https://doi.org/10.18778/7525-690-1.16

Anna Walczak
Uniwersytet Łódzki

Obecność i ślad pedagoga jako fenomeny wychowania[1]

„Mówiło wielu i pięknie
ale pozostał w pamięci ten kto mówił
rzeczy najważniejsze
Zapewne wielu było zawiedzionych
bo miejsca ich były pośledniejsze
ale w trafności słowa i myśli jest coś
olśniewającego
co gasi pragnienie"

Julia Hartwig, *Zapłata*

1. Wprowadzenie

Wychowanie wkomponowane jest w ontologiczno-egzystencjalny status bycia człowiekiem. Ujmując wychowanie w kategoriach ontologicznych – jako obecność – zakładamy, że jest ono po pierwsze faktem wskazującym na własną możność bycia. Po drugie – jako kategoria egzystencjalna – jest permanentnie tworzącą się jakością siebie jako obecności.

Wychowanie w swej kategorii ontologiczno-egzystencjalnej przybiera postać doświadczenia osobowego, dziejącego się w jednoczesnym byciu „tu i teraz"

[1] Fenomen ujmujemy jako coś swoiście ludzkiego, co jest unikalne, a zarazem podstawowe, pierwotne i esencjalne, i konieczne. Nie jest tylko tym, co jest doświadczane zmysłowo, lecz również czymś pozasensorycznym. „Obecność" i „ślad" 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 nasuwa przede wszystkim język potoczny i naukowy, nie mieszcząc się zarazem w strukturach tych języków. Jako fenomeny są bowiem translingwistyczne, choć nie transsemantyczne. „Obecność" i ślad" są zatem fenomenami wy-darzającymi się w „*faktycznym życiu*" człowieka, któremu „nadaje się" jako „wy-tworowi" znaczenie również w mentalnym odniesieniu się do niego, czyli w jego szeroko rozumianej teorii (S. Judycki, *Głębia i kontyngencja fenomenu. Fenomenologia i filozofia XX wieku*, [w:] D. Bęben, A. Leder, C. J. Olbromski, *Horyzonty fenomenologii I*, Toruń 2008.

spotykających się osób[2]. 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…[3]

Osoba jest zawsze dziełem powstałym na mocy osobistego działania, niepowtarzalnym i określonym w każdej chwili, a zarazem otwartym na wszelkie dalsze swe możliwości istnienia i zaistnienia. Człowiek jako osoba jest dziełem stworzonym i jako takie jest „typową określonością formy", charakteryzującą się integralną jednostkowością i wyjątkowością, a jego działanie ma charakter ekspresyjny – jest „aktywnością ukierunkowaną na rozpoczynanie form"[4]. Osoba, posiadająca wszystkie cechy formy żyjącej w sobie samej, a zatem będąca „**określoną totalnością**", lecz zarazem ukierunkowaną w swym działaniu na wytwarzanie form i wobec swych dzieł będąc transcendentną, jak uważa Luigi Pareyson, jest zawsze dziełem siebie samej. Każdy człowiek jest zatem osobą jako formą w każdym ze swoich stanów i działań, i osobą staje się jako wyraz ekspresji siebie – modeluje i przedstawia siebie jako formę[5].

W wychowaniu jako doświadczeniu osobowym istotne jest (może być) indywidualne doświadczenie człowieka, doświadczenie tego, co dzieje się pomiędzy jego Ja i Ja Innego i pomiędzy Ja Innego i moim dla ciebie Ty[6]. Barbara 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 „świadectwo", powiemy o wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jako o czymś, o czym ono świadczy, a o tych, którzy doświadczają jako o tych, którzy są tegoż świadkami[7]. Świadczyć można o tym, co mieści się w bezpośredniości tego, czego się doznaje, czyli (choć niekoniecznie

---

[2] O ujęciu wychowania w kategoriach doświadczenia patrz: A. Walczak, *Koncepcja człowieka jako bytu ens per se i jej wybrane odniesienia pedagogiczne – samo-wychowanie*, [w:] S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska (red.), *Filozofia wychowania w XX wieku*, Łódź 2010; K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.

[3] J. F. Crosby, *Zarys filozofii osoby. Bycie sobą*, Kraków 2007, s. 11.

[4] L. Pareyson, *Estetyka. Teoria formatywności*, Kraków 2009, s. 204.

[5] Tamże, s. 206.

[6] W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 115–116; J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008; A. Walczak, *Spotkanie w perspektywie filozofii dialogu*, „Biuletyn Pedagogiki Filozoficznej" 2008/2009 on-line.

[7] B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*, Kraków 2005, s. 120–122.

drogą zmysłową) co jest obecne. Co jest tylko „tu i teraz". Dla Skargi zaświadcza się bez względu na to, kiedy ma miejsce „tu i teraz" –

> Jeśli ktoś świadczy o tym, co było, to dlatego, że razem z tym „było" był, właśnie w tamtym momencie, w tamtej przeszłej chwili[8].

O wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym można również zaświadczać z odległej perspektywy czasowej, pod warunkiem, że samemu było się wówczas w nim obecnym. Świadectwo jest natomiast interpretacją, rozumieniem, które wydobywa sens samego wspólnego doświadczenia osobowego i możliwe, że jest rozumieniem całkowicie subiektywnym, ułomnym, niepełnym. 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. Natomiast indywidualna obecność pedagoga i wychowanka nie jest czymś, o co chodzi w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym – jest ona niezbędną do niego okazją.

2. Co to jest obecność?

Samo bycie w sytuacji wychowania, choć może wskazywać na faktyczną obecność pedagoga, to jednak jej „nie stwarza". Jak pisze Martin Seel w kontekście obecności estetycznej w odniesieniu do dzieła sztuki

> Obecność jest otwartym – i przez to nieprzejrzanym, niepojętym, niemożliwym do opanowania – horyzontem wyczuwającego, działającego i poznającego spotkania z tym, co się w nim znajduje. To spotkanie […], gdzie więc dochodzi do będącego celem samym w sobie spotkania z tym, co dane […] tylko tu i teraz, i tylko tu, i tylko teraz […] w swej fenomenalnej szczególności; chodzi o to, jak […] w każdorazowej sytuacji niesie siebie w ofercie[9].

Obecność jest zatem wydarzeniem jednorazowym[10]. Dla Martina Heideggera wydarzenie jest czymś nietypowym, 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 – ze sposobem bycia ujętym w kategorii autentyzmu –

---

[8] Tamże, s. 121.

[9] M. Seel, *Estetyka obecności fenomenalnej*, Kraków 2008, s. 42.

[10] Określenie to jest paralelne do określenia świata w ujęciu Horkheimera i Adorno: *„świat jest wydarzeniem jednorazowym"* (M. Horkheimer, Th. W. Adorno, *Dialektyka oświecenia*, Warszawa 1994, s. 243).

Wydarzenie jako takie: przydzielanie prawdy Bycia, upadek prawdy, utrwalenie się bezistocia (słuszności), opuszczenie bytu przez bycie, wkroczenie Bycia w swoją prawdę, rozniecenie ogniska (prawdy Bycia) […] rozbłysk jednorazowej jedyności Bycia[11].

Wydarzenie jest tym, co „darowuje siebie człowiekowi". Kryje ono w sobie myśl o jakimś darze. Jakim darze? Tym darem jest właśnie ujawniający się w nim sens/bezsens naszego bycia i jest to dar dla tego, kogo owo ujawnienie dotyczy. Co więcej, jest darem dla kogoś, kto prawdy swego bycia poszukuje. 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"[12]. 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 „chwilowością miejsca"[13]. Wydarzenie nie jest czymś, co my „obmyślamy", lecz co nas, o ile dojrzeliśmy do tego, 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"[14]. Są to momenty bardzo rzadkie, ale nader istotne dla rozumienia siebie, to właśnie w nich bowiem Dasein egzystuje w sposób całkowicie wolny, jest panem sytuacji i działa opierając się na byciu właściwym. To doświadczenie spełnienia własnych możliwości.

Obecność nie jest tylko byciem faktycznym – „fenomenalnym byciem-tak-a-nie-inaczej" możliwym do zarejestrowania, lecz jawieniem się „fenomenalnej realności", która jest interakcją jakości obecności przejawiających się i uchwytnych z danej perspektywy w „tu i teraz"[15]. To przestrzeń, w której odbywa się działanie i przeżywanie, i czas, w którym następują ich sekwencje, pozostaje w horyzoncie jakiejś większej przestrzeni i rozleglejszego czasu, przeszłego lub tego, który dopiero nadejdzie. Horyzont (horyzonty) jest sceną

dostępnych lub niedostępnych, pewnych i niepewnych, wypróbowanych bądź wymarzonych, wygranych lub przegranych, obiecujących lub beznadziejnych **możliwości** działania i rozumienia[16].

Obecność jako wydarzenie jest zawsze doświadczeniem dziania się niezredukowanego do faktyczności, choć wytwarzającego „szczególny czas teraźniejszy",

[11] M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii (Z wydarzania)*, Kraków 1996, s. 214.
[12] Tamże, s. 221.
[13] Tamże, s. 223
[14] M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 520.
[15] M. Seel, *Estetyka obecności*…, s. 58.
[16] Tamże, s. 119.

składającego się z istniejących bądź nieistniejących, podjętych i niepodjętych możliwości poznawania i działania, i prezentującego „szczególną współczesność", będącą intensywnym zwróceniem się ku teraźniejszości osobowej egzystencji[17]. Przeżywanie obecności w jej wymiarze teraźniejszym zasadza się na uwzględnieniu wielości pozostających lub niepozostających do dyspozycji przez przeżywającą osobę sposobności działania i rozumienia.

Dla obecności w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym interesujące jest przede wszystkim „teraz", które za Heideggerem Skarga przedstawia w pierwszej kolejności jako towarzyszące temu, co ruchome. „Teraz" obecności wskazuje na pewien okres, czyli na to, co oddziela to, co było, od tego, co będzie[18]. Zawsze zatem graniczy z jakimś „teraz" poprzednim i z jakimś „teraz" przyszłym. „Teraz" wyznacza relacje z tym, co było, i z tym, co nastąpi, a przede wszystkim z tym, co jest obecne jako przedstawiające się przed tym, kogo obecność dotyczy, czyli przed tymi, którzy są naprzeciw siebie. „Teraz" obecności pedagoga i wychowanka wyraża się przez różne nastawienia do siebie. „Teraz", które w konwencji potocznego rozumienia wskazuje na czas współczesny, nie jest jednak tożsame z ruchem, ono tylko ruch obejmuje i jest jego miarą. „Teraz" obecności charakteryzuje się ponadto znaczeniowością, która, zgodnie z charakterystyką czasu Heideggera, wskazuje na taką jego cechę, jaką jest bycie „dla". Czas „teraz" obecności pedagoga i wychowanka jest czasem przeznaczonym na wzajemne relacje osobowe jako czas najbardziej do tego stosowny. To czas, który zawsze „coś" znaczy dla obecnych w nim osób. Czas „teraz" jest o tyle rozpiętością „od–do", o ile ma właśnie charakter znaczeniowy. Choć czas również datujemy, „teraz" obecności pedagoga i wychowanka nie musi zawierać się w okolicznościach wyznaczonych kalendarzem. Ich „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 więcej pisać w dalszej części. „Teraz" wyrażające się w ruchu, jest rozpiętością – jest *in status nascendi*. Czas, w którym „trwa", czy też jest „rozciągnięta" obecność, 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"[19]. Stąd „teraz" jest miarą obecności pedagoga i wychowanka wobec siebie nawzajem i o ich tak rozumianym „teraz", będąc obecnością w wychowaniu za-świadczają.

---

[17] Tamże, s. 117.

[18] B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*…, s. 47–55.

[19] Tamże, s. 53.

3. Epifania obecności

Obecność dokonuje się w afirmacji tego, jak ona sama jawi się w konkretnej, bezpośredniej teraźniejszości – „tu i teraz”[20]. To wyartykułowane jawienie się obecności jest konstytutywnym elementem form wytwarzania i postrzegania obecności tak jak jawi się ona sama „tu i teraz”[21].

Byt obecności – a w istocie bycie obecnością – wiąże się z grą jej jawienia się, wymagającą uwagi wydobywającej ją z powszechności, zatrzymującej namysł nad nią, rozpoznającej jej znaczenie i interpretującej. Zdolność pedagoga do ukazywania swojej obecności warunkuje w sposób konieczny poznawcze jej widzenie przez niego samego, jak i przez wychowanka.

Gra to pewna symultaniczność i chwilowość występowania czegoś z jakości obecności graczy, którzy pozostają przez jakiś czas we wzajemnej relacji. Jest ona im dana jako dostępność zmysłowa, za pośrednictwem której mogą ją śledzić postrzegająco i ujmować interpretując jej przejawy. Gra zakłada i wyraża ruch wzajemnego ujawniania siebie jako obecności do siebie dopasowujących się – „ruch jednego zaczyna się dokładnie wtedy, gdy drugi dobiegł do końca”[22]. Do istoty gry należy to, że dzieje się ona trochę jakby z przypadku, jest „cudownością niespodzianki”, a także posiada w sobie coś z lekkości, ale i z podniosłości[23]. Ruch gry odbywa się jakby sam z siebie, jakby bez wysiłku, choć nie oznacza rzeczywistego jego braku w grze. Gra dla Hansa Georga Gadamera dysponuje własną istotą, a podmioty w niej uczestniczące są tymi, poprzez których ona się tylko prezentuje[24]. Gra się rozgrywa lub jest rozgrywana, a zatem jej ruch jest jakby poza jej nosicielami, ponieważ celem gry nie jest osiągnięcie jakiś celów, lecz podporządkowanie się ruchowi w grze, czyli podporządkowanie się zadaniom w grze. Co jest zadaniem w grze ujawniania się obecności pedagoga wobec wychowanka i wychowanka wobec pedagoga? Gadamer traktuje grę jako autoprezentację, oddanie się zadaniom gry jest bowiem graniem ze sobą samym. Pisze:

---

[20] 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. Jeśli coś więc nie istnieje w jakiś ustalony sposób, to oznacza, że w ogóle tego czegoś nie ma. Dla Ingardena nieistnienie nie jest jakimś sposobem „istnienia”, ono jest *„brakiem wszelkiego istnienia”* (R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, [w:] tenże, *Studia z estetyki*, t. 2, Warszawa 1987).

[21] M. Seel, *Estetyka obecności*…, s. 32–127.

[22] H. G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993, s. 205.

[23] H. G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Warszawa 2008, s. 208. Słowa, którymi można określić grę, przynależą do estetyki i zazwyczaj nimi określamy naszą relację do piękna. A są to m. in. słowa takie, jak napięcie, równowaga, wyważenie, kontrast, uwiedzenie, urzeczenie, oczarowanie, rytm i harmonia.

[24] H. G. Gadamer, *Prawda i metoda*…, s. 122.

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[25].

Zarówno pedagog, jak i wychowanek grają wówczas, gdy zadaniem ich gry jest prezentacja – ujawnianie własnej obecności w tej grze. Przestrzeń gry nie jest przestrzenią dowolną, lecz wyodrębnioną i zarezerwowaną specjalnie dla ruchu danej gry i jedynie w danej przestrzeni nie tylko ujawnia się ich obecność, ale także zostaje ona wprowadzona do gry. Wszelkie zaś prezentowanie – ujawnianie się obecności – jest zawsze prezentowaniem komuś, tym samym pedagog wskazuje na kogoś poza sobą, kto przypatrując się jego prezentacji, ujawnianiu się obecności, bierze udział w grze[26]. Gra ujawniania się obecności komuś jest zawsze „prezentacją dla…" Gadamer uważa, że dopiero gra ujęta jako całość złożona z grających i widzów, zostaje wzniesiona do swej idealnej postaci. Gra ujawniania się obecności 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 – ujawniającego swoją obecność i widza w jednej osobie – jest taki sam[27]. Obecność zatem 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[28]. Przejawia się ona w rozpoznaniu tego, kto jest „naprzeciw" świadka bycia obecnością „tu i teraz" pedagoga. 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.

Zainteresowanie grą ujawniania się obecności może wystąpić tylko dlatego, że ze strony samej gry wychodzi pewne „roszczenie", za którym należy podążać w trakcie interpretacji[29]. To ustanawia związek między grą ujawniania się obecności a jej interpretatorem. Z tego związku wynika, które aspekty gry są dla niego ważne i interesujące. Można powiedzieć, iż takie treści i taka forma gry ujawniania się obecności będą domagały się interpretacji, na które interpretator będzie uwrażliwiony jako na wartościowe dla niego samego. O ile w grze zostanie on przyciągnięty przez jej różne aspekty, o tyle będzie się w nie angażował, chcąc je dla siebie samego zinterpretować. Gra ujawniania się obecności wciąga o tyle,

---

[25] Tamże, s. 127.

[26] Tamże.

[27] Tamże, s. 128. Obecność jest zawsze dla kogoś i to właśnie podkreśla również 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 wobec (J. Derrida, *Głos i fenomen. Wprowadzenie do problematyki znaku w fenomenologii Husserla*, Warszawa 1997, s. 17).

[28] A. Hernas, *Czas i obecność*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2005, s. 164.

[29] G. Funke, *Hermeneutyka i język*, Poznań 1994, s. 23.

o ile samemu „nosicielowi" obecności zależy na odnalezieniu zawartego w niej sensu wyrazu tego, co do niej go „przyciąga", czy też co wysyła pod jego adresem „roszczenie" do zinterpretowania siebie i włączenia w ogólność (z)rozumienia sensu gry[30]. Jednak tak długo, jak długo obecność nie ujawnia się, nasze rozumienie siebie samego i rozumienie gracza naprzeciwko w ogóle się nie zaczęło.

Dla aktualnego rozumienia „jak" ujawniania się obecności symptomatyczny staje się sposób jej ujawniania się, który nie daje się ująć bezpośrednio, ale co do którego istnieją wskazówki[31]. To po wskazówkach jako przewodnikach i pośrednikach obecność pedagoga i wychowanka otwiera swe znaczenia w interpretacji i daje o sobie znać jako o „kto", który za nimi się „skrywa". Kiedy grający – pedagog – czyni zadość roszczeniu gry do jej interpretacji? Otóż musi zaistnieć życiowy stosunek do ujawniania swej obecności, co oznacza, że w grze jej ujawniania „prowokuje się" reakcje na własną obecność i obecność drugiego – wychowanka i wzbudza rezonans własnym jawieniem się własnej obecności. W grze ujawniania się obecności, w której doświadczana jest jej ważność, odpowiada się na „roszczenie" samej gry.

Mówiąc o epifanii obecności mówimy o modusie, w jakim obecność jest wytwarzana i postrzegana. 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, czyli jej epifanii, pozwala mówić o niej już nie językiem esencjalnym, sugerującym i utrwalającym jasną jednoznaczność, lecz językiem relacji odkrywającym grę wieloznaczności[32]. Obecność i pedagoga i wychowanka jako świadka obecności tego pierwszego stają się „jakimiś" ze względu na siebie nawzajem i przez siebie, czyli w grze wzajemnego jawienia się. 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" dla wychowanka jako podmiotu. Poprzez „jakieś" jawienie się ona sama ewokuje zauważenie jej, a tym samym ustosunkowanie się do niej wychowanka. Jego uwaga

[30] Tamże.
[31] Tamże, s. 25.
[32] H. Buczyńska-Garewicz, *Człowiek wobec losu*, Kraków 2010, s. 282.

bowiem nie skupia się już na widzeniu, lecz na tym, co widziane. Obecność pedagoga z różnych pozycji prezentuje się odmiennie – kiedy zmienia on pozycje 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 przyjmowane. W ten sposób kształtuje się „zapośredniczona" świadomość własnej obecności, która rozszerza obszar samoświadomości.

4. Przemijalność obecności

Teraźniejszość obecności nie jest trwała, lecz przemijająca – nie da się jej ani przywrócić, ani powtórzyć. Obecność jest zdominowana ruchem i zmiennością, gdzie nawet każdorazowa jej faktyczność, wyrażona pod postacią stanu obecności, nie daje się jednoznacznie zidentyfikować. 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 niepamiętane[33].

Obecność nie jawi się także w taki sam sposób wobec różnych jej świadków. Doświadczenie przemijania teraźniejszości obecności pozwala rozpoznać samą obecność jako coś, co trwa tymczasowo. W grze jawienia się obecności, to Inny konstytuuje przelotną reprezentację obecności, w której ona sama uzyskuje chwilowe określenie. W jej trwaniu „teraz" krzyżuje się to, co trwałe – ta oto chwila, i to, co przemijające – już nie ta oto chwila, to, co spełnione i to, co oczekiwane. Teraźniejszość obecności jest jednością nieciągłości i ciągłości. Wzajemne przenikanie się trwania i zmienności warunkuje ich doświadczenie:

> 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"[34].

Wobec przemijalności obecności nie ma tym samym przestrzeni dla konieczności wytwarzania trwałej (takiej samej w każdym „tu i teraz") obecności na linii czasu. Obecność jako jawienie się jest wydarzeniem, które jest zarazem przede wszystkim otwartą możliwością. Tak rozumiana obecność mieści w sobie stan

---

[33] To pokłosie krytyki koncepcji wiecznego powrotu Nietzschego autorstwa Pierre Klossowskiego, którą prezentuje H. Buczyńska-Garewicz w rozdziale *Nietrwałość chwili* w książce pt. *Człowiek wobec losu*. Por. rozważania o pomięci autobiograficznej: T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańsk 2005.

[34] M. Seel, *Estetyka obecności*…, s. 122.

bycia inną niż jest. Ważne zatem okazuje się i to, jaką obecnością jest „tu i teraz", jak i jaką będzie jako potencjalna przyszłość i jaką była w przeszłości. W byciu obecnym pedagoga kryje się zatem możliwość wielu odmiennych sposobów jawienia się obecności konstytuowanej przez nowe relacje. 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 jako epifania jej jawienia się. 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 jej braku, lecz ją konstytuuje. 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[35]. Czasowa zmienność obecności pedagoga sięga zarazem do czegoś trwałego, czegoś właściwego wszystkim formom obecności, które za Heideggerem ujmiemy 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. Odwołując się do rozważań Paula Ricoeura o tożsamości, która rodzi się z dialektycznego połączenia bycia **tym-który-jest-sobą** i bycia **innym-niż-on-sam**, powiemy, iż w byciu obecnością pedagoga idzie o to, by

> włączyć do trwałości w czasie to, co wydaje się jej przeciwieństwem w porządku tożsamości bycia *tym-samym,* mianowicie rozmaitość, zmienność, nieciągłość, niestałość[36].

5. Ślad jako obecność tego, co nieobecne

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

[35] M. Heidegger, *O istocie prawdy*, [w:] tenże, *Znaki drogi*, Warszawa 1999, s. 177 i n.
[36] P. Ricoeur, *O sobie samym jako Innym*, Warszawa 2005, s. 233.

i pozostawia po swoim działaniu „ślad". Nie jest on czymś obojętnym, choćby sam wychowanek nie zdawał sobie sprawy z jego mocy i działania. Jaka jest zatem istota bycia śladem?

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…[37]

Ślad jest znakiem dostępnym dla naszych zmysłów, pozostawionym przez coś jako zjawisko lub przez kogoś[38]. 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 że przynależy do przeszłości. Przynależy do kategorii „byłości", nie jest zatem czymś obserwowalnym, ale jest tym, co jest nam dane w teraźniejszości. Wiąże się on z przestrzenią i czasem. 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 tego 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 miejscu zarówno tego, kto/co ślad zostawił i tego, kto doświadczał obecności tego, kto/co jest już „tu i teraz" śladem – w istocie jej śladem. Ze śladem – jako „byłą" obecnością – związana jest znaczeniowość kogoś lub czegoś. Odsyła ona do „przejścia" kogoś lub czegoś, ich bycia w ruchu.

Co znaczy ślad? Lévinas mówi o śladzie w kontekście epifanii twarzy[39]. Niezwykłość znaku, jakim jest ślad, zawsze wskazuje na przejście, a nie na możliwą obecność. Ślad zatem coś odsłania i zakrywa[40]. 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 pamięci. Ślad może być pozostawiony i możemy za śladem podążać. Pozostawienie śladu jest formą obecności bez intencjonalnego ustosunkowania się do tego, co pozostawia i do tego, który w innym czasie i miejscu spotyka się z nim. Podążać za śladem

---

[37] P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 3, *Czas opowiadany*, Kraków 2008, s. 173.

[38] Tamże, s. 170–180; B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*…, s. 29–54, 73–105.

[39] E. Lévinas, *Czas i to, co inne*, Warszawa 1999.

[40] Skarga pisze: „Między śladem a tym, co ślad zostawił, tkwi napięcie niejednoznacznego i niedoskonałego wskazania, większej lub mniejszej odpowiedniości, dystans nieraz tak odległy, że szyfr kryjący się w śladzie nie pozwala się odczytać" (B. Skarga, *Ślad i obecność*, Warszawa 2004, s. 31).

to odszyfrowywać jego znaczenie dane nam w teraźniejszości. On sam nadal żyje poprzez odniesienie się do niego, pomimo nieobecności tego, co znaczy „tu i teraz". 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 np. 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[41]. Ślad możemy również wiązać 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* mają cechę niewidzialną. Zatem ta nieobecność prowadzi do świata obecności, ponieważ każdy ślad jest odczytywany „tu i teraz"[42]. I zanim ktoś go będzie odczytywał, on sam musi wiedzieć – w sposób jeszcze (albo w ogóle) nieskonkretyzowany – że coś znaczy.

Powtórzmy zatem pytanie: „co znaczy >ślad< pedagoga dla wychowanka?" A chodzi o ślad, którego obecność w sobie napotyka się i który – jak chcą chociażby kierunki psychoanalityczne w psychologii – stanowi konstytutywny element jego bycia. Często jest to ślad, którego nie można odczytać, gdyż nie zna się lub nie rozpoznaje się jego źródła, ale często jest to ślad, który jest znajomy i który rozpoznaje się, czyli rozpoznaje się tego, kto go w nas pozostawił. Jego sens nie jest tylko poza nim, lecz stanowi wraz ze swym źródłem całość nierozerwalną. Śladu nie utożsamia się z pamięcią, choć niewątpliwie pamięć może „organizować" jego lokalizację i ustalać jego źródła, a nawet wpływać na odczytywanie i odczytanie jego znaczenia. Dla Skargi ślad jest jednak natury ontologicznej i na jej wykładnię tutaj się powołujemy[43]. Ponadto ślad jest metaforyczny – ze względu na „naddatek sensu" zawsze do czegoś poza sobą jako pewną dosłowność nas 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. 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?" Konfrontacji z czyimś śladem w sobie samym towarzyszy poczucie własnej odrębności i świadomość

[41] M. Henry, *O fenomenologii*, Warszawa 2007, s. 249.
[42] B. Skarga, *Ślad i obecność*…, s. 32.
[43] Tamże, s. 75 i n.

(a chociażby przeczucie) tych wartości, które uznaje się za własne. Wprawdzie istnieją też ślady, których obecność w nas wymusza ciągłe poszukiwanie siebie samego bez ukierunkowania i w ostateczności bez nadziei na odnalezienie siebie. Mogą one „sobość" naruszać, grożąc jej rozbiciem. Ślad pedagoga, jaki obcuje w wychowanku może go także wzywać,

by iść ku czemuś, ku jakiemuś 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[44].

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[45]. To wezwanie ma wymiar etyczny, „z-obowiązuje" bowiem 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[46].

Powołując się na rozróżnienie dwóch rodzajów śladów przez Skargę powiemy, że 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 cierń. Ślad zranienia, który dla Skargi jest także związany z utratą bliskiej osoby,

trwa tak długo lub wręcz nigdy nie poddaje się zatarciu, jest nieustanną bolesną obecnością tego, co nieobecne[47].

Skarga określa je metaforycznie mianem piętna i blizny. 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[48].

Ten rodzaj śladu jest wezwaniem – na przykład wezwaniem do odwagi samodzielnego stawania się i bycia w tym stawaniu się sobą odpowiedzialnym. On wskazuje na ich rzeczywistą, lecz nienamacalną obecność, która staje

---

[44] Tamże, s. 100–101.
[45] E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000, s. 253.
[46] M. Heidegger, *Ku rzeczy myślenia*, Warszawa 1999, s. 93–94.
[47] B. Skarga, *Ślad i obecność*…, s. 90.
[48] Tamże, s. 105.

się bliskością dodającą otuchy i będącą wsparciem w kroczeniu własną drogą. Pedagog, pozostawiający ślad w wychowanku w sensie pozytywnym, nie tyle wzywa 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, co jest zawsze przed nim jako Heideggerowski projekt bycia. To on – za pośrednictwem śladu pedagoga – wzywa wychowanka i ukierunkowuje na cel dążenia, który nie jest określony, lecz sam dookreśla się w trakcie dążenia do niego. Gdyby z góry był 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 posłuchu.

Oddziaływanie śladu na wychowanka polega na dwubiegunowym działaniu na zasadzie pozostawania w ich cieniu. A zatem ich oddziaływanie może rzucać cień na życie wychowanka, w ich cieniu możemy się skryć, a konfrontacja z nimi – w ujęciu psychologii głębi Karla Gustawa Junga – może wyzwalać jego ideację w dorosłym życiu i być jej ukoronowaniem.

6. W drodze ku znaczeniu obecności i śladu pedagoga w wychowaniu

Koncentracja na jawieniu się własnej obecności w danym momencie – w „tu i teraz" – jest kierowaniem uwagi nią samą. Idąc po śladach rozważań Bernharda Waldenfelsa o zauważeniu Innego jako pierwszej formy odpowiedzi na jego wezwanie, ujmujemy uwagę nie jako statyczną percepcję jawienia się obecności, ale jako ruch, który polega na przyciąganiu ze strony tego, co przede wszystkim widziane[49] Widzenie obecności swojej i wychowanka nie zaczyna się od samego pedagoga, lecz od tego, że „coś" w tej obecności

> porusza nasze oko i ucho, po-budza je, w ten mianowicie sposób, że – może niezauważenie – odbiega od oczekiwań[50].

Zauważenie jawienia się własnej i wychowanka obecności nie ma swego źródła tylko w pedagogu. Jako ruch jest uwagą, w której uczestniczy, czy to pod postacią napiętej uwagi, czy też pod postacią uwagi rozproszonej albo uwagi uśpionej. Dotyczy to modalności doświadczenia – powiemy modalności spotkania z własną i czyjąś obecnością. Jest jednocześnie widzeniem i przyglądaniem się jawieniu się własnej i czyjejś obecności. Uwaga nie oczekuje na coś, czego

[49] B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, Warszawa 2009, s. 95–105.
[50] Tamże, s. 103.

jeszcze nie ma, a na coś, co nigdy w pełni się nie ziści. Wówczas obecność własna i czyjaś staje się widzialna i choć uwaga jest ukierunkowana na przyglądanie się jej, to nigdy w niej nie wyczerpuje się bycie widzialną obecnością, tym bardziej że obecność, będąc widzialną, zawiera w sobie również i to, co jest niewidzialne dla widzącego. Jest na przykład ciszą, która do nas jeszcze nie przemawia, ale która może inscenizować nasze oczekiwania jako słuchających. Dlatego uwagę ukierunkowaną na obecność swoją i czyjąś porównany za Lévinasem do rozkoszowania się nią i do jej smakowania[51]. Wówczas uwaga przeniknięta jest swoistym napięciem, które wzmacnia przyglądanie się jawieniu się obecności. Przestrzeń napięcia uwagi jest przestrzenią przyglądania się w skupieniu i baczenia na grę ujawniania się obecności.

Wyobrażenie obecności pedagoga wobec jej świadka – wychowanka doprowadza pedagoga (może go doprowadzić) do takiego pojęcia postrzegania i wytwarzania obecności w jej wieloaspektowości, które zarazem wymaga od niego samego uwagi i wrażliwości na niuanse tejże obecności i jej znaczenia. Wyobrażenie obecności w jej jawieniu się w różnych przestrzeniach, czasach i postaciach tworzy się w świadomości i polega na ujmowaniu nieobecnych jej aspektów i sytuacji ich przejawiania się jako obecnych w mniej lub bardziej jasnym bądź złożonym ukonstytuowaniu. Wyobrażenie obecności tym różni się od jej postrzegania, iż o ile postrzeganie odbiera obecność w jej jawieniu się, o tyle wyobrażenie uobecnia coś z obecności w „jakimś" jej jawieniu się[52]. Obecność pedagoga podlega reżyserii jej wyobrażeń, która zależy od intensywności i kreatywności konkretnej pracy wyobraźni, a ta z kolei od otwartości i wrażliwości przejawów rzeczywistej (faktycznej) obecności[53].

Wyobrażenie i świadome przeżywanie obecności w teraźniejszości jest istotnym rysem samoświadomości, ponieważ świadomość jakiegoś „tu i teraz" obejmuje zarazem świadomość mojego „tu i teraz". W wyobrażeniu jawienia się obecności jest ona „zapożyczona" z jej świadomości, ale tylko w tej formie można odnaleźć „drogę powrotną do wzmożonej świadomości obecności"[54]. Modulacja w wyobraźni jawienia się obecności nie jest dostępna dla innych osób, choć ich obecność zakłada i obejmuje, dokonuje się ona zawsze z perspektywy świadomości mojego „tu i teraz" i tę perspektywę umacnia.

Koncentracja uwagi pozwala uchwycić teraźniejszość obecności nie jako deficyt wszelkiej świadomości tego, kim jesteśmy w dłuższym okresie trwania i kim chcemy być przez dłuższy okres trwania, ale jako sposobność dotarcia do nas samych. Nie możemy jednak skupiać uwagi na obecności siebie samego, nie

---

[51] E. Lévinas, *Czas i to, co inne*…, s. 133–161.

[52] M. Seel, *Estetyka obecności*…, s. 94.

[53] Wrażliwość nie jest stałym stanem świadomego istnienia człowieka, choć można ją rozbudzić, czego niezbywalnym warunkiem jest dysponowanie czasem i energią koncentracji.

[54] M. Seel, *Estetyka obecności*…, s. 95.

zauważając i nie wyobrażając sobie obecności Innego, jak również siebie samego jako Innego. Rodzi się pytanie: w wyniku jakiego postrzegania i wytwarzania swej obecności – w wyniku jakiego bycia postrzeganym jako obecność – obecność pedagoga daje sposobność do dotarcia do siebie samego? Jak postrzegać – zauważać swoją obecność?

Zachodzi różnica między byciem faktycznym i jawieniem się obecności pedagoga. Nie wszystkie jednak przejawy obecności są tak samo ważne. Samo tylko jawienie się w ten czy inny sposób nie stanowi o obecności pedagoga. Jawienie się nie obejmuje wszystkich fenomenalnych właściwości obecności w danej chwili, lecz tylko te, które mówią o „jak" bycia obecnością „tu i teraz". Jawienie się obecności pedagoga staje się dla niego samego, jak i jej świadka, widoczne, wyczuwalne (odczuwalne), dosłyszalne wówczas, gdy sam pedagog przyzwala na to, by na niego oddziaływała. Jest to możliwe wówczas, gdy uwolni się od fiksacji na fiksacji własnej obecności jako statycznego obiektu, podejmie akty wyobrażenia jawienia się obecności oraz refleksyjnego namysłu nad jawieniem się obecności w rzeczywistości, jak i w wyobraźni[55]. Połączenie oglądania przez pedagoga realnej i nie-realnej (wyobrażeniowej) własnej obecności jest siłą napędową postrzegania w jej znaczeniach i wytwarzania jej znaczeń dla siebie samego i dla jej świadka – wychowanka.

Obecność pedagoga jest ujmowana przez niego samego w chwilowej grze przejawów siebie samej, zmieniającej się zależnie od perspektywy jej postrzegania. To wydobywanie spośród różnych wariantów i ukazywanie określoności obecności, czyli jej indywidualnego charakteru, w jej „fenomenalnej niemożności określenia"[56]. Zależy ono od każdorazowego nabierania znaczenia obecności dla samego pedagoga w niemożności określenia wszystkiego, co możliwe w niej czy raczej, co wiąże się z nią jako możliwością. To zaś jest możliwe przy byciu otwartym na wymiar tego, co rzeczywiste, przy jednoczesnej otwartości na wymiar czegoś, co jest tylko częściowo rzeczywiste albo nierzeczywiste w ogóle i co jest niemożliwe do określenia w samej obecności. Ma to kolosalne znaczenie dla rozwoju gry jawienia się obecności –

> Tylko tam, gdzie określanie jest możliwe, może zrodzić się zainteresowanie niemożnością określenia. Tylko tam, gdzie zjawiska dają się zidentyfikować, otwiera się droga dla ich gry[57].

W ten sposób obecność jest uświadamiana w swej indywidualności jako źródło samoświadomości pedagoga[58]. Można powiedzieć, że świadomość tego, kim jestem jako pedagog, zostaje (może zostać) zawieszona w doświadczeniu obecności.

---

[55] Tamże, s. 64.

[56] Tamże, s. 67.

[57] Tamże, s. 68.

[58] A. Walczak, (*Samo)świadomość – w kierunku dojrzałości etycznej nauczyciela*, [w:] J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź 2010.

Obecność, będąc czasoprzestrzenią „tu i teraz", w której obraca się pedagog podejmując działania i je przeżywając, jest taką czasoprzestrzenią, na której jemu zależy lub mogłoby zależeć. Konstytutywne okazuje się zatem bycie wrażliwym na potencjalność obecności jako teraźniejszej rzeczywistości siebie samego, której doświadcza się lub którą wyobraża się i nad którą podejmuje się refleksyjny namysł. To zwrócenie się ku teraźniejszej obecności w jej niepowtarzalnym kształcie, ku jej możliwościom, ale i ku jej przemijalności. Świadomość pedagoga własnej obecności obejmuje zatem zakres jej postrzegania i obszar jej wyobrażenia – bez względu na to, czy wiąże się on z postrzeganiem, czy nie – oraz refleksyjny namysł nad obecnością. Aktualizuje się ona w zdolności postrzegania obecności w toku jej jawienia się w teraźniejszej rzeczywistości lub wyobrażenia jej sobie, a na tej podstawie w zdolności jej wytwarzania, które określić możemy jako jej projektowanie w horyzoncie jej sensu. Sens obecności pedagoga odczytujemy za Władysławem Stróżewskim jako sens jego „wy-tworu"[59]. Każdy zaś „wy-twór" ludzki jest tworem sensownym w znaczeniu zarówno (jakiejś) racjonalności, jak i celowości oraz wartości. W ontologicznym rozumieniu sens obecności pedagoga i wychowanka w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym zawiera racjonalność sam w sobie, 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 faktyczność. Sens obecności, to także odkrywanie jej faktyczności, ale i porządkowanie jej mnogości przejawów, przy założeniu, iż jest ona czymś apriorycznym, a zarazem 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 konstytuowanym „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"[60]. Takie podejście do sensu oraz obecności i śladu w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym zakłada, że odnaleźć w nich można takie elementy, które pozwalają nie tylko postawić pytanie o ich istotę i istotę ich wzajemnych powiązań, lecz których odkrycie umożliwia uzyskanie odpowiedzi na pytanie o nie same, jako na pytanie już nie

[59] Według Stróżewskiego, na ustalenia którego powołujemy się w tym miejscu, rozpatrując „sens" trzeba zarazem rozpatrzeć „znaczenie", które 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" (W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, Kraków 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" (Warszawa 1981, t. 3, s. 1044). A zatem „znaczenie" będzie wskazywało także na sposób bycia tego, co jest znakiem czegoś innego, co jest treścią czegoś.

[60] W. Stróżewski, *Istnienie i sens*…, s. 431–432.

tylko odnoszące się do nich jako takich, lecz do nich jako „jakichś" ze względu na sens wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego.

„Jakieś" wychowanie jako wspólne doświadczenie osobowe to wychowanie, któremu nadajemy sens aksjologiczny, czyli usensowniamy rzeczywistość, jaką jest będąc jednocześnie czymś „za-danym". Sens tego, co jest „za-dane" jawi się w kategorii przyczyny celowości czegoś – celowości wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, a ponieważ cel utożsamiany zostaje z wartością (w znaczeniu dobra czegoś, ważności i cenności), samo już rozumienie sensu tak ujętego wychowania „zabarwia się aksjologicznie", czyli staje się wartościowe[61]. 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 zostaje odkrywany przez obecne w nim osoby. Jeśli „zaocznie" przyznamy 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 mogą nie być, lecz mogą stawać się nią.

7. Konkluzja

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

> bez względu na rozumienie pojęcia obecności zawsze wskazuje ono na czas teraźniejszy i od koncepcji tego „teraz" zależy [a dalej na słowa Adama Hernasa – obecność jest pojęciem] wspólnym zarówno temu, kto jest obecny, jak i temu, kto jest tej prezentującej się obecności świadkiem

możemy przyjąć, że wychowanie jako współ-obecność wskazuje na relację, która polega na „byciu w-obec"[62], a to z kolei jest specyficzne dla człowieka, a nie dla rzeczy, która jako taka może tylko istnieć[63] 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"[64], wskazujemy na jego obecność, która przywołuje zarazem „jestem"

---

[61] Tamże, s. 425.

[62] Hernas, odwołując się do etymologii słowa „obecność", „obcowanie", jak i „obcość", pisze: „Pierwotne znaczenie wszystkich tych słów odnosi się do ogółu, gminy, tego, co wspólne, a więc do pewnej szeroko rozumianej sytuacji społecznej" (A. Hernas, *Czas i obecność*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2005, s. 174).

[63] B. Skarga, *Ślad i obecność*…, s. 34; A. Hernas, *Czas i obecność*…, s. 163.

[64] Hernas stwierdza: „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" (A. Hernas, *Czas i obecność*…, s. 194).

wychowanka i która ustanawia się w horyzoncie jego osoby jako o niej zaświadczającej. Będąc obecnym pedagog znajduje się w relacji „w-obec". To bycie obecnym o charakterze lokacyjnym i zarazem partycypacyjnym, gdzie pierwsze z nich oznacza usytuowanie pedagoga w „czaso-przestrzeni" wychowania jako wspólnego doświadczenia osobowego, drugie zaś – związane jednocześnie z relacyjnym aspektem bycia – wskazuje na branie udziału w tak rozumianym wychowaniu[65]. Obecność pedagoga określa pole znaczenia słowa „jest" – pedagog „jest" w wychowaniu, jako wspólnym doświadczeniu osobowym, będąc w nim obecnością. Bycie obecnością uwypukla specyficzny dla niego „niuans dynamiczny", odsłaniając zarazem jego egzystencjalny i konstytutywny charakter[66]. 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 konstytuuje się „postać" pedagoga, czyli poprzez widoczną dla wychowanka (jak i dla siebie samego) obecność siebie „uchodzi za" tego, kim zawsze może być – za pedagoga, będąc nim jako obecność w sensie lokacyjnym.

Obecność pedagoga, jako relacja „bycia w-obec", sygnalizuje bliskość bycia z tym, kto jest jej świadkiem i kto również swoją obecnością najlepiej ją potwierdza. Odsłania bowiem pierwotną i wyjściową wspólność, a dopiero potem (jednak w nie temporalnym ujęciu) może odsłaniać znaczeniowość, jaką „na-daje" (może „na-dać") wychowaniu w powyższym ujęciu. Obecność pedagoga jest samą jakością jego bycia. Nie można być najpierw obecnym, a potem „jakoś" istnieć w wychowaniu, lecz zawsze będąc w nim obecnym niezmiennie już wskazuje się na to, „jak w nim się jest" – to „jestem" pedagoga, które dominuje nad jego „jest", bo odnosi się tylko do jego „ja". W tym znaczeniu bycie obecnością odsłania jego predykatywny charakter, polegający właśnie na tym, że oznacza określenie obecności jako własności pedagoga – jego bycie w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym jest byciem obecnością[67]. Ale bycie obecnością, choć wskazuje samo na siebie 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 na „tego samego" ze względu na wyróżniony zespół przymiotów lub właściwości w byciu obecnością w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym.

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[68]. Jest znakiem tego, jaki sens temuż doświadczeniu „na-daje" sam pedagog. Zapytajmy

---

[65] J. Wojtysiak, *O słowie BYĆ*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2005, s. 156–160.
[66] Tamże, s. 37.
[67] Tamże, s. 148.
[68] A. Hernas, *Czas i obecność*…, s. 190.

ponownie słowami Skargi, co daje obecność pedagoga wychowankowi i wychowaniu jako wspólnemu ich doświadczeniu?

> 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[69].

Obecność pedagoga daje wychowaniu jego samego jako tego, dla którego samo wychowanie i wychowanek, wobec którego jest obecny, nie są obojętne. Szukając porozumienia z wychowankiem, odnajduje on własną obecność poprzez jej potwierdzanie na zasadzie ukierunkowania się na niego. Jako obecność może jednak odsłaniać – i odsłania – 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", jak określa Skarga jeden z możliwych kontaktów odbiorcy z dziełem sztuki, jakim jest portret[70]. Jego obecność nie musi być ani wymowna, ani wyrazista, aby być znacząca. Jest jednak zawsze obecnością realną – faktyczną i dopiero wówczas „ustanawia się" dla jej świadka obecnością znaczącą w tym znaczeniu, że „przechodzi" ona w ślad samej siebie. Znaczenie obecności pedagoga nie jest dane, jak powie Lévinas, ale jest jej „nadane" i to przez obecność jej świadka, czyli samego wychowanka[71]. Sens obecności pedagoga dopiero „wypowiada się" poprzez to, „jak" pedagog jest obecny i „jaki" ślad jego obecności jest odnajdywany przez wychowanka – często już poza spontanicznym jawieniem się tejże obecności, jak i jej intencjonalnością.

---

[69] B. Skarga, *Ślad i obecność*…, s. 67.

[70] Tamże, s. 70. Skarga pisze, iż 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? Autorka stwierdza: „Tylko wówczas, gdy dzieło, wszystko jedno jakiego rodzaju: portret, pejzaż, tekst literacki, wiersz, refleksja filozoficzna, żyją prawdą, coś z tej prawdy mogą użyczyć" (tamże, s. 70–71).

[71] E. Lévinas, *Inaczej niż być*…, s. 62–63.