



Jarosław Gara

The Maria Grzegorzewska University, Poland

ORCID 0000-0001-6251-5972

Dariusz Stępkowski

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0002-6855-1517

Forma myślenia i działania pedagogicznego a doświadczenie paradoksalności (samo)kształcenia

The form of pedagogical thinking and acting and the experience of the paradoxicality of (self)education

Abstract: The object of research interest in the presented article is the form of pedagogical thinking and acting due to its connection with (self)education understood as an autonomous and personal-creative action of the addressee of educational interactions. By applying the philosophical-hermeneutic method of textual analysis and the model of the paradoxical structure of experience developed in existential philosophy of education, the authors have problematized three pairs of paradoxes that characterise pedagogical thinking and acting based on the affirmation of (self)education as an experience of existential paradoxicality.

Keywords: form, pedagogical thinking and acting, (self)education, paradox, aporetics, existential analysis.

Wprowadzenie

W innym opracowaniu określone zostały już przez autorów zasadnicze podstawy zapoznanej współcześnie kategorii formy myślenia i działania pedagogicznego. Kategoria ta obejmuje równocześnie dwie płaszczyzny – myślenie i działanie – oraz oba podmioty interakcji edukacyjnej (Stępkowski i Gara, 2024). Centrum zrekonstruowanej tam ogólnej formy i jej trzech

egzemplifikacji tworzy (samo)kształcenie jako autonomiczne i osobotwórcze działanie własne adresata oddziaływań edukacyjnych. To rozumienie pojęcia (samo)kształcenia autorzy będą stosować dalej w tym artykule. Wykorzystując filozoficzno-hermeneutyczną metodę analizy tekstów oraz wypracowany w egzystencjalnej filozofii wychowania model paradoksalnej struktury doświadczenia, autorzy werbalizują zależności zachodzące między partykularnymi formami myślenia i działania a (samo)kształceniem w postaci trzech par paradoksów.

Artykuł składa się z czterech punktów i zakończenia. W pierwszym punkcie przez odniesienie do nastawień egzystencjalnej filozofii wychowania przedstawiono strukturę doświadczenia paradoksalności myślenia i działania pedagogicznego oraz jej prymarne wyznaczniki. W punktach od drugiego do czwartego z pomocą paradoksów opisano trzy partykularne formy myślenia i działania pedagogicznego jako interakcje ukierunkowane na (samo)kształcenie. W zakończeniu skonstrastowano ze sobą podmiotowosprawczą formę myślenia i działania pedagogicznego z formą, w której podmiot pozbawiony jest możliwości rozwijania swojego potencjału samosprawczego.

Egzystencjalne ustrukturyzowanie doświadczenia paradoksalności myślenia i działania pedagogicznego oraz jej prymarne wyznaczniki

Zdaniem Dietricha Bennera (2015, s. 24–32) właściwa (tj. pedagogiczna w swych podmiotowo prorozwojowych i autonomizujących intencjach sprawczych względem wychowanka) forma myślenia i działania pedagogicznego różni się od niewłaściwej (tj. niepedagogicznej lub pozornie pedagogicznej, bo pozbawionej podmiotowo prorozwojowych i autonomizujących intencji sprawczych względem wychowanka) tym, że jest ukierunkowana na (samo)kształcenie jako działanie własne podmiotu będącego adresatem oddziaływań edukacyjnych w postaci wychowania, nauczania, opieki itp. W nawiązaniu do herbartowskiej tradycji pedagogicznej, a równocześnie w pewnym zdystansowaniu wobec niej, wspomniany autor interpretuje formę jako swoiste „przechodzenie” („przemieszczanie”, „ewoluowanie”, „przekształcanie”) jednych aktów podmiotowej aktywności (wychowawcy – inicjatora oddziaływań pedagogicznych) w inne akty podmiotowej aktywności (wychowanka – adresata oddziaływań pedagogicznych) w trzech zakresach, a mianowicie (1) wychowania jako kierowania przez innych z przejściami do samosterowania, (2) wychowania jako nauczania przez innych z przejściami do samouctwa oraz (3) wychowania jako doradzania przez innych z przejściami do samodzielnego refleksowania problemów, tworzenia planów działania oraz wcielania ich w życie (Benner, 2022).

W każdym ze wskazanych wektorowych „przejsć” (od jednego, wyjściowego stanu rzeczy, do innego, docelowego stanu rzeczy) mamy do czynienia z dynamiczną zmianą, która dokonuje się w podmiocie – adresacie oddziaływań edukacyjnych w wyniku podjęcia przez niego autonomicznego działania (samo)kształceniowego. Wbrew pozorom (samo)kształcenie nie jest działaniem autarkicznym, które podmiot – adresat oddziaływań edukacyjnych realizuje w całkowitym oderwaniu od podmiotów odpowiadających za jego rozwój, takich jak rodzic/nauczyciel/wychowawca/opiekun/pedagog. Wprost przeciwnie oddziaływania tych ostatnich, które syntetycznie można określić mianem „kształcenie-kształtowanie”, stanowią niezbywalny korelat (samo)kształcenia. Na tej podstawie można powiedzieć, że (samo)kształcenie jest do pewnego stopnia odpowiedzią na oddziaływania zewnętrzne. Oprócz elementu responsywnego implikuje ono nieredukowalną konieczność własnej sprawczości i aktywności. Przez tę konieczność uwidacznia się jeszcze bardziej swoistość cechująca pedagogiczną *praxis* (Śliwowski, 2010; 2022). Tworzą ją dwa przeciwstawne rodzaje działania. Z jednej strony, jest to działanie „kształcenie-kształtowanie” oparte na zewnętrznym umiejscowieniu kontroli i sprawczości, z drugiej zaś, jest to (samo)kształcenie oparte na wewnętrznym umiejscowieniu kontroli i sprawczości. Należy z naciskiem podkreślić, że formę myślenia i działania pedagogicznego – zarówno tę ogólną, jak i jej partykularne egzemplifikacje – konstytuują oba rodzaje działania i dwa realizujące je podmioty.

Z powyższego wynika, że aporetycznej struktury pedagogicznej *praxis* nie należy postrzegać jako jakiejś kłopotliwej anomalii zaburzającej działanie edukacyjne, lecz przeciwnie, jako autentyczny przejaw egzystencjalnie otwartej (niezdeteminowanej) kondycji człowieka, wyrażonej zarówno w pojęciu *homo educandus* (człowiek jako istota potrzebująca wychowania), jak i *homo educabilis* (człowiek jako istota poddająca się wpływowi wychowania) (Gara, 2021, s. 163–166).

We wskazanym na początku tego punktu rozróżnieniu między właściwą formą myślenia i działania pedagogicznego, czyli pedagogiczną, a niewłaściwą, czyli niepedagogiczną, należy uznać za kluczowe kryterium kierunek interakcji pedagogicznych. Jest on pochodną afirmacji bądź negacji podmiotowej sprawczości i autonomii adresata oddziaływań edukacyjnych. W zależności od rozstrzygnięcia tej sprawy forma myślenia i działania pedagogicznego przybiera postać podmiotowosprawczą lub pozbawiającą podmiot sprawczości.

Formę podmiotowosprawczą należy postrzegać przez pryzmat afirmacji podmiotowej pełnomocności dziecka/ucznia¹/wychowanka/podopiecznego i jego wewnątrzsterowności. Wyraża się ona w rozwijaniu wewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli i sprawstwa jako przejawu nowoczesnego rozumienia pedagogicznej interakcji opartej na obopólnej, choć niesymetrycznej, relacji wzajemności między obydwojema podmiotami partycypującymi w działaniu pedagogicznym. W odróżnieniu od tego forma pozbawiająca podmiotowej sprawczości zasadza się na deprywacji podmiotowej pełnomocności dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego i jego zewnątrzsterowności. W tym ostatnim wypadku zewnętrzne umiejscowienie ośrodka kontroli i brak poczucia sprawstwa mogą być również rozpatrywane w kategoriach afirmacji racjonalności paradygmatu didaskalocentrycznego, modelu heteroedukacji, wychowania dyrektywnego i jednokierunkowej (monologicznej) relacji edukacyjnej (Rubacha, 2003, s. 64–67).

Jedną z perspektyw poznawczych, która pozwala poddać metodycznej analizie problemowej, a zarazem uwyżyć przedmiot badawczego zainteresowania w tym opracowaniu, jest egzystencjalna filozofia wychowania. W inspirowanym filozofią egzystencjalną modelu traktuje się wychowanie jako fenomen specyficznie ludzki, który odnosi się do egzystencji ludzkiej jako „niebycia tym, czym się jest” oraz „bycia tym, czym się nie jest”. Ludzka egzystencja jest tu bowiem postrzegana przez pryzmat „projektu nieustannego stawania się”; jest tożsama z byciem w nieustannym stanie tworzenia (auto-kreacji, auto-afirmacji, auto-projektowania). Dzięki temu egzystencja ludzka urzeczywistnia się w bogactwie własnych immanentnych potencji i możliwości rozwojowych. Wychowanie jako fenomen swoisty zawsze jest odpowiedzią na swoistość samej kondycji egzystencji ludzkiej (Gara, 2021, s. 20–22, 32–68, 69–170). Dlatego w sposób programowy i *per analogiam* można powiedzieć, że forma myślenia i działania pedagogicznego – podobnie jak sama egzystencja ludzka – jest próbą nieustannego odnoszenia się do tego, „co jeszcze nie istnieje”, lub też do tego, „co już nie istnieje”. Podmiotowosprawczą formą myślenia i działania pedagogicznego – zgodnie z przyjętym w tym miejscu rozumieniem – zawsze jest wytyczaniem teleologicznego horyzontu egzystencji, którą cechuje swoisty brak na drodze samostwarzania wyrażającego się w „niebyciu tym, czym jest” i w „byciu tym, czym nie jest”.

¹ Formuła ta eksponuje podmiotową aktywizację ucznia oraz autonomizację jego podmiotowego sprawstwa w procesie kształcenia, korelując zarazem z logiką kategorii „kształcenia wyzwalającego” oraz samej kategorii „pełnomocności” ucznia (Puślecki, 2001, 2010).

Przedstawiony w poprzednim akapicie model egzystencjalnie ujmowanego myślenia i działania pedagogicznego odnosimy do trzech zakresów „przechodzenia”, w których sytuuje się podmiot – adresat oddziaływań edukacyjnych. Umożliwi to ukazanie w każdym z tych zakresów swoistych konsekwencji – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych – wynikających z afirmacji formy podmiotowosprawczej². Zakładamy przy tym, że pod wpływem tej formy cała uwaga skupia się w sposób nieredukowalny na dziecku/uczniu/wychowanku/podopiecznym (jego osobowym sprawstwie, osobowej pełnomocności, osobowej autonomii, osobowej transgresji i samorealizacji) wraz z jego aktami samosterowności, a co za tym idzie (samo)kształceniem.

Opisana do tej pory problematyka niedwuznacznie unaocznia aporetyczną strukturę myślenia i działania pedagogicznego, która koncentruje się w (samo)kształceniu. Tę strukturę, w wybranych jej aspektach, czynimy podstawą naszych dalszych rozważań ze szczególnym wyeksponowaniem kwestii egzystencjalnej paradoksalności (samo)kształcenia. Do tej właśnie kwestii stosujemy przywołaną powyżej formułę „bytu, który jest tym, czym nie jest, i nie jest tym, czym jest” (Sartre, 2007, s. 96). Zgodnie z podejściem filozofii egzystencjalnej ludzka egzystencja cechuje się bowiem ontologicznym „oddaleniem od siebie” oraz „brakiem”, ponieważ człowiek zawsze jest „bytem, któremu *brakuje* czegoś istniejącego” (Sartre, 2007, s. 131). W ten sposób „to, co nie jest, określa to, co jest” (Sartre, 2007, s. 131), a „brak tożsamości z sobą samym” otwiera możliwość konstruktywnego antycypowania „rzeczywistości ludzkiej” w taki sposób, w jaki ona jeszcze nie istnieje (Sartre, 2007, s. 135, 151). Tylko dzięki „brakowi”, który wymaga nieustannego „dopełnienia”, człowiek może potwierdzić siebie w swej egzystencji, przekraczając (transcendując) samego siebie. Tym samym egzystencjalny „brak” („pustka”, „niebyt”, „nicość”) czyni ludzki byt w tej samej mierze „byciem” i „niebyciem” – bytem „w stawianiu się”. Ta dwuczłonowa struktura – z gruntu rzeczy paradoksalna w swej egzystencjalnej wymowie i implikacjach – przyświeca naszym dalszym rozważaniom.

² Warto nadmienić w tym miejscu, że pojęciem formy w najbardziej podstawowym znaczeniu posługiwał się odnośnie do czynności dydaktycznych Jan Amos Komeński (1956, s. 122, 293; 1964, s. 87), przeciwstawiając ją zarówno materii, jak i treści oraz odróżniając od siebie same „zasady rzeczy” od „form ich istnienia”. Z pojęciem formy jako istotną kategorią myślenia i działania pedagogicznego spotykamy się również we współczesnych opracowaniach naukowych w postaci określeń, takich jak np. „organizacyjne formy kształcenia”, „formy organizacyjne nauczania”, czy „formy realizacji szkolnictwa” (Kupisiewicz, 2000, s. 192–193; 2012, s. 165–187; Cyłkowska-Nowak, 2004, s. 373–379).

Paradoksalność doświadczenia wychowania jako kierowania przez innych z przejściami do samosterowania

Dla ukazania aporetycznej struktury myślenia i działania pedagogicznego, która przybiera postać wychowania jako kierowania przez innych z przejściami do samosterowania, można odwołać się do dwóch zasadniczych egzystencjalnych stanów rzeczy, wyrażonych za pomocą paradoksów: 1) nieredukowalnej nieoczywistości dominującego interesu, który podlega afirmacji, oraz 2) nieredukowalnej nieciągłości sprawczości wychowawczego kierowania czynnościami dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego.

Pierwszy paradoks odsyła do doświadczenia egzystencjalnej nieoczywistości. Jest to bowiem paradoks nieredukowalnej nieoczywistości dominującego interesu (formalnego i materialnego, symbolicznego i strukturalnego), który podlega afirmacji i jest zabezpieczany w wyniku czynności kierowania wychowawczego. Wychowawcze czynności sprawczego kierowania innymi oparte są bowiem na racjach i uprawnomocnieniach, których celem jest ochrona i promocja podmiotowego interesu tego, który podlega czynnościom kierowania („słabszego”, tzn. w ramach podejmowanych czynności paradoksalnie pozostającego formalnie w relacji podrzędności i podporządkowania), a nie tego, który warunkuje, a zatem określa, inicjuje i nadzoruje czynności kierowania („silniejszego”, tzn. w ramach podejmowanych czynności edukacyjnych paradoksalnie pozostającego formalnie w relacji nadrzędności i przewagi/uprzywilejowania).

Tak konstатовany stan rzeczy wyraża się w nastawieniu na rzeczywistość afirmację dobra rozwojowego wychowanka jako podmiotu podlegającego czynnościom wychowania i nauczania, które nie są traktowane jako zawalowana forma realizacji interesu własnej „ekonomii istnienia” (zabezpieczenia i zagwarantowania własnego *status quo*, opartego na dysponowaniu atrybutami przewagi i nadrzędności w relacji z przedstawicielami młodszego pokolenia) przez podmiot, który podejmuje czynności wychowania i nauczania, reprezentując w ten sposób *status quo* nadrzędności pozycji własnej lub pokolenia starszego. Nie jest to jednak egzystencjalnie oczywisty stan rzeczy, ponieważ nie gwarantuje go ani zmienna struktura *habitusu* doświadczenia społeczno-kulturowego, ani też wyposażenie przyrodnicze, wyrażające się w określonej motoryce instynktownych (odruchowych) dążeń człowieka.

Zasadniczy sens dookreślenia zarówno podmiotu, który dysponuje władzą kierowania innymi, jak i samego podejmowania czynności, które przybierają postać kierowania innymi, wyraża się w uznaniu naturalnych uprawnomocnień władzy (przewagi, nadrzędności, pozycji, wyższości, uprzywilejowania) tego, który kieruje kimś innym względem tego, który jest przez

kogoś kierowany. Taki naturalistyczny skrypt myślenia i działania, odwołujący się do oczywistości dominacji doświadczenia opartego na odruchowych (utrwalonych, nawykowych, bezpiecznych i przewidywalnych z punktu widzenia ciągłości i trwałości *status quo*) formach stratyfikacji (np. dysponujący atrybutami przewagi – niedysponujący atrybutami przewagi; podmiot dominujący i rządzący – podmiot zdominowany i podporządkowany) zderza się siłą rzeczy z etosem działania pedagogicznego, które koncipowane jest wprawdzie jako kierowanie przez innych, ale z wyeksponowaną jednoznacznie nieredukowalną intencją afirmacji tego, co prowadzi do podmiotowej autonomizacji myślenia i działania adresata oddziaływań edukacyjnych oraz do nabywania przez niego kompetencji samosterowności i immanentnej sprawczości kierowania biegiem własnego życia. W tym znaczeniu wychowanie i nauczanie jako kierowanie przez innych z przejściami do samosterowania nie tylko przerywa racjonalność oddziaływań edukacyjnych jako czynności reprodukcyjnych, ale również domaga się całkowitego zakwestionowania takiej racjonalności jako wyrazu etosu pedagogicznego, który oparty jest na uprawomocnieniach wychowania jako relacji gwarantowanej statusem dwupodmiotowej pełnomocności i sprawczości.

Paradoks nieredukowalnej nieoczywistości dominującego interesu, który podlega afirmacji i jest zabezpieczany w wyniku czynności kierowania wychowawczego zawsze konfrontuje nas z dwoma zasadniczymi antynomicznymi możliwościami. Z jednej strony, wychowania jako daru urzeczywistnionej władzy samostanowienia przez wychowanka swojego własnego świata otwartych znaczeń i możliwości (dominacji afirmacji podmiotowej autonomii i sprawczości wychowanka), z drugiej zaś, wychowania jako udziału w podtrzymywaniu władzy wychowawcy na rzecz zewnątrzsterownej transmisji jego własnego spetryfikowanego świata znaczeń i możliwości (dominacji afirmacji podporządkowania i rekonstruowania świata wychowawcy przez wychowanka). Można zatem powiedzieć, że jest to paradoks „silniejszego” (atrybuty owej siły mierzone są poziomem posiadanej pozycji społecznej, doświadczenia życiowego, wiedzy o otaczającym świecie, autonomicznych zasobów, środków i możliwości), który nie kieruje się zasadą zawładnięcia i podporządkowania własnym interesom egzystencji „słabszego”, a wprost przeciwnie oddany jest sprawie rzeczywistego tworzenia warunków do urzeczywistnienia świata „słabszego” w jego własnej autonomicznej strukturze podmiotowych możliwości i aspiracji społeczno-kulturowych.

Drugi ze wskazanych paradoksów można określić mianem egzystencjalnej nieciągłości, i należy uznać go za jeden z najbardziej konstytutywnych dla opisu sensu i znaczenia omawianego zakresu działania pedagogicznego

jako drogi do (samo)kształcenia przez bycie kierowanym przez innych. Jest to bowiem paradoks nieredukowalnej nieciągłości (przerywania) sprawczości edukacyjnego kierowania wychowankiem (samozniesienia wychowania jako kierowania), a zatem sprawczości podmiotu czynności wychowania i nauczania, od których zależy ukonstytuowanie się podmiotowej sprawczości wychowanka wraz z jego kompetencją autonomicznego sterowania własnym (samo)kształceniem.

Paradoksalność koniecznej nieciągłości sprawczości edukacyjnego kierowania wychowankiem została sugestywnie wyeksponowana przez Jacka Filka (2001, s. 117–118) w fenomenologicznym unaocznieniu egzystencjalnych granic sensu i zarazem powinności właściwie (autentycznie) pojętego wychowania. Wraz z przyjętym tokiem dowodzenia autor ten formułuje twierdzenie, zgodnie z którym teleologicznym horyzontem sensu wychowania jest samozniesienie wychowania. Negatywny stan samozniesienia wychowania dokonuje się w celu ostatecznego ukonstytuowania u wychowanka podmiotowej sprawczości samosterowania. Tym samym teleologiczny horyzont właściwie pojętego sensu i znaczenia wychowania określany jest zniesieniem „ontologicznej nierówności”, jaka ma miejsce pomiędzy „podmiotem wychowującym” (tym, który kieruje wychowaniem) a „podmiotem wychowywanym” (tym, który podlega wychowawczemu kierowaniu). Tym samym pedagogiczne samozniesienie wychowania odbywa się w imię i na rzecz faktycznego ukonstytuowania i afirmacji podmiotowej kompetencji kierowania samym sobą. Tak więc konstytutywnie pedagogiczny walor nieciągłości uprawomocnień „ontologicznej nierówności” i samozniesienie wychowania należy rozumieć „w tym sensie, iż podmiot wychowujący winien usilnie dążyć do osiągnięcia takiej sytuacji, gdzie sam będzie już – jako wychowujący – zbędny. Inaczej mówiąc, wychowanie winno znosić nierówność, na której jest ufundowane. Winno więc dążyć do samolikwidacji” Filka (2001, s. 117).

Rozważana tutaj kwestia egzystencjalnie konstruktywnej struktury i dynamiki czynności wychowania jest o tyle rozstrzygająca, że człowiek, jak się wydaje, z natury niechętnie rezygnuje z wszelkich oswojonych i utrwalonych już postaci własnej strukturalnej lub symbolicznej nadrzędności względem drugiego człowieka. Podobna pokusa podtrzymywania ciągłości „ontologicznej nierównorzędności” towarzyszy w immanentny sposób wychowaniu i tym, którzy wychowują. Wyraża się ona w postaci roszczenia nieredukowalności własnej nadrzędności oraz nieskończoności ciągłości wychowania jako kierowania. Wychowawca – jak wskazuje na to autor *Fenomenologii wychowania* – „z reguły nie potrafi przestać być wychowawcą,

niejako dowodząc w ten sposób bezskuteczności swych wychowawczych usiłowań” Filka (2001, s. 118). Takie wychowanie jako „praca człowieka nad człowiekiem, a ściślej – jego człowieczeństwem” jako praca zewnątrzsterowanego kierowania wychowankiem przez tego, który wychowuje, jest zawsze skazana na faktyczną porażkę lub mistyfikacyjne inscenizowanie (pozorowanie) własnego sukcesu.

Ostatecznie i w najgłębszym tego słowa znaczeniu „człowiek nie może wychować drugiego człowieka”, ponieważ człowiek

może wychować się tylko sam. To za duża i zbyt „osobista” praca – jak konstatuje to Hans-Georg Gadamer – by ktoś wykonać ją mógł za nas i byśmy my mogli wykonać ją za kogoś. Przeto praca nad człowiekiem, jaką jest wychowanie, może mieć tylko jeden materialnie określony cel: doprowadzenie wychowywanego ku miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą, krótko mówiąc, uczynienie go zdolnym do samowychowania (Filek, 2001, s. 118; zob. Gadamer, 2008, s. 258–270).

W analogiczny sposób można ująć rzecz nieco szerzej, że człowiek tylko sam może odkryć siebie samego, swoje talenty, pasje, czy życiowe powołanie, a zatem dzięki aktom własnej samoświadomości i poznania siebie w sieci powiązań z otaczającym światem, towarzyszącym mu konieczności lub możliwości, oraz tylko sam może urzeczywistniać (samorealizować) siebie dzięki aktom własnej podmiotowej sprawczości.

W tym znaczeniu pozytywny stan rzeczy w postaci ukonstytuowania się podmiotowej samosterowności dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego dokonuje się na bazie negatywnego stanu rzeczy w postaci samozniesienia („likwidacji”) wychowania jako kierowania drugim człowiekiem. Innymi słowy: jeśli wychowanie jako kierowanie innymi w swych podstawowych funkcjach spełni swoją konstruktywną i prorozwojową rolę sprawczego upodmiotowienia i aktywizacji wychowanka, wprowadzając go na drogę samorozwoju i samosterowania, przestaje być już potrzebne. Co więcej jest to swoistego rodzaju warunek natury formalnej egzystencjalnej sensowności podejmowania czynności wychowania i nauczania. Egzystencjalnie sprawcze wychowanie, gdy tylko właściwie spełni swoje zasadnicze funkcje, staje się zbędne, co więcej, zarówno symbolicznie, jak i strukturalnie musi zostać za takie uznane. W ten sposób wychowanie jako kierowanie innymi w celu ukształtowania ich podmiotowej władzy autonomii i (samo)kształcenia (samorozwoju) dokonuje egzystencjalnego samopotwierdzenia własnej autentyczności, czyli tego, że było czymś sprawczym i konstruktywnie

spełniło swoje zasadnicze cele i zadania względem osoby, która poddana była wychowaniu i nauczaniu.

Paradoksalność doświadczenia wychowania jako nauczania przez innych z przejściami do samouctwa

Żeby ukazać aporetyczną strukturę myślenia i działania pedagogicznego, które przybiera postać wychowania jako nauczania przez innych z przejściami do samouctwa, można odwołać się do dwóch zasadniczych egzystencjalnych stanów rzeczy, wyrażonych w formie paradoksów: 1) nauczania, którego celem nie jest antycypowanie uczenia się jako procesu skończonego, oraz 2) nieredukowalnej nieodpowiedniości intersubiektywnej obiektywizacji czynności nauczającego.

Pierwszy paradoks wskazuje na czynności nauczania, których celem – ujmując rzecz negatywnie – nie jest antycypowanie uczenia się jako procesu skończonego. W tak pojmowanym nauczaniu nie chodzi o to, żeby nauczyć czegoś raz na zawsze w postaci kompletnego (zamkniętego) zasobu określonych umiejętności lub w pełni ukształtowanych kompetencji. Przeciwnie, celem jest zainicjowanie wewnątrzsterownej dynamiki podmiotowego podejmowania czynności permanentnego (całozyciowego) uczenia się w zmieniających się warunkach dla nowo rozpoznanych lub określonych potrzeb, możliwości i deficytów. Takie nauczanie ma służyć przede wszystkim rozpoznaniu obszarów podmiotowego „braku” („niekompletności”) doświadczenia i umiejętności wychowanka/ucznia oraz wyzwolić w nim możliwości urzeczywistniania tego, co jeszcze nie jest przez niego urzeczywistnione („niebycia tym, czym jest” oraz „bycia tym, czym nie jest”). Nauczanie jako przygotowanie podmiotu do sprawczych czynności uczenia się ma za zadanie prowadzić go stopniowo do podmiotowej aktualizacji (afirmacji) poprzez nabywanie samoświadomości, wiedzy, umiejętności i sprawności, które czynią go zdolnym do podejmowania czynności samouctwa, a przez to przyczyniają się do (samo)kształcenia.

Nauczanie jako proces inicjowania samouctwa i wspierania (samo)kształcenia jest czymś otwierającym, a nie zamykającym możliwość i konieczność sprawczego nabywania wielowymiarowych umiejętności i kompetencji (osobowych i społecznych, ogólnorozwojowych i kwalifikowanych). Jest ono odpowiedzią na strukturę i dynamikę jednostkowego doświadczenia egzystencjalnego człowieka, a nie jedynie funkcjonalnym definiowaniem jednowymiarowych potrzeb i konieczności, które wynikają z tendencji i koniunktury społecznej. W tym też znaczeniu najbardziej prymarne intencje czynności nauczania nigdy nie są zasadniczo odzwierciedlone

w antycypowaniu nauczania jako procesu możliwego do skodyfikowania z punktu widzenia jego społecznie oczekiwanego oraz znormalizowanego efektu finalnego.

Rozpatrywane w tym punkcie wychowanie jako nauczanie przez innych z przejściami do samouctwa jest działaniem, które zgodnie z takimi właśnie pryncypiami – biorąc pod uwagę podstawowe elementy struktury działania społecznego (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 100–101) – definiuje zarówno sytuację wychowawczą, orientuje działanie, jak i projektuje podejmowane aktywności. Jak wiadomo, każde działanie, by mogło spełniać swoje funkcje i było celowe, musi odzwierciedlać jakąś niesprzeczną racjonalność. Przykładowo racjonalność afirmacji logiki reprodukcji społecznej musi wyrażać się w promocji działań nastawionych na kontynuację i zapewnienie ciągłości, podobnie jak racjonalność afirmacji logiki transformacji społecznej musi wyrażać się w promocji działań nastawionych na zmianę i przerywanie ciągłości. To powoduje, że musi ono wykluczać możliwość przybierania postaci tego, czego z założenia jest przeciwieństwem.

Zgodnie z powyższym działanie wyrażające się w czynnościach nauczania ma inicjować samouctwo i opierać się na formowaniu i afirmacji szczególnego rodzaju *habitusu* (nauczania i uczenia się), który należy rozumieć zarówno w kategoriach „schematu orientującego działanie”, jak i egzystencjalnej postawy człowieka (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 105–106). Przestrzenią dla urzeczywistniania się takiego nauczania jest nie tylko widzialne środowisko społeczne (z jego „rdzeniem” ekonomii, funkcjonalności i pragmatyki działania), ale również, a nawet przede wszystkim, niewidzialne środowisko społeczne (z jego „rdzeniem” etosu transcendowania zastanego *status quo* przeszłości i teraźniejszości w transgresyjnym ruchu sięgania tego, co nieznanne, przyszłości). Jest to nauczanie, które odnosi się do przestrzeni ujmowanej nie tylko w kategoriach społecznych, ale również w symbolicznych, moralnych i temporalnych egzystencjalnego doświadczenia człowieka (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 89–90). Analogicznie do tego ujmowana jest również klasa działań transgresyjnych, które mogą przebiegać w świecie tak materialnym, społecznym, symbolicznym, jak i wewnętrznym (Kozielecki, 2002, s. 66–88). Zrozumienie sedna paradoksalności takiego nauczania wymaga odwołania się do „rytmu działania” (Kozielecki, 1996, s. 111–154), który bazuje z jednej strony na działaniach rutynowo utrwalonych (znormalizowanych i metodycznie realizujących określone standardy, i w tym

znaczeniu „ochronnych”³), a z drugiej obejmuje działania pełniące funkcję inicjowania „ruchu” podwójnej równoległej względem siebie transgresyjności. Jest to transgresja dwojakiego rodzaju: po pierwsze, czynności nauczania, które są otwieraniem drogi („przejściem”) do podmiotowego kształcenia, po drugie zaś, samych czynności podmiotowego (samo)kształcenia. Czynności te opierają się na nieustannym wykraczaniu „poza” i „ponad” to, co zastane i oswojone, przybierając postać transgresyjnych działań ludzkich.

Pozostając w kręgu problematyki oddziaływań pedagogicznych jako czynności transgresyjnych, warto wskazać na drugi paradoks, w którym ukazuje się stan egzystencjalnej nieodpowiedniości. Polega on na nieredukowalnej nieodpowiedniości intersubiektywnej obiektywizacji czynności wychowującego/nauczającego, które tworzą zarazem warunki wyjściowe, inicjujące i umożliwiające stymulowanie dynamiki (egzystencjalny „ruch”) indywidualnego rozwoju, doświadczanego w sposób subiektywny (jednostkowy), w celu ukonstytuowania się autonomii ludzkiej podmiotowości oraz niepowtarzalności ludzkiego indywiduum. Chodzi o to, że wychowawcze i kształceniowe czynności sprawczego kierowania innymi zawsze wyrażają się w próbie intersubiektywnej obiektywizacji tego, co nie poddaje się i ostatecznie nie może być sprowadzone do przedmiotowej obiektywizacji (standaryzacji, algorytmizacji, schematyzacji, powtarzalności, uniformizacji, czy przewidywalnego schematu). Czynności te służą bowiem zainicjowaniu drogi do osiągnięcia kompetencji wewnątrzsterowności przez sam podmiot, który w sposób nieredukowalny zawsze jest jednostkowym indywiduum (kimś pojedynczym, jednorazowym, niepowtarzalnym; niepoddającym się roszczeniu racjonalności reprodukcji myślenia i działania podmiotu wychowującego, ze względu na egzystencjalnie immanentne dążenie do zinternalizowania własnego, subiektywnie ukonstytuowanego podmiotowego świata).

Zgodnie z powyższym rozumieniem tym, co pozostaje w stosunku wzajemnej nieodpowiedniości jest – z jednej strony – konieczność intersubiektywnej obiektywizacji (standaryzacji i schematyzacji) czynności wychowującego/nauczającego, wynikających z ich profesjonalizacji, która oparta jest na podejmowaniu czynności metodycznych, celowych i powtarzalnych (zawodowo wyuczonych, w postaci odpowiednich kompetencji), a z drugiej strony – konieczność uwzględniania indywidualnie przebiegającej specyfiki jednostkowego rozwoju, zawsze w sposób nieredukowalny uwarunkowanego

³ W terminologii transgresyjnej koncepcji człowieka czynności te ujmowane są w „rytmie działania”, wyrażonym w formule „wiem, że muszę”, w odróżnieniu od czynności transgresyjnych, które wyrażają się formule „wiem, że mogę” (Kozielecki, 2002, s. 39–65).

i doświadczanego subiektywnie przez wychowanka. Formy działań społecznych (w tym wychowawczych) wymagają bowiem intersubiektywnie uzgadnianych standardów i procedur, które wyrażają się w standaryzacji i uniformizacji określonych działań, sposoby zaś odkrywania i urzeczywistniania subiektywnej struktury podmiotowości oraz jednostkowej specyfiki rozwoju wychowanka pozostają niekompatybilne względem takich instrumentalnych schematów standaryzacji i uniformizacji powtarzalnych czynności wychowawczych. Tym samym nieadekwatność tego, co zobiektywizowane (wspólne i powtarzalne), oraz tego, co zsubiektywizowane (odrębne i niepowtarzalne), odsyła do jednego nierozłącznego w swej paradoksalności świata wychowania jako kierowania przez innych (a zatem konieczności intersubiektywnej obiektywizacji czynności wychowującego) z przejściami do konstytuowania się podmiotowego samosterowania (a zatem konieczności uwzględniania indywidualnie przebiegającego rozwoju jednostki oraz subiektywnej struktury jej doświadczenia jako podmiotu wychowania).

Nieodpowiedniość konieczności intersubiektywnej obiektywizacji czynności wychowującego/nauczającego oraz konieczności indywidualnej subiektywizacji jednostkowego potencjału i rozwoju dziecka/wychowanka/ucznia/podopiecznego wyraża więc stan egzystencjalnie nieredukowalnego napięcia, które rozgrywa się pomiędzy tym, co wspólne i powtarzalne, oraz tym, co odrębne i niepowtarzalne. W ten sposób owe odrębne światy – czynności rodzica/nauczyciela/wychowawcy/opiekuna/pedagoga i doświadczenia dziecka/wychowanka/ucznia/podopiecznego – wykazują konieczny i nieredukowalny stosunek egzystencjalnej nieodpowiedniości.

Paradoks koniecznej obiektywizacji oddziaływań wychowawczych wyznacza podstawę dla równie koniecznego uznania subiektywizacji doświadczenia rozwoju autonomicznej struktury podmiotowości adresata oddziaływań edukacyjnych. Jest to paradoksalna konieczność zastępowania standaryzacji tego, co wspólne i powtarzalne, przez rzeczywiste konstytuowanie tego, co odrębne i niepowtarzalne. Tylko tak pojęte wychowanie/nauczanie może stworzyć warunki do autentycznego wspierania i respektowania podmiotowej autonomii i jednostkowego rozwoju człowieka jako indywidualności w splocie relacji i wspólnotowych form życia zbiorowego. Paradoksalny stan rzeczy, o którym mowa, można zilustrować odwołaniem do podmiotowego doświadczenia nieodpowiedniości zmysłowego spostrzegania treści określonych obiektów materialnych lub symbolicznych. Otóż drugi człowiek, niezależnie od naszych zobiektywizowanych czynności, w ramach których chcemy mu coś przedstawić (pokazać, zobrazować, unacocnić za pomocą dostępnej dla jego percepcji), odbierze zawsze wskazywane

treści w sposób zindywidualizowany, np. dostrzegając coś więcej niż to, co my sami mu pokazaliśmy lub w ogóle nie dostrzegając tego, na co my w sposób zamierzony staraliśmy się zwrócić jego uwagę.

Paradoksalność doświadczenia wychowania jako doradzania przez innych z przejściami do autorefleksji i samodzielnego rozwiązywania własnych problemów

W ramach aporetycznej struktury myślenia i działania pedagogicznego, która przybiera postać wychowania jako doradzania przez innych z przejściami do samodzielnego analizowania własnych problemów, tworzenia strategii działania oraz wcielania ich w życie, można odwołać się do dwóch zasadniczych stanów rzeczy wyrażonych w formie paradoksów doświadczenia: 1) czynności zobiektywizowanych (profesjonalnych), które bazują na kompetencjach podmiotowych i zostały uformowane (ukonstytuowane) jednostkowo (subiektywnie), oraz 2) edukacyjnego ufundowania tego, co jest „wyższe”, „szersze” i bardziej złożone (etosu kulturowego), na tym, co jest „niższe”, „węższe” i mniej złożone (pedagogicznej *praxis*).

Pierwszy paradoks w postaci czynności zobiektywizowanych (podlegających profesjonalizacji), które bazują na tym, co jest ukonstytuowane subiektywnie, czyli na podmiotowości osoby podejmującej czynności doradzania oraz jej postrzegania i rozumienia otaczającego świata. Edukacyjne czynności doradzania zawsze wynikają nie tylko z indywidualnie ukształtowanej podmiotowości samego doradcy, ale również z jego subiektywnego identyfikowania, oceniania i ukierunkowywania określonych postaw lub dążeń adresata oddziaływań doradczych. Rodzic/nauczyciel/wychowawca/opiekun/pedagog podejmując czynności doradcze, nigdy nie przestaje być sobą w swym podmiotowym uformowaniu, choć zasadniczą funkcją tych czynności jest przecież wykreowanie lub wzmocnienie intersubiektywnie uznanego i cenionego dobrostanu rozwojowego, który przybiera postać społecznie i kulturowo uznanych i pożądaných (zobiektywizowanych) stanów rzeczy. Dlatego też czynności doradzania (ukierunkowywania innych, uwzględniające ich indywidualną sytuację, możliwości lub ograniczenia), które w swoim dążeniu do profesjonalizacji aspirują do wykraczania poza schemat ekstrapolacji własnej podmiotowej struktury doświadczenia osoby doradzającej (rzutowania własnych identyfikacji lub osobistych wyborów) na osobę korzystającą z czynności doradzania ukazują nam coś, co jest z gruntu rzeczy paradoksalne w swym wewnętrznym napięciu i nieoczywistości.

W pełni należy uznać w tym kontekście pryncypialne znaczenie tego, co określane jest mianem „współczynnika humanistycznego” (Znaniński,

2001, s. 158–176), a polega na ujmowaniu i rozpatrywaniu określonych zjawisk z uwzględnieniem punktów widzenia samych podmiotów, które są nośnikami działania lub też działanie to ich dotyczy. Jest to nieodzowne dla adekwatnego zrozumienia samego adresata czynności doradczych i jego specyficznej (jednostkowej) sytuacji. Z drugiej jednak strony należy uwzględnić nie tylko postawy metodycznego wczytywania się w świat znaczeń i subiektywne punkty widzenia dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego, ale również podejmować czynności doradzania, które wykraczają poza subiektywne upodobania i nieupodobania samego doradcy jako życiowego „profesjonalisty”. W tej samej mierze jest nieodzowne, żeby koncentrować się na powszechnie podzielanych pryncypiach społeczno-kulturowych i ich prymarnym znaczeniu w zabezpieczaniu, wzmacnianiu lub przywracaniu tego, co wyraża się w urzeczywistnianiu dobra rozwojowego podmiotu doradzania.

Naszkicowany powyżej paradoks odsyła do problemu kształtowania się nastawień intersubiektywnie uznanych (zobiektywizowanych, wspólnie podzielanych) oraz ich powiązań z nastawieniami czysto subiektywnymi. Intersubiektywność nastawień poznawczych nie tyle antagonizuje i znosi subiektywne punkty widzenia, co raczej określa reguły ich uzgadniania i uwspólniania. Jako reguła obiektywizowania standardów społeczno-kulturowego działania i jego profesjonalizmu (rozumianego jako „większe” i „głębsze” doświadczenie życiowe przybierające postać uznanych sposobów postępowania doradczego) nie polega wcale na zakwestionowaniu subiektywnych punktów widzenia adresata czynności doradczych. Intersubiektywność ta opiera się na budowaniu samoświadomości własnej subiektywności oraz gotowości do racjonalizacji subiektywnych nastawień i preferencji. Jej celem jest uwzględnianie takich punktów widzenia, które w największym stopniu odpowiadają wspólnie postrzeganej i odczuwanej strukturze doświadczenia społeczno-kulturowego. Z tego względu intersubiektywność nastawień poznawczych nie może być przeciwstawiana podmiotowej subiektywności. Intersubiektywność stojąc u podstaw standardu obiektywizacji czynności doradczych, zasadza się na jednostkowej subiektywności z tym zastrzeżeniem, że poddaje ją racjonalizacji, wytyczając jej granice wynikające ze wspólnie podzielanego myślenia i działania, a co za tym idzie uprawomocnień wynikających ze zobiektywizowanego kodu symbolicznego, który jest czytelny i zrozumiały w kategoriach społecznych i kulturowych.

Intersubiektywnie podzielany społeczno-kulturowy kod symboliczny (habitusów, tradycji, praktyk, wartości, unormowań lub umów społecznych) opiera się nie tylko na wykraczaniu poza subiektywną sferę podmiotowości wewnętrznego świata jednostki, ale jest też wytwarzaniem wspólnej

międzypodmiotowej przestrzeni. Ta przestrzeń z kolei opiera się, z jednej strony, na uznaniu i respektowaniu podmiotowej subiektywności adresata czynności doradczych, a z drugiej musi być podmiotowo uznana i respektowana przez oba podmioty partycypujące w relacji doradczej, czyniąc ją punktem odniesienia swojego intersubiektywnie uprawomocnionego myślenia i działania. „Kultura jest więc zjawiskiem intersubiektywnym, wzmacnia procesy komunikowania i rozumienia dzięki interpretacji przesłań i znaczeń” (Wojnar, 2000, s. 88). Nie jest to zatem przestrzeń zarządzana instrumentalnie i warunkowana przez logikę skrytego podtrzymywani i utrwalania instytucjonalnie skrytych „latyfundiów” i strukturalnych form przewagi (Nowotniak, 2007, s. 198–204). Tak rozumiana międzypodmiotowa przestrzeń jest miejscem wspólnie uznawanych i respektowanych „działań komunikacyjnych” i „aktywności motorycznych” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 129), które nie tylko nie naruszają, ale wzmacniają kompetencje emancypacyjne jednostki, wyrażone w podmiotowej świadomości własnej sytuacji („ograniczeń i deprywacji”, „nowych praw i pól wolności”) oraz prawa i konieczności zarówno do uwalniania się od ograniczeń, jak i podejmowania odpowiedzialności zmieniania siebie i otaczającego świata (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 130, 131). Tak rozumiana międzypodmiotowa przestrzeń jest miejscem określanym racjonalnością uzgadniania i wypracowywania wspólnych znaczeń, a nie ich narzucania przez podmioty definiowane co do swojego statusu (społecznego lub instytucjonalnego) jako nadrzędne. W tym ujęciu profesjonalne (zobiektywizowane) i systemowo zorganizowane oddziaływania wychowawcze nie pozostawiają miejsca dla tworzenia się i utrwalania „cichych” praktyk ukrytego programu szkoły, choć w naturalny sposób wykazują ku temu strukturalną skłonność. Oddziaływania takie określane są bowiem przez takie stany rzeczy i odwołującą się do nich pedagogiczną *praxis*, które są egzystencjalnym awersem racjonalności tego, co skryte i utajone, wykraczające poza oficjalnie formułowane założenia i pryncypia jako swoistego rodzaju skryty, co do swoich intencji „trening edukacyjno-moralny” (Nowotniak 2007, s. 190-191, 194).

W drugim paradoksie ilustrującym omawiany zakres wychowania punkt referencyjny wyznacza relacja fundowania (warunkowania) tego, co jest „wyższe”, „szersze” i bardziej złożone (wzorce i wartości kulturowe) przez to, co jest „niższe”, „węższe” i mniej złożone (wzorce i kodyfikacje instytucjonalnych czynności edukacyjnych). Paradoks ten jest właściwy czynnościom doradzania, które choć dokonują się jako systemowo i instytucjonalnie podejmowane strategie i działania, to jednak nie są wprost nakierowane na

zabezpieczanie interesu systemowego, czy instytucjonalnego, ale ogólnego dobrostanu rozwojowego, który staje się udziałem ich adresata.

Warunki dla działań doradczych, których celem jest afirmacja dobrostanu rozwojowego jednostki, są projektowane systemowo w ramach obowiązującej *praxis* instytucji edukacyjnych (określanej wzorcami metodycznymi/behawioralnymi – „niższego rzędu”, bo przybierającymi postać empirycznie skodyfikowanej procedury określonego działania). Wspieranie ogólnoludzkiej (humanistycznej) kondycji człowieka jako sprawcy własnego (samo)kształcenia odsyła nas przede wszystkim do wzorców i uprawomocnień, których źródła racjonalności wykraczają „poza” i „ponad” to, co ma charakter systemowy i instytucjonalny. Pedagogiczna afirmacja wzorca edukacji jako wzorca podmiotowego (samo)kształcenia jest bowiem kwintesencją ideału kształcenia ogólnego, a co za tym idzie etosu (wzorca kulturowego ogólnego/humanistycznego – „wyższego rzędu”, bo przybierającego postać afirmacji wartości (samo)kształcenia w sięganiu przez człowieka miary własnego człowieczeństwa), wyrażanego w racjonalności idei i ideałów uniwersum symbolicznego (duchowego) świata kultury.

W naszkicowanym znaczeniu omawiany paradoks można rozpatrywać i uwyraźnić poprzez odwołanie się do fenomenologicznie ujmowanej relacji fundowania oraz bycia ufundowanym. Sama relacja fundowania wyraża się w twierdzeniu, zgodnie z którym zachodzi ona „pomiędzy jakimiś tworami przedmiotowymi a i b wtedy i tylko wtedy, gdy a jest z natury takie, że nie może istnieć, jeśli b nie istnieje. Przedmiot a jest więc ontologicznie zależny od b” (Łukasiewicz, 1996, s. 80). Zgodne z wskazaną relacją fundowania przedmioty ujmowane w naoczności empirycznej („naoczności zmysłowej”) mają charakter fundujący, tzn. podbudowują naoczność przedmiotów „wyższego rzędu”. Z kolei przedmioty ujmowane w naoczności ponad-empirycznej (w „naoczności kategoryalnej”, Husserl, 2000, s. 106, 240) posiadają status czegoś, co jest ufundowane, tzn. nadbudowane jako nadrzędne na aktach „niższego rzędu” (Husserl, 2000, s. 175, 224; zob. także Rożdżeński, 1998, s. 21). Tym samym empiryczna naoczność przedmiotów jest zawsze cząstkowa, bo skoncentrowana na wybranym elemencie, przynależnym do danej rzeczy lub warstwy behawioralnej określonej postawy (zachowania/działania). W odróżnieniu od tego ponad-empiryczna naoczność przedmiotów ma charakter całościowy, ponieważ skoncentrowana jest na ujmowaniu określonej rzeczy jako koherentnej całości znaczeniowej wraz z przynależnymi jej częściami, i – co najważniejsze – w świetle jej ogólnego lub istotowego sensu (Husserl, 2000, s. 76, 128, 232).

Tak rozumiane formowanie (samo)kształceniowego etosu refleksowania własnych problemów i strategii działania oraz samodzielnego radzenia sobie (wyrażając zarazem humanistyczny wzorzec kulturowy) jest ufundowane na planowych i metodycznych czynnościach wychowania jako doradzaniu przez innych z przejściami do podmiotowej autorefleksji i podmiotowej autonomii w kierowaniu biegiem własnych spraw. Metodycznie podejmowane czynności wychowania nie są wartością autoteliczną (samą w sobie i ze względu na siebie), lecz instrumentalną. Czynności te mają bowiem służyć wartości nadrzędnej, jaką jest afirmacja dobra rozwojowego wychowanka oraz inicjacja pełni jego podmiotowych władz wyrażonych w dążeniach i kompetencjach (samo)kształceniowych. Dlatego też edukacja, która urzeczywistnia humanistyczne intencje i stanowi antynomię racjonalności reprodukcji i konformizmu oznacza „proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia” (Wojnar, 2000, s. 131).

Zakończenie

W przedstawionych analizach problematyzujących tytułowy przedmiot zainteresowania zostało w sposób jednoznaczny uwidocznione, że pedagogiczny charakter oddziaływań edukacyjnych zależy od formy myślenia i działania pedagogicznego, a w szczególności od tego, czy jest w niej afirmowana podmiotowa sprawczość adresata tych oddziaływań. To z kolei uwarunkowane jest odpowiednim nastawieniem tych, którzy odpowiedzialni są za wychowanie, nauczanie i doradzanie do (samo)kształcenia jako autonomicznego i osobotwórczego działania dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego. Wyeksponowana w przeprowadzonych analizach struktura paradoksalności doświadczenia egzystencjalnego dostarcza argumentów za zasadnością rozróżnienia dwu form myślenia i działania pedagogicznego: podmiotowosprawczej oraz utrudniającej, a nawet uniemożliwiającej osiągnięcie przez podmiot samosprawczości. Kryterium tego rozróżnienia wyznacza obecność lub nieobecność ukierunkowania na (samo)kształcenie.

Zaprezentowane w tym artykule paradoksy oscylują wokół problematyczności tego, co jest zastane i przyjmowane w swej obowiązywalności za oczywiste. Takie bezrefleksyjne nastawienie do myślenia i działania pedagogicznego wyraża się w naturalistycznym skrypcie utrwalania nawykowych sposobów upraszczania tego, co wieloznaczne, wieloaspektowe i wielowarstwowe. Jeżeli dzięki formie myślenia i działania pedagogicznego mamy uniknąć spłaszczenia złożoności interakcji pedagogicznych do prostych

przeciwstawień: podmiotowość – przedmiotowość, panowanie – uległość, przekazywanie – przyswajanie, prowadzenie – bycie prowadzonym, warunkowanie – bycie warunkowanym, aktywność – pasywność, to trzeba powtórnie odkryć jej egzystencjalnie prymarną antynomiczność. W dwu-podmiotowym i dwuczynnościowym działaniu pedagogicznym dochodzi zawsze do głosu i daje o sobie znać paradoksalny egzystencjalnie horyzont autentycznego wydarzania się tego, co powodowane jest „ruchem” istnienia w „oddaleniu od siebie”, a więc jest określane jakimiś „granicami” i „odległościami” między tym, co „pełne” (urzeczywistnione, zamknięte) lub „puste” (nieurzeczywistnione, otwarte) (Sartre, 2007, s. 52, 60). W tej międzypodmiotowej przestrzeni sprawczości wydarza się „bycie tym, czym się nie jest oraz nie bycie tym, czym się jest” (Sartre, 2007, s. 103).

Odczytanie formy myślenia i działania pedagogicznego przez pryzmat doświadczenia paradoksalności (samo)kształcenia prowadzi do dostrzeżenia bipolarnych przeciwieństw w sposobie jej urzeczywistniania (się) w interakcjach edukacyjnych. Rozstrzygające znaczenie ma w tym układzie afirmacja lub negacja sprawczości własnej adresata oddziaływania edukacyjnego.

Forma myślenia i działania pedagogicznego pozbawiająca podmiotowej samosprawczości wyraża się w postępowaniu regulowanym zasadą, zgodnie z którą rodzic/nauczyciel/wychowawca/opiekun/pedagog podejmuje zewnątrzsterowne czynności kierowania dzieckiem/ucznikiem/wychowankiem/podopiecznym. W odróżnieniu od tego forma podmiotowosprawcza przyjmuje postać oddziaływań edukacyjnych regulowanych zasadą kierowania przez innych z przejściami do podmiotowego samosterowania.

Jeżeli chodzi o odczytanie partykularnej formy myślenia i działania pedagogicznego odnoszącej się do nauczania, to forma pozbawiająca podmiotowej samosprawczości objawia się jako postępowanie regulowane zasadą, zgodnie z którą rodzic/nauczyciel/wychowawca/opiekun/pedagog podejmuje zewnątrzsterowne czynności nauczania bez odnoszenia się do (samo)kształcenia. W odróżnieniu od tego podmiotowosprawcza forma myślenia i działania pedagogicznego przyjmuje w tym zakresie postać wychowania jako nauczania przez innych z przejściami do podmiotowego samouctwa.

W końcu mając na uwadze formę odnoszącą się do czynności doradczych, należy rozróżnić między formą myślenia i działania pedagogicznego, w której pozbawia się odbiorcę oddziaływań edukacyjnych podmiotowej samosprawczości i wówczas doradzający podejmuje zewnątrzsterowne czynności doradzania podopiecznemu. W przeciwieństwie do tego postępowanie regulowane podmiotowosprawczą formą myślenia i działania pedagogicznego przyjmuje postać wychowania jako doradzania przez innych z przejściami

do podmiotowej autorefleksji, tworzenia planów działania oraz wcielania ich w życie.

Bibliografia:

- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner, D. (2022). Über grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung. *Bildung und Erziehung*, 17, 7–23.
- Cylkowska-Nowak, M. (2004). Główne tendencje w zakresie struktur i funkcjonowania systemów edukacyjnych na świecie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 367-382). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filek, J. (2001). Fenomenologia wychowania. W: tenże, *Filozofia jako etyka* (s. 82-121). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadamer, H.-G. (2008). Wychowanie jest wychowaniem siebie. W: tenże, *Teoria, estetyka, edukacja. Eseje wybrane* (s. 258-270). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Husserl, E. (2000). *Badania logiczne. Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, t. II, cz. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komeński, J. A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Komeński, J. A. (1964). Preludium do wszechwiedzy. W: tenże, *Pisma wybrane* (s. 84-96). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy współczesne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukaszewicz, D. (1996). Kategoria stanu rzeczy w badaniach logicznych Edmunda Husserla. *Kwartalnik Filozoficzny*, 3, 63-87.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowotniak, J. (2007). Ukryty program wychowania. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 3 (s. 181-206). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Puślecki, W. (2001). *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Puślecki, W. (2010). *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rożdzeński, R. (1998). Husserl a problem tzw. ogólnej naoczności. *Logos i Ethos*, 1, 13-27.
- Sartre, J.-P. (2007). *Byt i nicłość. Zarys ontologii fenomenologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Stępkowski, D., Gara, J. (2024). Forma myślenia i działania pedagogicznego jako kategoria pedagogiczna: teoria – praktyka – badania. *Colloquium* (w druku).
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2022). *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Znaniński, F. (2001). Rzeczywistość humanistyczna i sposoby jej badania. W: tenże, *Współczynnik humanistyczny* (s. 158-176). Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.