

Anna Walczak
Uniwersytet Łódzki

Etyka (w) codzienności wychowania – od nieuchronności do możliwości

Abstrakt

Codziennosc wychowania jako skrzyżowanie światów życia pedagoga i wychowanka, będąca wieloznaczną i zróżnicowaną, zmienną, bo tworzącą się, racjonalną i nieracjonalną *et cetera*, nie pozwala na „przycięcie” w rozmiarze uniwersalnym zasad i przewidywanych efektów etycznego działania. Jest placem gry między nieuchronnością i możliwością etycznego działania pedagogicznego. Tym samym w artykule została podważona zasadność tworzenia kodeksu etycznego jako „dokumentu” uprawomocniającego status profesji pedagoga. Towarzyszy temu przekonanie, że niezmiernie trudno wyważyć deontologię z poszanowaniem prawa pedagoga do autonomii podmiotowej, jak również z docenieniem przeżywania przez niego i wychowanka codzienności wychowania.

Słowa kluczowe: codzienność, Lebenswelt, pedagogika, autonomia, powinność.

Ethics of (in) Everyday Reality of Education – from Inevitability to Possibility

Abstract

The everyday reality of education as the crossroads intertwining the lifeworlds of the educator and pupil, being ambiguous and diverse, variable, because creating itself, rational and irrational, *et cetera*, does not allow for “trimming” in a universal dimension the principles and the expected effects of ethical action. It is a playing field between inevitability and the possibility of ethical pedagogical action. Thus, the article called into question the legitimacy of creating a code of ethics as a “document” validating the status of the profession of an educator. This is accompanied by the belief that it is extremely difficult to balance deontology with respecting the right of the educator to the personal autonomy, as well as the appreciation of his/her and the pupil's experiencing of the everyday reality of education.

Keywords: everyday reality, lifeworld (Lebenswelt), pedagogy, autonomy, obligation.

Nic byśmy nie zyskali,
gdybyśmy tylko wymienili własne na obce
albo mieszały je ze sobą nie do poznania.

(Waldenfels 2002: 87)

Wprowadzenie

Wychowanie będące głównym przedmiotem pedagogicznego myślenia i działania, jest środkiem do celu, jakim jest „pożądana” wizja wychowanka¹. A chodzi przede wszystkim o wychowanka jako podmiot – to ze względu na niego podejmowane jest działanie pedagogiczne. Nie analizując tego pedagogicznego problemu, wyrażonego w formie pytania „kim jest wychowanek jako podmiot?”, opowiadam się za takim stanowiskiem w pedagogice, które uwypukla równorzędność podmiotowości „danej” i „potencjalnej”, które zostają spięte przez podmiotowość „zadaną” jako trwale znaczącą w biografii człowieka².

Jeśli przyjmiemy, że człowiek jako podmiot określa się poprzez pryzmat kompetencji, które czynią go zdolnym do etycznej autonomii i odpowiedzialności w życiu indywidualnym i społecznym, nie danym i uładowanym – po prostu „żywym”, to właśnie działanie pedagogiczne, będące własnością pedagoga jako również podmiotu, może te kompetencje wyzwalać i wspierać.

Kim zaś dla mnie jest pedagog? Wychowawcą może być każdy z racji pełnionych kulturowo ról – matka, ojciec, babcia, dziadek, brat siostra..., ksiądz, nauczyciel, idol, grupy odniesienia *et cetera*. Nie są oni – a przynajmniej nie wszyscy – pedagogami. Pedagog to zawód-profesja. To zarówno nauczyciel na wszystkich szczeblach kształcenia, w różnych typach szkół, jak i pedagog społeczny oraz pokrewne z nim specjalizacje – od wychowawcy domu dziecka po streetworkera, pedagoga z zakresu resocjalizacji, ale i animatora społeczno-kulturowego. Cechą uwspólniającą wymienionych powyżej przykładowych pedagogicznych profesji jest to, że zasługują na określenie w kategorii profesjonalizmu (por. Carr 2000).

We współczesnych ujęciach profesjonalizmu zdecydowanie odchodzi się od określania zawodu pedagoga poprzez pryzmat takich kategorii, jak „struktura idealnych cech, struktura kompetencji, układ wyspecjalizowanych czynności i rola społeczna” (Kwiatkowska 2005: 7)³. Szczególnego znaczenia, bo bazowego, nabiera

¹ Umieszczenie słowa „pożądana” w cudzysłowie ma sygnalizować niejasność w dyskursie pedagogicznym rozumienia intencjonalności, a także podejrzliwość co do wartościowości intencjonalności w myśleniu i działaniu pedagogicznym, które samo to myślenie i działanie ma również czynić apriorycznie wartościowym. W tekście nie używam tego określenia, ponieważ uważam, że wskazuje ono na pewną niedoskonałość, która wymaga korekty, albo na brak czegoś.

² Jednocześnie dzielam wiarę m.in. A. Męczkowskiej „w możliwości człowieka, przy jednoczesnym zachowaniu świadomości co do jego ograniczeń”, biorąc jednocześnie pod uwagę konieczność demaskowania iluzji jego emancypacyjnej pełni (Męczkowska 2006: 183).

³ Kształcenie nauczycieli – a w szerszej perspektywie pedagogów – wedle pryncypiów tak rozumianego profesjonalizmu możemy określić jako „socjalizację według przyjętych apriorycznych założeń” (Kwiatkowska 2005: 7). Ze względu na ramy niniejszego tekstu nie dokonuję opisu zawodu pedagoga. Przychy-

zaś kategoria tożsamości – określanie się w byciu pedagogiem. Nie jest ona, tak jak rola zawodowa, nadana, ale jest tworzona przez pedagoga. Jako pierwsze wysuwane są te kompetencje, które związane są z jego podmiotowością – z jego „formą” czy raczej sposobem bycia⁴. Jeśli przyjmie się perspektywę narracyjną w rozumieniu tożsamości człowieka, to i tożsamość pedagoga tworzy się poprzez opowiadanie o sobie/wypowiadanie się jako pedagog w toku bycia pedagogiem (Walczak 2011). Bycie pedagogiem oznacza takie działanie pedagoga, w którym ujawnia się on sam jako ten, kto doświadcza siebie samego jako pedagoga – rozumie wartość wyzwalania i wspierania kompetencji podmiotowych w wychowanku i je urzeczywistnia. Jego Ja jest zawsze „konkretnym” tym, „kto” myśli, „kto” chce, „kto” doznaje, „kto” działa – wskazuje na właściciela działania (Ricoeur 2005).

Działanie pedagogiczne umiejscowione jest w codzienności – czaso-prze-strzeni, w której czas jest przede wszystkim czasem przeżywanym w „teraz”, a przestrzeń jest siecią miejsc obecności człowieka w „tutaj” – bardziej o symbolicznym niż materialnym wymiarze. To czaso-przestrzeń bezpośredniego doświadczania siebie i innych. Przyjmuję za Bernhardem Waldenfelsem rozumienie doświadczenia jako procesu, „(...) w którym kształtuje się i artykułuje sens i w którym rzeczy przybierają swą postać i strukturę. (...) nie sposób oddzielić od siebie stanu rzeczy i sposobu, w jaki jest on dostępny (...)” czy raczej, w jaki się on właśnie *umiejscawia*. Z tej perspektywy „(...) nie da się oddzielić od siebie ‘co’, ‘jak’ i ‘gdzie’”, przez które przebiega zawsze „kto” doświadcza, czyli „kto” przechodzi przez coś (Waldenfels 2002: 14–15, 22).

Codziennność to czaso-przestrzeń, w której zawsze jeden człowiek jest naprzeciwko drugiego. Jest ona zatem czaso-przestrzenią między-ludzką, między-podmiotową, między-osobową. Słowem – intersubiektywną. „(...) to, co intersubiektywne, jawi się jako to, co już z góry dzielone z innymi, wspólne z nimi, a tym samym posiadające z istoty wymiar uniwersalny, będąc potencjalnie obiektem porozumienia między nimi” (Makowski 2012: 21).

W tym ujęciu intersubiektywność może być rozumiana w kategoriach ontologii spotkania jednego człowieka z drugim. Nie zakłada to jednak jednorodnie stałej czaso-przestrzeni, w której tak samo lub podobnie ludzie odczuwają, myślą i działają.

Paweł Dybel, odczytując Hansa-Georga Gadamera, uważa, że intersubiektywna przestrzeń sensu jest przestrzenią kształtującą się, będąc pierwotnie samą możli-

lam się zarazem do stanowiska Kwiatkowskiej, która wyraziła wątpliwość w zasadność szczegółowego jego opisu, koncentrującego się zwłaszcza na wskazaniu specyficznych czynności. O trudach opisu pracy nauczyciela wyraziła się następująco: „[...] im opis staje się bardziej wyrazisty (tu na przykład specyfika czynności nauczyciela Flandersa), tym bardziej zatracą jego istotne, humanistyczne sensy, oddalą się od tego, co go faktycznie konstytuuje, w kierunku empirycznie dostrzegalnych jego właściwości” (Kwiatkowska 2010: 68).

⁴ R. Kwaśnica (2006: 298–304) wymienia kompetencje praktyczno-moralne (kompetencje moralne, interpretacyjne, komunikacyjne) i przyznaje im prymat nad kompetencjami technicznymi, związanymi *sensu stricto* z warsztatem jego pracy (kompetencje postulacyjne (normatywne), metodyczne, realizacyjne).

wością. Intersubiektywność nie jest, intersubiektywność jest uchwycona pojęciowo na sposób refleksyjny jako „(...) przestrzeń międzyludzkiej wspólnoty, którą zaczyna się traktować jako coś substancjalnego, tak jakby stanowiła ona pewną obiektywnie identyfikowalną rzeczywistość” (Dybel 2012a: 24). Tak pojmowanej intersubiektywności nadaje się znaczeń, których pierwotnie jest ona pozbawiona. Jeśli przyjmiemy, że relacja między jednym człowiekiem i drugim jest relacją ujmowaną w kategorii My a nie Ja-Ty/Ty-Ja, to porozumienie jest już wpisane w jej status. Odchodząc jednak od myślenia o intersubiektywności jak o czymś substancjalistycznym, przybliżamy się do myślenia o niej jak o czymś dziejącym się i zmieniającym się⁵. W dalszej części artykułu będę powracać do tego wątku, starając się uchwycić specyfikę intersubiektywności (w) codzienności wychowania.

Codziennność jako sieć miejsc o symbolicznym znaczeniu jest wytwarzana przez osoby na drodze ujawniania, ustalania i tworzenia sensu własnej obecności. Wytwarzanie – jak powie przywołany B. Waldenfels – to obcowanie z „przedmiotem” tworzenia. Co jest przedmiotem tworzenia w codzienności, w której ma miejsce działanie pedagogiczne, w codzienności wychowania? To obcowanie ze sobą pedagoga i wychowanka. Można zatem powiedzieć, że przez codzienność wychowania przechodzi się, wytwarzając i artykułując sens/sensy obecności w niej, w których to, z kim się obcuje i w jaki sposób, przybiera swą postać (zob. Walczak 2012).

W codzienności wychowania, będącej zwykłą i zwyczajną, w tym „*co zawsze dzieje się z dnia na dzień*”, krzyżują się światy przeżywane przez pedagoga i wychowanka. Codziennność wychowania nie istnieje zatem apriorycznie. Nawet ustanawiając jej idealny obraz, nie da się on identyfikować z jej uniwersalnym znaczeniem. Czaso-przestrzeń intersubiektywności, jaką jest codzienność wychowania, jest tworzona przez partycypujące w niej podmioty. Pedagog i wychowanek w codzienności wychowania „(...) nie żyją ani we wspólnym świecie, ani w światach oddzielonych od siebie, lecz w świecie pewnego «pomiędzy»” (Waldenfels 2002: 76). Każdy z nich, spotykając się w codzienności wychowania, wnosi w to spotkanie światy przeżywane przez siebie. Te światy się ze sobą krzyżują, przenikają, ale też między nimi ustanawiane są granice.

Intersubiektywność w wymiarze ontycznym jako przede wszystkim spotkanie między podmiotami z jednej strony, z drugiej charakterystyczne dla wszelkiego dyskursu pedagogicznego myślenie o intersubiektywności i działanie w niej z perspektywy intencjonalności odsłania to, bez czego obyć się nie można. To etyka, a obyć się bez niej nie można, dlatego że – zakładam – ona jest obecna w codzienności wychowania rozumianej właśnie jako wytwarzanie w niej znaczeń światów przeżywanych przez pedagoga i wychowanka i (poprzez to) znaczeń jej samej.

⁵ Dybel wypowiada się o intersubiektywności w kontekście rozważań o hermeneutyce Gadamera, a w zasadzie prezentuje gadamerowskie ujęcie intersubiektywności. Zwraca uwagę, że właściwym w niej problemem, którym należałoby się zająć, jest właśnie dziejowość po-rozumienia. Ono jest wciąż na nowo zdobywane przez podmioty, a to dlatego że „(...) w procesie dziejowej tradycji nieustannie wyobcowują się one wobec siebie” (Dybel 2012a: 19–20).

Rozbieżność (obcość) światów przeżywanych przez pedagoga i wychowanka w codzienności wychowania – wciskanie się etyki⁶

Codziennność wychowania to czaso-przestrzeń, w której spotykają się i krzyżują ze sobą światy przeżywane przez pedagoga i wychowanka. To światy „na pograniczu”, które są i pozostaną obce względem siebie. To zaś, co obce przenika się z tym, co swojskie.

Obcość wskazuje na własny byt tego, co jest również jak ja „swoje”, gdzie „swo-jość” odnosi się do jakiegoś porządku, w którym nabierają kształtów modalności istnienia człowieka – mój język, moje życie, moje doświadczenie, moje dzieła etc. To przeciwieństwo obce – własne wskazuje na posiadanie. Własne grupuje się wokół siebie, które określa się cielesnie, psychologicznie, kulturowo, społecznie i konstytuuje różnicę między mną i tobą: ja – obcy, mój świat – twój świat. Obcość drugiego człowieka nie jest dana w tym sensie, że spotyka się go jako coś, co dopiero w sferze odczuwania lub myślenia o nim przekształca go w kogoś. Obcy manifestuje się przede mną poprzez ugodzenie mnie swoją obcością – tym, że jest on różny ode mnie zanim w ogóle zacznę pytać, kim on jest. Odniesienie się do 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 (Waldenfels 2009: 27–28).

Bez względu na poczucie oddalenia od obcego porusza on moją uwagę, która wyznacza i określa modalność spotkania z nim (tamże: 103). Obcy staje się dla mnie widzialnym i słyszalnym. W przestrzeni napięcia uwagi można zauważyć obcego przy całej rozciągłości doświadczenia różnicy z nim. To wyklucza zarówno obojętność na siebie samego wobec niego, jak i na niego samego.

Małgorzata Kowalska, analizując treść książki *Différence et répétition* (Różnica i powtórzenie) Gilles’a Deleuze’a, zwanego czasami filozofem różnicy, o znaczeniu tejże pisze następująco: „Nie pobudzony, nie zmuszony do myślenia przez coś, co zewnętrzne, inne, różne, człowiek nie myśli wcale (...). (...) Początkiem i warunkiem myślenia jest doznanie, «ugodzenie» przez różnicę (...)” (Kowalska 1996: 141). Odnajdujemy tutaj zarówno myśl Heideggera, do której Deleuze często odwołuje się i z którą także wchodzi w dyskusję, jak i adwersarza Heideggera Lévinasa. Dla

⁶ Choć sam Heidegger nie wypowiadał się wprost na temat etyki, to dla wielu interpretatorów jego myśli jasny jest ścisły związek ludzkiego sposobu bycia z fenomenem etyczności. „W myśli Heideggera etyka jest już zakorzeniona w sposobie, w jaki człowiek jako *Dasein* odnosi się do bycia, zawsze rozumiejąc je w taki, a nie inny sposób. Tym samym wiąże on ściśle własny sposób egzystowania z pytaniem o «sens bycia». (...) Jest ono nim «zatroskane», nie mogąc przejść obojętnie wobec pytania o jego «sens»” (Dybel 2012b: 223).

Heideggera odczucie różnicy między czymś, co jest (po)myślane a tym, co jeszcze takim nie jest, jest praaktem myślenia. Myślimy bez waloryzacji samego myślenia, wówczas gdy jesteśmy ugodzeni wezwaniem – tym, co daje do myślenia (Heidegger 1989; 2010). Zastanawiając się nad tym, co jest przedmiotem myśli (filozofii), Heidegger uważał, że ważniejsze staje się nie to, co tożsame, lecz właśnie wyłania – nie się różnicy.

Dla Lévinasa zaś różnica znosi zawłaszczające subiektywność myślenie w kategoriach My i podnosi kategorię Ja i Ty, gdzie Ja zostaje wezwane przez samo siebie do odpowiedzenia na wezwanie Ty. Drugi człowiek – Inny – nie należy „*do tego samego szeregu, co Ja*” (Lévinas 1998: 26), gdyż jest niesprowadzalny do mnie. Nie mam z Innym wspólnego pojęcia, ponieważ My nie jest wielokrotnością Ja. To, co obce w drugim człowieku, pozostaje poza sferą mojej własności – nie przynależy do mnie.

W tym miejscu ujawnia się pozytywny aspekt ujęcia obcości. Każda zaś próba zawłaszczania obcością, podjęta przeze mnie z chęci zniesienia w sobie uczucia niepokoju i zagrożenia lub z powodu uczynienia jej przewidywalną w działaniach swojskością, godzi w nią samą.

Przenosząc powyższe ustalenia na grunt rozważań o różnicowaniu się światów przeżywanych przez pedagoga i wychowanka w codzienności wychowania, proponuję, aby rozpatrzyć „pracę” samej różnicy między nimi na trzy sposoby:

1) można *różnicowanie się* podporządkować, okiełzać czy też „przykroić” wedle pewnej wspólnej miary po to, by jako pedagog i wychowanek być podobnymi do siebie, a tym samym nie naruszyć przyjętego *status quo* w czaso-przestrzeni intersubiektywności⁷,

2) można uczynić z *różnicowania się* wezwanie siebie samego do zauważenia drugiego człowieka – wychowanka i bycia uważnym w „obchodzeniu się” z nim,

3) można także przejść obok tego, że ja jako pedagog i ty jako wychowanek różnimy się między sobą. Wówczas różnica, wpisana w status ontyczny przestrzeni intersubiektywnej, staje się dla pierwszego z nich obojętna, a co za tym idzie i obojętnym może stawać się dla niego wychowanek.

W tych trzech konfiguracjach „pracy” różnicy w przestrzeni krzyżowania się światów przeżywanych przez pedagoga i wychowanka odsłania się uwikłanie codzienności wychowania w etykę. Przestrzeń intersubiektywności jest współ-przynależnością, a różnica, o której mowa, wskazuje na niewspółmierność swojego i obcego. Etyczność staje się egzystencjalną nieuchronnością układania się ze sobą w czaso-przestrzeni intersubiektywności w taki sposób, by móc zachować *swoje* i *obce* przy jednoczesnej ich dynamice⁸.

⁷ Rozbrojenie i oswojenie obcości, rozciągające się od pozostawiania wobec niego Obcym po jego (roz)poznanie o różnych konsekwencjach, w tym – oprócz tzw. „świętego spokoju” lub „stania na baczności” wobec Obcego – stanowi także warunek *status quo* relacji z Obcym.

⁸ Kategoria różnicy, o której powyżej zostało napisane, nie koresponduje z potocznym rozumieniem intersubiektywności w kategorii „My” jako z góry możliwej, a zatem i pożądaney.

Ta – pierwotna – asymetria przeżywanego świata przez pedagoga i wychowanka jest przez mnie odczytywana nie jako negatywny aspekt codzienności pedagogicznej, ale pozytywny. W codzienności wychowania światy przeżywane przez pedagoga i wychowanka przybliżają i oddalają się od siebie, a ich właściciele pozostają wobec siebie na linii: otwartość – zamkniętość. W ten ruch „wciska się” etyka. W swych rozważaniach przyjmuję za Paulem Ricoeurem rozumienie etyki, dla którego podstawowym jej pojęciem jest „życie dobre” i zarazem dążenie do takiego życia. Wówczas o codzienności wychowania można mówić, odnosząc ją do kategorii *ethosu*. Ricoeur odróżnił etykę od moralności, która mówi o postępowaniu ludzkim wyznaczonym normami, często niezmiennymi i obligatoryjnymi i wywodzącymi się ze społecznego wymiaru tak zwanych obyczajów. Uznając pierwszeństwo i wyższość etyki nad moralnością, podkreślił zarazem związek między nimi i możliwe dialektyczne dopełnienie (Ricoeur 2005: 282–284, 337–397).

Zbieżność światów przeżywanego przez pedagoga i wychowanka w codzienności wychowania – narodziny etyki

W codzienności wychowania obecna jest etyka nie tylko dlatego, że światy przeżywane przez pedagoga i wychowanka są rozbieżne. Na skrzyżowaniu tych światów, spotykają się światy, które są zarazem zbieżne w swej podstawie, ponieważ zachowują status równoprawności w sferze ich przeżywania (Depraz 2010: 246). Ja przeżywam siebie tak samo, jak ty przeżywasz siebie. Nie chodzi o treść ani o formę przeżyć, lecz o samo przeżywanie z perspektywy pierwszej osoby⁹. Traktowanie drugiego człowieka jak siebie samego „(...) znaczy: ty również jesteś zdolny zapoczątkować coś w świecie, działać ze względu na racje, podporządkować swoje upodobania zasadzie hierarchii, powołać do celu swego działania, a czyniąc to powołać siebie samego, jak ja powołam siebie” (Ricoeur 2005: 321).

Ta perspektywa patrzenia na drugiego człowieka ma swoje reminiscencje do myślenia pedagogicznego o wychowanku. Wychowanek zawsze już jest i jednocześnie staje się autonomicznym podmiotem odczuwania, myślenia i działania. Jeżeli zatem – co zostało już powiedziane na początku artykułu – podmiot wychowania, stanowiący cel działania pedagogicznego, jest zawsze dany i jako pewna idealistyczna forma potencjalnie możliwy, to w urzeczywistnianiu się jego samego jako podmiotu w codzienności wychowania sprzyja bycie z nim podobnego do niego – autonomicznego w swym odczuwaniu, myśleniu i działaniu pedagoga. Rozwinę ten wątek w dalszej części artykułu.

Otwartości na obcość i jej rozumienie, w której odkryć można moment etyczności, może towarzyszyć lub je wyprzedzać, a nawet znosić uznanie drugiego człowieka jako takiego jak ja sam. Ja i Inny występują wobec siebie przede wszyst-

⁹ W tym miejscu można przywołać słowa Roberta Spaemanna (2001: 302): „Ludzie mówią «urodziłem się», a nie «urodziło się coś, co potem stało się mną»”.

kim jako niepowtarzalne w swej jednostkowości żywe istoty ludzkie. Przywołam tutaj słowa Roberta Spaemanna, choć on sam reprezentuje nieco inny punkt widzenia poruszanych w niniejszym tekście zagadnień: „(...) doświadczenie powinności płynie z postrzeżenia osoby, które jest równoznaczne z aktem jej uznania za «takiego samego jak ja»” (Spaemann 2001: 225). (Z)rozumienie tego, co obce w świecie przeżywanym przez wychowanka zostaje nie tyle zniesione, co zawieszone, bo niezależnie od tego, czym jest dla mnie jako pedagoga jego obcość, już samo to, że on „jest” – a jest naprzeciw mnie – stanowi dla mnie wyzwanie, któremu winny jestem sprostać. Odwołując się w tym miejscu do Gadamera (1993), bez rozpoznania w innym równego sobie, z którym wspólnie uczestniczę w czymś, nie byłibyśmy w stanie otworzyć się na wzajemnie odczuwaną obcość.

Odczucie zbieżności przeżywania światów przy jednoczesnym odczuciu różnicy odślania uwikłanie pedagoga w dialektykę pytania „jak mam być z Tobą?” i odpowiedzi na nie. Czaso-przestrzeń intersubiektywna, w której pojawia się to pytanie, staje się czasem-przestrzenią etyczną.

Etyka (w) codzienności wychowania nie jest założona, a tym bardziej nie jest czymś oczywistym. W codzienności wychowania dokonuje się formowanie bycia razem pedagoga i wychowanka, które określe jako współgenerowanie znaczeń tegoż bycia opierające się na relacji Ja-Ty i Ty-Ja. Gdzie zaczyna się, a może raczej od kogo zaczyna się formowanie bycia razem?

Ugruntowanie etyki (w) codzienności wychowania – powinność autonomiczna pedagoga

Codziennność wychowania jest współtworzona – partycypują w niej zarówno pedagog, jak i wychowanek. Ten pierwszy jest jednak tym, który z racji pełnionej roli zostaje zobowiązany do rozpoczęcia gry przenikania się przeżywanego przez niego świata ze światem przeżywanym przez wychowanka. Zobowiązanie pedagoga ujmuję jako jego powinność i kojarzę ją z działaniem nabierającym cech działania etycznego konstytuującym się w codzienności wychowania poprzez mediację między dobrem a złem. Ija de Lazari-Pawłowska (1992: 97) zaproponowała używać *aksjologicznie neutralnego pojęcia moralności* na oznaczenie pojęcia moralność. Wyróżniła ona zjawiska moralne i pozamoralne, które nie należą do sfery moralności, nie zaś moralne i niemoralne jako dobre i złe pod względem moralnym. Idąc tym tropem, działanie etyczne, zawsze przypisane konkretnej osobie, jest działaniem przybliżającym do tego, co powinno być i oddalającym od tego, czego nie powinno być, a raczej nie pogłębiającym tego, czego nie powinno być¹⁰.

¹⁰ Co to znaczy, że coś być powinno/nie powinno czegoś być? Dostrzeżenie tego problemu wiąże się z wielością rozumienia samego słowa „być”. Oznaczać by to mogło, że bycie tego, co powinno/nie powinno być należy rozpatrywać na wielu poziomach rozumienia samego bycia (zob. Wojtyśiak 2005).

Jakie są źródła tego, co być powinno, a czego być nie powinno? Źródła mogą tkwić w zewnętrznych ustaleniach mniej lub bardziej normatywnych oraz w ustaleniach „od-podmiotowych”. Mnie interesuje powinnoś wprowadzania w życie tego, co być powinno i ograniczania w nim tego, czego być nie powinno wpisana w autonomię podmiotową pedagoga.

Andrzej Przyłębski, na którego ujęcie powinnoś jako otwierające rozważania nad nią powołuję się poniżej, pisze, iż powinnoś „(...) jest to takie poczucie bycia zobowiązanym do czegoś, w którym przymus pochodzi od naszej własnej woli (...) płynący z głębi nas samych. (...) zobowiązany i zobowiązujący są jedną i tą samą osobą” (Przyłębski 2010: 181). Traktując powinnoś „od-podmiotową” jako autonomiczny fenomen ujawniający subiektywne odczuwanie, jej samej „(...) nie można redukować ani do chcenia (Wollen), ani do wartości, ani też do praw czy norm” (Kaniowski 1999: 403). Jej impulsem nie jest tylko negatywnie oceniany stan rzeczywistości – także tej nazwanej codziennością wychowania, lecz także pozytywne jej wyobrażenie – wyobrażenie, jaką ta rzeczywistość powinna być i jednocześnie, czego w niej nie powinno być¹¹. Z wiedzy o tym, jak jest i oceny tego stanu nie wynika, jak być powinno. To musi być zrównoważone pozytywnym określeniem codzienności wychowania, które wolałabym ująć jako wizję jej wzorca ocenianego dodatnio i za którego ocenę bierze się odpowiedzialność. A to dlatego, że ów wzorzec stanowi odpowiedź na pytanie, jak być powinno lub jak chcielibyśmy, aby było.

W tym miejscu można powiedzieć, że impulsem powinnoś pedagogicznej jest zrównoważenie ze sobą tego, co być powinno i tego, czego być nie powinno, a tym samym przybliżanie tego, co być powinno i oddalanie tego, a raczej nie pogłębianie tego, czego być nie powinno.

Dlaczego ja jako pedagog powinienem czynić coś, co jest lub staje się/może stawać się takim, jakim powinno być „tu i teraz”? Dlaczego mam nie godzić się także na to, czego być nie powinno, a jest? Mówiąc „powinienem”, nawiązuje się do istniejącego uprzednio chcenia i pragnienia tego, jak być powinno, a jak być nie powinno. Osądowi etycznemu pedagoga towarzyszy poruszenie jego sfery apriorycznej wrażliwości na pojęcia tego, co dobre i złe, którą zazwyczaj rozpoznaje po własnych stanach uczuciowych na doświadczane dobro i zło w obszarze spotkania z wychowankiem. Może to zostać skojarzone z irracjonalną sferą ludzkiego bycia, która nie tyle przeciwstawiana jest racjonalnej, co ją dopełnia, a może nawet wyprzedza.

¹¹ Tak o powinnoś ontologicznej wypowiada się Kaniowski inspirowany fenomenologiczną koncepcją powinnoś Herberta Spiegelberga. W polskiej współczesnej myśli pedagogicznej i praktyce, o czym przekonuje chociażby Zbigniew Kwieciński, tworząc mapę pedagogii zarówno naukowych (przynajmniej w tym dominującym nurcie), jak i pedagogii nurtów pobocznych, można odnaleźć postulaty takiej rzeczywistości wychowania, która jest iluzoryczna, bo wynikająca z naiwnego myślenia o niej. Biorąc zaś pod uwagę wymowę tego idealnego stanu rzeczywistości wychowania, wypowiedzi o niej są niebezpiecznie ideologizujące i idące w kierunku jedynie słusznych (zob. Jaworska-Witkowska, Kwieciński (2011).

A co z rozumieniem? Nie tylko u Heideggera i Gadamera, lecz także u Güntera Abła i Gianniiego Vattimo, przy uwzględnieniu różnic w ich stanowiskach w punkcie wyjścia, odnajduje się moment etyczności w sposobie rozumienia i interpretacji, implikujący postawę otwartości na inność (Dybel 2012b: 49–69). (Z)rozumieć odmienność – świat przeżywany różny od mojego, u podstaw czego odnajdujemy zaakceptowanie czegoś jakby przeciw sobie – nie jest już koniecznością układania się z drugim człowiekiem w czaso-przestrzeni intersubiektywności. To brzmi jak wyzwanie. Wyzwanie, które sam na siebie nakładam – po-rozumieć się z obcością. Jak mówi Bernhard Irrgang:

(...) dopiero wtedy rozumiemy jakąś powinność etyczną, gdy jesteśmy gotowi ją wypełnić, pod warunkiem, że nie sprzeciwiają się temu inne powinności. Czysto teoretyczna refleksja nad nią czy też jej dostrzeżenie nie jest jeszcze jej rozumieniem, lecz refleksją metaetyczną (cyt. za: Przyłębski 2010: 191).

Kiedy pedagog jest gotowy wypełnić autonomiczną powinność? Wizja tego, co być powinno, a czego być nie powinno, jak również tego, w jaki sposób przybliżyć (się) do tego, co być powinno i oddalać (się) od tego, czego być nie powinno, stając się własnością Ja, nawet nie będąc w pełni określoną, ale będąc akceptowaną, funduje gotowość do wypełnienia autonomicznej powinności pedagoga¹². Jest ona formułowana wraz z rozpoznaniem – rozumieniem sensu bycia pedagogiem w świetle jego całościowego życia i jego zawsze też indywidualnego, bo nadawanego przez niego, sensu¹³.

To, kim jestem jako pedagog z jednej strony rzutuje na jakość relacji, jakie inicjuję i w jakich uczestniczę z wychowankiem/wychowankami. Z drugiej zaś – ja jako pedagog nie jestem tylko wykoncypowany przez siebie samego, ponieważ to, kim jestem, buduje się w relacjach z wychowankiem, które sam inicjuję, które inicjuje on i które są także „z przypadku”, zdarzają się mimochodem, jakby bez sprawczej osobowej energii, jakby bez znaczenia, choć jakoś ważą, coś jednak zaczynają znaczyć. Kluczowym staje się pytanie: „co – jako pedagog – czynię?”. Jest to pytanie etyczne i jako takie „(...) nie zmierza do odsłonięcia «ukrytych mechanizmów» motywacji, instynktów lub innych behawioralnych rutyn, lecz jest po prostu pytaniem o dobro i stosunek własnego postępowania do dobra” (Hartman 2011: 198). Pedagog, zadając to pytanie, w pierwszej kolejności zadaje je sobie. Wpisana w codzienność wychowania etyka rozpoczyna się od „etyki od siebie”¹⁴ czy też etyki

¹² Nie musi wszak to być argumentacja logiczna. Przekonanie co do słuszności tego, że coś powinno być, a czegoś nie powinno być, może mieć wymiar intuicyjny.

¹³ Zwracał na to uwagę Georg Simmel, którego stanowisko przytacza A. M. Kaniowski (1999: 389).

¹⁴ Powinność wobec siebie samego, choć u jej podstaw leży pytanie: „jaki powinienem być?”, nie utożsamiam z obowiązkiem samodoskonalenia. Choć wątek ten jest istotny w rozważaniach pedagogicznych, jednak w praktyce często oznacza techniczne nabywanie sprawności działania na drodze wciąż kuszących swą ofertą warsztatów, kursów, treningów etc.

w pierwszej osobie, która jest „(...) doświadczeniem siebie samego przez podmiot, zanim stanie się formą, która kształtuje jego relację do innego” (Depraz 2010: 257).

Troska o jakość swojego bycia skorelowana jest z wiernością sobie wyrażającą się w dotrzymywaniu zobowiązań wobec siebie samego – wobec tego, jakim powinno się być, a jakim nie powinno (Ricoeur 2005: 315). Przejawia się ono także w wierności swoim zasadom, choć nie oznacza ona wierności raz przyjętym zasadom¹⁵. W wierności zasadom pedagog zobowiązuje się jednocześnie do konfrontacji ich zgodności z własnym poczuciem bycia ich godnym. One wymagają rewizji wyznaczonej pytaniem: czy zasady, którymi się kieruję, odpowiadają temu, na co jestem uwrażliwiony pod względem aksjologicznym, co myślę i w co wierzę? (por. Tischner 2006: 169–187). Dla powzięcia zobowiązania do działania lub jego zaniechania konieczny jest moment odczucia wyrażającego odległość od tego, co jest lub może być do tego, co być powinno, a czego być nie powinno. To kluczowy moment w formowaniu bycia z wychowankiem, zasadzającego się między innymi na przeszukiwaniu, odnajdowaniu, badaniu, rozumieniu oraz ustanawianiu granic, jakie można przekroczyć, a których zdecydowanie nie. To trafne użycie samego siebie – swoich myśli, wyobrażeń, odczuć, emocji, swoich działań etc.

To, co być powinno i to, czego być nie powinno, źródłowo odnosi się zatem do mojego świata – do świata pedagoga w jego „mojowości”, który jest rzutowany na świat wychowanka w ten sposób, że on tak samo obchodzi pedagoga, jak jego świat. Gdy na skrzyżowaniu światów przeżywanych przez pedagoga i wychowanka pedagog, obok doświadczanej różnicy z wychowankiem, doświadcza równości z nim, wówczas, na mocy autonomicznej powinności, rodzi się bycie odpowiedzialnym wobec wychowanka – bycie dla wychowanka. Bycie odpowiedzialnym zasadza się z jednej strony na odpowiedzi na własne wezwanie do urzeczywistniania autonomicznej powinności bycia pedagogiem z równorzędnym byciem z wychowankiem i dla niego, które określe jako bycie z nim w bliskości równoważone oddalaniem się od niego po to, by po marcelowsku pozwolić mu być. Konstytuuje je otwartość na obcość i swojskość oraz ich rozumienie jako fundamentów, a zarazem sił animujących czaso-przestrzeń intersubiektywności. Odpowiedzialność pedagoga nie pojawia się zatem jako konsekwencja jego decyzji i działań. Decyzje i działania są konsekwencją jego odpowiedzialności.

Bycie dla wychowanka jest byciem dla niego jako tego, który dla pedagoga stał się tym, wobec którego jest odpowiedzialny. Zobowiązanie pedagoga polega na sprostaniu w działaniach własnej odpowiedzialności wobec wychowanka jako drugiego osobowego ja. Bycie dla wychowanka, wpływające z autonomicznej

¹⁵ Codziennność wychowania „od strony pedagoga” – to nie tylko antycypacja idei i konieczność pedagogicznego działania w „tu i teraz”, lecz także przeżywanie siebie samego rozciągniętego w czasie. Przeżywanie siebie jako właśnie właściciela działania pedagogicznego. „Nigdy więc nie jestem całkiem tam, gdzie jestem; nie jestem tu niczym kamień albo głęboko ukorzenione drzewo. Przebywać tutaj – to zawsze znaczy również być gdzie indziej” (Waldenfels 2002: 30). To „bycie gdzie indziej” można rozumieć jako bycie w innych wymiarach czaso-przestrzeni swojego życia, które tworząc kontekst codzienności wychowania – tego oto i nie innego „tu i teraz” – zarazem do tej codzienności przenikają.

powinności pedagoga, a ta zaś z jego poczucia odpowiedzialności, będzie sprzyjaniem wychowankowi w jego stawianiu się podmiotem w byciu nim zarazem. A w sprzyjaniu mieści się zarazem życzenie mu tego, co dobre dla niego, sympatyzowanie z nim i dobrem dla niego, uszanowanie jego dobra, dopomaganie mu w urzeczywistnianiu jego dobra, patrzenie na jego wysiłek życzliwym okiem, osłanianie go, wstawianie się za nim, stanie obok niego i za nim etc. Tak rozumiane sprzyjanie można porównać do podejmowania „odpowiedzialności za” (Walczak 2011: 189–228). „Za” odpowiedzialności odsyła jednak do „kto” odpowiedzialności. Idąc śladem Bonhoeffera, na którego powołuje się Jacek Filek, powiem, że pedagog jest odpowiedzialny „za” wychowanka w tym sensie, że właśnie w miejsce jego wstawia się za niego i za nim na rzecz jego (Filek 2010: 224). Dopełnieniem tej odpowiedzialności jest odpowiedzialność zwrócona ku przeszłości – „odpowiedzialność ku...” – oznacza, że bierze on na siebie przeszłość, która wpływa na wychowanka, choć nie jest ona tylko jego dziełem. Poczucie odpowiedzialności wobec innego nie jest jednak jednostronne. Aby zostało poruszone, trzeba założyć, iż wychowanek jest też bytem odpowiedzialnym wobec pedagoga – on również może odpowiadać na jego zagadnięcie i sprzyjać pedagogowi. Jest przecież pod tym względem równy jemu. W codzienności wychowania napotykają oni siebie jako jej współuczestników zdolnych do wzajemnego dawania i odbierania. We wspólnym uczestnictwie można rozpoznać wychowanka jako równie odpowiedzialnego wobec mnie, tak jak ja jestem przed samym sobą odpowiedzialny wobec niego. Codziennność pedagogiczna to miejsce ujawniania się podmiotów na skrzyżowaniu ich światów. A zatem chodzi tutaj i o sztukę ujawniania takich znaków, po których wychowanek będzie mógł rozpoznać mnie – pedagoga jako tego, który jest dla niego, a nie tylko, który jest z nim.

Możemy zauważyć, że dokonuje się tutaj przestawienie zwrotnicy w myśleniu o dobru wychowanka znoszące znany pedagogiczny slogan wyrażający się w sformułowaniu: „dla dobra wychowanka”, gdzie samo dobro jest już jakoś „zadomowione w bycie”, czyli w codzienności wychowania, a co za tym idzie także z góry wyartykułowane. Ponieważ nie da się myśleć i działać nie-pedagogicznie w codzienności wychowania, to znaczy nie-intencjonalnie, warto jest zastanowienia to, jaką wizją dobra „dla” wychowanka pedagog dysponuje. To zagadnienie wymaga jednak osobnego omówienia.

Reasumując, powinność autonomiczną pedagoga można ująć jako heideggerowską *zasadę racji* – zasadę racji etycznego działania pedagogicznego (Heidegger 2011: 155–180). Ona ani nie potwierdza, ani nie uzasadnia etyki działania pedagogicznego. Nie przelicza jego wartości. Wskazuje jednak na to działanie jako godne myślenia pedagogicznego i jako działanie godne zobowiązania się do jego podjęcia. Powinność jako zasada racji etycznego działania pedagogicznego zobowiązuje pedagoga do znajdowania dróg (do) rozumienia siebie samego jako pedagoga, rozumienia istoty własnego działania, którego jest inicjatorem i sprawcą w czasoprzestrzeni wychowania. Ma swoją siłę apodyktyczności głównie w tym, co jedyne,

co dzieje się „tu i teraz”, choć niekoniecznie jest wyjątkowe. Rzadziej jej siła apodyktyczności dotyczy tego, co powszechne i powtarzalne (por. Tischner 1982: 370).

Autonomiczna powinność pedagoga jako „zasada racji” zakreśla zarazem granice rozumienia etycznego działania pedagogicznego. Nie jest ona brzemieniem, które przyjmuje na siebie pedagog, ale kwalifikacją jego sposobu bycia i wyróżniającą go w sposobie bycia kategorią. Idąc po śladach Władysława Stróżewskiego, sens działania pedagogicznego oznacza pewien jego porządek, który jest (wy-)tworzony z perspektywy tego, co w nim najbardziej istotne. To, co istotne sam pedagog ustanawia jako sobie za-dane. W ten sposób jego działanie pedagogiczne „zabarwia się aksjologicznie” (Stróżewski 1994: 425–432). Skoro tak, pedagog nie tyle działa sensownie i przez to wartościowo, ile nie może wyjść w swym działaniu poza sensowność i wartościowanie czaso-przestrzeni, w której działa – jest jej współtwórcą.

Specyfika codzienności wychowania nie pozwala na to, aby można było zrealizować wszystko to, co powinno mieć miejsce. Powinność pedagogiczna – a mowa jest o powinności autonomicznej – jest stopniowalna. W zależności od sytuacji różna jest jej waga i różnie jest objawiana konieczność jej realizacji¹⁶. Często też efektem realizacji tego, co być powinno, jest zaistnienie tego, czego być nie powinno. Działanie ukierunkowane na to, jakie coś powinno być, jest w niektórych przypadkach nie tyle działaniem nietrafionym, ile szkodliwym, powiększającym zakres i siłę cudzego, ale i mojego bólu.

Codziennność wychowania, pomimo wpisanej w nią intencjonalności, nie da się uprzedmiotowić w celu uczynienia jej całkowicie rozporządzalną przez pedagoga, bowiem ten nie panuje nad procesem wytwarzania sensu tejże codzienności w tym znaczeniu, że staje się ona taką, jaką jest z gruntu (i – być może – przez niego) pożądaną. Dlaczego? Różnicowanie się przeżywania świata (światów) przez pedagoga i wychowanka czyni codzienność wychowania dynamiczną, złożoną, wielopoziomową w porządkach, ambiwalentną, polimorficzną, często pozbawioną ciągu zdarzeń i wydarzeń o charakterze liniowym i hierarchicznym etc.

Dynamika lub niespieszność codzienności wychowania rzadko dają sposobność pochwytывania znaczeń. Jednak to w niej one się ujawniają – są zapalającymi się i pulsującymi z różną częstotliwością światłami, które „prowadzą” do odczytu sensu tego, co oświełają. W codzienności wychowania dochodzi do uczenia się znaczeń obecności w niej podmiotów. A uczyć się znaczeń czegoś – bez względu na kategorię czasową, czyli czy „tu i teraz” czy „tam i potem” – oznacza rozkładanie doświadczeń, ich rozszyfrowywanie, tłumaczenie, interpretowanie etc., a także wnikanie w ich konteksty przesycone symboliczną treścią.

¹⁶ Kaniowski, prezentując fenomenologiczną koncepcję powinności Herberta Spiegelberga, pisze, iż możemy mieć różne stopnie „intensywności cechującej powinność”: od „bycia czymś, co z idealnego punktu widzenia całkowicie jest nie do przyjęcia”, „czymś, co nie powinno mieć miejsca”, poprzez bycie czymś „pożądanym”, „mile widzianym”, „zalecanym”, aż po coś, co jest „tolerowalne”, czyli tylko „znośne” (Kaniowski 1999: 407).

Konkluzja

Etyka wpisana w codzienność wychowania, rozgrywająca się „na skrzyżowaniu” światów przeżywanych przez pedagoga i wychowanka, jest etyką „*ważnych oczywistości*”, które są tworzone przez nich samych – osoby działające w naturalnym nastawieniu do siebie, mające sobie coś do powiedzenia (Šrubar 1993: 234–235). Coś, oznacza także pewnego rodzaju zobowiązanie – jestem dla ciebie, co jednak oczywistością już nie jest. O ile bycie z kimś okazuje się koniecznością – niewykluczone, że opartą na zewnętrznych instancjach moralnych – o tyle bycie dla kogoś pozostaje w sferze możliwości. Konieczność czy nieuchronność układania się z wychowankiem wynika z faktu, jakim jest spotkanie się z nim. Nie mieści się ona jednak na przeciwnym biegunie bycia dla wychowanka w codzienności wychowania. Nie chodzi tu także o ustalenie pierwszeństwa, co nad czym się nadbudowuje. Etyka oparta na byciu dla kogoś jest już wpisana w etykę bycia z kimś.

Fenomen etyczności (w) codzienności wychowania jest doświadczany „na skrzyżowaniu” przeżywanych światów przez pedagoga i wychowanka. Przejawia się w ich konkretnych działaniach w powiązaniu z partykularnym wymiarem sytuacji, w jakiej się znaleźli. O ile bycie z wychowankiem może być regulowane pewnymi przyjętymi powszechnie zasadami, o tyle bycie „dla niego” wynika z autonomicznej powinności osobowej pedagoga i rozumienia siebie samego jako pedagoga i zobowiązania wobec jakości bycia pedagogiem. Ta powinność nie jest standardem działania pedagogicznego, pospolitym i „przyciętym” na przeciętną sylwetkę, czyli w rozmiarze uniwersalnym rozumianym w tym przypadku jako powszechność użycia. Postawy otwartości, zakorzenionej w samym sposobie dokonywania się rozumienia w spotkaniu z innym światem przeżywanym – światem wychowanka, zawierającej moment etyczności, jak również poczucia do odpowiedzialności za niego i wobec niego na rzecz jego dobra, nie można narzucić pedagogowi jako obowiązującej normy czy postulatu. Doświadczenie fenomenu etyczności (w) codzienności wychowania pozostaje z gruntu jego własnym doświadczeniem.

Etyka wpisana w codzienność wychowania jest trudną, ale możliwą sztuką kompozycji i rekompozycji ciągłości autonomicznej powinności pedagoga wobec bycia z wychowankiem jako koniecznością i dla niego, zawsze jednak jako możliwości. Jako „*żywa praktyka*” domaga się „(...) raczej mieszania, kompozycji i hybryd, niż czystości i wyłączności” podejmowanych działań pedagogicznych, czy raczej sposobów bycia z wychowankiem i być może dla niego (Depraz 2010: 195).

Etyka [w] codzienności wychowania stanowi wyzwanie, ponieważ sytuuje się wspak wobec myślenia i działania pedagogicznego, które w dbałości o teoretyczną ogładę i skuteczność praktyki nie zawierają autonomii (etycznej) pedagoga i wychowanka.

Post scriptum

Komu jest potrzebna normatywna etyka (dla) działania pedagogicznego?

Etyka normatywna mówi (mówiłaby) pedagogowi m.in. 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 etc. Mówi o tym, jaka wizja ładu etycznego w działaniach pedagogicznych jest słuszna i pożądana (godna urzeczywistnienia). Etyka normatywna oscyluje wokół zasady powodzenia w działaniu, co przekłada się zazwyczaj na znaną pedagogiczną formułę skuteczności działania pedagogicznego jako działania wartościowego¹⁷. Uważam, że głównym celem formułowania normatywnych zaleceń jest wskazanie na pożądane postawy pedagogów i style ich działań w obszarze relacji interpersonalnych, które są kluczowe dla tego typu profesji.

Normatywna etyka pedagogiczna nie tylko koncentruje się na zbudowaniu – najczęściej hierarchicznego – systemu reguł postępowania, lecz także, odrzucając możliwość istnienia takiego systemu, za swój cel obiera określenie pożądanych cech osobowych pedagoga. Podstawą tego drugiego przedsięwzięcia jest przyjęcie założenia o istnieniu nierozwiązywalnych dylematów moralnych w działaniu pedagogicznym, z racji czego nie jest możliwe, ani też potrzebne, formułowanie reguł etycznego działania. Wystarczy wskazać, jakim powinno się być pedagogiem.

Ani jedna ani druga optyka nie koresponduje z działaniem pedagogicznym, zawsze przypisanym konkretnej osobie, ukierunkowanym na bycie z kimś i dla kogoś w obszarze przybliżania się do tego, co być powinno i oddalania od tego, czego być nie powinno, a raczej niepogłębiania tego, czego być nie powinno. Generowanie i konfigurowanie etyczności (w) codzienności wychowania wychodzi od „etyki od siebie” pedagoga, która w swej podstawie opiera się na dwóch filarach – rozumieniu, tak jak na to wskazywał Gadamer, oraz odpowiedzialności jako pewnej formie zobowiązania się wobec siebie samego i drugiego. Nie oznacza to, że zewnętrzne pryncypia etycznego działania pedagogicznego są takiemu pedagogowi zupełnie zbędne. Powinność pedagogiczna zasadza się zarówno na rozpoznaniu jej samej i jej uzasadnieniu „od-podmiotowym”, jak i na konkretnych wyobrażeniach o niej społeczności – tutaj pedagogicznej – pod postacią zinternalizowanych zasad postępowania. Te dwa źródła mogą się przenikać, ale także pozostawać w opozycji do siebie. Ponadto wskazywanie w dyskursie pedagogicznym na pożądane cechy

¹⁷ Przyjęcie etyki normatywnej, często bez namysłu nad sensownością formułowanych sądów normatywnych, pozwala pedagogowi zwolnić się z odpowiedzialności za samodzielne rozumienie siebie i wychowanka oraz tego, co dzieje się/może się dziać, powinno się dziać w ich spotkaniu ze sobą. Normatywność etyki pedagogicznej rodzi także pokusę przeciwstawienia się jej, co prowadzi często do zajęcia wobec etyczności pedagogicznej postawy nihilistycznej, o czym świetnie pisał Leszek Kołakowski (2000).

bycia pedagogiem samo w sobie może stanowić impuls do myślenia nad tym, kim się jest i/a kim się powinno być. Jednak przyjęcie ich jako wykładni bycia pedagogiem, zwłaszcza nie zawsze ziszczalnych kategorii romantycznie zorientowanego bycia emancypacyjnego wyrażającego się – dla przykładu – w konieczności bycia autentycznym, samorealizującym się, obdarzającym miłością i zaufaniem czy empatycznym, czyni z bycia pedagogiem zadanie do wykonania. A działanie pedagogiczne w codzienności wychowania nie może być działaniem wykonawczym – ono jest działaniem dziejącym się. Sytuacja ta rodzi dylematy w przestrzeni codzienności wychowania, przed którymi nie da się zabezpieczyć pedagoga przez wskazanie pożądanych form bycia nim.

Normatywnie określona etyka pedagogiczna spełnia jednak swoje zadania głównie w sytuacjach, gdy:

- pedagog nie ma rozwiniętej wrażliwości aksjologicznej,
- nie jest dojrzały pod względem samodzielności w dokonywaniu wyborów, np. w sytuacji dylematów moralnych,
- nie radzi sobie z wielowymiarowością relacji z wychowankami,
- jak również z niepewnością co do słuszności własnych poczynań,
- nie jest wyposażony w instrumenty potrzebne do odczytywania śladów znaczeń aksjologicznych jego własnych działań,
- równie trudno jest mu odczytać i (z)rozumieć sens własnej autonomii w działaniu pedagogicznym, jak i zakresów jego odpowiedzialności.

Zewnętrznie ustalone normy dotyczące etyki (w) czaso-przestrzeni wychowania zajmują tylko określony fragment działania pedagogicznego. Uważam, że mówienie o autonomicznej powinności pedagoga nie zostaje zniesione, lecz wyniesione ponad zewnętrzną normatywność¹⁸. Tym samym chcę wyraźnie podkreślić konieczność zwrotu w dyskursie pedagogicznym w kierunku uprawomocnienia autonomicznej powinności pedagoga, którą określam jako powinność „odśrodkową” czy „od-podmiotową”. Wmyślając się w sens/sensy etyki (w) codzienności wychowania oraz chcąc uchronić się przed prze(wy)rodzeniem się autonomicznej powinności pedagoga w pusty frazes teoretyka, proponuję rozpatrzyć tę powinność na trzech poziomach:

- na poziomie teoretycznym, na którym badano by rozumienie i interpretację powinności autonomicznej pedagoga w teoriach pedagogicznych,

¹⁸ Mam również wątpliwość co do możliwości stworzenia jakiegoś solidnego „korpusu” etyki przy udziale różnych grup pedagogów włączających się czy też włączanych w dyskurs etyczny zainspirowany filozofią J. Habermasa (por. Kaniowski 1999: 413). Uważam, że i wówczas głos zabraliby ci, którzy np. wierzą w siłę u wspólnionej komunikacji. Wielu pedagogów nie tyle nie będzie dopuszczonych do głosu, ile głosu w ogóle nie zabiorą. Powodów może być wiele. Do przemyślenia jest w tym miejscu uwaga poczyniona przez teoretyka demokracji Giovanniego Sartoriego, korespondująca z orientacją krytyczno-emancypacyjną w myśleniu pedagogicznym: „Zostawmy w spokoju slogan o demokracji jako rządach większości; to szacunek i zabezpieczenie dla praw mniejszości podtrzymują dynamikę i mechanikę demokracji” (Sartorie za: Miksa 2010: 178).

- na poziomie wyobrażeń powinnośi autonomicznej samych pedagogów (praktyków i teoretyków), uwzględniając i badając linie przecięć tych wyobrażeń i rozbieżności,
- na poziomie faktycznym, na którym badano by rozumienie i urzeczywistnianie powinnośi autonomicznej pedagoga w tzw. praktyce.

Etyka (w) codzienności wychowania, oparta w pierwszej instancji na autonomicznej podmiotowości pedagoga wobec siebie samego i wobec wychowanka, nie jest etyką „pracującą” w teŹe codzienności wedle zewnętrznych pryncypiów. Tak pojmowana etyka w codzienności wychowania „obciąża” pedagoga i „prowokuje” do pomyślenia jeszcze raz o tym, co znaczące w wychowaniu.

Bibliografia

Carr D. (2000) *Professionalism and Ethics in Teaching*, London, Routledge.

Depraz N. (2010) *Zrozumieć fenomenologię. Konkretna praktyka*, tłum. A. Czarnecka, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Dybel P. (2012a) *Kłopot z „intersubiektywnością” w: Intersubiektywność*, P. Makowski (red.), Kraków, Universitas.

Dybel P. (2012b) *Oblicza hermeneutyki*, Kraków, Universitas.

Filek J. (2010) *Życie. Etyka. Inni*, Kraków, Wydawnictwo Homini.

Gadamer H.-G. (1993) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków, Inter Esse.

Hartman J. (2011) *Wiedza. Byt. Człowiek. Z głównych zagadnień filozofii*, Kraków, Universitas.

Heidegger M. (1989) *Co znaczy myśleć? w: Filozofia współczesna*, J. Tischner (red.), tłum. J. Mizera, J. Tischner, Kraków, Instytut Teologiczny KsięŹy Misjonarzy.

Heidegger M. (2010) *Identyczność i różnica*, tłum. J. Mizera, Warszawa, Aletheia.

Heidegger M. (2011) *Zasada racji*, tłum. J. Mizera, Kraków, Wydawnictwo Baran i SzuŹyński.

Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011) *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kaniowski A. M. (1999) *Supererogacja. Zapomniany wymiar etyki*, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Kołąkowski L. (2000) *Etyka bez kodeksu*, w: L. Kołąkowski, *Kultura i fetysze. Eseje*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kowalska M. (1996) *Deleuze Gilles, Différence et Répétition* w: *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, B. Skarga (red.), t. IV, Warszawa, PWN.

Kwaśnica R. (2006), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), t. II, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kwiatkowska H. (2005) *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Kwiatkowska H. (2010) *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony* w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, J. M. Michalak (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Lazari-Pawłowska I. (1992) *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Lévinas E. (1998) *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa, PWN.

Makowski P. (2012) *Spektrum praktyczne etyki a intersubiektywność* w: *Intersubiektywność*, P. Makowski (red.), Kraków, Universitas.

Męczkowska A. (2006) *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Miksa (2010) *Miejsce powinności w etyce zawodowej nauczyciela* w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, J. M. Michalak (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Przyłębski A. (2010) *Etyka w świetle hermeneutyki*, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Ricoeur P. (2005) *O sobie samym jako innym*, tłum. M. Kowalska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Spaemann R. (2001) *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, tłum. J. Merecki, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Šrubar I. (1993) *Świat przeżywany i totalność. Dwa typy ugruntowania myśli socjologicznej* w: *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, zebrali i wstępem opatrzyli Z. Krasnodębski, K. Nellen, Warszawa, PIW.

- Stróżewski W. (1994) *Istnienie i sens*, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Tischner J. (1982) *Sztuka etyki* w: J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Tischner J. (2006), *Etyka wartości i nadziei* w: J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Walczak A. (2011) *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Walczak A. (2012) *Obecność i ślad pedagoga jako fenomeny wychowania* w: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Waldenfels B. (2002) *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Waldenfels B. (2009) *Podstawowe motywy fenomenologii obcego, obcego*, tłum. J. Sidorek, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Wojtysiak J. (2005) *O słowie BYĆ*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.