siebie. To w jego wyniku konstytuuje się tożsamość *ipse* pedagoga – bycie sobą, które nazwaliśmy również jego pedagogicznym *ethosem* (w innej konfiguracji znaczeń to *ethos* jest swoistym miejscem jej kształtowania się)⁴. Doświadczanie inności drugiego człowieka odsyła nas do etyczności relacji Ja–Inny w ten sposób, że – traktując ją w kategoriach projektu – odsłania związek między odpowiedzią na pytanie: „kim jesteś Ty jako Inny?” a odpowiedzią, która przyjmuje postać konkretnych działań. W tym miejscu rodzi się etyka. Nie sposób mówić bowiem o zachowaniach człowieka wobec Innego jako o zachowaniach etycznie obojętnych – pozostających poza horyzontem agatologiczno-aksjologicznym (por. Ricoeur, 2005).

³ Dla myślicieli dialogicznych, jak pisze Glinkowski: „Świadomość egotyczna nie jest tym, co byłoby dane »na początku«, co konstytuowałoby i warunkowało wszelką przedmiotową świadomość. Przeciwnie – świadomość taka wymaga uprzedniego zapośredniczenia jej przez świadomość »bycia zagadniętym« przez Innego. Dopiero takie zagadnięcie staje się okazją, by Ja jako Ja rozpoznało siebie w swym człowieczeństwie. A zatem świadomość siebie nie jest czymś gotowym czy apriorycznym, na trwałe wpisane w kondycję człowieka” (Glinkowski, 2003, s. 83).

⁴ Patrz: *Wprowadzenie* do II części niniejszej pracy.

Etyczny wymiar spotkania z Innym rodzi się wówczas, gdy udzielając sobie odpowiedzi na pytanie: „kim jesteś Ty jako Inny? oraz „kim jestem ja jako Inny dla Ciebie?”, pytamy o to, „jak jestem i jak mogę być z Tobą jako z Innym?”, ujawniając tym samym intencję swojego działania. W tej intencji odnaleźć można symbolikę Innego i jej odszyfrowanie, które dla toczonej przez pedagoga narracji ma kolosalne znaczenie, ponieważ jest tym, co ją wyznacza i określa. Jak można ujmować Innego? Inny może jawić się nam jako: „Drugi-Taki, jak Ja”, „Obcy-Nieprzystający do mnie”, „Obcy-Tajemnica”, „Obcy-Nie(rozpo)znany”, wartość *in concreto*, wartość sama w sobie, jako byt uprzywilejowany ze względu na realizację wartości. Symbolika Innego stanowi dla pedagoga perspektywę, w której zakotwiczone jest pytanie o to, jak być z Innym, by nie znosić Jego inności, lecz ją wzmacniać, czy też jak być z Innym, by jego inność nie oddalała od niego w sensie negatywnym, by nie przyczyniała się do jego poczucia bycia Obcym-Gorszym. Ponieważ bycie w relacji Ja–Inny ma charakter sprzężenia zwrotnego – jest zawsze zarazem relacją Innego do mnie samego jako Innego dla niego – to, jak jestem z Innym określa mnie samego. Jeżeli ową relację ujmijemy w kategoriach ro-zmowy czy też w kategoriach wzajemnego wypowiadania się, to za Ricoeurem trzeba także uznać jej wartość dla każdej ze stron wówczas, gdy

wszelkie posuwanie się do przodu mówcy lub sprawcy w kierunku bycia sobą posiada drugą stronę w postaci porównywalnego posuwania się do przodu partnera w jego inności (tenże, 2005, s. 76).

Ta inność jest swoistego rodzaju, ponieważ to w sytuacji roz-mowy nie zostaje ona zniesiona, lecz wyniesiona do rangi wartości samej w sobie. Dlatego sytuacja roz-mowy ma – z jednej strony, jak pisał Ricoeur – wartość zdarzenia znaczącego dla wzajemnego tworzenia się i podtrzymywania tożsamości jej uczestników. Ale wartość tę ma tylko w tej mierze, w jakiej wraz z mówiącymi podmiotami

pojawia się ich doświadczenie świata, ich perspektywa postrzegania świata, której nie można zastąpić żadną inną (tenże, 2005, s. 83).

Ujęcie inności wychowanka w kategorii symbolicznej „daje” pedagogowi możliwość (z)rozumienia siebie samego jako pedagoga, a tym samym wskazuje na możliwe sposoby jego narracji pozwalające określić się we własnym stylu bycia sobą. Symbolika inności zakorzeniona jest już w samym egzystencjalnym wymiarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, w którym pedagog poprzez odczytanie owej symboliki konstituuje i potwierdza swój *ethos*, a tym samym i swoją tożsamość *ipse*. Swoistym obciążeniem dla symboliki Innego i jej odczytania, dzięki czemu otwiera się możliwość (z)rozumienia siebie samego jako pedagoga i możliwość toczenia narracji z perspektywy tegoż

(z)rozumienia, jest etyka. Tożsamość *ipse* pedagoga buduje się zatem w orbicie etyki wtedy, kiedy w spotkaniu, odwołując się w tym miejscu chociażby do myśli Lévinasa, nie szuka on bycia sobą, lecz w byciu odpowiedzialnym „ku... i za...” i w byciu refleksyjnie (samo)świadomym szuka dobra i je odnajduje. A chodzi o dobro samego bycia sobą, bycia sobą wychowanka i w końcu spotkania z wychowankiem we współ-czaso-przestrzeni wychowania. W tym miejscu wypada jeszcze raz podkreślić, kim jest dla pedagoga wychowanek jako Inny. Ricoeur, powołując się na słowa Anne Fagot, podaje w wątpliwość słuszność i etyczność założenia, które, wiążąc

ideę godności tylko z w pełni rozwiniętymi zdolnościami, takimi jak autonomia woli,

mówi, że

tylko dorosłe, wykształcone, „oświecone” jednostki są osobami (tenże, 2005, s. 450).

Jaka jest konsekwencja przyjęcia takiego założenia? Istoty, które osiągają tylko minimum zdolności do autonomii, będą chronione (tak jak chroni się przyrodę), a nie szanowane. Szanowane będą te, które otrzymują poprzez wysoki poziom autonomii woli, status osoby. Czy wychowanek jako Inny, zazwyczaj będąc jeszcze nie-dorosłym i nie-wykształconym i nie-oświeconym w kantowskim tego słowa znaczeniu, jest ochraniały przez pedagoga czy jest szanowany? Wydaje się, że jest to alternatywa, która w kontekście niniejszych rozważań, może zostać zniesiona⁵. Dla Ricoeura podstawą etyczności jest bowiem bycie sobą, troska o Innego, ale i sprawiedliwość wobec każdego.

A zatem etyczny wymiar spotkania pedagoga z wychowankiem jako Innym ujawnia się wówczas, gdy udzielając sobie odpowiedzi na pytanie: „co mówisz do mnie Ty jako Inny?”, pedagog pyta się „jak odpowiadam Tobie jako Inny dla Ciebie, czyli jak jestem z Tobą jako Innym, jak mogę być z Tobą jako Innym?”, ujawniając tym samym intencję swojego działania.

Źródłem etyki jest wielość i różnorodność – to Ja i Inny w światach do siebie niesprowadzalnych. Wówczas też i pedagoga, i wychowanka tożsamość buduje się na różnicy i nieskończoności. Inność jako nieskończona – ja jako Inny i ty jako Inny – jest przeciwstawna całości. Wyklucza się wówczas równość, która miałaby polegać na wzajemności. Domaganie się pedagoga czegoś od siebie jest niesprowadzalne do możliwego domagania się czegoś od wychowanka jako Innego. On jest poza jego domaganiem się, choć jeśli posłysz jego wezwanie, wchodzi w obszar domagania się wychowanka. Lévinas pisze:

⁵ Etyczne zachowania pedagoga to takie, które konstytuują się w spotkaniu z wychowankiem jako Innym i które zasadzają się na prymarnym szacunku dla niego jako Innego przy uwzględnieniu należnej mu ochrony.

To, czego mogę domagać się od siebie, jest nieporównywalne z tym, czego mogę domagać się od Bliźniego. To tak banalne doświadczenie moralne wskazuje na asymetrię metafizyczną: na radykalną niemożność oglądania siebie z zewnątrz i mówienia o innych w tym samym znaczeniu, co o sobie; w konsekwencji na niemożliwość totalizacji (tenże, za: Tischner, 2006, s. 417)⁶.

Jeśli zatem w byciu pedagoga ma nie chodzić o samo to bycie – tak jak polemizował z Heideggerem Lévinas – to o co chodzi? Odwołując się do rozważań dotyczących obecności i śladu pedagoga w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym, teraz możemy dookreślić, że z etycznego punktu widzenia chodzi o takie bycie sobą pedagoga, które jest zarazem zobowiązaniem wobec bycia sobą wychowanka i które kształtuje się w perspektywie spotkania z wychowankiem. Ricoeur powie, że to właśnie Lévinas jest tym myślicielem, który odważa się odwrócić formułę:

„nie ma innego niż sam bez tego-który-jest-sobą” zastępując ją formułą odwrotną: „nie ma tego-który-jest-sobą bez innego, który wzywa do odpowiedzialności (tenże, 2005, s. 310).

Idąc za myślą Lévinasa, podkreślamy, że to właśnie odniesienie do wychowanka jako Innego i siebie samego jako Innego dla niego i dla siebie jest konstytutywne dla bycia sobą pedagoga. Według Ricoeura wartość postępowania człowieka jest powiązana ze sposobem, w jaki odnosi się do innych – do konkretnego Ty, i do tych nieznanych z twarzy – do „trzecich” Innych. Wartość postępowania odsyła nas do etyki, której podstawowymi pojęciami jest życie dobre i dążenie do życia dobrego. Dlatego projekt bycia pedagogiem powinien podlegać trosce o to bycie. Ostatecznym ideałem etyki jest dla Ricoeura życie dobre z Innymi i dla Innych w sprawiedliwych instytucjach (tenże, 2005, s. 285). Wymaga ono „zdolności do dobroci”, dobroci, która orzeka o

etycznym charakterze celów działania i o ukierunkowaniu osoby na drugiego, jak gdyby działania nie można było uważać za dobre, jeżeli nie jest ono wykonywane na rzecz drugiego, przez wzgląd na niego (tenże, 2005, s. 314).

⁶ Dla Lévinasa etycznym rdzeniem jest jednak uwolnienie się od warunków własnego bycia, obojętność wobec tego bycia, brak zainteresowania nim (por. tenże, 1998, 2000). Postuluje, aby świadomość, która w filozofii europejskiej – na co wskazuje Skarga – jest zasadą identyfikacji, potraktować jako coś wtórne do samego pytania Innego i drażącego mnie niepokoju wraz z jego pojawieniem się (Skarga, 2009a, s. 216). Etyka zaczyna się tam, gdzie ktoś woła i mówi do mnie, tam, gdzie „rodzi się” Jego roszczenie i moja odpowiedzialność. Wówczas wszelka troska o własne istnienie, o egoizm w separacji przestaje mieć znaczenie. Etyka nie jest „dbałością o siebie” ani też nie wynika z niej. Nie mogę uciec przed Innym, bo słysząc Jego wołanie i odpowiadając, Inny już jest we mnie, wówczas też „powracam do siebie poza byciem”, poza to, na co wskazuje Inny (Lévinas, 2000). A wskazuje na inny byt, który dla Lévinasa jest zawsze wielością zróżnicowaną niepoddającą się ujednoliceniu. Jestem zatem pedagogiem, jestem sobą jako pedagog w tej mierze, w jakiej wychowanek jest we mnie. Ja nie jestem celem samym w sobie, celem może być – zdaniem Lévinasa – tylko Inny, któremu z jego wołaniu odpowiadam.

Wówczas bycie sobą pedagoga jest byciem odpowiedzialnym i refleksyjnie (samo)świadomym nie tylko istnienia Innego, ale tego, jakiego Innego „nosi” w sobie i w jaki sposób obraz Innego wyznacza relację z nim. Nie ma jedności w tożsamości *ipse* pedagogów, ponieważ za każdym razem różnica między nimi będzie zasadzała się na tym, jakich wychowanków jako Innych „noszą” w sobie i jak ich rozumienie współkonstruuje wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe. Inność wychowanka ujęta w kategorii symbolu zawsze już „mówi” coś do pedagoga w tym sensie, że jego samego również symbolizuje – „mówi” mu coś na jego własny temat, odsłaniając jego sposób bycia wobec siebie samego i wobec niego. Przy pierwotnym byciu odpowiedzialnym w rozumieniu bycia od-powiednim do od-powiedzi na domaganie się wychowanka, w spotkaniu z nim jako symbolem pedagog otrzymuje „materiał” do myślenia. Dzięki temu rozumienie siebie samego – jak powie Ricoeur – zapoczątkowane jest w refleksji jako specyficznej aktywności myślowej odbywającej się w horyzoncie bycia odpowiedzialnym „za... i ku...” oraz bycia (samo)świadomym. Wówczas etyczność działań wynika z indywidualnego samopoznania, czy raczej roz-poznania i wytwarzania sensu własnej istoty bycia sobą w horyzoncie agatologiczno-aksjologicznym. Ale symbol „dać” może do myślenia temu, kto jest uwrażliwiony na autentyczne i nieautentyczne bycie sobą. Chcąc działać sensownie, trzeba mieć świadomość tego, że działanie to jest ukierunkowanym ruchem: od gotowości do realizacji wartości w kontekście Ja-Inny jako wartość do odpowiedzialnego jej urzeczywistniania, w trakcie którego również i ja tworzę siebie jako wartość *in concreto*, potwierdzając sensowność lub bezsensowność swojego działania. Tworzenie siebie samego – potwierdzanie wierności sobie samemu wymaga i wyobraźni, która może zostać zakotwiczona w refleksyjności. Dlaczego? Tożsamość to tworząca się swoista konstrukcja, taka, która odróżnia mnie od innych, nie ustanawiając jednocześnie między nami różnicy.

Jak mówi Taylor, trudno w tej sytuacji odwoływać się do jakichś obowiązujących wzorców (choć nie wyklucza się oddziaływania wzorów osobowych). Podobnie jak piękno tak i tworzenie siebie i spełnienie siebie na linii wierności sobie – z odczuwaniem wewnętrznej harmonii – postrzegane są jako coś samoistnie wartościowego (Taylor, 2001, s. 50–55). Taylor uważa, że wszelkie odkrywanie siebie jest bliskie tworzeniu w sensie tworzenia artystycznego. Jesteśmy – możemy być – artystami, tworzącymi siebie samych jako dzieła oryginalne i/lub w sposób oryginalny. Za Arystotelesem powie, że odkrywanie siebie wymaga bowiem *poiésis*, czyli aktów działania – wytwarzania/tworzenia (tamże, s. 53). Natomiast Ricoeur apeluje:

byśmy samą jedność naszego życia czynili bardziej dziełem sztuki niż żądaniem uznania niezależności (tenże, 2005, s. 230).

Wówczas też sposób bycia sobą określa stylowość tegoż bycia wynikającą z poczucia smaku w estetyce duchowego przeżywania siebie samego. Gadamer powie:

pojęcie smaku było pierwotnie raczej pojęciem moralnym niż estetycznym. Opisuje ono pewien ideał prawdziwego człowieczeństwa (tenże, 1993b, s. 64)⁷.

Etyczność wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego i dziejącego się w jego czaso-przestrzeni spotkania między jego uczestnikami ani nie jest założona, ani nie poddaje się pod kategorię sprawdzania własnej etyczności. Wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe ani nie jest, ani nie ma być etyczne – ono takim się staje (może stawać) za sprawą udziału w nim i pedagoga i wychowanka. Dlatego – zgodnie z filozofią tożsamości Ricoeura, będącą inspiracją i głównym polem odniesień znaczeń nadawanych w niniejszej pracy rozważaniom – nie jest uzasadnione określanie „jak być musi”, lecz jedynie „jak być może”. Bycie możliwościowe (lub bycie możliwością), odwołując się w tym miejscu z kolei do Heideggera, jest każdorazowo byciem zadaniem i to zadaniem przez tego, kogo dotyczy, a w zasadzie przez tego, komu na byciu sobą zależy w takim sensie, iż poprzez nie staje się sobą. Nie chodzi zatem o jakąś możliwość bycia o charakterze idealnym i obowiązującą wszystkich, choć tak postawiony problem nie odbiera samemu wezwaniu do takiego bycia charakteru obiektywnego. Kiedy zatem rozważamy kwestię *ethosu* pedagogicznego, zawsze już wkraczamy w obszar rozważań etycznych. W niniejszej pracy, przy założeniu, iż to twarz Innego domaga się innego języka opisu doświadczenia relacji pedagog–wychowanek, konstytutywnej dla pedagogicznego *ethosu* ujętego jako tożsamość *ipse*, tym językiem jest język etyki. W nim też – dokonując tischnerowskiego odsłaniania znaczeń spotkania pedagoga z wychowankiem i odpowiedzialnego bycia refleksyjnie (samo)świadomym – podjęliśmy próbę projektu pedagogicznego *ethosu*. Pytanie, jakie w tym miejscu stawiamy, brzmi: „jaka może być (by nie powiedzieć powinna być) etyka pedagogiczna, przy założeniu, iż miałyby być »dla« pedagoga, czyli miałyby mu pomóc w określaniu jego pedagogicznego *ethosu*?”.

⁷ Patrz: słowa Luigi Pareysona, które zamieściliśmy jako motto do niniejszej pracy.

III.2. O normatywności etyki pedagogicznej

III.2.1. Etyka *versus* moralność

Rozpoczynając rozważania nad etyką pedagogiczną, dokonamy najpierw pewnego zabiegu „odslaniającego” znaczenia-synonimy etyki. Rzecz bowiem osadza się nie tyle w przedmiocie etyki, ile w sposobach jego ujęcia. Odwołajmy się w tym miejscu do Wittgensteina, który przyjmując jako wyjściowe objaśnienie terminu za Moorem, ujmującym etykę w kategorii ogólnych rozważań nad tym, co jest dobre, podaje następujące jej określenia w celu uchwycenia charakterystycznych ich cech wspólnych:

etyka to rozważania nad tym, co wartościowe, lub nad tym, co jest rzeczywiście ważne. Mogłbym też powiedzieć: etyka to rozważania nad sensem życia, albo nad tym, co powoduje, że warto żyć, lub nad właściwym sposobem życia (Wittgenstein, 1995, s. 76).

Powyższe ujęcie etyki odsyła nas do jej powiązania ze światem wartości. Ale czy jest możliwa jakaś jedna etyka odslaniająca ów świat jako również jedyny? Spór o status wartości, o ich sposób istnienia i obowiązywania, jak również o możliwości ich przekazu i ich uczenia (uczenia się) jest podstawowym sporem między dwiema racjonalnościami – racjonalnością adaptacyjną i emancypacyjną (Kwaśnica, 1987). W istocie rzeczy obie te racjonalności zakładają nie tyle inny świat wartości, ile inny sposób jego istnienia i obowiązywania, a co za tym idzie i inną ich hierarchię w jego obrębie. Implikuje to odmienny sposób myślenia zarówno o intencjonalności i jakości wychowania i edukacji, jak również o wizerunku pedagoga. Jako odrębne sposoby rozumienia, wynikające z refleksyjnego ustosunkowania się człowieka do świata, do samego siebie w tym świecie, do innych, do relacji z innymi, do wiedzy *et cetera*, są jednak konstytutywne dla naszej teraźniejszości. Obie są naszą koniecznością, oczywistością i sensownością, ponieważ jako ludzie kultury Zachodu jesteśmy skazani na pytania celowościowe, które stawia każda z powyżej wskazanych

racjonalności. W ich perspektywie – zakładając, iż również wiedza, którą dysponujemy, powstała z pytań teleologicznych – możliwe jest rozumienie siebie samych i świata, w którym jesteśmy. Wiedza poznawczo-techniczna pochodzi z racjonalności adaptacyjnej i jest właściwa działaniu instrumentalnemu. W odwołaniu do wiedzy etycznej, umożliwia ona poznawczą kontrolę nad jej głównymi zagadnieniami i – (prawie) techniczne – sterowanie nimi. Żąda się od niej prawdy, którą często chcemy utożsamiać z pewnością oraz efektywnością. Ta ostatnia jest pojęta jako skuteczność działania etycznego pozostającego w orbicie pewnego stałego i określonego kanonu wartości postulowanych i pożądanых, jak również realizowanych. Towarzyszy temu założenie mówiące o racjonalnie urządzonym i uporządkowanym świecie, a rola człowieka polega na umiejętnym wpasowaniu się do niego. Także postęp moralny, który zwykło się utożsamiać przede wszystkim z racjonalizacją wszelkich dziedzin życia według naukowego wzorca, wpisany jest w ów porządek i go warunkuje. W tej perspektywie etyczny charakter związków interpersonalnych przedstawiony zostaje w kategoriach działalności podlegającej sterowaniu wedle logiki relacji celu i środka. Działania człowieka wobec człowieka, wynikające z racjonalnie opracowanej wiedzy etycznej, również ją samą potwierdzają i uzasadniają jej słuszność. Natomiast wiedza praktyczno-moralna, wpisana w racjonalność emancypacyjną i właściwa dla działania komunikacyjnego w ujęciu na przykład Habermasa¹, tworzy akceptowalny dla wytwarzającej ją społeczności system unormowań, w obrębie których mowa jest o wzajemnych oczekiwaniach, jakie mamy i jakie możemy mieć wobec siebie. Wiedzy praktyczno-moralnej nie uznaje się za wiedzę raz na zawsze ustanowioną i niepodważalną. Wymaga się jednak od niej konstruowania słuszności norm. Ponieważ podstawowym celem w racjonalności emancypacyjnej jest idealne współzycie ludzi ze sobą oparte na zasadach dialogowych, oczekiwać by można od emancypacyjnej wiedzy etycznej określenia reguł i norm praktyczno-moralnych, a od etycznego działania – ich realizacji i dialogowego dookreślenia. Etyka jako wiedza konstytuuje się zatem w granicach aktualności świata jako wspólnoty ludzkiej opartej na dialogu wolnym od przymusu i stosunków panowania. W takim horyzoncie etycznym decydować miałby się los człowieka jako istoty społecznej, ponieważ wedle reguł i norm ulegają dookreśleniu charakter stosunków międzyludzkich, cele wspólnego działania, jak również ludzkie potrzeby.

¹ Drwiega, przedstawiając etykę dyskursu Habermasa, pisze o niej: „aspirować do słuszności mają prawo tylko te reguły, które mogłyby znaleźć uznanie wszystkich zainteresowanych jako uczestniczących w praktycznej dyskusji. [...] moralny punkt widzenia różni się od punktu widzenia konkretnego życia etycznego także uniwersalizującym, idealizującym otwarciem. Za jego sprawą ma miejsce przesunięcie w kierunku idealnych założeń wspólnoty komunikacyjnej, która odgrywa rolę kantowskiej idei regulatywnej. Argumentacja prowadzona intersubiektywnie, taka, w której mogą brać udział wszyscy możliwi dyskutanci, czyni możliwym i koniecznym radykalną uniwersalizację, a więc procedurę testowania maksym i sposobów działania” (tenże, 2009, s. 109–110).

Czy podejście adaptacyjne i emancypacyjne do kwestii etycznych są podejściami biegunowymi? Czy może uzupełniają się? Czy też przynajmniej nie wykluczają się? Według Kwaśnicy obie racjonalności dążą do zmieniania świata według ustanowionych celów, które odsyłają do określonego świata wartości, jak również ich interpretacji. Jedna i druga chcą nadać światu – a zatem i rzeczywistości pedagogicznej – odpowiedni kształt, a tym samym roztoczyć – dwojako też rozumianą przez nich – kontrolę nad nim w granicach jego rozumienia. Człowiek w świecie to człowiek pozostający w stosunku do niego w jakichś relacjach, a zatem jego działanie charakteryzuje się celowościowym sposobem zapytywania o siebie samego. Jest to działanie określone głównym celem: wywoływanie pożądanych zmian w świecie. Tak sformułowany cel odsłania nam świat wartości, do którego nie tyle odwołują się obie racjonalności, ile także ustanawiają go jako cennosc, o którą warto zabiegać i urzeczywistniać/realizować. Obie racjonalności stawiają sobie zadanie wskazania właściwej drogi rozumienia świata, siebie samego, innych w tym świecie, naszego do nich ustosunkowania się, oraz do wielu innych „produktów” naszej obecności w świecie – a mianowicie i do wiedzy, w tym wiedzy etycznej. Czy możemy wyjść poza arbitralność pytań w orbicie racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej? Pytań, które dotyczą innych światów wartości i innych ich ważności oraz innych sposobów ich realizacji, czy raczej odnoszenia się do nich człowieka? Nie chcemy godzić tych stanowisk, doszukując się w nich podobieństw, ani też doszukując się różnic, ustanawiać ich rozbieżność. Chcemy ukazać możliwe konsekwencje pozostawania w orbicie obu tych racjonalności, którymi są postawy wobec etyki. Uważamy bowiem, że obie racjonalności uprawomocniają – wprawdzie odmiennie rozumianą – normatywność etyki. Obie racjonalności pozostają w horyzoncie tego samego pytania: „jak zmieniać świat ze względu na cele, które człowiek ustanawia?”. Wychodząc od pytania: „co i jak należałoby czynić, by nadać światu kształt jak najpełniej zgodny z ustanowionymi celami?”, racjonalności te mają zamiar dać ludziom taką wiedzę, która byłaby pomocna w nadawaniu światu – wedle nich – odpowiedniego kształtu.

Zastanówmy się, czy coś, co jest ogólne i w dużym stopniu nieokreślone, w tym znaczeniu, że o dużym stopniu prawdopodobieństwa urzeczywistnienia, znajduje swoje miejsce w etyce pedagogicznej. Ogólną regułą może być funkcjonująca tak zwana zasada wychowania. Możemy tutaj wymienić zasadę: prawdy dobra dziecka, przykładu, projekcji pedagogicznej, więzi emocjonalnej, poszanowania osobowości, profesjonalizmu, które Homplewicz określa mianem trwałych zasad – kanonów etyki pedagogicznej, charakterystycznych dla różnych koncepcji wychowania i ujęć samej etyki (Homplewicz, 1996, s. 73–75). Rzecz jednak w tym, że i on sam w książce pod tytułem *Etyka pedagogiczna* umieszcza je w doktrynalnym ujęciu etyki pedagogicznej, z którą wiąże pedagogikę normatywną. Jej głównym celem i zadaniem jest ustalenie głównych wartości i ogólnych modeli, celów, norm wychowania, jak także odniesionych

do samego człowieka, jego roli w życiu i sensu życia w ogóle. Na drodze dedukcji ma to stanowić przesłankę do kreowania odpowiednio programowanych procesów wychowania. Tak pojętą pedagogikę wzmacnia normatywnie pojęta etyka. Heidegger uważał, że tradycyjnie pojęta etyka, którą utożsamiał właśnie z takimi pojęciami, jak nakaz, zakaz czy powinność, przynależy do

upadłej, opartej na zachodniej metafizyce, a zatem niewłaściwej wykładni bycia, gdyż biorącej pod uwagę wyłącznie bycie jako obecność przedmiotową.

Tym samym człowieka pojmuje się

jako byt, o który trzeba się zatroszczyć, który musi wypełnić jakiś brak we własnej naturze (Sosnowska, 2009, s. 200 i 205)².

Taka etyka byłaby wiedzą, której obiektem pragnień jest uchwycenie tego, co Obecne, a nie heideggerowską „prawdą bycia”, czyli roz-jaśnianiem tego, co zawsze jest możliwością. W konsekwencji takiego pragnienia-roszczenia ona sama staje się wiedzą obiektywną, która – jak twierdzi Markowski, powołując się na filozofię Nietzschego –

jest określeniem podwójnie sprzecznym. Nic nie może stać się *obiektem* naszego poznania, albowiem niczego z naszego życia nie możemy „wyjąć” i następnie „włożyć” (tenże, [w:] Kwieciński, Jaworska-Witkowska (red.), 2008, s. 147).

Zawsze to, co dotyczy człowieka i jego życia, naznaczone jest interpretacją zakorzenioną w jego egzystencji. Powrócimy do tej kwestii.

Co charakteryzuje etykę normatywną? Otóż na podstawie najczęściej metody dedukcji przyjmuje się mocą rozumu, przekonania, wiary określone założenia o wartościach, a zwłaszcza o ich statusie istnienia i funkcjonalności³. Uznaje się

² Por. Jak sądzi Sosnowska, ale także Stachewicz i Przyłębski, nie tyle w samej filozofii Heideggera odnajdujemy etykę, lecz ona sama jest etyką (onto-etyką) czy fundamentalną etyką ze względu chociażby na obecność takiej kategorii, jak autentyczność egzystencji i opis jej fenomenów (Sosnowska, 2009; Stachewicz, 2006; Przyłębski, 2010). Zupełnie inną wykładnię filozofii heideggerowskiej – głównie z „*Bycia i czasu*” – przyjmuje Dybel (tenże za: Przyłębski, 2010, s. 61).

³ Wśród normatywnie zorientowanych stanowisk etycznych można wyróżnić takie, „które zakładają uniwersalny i ponadczasowy charakter zasad moralnych (absolutyzm etyczny), takie, które widzą możliwość ich uzasadnienia jedynie w ramach pewnego systemu pojęć (np. danej tradycji, religii, grupy społecznej, systemu przekonań osobistych itp. (relatywizm), oraz takie, które w ogóle zaprzeczają możliwości uzasadnienia jakichkolwiek moralnych reguł postępowania (immoralizm)” (Hartman (red.), 2006, s. 54). Jest to określenie słownikowe, z tej racji podział na te trzy stanowiska w obrębie samej etyki normatywnej dla wielu badaczy może budzić – budzi – wiele kontrowersji. Na przykład spór o to, czy wartości istnieją obiektywnie, czy subiektywnie, czy absolutnie lub relatywnie jest sporem znanym nie od dziś, a poza tym – jak już wielu filozofów zaznaczało, sporem uzasadnionym w zasadzie do określonych rodzajów istnienia wartości. Nie zawsze też etyka, w którą wpisane są rozwiązania tegoż sporu, jest natury normatywnej.

je jako stałe i trwałe (choć czasami jako względne), co niewątpliwie jest charakterystycznym podejściem do nich racjonalności adaptacyjnej lub jako pożądane i równie niezmiennie (lub względnie niezmiennie) mocą porozumienia międzyludzkiego, co z kolei jest rysem specyficznym racjonalności emancypacyjnej. Dzięki temu stają się głównymi wytycznymi norm postępowania w życiu ludzkim. Czym zatem jest nauka o wychowaniu w tak zwanych układach normatywnych? Czym jest pedagogiczna etyka normatywna? Homplewicz pisze:

jest przede wszystkim refleksją o aksjologii wychowania, o tym dokąd i dlaczego należy podejmować te różne drogi wychowawczego działania i refleksją tą, normatywnie ujmowaną, w analizie całościowej, chce służyć praktyce (tenże, 1996, s. 16).

Dodajmy, że każda etyka normatywna – obojętnie, czy jest ona formułowana na bazie wierzeń religijnych, przekonań światopoglądowych, ideologicznych, filozoficznych – zakłada ideę, zwaną najczęściej ideą dobra moralnego (a czasem ideał), ze względu na którą formowane są systemy normatywne czy normy moralnego postępowania, w których znajduje konkretyzację.

Czy etyka i moralność są pojęciami tożsamymi? Kiedy mówimy o etyce, a kiedy o moralności? Sięgając do źródeł, kiedy zaczęto posługiwać się tymi dwoma pojęciami, w różnych szkołach i tradycjach filozoficznych używanych także zamiennie, wskażemy za Drwięgą na czasy rzymskie, w których

greckie pojęcie *ethicos* przetłumaczono na łacinę jako *moralis* pozostający w związku z łac. *mores*, a więc obyczajami, zwyczajami, przyzwyczajeniami, prawami (tenże, 2009, s. 13).

Pomimo tego iż w ostatnich czasach rozróżnienie etyki i moralności w zdecydowany sposób ugruntowało się w rozważaniach wielu myślicieli, to jednak znaczenie tych terminów nie jest jednoznacznie ustalone, a tym samym nie istnieje wyraźna różnica konotacyjna między nimi. Współczesna debata wokół etyki i moralności jest związana z wielością i różnorodnością, a co za tym idzie i konkurencyjnością, myślenia etycznego (tenże, 2009, s. 12–15). Drwięga podaje przykład dwóch kierunków takiego myślenia. Pierwszy nawiązuje do tak zwanych „mistrzów podejrzeń”, jak chociażby Nietzschego, w którym postuluje się odejście od etyki w kierunku estetyki i choć mówi się w nim o *ethosie*, to jednak sytuuje się go poza ramami etycznie dobrego życia (por. Jaworska-Witkowska, [w:] Sawczuk (red.), 2007, s. 99–11). Drugi kierunek nawiązuje do psychoterapii, która przejmując tradycyjne zadanie etyki – wskazanie lub znalezienie właściwej drogi życiowej. Współcześnie pojawia się także zmiana zakresów znaczeniowych i etyki, i moralności. Jako przykład odwrotności takiego myślenia o etyce i moralności podać możemy ich ujęcie przez Baumaną, dla którego być moralnym to być zdany na własną wolność i odpowiedzialność za drugiego człowieka. Tych doświadczeń człowieka nie można ująć w kategorii praw obowiązujących. Etyka natomiast, uwikłana w zbyt tradycyjne postawy roszczeń nowoczesności – ujęta

jak widać w kategorii etyki normatywnej, stawia sobie za zadanie określenie takich norm bezosobowego działania, które mają wartość uniwersalną i dzięki czemu można je upowszechnić w praktyce. Orzeka ona także o słuszności lub niesłuszności postępowania w danych sytuacjach moralnych, nie uwzględniając jej złożoności strukturalnej, w którą wpisuje się ambiwalencja jako pewna ich stałość (Bauman, 1996).

Dla niniejszych rozważań rozróżnienie etyki i moralności Ricoeura (wydające się także niezbyt ostre) staje się wiążące i na nim się opieramy, by tym samym osadzić etykę normatywną w strukturze teorii deontologicznej, będącej wtórną w stosunku do etyki ujętej jako teorię teleologiczną (tenże, 2005, s. 282–284, 337–397). Sam Ricoeur wskazuje także na dwa źródła takiego rozróżnienia. Jedno z nich umieszczone zostaje w tradycji myślenia w stylu Arystotelesa, drugie – w tradycji myślenia w stylu Kanta:

moralność stanowiłaby jedynie ograniczone, choć zasadne, a nawet niezbędne, spełnienie dążenia etycznego, i w tym sensie etyka obejmowałaby moralność (tenże, 2005, s. 283).

Dla niego podstawowym pojęciem etyki jest „życie dobre” i zarazem dążenie do takiego życia, natomiast obowiązek, nakazujący działanie w imię normy, zazwyczaj tak zwanej uniwersalnej lub wskazanej jako uniwersalna przez zewnętrzne w stosunku do człowieka autorytety, jest pojęciem przynależącym do sfery moralności. Moralność ma wyraźnie deontologiczny charakter i zasadza się przede wszystkim na idei obowiązku, normy i prawa⁴. Obowiązek moralny funduje moralność obowiązku, normy i prawa, a ta z racji swych normatywnych obciążeń nie koresponduje z tworzeniem się tożsamości *ipse*, o której piszemy w niniejszej pracy. Nie możemy jednak obecności moralności obowiązku, normy i prawa oraz jej znaczenia w tym procesie wykluczyć. Życie społeczne przeniknięte jest już normatywnością etyczną, której nie wybieramy, lecz w której zawsze już jesteśmy. Wprawdzie faktyczne regularności i normatywności istniejące wśród ludzi nie są ostatecznym uzasadnieniem dla tworzenia się wspólnoty, to są one jednak „punktem oparcia, takim jednak, który w krytycznej refleksji może być rewidowany i reformowany” (Przyłębski, 2010, s. 156). Przybierają one jednak postać zewnętrznych wobec pojedynczego człowieka, jeśli nie nakazów i norm, to przynajmniej wskazówek, wedle których „porusza się” po meandrach życia z innymi.

Ricoeur, uznając pierwszeństwo i wyższość etyki nad moralnością, podkreśla zarazem związek między nimi i możliwe dialektyczne dopełnienie. Jeśli dążenie do „życia dobrego” nie idzie w parze z szacunkiem i zrozumieniem

⁴ W tym miejscu można również odwołać się do myśli Lévinasa, dla którego stosunki międzyludzkie fundują się na źródłowej relacji. Ich wydzźwięk etyczny skutkuje uznaniem przez niego pierwszeństwa etyki przed wszelkimi innymi dziedzinami filozoficznymi – na przykład przed ontologią i epistemologią.

uniwersalnych norm, zagraża mu stanie się życiem naiwnym, którego celem jest tylko poszukiwanie szczęścia. Natomiast, aby nie popaść w dogmatyczne trzymanie się abstrakcyjnych zasad, rozpościeranych na wszystkie możliwe przypadki szczegółowe, jak również nieuwzględniających osób, trzeba swoje działania zapośredniczyć w dążeniu do „życia dobrego”. To z kolei wiąże wartość postępowania człowieka ze sposobem, w jaki odnosi się do innych – zarówno do tych bliskich bliźnich, jak i tych nieznanymi z twarzy. Dialektyczny związek między etyką dążenia a moralnością obowiązku uwidacznia się zaś poprzez mądrość praktyczną, której istotą jest mediacja między uniwersalnością normy a szczegółowością konkretnej sytuacji, jak również mediacja między normami konkurencyjnymi, o czym piszemy w dalszej części. W zakresie działań etycznych nie jest to jednak zadanie priorytetowe do rozwiązania. Główne zadanie, jakie stoi przed człowiekiem, to „prawdziwe wniknięcie w zagadnienia etyczne”, które

polega na odkryciu, że rozkaz i zakaz są jedynie instrumentami w perspektywie o wiele bardziej podstawowego problemu, jakim jest spełnianie się człowieka (Ricoeur, 1991, s. 20).

Tak więc i termin „etyczny” różni się od terminu „moralny” i – jak z kolei podaje Drwięga, odwołując się do analiz współczesnej myśli etycznej Russ i Leguil – ten pierwszy określa człowieka, który wobec siebie samego, jak i wobec Innego ma obowiązki, lecz nie są one podyktowane przez prawa (tenże, 2009, s. 11; por. Russ, 2006). Człowiek, działający etycznie, swoje działania wyznacza z perspektywy dobra, opierając się na własnym poczuciu konieczności jego wyboru przez siebie samego. Natomiast człowiek postępujący moralnie ukierunkowany jest na realizację zestawu norm, często niezmiennego i obligatoryjnego dla większości ludzi, a wywodzącego się ze społecznego wymiaru tak zwanych obyczajów.

Etyka normatywna nie jest zatem etyką niezależną, lecz z jednej strony uzasadnia sensowność istnienia jakiejś dziedziny wiedzy i jej odniesień do sfery praktyki, z drugiej zaś to właśnie one potwierdzają jej normatywny charakter, zgłaszając między innymi zapotrzebowanie na jasność i pewność własnych działań. Także idee etyczne formułowane w ramach określonych nurtów i koncepcji wychowania są zarazem ich immanentną częścią. Reguły właściwego, w znaczeniu stosownego i prawidłowego postępowania jako postępowania etycznego (w znaczeniu moralnie dobrego) znajdują swoje uzasadnienie w formułowanych i istniejących – przynajmniej postulatywnie – nurtach i koncepcjach wychowania, nauczania, uczenia się. Tak pojęta etyka nie tylko jest „formułą działania”, ale również konstytuuje się w działaniach. W praktyce pedagog zostaje zobowiązany do realizacji ustalonych założeń – względnie jasnych i pewnych co do ich słuszności. Przekłada się to na realizację postulatów ujętych jako norma czy obowiązek (a nawet nakaz) pedagogicznego działania, w które wprowadzie zostały „zamknięte” pewne wartości, ale których czasami nie

trzeba rozumieć, bo nie wydają się podejrzanе, wątpliwe, niejasne czy po prostu problematyczne. Do nich chociażby może należeć postulat (nakaz, norma, wartość) kształcenia/wychowania do samodzielnego myślenia, kształcenia/wychowania do tego, by człowiek był dzielny i prawy *et cetera*. Zastanawiając się nad istotą działań pedagogicznych, etyka normatywna – określana też znamienne jako nauka o moralności – kształtuje postawy pedagogów i style ich działań, wypowiadając się tym samym o ich istocie. Odwołując się do normatywnego uzasadniania funkcjonujących norm, tak rozumiana etyka pedagogiczna nie tylko koncentruje się na działaniach i zbudowaniu – najczęściej hierarchicznego – systemu reguł postępowania, ale także, odrzucając możliwość istnienia takiego systemu, za swój cel obiera określenie pożądanych cech osobowych pedagoga. Podstawą tego drugiego przedsięwzięcia konstruktywistycznego jest przyjęcie założenia o istnieniu nierozwiązywalnych dylematów moralnych w działaniu pedagogicznym, z racji czego nie jest możliwe, ani też potrzebne, formułowanie reguł etycznego działania.

III.2.2. Normatywność a uchylenie się od odpowiedzialności – od ortodoksji do herezji etycznej

Nowak, pisząc o relacji między teorią a praktyką w myśleniu i działalności wychowawczej, podkreśla, że możemy spotkać się z brakiem korespondencji między nimi. Zjawisko to określa mianem „rozwartych nożyc”, zaznaczając, że „bywa czasami aż tak duże, że brakuje jakiegokolwiek relacji” (Nowak, 2008, s. 46). Jak podaje –

Już Herbart w „Pedagogice ogólnej” zwracał uwagę, że nawet nauczyciel z wieloletnim doświadczeniem i świadom wartości swojej pracy może zdogmatyzować swoje doświadczenie, czyniąc z niego własną teorię, która w pewnym momencie staje się niezdolna do uwzględniania nowych uwarunkowań, gdyż staje się systemem normatywnym (jego własnym lub pewnej grupy), co czyni pedagoga niezdolnym do postawy krytycznej w odniesieniu do swojej metody i rezultatów (tenże, 2008, s. 46).

Czyniąc ze swojej wiedzy etycznej dogmat, pozostaje w sferze własnej, uzasadnionej normatywnie, abstrakcji. Staje się ortodoksyjny czy – tak jak chce Kołakowski – zajmuje stanowisko konserwatywne w stosunku do etyki ujętej w kategorii kodeksowości (Kołakowski, 2000)⁵. Zdaniem Kołakowskiego taki

⁵ Kołakowski ostrze krytyki kieruje w stronę tych kodeksów, które pretendują do rozstrzygalności i niesprzeczności. A w zasadzie chodzi mu o krytykę wychowania moralnego, które zakłada i które pozwala wierzyć, że kodeksy takie istnieją i że są pożądane. Tym bardziej, iż treść kodeksów etycznych odwołuje się do wartości stosunkowo powszechnych i rzadko stanowiących przedmiot kontrowersji. Również wiara w powtarzalny charakter sytuacji moralnych stanowi milczące założenie kodeksów a odwoływanie się do nich nie tylko ją potwierdza, ale i wzmacnia.

stosunek wynika między innymi z wiary w koherentny i rozstrzygalny charakter świata wartości, a zatem z przypisywania – szczególnie własnemu systemowi wartości – cech doskonałości⁶. Nie chodzi jednak o identyfikację z daną rzeczywistością, ale z tymi jej stronami, w których dopatrzeć się można swoich wartości – to znaczy przyjętych za swoje wartości lub wartości, co do których sensu nie zgłasza się sprzeciwu. Pojawiające się nowe sytuacje przyswajane są tylko wtedy, kiedy sprowadzi się je do znanych sobie schematów myślenia i działania, czy tak jak chce Kołakowski, do schematów „odziedziczonych”. Czymś jednak bardziej charakterystycznym dla tego typu podejścia do nowych aspektów rzeczywistości jest stwierdzenie „nic nowego pod słońcem” (por. Kwiatkowska, 2007). Pragnienie identyfikacji z zastanymi i stabilnymi wartościami prowadzi do niezmienności raz przyjętych nawyków, wyobrażeń, ideałów, poglądów, sposobów zachowania oraz wiedzy. To chęć ujrzenia pedagogicznego ładu, wewnątrz którego dopiero i ze względu na który jest możliwe poczucie tożsamości i identyfikacja sensu danego sposobu bycia pedagogiem. Ład ten charakteryzuje się również możliwością przewidywania zachowań własnych i wychowanka, zdarzeń i ich konsekwencji w obszarze wychowania. To z kolei wiąże się z ustabilizowaną hierarchią wartości, wedle których można nadać wychowaniu znaczenie i je ocenić – zarówno jako dziejące się „tu i teraz”, jak i jako „efekt” na różnych etapach jego realizacji.

Jak sądzi Kołakowski, etyka normatywna, wyrażona ponadto w formie kodeksu etycznego, jest też głównym instrumentem, za pomocą którego można osiągnąć emancypację od poczucia winy i zostać zwolnionym od podejmowania moralnych decyzji, których konieczność ujawnia się w sytuacji pojawienia się i sprostania wymogom różnych wartości bądź w sytuacji, w której nie można przewidzieć skutków wyboru wartości uznawanych (tenże, 2000, s. 151). Mowa jest o decyzji nieodnoszącej się do wszelkich sytuacji, ale do takich, w których widoczna jest oscylacja między różnie położonymi, by posłużyć się w tym miejscu określeniem samego Kołakowskiego, „ośrodkami przyciągania”, mającymi „charakter wartości obligatoryjnych i uznanych za takie” (tamże, s. 152). To są siły odwrotnie skierowane, a decyzja wówczas ma charakter moralny, gdy przynajmniej jedna z tych sił ma moralny, a nie utylitarny charakter. Wiedzieć, jak pedagog ma się zachować wobec wychowanka daje mu poczucie „schronienia w ponadindywidualnym porządku”, bo w końcu znalazł się w sytuacji, która ma miejsce wprawdzie „tu i teraz”, ale jej ideał rozpościera się na wielość takich

⁶ Podstawą takich postaw jest lęk przed sytuacją zmuszającą do decyzji o charakterze moralnym, wynikającej z życia wspólnego z innymi i która – zdaniem Kołakowskiego – podjęta jest (powinna być) na własny rachunek. Ale to zawsze od człowieka i jego wychowania będzie zależało „jak dalece w świecie już gotowym będzie poszukiwał gotowych rozwiązań dla świata nie gotowego jeszcze. Widok świata, który jest zawsze sprowadzalny do swoich uprzednich form, zwalnia nas z odpowiedzialności kosztem uznania całej przyszłości za rzecz gotową” (tenże, 2000, s. 173).

sytuacji. Pedagogiczna etyka normatywna ma wymiar „ogólnej” i jednoznacznie oceniającej wizji ładu etycznego wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Pedagog, kierujący się nią, nakłada ową wizję na dany „egzemplarz” spotkania z wychowankiem. Zdaniem Kołakowskiego, głoszone w sposób bezwzględny własne prawdy etyczne i sztywne ich praktykowanie nie tylko z czasem stają się ich odwrotnością, ale ponadto mogą być szkodliwe dla innych osób, a ich nosiciele czynić zadufanymi w sobie jedynymi słusznymi i etycznie postępującymi wśród innych⁷. I tak

Odwaga może wyrodzić się w lekkomyślną i niemądrą brawurę, sprawiedliwość [...] staje się z czasem okrucieństwem i przykrywką dla zadowolonej z siebie pychy sprawiedliwego, prawdopodobność może być uprawiana jako brutalność i niewrażliwość na ludzkie przykrości i cierpienie (tenże, 2004, s. 51).

Etyka normatywna mówi pedagogowi o tym, jakie wartości w swojej pracy należy przekładać nad inne, do czego one go zobowiązują, w jakich okolicznościach jak powinien zachować się wobec siebie i swoich podopiecznych, które nakazy są bezwarunkowe a które ograniczone określonymi okolicznościami. Jeśli przybiera postać kodeksową, jest ponadto zbiorem reguł postępowania moralnego określających – dzięki ujęciu ich w całość – jego etos, który w tym kontekście rozważań byłby rozumiany tak, jak z jednej strony przedstawia go Kwiecieński, czyli jako

zrekonstruowany wzór (wzory) powtarzalnych i dominujących zachowań moralnych zbioru osób. Etos jest efektem socjalizacji, wychowania i kształcenia oraz formowania osobowości, której składnikiem jest sumienie, kompetencja do dokonywania osądów i wyborów moralnych (tenże, 2000, s. 219).

Tak ujęty etos byłby całością wartości, norm, powinności i obowiązków społeczno-moralnych, akceptowanych przez ogół pedagogów i wyznaczających ich styl życia i pracy zawodowej (Banach, 2000, s. 172)⁸. Z jednej strony od-

⁷ Jak pisze Nowak: „W praktyce wychowawczej taka postawa może przejawiać się w posługiwaniu się autorytarnym stylem wychowania lub wymuszeniem posłuszeństwa” (tenże, 2008, s. 338).

⁸ Nie podejmujemy wątku etyk zawodowych, które zazwyczaj łączy się z profesjonalizmem działania. Swoje rozważania sytuujemy ponad sporem o pozycję etyk zawodowych w samej etyce, o ich deontologiczny charakter, jak i o ich zasadność wyodrębniania z tak zwanej „moralności ogólnej”. Problematyka ta jest poruszana chociażby przez Galewicza w jego książce pod znamennym tytułem *Moralność i profesjonalizm. Spór o pozycję etyk zawodowych*. W swoich rozważaniach przychylamy się raczej do stanowiska w tej kwestii Przyłębskiego, który pisze: „Sytuacja kryzysu etyki jest ewidentna. Świadczy o tym choćby rosnące zapotrzebowanie na ekspertów oraz powstające jak grzyby po deszczu rozmaite etyki zawodowe, usiłujące regulować coś, co ongiś regulowało zwykle poczucie przyzwoitości, zakorzenione w świadomości etycznej każdego niemal człowieka” (tenże, 2010, s. 6). O ile dyskusyjną jest kwestią, czy wszyscy lub

woływanie się do reguł postępowania moralnego daje poczucie schronienia, z drugiej – możliwość rozwinięcia własnych potencji, maksymalną realizację – jak mówi Kołakowski – „własnych zasobów energetycznych” w taki sposób wyspecjalizowanych, że dzięki temu można odróżnić się od reszty świata, a zatem i od innych pedagogów i/lub tych, którzy nie są pedagogami. Pedagog działa ze względu na widzenie samego siebie jako odbicie kreowanego przez etykę normatywną wizerunku „dobrego człowieka” *vel* „dobrego pedagoga”⁹. Dążenie do tego, aby samemu w swoich oczach wydać się moralnie dobrym, ale przede wszystkim przekonanie o tym, że nim się jest, prowadzić może do uruchomienia takich postaw, jak: ufność w wyjątkową i niepodważalną wartość własnego systemu moralnego, jednostronność w osądach działań innych pedagogów, ale także brak krytycznej samokontroli i zawieszenia świadomości o odwrotnej stronie swoich „moralnie dobrych” decyzji. Znamienne wydają się w tym miejscu słowa Kołakowskiego:

Zwracając uwagę na wychowawczą szkodliwość kodeksów, traktujemy je jako instrumenty, które zagłuszają samowiedzę moralną i poczucie odpowiedzialności za zło utajone w naszych dobrych wyborach (tenże, 2000, s. 166).

Na miejsce troski o (samo)kształtowanie osobowej wrażliwości i wyobraźni etycznej w odniesieniu do zachowań w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, jak i w obszarze własnej tożsamości pedagogicznej, pojawia się dostosowanie się do postulatów etycznych lub ich odrzucenie, co

niemal wszyscy ludzie posiadają taką świadomość etyczną, w której poczucie przyzwoitości ukierunkowuje działania i pozwala w tych kategoriach je ocenić, o tyle zgadzamy się z przypuszczeniem Przyłębskiego co do innego umiejscowienia samej moralności w sytuacji zalania nas etykami zawodowymi. Pisze: „Moralność zostanie wtedy zepchnięta do »niszy ekologicznej« (czy lepiej: egzystencjalnej) stając się – można by powiedzieć nawiązując do późnego Wittgensteina – »rzadko graną grą językową«, w którą grają coraz bardziej nieliczni, nie prowadzi ona bowiem do życiowego sukcesu. Stanie się tak, gdy [...] uznamy zarazem, że jest jedną z wielu »form życia«, taką jak uprawianie malarstwa, sportu czy zainteresowanie jakimś typem wiedzy [...]. Będzie wtedy istniała na podobieństwo choinkowej ozdoby, wyróżniającej niektórych przedstawicieli *homo sapiens*” (tamże, s. 177).

⁹ Przytoczmy w tym miejscu słowa samego Schelera: „Kto np. nie chce przysporzyć pomyślności (wohltun) bliźniemu, tak iżby mu zależało na realizacji tej pomyślności (dieses Wohles), lecz tylko korzysta z okazji, aby w tym akcie samemu »być dobrym« albo »zrobić dobro«, ten naprawdę nie jest »dobry« i nie czyni »dobra«; w gruncie rzeczy jest pewnego rodzaju faryzeuszem, który pragnie jedynie wydać się samemu sobie »dobrym«” (tenże, 1988, s. 63–64). Dla Schelera wartości moralne, które ze swej istoty są przede wszystkim wartościami osobowymi, bo to osoba jest nosicielem materialnej wartości zarówno dobra jak i zła, nie mogą być celem chcenia. Dlatego też miłość do dobra – jego zdaniem – jest nawet zła, ponieważ ufundowana jest na następującej formule: „kochaj dobro” albo „kochaj ludzi, o ile są dobrzy” oraz „nienawidź zło, albo ludzi, o ile są źli” (tenże, 1986, s. 251). Na podobnym założeniu osadza się zatem i Kołakowskiego krytyka trzymania się litery kodeksu etycznego w określaniu siebie samego jako człowieka moralnie postępującego.

również przynieść może schronienie już nie w „ponadindywidualnym porządku”, lecz w opozycji do niego. Przywiązanie się do etycznych kodeksów zawodowych jako wyznaczników zawodowego działania z jednej strony, z drugiej ich lekceważenie jako zbyt sztywnych sprawia, iż nie uznaje się potrzeby dyskusji nad kwestiami etycznymi. Tym bardziej, iż zakłada ona zazwyczaj rozbieżność między – jak pisze z kolei Witkowski – „treściowymi słuszościami” i „pryncypialnościami etycznymi” (tenże, 2007b, s. 26–29). Wkroczenie na drogę do dojrzałości w zakresie świadomości własnych preferencji aksjologicznych i konieczności formułowania sądów tam, gdzie pojawiają się dylematy natury moralnej, nie jest ani pożądane, ani też wskazane, ponieważ wiąże się ono z ryzykiem popełnienia błędu i nie gwarantuje ani jasności i słuszości racji swych działań ani poczucia, że postępuje się moralnie. Również postulowanie wizerunku pedagoga jako „bytu w drodze”, podążającego w kierunku zawsze możliwego przebudzenia w sobie prawdy własnego bycia pedagogiem, nie jest

w smak wielu moralizatorów, światopoglądowym cerberem i nawiedzonym strażnikom wartości,

w efekcie czego – pisze Witkowski –

praktyka pedagogiczna (edukacja i wychowanie) zwykle skłonne są mniej lub bardziej apodyktycznie stosować strategie i taktyki perswazyjne, wolne od poczucia ryzyka błędu etycznego, a pełne poczucia wyższości moralnej i czystości racji (tenże, 2007b, s. 28)¹⁰.

W byciu pedagogiem odsłonić się może i dramatyczna świadomość: dążenie do pełni bycia sobą w etycznym wymiarze nie ma mocy odsłaniającej sensu tego bycia. Rozumienie sensu wciąż umyka pedagogowi. Również miara dobra – wpisana w odczucie owego sensu i jego projektowanie – różnicuje się w zależności od zmienności doświadczenia siebie samego, jak i zmienności i różnorodności spotkań z wychowankiem w ramach wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Odwołując się do rozważań Skargi, pedagog często nie umie odpowiedzieć sobie na pytanie: „czym w ogóle jest dobro, gdzie ono jest i jak się ono objawia?” lub gubi się w udzielanych przez siebie odpowiedziach (taż, 2009b, s. 359). W sytuacji niepewności tym, co jest dostępne, są jedynie ślady ujęte jako tropy działania znoszące pierwotne odczucie niepewności i zabezpieczające przed błędzeniem czy raczej je ograniczające. Tym śladom narzuca się własne miary, u podstaw których leży porównywanie

¹⁰ Witkowski, podając powody „złej obecności i kiepskiego funkcjonowania etyki w sferze publicznej i w dyskursie akademickim w Polsce”, wskazuje również na te, które wprost odnoszą się do sfery kształcenia pedagogów, jak również na te, które „zamieszkują” postulowane strategie działań pedagogicznych. Realizowana jako przedmiot kształcenia etyka bywa zazwyczaj nudna i stanowi powtórzenie treści z historii filozofii lub filozofii, co nie sprzyja rozwijaniu wrażliwości etycznej.

„zawartości” w nich dobra, co w efekcie dać może hierarchię mniejszych lub większych jego przejawów, jednak co do ważności których i tak nie ma się przeświadczenia. Za nimi należałoby iść, ale i te z trudem się odczytuje. Według Skargi, to właśnie w tej sytuacji wybiera się drogę moralności, bo jest ona łatwiejsza i w poszukiwaniu siebie przynajmniej ogranicza spotkanie ze złudzeniem. Ponadto uczy

takiego sposobu bycia, w którym moje i inne mogą się znaleźć w równowadze, gwarantując z jednej strony dostojne życie, z drugiej – ład społeczny (taż, 2009b, s. 362).

Droga moralnych działań pedagogicznych wyznaczana zostaje przez etykę normatywną, którą zazwyczaj pedagog otrzymuje od „zwierzchnich racji” i do których może rychło w swej pracy przekonać się, gdyż nie mając rozwiniętej wrażliwości aksjologicznej i nie będąc dojrzałym pod względem samodzielności w dokonywaniu wyborów w sytuacji dylematów moralnych, nie jest wyposażony w instrumenty potrzebne do odczytywania śladów znaczeń aksjologicznych jego własnych działań. Równie trudno jest mu odczytać i (z)rozumieć sens wartości autonomii w działaniu pedagogicznym, autentyczności i dojrzałości jego samego jako sprawcy tegoż działania, jak i zakresów jego odpowiedzialności „za...”, jak i odpowiedzialności „ku...”, która zawsze wiązać się będzie ze zobowiązaniem do rozpatrywania i urzeczywistniania siebie samego, jak i wychowanka jako wartości.

Zanurzenie się w rzeczywistości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego z przeświadczeniem, że nie można nałożyć na nie jakichś – nazwijmy je w tym miejscu – etycznych uniwersaliów, prowadzić może do przyjęcia przez pedagoga postawy nihilistycznej lub jej wzmocnienie. Dla Kołakowskiego postawa ta wyraża się w przeświadczeniu, że świat nie nadaje się do naprawy, bo żadnych wartości pozytywnych nie zawiera. A jeśli nawet są obszary istnienia wartości pozytywnych, to i tak nie dla wszystkich są one dostępne i nie wszystkim można/trzeba je udostępniać. Wówczas pedagog może negować wartość i swojej pracy i tego, do czego z racji swojej roli jest powołany. Nowak, rozważając zagadnienie podstawowych zagrożeń dla problematyki wartości i celów w teorii wychowania, wymienia między innymi zagrożenie indyferentyzmem, uznając je za pochodną kryzysu samego człowieka. Opisując je, wskazuje na postawę odrzucającą autorytet wartości, oznaczającą się nieprzyznawaniem wartościom pewnego znaczenia, co w konsekwencji prowadzi do braku respektu, szacunku i uznania dla nich. Inną konsekwencją takiej postawy jest „źle pojęta tolerancja wobec różnorodności”. Choć sam Nowak nie podaje, jak ją rozumie, można pokusić się o stwierdzenie, że chodzi o postawę obojętności, która łącząc się z rezygnacją z myślenia o wartościach, przejawiać się może w

bezkrytycznej akceptacji aktualnej rzeczywistości. Łączy się z tym niebezpieczeństwo mylenia wartości pozornych z wartościami rzeczywistymi, choćby z powodu odrzucenia przeszłości, a więc i możliwości konfrontacji z wartościami ujętymi w perspektywie czasowej (tenże, 2008, s. 338–339).

Odrzucenie autorytetu wartości może źródłowo tkwić w zbytnej uległości innym i zatraceniu tak zwanego zmysłu aksjologicznego czy schelerowskiej wrażliwości aksjologicznej¹¹. Kołakowski z kolei odsłania skrywaną naturę nihilisty moralnego i wskazuje, iż deklarując swoją niewiarę wobec postulowanych wartości i możliwości ich urzeczywistnienia, potwierdza jednocześnie swoją akceptację świata, w którym on sam uznaje siebie za „jedyną wartość pozytywną”. Nie jest to możliwe poza adaptacją „do wymagań i praw tej rzeczywistości” (tenże, 2000, s. 148). Jak zauważa Kołakowski, bycie ortodoksyjnym czy też konserwatywnym oraz bycie nihilistą wobec wartości postulowanych w etyce normatywnej (zwłaszcza ujętej kodeksowo) nie są przeciwstawne do siebie, ponieważ są wyrazem samoobrony przed podejmowaniem etycznych decyzji. O ile pedagog o postawie nihilistycznej w stosunku do świata wartości, a co za tym idzie i do etycznych wymiarów rzeczywistości, w której funkcjonuje, uchyla się od odpowiedzialności poprzez zakwestionowanie jakichkolwiek przedsięwzięć realizujących jakieś wartości, o tyle pedagog o postawie konserwatywnej uchyla się od odpowiedzialności przez tworzenie trwałych hierarchii wartości, zazwyczaj zawieszonych w przeszłości, którą idealizuje. W konsekwencji etyka pedagogiczna zostaje sprowadzona do opisu skrajnego relatywizmu przejawiającego się w nihilizmie etycznym bądź też do systemu sztywnych reguł¹².

O ile moralnie ortodoksyjny pedagog, jak i nihilista znajdują się w jednej optyce etycznego działania naznaczonego pożądanymi do realizacji wartościami i normami albo ich brakiem, dzięki czemu samemu uchyla się od odpowiedzialności, o tyle (wydaje się) w innej optyce znajduje się ten, kto postępuje jak heretyk. Ortodoksyjność i heretyckość kojarzą się zazwyczaj z postawami wobec religii i właśnie do tego ujęcia w tym miejscu się odwołamy (Dudek,

¹¹ Jeśli przyjmijemy, że Inny w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jest wartością, to doświadczenia Innego tak samo nie da się nakazać, jak według Kanta nie można nakazać uczucia (Waldenfels, 1999, s. 8 lub 2002, s. 6). Ponieważ wrażliwość aksjologiczna jest ufundowana na prymarnym odczuwaniu wartości, jej samej również nie można nakazać, lecz poprzez chociażby ukazywanie świata wartości na podstawie własnych działań w oparciu o niego i jego urzeczywistnianie można ją pobudzać.

¹² Mamy pełną świadomość, że tak sformułowane zdanie nie ujawnia wielu sprzeczności między chociażby relatywizmem etycznym a nihilizmem, nie mówiąc już o ich możliwym różnym odczytaniu. Nie podejmujemy jednak tego zagadnienia z racji innej intencji prezentowanych w niniejszym tekście treści. Warto jednak zaznaczyć, że debata na temat relatywizmu i subiektywizmu oraz absolutyzmu i obiektywizmu w aksjologii pedagogicznej ma swoje już dość dobrze ugruntowane miejsce.

2001a; Luhmann, 1998; Prokopiuk, 2001). Jak podaje Prokopiuk za Masson, w słowie „*heiresis*” znajdują odbicie dwie idee. Jedna z nich to idea wolności, w której odnajdujemy i fazę buntu, czyli negacji wszystkiego, co wolność ogranicza, jak i fazę ekspansji (wolność posiadania), samosterowności i kreatywności. Druga to idea brania na siebie odpowiedzialności, która swe korzenie ma zapuszczone w fazie wolności jako ekspansji (tenże, 2001, s. 75). Prokopiuk formułuje przypuszczenie, że

być może w każdym człowieku tkwi zarówno heretyk – i częściej jest tak za młodu – jak i ortodoks – najczęściej na starość. [...] Zjawisko to rodzi się na szerszym tle dialektyki przeciwieństwa i uzupełniania się świadomego „ja” człowieka i jego *psyche* nieświadomej. Jeśli więc w świadomości hołdujemy jakiejś ortodoksji, to w nieświadomej czy na pół świadomej głębi naszej duszy żyje heretyk. Jeśli ortodoks w nas jest wystarczająco silny, by stłumić w nas heretyka, to bezwiednie rzutuje swą hermetyczność na innych ludzi [...] jest to znany w psychologii głębi dynamizm projekcji jako źródła nienawiści międzyludzkiej (tenże, 2001, s. 76).

Przypuszczenie Prokopiuka można również rozciągnąć na sytuację wychowania, w której pedagog hołduje jako „ortodoks” własnemu sposobowi bycia, lecz sposoby bycia w niej innych pedagogów – choćby w formie postulatów innego sposobu bycia – uznaje za heretyckie, a zatem jako odstępstwo od pewnej głoszonej przez niego słusznej i jedynej, bo często sprawdzonej (sprawdzającej się) racji pedagogicznego działania. Przyjrzyjmy się bliżej pedagogowi „heretyckiemu”, ponieważ obraz „ortodoksa” został przedstawiony już powyżej.

Pedagog jako nosiciel etycznej herezji, która jest związana z „gorącą” formą przeżywania etyczności jako manifestacja buntu przeciw „zimnej” etyczności wyrażającej się w postulatcie dostosowania do norm – zakazów i nakazów, jest tym, który domaga się przede wszystkim dla siebie samego prawa do wolności. Ortodoksja, której stawia opór, reprezentuje zazwyczaj przeszłość i tradycję wychowania bez względu na to, jak bardzo jest ona zakorzeniona we współczesności jako tradycja słusznego poglądu na wychowanie (gr. *orthos* – słuszny i *doxa* – pogląd), który powyżej przedstawiliśmy z perspektywy racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej, u podstaw których leży założenie o celowościowym charakterze wychowania wedle postulowanych słuszných wartości. Aby zatem ujawniła się herezja, musi istnieć już ortodoksja, a ich dialektyka jest możliwa zazwyczaj w obrębie monoteistycznych religii, a zatem i w obrębie pedagogicznych etyk normatywnych. Ortodoksyjnej jednostronności, wyrażającej się w sztywności intelektualnej i jednowymiarowości rozumienia działań pedagogicznych wyznaczonych normami, ujawniającej się zarazem w neutralnym, indyferentnym lub obojętnym podejściu do nich, zostaje przeciwstawione heretyckie odwołanie się do sfery uczuć i intuicji w praktyce wychowawczej, angażowanie woli i intensyfikowanie wyobraźni wychodzącej poza to, co dane (nakazane i zakazane) i zarazem znane.

Udzielona sobie prawdziwa wolność stanowienia o istocie wychowania i siebie samego jako pedagoga rodzi postawę indywidualistyczną i nonkonformistyczną, która kładzie nacisk na zupełną niezależność od tego, co już jest przyjęte i postulowane jako słuszne. Nie jest ta postawa nawet zbliżona do postawy nihilistycznej, której nosiciel „redukuje świat do samego siebie”, jak mówi Kołakowski, i ustanawia marnotę świata jako ostateczność, której zmienić się nie da, a która jest zarazem jego samego pseudonegacją (Kołakowski, 2000, s. 144–145, 152). Wydaje się, iż perspektywa heretyka etycznego jest „byciem pomiędzy” perspektywą konserwatysty a nihilisty. W niej dochodzi do głosu przede wszystkim podjęcie decyzji natury moralnej i wzięcie jej na własne barki. Istotą herezji etycznej pedagoga jest heretyckość pojęta jako idea i postawa wyrastająca z wolności człowieka i stanowiąca o dynamice wychowania jako „żywego” spotkania międzyosobowego, jego wewnętrznej przemianie jako konstytutywnych czynników sensownego bycia i jego naturalnego rozwoju w kierunku bycia etycznego jego uczestników. Herezja, jako dynamiczny aspekt bycia pedagogiem, w formie ekstremalnej może jednak przybrać tendencje chaotyzujące z jednej strony, z drugiej – w formie równie skrajnej – tendencje stagnacyjne. Heretyckość działań pedagogicznych jest o tyle procesem sekularyzacji etycznej, o ile będziemy w niej dostrzegać proces prywatyzacji wyborów etycznych wynikających z otwartości na specyfikę spotkania z wychowankiem w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, jak i na dokonujące się zmiany w obszarze teorii pedagogicznej (w teoriach pedagogicznych jako teorii pelagicznej), w której jedność i jedyność głoszonych idei i praktycznych postulatów już nie mają zarazem mocy obowiązującej (por. Luhmann, 1998, s. 224).

Transformacja słuszności idei i wynikających z nich praktycznych postulatów oraz odsłonięcie możliwej sfery dialogu między nimi z jednej strony podważa zasadność wszelkiej ortodoksji i ortopraksji, z drugiej strony przestrzega również przed bezmyślną heretyckością mającą jedynie na celu sprzeciwienie się tym pierwszym, a w ostateczności przeradzającą się w nową ortodoksję i ortopraksję¹³. Powołując się na Kołakowskiego i jego rozważania o etyce kodeksowej i bezkodeksowej, wszelkie wywody o ortodoksyjności i heretyckości etyki pedagogicznej mają sens przy założeniu, „że wiemy, co jest, a co nie jest wartością” (tenże, 2000, s. 169). Wprawdzie, jak z kolei mawiał Tillich, jeżeli coś krytykujemy, to znaczy jeżeli czemuś mówimy „nie”, to jednocześnie coś innego bierzemy w obronę – czemuś innemu mówimy „tak” (tenże, 1994a i b). Sprzeciw nie byłby możliwy, gdyby nie brano w obronę tego stanu rzeczy,

¹³ Dudek, powołując się na referujących poglądy Junga na religijność (religię) A. i B. Ulanov, pisze, iż zarówno dla psychoanalizy, jak i religii ortodoksyjnej, ze względu na możliwość pomylenia iluminacji z nagłym zrozumieniem jako zjawiskiem nieukierunkowanych treści religijnych, „herezja polega na przyjęciu złudzenia za rzeczywistość” (tenże, 2001a, s. 22).

w imię którego jest wyrażany. Jest zatem istotne, z jakich perspektyw aksjologicznych wychodzi się, ustawiając się w opozycji. Wielorakość heterogenicznych wartości z jednej strony, z drugiej zaś absolutyzm *versus* relatywizm istnienia wartości wobec człowieka *versus* człowieka wobec wartości¹⁴, nie przynoszą jednak stałych „punktów orientacyjnych”, które mogłyby ułożyć się w „przejrzystą mapę” działania etycznego (Kořakowski, 2000, s. 170). Tym bardziej, iż wszelkie tendencje w poszukiwaniu nie tyle gotowych, co słusznych – bez względu na oscylowanie w kierunku ortodoksji czy heretyckości – wizji wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego (bez jego wartościowania), które nie jest ani rzeczywistością ani przyszłością gotową i z góry uznaną w swej wizji jako słuszną, odsłaniają własne „permanentne dotykane granicy rzeczy nieprzewidywalnych” (tamże, s. 173). Etyka pedagogiczna, będąca – zwłaszcza w swym praktycznym odniesieniu – heretyką, bo odnoszącą się do „gorącej” etyczności działania, jest etyką *in statu nascendi*, która dopiero powstaje, tworzy się w danym nie tyle horyzoncie rozważań o niej samej, ile w samej rzeczywistości wychowania, gdzieś już nie tyle na jego obrzeżach lub w tle, lecz w jego centrum (por. Dudek, 2001a, s. 20)¹⁵.

Jak przekonuje nas Tischner, bycie człowieka wobec człowieka ujęte w kategoriach doświadczenia etycznego jest starsze od namysłu nad nim, bez względu na sposób jego wyrażania – od normatywności (także w postaci kodeksów etycznych) po jego opis. To, jaką posiadamy wiedzę etyczną, czy raczej jaki mamy do niej stosunek, wynika z postawy człowieka wobec wartości. Powiedzieliśmy, że nie ma etyki bez „zagnieżdżenia się” w niej świata wartości – tak w teoretycznych rozważaniach, jak i w praktycznym działaniu. Świat ten – metaforycznie ujmując go jako „gniazdo wartości” – jest tym, w czym wartości bytują – jest ich schronieniem, ale takim, z którego one same wylatują jak/jako ptaki. Jak można tę metaforę odczytać? Z jednej strony etyka jest wiedzą o tym, co funduje status człowieka jako osoby, a zatem jest wiedzą o świecie wartości (tak jak chciał ją widzieć Scheler czy Tischner), sposobach ich realizacji *et cetera*, z drugiej strony odsyła nas też do przestrzeni możliwych sposobów ich realizacji – jest ich wizją/wizjami. To, czy wiemy o tych wartościach na przykład z przeczytanych książek, z wykładów, z własnych doświadczeń, czy potrafimy je nazwać i określić przypisane im kulturowo w danym czasie i miejscu

¹⁴ Por. z rozważaniami na temat powinności w następnym podrozdziale.

¹⁵ Za Rudinem, analizującym współczesny obraz ucieczki przed Bogiem, który wynika – idąc za Jungiem – z potrzeby religijności (religijnej), powiemy, że na dłuższą metę ani ortodoksja, ani nihilizm (czy herezja?) są nieskuteczne (tenże, za: Dudek, 2001a, s. 26–27). Paralelnie do tego stanowiska powiemy, że ani ortodoksja, ani nihilizm etyczny, ale też ani herezja etyczna nie są w stanie uznać „jakiegoś” świata wartości, który jest światem tworzącym się w aktach osobowych. Jak pisze Dudek: „Obok prób »schładzania« wyobraźni religijnej obserwujemy różne deformacje Boga, tylko które częściowo oddają istotę transcendencji ujawniającej swe sensory i znaczenia na granicy świadomej i nieświadomej sfery osobowości” (tamże, s. 27).

znaczenie, czy też odbieramy je intuicyjnie i nie mamy potrzeby (lub nie potrafimy) ich werbalizować, może, ale nie musi, określać naszą postawę wobec nich. Ta z kolei rzutuje na stosunek do wiedzy etycznej. Intrygujące wydaje się bowiem pytanie: „jaką rolę pełni wiedza etyczna dla bycia sobą pedagoga, a zatem i dla jego *ethosu*?”. Świadomi uproszczenia, powiemy w tym miejscu, iż wiedzę o samej etyce możemy potraktować a) w sposób utylitarny, oczekując od niej wskazówek do działania, b) odrzucić ją jako pewnik, c) zająć wobec niej postawę refleksyjnie-krytyczną. Powyższe postawy mówią o spożytkowaniu wiedzy etycznej, ale – zakładamy – ich źródłem jest stosunek do wiedzy etycznej jako takiej, ujawniający nadawane lub przyjmowane jej znaczenia. Nasuwa się pytanie: „jaką jest wiedza etyczna poza wiedzą normatywnie zorientowaną?”. W pytaniu tym założyliśmy już, że taka wiedza nie tylko jest możliwa, ale już istnieje – choćby jako postulat.

III.3. Etyka pedagogicznego *ethosu* – od wiedzy teoretycznej do wiedzy praktycznej

III.3.1. Etyka pedagogiczna jako wiedza teoretyczna odslaniająca znaczenia

Ze względu na charakter doświadczenia osobowego, w którym do głosu dochodzi kwestia etycznego bycia w nim jako bycia ze względu na wartości i dobro jako takie, jak i dla ich urzeczywistniania, Tischner postuluje, aby językiem etyki był język odslaniający. Píše on:

Odsłonić znaczy: coś opisać i komuś otworzyć oczy na widzenie, uwzględnić zarazem istotę rzeczy samej i człowieka, który kieruje się ku rzeczy. Etyka jako wiedza o sztuce tworzenia dobra sama musi stać się sztuką celnych odsłonieć (tenże, 2006, s. 198).

Odsłonięcia te dotyczą doświadczenia drugiego człowieka i zarazem doświadczenia siebie samego w świecie, w którym jest się obecnym z drugim człowiekiem¹. Ujęcie etyki jako wiedzy będącej sztuką odslaniania (odkrywania) jest konsekwencją przesunięcia akcentów rozumienia etyki z ujęcia normatywnego na sytuacyjny – wynikającego z samego rodzaju doświadczenia drugiego człowieka jako wartości, ale również i siebie samego jako wartości jak i tego, co się buduje „pomiędzy” osobami jako wartościami. Można w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, iż postulat normatywności etyki pedagogicznej wynika z nieporadzenia sobie z wielowymiarowością relacji pedagoga z wychowankami lub z bezsilności wobec niedostatków otaczającej go rzeczywistości wychowania, w którą wpisane są również niepewność co do słuszności

¹ Filozofia drugiego człowieka, a co za tym idzie etyki jako „sztuki odslaniania” Tischnera, zakorzeniona jest w myśli Lévinasa, który postuluje udział moralności (a nie poznania) w poszukiwaniu prawdy, która nie jest czymś raz na zawsze danym czy osiągniętym, lecz jest w nieustającym ruchu polegającym na „absolutnej niewyrozumiałości dla siebie” (Lévinas, 1998, s. 366).

własnych poczynań, jak również lęk lub obawa przed niesprostaniem wizji bycia pedagogiem. Z drugiej strony etyka normatywna nie przystaje do powinnościowego pod względem aksjologicznym charakteru zawodu pedagoga, który daje się ująć – jak czyni to Witkowski – w paradoksalnych kategoriach „zawodu niemożliwego” (tenże, 2003). Ze względu na charakter samych wartości, leżących u podstaw wychowania jako idei i wpisujących się w nie jako rzeczywistość, które nigdy nie mogą zostać w pełni zrealizowane (wówczas, by ich już nie było), jak również uznanie za konieczność stałego odnoszenia się do nich jako do obowiązku – powinności wobec nich, zawód ten

stoi w obliczu zadania uwzględniania celów niezniszczalnych (nie do zrealizowania w ich pełni) a zarazem nieziszczalnych (nie do wyeliminowania jako istotnej składowej szerszego wyzwania) (tenże, 2003, s. 2).

Etyka normatywna oscyluje wokół zasady powodzenia w działaniu, z wpisanym aspektem jego skuteczności pod warunkiem spełnienia warunków etycznego działania czy raczej moralnego działania. To dostarcza również miary w określeniu wartości działania pedagogicznego. Etyka, którą postulujemy w niniejszym tekście, wykracza poza etyczną (moralną) skuteczność działania pedagogicznego, a koncentruje się na odsłanianiu sensu/bezsensu tego działania. W kontekście rozważań o „zawodzie niemożliwym”, Witkowski wskazuje na uznanie przede wszystkim „dochowania wierności tej niemożliwości”, którą naznacza z jednej strony konieczność działania ze względu i w imię wartości, z drugiej świadomość niemożliwego spełnienia tej konieczności. Nie jest ona zatem charakteru pragmatycznego, ze względu na który można by było jej zaradzić lub z nią sobie poradzić. Wchodzi ona w strukturę antro-po-aksjologiczną sfery bycia pedagogiem, w której z jednej strony jest on bytem wobec wartości skierowanym, z drugiej zaś złożoność tegoż świata i jego nierozstrzygalność zmusza go do bycia właśnie nieustająco w pociągnięciu ku wartościom, często antagonistycznym, nie będącym z góry ułożonymi hierarchicznie, które „jakoś” już wybiera i który to wybór niesie za sobą dylematy etyczne.

Wracając do myśli Tischnera, powiemy, że po pierwsze, etyka pedagogiczna odsyła nas do świata wartości wychowania i w wychowaniu, stąd ona sama, ujęta jako wiedza, jest nauką opisującą ów świat. „Jakie wśród nich są ważne dla kondycji pedagogicznego *ethosu*”? „ze względu na co są – mają być – ważne?”, „jak je poznawać?”, „na czym polega ich urzeczywistnianie?” i w końcu „jak odnaleźć się w świecie wartości, będącym zawsze już światem ambiwalentnym, w którym często trzeba dokonywać wyborów między równorzędnymi wartościami pociągającymi za sobą nierealizowanie drugiej wartości, a czasem i jej kosztem?”, „jak, nie tyle, radzić sobie z dylematami etycznymi, obecnymi w byciu pedagogiem, ile jak do nich się ustosunkować?” – to niektóre z głównych pytań, które wyznaczają kierunek możliwych poszukiwań i formowania

o tym wypowiedzi, niemających charakteru normatywnego, lecz koncentrujących się na wieloaspektowym opisie potencjalnych odpowiedzi na powyższe pytania.

Tischner, w swych rozważaniach o głównym języku etyki, nawiązywał do poglądów na ten temat Ingardena. Jako fenomenolog Ingarden poszukuje istoty wartości, a co za tym idzie i istoty etyki jako pewnego rodzaju wiedzy o nich, przede wszystkim w tak zwanym doświadczeniu etycznym, czyli w takim, w którym możemy jakoby naocznie uchwycić istnienie wartości, ponieważ to one są człowiekowi w nim dane (Ingarden, 1970a i b, 1973, 1987; Stróżewski, Węgrzecki (red.), 1985). A przecież takim doświadczeniem jest właśnie wychowanie, zatem odwołanie się w tym miejscu do koncepcji etyki tego myśliciela widzimy za zasadne². Ani etyka normatywna, ani etyka pod postacią etyki praktycznej, sprowadzająca się do „technologii etycznej”, nie są właściwym podejściem do nie tyle filozoficznych, ile wynikających właśnie z oglądu doświadczenia człowieka kwestii, w których owo doświadczenie jest umieszczone. Co proponuje Ingarden? Wprawdzie poświęcił najwięcej miejsca etyce teoretycznej³, koncentrując się na fundamentalnych kwestiach etycznych, niemniej nie omieszczał wskazać na znaczące miejsce w całości, a w zasadzie w konkluzji rozważań nad doświadczeniem etycznym, na dwa kolejne działy etyki: etykę normatywną i (w jego ujęciu) technologię etyczną. Etyka teoretyczna, której najważniejszym fundamentem jest ontologia, jak również teoria poznania i antropologia filozoficzna, stawia pytania o wartości moralne. Są to pytania esencjalne, odnoszące się do formy i materii wartości moralnych, przykładem których mogą być następujące: „czy wartość moralna jest cechą, rzeczą czy czymś innym?”, „czy dobro istnieje absolutnie czy względnie?”. Stawiając zaś pytania egzystencjalne, chodzi o egzystencjalny status wartości moralnych. Do nich należą na przykład takie, jak: „jeśli dobro moralne występuje w różnych odmianach, to jakie relacje zachodzą pomiędzy nimi i jaka jest hierarchia wartości moralnych?”, „czy nosicielem wartości moralnych jest człowiek, akt woli czy konkretne postępowanie?”.

Podobne pytania w pedagogice stawia Cichoń (1996), budując w ten sposób zwartą wypowiedź o wartościach wychowania i w wychowaniu. Wracając do poglądów Ingardena, wśród pytań, które jego zdaniem powinna stawiać etyka teoretyczna, nie może zabraknąć pytania o człowieka jako podmiot postępowania moralnego. Odpowiadając na nie, możemy korzystać z rozstrzygnięć antropologii filozoficznej. Etyka teoretyczna zajmuje się także analizą norm moralnych. Zawiera zatem teorię człowieka jako podmiotu postępowania moralnego

² Koncepcja etyki Ingardena mieści się w nurcie etyki fenomenologicznej, której twórcami są Scheler, Hildebrand i Hartmann, do których poglądów polemicznie nawiązuje.

³ Tzw. etykę teoretyczną można utożsamić z tzw. etyką metafizyczną, a przynajmniej z jakąś jej – w zależności od jej ujęcia – częścią, by nie powiedzieć strukturalnym elementem.

(oraz grupy społecznej), teorię wartości moralnych oraz teorię norm moralnych. W etykę jako wiedzę odsłaniającą znaczenia, zarówno w ujęciu Tischnera, jak i Ingardena, wpisana zostaje teoria człowieka rozpatrywanego jako „tworzywo” dla wartości, „tworzywo” szczególnego rodzaju, bo budujące i zarazem będące budowanym. Będąc opisem osobowego doświadczenia – jak chce Tischner – jest zarazem teorią drugiego człowieka. Stąd i tak rozumiana etyka pedagogiczna byłaby teorią wychowanka, ale i teorią pedagoga jako Innego dla wychowanka, która – biorąc pod uwagę treść niniejszej pracy i jej punkt wyjścia – odsłaniałaby ich jako obecność i ślad w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. To ona może dostarczyć możliwych odpowiedzi na tak zwane pierwsze pytanie filozofii: „kim jest człowiek?”. Jako wiedza ma być zatem i wiedzą o sztuce tworzenia *ethosu*, ponadto nie może być wyrażona w języku normatywnym – pod postacią formułowania optymistycznych i maksymalistycznych przekonań o posiadaniu prawdy i wiedzy o naturze bycia etycznym, która tego, jakim ma być, ponadto obowiązuje. Dlatego jest „sztuką odsłaniania” sposobów bycia człowieka wobec człowieka – sztuką odsłaniania *ethosu* pedagogicznego. Nie jest to tożsame z poznawaniem, lecz raczej z rozumieniem zakorzenienia podstawowego doświadczenia Innego – jego bycia – w kategoriach etycznych. Jak mówi Derrida, odwołujący się i do Heideggera, i do jego adwersarza Lévinasa, i analizujący krytycznie ich myśl, żadna etyka nie może pominąć w swych początkach myślenia o byciu Innego, a co oznacza zarazem heideggerowskie „pozwolić być” Innemu:

bez tego „pozwolić być” bytowi (bliźniemu) jako istniejącemu na zewnątrz mnie w istocie tego, czym jest (najpierw w swej inności), nie byłaby możliwa żadna etyka (tenże, 1993, s. 234).

Po co odsłaniać rozumienie Innego? Filek w książce pod znamienym tytułem *Filozofia jako etyka*, pisze, że to, co konstytuuje etykę i funduje jej sens, to *telos* odniesiony do całościowej orientacji życiowej człowieka, a nie incydentalnej, w której pomimo tego się przejawia (tenże, 2000). Takie stanowisko zajmuje również Heidegger, na które powołuje się sam Filek, ale i wspomniany powyżej Derrida⁴. Dla Heideggera to właśnie „pozwolić być” jest przewodnim motywem onto-etyczności i autentycznych relacji z innymi ludźmi. Derrida w tym kontekście pisze:

rozumienie bycia dotyczy zawsze inności, a zwłaszcza inności bliźniego z całą jego oryginalnością: można pozwolić być tylko temu, czym się nie jest (tenże, 1993, s. 240).

To także rozumienie siebie samego w tym, kim się jest jako projekt swego bycia – bycia sobą, które jest zawsze przed człowiekiem. Wówczas dopiero jest

⁴ „Obecność” Heideggera odnajdujemy również w analizie ontologizacji odpowiedzialności poczynionej przez Filka (tenże, 1996a).

się w sposób autentyczny. Ale, podobnie jak filozofia w ujęciu Heideggera, która jest dla bycia autentycznego „jego wolną możliwością”, tak w tym miejscu powiemy, iż bycie autentycznie nie jest wynikiem jakiejś zachcianki, lecz „życiową koniecznością, ugruntowaną w jego istocie” (Heidegger za: Sosnowska, 2009, s. 229). Możemy dokonać w tym miejscu przełożenia powyższych słów na niniejszy kontekst rozważań i skonstatować: bycie sobą pedagoga nie jest jakąś zachcianką i figurą retoryczną samego bycia pedagogiem, lecz tegoż bycia koniecznością, konstytuującą jego *telos*.

Jaki jest *telos* etyki w ujęciu Tischnera? Można powiedzieć – podsumowując wczesną i późniejszą jego myśl – że jej *telos* polega na opisie przestrzeni agatologiczno-aksjologicznej doświadczenia człowieka, które jest i przestrzenią jego narodzin. To wewnętrzna przestrzeń świadomości. Doświadczenie agatologiczne – człowiek istniejący wokół dobra – odsłania braki i niedostatki tego, co go otacza⁵. Zwątpienie i odczucie dobra, jak i możliwego zła funduje to doświadczenie. Tischner podkreśla, że pierwotnie jest raczej to, co być nie powinno: jest wątpienie, które rodzi pytanie „dlaczego?”. Pytanie to, zdaniem Tischnera, ma swoje źródło, którym jest światło płynące właśnie z dobra. Dlatego doświadczenie agatologiczne

uczy rozróżniać pełnię od niepełni, istnienie od istoty, formę od materii, przyczyny od skutku (Tischner, 1982b, s. 488).

Jednak w doświadczeniu tym nie ma jeszcze zobowiązania. W nim obecne jest przeżycie jakiegoś buntu, który skrywa i ujawnia preferencję wartości. Na podstawie tego doświadczenia „przychodzi” doświadczenie aksjologiczne. Jest ono związane z wolnością człowieka – i z jej podstawą, czyli wyborem. Jest to doświadczenie projektujące, które z kolei odsłania wartości, jakie „tu i teraz” są możliwe do zrealizowania, ale także te realizowane. Opis tych doświadczeń to środek do głównego celu etyki – „komuś otworzyć oczy na widzenie” (tenże, 2006, s. 198). *Telos* etyki pedagogicznej, jaki został zaprezentowany w niniejszej pracy, to odsłonięcie takiego *ethosu* pedagogicznego, który konstytuuje się

⁵ Skarga, uważa, że agatologiczne rozważania Tischnera związane są z kwestiami natury religijnej, aczkolwiek wiele z nich można przenieść do rozważań dotyczących sensu istnienia człowieka wobec drugiego człowieka, a w istocie rzeczy dotyczą właśnie tej problematyki. Tischner – pisze Skarga – „projekt swej agatologii rozpoczął od zarysowania struktury istnienia ludzkiego. W strukturze tej wyróżnił dwa porządki. Jeden, który określił jako ontologiczny, biegnie od stworzenia, przez objawienie do zbawienia; drugi, agatologiczny – poprzez kolejne pytania: dlaczego zostałem stworzony? dlaczego zostałem wybrany? dlaczego zbawiony?” (taż, 2004, s. 217). Niniejszy tekst nie jest pełną prezentacją myśli Tischnera. Naszym zamiarem jest wskazanie na znaczące miejsce narodzin etyki, którą właśnie za sprawą m. in. myśli Tischnera, można ująć zarówno jako istotnościowy sposób bycia, jak i teorię, której głównym celem jest odsłanianie jego znaczeń. Nie podejmujemy w tym miejscu rozważań dotyczących jego teorii wartości i teorii dobra. Nawiązujemy do nich we wcześniejszych partiach niniejszej pracy.

w orbicie tożsamości narracyjnej w kierunku tożsamości *ipse*, potwierdzającej się (potwierdzanej) właśnie w etycznym wymiarze narracji: w byciu odpowiedzialnym i refleksyjnym (samo)świadomym pedagogiem. Stąd sama etyka pedagogiczna traktuje o byciu sobą pedagoga w perspektywie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, a nie o jego byciu „takim a takim”. Będąc namysłem nad byciem pedagoga – nad zaprojektowanym w znaczeniu zawsze odkrywaniem jego sensem – wypełnia swój sens nie w zastosowaniu, lecz w rozjaśnianiu *praxis* tegoż bycia. Ono samo nie jest uchwytne – jakby powiedział to Heidegger – w takim sensie, jak byt, czyli nie może stać się obiektem poznania, lecz tylko zawsze jest już interpretacją, dlatego można mówić o etyce jedynie jako o „odślanianiu znaczeń”. Jako namysł nad sensem bycia pedagogicznego poszukuje jego prawdy, ale nie w ten sposób, że szuka, gdzie leży prawda tego bycia, lecz pyta o to, czym jest prawda bycia, na czym polega bycie prawdą bycia pedagogicznego. Jak mawiał Heidegger w kontekście rozważań o *Dasein*, prawda w najbardziej źródłowym, ontologicznym sensie jest sposobem bycia samego bycia – powiemy zatem, iż prawda, o którą chodzi w etyce pedagogicznej, jest sposobem bycia sobą pedagoga w perspektywie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Dla Heideggera istotne było w określaniu prawdy bycia *Dasein* również jego upadek, który jest niezbywalnym rysem jego egzystencji. Prawda bycia jest zatem zarazem nie-skrytością i skrytością w sensie ontologicznym⁶.

W kontekście naszych rozważań powiemy, iż o prawdzie bycia sobą pedagoga zaświadcza zawsze możliwy jego upadek – bycie w nieprawdzie. Samo bycie sobą pedagoga jest racją samego siebie, jak to rozumiał Heidegger w *Zasadzie racji* (tenże, 2001)⁷. To zaś zakłada możliwość ujawniania wielości wypowiedzi o samym byciu sobą pedagoga, gdzie myśleniu o nim towarzyszy zarazem jakiś sens jego „jest”. Tym samym sama etyka jako wiedza teoretyczna odśłania własną pochodność czy niezupełność projektowanych przez siebie sensów bycia pedagogicznego. Choć nie jest jej zadaniem ani konstruowanie praktyki pedagogicznej zgodnie z regułami przez siebie wypracowanymi, ani jej zmienianie wedle ustalonych przez siebie wzorców, to jednak ma swoje odniesienie do niej. Jej znaczenie dla praktyki polega przede wszystkim na „u-jaw-nieniu”, czyli odśłonięciu sensu pedagogicznego bycia i to jego przejawy w codzienności mogą ulegać przekształceniom pod jej wpływem.

Jak pisze Tischner:

Sposoby bycia łączą ludzi z sobą i rozdzielają ludzi. [...] Czyż nie na „sposoby bycia” wskazują takie określenia, jak: „człowiek wolny”, „człowiek zdecydowany”, „człowiek dwuznaczny”, za pomocą których rysujemy nasze wyobrażenia etyczne? (tenże, 2006, s. 196).

⁶ Do tego centralnego wątku filozofii *Dasein* Heideggera nawiązuje również Tischner, kiedy pisze o odczuciu zarówno dobra, jak i możliwego zła w doświadczeniu Innego.

⁷ Patrz: *Podsumowanie* w II części niniejszej pracy.

Ale, o czym wprawdzie Tischner nie pisze, te wyobrażenia etyczne są też funkcjonującymi kulturowymi wzorami zachowań, ufundowanymi na postulowanych jako ważne dla kondycji człowieczeństwa w człowieku wartościach. Zgodnie z tezą, że człowiek jest zanurzony w świecie – już zawsze w świecie danej (jakiejś) kultury, to – jak z kolei mówi między innymi Geertz, jest to świat znaczeń symbolicznych (Geertz, 2005b). Również podstawowe doświadczenie bycia pedagogiem odsyła nas nie tylko do kultury jako miejsca i czasu tegoż doświadczenia, ale przede wszystkim do jej „sieci znaczeń”, w której ono zostaje „wplątane”. Stąd etyka, traktując o sposobie bycia pedagoga, odsłania także zakorzenione i/lub postulowane wartości i antywartości danej kultury (a mówimy o kulturze zachodniej osadzonej w tradycji grecko-rzymskiej), sposoby ich urzeczywistniania lub realizacji. Odsłania w ten sposób kondycję kultury jako podstawowego dla człowieka – a więc i dla pedagoga – świata znaczeń symbolicznych, za który jesteśmy odpowiedzialni, bo tylko dzięki niemu – dzięki zapośredniczeniu się w jego znaczeniach – jesteśmy w stanie zrozumieć „wy-imaginowane” bycie sobą pedagoga. Zadaniem pedagogicznej etyki odsłaniającej znaczenia byłoby zatem odkrywanie sensów i bez-sensów świata wartości będących osiowym znakiem w kulturze symbolicznej. W tej perspektywie wpisują się i zostają uzasadnione postulaty wobec powinności bycia pedagogiem – kultura symboliczna nie jest zapleczem bycia pedagogiem, ale jest w tym byciu zawsze obecna, a przynajmniej powinna być z jej (z)rozumieniem, w horyzoncie którego możliwe jest także (z)rozumienie siebie samego jako pedagoga.

Według Kwaśnicy obie racjonalności – adaptacyjna i emancypacyjna – od których charakterystyki wyszliśmy w swych rozważaniach, przekładają się na tak zwaną pedagogikę adaptacyjną oraz na pedagogikę emancypacyjną z wielością i różnorodnością ich odmian w obrębie każdej z nich. Ponieważ są one cechami współczesnej rzeczywistości, zatem nie jest też możliwe mówienie o jakiejś trzeciej prawomocnej w teleologicznej rzeczywistości pedagogice. Jest natomiast możliwe takie podejście i uprawianie pedagogiki – a może raczej pedagogicznego myślenia – które będzie rozumieniem i interpretowaniem nie tylko tak zwanych zjawisk pedagogicznych, ale także różnie ujętej wiedzy pedagogicznej. Jeśli założymy, że i wiedza etyczna jest jedną z nich, więc ów postulat odnosi się także do niej samej. W tym ujęciu wiedza etyczna stawiałaby pytania o „u-jawnienie” sensu etycznych działań, czyli działań człowieka wobec człowieka. Chodzi bowiem – odwołując się w tym miejscu do myśli Heideggera czy Gadamera – uczynić słyszalnym to, co ukryta wiedza o naszych czasach i o nas samych ma do powiedzenia – uczynić to, co jawi się jako „niejasność” „jasnością”. Często – jeśli nie w ogóle – jest to wiedza „zapomniana”, choć obecna w naszym doświadczeniu. Jest ona tak bardzo w nas zakorzeniona, że nie zadajemy pytań o nią samą – ona jest. Pytania, jakie zadajemy, dotyczą sensu naszej egzystencji, a nie jej samej. Dotarcie do znaczenia pytań typu „dlaczego

jest coś?” otwiera przestrzeń, w której doświadczamy niejasności, konfliktowości, problematyczności ujawniających się chociażby w wielości ujęć odpowiedzi na nie. Ale pytań prowadzących do „jasności” nie stawia się po to, aby na ich podstawie skonstruować jakąś wiedzę – również wiedzę etyczną, lecz po to, by wiedzę tę, ku której one nas kierują, poddać interpretacji w hermeneutycznym tego słowa znaczeniu, czyli poddać procesowi rozumienia czegoś jako coś. I nie chodzi o konwencjonalne poznanie czegoś, lecz o wydobywanie czegoś jako coś, czyli ustanowienie inności czegoś z „u-jawniającej się” uprzednio niejasności. Kategoria inności stanowi jednocześnie granicę wypowiedzi o niej samej, czyli jej interpretacji. I tak na przykład, może być wiele wypowiedzi o odpowiedzialności pedagoga, a zadaniem wiedzy etycznej, o której jest tu mowa, nie byłoby wykazywanie ich bezsensu, lecz sensu i ograniczeń każdej z nich. W ten sposób wyrażana jest gotowość rozumienia „prawdy cudzej” oraz gotowość do dialogu różnych perspektyw. Dzięki temu otwiera się możliwość wkroczenia na własną drogę rozumienia odpowiedzialności pedagoga, przyjmując również za owo rozumienie odpowiedzialność. Uważamy, że propozycja Tischnera ujęcia etyki jako „sztuki trafnych odsłonieć” mieści się w optyce wiedzy jako rozumienia czegoś jako coś, które jest swoistym „punktem wyjścia” i „punktem dojścia”. W stosunku do etyki o charakterze normatywnym występuje ona sama jako etyka opisowa, gdzie poprzez opis (odsłonięcie) poszukuje się także „(wy)-jaśnienia” (znaczeń) istnienia i istoty rzeczywistej sfery moralnej – funkcjonujących regulacji normatywnych.

Ingarden, o którego ujęciu etyki pisaliśmy powyżej, nie wyklucza konstruowania norm etycznych, które jest wpisane w zadania drugiego działu etyki opisowej – w etykę normatywną. Zastrzegając jednak, że nie może to być system norm dogmatyczny. Aby taki nie był, należy rzetelnie uzasadnić normy, co czyni właśnie etyka teoretyczna na gruncie rozważań natury filozoficznej. Z kolei etyka stosowana – w ujęciu Ingardena „technologia etyczna” – zajmuje się sposobami realizacji norm etycznych. Chodzi tutaj o określone metody stosowania norm etycznych w życiu. Idzie więc o realizację pożądanego stanu rzeczy w zakresie moralności. Podsumowując, w ujęciu Ingardena etyka jest integralną całością, w której występują stwierdzenia teoretyczno-opisowe, normatywno-aksjologiczne i postulatyno-technologiczne. Projekt etyki Ingardena jest próbą uniknięcia skrajnych podejść do etyki ujętej w kategorii wiedzy. Jego intencją było stworzenie koncepcji etyki naukowej, ale w odniesieniu do praktycznego wymiaru życia człowieka szczególnie podkreślał rolę świadomości. Wizja etyki współczesnej i jej głównych zadań wzbogacona może zostać przez postulat wysuwany przez Witkowskiego, by rozpatrywać kwestie etyczne w ich naturalnej ambiwalencji, jak i przez Russ, dla której etyka staje się strażniczką etyczności moralności. Jak ten postulat rozumieć? Russ pisze, iż głównym zadaniem etyki jest dekonstrukcja zasad postępowania, które zawsze też odnoszą się do sfery moralności. W dobie współczesnej demoralizacji etyka

niszczy ich struktury i rozbiera ich budowę, próbując zejść z ukrytych fundamentów obowiązku. W odróżnieniu od moralności, dąży więc do dekonstrukcji i obnażenia fundamentów, wypowiedzenia zasad czy ostatecznych podstaw. Z racji swego bardziej teoretycznego wymiaru, woli cofnięcia się aż do samych źródeł (Russ, 2006, s. 8).

Dla nas tak rozumiana etyka opisowa to nie tylko krytyczna refleksja nad sferą zjawisk moralnych w paradygmacie dwoistości, odsłaniająca ambiwalencję strukturalną zjawisk etycznych jako przejaw dynamicznego charakteru życia, a przejawiającą się chociażby w napięciu między już nie tylko dwoma, lecz wieloma możliwymi wyborami kierunku działania. Obejmuje również rozważania nad człowiekiem jako istotą indywidualną i społeczną. Łączy w sobie rozważania teoretyczne i praktyczne, by odpowiedzieć na najistotniejsze pytania: „jaki jest sens (mojego) życia?”, „jak (mam i czy mam właśnie tak) żyć?” *et cetera*. Etyka opisowa, będąc etyką poza normatywnością, lecz nie powinnością, która może sytuować się ponad etyką w orbicie racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej, zakładamy, że daje pedagogowi – może dać – „więcej do myślenia”⁸. Etyka w powyższym ujęciu nie jest – i nie może być – ujmowana instrumentalnie w tym znaczeniu, że aplikujemy ją do rzeczywistości pedagogicznej bez pogłębionego namysłu nad nią samą, ale i nad jej adekwatnością do danych sytuacji, jak również i do naszej konstrukcji osobowościowej. Pedagogiczna etyka odsłaniająca znaczenia nie daje zastosować się na zasadzie jej „włożenia” jak brakującego elementu w „układankę” znaczeń, którą jest wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe z wpisaną weń ambiwalencją odczytu symboliki Innego. Konieczna staje się pogłębiona refleksja nad nią samą, w przeciwnym razie bezwiednie stalibyśmy się jej albo bałwochwalcami, a ulegając jej urokowi poczulibyśmy się zwolnieni od namysłu nad swoim własnym działaniem, albo uznalibyśmy ją samą za pełnię wiedzy etycznej, a zatem i niepodważalną (samo)wiedzę, której nie wypracowaliśmy, lecz którą tylko przyjęliśmy. Wówczas odpowiedzialność pedagoga byłaby również nadana mu przez niego samego. Zatem bez autorefleksji nad sobą samym jako tym, który ustosunkowuje się do tak ujętej etyki, jak również bez refleksji nad nią, pod znakiem zapytania staje również (samo)wiedza Ja-aksjologicznego pedagoga a odpowiedzialność moralna, taktowana przez Baumaną jako „pierwotna rzeczywistość jaźni moralnej”, wyprzedzająca wszelkie zaangażowanie w stosunki interpersonalne, a inicjująca autentyczny proces rozwoju etycznego, zostaje skutecznie zagłuszona lub ulokowana w sferze jungowskiego Cienia jako „wygna-

⁸ Por. Geertz, w kontekście sposobu zadań współczesnej antropologii, pisze: „„mówić jak jest» jest sloganem równie nieadekwatnym w etnografii, jak w filozofii po Wittgensteinie (czy Gadamerze), w historii po Collingwoodzie (czy Ricoeurze), w literaturze po Auerbachu (czy Barcie), w malarstwie po Gombrichu (czy Goodmanie), w polityce po Foucaulcie (czy Skinnerze) lub w fizyce od czasów Kuhna (czy Hesse)” (tenże, 2000, s. 185).

nego smoka”, czyli zepchnięta w porządek nieświadomości (Bauman, 1996, s. 21–22; Jung, 1995, s. 140)⁹.

Czy to oznacza, że w teoretycznej wiedzy etycznej nie ma czegoś, co istniałoby niezmiennie w tej samej postaci? Czy to oznacza, że godność człowieka, jego samego jako osoby, jako wartości należy interpretować w ten sposób, że ona sama „ujawnia się, staje się, ustanawia, przemija i wyłania się wciąż na nowo w granicach naszego rozumienia” (Kwaśnica, 1992, s. 87)? Odwołując się w tym miejscu do myśli Heideggera, powiemy, że każda wypowiedź, dająca się też ująć w foucaultowskie kategorie wiedzy – wiedzy o działaniu etycznym, nie jest w pełni przejrzysta. Nie jawi się ona w pełnym świetle – nie jest w pełni jasna, a zatem nie może być jedyną. Prawda o *ethosie* pedagogicznym jest prawdą, która nigdy nie może zostać w pełni wypowiedziana. Jest ona zawsze ograniczona danym horyzontem, z którego podążano do niej. Jest raczej tym, czego się poszukuje. Czy etyka jako wiedza poszukująca prawdy o byciu człowieka wobec człowieka ma rację bytu w pedagogice? Kto zadowolony się opisem działań etycznych *versus* nieetycznych pedagoga? Czy to przedsięwzięcie jest możliwe, by samo w sobie było też etyczne? Zapewne pytań tego typu można postawić znacznie więcej. Poruszając problem normatywnego ujęcia etyki, chcieliśmy odsłonić te aspekty stosunku do wiedzy etycznej, które – naszym zdaniem – pozwalają pedagogowi zwolnić się z odpowiedzialności za samodzielne rozumienie siebie i wychowanka oraz tego, co dzieje się w czasoprzestrzeni ich spotkania ze sobą. Etyka bycia pedagogiem, odwołująca się do tożsamości *ipse*, nie jest etyką, która wyznacza pedagogowi doskonalenie jego bycia sobą wedle owej tożsamości jako wzorca, lecz etyką doskonalenia w byciu sobą owej tożsamości jako wzorca tegoż bycia (por. Środa, 1993, s. 123). W etyce, opisującej tożsamość pedagoga jako tego-który-jest-sobą w horyzoncie wychowania jako wspólnego doświadczenia etycznego, oprócz postulatu dochodzenia i doskonalenia w sobie tożsamości *ipse* jako pewnego wzorca bycia pedagogiem, chodzi także o postulat traktowania jej jako zobowiązującej racji tak w zachowaniach wobec siebie samego, jak i wobec innych, a przede wszystkim wobec wychowanków jako zawsze też „jakoś” Innych.

W konkluzji postawmy na początek pytanie: „czy jest możliwa czysto teoretyczna, zobiektywizowana wiedza etyczna dla pedagogiki, niezależna od jej stosowania lub niestosowania w rzeczywistości wychowania?”. Wiedzę o tym, co jest dobre, słuszne, sprawiedliwe *et cetera* w działaniu pedagogicznym, można posiadać, ale sama wiedza nie obliuguje do takiego działania. Czy wiedza etyczna mogłaby być użyteczna dla pedagogiki, gdyby przypisano jej tylko status poznania teoretycznego? (por. Gadamer, 2008, s. 125–142). Poznanie

⁹ Jak pisze Nietzsche: „Nieświadomie szukamy zasad i teorii stosownych do swego temperamentu, iż w końcu wygląda na to, że zasady i teorie uformowały nasz charakter, udzieliły mu stałości i pewności: kiedy tymczasem rzecz się miała zupełnie na odwrót” (tenże, 1997, s. 29).

etyczne nie implikuje działania etycznego. Gadamer, powołując się na filozofię Hartmanna, powie, że wiedza etyczna ma mieć

dla moralnej świadomości wartości wartość majeutyczną, to znaczy, ma sprzyjać coraz bogatsze-
mu jej rozwinięciu dzięki odkrywaniu zapomnianych lub zapoznanych wartości (tenże, 2008,
s. 127)¹⁰.

Pedagogiczna wiedza etyczna nie jest wiedzą zdystansowaną od praktyki wychowania. Ona jej służy, tak jak służy w określaniu przez pedagoga siebie samego w swym byciu sobą. W istocie ona współkonstytuuje bycie pedagogiem, ponieważ z tym byciem harmonizuje. Aby jednak spełniała te funkcje, nie może być wiedzą o tym, co ogólne i pod ogólność prawa podpadające, bo ogólności i prawidłowości w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym nie ma. Jeśli w ogóle mówić o pewnej ogólności, to tylko o takiej, którą da się podciągnąć pod miano fundamentów tego, co strukturalne we wspólnym doświadczeniu osobowym, jak i w byciu sobą pedagoga. Strukturalne zaś jest to, co dotyczy ich bycia w ich własnych istotach, czyli co odkrywa ich sens. Wiedza etyczna może zatem jedynie wspomagać konkretyzację tak rozumianej ogólności jako jej aplikację do konkretnej sytuacji. Zadaniem pedagogicznej wiedzy etycznej odsłaniającej znaczenia nie będzie pouczanie kogokolwiek, na przykład poprzez ustanawianie nowych powinności działania. Jej rolą jest tylko rozwijanie świadomości Ja-aksjologicznego w horyzoncie wyboru i urzeczywistniania wartości. Od jego konstytucji, a więc od jego etycznego ukształtowania, zależy, czy otworzy się na to, co ma mu do powiedzenia tak rozumiana wiedza etyczna, którą w istocie rzeczy sam tworzy w polu własnego sposobu bycia i która – z drugiej strony – współtworzy ów sposób bycia umacniając go, a często także dokonując w nim zmian. Ponieważ nie istnieje żaden pewny sposób przekazywania tego typu wiedzy, a także żaden sposób skutecznego jej nauczania się, ten, który ma rozwiniętą świadomość Ja-aksjologicznego, jest zarazem tym, kto projektuje w sobie samym życiową postawę otwierającą go na etyczność własnego działania. Wiedza etyczna odsłaniająca znaczenia ma na celu pomóc tym, którzy tę wiedzę uprawiają w praktyce wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, do niej odwołujących się, w sprostaniu wymogu konkretnej sytuacji w „tu i teraz” z tym oto wychowankiem i wobec niego. Ta wiedza służy po to,

by być świadomym tego, co faktycznie się robi, gdy robi się to, co słuszne. Skrajności dają się bowiem łatwo rozpoznać i odnośnie do ich odrzucenia panuje oczywista zgoda, podczas gdy „to, co jest słuszne”, jak wiemy, nie może być w rozstrzygający sposób określone (Gadamer, 2002, s. 119).

¹⁰ Por. Hartmann, [w:] Galewicz, 1987, s. 299–308.

Etyka odsłaniająca znaczenia może kształtować w pedagogu zdolności i siłę niezbędne do wypełniania treścią etyczną jego działań w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, a poprzez to do wypełniania treścią etyczną jego sposobu stawania się pedagogiem. To wypełnianie oznacza zarazem konkretyzację etyczności, która nie jest nałożona zarówno na jego bycie pedagogiem, jak i na rzeczywistość wychowania. Tak rozumiana etyka ukazuje raczej perspektywę etyczności, która jest podstawą rzeczywistości bycia pedagogiem. Nie wyposaża ona w niepodważalne, aprioryczne zasady etyczne dotyczące działania pedagoga i doświadczenia siebie samego w działaniu¹¹. Jej zadanie polegać by miało raczej na przebudzeniu i ćwiczeniu w nim etycznego zachowania zasad przyzwoitości i delikatności w obyciu ze sobą samym jako Innym oraz z wychowankiem jako Innym. To również budzenie refleksyjnej świadomości konieczności zachowania równowagi między perspektywą własną a perspektywą Innego, jak również zawsze też już tego Trzeciego, czy tych Trzecich¹². Nierozważanie etycznego działania jedynie z własnej perspektywy jest wyrazem dbałości o etykę rozumienia siebie samego i Innego.

III.3.2. Poza normatywnością, lecz nie powinnością

Etyka pedagogiczna odsłaniająca znaczenia a pozostająca poza normatywnością także zajmuje się tym, co pedagog powinien lub mógłby zrobić, jak i tym, co powinno lub mogłoby się zdarzyć w obszarze wychowania jako wspólnym doświadczeniu osobowym, lecz zarazem rozpatruje te kwestie z perspektywy ich granic. Jak rozumiemy samą powinność? Środa, analizując dwie orientacje w etyce godnościowej, wyróżnia obok orientacji społeczno-uitytarnej orientację indywidualistyczno-godnościową w ujęciu Elzenberga i właśnie do niej będziemy się odwoływać (Środa, 1993, s. 149–181; Elzenberg, 2001)¹³. Elzenberg, nie

¹¹ Tym samym jej zadanie polegałoby nie tylko na pokazywaniu i podkreślaniu znaczenia na przykład bycia sobą pedagoga, wspomaganie go w jego budowaniu, ale także na uczeniu zdzierania zasłon, które często sam nakłada, by usprawiedliwić własne nieetyczne działanie. Odkrywanie chorób serca pedagoga, będących zdeformowaną formą odpowiedzi na wartości, może uczulić na jedną z takich zasłon (por. Walczak, 2010b, s. 270–276).

¹² Günter Abel, przedstawiciel niemieckiej filozofii interpretacyjnej, pisze: „Uznanie horyzontów interpretacyjnych innych osób w ich inności i odmienności, implikowane przez filozofię interpretacji w aspekcie etycznym, wynika wewnątrznie z samej idei stosunków interpretacyjnych. Jesteśmy wewnątrznie, a nie zewnątrznie, uwikłani w kwestie uznania. Odniesienie do innych osób pozostaje logicznym założeniem także tego, że nie chcemy uznać innych osób” (tenże za: Przyłębski, 2010, s. 154).

¹³ Środa wymienia oprócz powyższej koncepcji obowiązków moralnych koncepcję imperatywistyczną i konsekwencjonalistyczną. Ta pierwsza opierałaby się na sprostaniu danym, bezwzględny obowiązkowi moralnym niż na wypełnieniu obowiązków zadanych. Powinność moral-

powołując się na żadną tradycję, swoją koncepcję obowiązków moralnych określił mianem personalistycznej czy raczej aretologicznej. Jego etyka osadzona bowiem zostaje na doskonałości wewnętrznej, na realizacji wewnętrznego dobra, które zasadza się na takich wartościach, jak: wolność wewnętrzna, harmonia duchowa, wytrwałość i konsekwencja w ich urzeczywistnianiu. Jak pisze Środa:

Jej formuła brzmiałaby mniej więcej tak: obowiązek to to, co prawy i cnotliwy człowiek powinien uczynić. U jej podstaw tkwiłoby zatem założenie o priorytetowym charakterze obowiązków wobec samego siebie (taż, 1993, s. 160)¹⁴.

Nie oznacza to dowolności działań, lecz wręcz przeciwnie ich zanurzenie w świecie wartości, które jako obowiązujące człowieka mają charakter absolutny. Ich istnienie – podobnie jak w fenomenologicznym ujęciu wartości – wyznacza aksjologiczny horyzont sensu życia ludzkiego. Lecz nie samo istnienie wartości wyznacza powinność wobec nich samych, lecz podstawowa relacja człowiek–wartość staje się tutaj powinnością, co z kolei implikuje podejmowanie działań samodzielnych i anormatywnych. Takie stanowisko wobec wartości koresponduje z poglądami na ten temat Schelera, Hartmanna czy Ingardena. Dla nich powinność jest cechą sposobu istnienia wartości, w którym zawarty jest już postulat czy raczej jej domaganie się realizacji. Domaganiowość jest zaś zawsze skierowana do człowieka i to od jego wrażliwości i woli zależy jej urzeczywistnienie w świecie człowieka. Ingarden powie, iż powinność jako cecha wartości ma nie tylko ontyczny charakter, lecz również praktyczny – jest właśnie pewnym skierowaniem do potencjonalnego i rzeczywistego nosiciela wartości (tenże, 1970a, s. 242–245).

Bycie sobą pedagoga, jako bycie autentyczne w horyzoncie jego wrażliwości i dojrzałości aksjologicznej, o tyle zatem staje się powinnością, o ile dla

na jest zatem konstytuowana nakazem zewnętrznym, który zmusza człowieka do określonych działań lub wstrzymania się od pewnych czynów, czy tego chce, czy nie. Dzieje się tak również wówczas, gdy mówić będziemy o zinterioryzowanym autorytecie, który sprawia, iż człowiek czuje się zobowiązany czynić właśnie to, a nie coś innego. W tym nurcie pozostaje także – zdaniem Środy – teoria imperatywu kategorycznego Kanta opierającego się na powszechnie prawodawczym rozumie, która jednak „nie eliminuje pola konfliktu obowiązków, a co najwyżej je interiuje” (taż, 1993, s. 156). W drugiej koncepcji ważna jest natomiast „wiera, że to, co się robi, jest naszą powinnością. [...] Powinność nie jest tedy własnością czynu ani sytuacji, lecz w pewnym sensie człowieka, który czynu owego dokonuje: jego stanu wiedzy o świecie, jego przekonań moralnych, wreszcie samych poglądów na obowiązek” (tamże, s. 159). Środa jednak zadaje w tym miejscu pytanie, czy w takim razie człowiek musi „zdać się na »rację« subiektywizmu etycznego?” (tamże). Przechodzi zatem do szczegółowej analizy etyki Elzenberga, wyrastającej z krytyki wszelkich form konwencjonalizmu i bezpieczeństwa moralnego, które dostarcza – idąc śladem rozważań Kołakowskiego – postawa zarówno konserwatysty, jak i nihilisty ujawniająca ukryte postacie ucieczki od odpowiedzialności.

¹⁴ Podobną wykładnię powinności odnajdujemy także w filozofii Ricouera.

niego samego jawi się jako wartość nieodniesiona do żadnych innych, lecz będąca nią samą w sobie. Racją ostateczną dla powinności wobec siebie samego będzie więc sama wartość bycia sobą jako bycia pedagogiem, która staje się w horyzoncie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, dla którego faktyczności konstytutywne jest odczytanie pozytywnych aspektów symboliki inności wychowanka. I dla Elzenberga etyka nie jest ani techniką osiągnięcia doskonałości wewnętrznej, ani techniką doskonałości współżycia, lecz, będąc jednym z wymiarów kultury człowieka, jest nośnikiem sensu jego bycia w niej. Treść tego sensu ma zaś zawsze charakter projektujący. Zawsze więc będzie to etyka obarczona nie tyle dowolnością i niedookreślonością, wynikającą z osobistego charakteru, ile osadzona w sytuacyjności będzie etyką odpowiedzialności za nią samą, z której żadna „zastana” etyka normatywna nie może zwolnić jej twórcy.

Powinność wobec relacji pedagog–wartość staje się zarazem zasadą wartościowania tej relacji, organizującą sposoby myślenia i działania wartościującego. Tak rozumiana powinność tworzy podstawę zarówno dla treści, jak i dla struktury, czy raczej układu preferencji danego świata wartości. Etyczność nie dokonuje się w izolowanym od obecności drugiego człowieka podmiocie myślenia, odczuwania i działania, lecz we wspólnocie – tam, gdzie zawsze jest już obecny ten drugi. Dlatego i powinność etycznego działania daje się wyprowadzić z wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego danego zarówno pedagogowi, jak i wychowankowi i poddającego się wartościowaniu. Bycia etycznego uczymy się – ono nie jest czymś, co tkwiłoby w naturalnej skłonności każdego człowieka (por. Dilthey za: Przyłębski, 2010, s. 40). Etyczność swego działania jest raczej wypadkową bycia odpowiedzialnym i refleksyjnie (samo)świadomym w orbicie bycia z Innym, gdzie poczucie własnej tożsamości prowadzi do woli dotrzymania zobowiązań wobec siebie samego i wobec Innego. Lecz intersubiektywność nie jest jednak wyłączną determinantą etyczności intencji i działań, również troska o samego siebie oraz swoje rozumne i dobre życie jest jej wyznacznikiem. Etyczność w byciu pedagogiem nie dostarcza powodów do zapomnienia o samym byciu, skrywania się za tym, kim się już jest (por. Heidegger, 1994, s. 49–55). Ona czyni dopiero możliwą prezentację jego bycia sobą „rzucanego” w „tu i teraz” wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, którego nie wybiera, lecz które wspólnie z wychowankiem tworzy. Reasumując, powinność bycia sobą pedagoga nie ma wartości dla samego bycia nim ani też nie jest motywem tegoż bycia. Jest racją – tak jak rozumiał ją Heidegger – tegoż bycia jako całościowego układu działań pedagoga ujętych w kategorię wartości i ich wartościowań z perspektywy bycia sobą pedagoga jako idei organizującej także typ myślenia o nim samym i jego *ethosie*.

Parafrazując słowa Nagela, powiemy, iż jeśli chcemy odślaniać granice tego, co pedagog powinien lub mógłby zrobić w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, to trzeba zastanowić się „co powinniś-

my sądzić o widocznych na pierwszy rzut oka ograniczeniach” (Nagel, 1997a, s. 201–202). A rozpatrywać je trzeba z punktu widzenia wartości osobowych, obecnych w wychowaniu i w nim urzeczywistniających się. Ze względu na nie ograniczenia tego, co pedagog powinien lub mógłby zrobić, są przyjmowane lub odrzucane. To ich przyjęcie i rozumienie dla kondycji wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego może nadać ograniczeniom właściwy sens. Nie mają one uzasadnienia jako terminy neutralne etycznie, ponieważ już na poziomie prostej zmysłowej przyjemności lub przykrości, zadowolenia lub frustracji przykładą się wagę do ich odczuwania przez innego człowieka – wychowanka – tak samo jak do własnych odczuć i je się ocenia. Pedagog dokonuje preferencji wartości stojących jak gdyby za wychowankiem i tym samym określa ich ważność chociażby w kategoriach względności i bezwzględności obowiązywania go wobec nich. W konsekwencji może sprzyjać lub ograniczać, a nawet uniemożliwiać ich urzeczywistnianie przez wychowanka zwłaszcza wtedy, kiedy uzna, iż przysługuje mu prawo do określania ich ważności. Ponadto spełnienie preferencji samo przez się nie ma samoistnej wartości. Inaczej rzecz przedstawia się wówczas, gdy wartości wychowanka są wyjątkowo bliskie w tym znaczeniu, iż wyznaczają od wewnątrz charakter jego życia, to zaś nadaje moc wartościom przypisanym im przez niego samego. Ponownie parafrazując Nagela, zastanawiającego się nad możliwością obiektywności w etyce (etyki), powiemy, iż pedagog może nie uznać na przykład racji wychowanka za istotną, ze względu na którą coś powinno się zdarzyć, jednak nie może odrzucić jej jako racji bezosobowej, ponieważ to właśnie ona jest źródłem jego „tu i teraz” życiowej perspektywy (tenże, 1997a, s. 210). Może ona także nie odpowiadać racjom pedagoga i nie określać tym samym jego postępowania wobec niego. Zostaje wówczas zniesiony problem względności lub bezwzględności obowiązywania go wobec wartości, które zostają odsłonięte przed nim przez ujawnienie racji działania wychowanka. Pierwszym odsłoniętym ograniczeniem etycznym w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym będzie zatem uznanie przez samego pedagoga – ale również i przez wychowanka – że to samo dotyczy każdego z nich ze względu na nich samych. Jego konsekwencją jest określenie opcji działania wobec siebie samych i wobec siebie nawzajem w danych okolicznościach oraz siły owych wymagań w porównaniu z racjami działania każdego z nich, a zatem i mocy ważności dla nich ich światów wartości¹⁵. Rozpiętość opcji działania znajduje się z jednej strony między tym, o co nie tyle powinno się zabiegać, ile czego powinno unikać się, a tym, do czego powinno czuć się zobowiązanym. Wydaje się, iż kluczem otwierającym przestrzeń owej rozpiętości powinno być intencjonalne wyrzą-

¹⁵ Celowo w tym miejscu nie używamy określenia „wymogi”, ponieważ te zazwyczaj odnoszą się do deontologii i jak sugeruje Nagel „są wprawdzie względne, ale nie wyrażają subiektywnej autonomii sprawcy” (tenże, 1997a, s. 220).

dzanie krzywdy, jak i intencjonalne pozwalanie na krzywdę wychowanka z jednej strony, z drugiej zaś intencjonalne chronienie go i wspieranie w jego byciu sobą¹⁶. Intencjonalność nie wiąże się jednak w większym stopniu z odpowiedzialnością ujętą w kategorii ponoszenia konsekwencji, ważne jest także powiązanie przewidywania i możliwości uniknięcia skutków własnych działań, jak i przewidywania i możliwości wystąpienia takich, które niosą ze sobą wartości pozytywne. Różnica pojawia się także w rozumieniu samej celowości podejmowanych przez pedagoga działań. Nagel pisze:

Bez względu na to, czy jest to cel sam w sobie, czy tylko środek, działanie musi za nim podążać i modyfikować się odpowiednio w zależności od okoliczności – natomiast działanie, które wywołuje jedynie jakiś skutek, nie dąży do celu, cel nim nie rządzi, i to nawet wtedy, gdy skutek ten został przewidziany (tenże, 2007a, s. 221).

Jeśli zatem pedagog dąży do chronienia wychowanka i wspierania go w jego byciu sobą, za jego działaniem idzie również możliwość modyfikacji go tak, aby zmniejszyć stopień nieprzewidzianej krzywdy po to, by przywracać i utrzymywać pozytywną intencję na odpowiednim poziomie. Celem jego działań powinno być zatem i wyeliminowanie sytuacji, w których możliwe jest pojawienie się krzywdy, a nie ich podtrzymywanie i kreowanie. W przeciwnym razie działanie pedagoga staje się pozytywną, a nie negatywną funkcją czynienia krzywdy¹⁷. Szczególną wymowę w tej sytuacji ma wypracowana przez Ricoeura wersja imperatywu kategorycznego, brzmiąca następująco:

„Działaj wyłącznie wedle maksymy, dzięki której możesz zarazem pragnąć, by *nie było* tego, czego *być nie powinno*, mianowicie zła” (tenże, 2005, s. 361).

Idąc śladem Ricoeura, powiemy, że i w wychowaniu może zamieszkiwać zło i ze względu na to dążenie do bycia etycznego wystawione jest zawsze na próbę przyjęcia w nim powinności rozumianej jako obowiązek moralny niewyrażania zgody na różne, często wręcz aprobowane jako konieczne, przejawy zła oraz obowiązek moralny czynnego przeciwdziałania złu przy rozważeniu moż-

¹⁶ Mowa jest o krzywdzeniu jako celu lub środka, a nie o czymś niezamierzonym, spowodowanym lub dopuszczonym przez działanie pedagoga jako coś, czemu nie można zapobiec.

¹⁷ Odwołując się do filozofii etyki Adorno, wyłożonej w książce pod znamienym tytułem „*Minima moralia*”, w tym miejscu etyka poza normatywnością nie zwalnia nikogo przed ustosunkowaniem się do różnych sfer zła (za: Witkowski, [w:] Kwieciński, Jaworska-Witkowska (red.), 2008, s. 35); Witkowski proponuje, aby mówić także o „etyce odmowy lojalności wobec zła, nawet na poziomie buntu wobec mechanizmów dominujących w świecie niezasługującym na afirmację czy zgodę i uległość, a nawet wymagających odrzucenia sentymentalizowania uwznioślenia jego oblicza” (tamże). Por. z postulatami etyki minimalistycznej Kołakowskiego, o której piszemy w niniejszym tekście.

liwych jego konsekwencji¹⁸. Pedagog nie jest jednak w stanie rozważyć wszystkich możliwych konsekwencji i postępować, opierając się na racjach ustalonych stosownie do tego. Istnieje również niebezpieczeństwo koincydencji etycznego działania z racjonalnym, a nawet utożsamienia ich ze sobą, jeśli pedagog będzie koncentrował się na działaniach mających przynieść pożądany skutek, nawet będący skutkiem dla pomyślności wychowanka, siebie samego i ich wspólnego doświadczenia. Zbieżność racjonalnego i etycznego działania w konsekwencji przyniesie definiowanie tego drugiego przez pierwsze – a zatem etycznym działaniem pedagoga byłoby takie, które jest działaniem racjonalnym, zatem dającym się właśnie „wymyśleć” na bazie przewidzenia możliwych jego konsekwencji i dopasowania do nich rodzaju działania. Wówczas pedagog racjonalnie akceptuje takie działania, które są racjonalnie wymaganymi w danej sytuacji, czyli uznaje i przyjmuje za rozstrzygające racje przemawiające przeciwko lub za danym działaniem (por. Nagel, 1997a, s. 244). Kiedy istnieją racje przemawiające zarówno za działaniem, jak i przeciw niemu, jego działanie – nie będąc także irracjonalnym – nie jest racjonalnie wymaganym, lecz tylko racjonalnie akceptowanym. Problem, będący zarazem ograniczeniem tego, co pedagog powinien lub mógłby zrobić w obszarze wychowania jako we wspólnym doświadczeniu osobowym, tkwi w samym rozumieniu warunku rozsądku. W naszym ujęciu jest on raczej źródłem wymagań własnych wobec powinnościowego charakteru działań pedagoga wynikającego z właściwej ich oceny w pespektywie dobra i zła w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego.

W tym miejscu można odwołać się do poglądów Heideggera na temat skończoności *Dasein*, a w istocie skończonych jego możliwości. To właśnie skończoność bycia pedagogiem umożliwia mu postawienie pytania „dlaczego?”, które wynika raczej z pewnego nadmiaru tegoż bycia rozumianego jako zawsze możliwość bycia w ogóle, a zatem również jako nie-bycie. Stąd zadanie pytania nie o to, „jak mam być z wychowankiem?”, lecz pytania: „dlaczego tak a nie inaczej?”, będące pochodną znanego pytania: „Dlaczego w ogóle coś, a nie nic?”, zakłada już negatywizującą rolę samego bycia sobą pedagoga (por. Sosnowska, 2009, s. 196). To rozumienie własnego nie-bycia umożliwia postawienie pytania, a zatem za nim samym odnajdujemy heideggerowską wolę możliwości bycia – dodajmy pedagogicznego bycia sobą jako bycia autentycznego. Na

¹⁸ Przyjęcie tak sformułowanej maksymy działania moralnego, jak każdej innej tego typu, może ustanawiać i konstytuować moralność jako siłę. Por. Rolf Zimmermann pisze o tym w aspekcie historycznym: „Siła moralności odślania się zarówno w dobrym, jak i w złym. Bo także wydarzenia, które moralnie potępiamy, wynikają z pobudek moralnych. [...] Mamy tu raczej do czynienia ze zjawiskami moralnego innobycia czy też moralnego przekroczenia granic, w szukający sposób pokazującymi, że w historii istnieją głęboko sięgające konflikty między rozmaitymi moralnymi rozumieniami siebie. Pytanie o historyczne miejsce naszej własnej moralności rozstrzyga się poprzez kontrast do takiej moralności, którą odrzucamy” (tenże za: Przyłębski, 2010, s. 163).

czym polega „ubicie interesu” między działaniem etycznym a racjonalnym – wymaganiami etycznymi a wymaganiami racjonalnymi? Pedagogowi grozi sztywność własnego wymogu powinności działań, jeśli te nie poddają się wymogowi modyfikacji tak, aby można było racjonalnie się do nich ustosunkować i racjonalnie się do nich stosować. Podobnie jak w przypadku rozumu, pedagog powinien rozpoznać i wyjaśnić ograniczenia własnego działania etycznego.

Działanie pedagoga, zgodne z wymagającymi wobec siebie regułami etycznymi, może okazać się irracjonalne lub niesłuszne. Otóż pewne wymagania wobec siebie, aby poświęcić własne potrzeby, zobowiązania i związki z bliskimi na rzecz urzeczywistniania zawsze hipotetycznej wartości spotkania z wychowankiem, są nierozsądne i w dalszej perspektywie mogą okazać się także nieetyczne z punktu widzenia własnego poczucia godności, jak również z punktu widzenia pokrzywdzonych bliskich. Pedagog, akceptując dobrowolnie przyjęty obowiązek czy raczej etyczny wymóg lub narzucając go sobie, postępuje zgodnie z wymogami własnej racjonalności i etyczności – tego one od niego wymagają. Ta „nadobowiązkowa cnota”, jak ją nazywa Nagel, przejawem której jest poświęcenie się dla innych, jest powszechnie uznana za godną pochwały, lecz żadna zewnętrzna etyka ani racjonalność tego od niego nie wymaga (tenże, 1997a, s. 248). Nie ma racji, które przemawiałyby przeciwko podjęciu takich działań, lecz również nie ma racji przemawiających za ich podjęciem. Działania tego typu wynikają z podporządkowania się wewnętrznemu wymogowi wobec ich powinnościowego charakteru, które nie obowiązują wszystkich pedagogów, lecz wynikają źródłowo z indywidualnego wnętrza Ja-aksjologicznego.

Jak z kolei podkreśla Kołakowski, tam, gdzie pojawiają się sytuacje konfliktu wartości, tam zazwyczaj odnajdujemy i sprzeczne ich żądania. Wówczas rozdzwaja się powinność ich realizacji. Kołakowski podaje taki oto przykład, który bardzo dobrze obrazuje funkcjonowanie w rzeczywistości działań pedagogicznych znany nakaz „nie kłam”:

Nie powinniśmy wychowywać dzieci w przekonaniu, że kłamstwo jest zakazane bezwzględnie, ponieważ przekonają się rychło, że jest ono w życiu niezbędne, że bywa dobrodziejstwem i że obejść się bez niego niepodobna, a przekonawszy się o tym, zechcą raczej zwątpić w ogóle w wartość moralną prawdomówności jakiegokolwiek. Nie powinniśmy również uczyć ich, że kłamstwo bywa dobre w pewnych okolicznościach, ponieważ reguła taka zbyt łatwo daje się rozciągnąć na niezliczoną ilość wypadków, a jej elastyczność jest niebezpieczna. Należy, przeciwnie, utwierdzać je w przeświadczeniu, że kłamstwo jest złem i że niekiedy trzeba kłamać ze świadomością zła, aby zapobiec innemu złu [...], że więc w takich sytuacjach kłamstwo, choć moralnie dopuszczalne lub nakazane, nie przestaje być złem (tenże, 2000, s. 169).

Kołakowski podkreśla również, że takie wychowanie jest uciążliwe, trudne i ryzykowne. Dlaczego? Od pedagoga by wymagano wówczas nie tylko znajomości znaczenia w danej kulturze świata wartości, ale świadomości tego, że nie jest on homogeniczny. Jak ten świat wartości istnieje, jak go poznawać i jak urzeczywistniać i z jakimi problemami w jego urzeczywistnianiu możemy się

spotkać i jakie są możliwe ich rozwiązania i jakiej są one natury? To pytania, na które należy sobie odpowiedzieć. Bo chodzi i o wychowanie w „poczuciu odpowiedzialności wobec zastanego świata”, jak pisze sam Kołakowski. Oznacza ono wychowanie do wypracowania przez samego siebie postawy twórczej wobec życia w ogóle, a przede wszystkim wobec własnego życia. Ta zaś zakłada również świadomość charakteru podejmowanych przez pedagoga decyzji, które nie mogą być wyznaczone przez jakiś ogólny system norm. By tę świadomość wyrobić (w) sobie, pedagog powinien zdobywać i poszerzać swoją własną wiedzę o heterogenicznym świecie wartości, wśród których wartości moralne i ich urzeczywistnianie określają jego pedagogiczny sposób bycia.

Złożoność spotkania z wychowaniem i obecność w nim pedagoga, obciążona wpływami społecznymi i jego osobistymi zmianami, nie daje również możliwości ustalenia trwałych przekonań czy nawet opcji etycznej „jakości” podejmowanych przez niego działań. Nie wszyscy są w stanie sprostać rzeczywistości „zawodu niemożliwego”, stąd błędzenie w myśleniu o sobie samym jako pedagoga nie tyle zostaje wpisane w jego bycie, lecz staje się wynikiem – jak z kolei powie Nagel – „fantastycznej pretensji” (tenże, 1997a, s. 226). Zasadza się ona na przekonaniu o tym, iż pedagog zna zakres swych powinności ujętych w kategorii zasad moralnych, natomiast trudnością okazać się może jedynie ich interpretacja oraz zastosowanie w praktyce. Bycie pedagogiem wymaga raczej od niego jeśli nie sceptycyzmu, to na pewno zachowania dystansu wobec własnych przekonań co do zasad moralnych, jak i podejmowanych prób ich wdrożenia w wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe. Trzeba umieć również dostrzec główną zasadę dwoistości w rzeczywistości, swoistą jej ambiwalencję strukturalną i funkcjonalną, czyli – by ująć rzecz nieco metaforycznie – trzeba umieć być obserwatorem własnych działań i jednocześnie wykazać się nie tyle niewiarą w ich sensowność absolutną i niepodważalną, ile zająć wobec nich postawę „podejrzliwego”, samym dla siebie będąc „podejrzanym” (por. Witkowski, 2009, s. 310–313).

Jak mówi Bauman, moralność w kulturze ponowoczesności zawsze jest uwikłana w ambiwalencję, unoszącą się „nad pierwotną sceną ludzkiego spotkania”, do której nie można przypisać żadnego, niesprzecznego w swej treści z rzeczywistością, kodeksu etycznego (tenże, 1996, s. 17–19). Jednoznaczną wymowę etyczną posiadają tylko banalne, zazwyczaj pozbawione większej refleksji, egzystencjalne wybory etyczne, za których odpowiedzialność nie jest brana na własne barki, ponieważ z jednej strony jest niewygodna, bo zbyt przytłaczająca współczesnego człowieka, z drugiej zaś jest traktowana jako jeden ze skutków wyborów rozmywających się w swych znaczeniach, bo większą wagę przywiązuje się do samego, jasnego w swej etycznej wymowie, wyboru. I choć ambiwalencja zamieszkała na stałe we współczesnym świecie, to jednak człowiek ciągle nie może sobie z nią poradzić, dlatego tak często ucieka się do etycznych wyborów jednowymiarowych. Bauman tak o tym pisze:

Dla większości nas „wspólnota” ma janusowe oblicze – to coś bardzo dwuznacznego, pociągającego lub odstrasżającego, pociągającego i odstręczającego, kocha się ją lub nienawidzi. Pośród wielu ambiwalentnych wyborów, których musimy codziennie dokonywać – my mieszkańcy płynnego nowoczesnego świata – te może najbardziej nas niepokoją, mącą w głowie i szarpią nerwy. [...] Stosunki interpersonalne ze wszystkimi swoimi niuansami – miłością, partnerstwem, zaangażowaniem, wzajemnym uznawaniem praw i obowiązków – są równocześnie obiektem przyciągania i obaw, szukania bratniej duszy i lęku (tenże, 2007, s. 59).

W tej niepewności co do tego, jak ułożyć sobie związki między sobą i innymi, pojawia się dodatkowe jej znamię, a jest nim niepewność co do tego, jakich w ogóle związków pragniemy. Jeśli pedagog nie wie, jak chce „układać się” z wychowankiem i dlaczego właśnie tak w perspektywie ambiwalentności wartości samego tegoż „układania się”, przyjęcie zewnętrznych wskazówek, choć ucisza wątplenie, nie znosi niepokoju w sytuacji, kiedy one nie sprawdzają się w rzeczywistości „układania się”, kiedy nie są adekwatne do nowych, zaskakujących go często sytuacji, w których pytanie o to, jak być z Innym, samo się wdziera i ogołaca go z przyjętej pewności i racji działania. Dla Ricouera źródłem konfliktów etycznych nie jest jednostronność w byciu sobą, lecz jednostronność zasad moralnych, które nie są w stanie sprostać złożoności życia¹⁹. Konieczne jest wówczas „odwołanie się do podłoża etycznego, od którego moralność się oddziela”, bo tylko taka droga wiedzie do mądrości etycznego sądu sytuacyjnego (tenże, 2005, s. 413).

Etyka pedagogiczna poza normatywnością to zatem etyka podejrzeń i podważen dla działań postulowanych i realizowanych, która jako wiedza praktyczna, wyprzedzając tok wywodu, zakłada i wyraża gotowość do uznania ich niejednoznaczności etycznej, a nawet nieadekwatności do etycznych ich intencji, co w konsekwencji możliwe i realne ich dobro stawać się może tylko ich substytutem. Ponadto wybór między alternatywami nie jest także możliwy, co z kolei implikuje ponawianie wyborów za każdym razem od nowa wraz z przyjęciem twierdzenia, iż nie ma arystotelesowskiego złotego środka w działaniu wyznaczonym wartościami i wartości urzeczywistniającym. Trzeba również uwzględnić wpisane w sytuację, w jakiej ma miejsce działanie pedagogiczne, napięcie między antagonizmami, z którym poradzić sobie można jedynie poprzez jego zaakceptowanie. Szczególnie ważne w działaniach etycznych jest także zaakceptowanie sytuacji pułapki, w której ma miejsce wybór tragiczny. Podjęte wówczas przez pedagoga działanie jest „fałszywe lub groźne”, a nie tylko dobre lub złe, które to kategorie i tak cechują się pozorem jednoznaczności

¹⁹ Nasze rozważania pozostają ponad opowiadaniem się za bezwarunkowym czy też warunkowym obowiązywaniem norm etycznych, gdyż takie rozwiązanie wydaje się – tak jak pisze Lazari-Pawłowska – „rozwiązaniem niestosownym, nie uwzględniającym złożonego charakteru zjawisk moralnych i w tym sensie jest obce życiu” (taż, 1992, s. 52).

(Witkowski, 2009, s. 136–137; por. Taylor, 1996)²⁰. Nie chodzi już zatem o umiejętność oscylacji między napięciami w sytuacji podejmowania wyboru natury aksjologicznej i podjęcia adekwatnych do niego działań, lecz także o umiejętność podejmowania wyborów w sytuacji możliwych lub rzeczywistych dylematów etycznego działania, bez jednoznacznego rozstrzygnięcia i niemożności uniknięcia wyboru tragicznego. Pedagog, charakteryzujący się wrażliwością i dojrzałością etyczną, przy jednoczesnym uwzględnieniu złożoności i wielowymiarowości etycznej bycia w wychowaniu jako we wspólnym doświadczeniu osobowym, podejmuje „odmienne treściowo rozstrzygnięcia dylematów moralnych”, tym samym podejmowane przez niego działania czy postawy (wybory) stawiają go często na „poziomach moralnych przedzielonych wręcz przepaścią” (Witkowski, 2007b, s. 30). Znosi się więc możliwość adaptacji do aksjologicznej pewności podejmowanych przez siebie wyborów i działań, jak również możliwość wyborów alternatywnych, co z kolei wymaga od pedagoga „giętkości i zrozumienia” dla ścierających się wzajemnie wymagań związanych z jego obecnością w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym (por. Kołakowski, 2004, s. 52). Pedagog, będąc „podejrzliwym”, czyli zawsze uwrażliwionym na potencjalność nie tyle popełnienia przez siebie samego błędu aksjologicznego, ile na nieprawdę i zło swych aksjologicznych wyborów i w ich konsekwencji podejmowanych działań, z coraz większą intensywnością koncentruje się na tym, co dzieje się w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego „tu i teraz”, a nie „wszędzie i zawsze”. Powinien taką postawę w sobie wyrobić.

Wyjście poza partykularne perspektywy i jednocześnie poza czas i miejsce swych działań, z pełnym zachowaniem ich znaczeń, czyli z uznaniem, iż nie ma innego istotnego miejsca i czasu owych działań poza nimi, które ponadto ani nie są jednoznaczne w swej etycznej wymowie, ani nie mogą na niej się opierać jako możliwej racji działania, ponieważ nie jest ona tym samym, co heideggerowska „racja bycia”, w którą zawsze wpisana jest jego dwoistość²¹, konstytuuje kolejne ograniczenie etyczne w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym. Wiąże się z nim postulat kształtowania wrażliwości etycznej w duchu etyki sytuacyjnej, opierając się na kształtowaniu również własnej odpowiedzialności „za... i ku...”, której nie da się sprowadzić do ponoszenia konsekwencji za działania, przed którymi można w ostateczności zabezpieczyć się, odwołując się do postępowania zgodnie z literą etyki normatywnej. Źródło-

²⁰ Odwołując się do poglądów Arystotelesa, Taylor podkreśla, iż życie etyczne jest tak różnorodne, iż nie poddaje się ujmowaniu go według jakiegoś jednego kodu. Również wielość dóbr, które ponadto w pewnych okolicznościach pozostają ze sobą w konflikcie, jak np. sprawiedliwość-miłosierdzie, wolność-równość, zaświadcza o niemożności wywiedzenia moralności z jakiejś jednej zasady-źródła (tenże za: Drwięga, 2009, s. 74–75).

²¹ Przypomnijmy, że dla Heideggera jest to bycie i nie-bycie, którymi jako dwubiegunowymi polami czasu i przestrzeni rządzi zasada przyciągania.

wo jest ona zakorzeniona w etycznej formacji osobowej pedagoga. A określają ją z kolei zarówno wspomniana wrażliwość etyczna, jak i dojrzałość do bycia odpowiedzialnym i refleksyjnie (samo)świadomym. Etyka pedagogiczna poza normatywnością ani nie zwalnia pedagoga z kształtowania świadomości konsekwencji jego preferencji wartości, dostrzeganych w obszarze wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, w którym to obszarze urzeczywistnia się jego bycie pedagogiem, ani też nie usprawiedliwia go za niepodejmowanie działań lub podejmowanie ich na własny etyczny rachunek.

Etyka pedagogiczna, będąc „sztuką celnych odsłonieć” jest i „wiedzą o sztuce tworzenia dobra”. Jeżeli zaś sztukę – oczywiście w dużym uproszczeniu – potraktujemy jako działanie nadające czemuś jakieś znaczenie, powiedzmy „wyrząd”, to ideą etyki pedagogicznej jest „zaprowadzenie ładu w samym człowieku”, w przeciwieństwie do ideału prawodawstwa, którym jest zbudowanie zewnętrznego ładu (Tischner, 2006, s. 196). Dlatego etyka pedagogiczna jako sztuka odsłaniania jest i sztuką tworzenia – i jest sztuką tworzenia świadomości swojego sposobu bycia pedagogiem. Odwołując się w tym miejscu do myśli Schelera, podstawowym zadaniem etyki – w jego ujęciu nieformalnej, materialnej etyki – jest ukazanie świata wartości takim, jakim on jest rzeczywiście (tenże, 1967, 1975). I w jego etyce następuje przesunięcie punktu ciężkości: nie chodzi o normatywne, moralne działanie człowieka, oparte na autorytecie i schematach działania, lecz o jego własne poszukiwania. To on wobec świata wartości stoi sam i to on obcuje z nim na zasadzie gry światła i cieni – może dostrzegać i przeżywać prawdę o wartościach, ale także może ulegać iluzjom. Dlatego schelerowska etyka aksjologiczna domaga się od człowieka wrażliwości aksjologicznej i dojrzałości emocjonalno-moralnej. Można skonstatować, że i schelerowska etyka jest ukierunkowana na tworzenie siebie samego jako bytu etycznego poprzez urzeczywistnianie świata wartości. Uzupełnijmy tę myśl słowami innego fenomenologa wartości Hartmanna, który uważał, że

wartości są dane człowiekowi w świadomości aksjologicznej (Wertbewusstsein), lecz przy świadomości aksjologicznej nie można powołać się na jednomyślność, a więc nie można też powołać się na trwałą moc obowiązującą [wartości] (tenże za: Galewicz, 1987, s. 399).

Ponieważ nie ma trwałej mocy obowiązywania wartości, człowiek w swoim życiu nie tyle za każdym razem odkrywa nowe wartości, ile jest każdorazowo „pociągnięty” do od-powiedzenia na ich apel. Hartmann nie ma też na myśli hierarchii wartości jako zamkniętego systemu z wierzchołkiem w postaci tak zwanych wartości najwyższej, zazwyczaj w postaci wartości świętości, lecz otwarty obszar wartości. Dla niego był on niezmierzonym przedmiotem ludzkiego poznania, ale i obszarem badań (Hartmann, Hildebrand, 1999; Zwoliński, 1974). Etyka pedagogiczna jako sztuka odsłaniania będzie sama w sobie i takim sposobem bycia pedagogiem, który to sposób konstytuuje się w jego horyzoncie Ja-aksjologicznego – dookreślmy – dojrzałego Ja-aksjologicznego. Jeśli działa-

nie etyczne potraktujemy w kategorii umiejętności etycznego sposobu bycia, to warto również podkreślić, że jego autentyczność, czy raczej spełnianie się w wysokim standardzie etycznym, oznacza uwolnienie się od niego. Rozumiemy to jako niezabieganie o etyczność swoich działań, a po prostu etyczne działanie pedagogiczne. Przywołajmy w tym miejscu słowa Gadamera:

im lepiej ktoś „opanował” swą umiejętność, tym mniej jest od niej uzależniony. Kto opanował swą sztukę, nie potrzebuje swej przewagi udowadniać ani sobie, ani innym. Stara platońska mądrość głosi, że prawdziwa umiejętność umożliwia właśnie dystans do niej, wobec czego mistrz w bieganii potrafi także najlepiej biegać „wolno”, dobrze poinformowany potrafi świetnie kłamać itd. Tym, czego nie mówi Platon, ale ma tu na myśli, jest to, że owa niezależność od własnych umiejętności daje nam swobodę dotarcia do właściwej praktyki, wykraczającej poza kompetencje tej umiejętności (tenże, 2008, s. 59).

Reasumując, nie można podejmować kwestii powinności niezależnie od tego, z jakim rozumieniem bycia (w tym i bycia sobą) mamy do czynienia. Jeśli przyjęliśmy, iż podstawą bycia sobą pedagoga jest ukierunkowanie się na siebie samego jako byt odpowiadający Innym, a zatem jako byt projektujący własne bycie, to w tym procesie dochodzi także do projektowania własnych maksym woli. Biorąc na siebie odpowiedzialność, pedagog urzeczywistnia własne chcenie bycia z sobą samym i wobec siebie, jak i zarazem z innymi i wobec nich. W decyzyjności co do własnego bycia rodzi się etyczność działania, w niej odsłania się i kształtuje bycie takim, jakim pedagog się staje. To, że pedagog powinien coś zrobić, jest konieczną pewnością jego tak zwanego rozumu praktycznego dopełnioną przez etyczną refleksję, której nie tyle treścią są formy powinności, lecz wartości (Gadamer, 2008, s. 129–130). Etyka jako wiedza praktyczna tworząca *ethos* pedagogiczny jest możliwa na podstawie namysłu o sensie – prawdzie i wartości – bycia sobą. Za Heideggerem powiemy, że dopóki nie jest myślana prawda bycia, ono samo pozostaje bez fundamentów (tenże, 1977). Ale kto tylko teoretyzuje o własnej możliwości działania w danej sytuacji, kto rozpoznaje, co w danej sytuacji należałoby uczynić, ale tego nie czyni, ten nie działa etycznie i tej etyczności jako pewnej roztropności we własnej powinności nie posiada. Ujawnia się tutaj niezbywalna zależność jego rozumienia i wartościowania siebie samego jako pedagoga i wychowania jako pewnej faktyczności od każdorazowego rozumienia siebie samego i tegoż wychowania.

Wizja siebie samego i wychowania wpływa na najistotniejsze postanowienia dotyczące tegoż bycia – to wola bycia, by samemu być „jakimś” i coś, co mnie obchodzi, także było „jakieś”. Wizje te, poddane refleksji w ich konkretnym przejawianiu się, wpływają z kolei na wizję siebie samego i wychowania. Ponieważ nie da się wykoncypować i wyspecjalizować jedyne i słusznego stanowiska wobec prawdy bycia sobą pedagoga i prawdy wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego w ich faktyczności przejawiania się, mó-

wienie o powinności nie zostaje zniesione, lecz wyniesione ponad zewnętrzną normatywność. To zwrot w kierunku powinności wewnętrznej, odniesionej zawsze do interpretacji siebie samego jako pedagoga i wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego w konkretnej czaso-przestrzeni ich działania się. Pedagogowi właściwie zamieszkującemu swój *ethos* świat zewnętrznych norm i reguł nie jest potrzebny. Bycie sobą jako tożsamość *ipse* jest naładowane określeniami wartościującymi, dlatego jako takie można ująć w kategorii idei, będącej źródłowo zasadą konstytutywną i regulatywną tegoż bycia. Nie normy i reguły w tym byciu są ważne i nie one go tworzą, lecz działanie wedle „wskazań” wartości, które samo w sobie mieści się w kategorii powinności.

III.3.3. Etyka pedagogiczna jako wiedza praktyczna tworząca *ethos*

Podjęte w niniejszym tekście rozważania nad wiedzą etyczną koncentrowały się na jej ujęciu w kategorii teorii i jej specyficznego języka. Odwołując się do gadamerowskiego ujęcia teorii, rozumiemy ją jako specyficzne „widzenie tego, co jest”, czyli tego, co jest faktycznie obecne i co jednocześnie jest „ciągle odniesione do sytuacji przypuszczania czy oczekiwania, do sytuacji badającego rozumienia”, ponieważ widzenie to nie ustala tego, co obecne (Gadamer, 2008, s. 33). Tworzenie się *ethosu* pedagoga w horyzoncie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego nie poddaje się takiemu oglądowi, w efekcie którego czyni się go „rozporządzalnym poprzez wyjaśnienie” i jako takie jest ujmowane w kategorii dobra użytkowego (tamże, s. 34)²². Etyka jako teoria odslaniająca znaczenia nie sprawdza się w praktyce poprzez jej nauczanie czy wyuczenie, ale może być spożytkowana w niej wówczas, gdy w danej sytuacji rozpoznaje się jakąś regułę ogólną i za sprawą władzy sądenia wedle niej postępuje, co nie oznacza, że ona sama daje się „nanieść” na daną sytuację i ją właśnie wyjaśnić i nią rozporządzać.

Zastanówmy się nad problemem obecności w pedagogicznym *ethosie* wiedzy etycznej samego pedagoga. Przyjmujemy pierwotne założenie, iż utożsamia-

²² Gadamer wyraźnie podkreśla, że tego typu dobro należące do kogoś, nie może należeć do nikogo innego. Parafrazując, powiemy, że etyka pedagogiczna ujęta w tak rozumianej kategorii teorii, byłaby teorią z jednej strony zawłaszczającą sobie prawo do siebie samej jako jedyne go dobra i jedyne go słusznego jej użytkowania, czyli „nałożenia” jej na działania pedagoga, poddające się wówczas oszacowaniu w kategorii dobrych – niedobrych, słuszych – niesłusnych, sprawiedliwych – niesprawiedliwych *et cetera*. Ponadto praktyka etycznego działania pedagogicznego, zorientowana na zastosowanie w niej teorii, sama żąda od niej, aby ta coraz bardziej spełniała kryteria niezawodności. Dla Gadamera teoria „nie wyczerpuje się w bezpośredniej służbie praktyce”, ale z drugiej strony zarówno jednostka, jak i życie kultury, potrzebując wiedzy przedmiotowej, musi „stałe dokonywać ponownego wpasowywania teoretycznej wiedzy w swoje praktyczne życie” (tenże, 2008, s. 35, 38).

jąc ją z cnotą, wskazuje się tym samym na sferę powinności w byciu sobą pedagoga. Rozpatrzmy najpierw tak zwaną mądrość praktyczną, którą określamy nie tyle jako etykę sytuacyjną, co stosowną do sytuacji, w której zawsze już jest Inny (Ricoeur, 2005, s. 446). Odwołajmy się w tym miejscu do twierdzenia Sokratesa o tym, że wiedza jest cnotą, której nie tylko można nauczyć się, ale której należy się nauczyć. Jeśli zatem ktoś postępuje źle, to znaczy, że nie wie, co jest dobre, lub wie w sposób niepełny, a jeśli wie i czyni zło, to znaczy, że nie dba o swoje szczęście. Wiedza, jak twierdził Sokrates, pozostaje u podstaw systemu etycznego w tym znaczeniu, iż przede wszystkim dotyczy samego człowieka. Taka wiedza związana jest wprawdzie z obowiązkami wobec siebie samego, ale nie tyle wynikającymi z założeń normatywnych, co poznawczych – z zasady brzmiącej „poznaj samego siebie”. Nie można bowiem formułować etyki – rozumianej w starożytności jako wiedzy praktycznej – nie wiedząc, kogo ona dotyczy i czym jest sama moralność jako pewna forma znaczeń. A zatem chodzi o wiedzę dotyczącą bytu ludzkiego i dobra moralnego. I właśnie już w tej starożytnej myśli odnajdujemy to, co specyficzne w rozumieniu etyki, którą postulujemy, a którą – przynajmniej w tym kontekście znaczeniowym – odnaleźć można później i u Kanta: zwrot w kierunku rozważań antropologicznych, które nie są też bez znaczenia również dla treści wiązanych z pojęciem dobra moralnego. Uzasadnieniem etyki, jak i jej głównym zadaniem, jest odpowiedzenie na istotne pytania filozofii, które za Kantem można sprowadzić do jednego: „czym/kim jest człowiek?”. Wracając do Sokratesa, w uargumentowaniu proponowanej przez siebie etyki jako filozof mógł odwołać się do rozumu. W rezultacie czynił on przedmiotem rozumu zarówno warunki zaistnienia moralności, jak i samo jej znaczenie i formę. Dlaczego? Ponieważ – wykraczając już poza samą myśl Sokratesa – w sokratejsko-platońskiej teorii wiedzy o cnocie, nie chcemy po prostu wiedzieć, co jest cnotą, lecz chcemy to wiedzieć, aby stać się dobrymi. Ale teoria nie jest przeciwstawiona praktyce, lecz sama jest najwyższą praktyką. Jak pisze w tym kontekście Gadamer, w sferze etycznej

nie może istnieć w ogóle takie napięcie między teorią a praktyką, ponieważ nie ma tam żadnej wiedzy fachowej, którą można by zastosować. Natomiast nowożytne pojęcie racjonalnej teorii jest określone przez odniesienie do jej praktycznego zastosowania (tenże, 2008, s. 125).

Jeżeli wiedzę etyczną – etykę – będziemy ujmować w kategorii teorii jako wyjaśniania zjawisk natury etycznej, to konsekwencją tego będzie przyzwolenie na ich praktyczne opanowanie, co w ujęciu Gadamera prowadziłoby do absurdalnej wiary w postęp moralny. Gadamer uważa jednak, że wiedza etyczna – czy w jego ujęciu filozofia moralności –

nigdy nie może przewyższać „zwykłego moralnego poznania rozumowego”, to znaczy świadomości obowiązku tego, komu własne proste serce i własny prosty sens mówią, co jest właściwe (tenże, 2008, s. 126).

Odwołując się do myśli Arystotelesa, który „poprawił” sokratejsko-platoński intelektualizm, stwierdza za nim, że cnota nie tylko istnieje w wiedzy. To, jaką posiadamy wiedzę, jaką dysponujemy jej możliwością

zależy raczej od tego, jaki ktoś jest, a owo „jest” zostaje uprzednio ukształtowane przez wychowanie i sposób życia (tenże, 2008, s. 135).

Jaka może być – powinna być – wiedza etyczna, jeśli ma być i wiedzą praktyczną? Za między innymi Hartmannem mówi, że i ona sama może posiadać wartość moralną. Poprzez odkrywanie „zapomnianych lub zapoznanych wartości”, i nie tyle w tym co ogólne, lecz w tym, co zakorzenione w sytuacji, spełniać ma ona dla świadomości wartości funkcję majeutyczną – sprzyjać jej samej rozwinięciu i pogłębieniu, wspomagać ją i korygować, a przede wszystkim pomagać uzyskiwać jasność co do samej siebie (tenże, 1993b, s. 296). Nie może ona pouczać w takim sensie, iż ustanawia wartości i powinności względem nich. Ona jedynie ma właśnie odkrywać struktury wartości i stosunki między nimi. Taka etyka – zdaniem Gadamera – implikuje i ugruntowuje także ideę nieskończonego udoskonalania świadomości wartości, która stanowi fundament własnego *ethosu*. Ale takie ujęcie etyki, choć ważne i postulatywne, również nie zadawała Gadamera, więc – powracając do myśli Arystotelesa – podejmuje próbę określenia charakteru etyki, czyli tego, jak jest możliwa

ludzka nauka o tym, co ludzkie, która nie przybiera postaci niehumanistycznego samowywyższenia (tenże, 2008, s. 139)²³.

Jako teoria nie jest wiedzą ogólną w tym znaczeniu, że nie jest wiedzą na dystans w stosunku do praktyczno-moralnych rozważań i działań każdego człowieka. Ale nie rzecz o jej przedmiocie, lecz o niej samej. Dla Gadamera etyka filozoficzna jest wówczas moralna (etyczna), kiedy nie tylko zakłada problematyczność samej siebie, lecz i ową problematyczność uznaje jako swoją istotną treść. Gadamer nie wypowiada się na temat, czy jest ona wówczas wartością, podkreśla natomiast, że jako wiedza kierująca działaniem ma pewną *arete* – cnotę²⁴. Aby się taką stawała, wymagane jest od człowieka zajęcie odpowiedniej wobec niej postawy.

Jaką postawę zatem postulować, by móc mówić przede wszystkim o pedagogicznej wiedzy etycznej jako wiedzy praktycznej? Nowak mówi o postawie krytycznej refleksji nad wartościami, która umożliwiaaby

konfrontację pomiędzy wartościami subiektywnymi i obiektywnymi oraz pomiędzy wartościami przekazywanymi z pokolenia na pokolenie i wartościami aktualnymi w obecnym czasie (Nowak, 2008, s. 339).

²³ Zdaniem Gadamera etyka wartości w ujęciu Hartmanna posiada w sobie ograniczoność w postaci kształtowania samego etosu, co sprzeciwia się apriorycznemu badaniu wartości.

²⁴ Por. par. II.2.2.2. *W kierunku dojrzałości aksjologicznej*.

Tak rozumiana postawa nie oznacza tylko konfrontacji, lecz jest wynikiem zarówno pewnej wiedzy aksjologicznej, jak i antropologicznej oraz świadomości tego, że działający pedagog sam musi wiedzieć i rozstrzygać i nie może się od tego w żaden sposób uwolnić²⁵. Wiedza etyczna pedagoga nie jest wiedzą przedmiotową w tym znaczeniu, że jest najwyższą miarą doświadczenia. Nie jest ona ujęta w kategoriach *techne*, która pozwala uzyskać panowanie nad tym, co podlega działaniu, czy co jest samym działaniem. Nie możemy jej sobie również przyswoić, tak jak możemy nauczyć się jakiejś umiejętności, jakiejś *techne*. Wszystko jednak odwraca się, gdy w greckiej wykładni *techne* umieścimy pierwotnie obecną w niej *poiesis* sztuk pięknych. Dlatego sam namysł nad istotą *techne* ma się odbywać na polu sztuki (por. Heidegger, 1977, s. 247–255; Ricoeur, 2005, s. 289–292), a jej urzeczywistnianie ma również być sztuką tworzenia, której towarzyszy myślenie poetyckie. Ricoeur tak pisze:

żadne działanie nie jest jedynie *poiesis* lub jedynie *praxis*. Musi ono być *poiesis* z myślą o byciu *praxis* (tenże, 2005, s. 291).

Poiesis wskazuje na swój dynamiczny sens, w wyniku którego coś zostaje wytworzone, lecz sama czynność tworzenia nie jest nastawiona na wytworzenie czegoś. Natomiast *praxis* jest podejmowane z myślą o celu²⁶. Można skonstatować, że wiedzę etyczną posiada się, jeśli się ją umiejętnie stosuje – wytwarza jako sztukę tworzenia własnego *ethosu*, a nie wówczas, gdy się ją tylko stosuje do konkretnej sytuacji. To nie wiedzę etyczną „nakłada się” na sytuację, ale wiedza etyczna dopiero umożliwia jej widzenie, orientowanie się w niej i działanie, ponieważ dostarcza przewodnich obrazów. Gadamer, w kontekście analizy poglądów na etykę Arystotelesa, pisze:

Ludzki obraz tego, czym powinno się być, a więc ludzkie pojęcie o prawie i bezprawiu, o przyzwoitości, odwadze, godności, solidarności itd. [...] są w pewnym sensie przewodnimi obrazami, wedle których człowiek się orientuje (tenże, 1993b, s. 299).

²⁵ Odwołanie się do wiedzy etycznej, z którą pedagog zapoznał się na podstawie chociażby analizy współczesnych, ale i również w ujęciu historycznym, poglądów na temat wychowania z określeniem tego, co jest najistotniejsze, a mianowicie sensu podejmowanej przez pedagoga czynności ukierunkowanej na sens istnienia wychowanka, ich wspólny sens, jak również sens „poza nimi”, stanowić może „punkt odniesienia”. Wiedza ta daje możliwość rozeznania się w szerokiej (lub całkiem wąskiej) palecie zagadnień dotyczących etyczności działań pedagogicznych. Jednak sama w sobie nie jest dla praktyki bycia etycznym wystarczająca.

²⁶ Jak pisze redaktor naukowy dzieła Ricoeura pt. *Czas i opowieść*: „Używając terminów *poétique*, *une poétique*, Ricoeur nawiązuje często do etymologii i podkreśla – zgodnie ze starogreckim źródłosłowem (w grece *poiein* oznacza »czynić«, »robić«, »wytwarzać«, a *poesis* odpowiadające tym czasownikom formy rzeczownikowe) – ich sens dynamiczny, czynnościowy, praktyczny (tu: odnoszący się do działania), w szerokim tego słowa rozumieniu wytwórczy. [...] impasowi w myśleniu przeciwstawia się wedle Ricoeura twórcza aktywność narracyjna, a lekarstwem na bezradność teorii jest praktyka, tzn. »robienie«: układanie czy też snucie opowieści” (Ricoeur, 2008a, s. 12).

Godna uwagi jest w tym miejscu „zapomniana” prawda Arystotelesa: zagadnienia etyczne należy rozpatrywać, wychodząc od konkretnej – i to najlepiej rzeczywistej, a nie hipotetycznej – sytuacji, biorąc pod uwagę cały jej kontekst. Ta sytuacjonistyczna dyrektywa zbiega się z pewną nieufnością w stosunku do projektów tworzenia pedagogicznej etyki normatywnej, kodeksów etycznych, kodeksów zasad moralnych, wartości moralnych czy konkretnych norm postępowania. De Tchorzewski w swych rozważaniach na temat odpowiedzialności w kontekście aksjodeontologicznego wymiaru pracy pedagoga koncentruje się przede wszystkim na jego byciu odpowiedzialnym wobec wychowanka/ucznia jako wartości i głosi za Hildebrandem postulat prawości pedagoga, która jest „rdzeniem właściwego postępowania moralnego w dziedzinie wychowania drugiego człowieka” (tenże, 1998, [w:] tenże (red.), s. 91). Omawia również wymiary aksjodeontologicznej pracy nauczyciela, wśród których znalazły się między innymi bycie godnym zaufania, tolerancja i sprawiedliwość. Świadomość etyczna, która odnosi się do aksjodeontologicznego obszaru jego pracy, czyni go odpowiedzialnym. Za co jest pedagog odpowiedzialny? Dla Tchorzewskiego jest on odpowiedzialny między innymi za:

poszanowanie godności ucznia jako osoby, własną uczciwość moralną, która jest świadectwem jego prawości, uczciwość i wiarygodność intelektualną, gwarantującą uczniowi dochodzenie do prawdy, przestrzeganie zasad tolerancji i sprawiedliwości, których obiektywne przestrzeganie czyni go bardziej wartościowym (tenże, s. 94).

„Za” odpowiedzialności pedagoga jest osadzone w wizji wychowania i/lub nauczania, pomocy i/lub wspierania, rewalidacji i/lub resocjalizacji..., których wspólnym mianownikiem jest zawsze przyjęcie i realizowanie idei człowieka, mającej swe korzenie tak w filozofii (filozofiach), jak i w psychologii (psychologiach), socjologii (socjologiach) czy w ideologii (ideologiach) (por. Śliwerski, 1998; 2009)²⁷. Źródłem działań nauczyciela jest dla Tchorzewskiego świat wartości, do którego wprowadza on wychowanka/ucznia z tej racji, iż tylko on jest tym światem, poprzez który człowiek określa się w swym człowieczeństwie. Do jednych z tych kluczowych wartości Tchorzewski zaliczył i odpowiedzialność, stanowiącą podstawową cechę postępowania wychowawcy/nauczyciela wobec wychowanka/ucznia i jednocześnie będącą źródłem powinności, a nawet obowiązku moralnego. Uznał ją również za warunek dojrzałości zawodowej.

²⁷ Trzeba również uwzględnić różne podejścia do wychowania, w perspektywie których odpowiedzialnym będzie się za podejmowane w ich ramach działania oraz wynik tych działań. W tym miejscu można odwołać się do klasycznego już rozróżnienia przez Kunowskiego czterech określeń wychowania (tenże, 1993, s. 164–260). W zależności od tego, o jakim modelu wychowania będziemy mówić, odpowiedzialność, która nie zmienia swojej istoty, będzie też odpowiedzialnością za różnego rodzaju podejmowane lub niepodejmowane działania (tamże). Analogicznie rzecz przedstawia się wówczas, gdy będziemy rozpatrywać kwestię odpowiedzialności za „wynik” wychowania.

Pytanie, które stawiamy, brzmi następująco: „co uzasadnia mówienie o odpowiedzialności w kategorii powinności, a nawet obowiązku moralnego?” i dalej „jak rozumieć powinność i obowiązek moralny w rozważaniach o odpowiedzialności pedagoga w spotkaniu z wychowankiem?”. I w końcu: „czy *ethos* pedagoga, w który wpisana jest kategoria odpowiedzialności, może być (powinien?) rozpatrywany jako powinność lub obowiązek moralny?”. Z perspektywy przedstawianej w niniejszym tekście wiedzy etycznej obraz tego, kim powinno się być, a w istocie obrazu siebie, nie są ujęte w kategoriach normatywnych. Konkretyzują się dopiero w działaniu – w konkretnej sytuacji, to znaczy, że określają się poprzez ich zastosowanie, jakiego dokonuje świadomość etyczna. Nie są też czymś niezmiennym. Odwołamy się w tym miejscu do rozważań Ricoeura, dla którego rozkaz i nakaz w zakresie działań moralnych stanowią jedynie instrumenty w odniesieniu do o wiele szerszej i głębszej prawdy o byciu człowieka, która ujawnia jego spełnianie się w swym człowieczeństwie. Wnikanie w zagadnienia etyczne nie polega na rozstrzyganiu problemu powinności lub zakazazu-nakazu, lecz na poszukiwaniu możliwych odpowiedzi na pytanie „dlaczego i w jaki sposób urzeczywistniać wolę bycia autentycznego?”. To przesunięcie w rozważaniach etycznych problemów rozważań i w konsekwencji problemów działania etycznego wynika w istocie rzeczy z ich natury i źródła ujawniania się, o czym Ricoeur tak pisze:

I każdy problem moralny rodzi się w przerwie pomiędzy tym, czego gdzieś w głębi pragniemy a tym, jak się toczy nasze życie faktyczne (tenże, 1991, s. 20).

Ponieważ działanie etyczne jest związane z jakością Ja-aksjologicznego, wprowadzenie pedagogicznej etyki powinności do jakiegoś schematu działań powszechnie występującego i obowiązującego uderza w jej samą istotę. Idąc po śladach myśli Tischnera, najważniejsze w etycznym byciu sobą pedagoga jest to, aby sam sięgał do źródeł własnej wrażliwości etycznej – a zatem wrażliwości na wychowanka jako drugiego człowieka, bo to właśnie doświadczenie drugiego jest „źródłowym doświadczeniem dla ludzkiej samowiedzy etycznej”, będąc zarazem „doświadczeniem *par excellence* etycznym” (tenże, 2006, s. 189). W jego ujęciu etyki apodyktyczność „trzeba” – „powinieniem” – częściej towarzyszy temu, co jedyne, niż temu, co powtarzalne i powszechne, o ile, biorąc pod uwagę charakter złożoności i wielości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, zasadne jest mówić o nim w tych kategoriach. Zawsze jest to etyka w odniesieniu do tego, co „tu i teraz”, a zatem chodzić będzie o to, by podjąć to, co powinno być podjęte „tu i teraz” i co ja jako pedagog mam podjąć, bo „jeśli nie podejmę, to osiągnie mnie wina” (Tischner, 1982b, s. 370). Doświadczenie aksjologiczne, które wpisuje się w doświadczenie agatologiczne, odsłaniające negatywną stronę wszystkiego, co pedagoga otacza, braki i niedostatki, jest zawsze też doświadczeniem projektującym wydarzenia mogące

zaradzić tragiczności, tym samym oprócz świadomości możliwej winy zakłada ono tak istotne dla Tischnera nadzieję i poczucie siły oraz „zmysłu rzeczywistości, który odsłania to, jakie wartości są *hic et nunc* możliwe do zrealizowania” (tenże, 1982b, s. 491). Etyka osadzona na powinności zewnętrznej, czyli powinności nakazowej, jest technokratyczna – zamiast uczyć myśleć według wartości, uczy bezmyślenia. Bo to nie etyka ma uzasadniać samą siebie, lecz myśli i działania pedagoga w horyzoncie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego ją uzasadniają. Etyka

usprawiedliwia i odmawia usprawiedliwienia istnieniu ludzkiemu. Lecz zachowanie etycznej czystości jest w życiu prawie niemożliwe. Niemożliwe jest więc pełne usprawiedliwienie człowieka przez etykę (tenże, 2006, s. 299).

Dlatego powinność – swoiste „trzeba” – towarzyszy temu, co w istocie jest niepowtarzalne i konkretne dla pedagoga – doświadczenie wychowanka jako Innego. „Trzeba” wynika z samego pedagoga jako bytu wobec siebie i wobec innych i jest z nim związane w sposób konieczny. Rozdział między „jestem” pedagoga a jego „powinieniem” nie jest oczywisty i jednoznaczny. Samo bycie nie jest etycznie obojętne, czyli nie jest obojętne na bycie sobą, choć jego sens nie zakłada jego wartościowania, ponieważ samo bycie jest wobec bycia sobą uprzednie. Jako byt wolny i ze względu na to, ile pedagog jest w swojej aktywności wolny, sam zobowiązuje się do tego, by podjąć to, co ma być podjęte tu i teraz, i co ma być podjęte przez niego. Ricoeur także uważa, iż zarówno momentowi teleologicznemu, właściwemu dążeniu etycznemu i momentowi deontologicznemu, właściwemu moralności, odpowiadają kolejno poważanie siebie samego i szacunek dla siebie i normy uniwersalnej, przy czym to pierwsze jest bardziej podstawowe niż szacunek – jest jego źródłem i ostoją

gdy żadna pewna norma nie służy już jako niezawodny przewodnik dla obdarzania się *hic et nunc* szacunkiem. Tak więc samoocena i szacunek dla siebie będą razem stanowiły najbardziej dojrzałe stadia tego wzrostu, który jest jednocześnie rozwijaniem się bycia sobą (tenże, 2005, s. 283).

W tym miejscu powiemy, iż samo bycie pedagogiem wymusza kwestie etyczne, które jednak nie opierają się na zasadach i normach, lecz na analizie struktur bycia sobą określanych przez nas jako jego fenomeny – bycie odpowiedzialnym i refleksyjnie (samo)świadomym. To one okazują się nieobojętne pod względem sensu etycznego, ponieważ mieszczą się w samej problematyce pedagogicznego *ethosu*. Dla Ricoeura, podobnie jak i dla Tischnera, warunkiem bycia dla Innego jest wcześniejsze bycie dla siebie, które zasada się na wewnętrznej przestrzeni świadomości, będącej zawsze przestrzenią agatologiczno-aksjologiczną. Dopiero tak rozumiana w spotkaniu z Innym i w byciu dla Innego potwierdza się i konstytuuje zarazem, czy raczej dookreśla w swej wartości

jako takiej²⁸. Brak troski o siebie samego – w przeciwieństwie do stanowiska Lévinasa – nie prowadzi do autentycznej troski o Innego. Dla Ricoeura w relacji z Innym w Ja istnieje „coś”, co od niego zależy, co jest w jego władzy i co rzuca na nią. A jest to właśnie bycie sobą, które wezwane przez Innego, ma możliwość potwierdzania się. To Inny dopiero „wymusza” twórcze przyswajanie sobie rozumienia siebie samego w horyzoncie sensów, w których się żyje i w których, będąc „jakimś”, zarazem odkrywa się i tworzy postać siebie samego.

Troska o siebie samego wymaga także zmysłu wrażliwości na niejednoznaczność, a zatem i ambiwalentność odczytu wartości i ich urzeczywistniania. Kołakowski, analizując niebezpieczeństwa posługiwania się kodeksowością etyczną, zwraca szczególną uwagę na kwestie „znieczulenia świadomości na pewne rzeczywiste własności sytuacji moralnych”, jak chociażby wynikających z niejednorodności wartości etycznych, a w konsekwencji braku jednoznacznych rozstrzygnięć sytuacji konfliktowych, bo

niepodobna powiedzieć, że w ogóle w danej sytuacji „lepiej” wybrać jedną wartość kosztem innej [...] owe „lepszości” są odmienne i nieraz sprzeczne w tej samej sytuacji (tenże, 2000, s. 162).

Nie ma także żadnej takiej ogólnej reguły, która byłaby dość łatwa do powszechnej akceptacji. Nie da się wydedukować, że na przykład wartość tego konkretnego wychowanka jako wychowanka jest większa od wartości innego, że lepiej dołożyć starań i objąć swoim opiekuńczym nadzorem dwóch lub dziesięciu wychowanków niż jednego, że życie tego konkretnego wychowanka jest tyle samo warte, co życie innego. Czy pedagog może stwierdzić, że dla każdego wychowanka tak zwane jego dobro jest tym samym? Jak ma działać ze względu właśnie na jego dobro? To, co jest dobre dla jednego, nie jest tym samym dla drugiego, co nie oznacza, że nie jest dobrem w ogóle. Ponadto pedagog może okazać się potrzebny bardziej temu, kogo on sam marginalizuje, a który, jak pisze Witkowski,

nie jest przygotowany na jego przyjęcie ani gotowy do interakcji według przewidzianego dla niego programu pomocy rozwojowej. Szczytne intencje, generując tożsamość „negatywną”, mogą generować skłonność do negowania wartości, jakim sami nieudolnie staramy się służyć (tenże, 2007b, s. 37–38).

Pojawia się również problem powinności, której obligatoryjny charakter jest niezależny od oczekiwań, czy inni pedagogzy również ją za własną powinność

²⁸ Takie stanowisko wynika z polemiki ze stanowiskiem Lévinasa, dla którego dopiero w horyzoncie Innego, wzywającego Toż-Samego do odpowiedzialności, tożsamość człowieka ustanawia się i usprawiedliwia (tenże, 1998, s. 231). Całkowite bycie dla Innego, poświęcenie się jemu, opisane przez Lévinasa na przykładzie bycia jego zakładnikiem, zdaniem np. Tischnera, może doprowadzić do granic samounicestwienia – jest ucieczką w nicłość (bycie-przeciw-sobie), a ucieczką w Boga – jest reifikacją lub deifikacją (tenże, 1998b, s. 265–266).

uznają. Otóż powinność, którą nakłada się na pedagoga, posiada tę samą treść rzeczową dla wszystkich pedagogów, ale inną zawartość moralną dla każdego z nich. Przekonanie o własnej powinności nie jest normą ogólną, ale aktem samowiedzy. Nie daje się on przełożyć na powszechnie obowiązującą powinność. Normatywność powinności może przyczynić się do utraty przez pedagoga perspektywy odmiennego wyboru w przyszłych sytuacjach wychowawczych. Pojawia się również niebezpieczeństwo nietolerancji dla wyborów wartości różnych od jego wyborów, wszak właśnie zewnętrzna normatywność powinności zaświadcza o jedynej jej słusznej wykładni. Dla Kołakowskiego za tą przyczyną w świadomości nie pojawia się „rezerwa niepewności”, dzięki której nie uchodzi się za „świętego” w swoim byciu pedagogiem, jak również dzięki której mogą istnieć odmienne poglądy na świat, na wychowanie, kształcenie, na bycie pedagogiem. Konfrontacja z odmiennymi poglądami na wychowanie, kształcenie, jak i bycie pedagogiem zabezpiecza przed pedagogicznym fanatyzmem i uznaniem, iż skoro „wiem”, to „wiem najlepiej”, która to formuła pozwala na przyznanie sobie prawa do pouczenia innych w trosce o ich oświecenie moralne lub przekonanie do własnych zasad moralnych i do bycia „po-prawnym” pod względem moralnym (por. Banasiak, 2008, s. 170).

Gadamer, zastanawiając się nad modelem etyki jako wiedzy praktycznej, odwoływał się do greckiego jej ujęcia. Jak twierdził, Grecy wykształcili pojęcie wiedzy praktycznej, która pozostaje w ścisłym związku z konkretnymi jednostkowymi okolicznościami, w których jest lub ma być zastosowana. To wiedza praktyczna, którą – podobnie jak Gadamer – Ricoeur określa mianem arystotelesowskiej *phrónesis* – drogi, jaką człowiek kroczy, by pokierować swoim życiem. To roztropność, oparta raczej na doświadczeniu i intuicji niż jakimkolwiek prawie ogólnym. Człowiek roztropany to człowiek „mądrego sądu”, określający „jednocześnie regułę i przypadek, ogarniając sytuację w pełni jej jednostkowości” w jednoczesnym dążeniu etycznym w odniesieniu do całego siebie i własnego dobrego życia, będącym zarówno wynikiem połączenia poważania siebie samego z szacunkiem do siebie, czyli z samowpływaniem na siebie (tenże, 2005, s. 289–290, 357)²⁹. Wiedzą praktyczną, o której tutaj mowa, jest zatem wiedza etyczna. Ale jak zauważa i Gadamer, i Ricoeur, ten rodzaj wiedzy wymaga od osoby działającej odpowiedniego rozpoznania samej sytuacji działania, które oznaczałoby osiągnięcie i dysponowanie podstawowym zrozumieniem-rozpoznanie istoty tego, co dobre i słuszne. A to z kolei zawsze odnosi się do bycia

²⁹ Por. można wówczas mówić o rozumieniu własnego działania z hermeneutycznego punktu widzenia, w którym – jak pisze Przyłębski w kontekście rozważań o etyce hermeneutycznej – „należy uwzględnić takie elementy, jak analiza sytuacji jako czegoś danego, obiektywnego; analiza motywacji (subiektywnych, ale również danych: charakterologicznych i światopoglądowych); analiza projektu (jako pomysłu reakcji na wyzwanie ze strony sytuacji); analiza celu (który działanie zamierza osiągnąć); analiza środków (prowadzących do celu) oraz analiza skutków działania” (Przyłębski, 2010, s. 192).

zobowiązany (przez się) wobec Innego – do heideggerowskiego „pozwolić być”. Współ z tym występuje poważanie tego-który-jest-sobą w ujęciu Ricoeura, zdolnego do uszeregowania swoich preferencji wedle własnego świata wartości. Posługiwanie się wiedzą etyczną przez pedagoga polegać będzie zatem z jednej strony na konkretyzowaniu ogólnych zasad, które on sam posiada, z drugiej – na uogólnianiu konkretnych doświadczeń w ramach wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego do postaci ogólnych zasad. Wymaga to posiadania i tworzenia zarazem ogólnego oglądu tego, w czym pedagog partycypuje i do czego jest w jakimś sensie powołany. Jak pisze Gadamer:

To, co obowiązuje jako prawe, to co [...] wypływa z naszego ogólnego wyobrażenia o tym, co jest dobre i słuszne, zyskuje swoją właściwą określoność dopiero w konkretnej rzeczywistości przypadku, niebędącego żadnym przypadkiem zastosowania ogólnej reguły, lecz przeciwnie – będącego tym, co właściwe [...], o które chodzi i dla którego typowe postaci cnót i struktura „środka”, dowiedziona na nich przez Arystotelesa, przedstawiają tylko mglisty schemat (tenże, 2008, s. 136).

Specyfikę wychowania określa wyjątkowość ze względu na bycie wspólnym doświadczeniem osobowym, które nie jest – i być nie może – potwierdzeniem funkcjonującej ogólnej reguły – jak określił to Gadamer. Przyjęcie powyższego pozwala na dookreślenie indywidualnych decyzji i działania etycznego, ale także pozwala na ich zweryfikowanie, a nawet zmianę (por. Gadamer, 2002, s. 121). Również ogólność zasad etycznego działania tego oto konkretnego pedagoga, wypracowana na bazie bycia odpowiedzialnym w znaczeniu przede wszystkim poważania siebie samego i refleksyjnie (samo)świadomym, zmienia się i znaczeniowo wzbogaca przez każde nowe zastosowanie do tego, co sytuacyjno-konkretnie. Trwanie przy swoich zasadach nie oznacza bowiem ich niezmienności, lecz nieustające wystawianie ich na otwartą przestrzeń ich zgodności z własnym poczuciem bycia ich godnym³⁰. Wytwarzając własny *ethos*, dochodzi się do niego – a w zasadzie w nim zamieszkuje. Dla Ricoeura do samopoznania i samorozumienia dochodzi się okrężną drogą poprzez analizę bycia w komunikacji z innymi, analizę działań, w których uczestniczy się i w których artykułuje się samego siebie oraz poprzez jednoczącą to narrację. Ta z kolei obfituje w antycypację o charakterze etycznym, ponieważ jej źródłową przyczyną jest odniesienie się do przeżywanych (a nie narzuconych) wartości.

Nawiązując ponownie do rozważań Kołakowskiego, powiemy, iż w etycznym działaniu pedagogicznym nie chodzi o kształtowanie własnej wiedzy etycznej implikującej owo działanie na podstawie jakiejś zewnętrznej norma-

³⁰ Nie ma tu miejsca ani na przygodność etyczności działań, ani na ich zupełną dowolność interpretacyjną, które moglibyśmy uzasadnić byciem w innej niż zazwyczaj sytuacji. Zgodnie z założeniem filozofii hermeneutycznej, nowa wiedza jest zakorzeniona w starej. Także nasze „nowe” działania etyczne zawierają zwykle wiele elementów typowych, istniejących już w dawnych działaniach etycznych.

tywności lub normatywności „prywatnej” – a według niego etyki kodeksowej. Choć z drugiej strony nie oznacza to propagowanie chaosu tam, gdzie możliwy jest ład, tym bardziej iż w życiu przeważają takie modele zachowań, które są nastawione na poszukiwanie schronienia. Modele zachowujące, jak określa Kołakowski, „interwencję w osobowej ekspresji”, wyrażające się w samodzielnych decyzjach, są rzadsze a i niepokój, jaki powstaje przy ich podejmowaniu, jest dotkliwiej doświadczany niż w modelach pierwszych. A przecież w kontekście etyki *ethosu* pedagogicznego, za jaką się tutaj opowiadamy, szczególnie miejsce zajmują właśnie te drugie modele zachowań. Czy to oznacza, iż będąc sobą, pedagog nie może odczuwać spokoju, który daje schronienie się w etycznych ustaleniach zewnętrznych w stosunku do jego własnego świata wartości? Wydaje się, iż harmonia z sobą samym, jaką może dać poczucie własnej tożsamości bycia pedagogiem jako tożsamości *ipse*, nie wyklucza, lecz wręcz przeciwnie – zawiera w sobie bycie w niepewności i napięciu między celami niezniszczalnymi i niszczywalnymi, którego przyjęcie i (z)rozumienie nie tylko charakteryzuje, ale i konstytuuje owo bycie pedagogiem jako urzeczywistnianie „zawodu niemożliwego”. W tej perspektywie zasadny jest postulat Kołakowskiego zachowania „rezerwy czujności” tak wobec postulowanej powinności w byciu pedagogiem, jak również w wychowaniu w jego codzienności. Zwłaszcza w tym drugim obszarze aktywności pedagogicznej przekłada się on na powstrzymywanie się od generalizacji normatywnych, czyli ogólnych sądów aprobatywnych lub dezaprobatywnych.

Kołakowski opowiada się zatem za etyką przyzwoitości i umiarkowania, odwołującą się do minimum odczuć i sądów moralnych, które mogą podzielać wszyscy ludzie i to bez względu na przynależność kulturową. Aby mogła urzeczywistniać się, potrzebne jest wiązanie dobra moralnego z racjonalnością i opanowaniem w działaniu. Ale nawet etyczne postępowanie, będące egzemplifikacją zasady jednoznacznego kryterium oceny: „tak należy, tak nie należy”, nie jest łatwe. Bowiernie ponad siły człowieka jest zawsze postępować dobrze – nasze wybory są często wyborami między mniejszym i większym złem – nie zdejmuje to jednak z nas odpowiedzialności. Można skonstatować, że jego minimalistyczna etyka, jak się zwykło ją określać, to przykład etyki, której źródło tkwi w poczuciu odpowiedzialności i w braniu na siebie odpowiedzialności za „zadłużenie tego świata”, jeśli zdecydowaliśmy się w nim żyć³¹.

³¹ Również Elzenberg traktuje etykę, którą buduje na podstawie teorii wartości, jako radykalnie antyutilitarystyczną. Nie skłaniał się do formułowania nakazów i zakazów. Dla niego norma była racjonalizacją postępowania i tak jak racjonalne myślenie trzeba przełamywać, tak i trzeba przełamywać normę, by dotrzeć do tego, o co chodzi naprawdę. Norma dla niego odnosi się do schematów postępowania, a nie do konkretnych sytuacji. Samą etykę traktował jako teoretyczny wyraz cnoty dobrej rady mającej zawsze charakter sytuacyjny i antykodeksualistyczny. Według niego czynienie dobra jest bezwzględnym nakazem moralności, a woła etyczna, czyli miłość do dobra jest najlepszym, co może mieć człowiek i to ona go uszlachetnia. Jego etykę

Powstająca wiedza etyczna nie jest ukierunkowana na jakiś partykularny cel, lecz dotyczy właściwego życia w całości – w kontekście wiedzy etycznej pedagoga powiemy, iż chodzi o właściwy *ethos*. Jest to też zawsze samo-wiedza, ponieważ sama w sobie zawiera swego rodzaju doświadczenie, a nawet jest to – jak mówi Gadamer – podstawowa forma doświadczenia człowieka. Wiedza etyczna jest sztuką i biegłością, i w tym znaczeniu jest wiedzą wyprzedzającą działanie (chcąc je określić i nim kierować). Jej zastosowanie nie jest wtórne w stosunku do rozumienia, które konstytuuje doświadczenie, lecz już z góry w całości je współokreśla. Sztuka rozumienia wiedzy etycznej – tego, co ona mówi pedagogowi, co stanowi sens i znaczenie tego, o czym ona mówi – wymagana jest przede wszystkim tam, gdzie sens czegoś nie jest jasny i nie jest jednoznaczny przy jednoczesnym odniesieniu tej wiedzy przede wszystkim do siebie samego i swego *ethosu* w ogóle, a nie do pojedynczej jedynie sytuacji. (Z)rozumienie jest zatem czymś więcej niż poznaniem tej czy innej sytuacji, różnych teorii wychowania w tym i poglądów na kwestie pedeutologiczne. Jak twierdzi Gadamer, zawiera ono w pewnym sensie pewien moment samopoznania i samorozumienia, bowiem ono samo wymaga od nas przenikliwości i zdolności do wnikania w istotę sprawy. Rzecz warta zaznaczenia – przede wszystkim od czasów Heideggera, na co wskazuje Gadamer, rozumienie nie oznacza już myślenia, które jest jednym z wielu ludzkich form zachowań, lecz stanowi „podstawowe poruszenie ludzkiego jestestwa” (tenże, 2008, s. 83). Przy czym „rozumienie się” nie oznacza jakiejś formy posiadania siebie, ponieważ ono samo urzeczywistnia się zawsze tylko w rozumieniu jakiejś rzeczy – powiedzmy: w rozumieniu sytuacji natury etycznej i/lub moralnej. Rozumienie wiedzy etycznej raczej „wydarza się”, odsyłając podmiot rozumienia do jego rdzenia bycia sobą. Tylko zatem będąc wiedzą otwartą na siebie samą, wiedzą, której nie posiada się, lecz tworzy w sytuacji etycznych wyborów wartości w niej zakorzenionych i urzeczywistnianych, jest wiedzą użyteczną dla pedagoga. Gadamer pisze:

Doświadczony jawi się raczej jako radykalnie niedogmatyczny, jako ktoś, kto z racji tak wielu doświadczeń i nauki, jaką z nich wyciągnął, jest właśnie szczególnie predestynowany do tego, by robić nowe doświadczenia i na nich się uczyć. Dialektyka doświadczenia spełnia się nie w zamykającej wiedzy, lecz w owej otwartości na doświadczenie, powodowanej przez samo doświadczenie (tenże, 1993b, s. 332).

Jeśli zatem – tak jak o tym mówi Gadamer – możemy wiedzę etyczną utożsamić z doświadczeniem, to tak jak i ono musi być ona ciągle nabywana i nie jesteśmy w stanie tego uniknąć. Tak jak i ono jest wiedza etyczna czymś, co

często określa się jako perfekcjonistyczną, a to oznacza, że drogą moralnego doskonalenia jest droga do dobra i innej nie ma. Na tej drodze uruchamiana zostaje postawa wyrzeczenia – wyrzeczenia się tzw. dóbr doczesnych i potrzeb, które mogą ograniczać samozależność i wewnętrzny spokój, co stanowi o człowieku prawdziwie etycznym (tenże, 2001).

należy do istoty bycia pedagogiem w jego procesie stawania się sobą. Wiedza etyczna pedagoga mówiąca mu – czy tak jak chciałby Tischner odsłaniająca mu – to, „z kim” współpracuje w obszarze wychowania jako dziejącego się wspólnego doświadczenia osobowego musi poprzedzać wiedzę „nad czym”, ponieważ owa współpraca jest zawsze (powinna być) współpracą „z kimś” i „dla kogoś” „nad czymś”. Bez tej wiedzy obszar, w którym spotykają się i partycypują pedagog i wychowanek pozbawiony jest nadziei na możliwość realnej, a przede wszystkim konstruktywnej dla nich, obecności w nim. Etyka pedagogiczna jako „sztuka tworzenia”, będąca poza normatywnością, do której pedagog samodzielnie dochodzi, implikuje kompetentność jego działań. Nie można bowiem oddzielić umiejętności pedagogicznych od postaw zarówno w stosunku do siebie samych, jak i w stosunku do wychowanka, profesjonalności działań od etyki tych działań, a skutków (również tych niedających się zobrazować „tu i teraz”) od intencji i uzasadnień podejmowanych przez pedagoga działań³². A te z kolei odsłaniają jego świat wartości, w którym wędrowanie nie odbywa się po prostych drogach, lecz zawsze też uwzględnia złożoność i inność świata rzeczywistego, do którego zostaje odniesiony i który również – poprzez urzeczywistnianie wartości – współtworzy.

³² Kwaśnica, analizując myślenie o nauczycielu uwzględniające niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych i komunikacyjny charakter jego pracy, dochodzi do konkluzji, że prawidłowe myślenie o nim obejmuje całą jego osobę i jego doświadczenie osobowe (tenże, 2007, s. 298). Nie można zatem dawać prymatu jego kompetencjom technicznym, do których zaliczył kompetencje postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne nad kompetencjami praktyczno-moralnymi (tenże, s. 298–305). Rozwój w tym zawodzie nie polega na osiągnięciu coraz większego poziomu umiejętności oddzielonych od całości doświadczenia ludzkiego, lecz na rozwoju osobowym. W tej perspektywie coraz częściej podkreśla się znaczenie pytania „kim jest wychowawca-nauczyciel?”, stawiając je przed pytaniem: „jak zachowuje się (powinien się zachowywać) wychowawca-nauczyciel?” (Kwiatkowska, 2007). Jeśli przyjmiemy za Kwaśnicą i Kwiatkowską, że tym, czym może pedagog rozporządzać w swoim byciu sobą odnosi się przede wszystkim do jego kompetencji praktyczno-moralnych, wśród których wymienimy rozumienie siebie samego jako człowieka istniejącego w świecie, rozumienie siebie samego jako pedagoga, rozumienie istoty własnego działania, którego jest sprawcą oraz rozumienie wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, a co jest z tym związane, i rozumienie wychowanka jako Innego, to powiemy, że zarówno to, czym rozporządza i w jaki sposób zależy od jego świadomości Ja-aksjologicznego.

III.4. Powrót do punktu wyjścia

Pojęcie dobra i/lub wartości wiąże się z człowiekiem. A więc intencjonalność działań jako realizacja pewnego dobra lub urzeczywistnianie pewnej wartości nakierowana jest na człowieka. W wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym o charakterze etycznym dobrem lub wartością jest i może pozostać jedynie człowiek. Działać etycznie to działać ze względu na człowieka jako wartość. Posługując się określeniem „działanie ze względu na człowieka”, zaznaczamy, że nie mówimy o człowieku jako przedmiocie działań etycznych. Nie sam człowiek jest przedmiotem, ale sytuację, w których ten pozostaje. Pedagog jako podmiot etyczny, czyli zawsze i jako osoba, działając ze względu na wychowanka, czyni przedmiotem swoich działań rzeczywistość, w której ten ma udostępnione za przyczyną działań pedagoga konstituowanie się jako wartość. Ponieważ jest to sytuacja o charakterze relacji zwrotnej, tym samym i pedagog określa swój *ethos*. Wychowanie jako relacja osobowa stanowi tę właściwą płaszczyznę urzeczywistniania wartości etycznych. W jego obszarze tworzy się niepowtarzalna sieć skojarzeń, przeżyć, doświadczeń życiowych każdego, kto w nim uczestniczy. Dzięki drugiemu i wychowanek, i pedagog jest w stanie ujrzeć siebie i ocenić w perspektywie wartości, które nie tyle posiada się, ile poznaje i urzeczywistnia. Drugi jest bowiem zaprzeczeniem lub potwierdzeniem określonych wartości osobowych – ale w tym znaczeniu, że zarówno wychowanek, jak i pedagog staje się „jakimś” sprawcą określonego doświadczenia etycznego Innego. Doświadczenie wychowanka nie jest bez znaczenia także dla myślenia etycznego pedagoga. Jak pisze Filek:

Drugi staje się nieraz wręcz warunkiem jakości naszego myślenia etycznego. Doświadczana przez nas jego jakość bycia stanowi materiał dla myślenia. Toteż teoria etyczna posiadać może niekiedy charakter bardziej lub mniej jawnego portretu moralnego (tenże, 1996a, s. 17)¹.

To droga indywidualna w głąb przyjętych wartości, dzięki czemu rodzi się poczucie przynależności do świata określonych wartości, które się wybrało i uczyniło zarówno celem i sensem swojej pedagogicznej działalności. Gdy pedagog odkrywa, że „żyje” takimi, a nie innymi wartościami, a nie tylko dla nich, gdy pulsują one w nim, nadając swoisty rytm byciu pedagogiem, wtedy zaczyna realizować siebie, zaczyna żyć swym własnym autorskim życiem i swoim czasem. Osiąga syntezę w poczuciu wewnętrznej harmonii i jedności, zgodności swych myśli, uczuć i woli, sensu i celu, co do pedagogicznego działania, jak i sensu podejmowanego przez niego działania². Krytyczne wątplenie, kwestionowanie oczywistości oraz konsekwentna dociekliwość i wytrwałość w zapytywaniu samego siebie o etyczność swych działań dopełniają ten obraz.

Jeśli założymy, idąc za Filkiem, iż wiedzę etyczną pedagoga możemy porównać do wiedzy filozoficznej, to ważne okazuje się odwołanie do głównych i źródłowych jej zadań, jak również samej postaci filozofa. Jak pisze Banasiak, u swych greckich źródeł filozofia wywodziła się między innymi z dochodzenia (zmierzania) do pewnych rozwiązań, a nie do ich posiadania. Ten, kto uprawiał filozofię, mienił się raczej mianem poszukiwacza, przyjaciela bądź miłośnika

¹ Filek wymienia trzy główne paradygmaty myślowe w filozofii – paradygmat obiektywistyczny, subiektywistyczny i dialogiczny. Ten pierwszy, zwany paradygmatem trzeciej osoby, odnosi się do traktowania podmiotu jako do bytu-obiektywnego, dlatego jego pierwszym słowem jest „jest”, a podstawowym pojęciem – pojęcie prawdy. To paradygmat arystotelesowski. Dla drugiego, zwanego paradygmatem pierwszej osoby, charakterystyczne jest traktowanie podmiotu jako odniesionego do siebie Ja. Jego pierwszym słowem jest słowo „jestem”, a podstawowym pojęciem wolność. To paradygmat kartezjański. Trzeci z kolei, który staje się radykalnym nowym paradygmatem we współczesności, to paradygmat drugiej osoby z właściwym dlań odniesieniem się Ja do Ty. Jego pierwszym słowem jest „jesteś”, a podstawowym pojęciem odpowiedzialność, która dopiero pozwala zrozumieć, czym jest prawda i wolność (tenże 2000, s. 21–36; 2010, s. 235–247).

² Można powiedzieć, że realizując i określając swą tożsamość osobową, znajduje się na trzecim, najwyższym stadium rozwoju swej roli zawodowej, które Kwaśnica za Kholbergiem określa mianem stadium postkonwencjonalnym. Dochodzi do twórczego przekraczania adaptacji do roli i zastępowania jej „[...] tożsamością osobową, tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby” (tenże 2007, s. 306). Postkonwencjonalne formy rozumienia i działania wiążą się z krytycznym posługiwaniem się wiedzą o roli nauczyciela – dyskusowanie (badanie) uzasadnień konwencji roli, rewidowanie i przekraczanie jej przepisu, oraz z jej twórczym wykorzystywaniem – opracowanie własnej osobistej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania w niej. Por. także na przykład Homplewicz pisze, że wychowanie w jego etycznym wymiarze jest obszarem podmiotowej demonstracji samego pedagoga i [...] urzeczywistnieniem się jego samego, także tworzeniem nowego, poprzez tę pracę pedagogiczną dojrzalszego, obrazu samego siebie, rozwijającego się do swej osobowej pełni autora – sprawcy tych działań (tenże, 1996, s. 184).

mądrości, a kiedy stawał się mędrce, znał „własne ograniczenia i niedomogi”, tym samym za najważniejsze uważał wkład samego siebie we własną edukację i doskonalenie (tenże, 2008, [w:] Kwieciński, Jaworska-Witkowska (red.), s. 170–171). Powołując się na rozważania Deleuze, Banasiak pisze o żywym i dynamicznym charakterze filozofii, w której przeciwstawia się myśli „osiadłej”, tkwiącej w tradycji ustanawiania stref i wyznaczania granic „od do” w celu uporządkowania całości, myśl „nomadyczną”, będącą myślą „wędrowną” (tenże, 2008, s. 179). Parafrazując i odnosząc do naszego kontekstu rozważań słowa samego Deleuze’a, powiemy, iż nie ma schematów ani pojęć, ani działań natury etycznej, do których możemy się odwołać uzasadniając swoje działanie. Tym, co sprawia, iż etyka staje się „sztuką tworzenia”, jest bycie pedagogiem na sposób etyczny, czyli taki, gdzie owa etyka – tak w ujęciu teoretycznej jak i praktycznej wiedzy – wytwarza się we wspólnym doświadczeniu osobowym, będącym zawsze już doświadczeniem etycznym. Jako „sztuka tworzenia” wymaga zatem stałego interpretowania, co w konsekwencji wyklucza możliwość jej „nasylenia i dopełnienia” (tenże, 2008, s. 181). Wielość, różnorodność i złożoność sytuacji wspólnego doświadczenia osobowego, jakim jest wychowanie przy otwartości na nie, rodzi wiedzę etyczną, która wciąż staje się. Jest wiedzą wędrującą i wciąż poszukującą nie tyle pewności samej siebie, której zawsze grozi martwota pojęciowa, lecz swej racji w heideggerowskim ujęciu, czyli prawdy swego bycia. Włączenie rozumienia własnego pedagogicznego *ethosu*, które – jak chce Heidegger – polegałoby raczej na „prześwietleniu” owego rozumienia, czyli na jego roz-jaśnieniu sobie, jest tym samym, co autentyczne bycie pedagogiem. To również niedopuszczenie przez niego tego, aby jego bycie sobą stłumiły gotowe formy tegoż bycia. To zaś oznacza przekraczanie siebie „tu i teraz” w byciu sobą. Rozumienie własnego pola możliwości jako bycia sobą, wiążące się zawsze z konkretną sytuacją wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, w którym chodzi zawsze o relację ja-pedagog–wychowanek, jest projektowaniem tegoż bycia jako pewnej całości. Jakby powiedział Heidegger, pedagog w swej autentyczności bycia, projektuje takie etyczne działania, które są możliwe pośród bytu tego oto spotkania w ramach wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego. Wówczas będzie można mówić o samodzielnym i autorskim, konceptualnym i inicjatywnym działaniu pedagoga w obszarze etycznego wymiaru jego bycia w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym.

Idąc za Skargą, wizja tak rozumianej „sobości” pedagoga, czyli jego bycia sobą w kierunku tożsamości *ipse* i ją jednocześnie potwierdzając (tworząc ją), osadzona zostaje dlatego w etyce, ponieważ jest ona bardziej mityczna niż realna (Skarga, 2009b, s. 330–349, 360–362). Powiemy, iż jest bardziej opowiadającą się niż urzeczywistniającą się. Jest właśnie teleologiczną, której jednym z krańców jest to, co się w sobie neguje, bo jest złe, a drugim jest ideał, czyli dobro. Gdy wizja dobra staje się własnością Ja, nawet niezbyt określoną, jasną,

lecz głęboko akceptowaną, człowiek określa się jako podmiot etyczny, a nie moralny. A zatem w wielości, różnorodności i zmienności sytuacji postępuje się etycznie, kiedy dąży się etycznie, a to dążenie jest własnością osoby jako jego sprawcy. Powołując się na rozważania na ten temat Ricoeura tym, co zaświadcza o narodzinach tożsamości i jej utrwalania się, są takie fenomeny, jak poważanie siebie, szacunek do siebie, odpowiedzialność, sumienie i wina. I wprawdzie z jednej strony przedstawiają się one jako warunki integracji sobości i jej budowania się, to jednak z drugiej – jako groźba jej rozbicia. Powołując się na grecki mit zwierciadła, łączący ze sobą historię Narcyza ze światem Dionizosa, pisze, iż to właśnie zwierciadło Dionizosa rozbijające tworzącą się jedność absolutną przeglądającego się w wielości, często niewyraźnych części, budzi silne pragnienie ucieczki przed tą różnorodnością i pragnienie scalenia siebie samego. Etyka bycia sobą pedagoga byłaby zatem wciąż ponawianą i opowiadaną historią samego siebie w orbicie trzech podstawowych dla tego bycia fenomenów – bycia odpowiedzialnym „za... i ku...” oraz refleksyjnie (samo)świadomym *vel* (samo)wiedzącym. Tym bardziej to, co etyczne, w przeciwieństwie do tego, co moralne, wymaga śmiałości do tego, by być wrażliwym i krytycznym wobec idei powszechnie przyjętych, jak również by urzeczywistniać się w swej sobości poprzez wymienione już jej fenomeny³.

Powstająca w horyzoncie etyczności tożsamość *ipse* nie ujawnia jakiegoś trwałego *eidos*. Pomimo poszukiwania i budowania na drodze etycznego dążenia do pedagogicznego bycia sobą w spotkaniu z Innym, nie jest w stanie przybrać jakiegoś stałego kształtu. Jej bowiem istota polega na tym, by jako właśnie przejaw sobości nie zostać zamkniętą w sobie, lecz pozostać otwartą na oddziaływanie otaczającego ją świata, na konstytuującą ją inność w sobie samym, i inność Innego, przy świadomości osadzenia w konkretnym czasie i miejscu, w tej oto kulturze, a nie w innej, w której zakorzeniona już konfliktowość między przystosowaniem do niej a opozycją wobec niej sama nakłania do poszukiwania siebie. Pedagogiczny *ethos* to zatem specyficzne zamieszkiwanie, nie prowadzące do zadowolenia, a które osadza się zarazem na byciu bezdomnym (por. Heidegger, 1977; Marcel, 1986). Ten paradoks pedagogicznej rzeczywistości bycia sobą odsłania jego specyfikę. Po pierwsze, odwołując się w tym miejscu do stanowiska w tej kwestii Rosenzweiga, pedagog jeśli jest sobą, jeśli jego sobość zakorzeniona jest w świecie etycznym, posiada swój *ethos* na zasadzie jego tworzenia (Rosenzweig, 1998, s. 100). To miejsce narodzin i rozwoju siebie jako pedagoga, które jest o tyle miejscem, o ile będziemy je traktować jako źródło. Jest nim nie przez to, iż gdzieś bierze swój początek, ale – mając swój

³ Skarga jednocześnie uwarunkowuje na możliwość ryzyka zbłądzenia na tej drodze lub złudzenia, a nawet na przybierające maskę zło. To „efekt” nieokreślenia samego dobra i niedostępność do jego rozumienia (taż, 2009b, s. 330–349; 360–362).

początek, płynie przynosząc ze sobą „wodę życia”, dającą siłę ku przemianie⁴. *Ethos* pedagogiczny jest takim miejscem zamieszkiwania pedagoga, które daje mu poczucie stałości w ruchu. Po drugie, *ethos* jest w tym sensie stałym miejscem zamieszkiwania, o ile właśnie w nim pedagog odnajduje racje bycia bezdomnym w byciu sobą⁵. Pedagog jest wówczas tym, który dokonując wyboru formy swego bycia, ostatecznie rozstrzyga o tym, kim się staje. Bo, jak pisze Jaspers:

Wiem, że nie tylko jestem i że jestem taki, jaki jestem, i w wyniku tego działam tak, a nie inaczej, wiem też, że w działaniu i rozstrzygnięciu jestem zarazem źródłem moich działań i mojej istoty (tenże, 1990, s. 171–172).

Bycie sobą zaś łączy się z „interese” Innego, a raczej w byciu sobą zakorzenienia się ów „interes” Innego bycia również sobą. Stąd etyczne dążenie pedagoga do bycia sobą zapośredniczone zostaje we wspomnianym już pozwoleniu na „bycie sobą” wychowanka. I nie jest to dążenie osadzone w chceniu pedagoga, aby i Inny był sobą, lecz w afirmacji tegoż zawsze możliwego bycia sobą jako takiego, będącego nie tylko faktem, lecz przede wszystkim ideą.

Pedagog nie staje się autonomicznym podmiotem wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego w wyniku zewnętrznego nadania – nikt go ani nie jest w stanie przygotować do bycia autonomicznym, ani tym bardziej nikt do tego nie może go zmusić. Intencja rozwoju autonomii ma charakter personalny – jest zawsze inwencją własną. Nikt pedagoga nie nauczy życia twórczego i jednocześnie etycznego, jeśli on sam nie będzie go czuł w sobie, jeżeli on sam nie będzie czuł potrzeby tegoż życia i jeżeli on sam nie będzie traktował go w kategoriach sztuki. Sztuki trudnej, niechroniącej od popełnianych błędów, ale będącej z jednej strony egzemplifikacją zachowań i afirmacji własnej egzystencji, czyli – by odwołać się do określenia Fromma – rozwijaniem „specyficznych mocy organizmu”, wrodzonej tendencji „do aktualizowania swoich specyficz-

⁴ Woda symbolizuje przede wszystkim ruch, a zatem i zmianę, czyli powstanie czegoś nowego. Jest uznawana za podstawę – genezę powstania wszelkiego bytu, jak również za jego naturę – bycie w ruchu, który zawsze też jest przemijaniem. Zanurzenie w wodzie (chrzest w wielu religiach jako rytualne ablucje) symbolizuje regenerację (oczyszczenie) i odrodzenie, ale już w innej formie życia – to idea śmierci (unieważnienie tego, co było) i zmartwychwstania (poprzez wynurzenie się z wody wchodzi się w nowe życie). Również wody potopu z jednej strony mają moc niszczycielską, z drugiej jednak ludzkość nie ginie całkowicie i ostatecznie – dzięki wodzie, która daje człowiekowi możliwość przemieszczenia się z miejsc zagłady. W mitach, baśniach, legendach zdobycie wody zawsze łączyło się z pokonaniem trudności, a zatem było okupione wysiłkiem, co w sensie psychologicznym oznaczało wewnętrzną przemianę osiąganą przez uruchomienie własnych możliwości działania. „Woda żywa”, dająca nowe życie lub przywracająca do życia, sama w sobie nie dokonuje cudu przemiany, dzieje się to za sprawą wysiłku, który trzeba włożyć w jej zdobycie. Analogicznie rzecz przedstawia się z tzw. „wodą martwą”, która miała moc na przykład uśmiercania żywych lub ich chorób (patrz np. Lurker, 1994).

⁵ Por. z filozofią Bachtina, którą szeroko omawia Witkowski, wskazując także na znaczenie iluzji zdomowienia w świecie dla rozważań pedagogicznych (tenże, 1992).

nych możliwości”, z drugiej zaś – warunkiem radości i szczęścia. Fromm zarazem podkreśla, że pojęcie „sztuka życia” w dzisiejszych czasach zatraciło swój pierwotny sens. Tak o tym pisze:

współczesny człowiek sądzi, że pisanie i czytanie są to sztuki, których trzeba się wyuczyć, że poważne studia zapewniają zdobycie zawodu architekta, inżyniera lub wykwalifikowanego robotnika, życie natomiast jest czymś tak prostym, że żaden specjalny wysiłek nie jest potrzebny, aby nauczyć się, jak to czynić.

Człowiek, myśląc i działając w ten sposób, ulega iluzji polegającej na tym, że

wszystko jest dla niego ważne z wyjątkiem jego własnego życia oraz sztuki życia. Istnieje dla wszystkiego, ale nie dla siebie samego (tenże, 1994a, s. 24–25).

Bibliografia

- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Adamski F. (red.) (1994), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Adamski F. (red.) (1999), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Adamski F. (red.) (2005), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Aleksander T. (red.) (2001), *Myśl pedagogiczna przełomu wieków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Andrukowicz W. (2000), *Wokół fenomenu istoty twórczości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Arcais G. F. (1994), *Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej*, [w:] Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Ball S. J. (1996), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Banach Cz. (2000), *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, [w:] Wojnar I. (red.), *Etos i edukacja w XXI wieku*, PWN, Warszawa.
- Banasiak B. (2008), *Filozof albo wędrowny sztuk-mistrz. Dywagacje o istocie filozofowania*, [w:] Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M. (red.), *Ku integracji edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Baran B. (red.) (1991), *Filozofia dialogu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Bardel M. (2004), *Różne twarze inności*, „Znak”, nr 1.
- Basara-Lipiec B. (1997), *Arcydzieło. Teoria i rzeczywistość*, Instytut Kultury, Warszawa.
- Basistowa J. (1999), *Istota i rozwój tożsamości w koncepcji E. H. Eriksona*, [w:] Gąłdowska A. (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa.
- Bauman Z. (1998), *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, PWN, Warszawa.
- Bauman Z. (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Benedykto wicz Z. (2000), *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Bergson H. (1993), *Dwa źródła moralności i religii*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Bęben D., Ledera A., Olbromski C. J. (red.) (2008), *Horyzonty fenomenologii I*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bibler V. S. (1982), *Myślenie jako dialog*, PIW, Warszawa.
- Biesaga T. (1989), *Dietricha von Hildebranda epistemologiczno-ontologiczne podstawy etyki*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Bollnow O. F. (1968), *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*, „Zeitschrift für Pädagogik”, H. 14.
- Bollnow O. F. (1983), *Antropologische Pädagogik*, Haupt, Bern, Stuttgart.
- Borowik I., Leszczyńska K. (red.) (2007), *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- Brückner A. (1985), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Buber M. (1968), *Wychowanie*, „Znak”, nr 3.
- Buber M. (1974), *Słowa – zasady*, „Znak”, nr 237.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PWN, Warszawa.
- Buber M. (1993), *Problem człowieka*, PWN, Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz H. (2006), *Uczucia i rozum w świecie wartości*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz H. (2007), *Rozum szukający i błędzący. Eseje o filozofii i filozofach*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Buczyńska-Garewicz H. (2008), *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Bukowski J. (1987), *Zarys filozofii spotkania*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Buksiński T. (red.) (2001), *Doświadczenie*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Burckhart H. (1999), *Diskursethik, Diskursanthropologie, Diskurspädagogik. Reflexivnormative Grundlegung kritischer Pädagogik*, Verlag Königshausen&Neumann, Würzburg.
- Burszta W. J. (1998), *Antropologia kultury. Tematy, teorie, inspiracje*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Burszta W. J. (2004), *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Caillois R. (1973), *Żywioł i ład*, PIW, Warszawa.
- Campbell J. (2007), *Potęga mitu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Cassirer E. (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Cichoń W. (1996), *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cichowicz S. (2002), *O refleksję konkretną. Cztery przykłady historyczne*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Collins A. (2003), *Język ciała i gestów*, Wydawnictwo Astrum, Warszawa.
- Callo Ch. (2006), *Modele wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Crosby J. F. (2007), *Zarys filozofii osoby. Bycie sobą*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.

- Czerny J. (1998), *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Danner H. (1998), *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, Ernst Reinhardt GmbH&Co, München.
- Darowski R. (2002), *Filozofia człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Dąbrowski K. (1975), *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1979), *Co to jest zdrowie psychiczne?*, [w:] Dąbrowski K. (red.), *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa.
- Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Derrida J. (1993), *Pismo filozofii*, Inter Esse, Kraków.
- Derrida J. (1997), *Głos i fenomen. Wprowadzenie do problematyki znaku w fenomenologii Husserla*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Derrida J., Vattimo G. i in. (1999), *Religia*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Dobrowolowicz W. (1993), *Psychika i bariery*, WSiP, Warszawa.
- Dobrowolowicz W. (1995), *Psychodydaktyka twórczości*, WSiP, Warszawa.
- Drwięga M. (2009), *Człowiek między dobrem a złem. Studia z etyki współczesnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Dryll E., Cierpka A. (red.) (2004), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Dudek Z. W. (2000), *Od wyobrażenia do mitu*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 1 – Mity.
- Dudek Z. W. (2001a), *Regresja i transformacja świadomości w wyobraźni religijnej*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 1 – Sekty i kultury.
- Dudek Z. W. (2001b), *Symbol drzewa a psychologia głębi*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 3 – Archetypy.
- Dudek Z. W. (2002), *Podstawy psychologii Junga. Od psychologii głębi do psychologii integralnej*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- Dudek Z. W. (2003), *Syndrom matki pochłaniającej*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 1 – Matriarchat – patriarchat. Subkultura ojca – subkultura matki.
- Dudek Z. W., Pankalla A. (2005), *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- Dutkiewicz P. (1982), *Modele etyki opartej na wartościach*, [w:] Lipiec J. (red.), *Człowiek i świat wartości*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) (2007), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. III, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Dybel P. (red.) (1993), *Fenomenologia i hermeneutyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Eco U. (1996), *Interpretacja i nadinterpretacja*, Inter Esse, Kraków.
- Eco U. (2008), *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Eliade M. (1993), *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, PWN, Warszawa.
- Eliade M. (2000), *Traktat o historii religii*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Elzenberg H. (2001), *Pisma etyczne*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Filek J. (1996a), *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Wydawnictwo Baran i Suszyński, Kraków.
- Filek J. (1996b), *Z badań nad istotą wartości etycznych*, Wydawnictwo PLATAN, Kraków.
- Filek J. (2000), *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.

- Filek J. (2003), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Filek J. (2004), *Ambiwalencja obcości*, „Znak”, nr 1.
- Filek J. (2010), *Życie. Etyka. Inni*, Wydawnictwo Homini, Kraków.
- Filek J. (red.) (2004), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Frankl V. E. (1978a), *Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Volträge über Logotherapie*, Bern, Stuttgart, Wien, Verlag Hans Huber.
- Frankl V. E. (1978b), *Nieświadomiony Bóg*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Frankl V. E. (1984), *Homo Patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Fromm E. (1993), *Ucieczka od wolności*, PWN, Warszawa.
- Fromm E. (1994a), *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław.
- Fromm E. (1994b), *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, PIW, Warszawa.
- Fromm E. (2005), *Mieć czy być. Duchowe podstawy społeczeństwa*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Funke G. (1994), *Hermeneutyka i język*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Gadacz T. (2008), *O ulotności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa.
- Gadacz T. (2009), *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. II, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Gadamer H. G. (1979, 2000), *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa.
- Gadamer H. G. (1993a), *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Gadamer H. G. (1993b), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków.
- Gadamer H. G. (2002), *Idea dobra w dyskusji między Platonem a Arystotelesem*, Wydawnictwo Antyk, Kęty.
- Gadamer H. G. (2008), *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Galarowicz J. (1997), *W drodze do etyki odpowiedzialności. Fenomenologiczna etyka wartości (Max Scheler – Nicolai Hartmann – Dietrich von Hildebrand)*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Galarowicz J. (1998), *W drodze do etyki odpowiedzialności. Ukryty blask dobra. Antropologiczno-aksjologiczne podstawy etyki Romana Ingardena*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Galewicz W. (1987), *N. Hartmann*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Galewicz W. (2010), *Moralność i profesjonalizm. Spór o pozycję etyk zawodowych*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Galewicz W. (red.) (1988), *Z fenomenologii wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gąłdowa A. (red.) (1994), *Psychologia osobowości i antropologia filozoficzna. Psychologiczna i filozoficzna problematyka podmiotu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, 1141, Prace Psychologiczne 11, Kraków.
- Gąłdowa A. (red.) (1997), *Hermeneutyka a psychologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gąłdowa A. (red.) (1999a), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości (Psychologia Osobowości I)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Gałdowa A. (red.) (1999b), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości* (Psychologia Osobowości II), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gałdowa A. (red.) (2000), *Tożsamość człowieka* (Psychologia Osobowości IV), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gara J. (2008), *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Gardner H. (1985), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gawliczek A. (2003), *Rekonstrukcja treści doświadczenia samotności na podstawie analizy hermeneutycznej symbolu pustki*, [w:] Krzyżewski K. (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Geertz C. (2000), *Dzieło i życie. Antropolog jako autor*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Geertz C. (2005a), *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Geertz C. (2005b), *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, [w:] Kempny M., Nowicka E. (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa.
- Glinkowski W. P. (2003), *Wolność ku nadziei. Spotkanie z myślą ks. Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Głoy K. (2009), *Wprowadzenie do filozofii świadomości. Problematyka i historia zagadnienia świadomości oraz samoświadomości*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Głowiński M. (red.) (1990), *Symbole i symbolika*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Gnitecki J. (1989), *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Alternatywnego, Poznań.
- Gogacz M. (1974), *Wokół problemu człowieka*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Gołaszewska M. (1986), *Zarys estetyki. Problematyka – metody – teorie*, PWN, Warszawa.
- Gołaszewska M. (1988), *Pozycja wartości w antroposferze. Szkic z pogranicza antropologii filozoficznej i aksjologii*, „Studia Filozoficzne”, nr 12.
- Gołaszewska M. (1990), *Istota i istnienie wartości*, PWN, Warszawa.
- Gołębniak B. D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań.
- Gołębniak B. D. (2007), *Szkola – kształcenie – nauczyciel*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, PWN, Warszawa.
- Gordon T., Burch N. (2001), *Jak dobrze żyć z ludźmi*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Góralski A. (1998), *Wzorce twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Górniewicz J. (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Gromczyński W. (1969), *Człowiek, świat rzeczy, Bóg w filozofii Sartre’a*, PWN, Warszawa.
- Grotjahn M. (1989), *Die symbolische Kommunikation und ihr Versagen im Fernsehen*, [w:] tenże, *Die Sprache des Symbols. Der Zugang zum Unbewußten*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Grzegorzczak A. (1989), *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Grzegorzczak A. (1993), *Życie jako wyzwanie*, IFiS PAN, Warszawa.
- Grzegorek A. (2003), *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie*, [w:] Krzyżewski K. (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Grzegorek A. (2005), *Jak mówienie zmienia myślenie*, [w:] Niedźwieńska A. (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Grzegorek T. (2000), *Tożsamość a poczucie tożsamości*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Guardini R. (1993), *Struktura bytu osobowego*, [w:] Adamski F. (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Hamann B. (1993), *Pädagogische Anthropologie. Theorien – Modellen – Strukturen. Eine Einführung*, Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Hartman J. (red.) (2006), *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.
- Hartmann N., Hildebrand von D. (1999), *Wypisy z etyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Heidegger M. (1965a), *Antropologia i ontologia*, [w:] Kołakowski L., Pomian K. (red.), *Filozofia egzystencjalna*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Heidegger M. (1965b), *Egzystencjalne rozumienie prawdy*, [w:] Kołakowski L., Pomian K. (red.), *Filozofia egzystencjalna*, t. I, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Heidegger M. (1965c), *Zrozumienie bytu i byt ludzki (DASEIN)*, [w:] *Filozofia i socjologia XX wieku*, t. I, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Heidegger M. (1977), *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, PIW, Warszawa.
- Heidegger M. (1978), *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, [w:] Siemek M., *Drogi współczesnej filozofii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Heidegger M. (1989a), *Co znaczy myśleć?*, [w:] Tischner J. (red.), *Filozofia współczesna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków.
- Heidegger M. (1989b), *Kant a problem metafizyki*, PWN, Warszawa.
- Heidegger M. (1994, 2007), *Bycie i czas*, PWN, Warszawa.
- Heidegger M. (1996), *Przyczynki do filozofii (Z wydarzania)*, Wydawnictwo Baran i Suszyński, Kraków.
- Heidegger M. (1999a), *Ku rzeczy myślenia*, Fundacja ALETHEIA, Warszawa.
- Heidegger M. (1999b), *Znaki drogi*, SPACJA, Warszawa.
- Heidegger M. (2001), *Zasada racji*, Wydawnictwo Baran i Suszyński, Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Henry M. (2007), *O fenomenologii*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Herder (2009), *Leksykon symboli*, doM wYdawniczy tchu, Warszawa.
- Hermans H. J. M., Hermans-Jansen E. (2000), *Autonarracje. Tworzenie znaczeń w psychoterapii*, Pracownia Tekstów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Hermans H. J. M., Hermans-Jansen E. (2004), *The dialogical construction of coalitions in a personal position repertoire*, [w:] H. J. M. Hermans, G. Gimaggio (red.), *The Dialogical Self in Psychotherapy*, Brunner-Routledge, Hove–NEW York.
- Hernas A. (2005), *Czas i obecność*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków.
- Hesse H. (1984), *Wilk stepowy*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Hildebrand von D., Kłoczkowski J. A., Paściak J., Tischner J. (red.) (1984), *Wobec wartości*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów, Poznań.
- Homplewicz J. (1996), *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Ingarden R. (1966), *Przeżycie – dzieło – wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Ingarden R. (1970a), *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] tenże, *Studia z estetyki*, t. III, PWN, Warszawa.

- Ingarden R. (1970b), *Uwagi o względności wartości*, [w:] tenże, *Studia z estetyki*, t. III, PWN, Warszawa.
- Ingarden R. (1973), *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Ingarden R. (1987), *Spór o istnienie świata*, [w:] tenże, *Studia z estetyki*, t. I, PWN, Warszawa.
- Ingarden R., Turowicz M. (1988), *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, PWN, Warszawa.
- Ingarden R., Węgrzecki A. (1989), *Wykłady z etyki*, PWN, Warszawa.
- Jacobi J. (1979), *Zamaskowanie. Obserwacje z psychologii życia codziennego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Jakimowicz M. (2002), *Romantyczna intuicja*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, – Intuicja. Psychika Wizyjna.
- Janion M., Snochowska-Gonzalez C., Szczuka K. (red.) (2004), *Inny, Inna, Inne. O inności w kulturze*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Janusz B., Gdowska K., de Barbaro B. (red.) (2008), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Jaspers K. (1977), *Was ist das Erziehung?*, München.
- Jaspers K. (1990), *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, PIW, Warszawa.
- Jaspers K. (1991), *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, PWN, Warszawa.
- Jaspers K. (1998), *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Jaspers K. (1999), *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Jaworska-Witkowska M. (2007), *Między przemocą a niemocą: etyka pedagogiczna a estetyki rytualizacji ofiary w edukacji*, [w:] Sawczuk W. (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Joas H. (2009), *Powstanie wartości*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Joniec-Bubuła J. (2000), *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Judycki S. (2008), *Głębia i kontyngencja fenomenu. Fenomenologia i filozofia XX wieku*, [w:] Bęben D., Lедера A., Olbromski C. J., *Horyzonty fenomenologii I*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Jung C. G. (1976), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Jung C. G. (1989), *Rebis, czyli kamień filozofów*, PWN, Warszawa.
- Jung C. G. (1995), *Odpowiedź Hiobowi*, PWN, Warszawa PWN.
- Jung C. G. (1997), *Typy psychologiczne*, Wrota – KR, Warszawa.
- Jung C. G. (1998), *Symbole przemiany*, Wydawnictwo Wrota, Warszawa.
- Kant I. (1972), *Krytyka praktycznego rozumu*, PWN, Warszawa.
- Kant I. (1999), *O pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kapuściński R. (2006), *Ten Inny*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Kasprzyk L., Węgrzecki A. (1981), *Wprowadzenie do filozofii*, PIW, Warszawa.
- Kaszyński K., Żuk-Łapińska (red.) (1995), *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra.
- Keen S. (1990), *To a Dancing God. Notes of Spiritual Traveler*, Harper, San Francisco.
- Keen S. (2000), *Historie, którymi żyjemy*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 1 – Mity.
- Keen S., Valley-Fox A. (1989), *Your Mythic Journey. Finding Meaning in your Life through Writing and Storytelling*, J. P. Tarcher Inc., Los Angeles.

- Kempny M., Nowicka E. (red.) (2005), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa.
- Kempny M., Nowicka E. (red.) (2006), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, PWN, Warszawa.
- Kępiński A. (1986), *Lęk*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Kępiński A. (1989), *Poznanie chorego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Kępiński A. (1996), *Melancholia*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa.
- Kobierzycki T. (2001), *Filozofia osobowości. Od antycznej idei duszy do współczesnej teorii osobowości*, Wydawnictwo ENETEIA, Warszawa.
- Kociuba J. (2007), *Narracyjna koncepcja tożsamości*, [w:] Borowik I., Leszczyńska K. (red.), *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- Kołąkowski L. (1990), *Horror metaphysicus*, Wydawnictwo Res Publica, Warszawa.
- Kołąkowski L. (2000), *Etyka bez kodeksu*, [w:] tenże, *Kultura i fetysze. Eseje*, PWN, Warszawa.
- Kołąkowski L. (2004), *Mini wykłady o maxi sprawach*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Kołąkowski L. (2006), *Mała etyka*, [w:] tenże, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Kołąkowski L., Pomian K. (red.) (1965), *Filozofia egzystencji*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Konersmann R. (2009), *Filozofia kultury. Wprowadzenie*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kopaliński W. (1987), *Słownik mitów i tradycji kultury*, PIW, Warszawa.
- Kopaliński W. (1989), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kotłowski K. (1968), *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kotusiewicz A. (1997), *Myśl personalistyczna w pedeulologii jako odmiana współczesnego humanizmu*, [w:] Kotusiewicz A., Koć-Seniuch G., Niemiec J. (red.), *Myśl pedeulologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa–Białystok.
- Kowalczyk S. (1999), *Filozofia wolności. Rys historyczny*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
- Krzak Z. (2003), *Matriarchalna nieświadomość Europy*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 1 – Matriarchat – patriarchat. Subkultura ojca – subkultura matki.
- Krzyżewski K. (red.) (2003), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (Psychologia Osobowości V), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1987), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN, Wrocław.
- Kwaśnica R. (1992), *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] Rutkowski J. (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2007), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, PWN, Warszawa.

- Kwiatkowska H. (1994), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiT, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Kwiatkowska H. (2007), *Tożsamość wychowawcy*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. III, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1998), [rec.], *The fact of teaching*, „Forum Oświatowe”, nr 1.
- Kwieciński Z. (2000), *Etos środowiska akademickiego pedagogów. Patologia czy rozwój*, [w:] Wojnar I. (red.), *Etos edukacji w XXI wieku – zbiór studiów*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M. (red.) (2008), *Ku integracji edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Laing R. (1984), *Osoba a doświadczenie*, [w:] Janion M., Rosiek S. (red.), *Osoby. Transgresje 3*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk.
- Laing R. (1997), „Ja” i inni, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Lazari-Pawłowska I. (1992), *Etyka. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Ledzińska M., Rudkowska G., Wrona L. (red.) (2002), *Osoba. Edukacja. Dialog*, t. II, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Leszczyński A. C. (1992), *Refleksje o dialogu*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Lévinas E. (1994), *O Bogu, który nawiedza myśl*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Lévinas E. (1998), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, PWN, Warszawa.
- Lévinas E. (1999), *Czas i to, co inne*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Lévinas E. (2000), *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Fundacja ALETHEIA, Warszawa.
- Lévinas E. (2006), *Istniejący i istnienie*, Wydawnictwo Homini, Kraków.
- Lévinas E. (2008a), *Bóg, śmierć i czas*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Lévinas E. (2008b), *Odkrywając egzystencję z Husserlem i Heideggerem*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Liberkowski R. (2007), *Przyczynek do fenomenologii życia*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Liberkowski R. (2009), *Fenomen wyobrażeń*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Lipiec J. (2001), *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipiec J. (red.) (1982), *Człowiek i świat wartości*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków.
- Lipp W. (1995), *Kulturtypen, kulturelle Symbole, Handlungswelt. Zur Plurivalenz von Kultur*, [w:] tenże, *Drama Kultur*, Duncker&Humblot, Berlin.
- Luhmann N. (1998), *Funkcje religii*, Nomos, Kraków.
- Lorenc W. (2003), *Hermeneutyczne koncepcje człowieka. W kręgu inspiracji poheideggerowskich*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Lurker M. (1994), *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Łopatkowa M. (1983), *Samotność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1992), *Pedagogika serca*, WSiP, Warszawa.

- Majczyzna M. (2000), *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Malicka M. (1996), *Ja – to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Malicka M. (2002), *Bycie sobą jako ideał*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Marcel G. (1962, 1986), *Być i mieć. Dziennik metafizyczny 1928–1933*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Marcel G. (1984), *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Marcel G. (1985), *Tajemnica bytu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Markowski M. P., *Humanistyka, życie i inne marzenia*, [w:] Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M. (red.) (2008), *Ku integracji edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Maruszewski T. (2005), *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Maurin K., Motycka A. (red.) (2002), *Fenomen Junga*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- May R. (1989), *Psychologia i dylemat ludzki*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- May R. (1994), *Odwaga tworzenia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Mazurek I. (1982), *Wokół fenomenologicznych problemów wartości*, [w:] Lipiec J. (red.), *Człowiek i świat wartości*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków.
- McAdams D. P. (1985), *Power, intimacy and the life story: Personological inquiries into identity*, The Doresy Press, Homewood.
- McAdams D. P. (1988), *Biography, narrative and lives: An introduction*, „Journal of Personality”, no 56 (1).
- Merleau-Ponty M. (1965), *Świadomość indywidualna i istnienie zbiorowe*, [w:] Kołakowski L., Pomian K. (red.), *Filozofia egzystencji*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Merleau-Ponty M. (1999), *Proza świata. Eseje o mowie*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Messing M. (1996), *Las wtajemniczenia. Powieść o mistycznym wtajemniczeniu*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa.
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i edukacja. Od oświeceniowej utopii ku praktycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Michalski K. (1989), *Heidegger i filozofia*, [w:] Tischner J. (red.), *Filozofia współczesna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków.
- Michalski K. (1998), *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa.
- Mirski A. (2000), *Rozwój self w koncepcjach psychoanalitycznych, poznawczych, life-span oraz postpiagetowskich*, [w:] Socha P. (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mizera J. (1989), *Ontologia fundamentalna Martina Heideggera*, [w:] Tischner J. (red.), *Filozofia współczesna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków.
- Modrzewski J. (2011), *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań–Kalisz.
- Moleszta A., Tchorzewski A. M. (1997), *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa.
- Motycka A. (2000), *O roli intuicji w rozwoju nauk przyrodniczych*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 4 – Synchroniczność. Czas, Symbole, Rzeczywistość.
- Motycka A. (2005), *Rozum i intuicja w nauce. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych*, ENETEIA, Warszawa.
- Mounier E. (1960), *Co to jest personalizm?*, Instytut Wydawniczy PAX, Kraków.

- Mrówczyński T. (1965), *Mouniera tragiczny optymizm*, [w:] *Filozofia i socjologia*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Nagel T. (1997a), *Pytania ostateczne*, Fundacja ALETHEIA, Warszawa.
- Nagel T. (1997b), *Widok znikąd*, Fundacja ALETHEIA, Warszawa.
- Neckar J. (2000), *Narracyjne ujęcie „ja” na tle innych sposobów jego ujmowania*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Neville B. (2009), *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, Wydawnictwo WAM, Warszawa.
- Nęcka E. (2000), *Twórczość*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nęcka E. (2002), *Wymiary twórczości*, [w:] Smidt K. J., Piotrowski K. T. (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Niedźwieńska A. (2000), *Pamięć autobiograficzna*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Niedźwieńska A. (red.) (2005), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Nietzsche F. (1997), *Co mnie nie zabija, to mnie wzmacnia*, oprac. S. Lichański, Wydawnictwo Studio x, Wrocław.
- Nikitorowicz J. (2001), *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Nosal Cz. S. (2002a), *Myślenie intuicyjne – fenomenologia i prawdopodobne mechanizmy*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 4 – Intuicja. Psychika Wizyjna.
- Nosal Cz. S. (2002b), *Światy Junga i Poppera*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 3 – Myślenie.
- Nowak M. (1993), *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Nowicka E. (2005), *Świat człowieka – świat kultury*, PWN, Warszawa.
- Nowicka E., Łodziński S. (red.) (1996), *Inny – Obcy – Wróg*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Olbrycht K. (2000), *Pedagogika kultury dziś – powrót do sensów czy do słów*, [w:] Gajda J. (red.), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Olbrycht K. (2007), *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Olbrycht K. (red.) (1994), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, t. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Olbrycht K. (red.) (1995a), *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*, t. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Olbrycht K. (red.) (1995b), *Edukacja aksjologiczna. O tolerancji*, t. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Olbrycht K. (red.) (1999), *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, t. IV, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Oleś P. K., Chmielnicka-Kuter E. (2010), *Ja dialogowe*, [w:] Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- Opara S. (2002), *Filozofia. Współczesne kierunki i problemy*, Fundacja Innowacja WSSE, Warszawa.
- Opoczyńska M. (1999a), *Człowiek wobec wartości*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Opoczyńska M. (1999b), *Sama Keena „mityczna podróż do wewnątrz”*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Opoczyńska M. (1999c), *Psychologia egzystencjalna wobec pytań o możliwości i granice poznania drugiego człowieka*, [w:] Opoczyńska M. (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej* (Psychologia Osobowości III), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Opoczyńska M. (2005), *O możliwości językowego ujęcia tego, co inne*, [w:] Niedźwieńska A. (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Opoczyńska M. (red.) (1999d), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej* (Psychologia Osobowości III), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ossowska M. (2000), *Normy moralne – próba systematyzacji*, PWN, Warszawa.
- Pajor K. (2002), *Psychologia intuicyjnego poznania*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 4 – Intuicja – Psychika Wizyjna.
- Pajor K. (2004), *Psychologia archetypów Junga*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- Pareyson L. (2009), *Estetyka. Teoria formatywności*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Pawlak J. (2000), *Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Pawliszyn W. (2006), *Do czego zobowiązuje filozofowanie?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Pease A. (2005), *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli ludzi z ich gestów*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Pease A. (2007), *Mowa ciała*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Popper K. (1992), *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, PWN, Warszawa.
- Popielski K. (1987b), „Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne, [w:] Popielski K. (red.), *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Popielski K. (2002), *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, [w:] Dudzikowa M., Czerpaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. II, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Popielski K. (red.) (1987a), *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Potępa M. (2004), *Fenomenologia faktycznego życia. Martin Heidegger*, GENESIS, Warszawa.
- Prokopiuk J. (2001), *O herezji i heretyckości*, „ALBO albo. Problemy Psychologii i Kultury”, nr 1 – Sekty i kultury.
- Przyłębski A. (2007), *Gadamer*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Przyłębski A. (2010), *Etyka w świetle hermeneutyki*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Radziewicz J. (1992), *Edukacja alternatywna*, Warszawa.
- Raut M. (1993), *Pytanie – nauczanie problemowe – dialog*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, PWN, Warszawa.

- Rega A. (2001), *Człowiek w świecie symboli. Antropologia filozoficzna Mircei Eliadego*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- Ricoeur P. (1971), *Hermeneutyka symboli a refleksja filozoficzna*, „Znak”, nr 200–201.
- Ricoeur P. (1985), *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Ricoeur P. (1986), *Symbolika zła*, PIW, Warszawa.
- Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, PIW, Warszawa.
- Ricoeur P. (1991), *Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Ricoeur P. (1992), *Filozofia osoby*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Ricoeur P. (2005), *O sobie samym jako innym*, PWN, Warszawa.
- Ricoeur P. (2008), *Czas i opowieść*, t. I, *Intryga i historyczna opowieść*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ricoeur P. (2008), *Czas i opowieść*, t. II, *Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ricoeur P. (2008), *Czas i opowieść*, t. III, *Czas opowiadany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Rosenzweig F. (1998), *Gwiazda Zbawienia*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Rosińska Z., Michalik J. (red.) (2006), *Co to jest filozofia kultury?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rosner K. (1989), *Wstęp*, [w:] Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, PIW, Warszawa.
- Rosner K. (1999), *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie”, nr 3.
- Rosner K. (2003), *Narracja, tożsamość i czas*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Ruciński S. (1988), *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rudziński R. (1978), *Jaspers*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Russ J. (2006), *Współczesna myśl etyczna*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Rutkowiak J. (1994), *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiT, Warszawa.
- Rutkowiak J. (red.) (1992), *Pytanie – dialog – wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Sartre J. P. (1990), *Moja przeszłość*, [w:] Kuderowicz Z. (red.), *Filozofia współczesna*, t. II, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Sawczuk W. (red.) (2007), *Po co etyka pedagogom?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Scheler M. (1965a), *Istota osoby moralnej*, [w:] *Filozofia i socjologia XX wieku*, t. II, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Scheler M. (1965b), *Świat osobowy i świat absolutny. Moralność powszechna i moralność osobowa*, [w:] Kołakowski L., Pomian K. (red.), *Filozofia egzystencji*, t. II, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Scheler M. (1967), *Materialne apriori w etyce*, „Znak”, nr 12 (162).
- Scheler M. (1975), *Wybór pism*, [w:] Węgrzecki A., *Scheler*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Scheler M. (1977), *Resentyment a moralność*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Scheler M. (1986), *Istota i forma sympatii*, PWN, Warszawa.
- Scheler M. (1988), *Wartości „wyższe” i „niższe”*, [w:] Galewicz W. (red.), *Z fenomenologii wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Schoenebeck von H. (1994a), *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santowski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Schoenebeck von H. (1994b), *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Seel M. (2008), *Estetyka obecności fenomenalnej*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Sękowska M. (2000), *Neops psychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*, [w:] Socha P. (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Siemankowski A. (1997), *Sumienie*, Wydawnictwo LABIRYNT, Bydgoszcz.
- Siemek M. J. (1978), *Myśl drugiej połowy XX wieku*, [w:] tenże (red.), *Drogi współczesnej filozofii*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Skarga B. (1998), *List o edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Skarga B. (2004), *Ślad i obecność*, PWN, Warszawa.
- Skarga B. (2005), *Kwintet metafizyczny*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Skarga B. (2009a), *Tercet metafizyczny*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Skarga B. (2009b), *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Skarga B. (red.) (1994), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. I, PWN, Warszawa.
- Skarga B. (red.) (1994), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. II, PWN, Warszawa.
- Skarga B. (red.) (1995), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. III, PWN, Warszawa.
- Skarga B. (red.) (1996), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. IV, PWN, Warszawa.
- Skarga B. (red.) (1997), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. V, PWN, Warszawa.
- Socha P. (2000), *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, [w:] tenże (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Socha P. (red.) (2000), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sokolik M. (1992), *Psychoanaliza i Ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa.
- Soroko E. (2010), *Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji*, [w:] Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- Sosnowska P. (2009), *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Spaemann R. (2001), *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Spaemann R. (2006), *Granice. O etycznym wymiarze działania*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Stachewicz K. (2006), *Problem ugruntowania moralności. Studium z etyki fundamentalnej*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Steward J. (red.) (2008), *Mosty zamiast murów*, PWN, Warszawa.
- Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.) (2010a), *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.) (2010b), *Psychologia małych i wielkich narracji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.

- Stróżewski W. (1965), *Wartościowanie a ocena*, „Znak”, nr 130.
- Stróżewski W. (1981, 1994), *Istnienie i sens*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Stróżewski W. (1983), *Dialektyka twórczości*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków.
- Stróżewski W. (1992), *W kręgu wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Stróżewski W. (2002), *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Stróżewski W., Węgrzecki A. (1985), *W kręgu filozofii Romana Ingardena. Materiały z konferencji naukowej Kraków 1985*, PWN, Warszawa–Kraków.
- Szawarski Z. (1983), *Godność i odpowiedzialność*, „Studia Filozoficzne”, nr 8–9.
- Szczepański J. (1984), *Sprawy ludzkie*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Szmidt K. J., Piotrowski K. T. (red.) (2002), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szołtysek A. E. (1998), *Filozofia wychowania. Ontologia – metafizyka – antropologia – aksjologia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szołtysek A. E. (2009), *Filozofia wychowania moralnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szulakiewicz M. (2006), *Dialog i metafizyka. W poszukiwaniu nowej filozofii pierwszej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szymczak M. (red.) (1988), *Słownik języka polskiego*, t. I–III, PWN, Warszawa.
- Szyszkowska M. (1979), *Człowiek wobec siebie i wobec innego*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Środa M. (1993), *Idea godności w kulturze i etyce*, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Tarnowski J. (1992), *Pedagogika dialogu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tatarkiewicz W. (1978), *Parerga*, PWN, Warszawa.
- Taylor Ch. (1996), *Etyka autentyczności*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Taylor Ch. (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, PWN, Warszawa.
- Tesser A., Felson R. B., Suls J. M. (2004), *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tchorzewski de A. M. (1998), *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] tenże (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo „Wers”, Bydgoszcz.
- Tchorzewski de A. M. (red.) (1998), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo „Wers”, Bydgoszcz.
- Theunissen M. (1991), *Transcendentalny projekt ontologii społecznej a filozofia dialogu*, [w:] B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Tillich P. (1994a), *Męstwo bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Tillich P. (1994b), *Pytanie o nieuwarunkowane. Pisma z filozofii religii*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Tischner J. (1977), *Przestrzeń obcowania z drugim*, „Analecta Cracoviensia”, t. IX.
- Tischner J. (1978a), *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia”, t. X.
- Tischner J. (1978b), *Solidaryzacja i problem ewolucji świadomości*, [w:] Stróżewski W. (red.), *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków.

- Tischner J. (1982a), *Myślenie według wartości*, [w:] tenże, *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Tischner J. (1982b), *Sztuka etyki*, [w:] tenże, *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Tischner J. (1984), *Etyka wartości i nadziei*, [w:] Hildebrand von D., Kłoczowski J., Paściak J., Tischner J., *Wobec wartości*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów: W drodze, Poznań.
- Tischner J. (1989a), *W kręgu myśli hermeneutycznej*, [w:] tenże (red.), *Filozofia współczesna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków.
- Tischner J. (1990a), *Bycie sobą w perspektywie ontologicznej*, „Studia Filozoficzne”, nr 2–3.
- Tischner J. (1990b), *Kryzys myślenia*, [w:] Michalski K. (red.), *O kryzysie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Wydawnictwo Res Publica, Warszawa.
- Tischner J. (1992a), *Impresje aksjologiczne*, [w:] tenże, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Tischner J. (1992b), *Sprawa osoby – wstępne przybliżenie*, „Logos i Ethos”, nr 2.
- Tischner J. (1994), *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Tischner J. (1998a), *Filozofia dramatu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Tischner J. (1998b), *Spór o istnienie człowieka*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Tischner J. (2004), *Inny*, „Znak”, nr 1.
- Tischner J. (2006), *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Tischner J. (red.) (1989b), *Filozofia współczesna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków.
- Tokarska U. (1999), *W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Tokarska U. (2010), *Stawać się Panem Własnego Oblicza. O możliwościach intencjonalnych oddziaływań narracyjnych w biegu życia ludzkiego*, [w:] Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEA, Warszawa.
- Tokarski J. (red.) (1980), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa.
- Trias E. (1999), *Myślenie o religii. Symbol i sacrum*, [w:] Derrida J., Vattino G. i in. (red.), *Religia*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Trzebiński J. (2002), *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] tenże (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata (Postępy psychologii)*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Trzebiński J. (red.) (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tugendhat E. (2004), *Wykłady o etyce*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Tylińska A. (2000), *Psychologiczna problematyka maski*, [w:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Tyszczyk A., Fiała E., Zajączkowski R. (red.) (2003), *Wartości i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Walczak A. (2003), *Wielość rozumienia innego – przyczynek do refleksji nad sensownością współczesnej pedagogiki społecznej*, [w:] Kawula S., Marynowicz-Hetka E., Przecławska A. (red.), *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn.

- Walczak A. (2006a), *Dylematy w tworzeniu ram działania: granice pomocy i ich usytuowanie*, [w:] Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, PWN, Warszawa.
- Walczak A. (2006b), *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania*, [w:] Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, PWN, Warszawa.
- Walczak A. (2006c), *Relacjonalna koncepcja wartości*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, PWN, Warszawa.
- Walczak A. (2006d), *Stosunek do Innego – implikacje praktyczne*, „Praca Socjalna”, nr 2.
- Walczak A. (2006e), *Wartości i ich obecność w refleksji społeczno-pedagogicznej*, [w:] Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, PWN, Warszawa.
- Walczak A. (2006f) *W sprawie filozofii wychowania*, „Biuletyn Pedagogiki Filozoficznej”, on-line.
- Walczak A. (2007), *Koncepcja tożsamości narracyjnej w perspektywie spotkania z innością – ku etyce bycia pedagogiem*, „Biuletyn Pedagogiki Filozoficznej”, on-line.
- Walczak A. (2008/2009a), *Kategoria autorytetu w filozofii Karla Jaspersa*, „Biuletyn Pedagogiki Filozoficznej”, on-line.
- Walczak A. (2008/2009b), *Spotkanie w perspektywie filozofii dialogu*, „Biuletyn Pedagogiki Filozoficznej”, on-line.
- Walczak A. (2010a), *(Samo)świadomość – w kierunku dojrzałości etycznej nauczyciela*, [w:] Michałak J. M. (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Walczak A. (2010b), *Tożsamość narracyjna i „choroby serca” nauczyciela*, [w:] Michałak J. M. (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Waldenfels B. (1992), *Doświadczenie Innego: między zawłaszczeniem a wywłaszczeniem*, [w:] Kozakiewicz H. (red.), *Racjonalność współczesności – między filozofią a socjologią*, PWN, Warszawa.
- Waldenfels B. (1999), *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Waldenfels B. (2002), *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Waldenfels B. (2009), *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Węgrzecki A. (1989), *Antropologiczne aspekty spotkania*, „Studia Filozoficzne”, nr 1.
- Węgrzecki A. (1994), *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*, [w:] Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, t. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Węgrzecki A. (1995), *Znaczenie odpowiedzialności w spotkaniu*, [w:] Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*, t. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Węgrzecki A. (1996), *Zarys fenomenologii podmiotu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Wheelwright P. (1990), *Symbol archetypowy*, [w:] Głowiński M. (red.), *Symbole i symbolika*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Whorf B. L. (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*, PIW, Warszawa.
- Williams B. (2000), *Moralność. Wprowadzenie do etyki*, Fundacja ALETHEIA, Warszawa.

- Witkowski L. (1992), *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Witkowski L. (2003), *Valeurs dans l'activité professionnelle – approche anthropologique (esquisse de la problématique) (Wartości w działaniu profesjonalnym – ujęcie antropologiczne (zarys problematyki))*, maszynopis tekstu wystąpienia przygotowanego na seminarium w Conservatoire National des Arts et des Métier w Paryżu pt. Valeurs et l'activité professionnelle. Le cas du travail social.
- Witkowski L. (2007a), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność. Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, t. I, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2007b), *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice*, [w:] Sawczuk W. (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Witkowski L. (2010), *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Wittgenstein L. (1995), *Uwagi o religii i etyce*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Włodarczyk R. (2009), *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Wodziński C. (2008), *Gra w nieśmiertelność*, [w:] Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M. (red.), *Ku integracji edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Wojtyła K. (1985), *Osoba i czyn*, Wydawnictwo PTT, Kraków.
- Wojtysiak J. (2005), *O słowie BYĆ*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Zachariasz A. L. (1994), *Filozofia – jej istota i funkcje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Zachariasz A. L. (1996), *Antropotelizm. Człowiek a sens istnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Zieliński P. (2000), *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Siłwy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa.
- Zwoliński Z. (1974), *Byt i wartość u Nicolaia Hartmanna*, PWN, Warszawa.
- Żurkowski B. (1999), *Wychowanie do wyboru wartości*, [w:] Adamski F. (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Żurkowski B. (2001), *Aksjologiczne aplikacje teorii wychowania*, [w:] Aleksander T. (red.), *Myśl pedagogiczna przełomu wieków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Życiński J. (1983), *Język i metoda*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.

Od Redakcji

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych. Obecnie pracuje jako adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze mieszczą się w obszarze filozofii wychowania (głównie z perspektywy fenomenologicznej, hermeneutycznej i dialogicznej), etyki, pedagogiki ogólnej, a także pogranicza zagadnień antropologiczno-aksjologicznych i psychologii kultury inspirowanej głównie myślą C. G. Junga oraz antropologii kultury w jej nurcie interpretatywnym.