

# Łukasik, Beata

---

## Źródłowe podstawy tożsamości - "Inny" źródłem tożsamości nauczyciela

---

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 21, 71-77

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Beata ŁUKASIK

## **Źródłowe podstawy tożsamości – Inny źródłem tożsamości nauczyciela**

Pojęciem, które coraz częściej pojawia się w licznych rozważaniach nad funkcjonowaniem jednostki i jej usytuowaniem społeczno-kulturowym, jest *tożsamość*. Jest to pojęcie szczególnie trudne do określenia, a trudność w jego precyzowaniu związana jest z uwikłaniem w liczne koncepcje i orientacje definicyjne.

W niniejszym tekście nie zamierzam zagłębiać się w zawilości definicyjne pojęcia i przyjmuję, że tożsamość oznacza to, co w człowieku stałe, niezmienne, a zarazem to, co w nim unikatowe, niepowtarzalne, zmienne. Tożsamość człowieka w przyjętym przeze mnie rozumieniu „wskazuje na to, co tożsame, i na to, co w nim różne, co zaświadcza, że jest inny od innych”<sup>1</sup>. Obejmuje ona potrzebę świadomości siebie, autorefleksję, która otwiera możliwości łączenia w człowieku tego, co podobne i co różne, co wyjątkowe i niepowtarzalne, z tym, co grupowe i wspólne<sup>2</sup>. Podstawą kształtowania się tożsamości osobowej jest świadomość poznawczej odrębności Ja–Inni. Człowiek w postrzeganiu siebie kieruje się indywidualnym systemem znaczeń, ale koniecznym warunkiem percepcji siebie jest drugi człowiek. Dlatego też można założyć, że tożsamość indywidualna jest w pewnym sensie dziełem *Innego*<sup>3</sup>, to *Inny* i otaczający nas świat sprawiają, że dowiadujemy się, kim jesteśmy, gdyż inność *Innego* rodzi opór, który staje się źródłem rozumienia siebie i *Innego*. Jeśli uznać, że we współczesnym świecie jedynie pewną cechą jest zmiana, to obecność człowieka w nim wymusza czujność poznawczą oraz refleksyjność, które stają się instrumentem budowania jego tożsamości. Ciężar kreowania własnej tożsamości przenosi się z uregulowań zewnętrznych na świat wewnętrzny, a człowiek zmuszony jest do in-

<sup>1</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 63.

<sup>2</sup> *Taż*, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 230.

<sup>3</sup> *Taż*, *Tożsamość...*, s. 67.

dywidualnego mierzenia się z trudem poszukiwania odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”.

E. Wolicka, w swoich rozważaniach na temat skomplikowanej natury ludzkiej tożsamości, szczególną uwagę zwraca na: miejsce życia, pamięć, płaszczyznę porównań i odniesień oraz osobowe relacje z innymi<sup>4</sup> jako źródłowe jej podstawy.

Utożsamienie na płaszczyźnie miejsca wiąże się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: *Jakie są moje korzenie, skąd się wywodzę?* Udzielenie odpowiedzi na to pytanie pozwala człowiekowi poszerzyć obszar samoświadomości i kreować egzystencjalne poczucie bezpieczeństwa. Należy jednak pamiętać o tym, że znaczenie miejsca podlega istotnym zmianom. W kulturach tradycyjnych egzystencja człowieka była ściśle związana z miejscem (pomimo wędrowności ludzi). W późnej nowoczesności miejsce przestało być dla człowieka punktem znaczącym w przestrzeni, głównie ze względu na fakt penetracji miejsca przez mechanizmy wykorzeniające, które powiązały lokalne działania w relacje czasowo-przestrzenne<sup>5</sup>. Pojęcie miejsca ulega zmianie również pod wpływem przemian dokonujących się w rodzinie. Dawniej zewnętrzne wyznaczniki miejsca związane były bardzo mocno z pokrewieństwem, kiedy to rodzina w istotny sposób wyznaczała przestrzeń życia człowieka. Dzisiaj te funkcje rodziny wyraźnie słabną, a jednostka ma indywidualne pomysły na rodzinność, w rezultacie których inni ludzie zaczynają mieć większe znaczenie w tworzeniu miejsca życia aniżeli najbliżsi<sup>6</sup>. Wobec powyższego można wnioskować, że współczesny człowiek doświadcza kryzysu miejsca, jest bowiem zmuszony do otwarcia się na szeroką przestrzeń (doświadczenie anonimowości), z drugiej jednak strony broni się przed jej bezkresem, co wywołuje w nim stan ambiwalencji. Ambiwalencja miejsca staje się faktem egzystencji człowieka. Reakcją człowieka na łatwo i szeroko otwierającą się przestrzeń jest prawdopodobnie coraz silniejsza potrzeba stałego miejsca, w którym można ukryć się przed światem, które pozwala nawiązać bliskie relacje, intymne związki, które jest podstawą prawdziwego porozumienia z drugim człowiekiem. „Najdroższym miejscem dla każdego człowieka jest dom”<sup>7</sup>.

Pamięć i jej zasoby to kolejne źródło tożsamości człowieka. To, co przez nas przeżyte, doświadczone, ma wpływ na to, kim jesteśmy bądź kim możemy być. Problemem jest jednak to, iż pamięć współczesnego człowieka ulega znacznej dewiacji. Co jest tego przyczyną? Otóż szalone tempo zdarzeń eliminuje czas na refleksję, namysł. Dominująca strategia życia chwilą utrudnia, a wręcz uniemoż-

<sup>4</sup> E. Wolicka, *Osobowa tożsamość i odrębność w perspektywie hermeneutyki dialogicznej*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998, s. 46–48.

<sup>5</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w procesie późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 201.

<sup>6</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, s. 90–91.

<sup>7</sup> Tamże, s. 93.

liwia, zatrzymanie się nad tym, co przeżyte, co zostało doświadczone. Wydarzenia wczorajsze są natychmiast przesłaniane kolejnymi wydarzeniami dnia dzisiejszego. Destrukcja ludzkiej pamięci jest współcześnie procesem tak istotnym i o tak dużej dynamice wzrostu, że ustalona została nawet typologia pamięci fałszywej, wyróżniająca pamięć: sentymentalną (wybielającą), urazową (zaczerniającą) oraz amnezję (celową niepamięć)<sup>8</sup>. Aby przywrócić zdegradowanej pamięci jej prawdziwy kształt, człowiek musi zdobyć się na indywidualną uczciwość, która pozwoli mu przyznać się przed samym sobą do tego, co do tej pory skrywał, wybielał, zaczerniał czy też uznawał za niebyłe. To przyznanie się jest początkiem drogi w walce z degradacją człowieka, początkiem drogi do bycia w dialogu.

Do źródłowych podstaw ludzkiej tożsamości zaliczyć należy także utożsamienie na płaszczyźnie porównań i odniesień. Wymaga ono kompetencji porównywania obrazu własnej osoby z przeszłości (przebytej już drogi) z aktualnym wizerunkiem, a także odniesienia się do wizji siebie w przyszłości. Zatem najistotniejsze jest tu uchwycenie różnicy między doświadczeniem już zgromadzonym a naszymi oczekiwaniami („horyzont oczekiwań”)<sup>9</sup>, wobec tego, kim zamierzamy być. Porównania i odniesienia pozwalają na rekonstrukcję różnych wizerunków siebie, ale warunkiem niezbędnym owej rekonstrukcji jest umiejętność dokonania oglądu siebie z pewnego dystansu, postrzegania siebie jako *Innego*, co niewątpliwie wymaga od nas oglądu krytycznego. Mechanizm porównań i odniesień byłby niemożliwy bez intencji jednostki i świadomości tego, co pragnie w sobie zmienić, a co chce urzeczywistnić.

Rozważając o tożsamości osobowej, nie można zapomnieć o więzi z *Innym*. Ze względu na podjęty przeze mnie temat, to właśnie utożsamieniu na płaszczyźnie więzi z *Innym* chciałabym poświęcić nieco więcej uwagi.

Dla nauczyciela więź jest/powinna być istotą pracy, a *Innym* jest przede wszystkim uczeń. Można mówić o różnych związkach (więziach, relacjach) *Ja–Inny* np. o związku zawłaszczania, związku wywłaszczania, związku konwergencji, czy też związku, w którym *Inny*/uczeń stanowi źródło tożsamości nauczyciela.

Związek zawłaszczania występuje wówczas, gdy mamy tendencję do przewzięcia tego, co obce, odmienne. Staramy się za wszelką cenę udowodnić własne racje i uznać je za jedynie słuszne. Zawłaszczanie, wg L. Witkowskiego, to przekształcanie tego, co obce, w to, co własne, gdyż wszelka inność może być obarczona „błędem” i narzuca potrzebę nawracania na „słuszną drogę”<sup>10</sup>. Zatem to, co nauczyciel uzna za odmienne, inne, obce, wymaga zmiany, przekształcenia, zniwelowania, często na drodze przemocy, za którą B. Skarga uznaje „każdy czyn, jeżeli się go dokonuje tak, jakby się było samemu na świecie, jakby reszta

<sup>8</sup> J. Mizińska, *Sztuka zapominania*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin 1997, s. 62.

<sup>9</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, s. 104.

<sup>10</sup> L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 44.

tego świata istniała tylko po to, by się temu czynowi poddać”<sup>11</sup>. Poprzez hierarchiczny układ ról związek zawłaszczania uniemożliwia porozumienie, prowadzenie dialogu i unicestwienia odmienność *Innego*/ucznia.

Związek wywłaszczania jest konsekwencją bezgranicznego zawłaszczania. Otóż osoba zawłaszczająca (nauczyciel) zaczyna panować nad samym sobą i zawłaszcza samego siebie. „Zawłaszczanie *Innego* przekształca się w wywłaszczanie *Ja*, czyli zawłaszczającego”<sup>12</sup>. Taki związek sprzyja pogłębieniu przepaści między *Ja* a *Inny* (zawłaszczającym nauczycielem i zawłaszczanym uczniem) i sprawia, że coraz trudniej oddzielić to, co własne, od tego, co obce. Im bardziej nauczyciel zawłaszcza *Innego*/ucznia, tym bardziej umniejsza szanse na realizację potrzeb własnych, co z czasem prowadzi do depersonalizacji.

Związek konwergencji ma miejsce wówczas, gdy nie dochodzi do przenikania się myśli, jak i czynności między *Ja*/nauczycielem a *Innym*/ucznem. Rodzący się dystans i jego podtrzymywanie jest najczęściej wynikiem pełnienia skrajnych ról (np. z jednej strony nauczyciel występujący w roli wiedzącego i mającego przekazać uczniowi to, czego sam wcześniej się nauczył, oraz – z drugiej – uczeń, który występuje w roli niewiedzącego, a jego podstawowym zadaniem jest przyswojenie tego, co mówi nauczyciel)<sup>13</sup>. Można przywołać tu hierarchiczność pozycji (pozycję wyższości i niższości), która może grozić zniewoleniem. Osoba zajmująca pozycję „wyższą” w interakcji z osobami „uzależnionymi” posiada bowiem „moc do uwodzenia czy oczarowania”<sup>14</sup>.

*Inny* jako źródło tożsamości *Ja* to związek, który ma niwelować dystans między rolami, o których wcześniej wspomniałam. Jest to relacja zakładająca prawo do odmiennego istnienia, odrębności. W żaden sposób *Inność* nie może być redukowana i sprowadzana do tego, co moje, co własne. *Inny*, uczeń jest szansą dla *Ja*, nauczyciel, dzięki któremu lepiej rozumiem siebie, odkrywam siebie. Jak pisze H. Kwiatkowska: „Dzięki Innemu zdobywam język do nazywania tego, co wcześniej było we mnie milczące, utajone, a nade wszystko niewyraźne, niewysłowione. *Inny* umożliwia mi własną ekspresję”<sup>15</sup>. Można zatem powiedzieć, że *Inny* pozwala budować to, co własne, za pośrednictwem języka otwierającego się na to, co odmienne, obce. Otwarcie się na *Inność* przynosi korzyści obu stronom związku *Ja–Inny*, gdzie *Inny*/uczeń zachowuje własną integralność i poszerza o swoją inność, doznania *Ja*/nauczyciel. Tożsamość jednostki staje się w wyniku rozumienia *Innego*. „Człowiek więc jest/egzystuje, współ-bytując z «Drugim», z «Innym», z tym, co go otacza, rozumiejąc to, co go otacza”<sup>16</sup>. Można zatem uznać, że tożsamość nauczyciela staje się między innymi dzięki relacji z uczniem/*Innym*.

<sup>11</sup> B. Skarga, *Tożsamość i różnica*, Kraków 2009, s. 162.

<sup>12</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, s. 107.

<sup>13</sup> Tamże, s. 108.

<sup>14</sup> T. Leszniewski, *Tożsamość jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, Toruń 2008, s. 268.

<sup>15</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, s. 109.

<sup>16</sup> M. Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Kraków 2010, s. 32.

Aby *Inny*/uczeń miał szansę stać się źródłem tożsamości nauczyciela, niezbędna jest akceptacja, która pozwala widzieć ucznia w sposób autentyczny wraz z jego ograniczeniami, wadami, zaletami, emocjami i przeżyciami. Takie postrzeganie ucznia staje się pretekstem do prawdziwego spotkania, umożliwiającego wzajemne przenikanie osobowości, odkrywanie własnej tożsamości dzięki osobie *Innego*. „Spotkanie jest czymś więcej niż zwyczajnym zetknięciem się z drugim. Widzeniem czy słyszeniem drugiego. Spotkanie to wydarzenie”<sup>17</sup>, które zmierza do doświadczenia wartości nadających sens ludzkiemu życiu, pozwala człowiekowi stać się człowiekiem (zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi). Spotkanie z *Innym*/uczniem umożliwia nauczycielowi traktowanie ucznia jako osoby różniącej się, ale zarazem równej sobie, co z kolei prowokuje wzajemne czerpanie ze swoich osobowości/odmienności, ponadto pozwala na ujrzenie tego, co skrywa nauczycielska natura, a dzięki czemu pedagog może stać się osobą świadomie zdobywającą wiedzę o sobie i pogłębiającą własną dojrzałość.

Poza wspomnianą akceptacją, w spotkaniu z *Innym*/uczniem niezbędna jest szczerłość, która poprzedza jakąkolwiek wymianę słów. Sytuacja szczerości oznacza „otwarcie się”, tj. sprawienie, by uczeń/*Inny* czuł się bezpieczny i nie widział potrzeby zakładania maski. Atmosfera ta daje uczniowi szansę mówienia „od siebie”, we własnym imieniu, a możliwa do wykreowania jest tylko wtedy, gdy nauczyciel powstrzyma się od natychmiastowego wyrokowania i ferowania sądów. Aby lepiej poznać *Innego*, a tym samym i siebie, należy „pozwolić drugiemu być [...] uznać, że wartością jest już samo istnienie drugiego, jakkolwiek by był”<sup>18</sup>. Niezwykłą osobowościowotwórczą siłę spotkania opisywał ks. Józef Tischner: „Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest”<sup>19</sup>. Obecność ucznia/*Innego* jako osoby, chęć zrozumienia, akceptacja, całkowita szczerłość wobec niego, umożliwiają nauczycielowi obserwowanie siebie, by nie doprowadzić do sytuacji, kiedy zatracą on własną twarz i rezygnuje z bycia sobą.

*Inny*/uczeń/student jest we mnie, a jednak owa inność nie niszczy mojej tożsamości, przeciwnie, jest dla niej konstytutywna. Dlaczego? Otóż wydaje się, że nie szukalibyśmy siebie, własnej tożsamości, gdyby nie tkwiło w nas coś, co jest odmienne, co należy do *Innego*/ucznia. Znane w tym względzie jest stanowisko Lévinasa, który uważa, że doświadczeniem pierwotnym – w procesie stawiania się człowieka – nie jest świadomość „Ja”, lecz receptywny odbiór, doznanie „In-

<sup>17</sup> J. Tischner, *O człowieku – wybór pism filozoficznych*, opracował A. Bobko, Wrocław 2003, s. 4.

<sup>18</sup> Tenże, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 421.

<sup>19</sup> Tenże, *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensa”, t. 12, Kraków 1980, s. 142.

nego<sup>20</sup>. To właśnie relacja z uczniem jako *Innym* dostarcza nam wiedzy o naszej odrębności, jest podstawą uświadomienia sobie tego, kim jesteśmy. Tym też Lévinas tłumaczy potrzebę istnienia „twarzy drugiego” w kreowaniu własnej „twarzy”, własnej tożsamości. Świadomość siebie, tego, kim jestem jako człowiek/nauczyciel/profesjonalista, rodzi się w przestrzeni osobistych kontaktów z *Innym*/ucznem, w osobowym ruchu, w jakim pozostaję z *Innym*. Odczytywanie siebie poprzez kontakt z *Innym* wymaga otwarcia oczu i duszy na to, co odmienne, na inność *Innego*, przez co odkrywamy własną nieredukowalność.

To, co we mnie inne, pomaga w konkretyzacji tego, co moje, co własne. A zatem, kiedy zadam sobie pytanie *kim jestem?*, nie potrafię znaleźć konkretnej odpowiedzi, poza jedną: jestem zmiennością, kimś, kto wciąż jest w drodze, staje się dzięki relacji z *Innym*, a w przypadku nauczyciela (którym jestem), dzięki mojemu uczniowi/studentowi, który zmusza mnie do poszukiwania, tworzenia, kreowania własnej tożsamości, do refleksji nad tym, co różni mnie od *Innego*. *Inny*/uczeń/student jest dla mnie lustrem, w którym moje „Ja się przegląda, znajdując w nim zaprzeczenie lub potwierdzenie tego, co własne [...]”. To ten drugi mówi do mnie, uczy mówić i poucza, to on staje się punktem odniesienia mojej refleksji. Na każdym kroku konfrontuję z nim siebie samą, śledzę, czym jest, jak mówi do mnie lub o mnie, szukam w nim wzoru lub, przeciwnie, widzę, że mi grozi czymś, czego nie chcę, czemu się sprzeciwiam, co moją drogę może skierować w niepożądaną stronę<sup>21</sup>.

Otwarcie się na dialog z *Innością* niesie korzyści zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi. Rezygnując z bycia źródłem wiedzy, profesjonalistą przekazującym jedynie wiadomości i egzekwującym ich zaliczenie, nauczyciel ma szansę stać się mistrzem pomagającym w otwieraniu się *Innego*/ucznia/studenta na aksjologiczne przeżycia związane z doświadczeniem tego, co inne, odmienne, z poznawaniem różnych treści, z kreowaniem siebie. Nauczyciel nie powinien przy tym zapomnieć, że bycie mistrzem dla ucznia polega często na byciu uczniem swojego ucznia, dzięki czemu możliwe jest poszukiwanie własnej tożsamości we wszystkim, co przydarza się w relacji nauczyciel–uczeń/*Inny*. Można w tym miejscu przywołać koncepcje Heideggera (nie wdając się w ich szczegółowy opis), w których sens bycia w świecie został określony jako bycie z *Drugim*/*Innym*, nieoznaczające wzajemnego stosunku uznania lub walki. Bycie z *Innym* to raczej rodzaj solidarności ontologicznej w eksploatacji tego świata.

Ponieważ współczesny świat – utożsamiany z niecierpliwością, pędzący do przodu – nie pozostawia czasu na namysł, to fundamentalne dla ludzkiej egzystencji pytanie: *Kim jestem?*, często pozostaje bez odpowiedzi. Nie mam możliwości poszukiwania na nie odpowiedzi, moim zamiarem nie było także przeprowadzenie systematycznego wykładu zagadnienia, chodziło mi raczej o zasygnali-

<sup>20</sup> E. Lévinas, *Filozoficzne określenie idei kultury. Dane etnograficzne*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 9, s. 33.

<sup>21</sup> B. Skarga, dz. cyt., s. 275.

zowanie tego, iż nauczycielom potrzebna jest dziś czujność poznawcza, refleksyjność i szczególne wyczulenie na różnice, by bez pokusy ich odrzucania, niwelowania „nie stracili szansy na dialog z obcością, odmiennością”<sup>22</sup>, nie tracili szansy na budowanie własnej tożsamości, której źródłową podstawą może być/jest relacja z *Innym*/uczniem. I choć mam świadomość także innych treści mających swój udział w dziele tworzenia tożsamości, to czuję, że właśnie relacja z *Innym*/moim uczniem/studentem, jego odmienność, inność, skłaniają mnie do namysłu, refleksji, interpretacji, a jednocześnie wymuszają odrzucenie roszczeń uniwersalizujących moją słuszność. To uczeń/student jako *Inny* jest dla mnie jednym ze źródeł konstytuowania tożsamości.

## Summary

### Source basis of identity – *Someone Else* source of a teacher’s identity

In reflections on the complex nature of human identity special attention is paid to: place of living, memory, comparisons’ and references’ abundance and personal relations with others being the source of its basis. To the last ones, because of the subject that has been taken on, I paid most attention. For a teacher a bond with *Someone Else*, whose role is played by a student, should be the essence of work. It is the relation with a student as *Someone Else* gives the teacher knowledge about his separateness, is the basis of realizing whom he is. In order to let *Someone Else*/Student become the source of the teachers identity acceptance, honesty, will of comprehension are crucial and which create the space of real “meeting” allowing interpenetration of identities, discovering of own identity thanks to the individual of *Someone Else*.

---

<sup>22</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*, Kraków 2011, s. 72.