

Zrozumieć codzienność wychowania

Wprowadzenie

(...) praktyka jako aktywność *in vivo* rzadko kiedy daje się ujmować w jednym tylko rodzaju dyskursu. (...) życie praktyki domaga się raczej mieszania, kompozycji i hybryd, niż czystości i wyłączości. (Depraz 2010: 195)

Dlaczego pytać o codzienność wychowania? Dlaczego zapowiadać ją poprzez projekcję? Możliwą odpowiedzią jest ta oto: codzienność wychowania jest bezpośrednio doświadczaną przez tych, którzy bez-woli uczestnictwa są w niej zanurzeni i tych, których wola przesądziła o uczestnictwie w niej. Codzienność wychowania obchodzi ze względu na jej osobowy wymiar i nakładającą się na niego intencjonalność pedagogicznego działania. Wraz ze zmianą konstelacji kontekstów codzienności wychowania zmienia się jej dynamika wyznaczana i określana poprzez równie zmieniające się punkty odniesienia (cele?) wychowania. Jej znaczenia nie są stałe i poddające się całkowitemu rozpoznaniu. Wymagają ponawiającego ich odkrywania przy założeniu, że są one wytwarzane w codzienności wychowania poprzez osoby w niej obecne i zarazem przez osoby tę codzienność oglądające i ją kontemplujące¹. Codzienność wychowania jako czaso-przestrzeń intersubiektywności domaga się rozpoznania-odczytania-rozumienia.

Między codziennością i wychowaniem istnieje pierwotny modus kontaktu, dzięki któremu wychowanie jest usytuowane w czaso-przestrzeni – „teraz” i „tutaj”. Zwykle codzienność kojarzymy z „teraz”, czyli z tym, co oddziela to, co było od tego, co będzie (Skarga 2005: 47–55). Codzienność wychowania – z jej niezbywalnym osobowym aspektem – jest wytwarzana w „teraz”, które trwa tymczasowo. Przywołam w tym miejscu wypowiedź Martina Seel’a (2008: 122): „Tylko w koegzystencji stanów względnie trwałych i przemijających dana jest terażniejszość przemijające-

¹ W tym miejscu odwołuję się do źródłowego greckiego znaczenia teorii jako właśnie oglądu będącego „raczej postawą, stanowiskiem czy stanem, w którym się zatrzymujemy. (...) «byciem przy tym»” i kontemplacji (Gadamer 2008: 34). Por. „Pierwotnie bowiem oznaczało ono [pojęcie *theorein* – A. W.] praktykę podróżowania i obserwacji. (...) Teoria jest więc rezultatem przemieszczania się, porównywania, a jednocześnie przyglądania się z dystansu. (...) podobnie jak każda podróż teoria gdzieś się zaczyna i kończy” (Bal 2012: 11).

go istnienia”². Przestrzenność jest naznaczona osobową obecnością oraz doświadczaniem siebie, drugiego i świata – zawsze w czasie. „Tutaj” codzienności wychowania odsyła nas do kategorii miejsca, które jest wytwarzane przez osoby obecne w nim w drodze tworzenia, artykulacji znaczeń i sensu ich obecności. Nie tylko zatem kategoria czasowa – owo „teraz” codzienności wychowania wskazuje na jej zmienność, lecz także kategoria przestrzenna – owo „tutaj”, które jest dynamiczne, bo konstytuujące się poprzez aktywność osób w „teraz”.

Co jeszcze jest wewnątrz codzienności wychowania, co prowokuje do pytania o nią? Przecież codzienność wychowania jest tym, co zwyczajne i zwykłe, co dzieje się z dnia na dzień, co stanowi pewien porządek. I być może chodzi o jej porządek, którego nie da się sprowadzić do harmonii, spójności, jednoznaczności, jednowymiarowości. Ma on postać wielowarstwową z wpisaną weń zasadą uzupełniających się przeciwieństw. Codzienność wychowania jest dynamiczna od wewnątrz – jest żywa i jako taka zmieniająca się.

Skoro zmienia się codzienność wychowania, to zmieniają się również jej interpretacje. Zmiana zazwyczaj kojarzona jest z ustanawianiem tego, co „stare” i tego, co „nowe”. Jeśli na wykładnię tego, co „stare” i „nowe” nałożyć kryteria oceny w kategoriach agatologicznych, to trzeba w tym miejscu poczynić zastrzeżenie. „Nowe” nie jest lepsze od „starego”, „nowe” i „stare” mogą się uzupełniać, dopełniać, dookreślać, ale też znosić i podporządkowywać, zawłaszczać i wywłaszczać etc. Rozpoznanie-odczytanie-rozumienie codzienności wychowania w perspektywie linearnego rozumienia czasu poprzez użycie określeń „stare” i „nowe” nie jest wyczerpujące. Porządki codzienności wychowania – stając się jej jakościami komplementarnymi: *coniunctio oppositorum* – implikują nie tylko przeciwstawne (binarne) sposoby jej rozumienia. Nie mieszcząc się w wykładni „jest” (język definicji i twierdzeń w sensie adekwacyjnym), domagają się wykładni „jako”, a tym samym, przynależąc do faktyczności codzienności wychowania, zaświadcniają o jej dziejowości/zmienności. A zatem jako CO jawi się nam codzienność wychowania i jako CO ją rozumiemy? Pytanie o CO codzienności wychowania jest pytaniem o jej wymiary, wśród których „teraz” i „tutaj”, jako określenia czasu i przestrzeni codzienności, są ramami dla wychowania. Codzienność wychowania jest zmienna i zmienne są jej porządki, dlatego o nią pytamy. Ona może „rozsadzać” od wewnątrz dotychczasowe interpretacje o sobie, „wystawiać” je na próbę w konfrontacji z własną faktycznością, „domagać się” wejrzeń w siebie i „prowokować” namysł o niej, „inspirować” do wypowiedzi o niej, jakiej się nie znało, ale i o tym, jaką chciałoby się, aby była. Zapytując o codzienność wychowania, uczymy się jej znaków – rozkładamy je, rozszyfrowujemy, tłumaczymy, interpretujemy, wnikamy w ich konteksty przesycone symboliczną treścią, jednak bez finalnego, ostatecznego ich odczytu.

Pytamy o codzienność wychowania nie tylko dlatego, że staje się dla nas problematyczna ze względu na dynamizmy ją kształtujące, a przez to prezentująca się

² Na marginesie: w „teraz” codzienności wychowania krzyżuje się to, co spełnione i to, co oczekiwane. Teleologiczne myślenie pedagogiczne odnajduje tutaj swe uzasadnienie poprzez wyobrażenie i projektowanie codzienności wychowania pożądanej „teraz”, ale nieobecnej „teraz”.

nam jako niedookreślona, niejasna, niezrozumiała. Nasze pytania o nią mogą wynikać także z troski o jej jakość.

Wypowiadając się o codzienności wychowania, dokonujemy jej (re)konstrukcji, które można rozumieć następująco:

1) jako odtworzenie z dostępnych nam znaczeń i ich odczytań istoty codzienności wychowania, która zawarta w niej samej domaga się rozjaśnienia (nie wartościując pojęcia „istota”);

2) jako sposoby powiązania (złożenia) w całość odczytanych znaczeń codzienności wychowania (sensownych i bez-sensownych);

3) jako sposoby powiązania (złożenia) w całość znaczeń „dodanych”, czyli tych, które podpowiada wyobraźnia inspirowana uprzednią ideą, na którą poszukujący, badający i wypowiadający się jest uwrażliwiony;

4) jako odtworzenie zniszczonych, zapomnianych, fragmentarycznych znaczeń codzienności wychowania w celu przywrócenia ich źródłowej nośności (wagi), biorąc pod uwagę łacińskie znaczenie przedrostka „re-”, oznaczające „w tył”, „cofnięcie się” – w czasie, do miejsca, „znów”, „na nowo”, „powtórnie” (zob. m.in. Kopaliński 1989: 431);

5) jako wciąż ponawiane rozjaśnianie i mówienie o tym, co jest „naprzeciw” tego, co jest „tutaj” i „teraz”, czyli co wybiega ku temu, co jest potencjalnie obecne, ale jako rozjaśniane sięga zarazem podstawy, źródła – a zatem, co sięga istoty codzienności wychowania.

Powyższe ujęcia (re)konstrukcji codzienności wychowania – rozciągnięte między jej „rozbiorem” a „wytwarzaniem” w siatce znaczeń konstytuujących jej sens – mogą się przenikać i ponadto nie wyczerpują możliwych ujęć samych (re)konstrukcji.

Kiedy rozważamy o codzienności wychowania, ważne jest, aby wypowiedzi o niej nie rozstrzygały o wpisanej w nią dualizmie – np. jest ona albo prostą rzeczywistością, albo złożoną i nie hołdowały odkrywaniu o niej prawdy jednobiegowej, owocującej redukcjonizmem w myśleniu o niej. Między różnymi wymiarami codzienności wychowania warto zadbać o dobry „łącznik”, przemyśleć jakieś „i”, które nie usuwa ich ważności, ale przynosi znaczenie równoważne. Zgromadzone w niniejszym zeszycie teksty poruszają takie wymiary codzienności wychowania, które – dla mnie – są fundamentalne. Jednym z nich jest relacja interpersonalna, której specyfikę w odniesieniu do relacji wychowanek–wychowawca w ujęciu Martina Bubera przedstawia w swym artykule *Codziennosc i niecodziennosc spotkania – dialogika Martina Bubera wobec relacji między wychowawcą i wychowankiem. Intuicje pedagogiczne* Witold P. Glinkowski. W dialogice Bubera, bazującej na kategorii spotkania, obejmowania i twórczości, Autor eksponuje także i inne specyficzne dla niej kategorie, takie jak: wzajemność, wolność, odpowiedzialność, inność i pośrednictwo.

Małgorzata Opoczyńska stawia zaś pytanie, czy niezbywalna w relacjach interpersonalnych sztuka dialogu może stać się przedmiotem teorii wychowania

i psychoterapii rozumianej za S. Kierkegaardem jako troska. W artykule *Dialog czy teorie dialogu? Refleksje egzystencjalne* ukazuje wielostronność racji dialogowej, której specyfikę wyznacza pytanie: „jak być wobec innego?”. Budując własną wizję dialogu, Autorka odwołuje się do różnych i odmiennych źródeł podejmowanej o nim refleksji.

Z treścią tego artykułu koresponduje artykuł Anny Walczak *Etyka (w) codzienności wychowania – od nieuchronności do możliwości*. Uznając codzienność wychowania jako wielowymiarową i zróżnicowaną intersubiektywną czasoprzestrzeń, Autorka podejmuje próbę odczytania jej etyczności lokowanej między koniecznością działania etycznego a możliwością tego działania wyznaczonego odpowiedzialnością pedagoga wobec wychowanka, wynikającą z autonomicznej powinności pedagoga.

W codzienności odkrywamy także niezbywalną konieczność-zadanie poszukiwania tożsamości siebie, która wytwarzana jest w napięciu pomiędzy dochodzeniem do siebie i ucieczką (oddalaniem) od siebie, o czym pisze Michał Januszkiewicz w artykule pt. *Rozumienie jako powracanie do bycia autentycznego. Martin Heidegger i literatura*. Przytoczone wyraziste przykłady z literatury pięknej odsłaniają egzystencjalny konflikt między autokreacją a konformizmem jako popadnięcie w heideggerowskie „Się”. Tworząca się tożsamość siebie rzutuje na sferę intersubiektywności, ale też nie ma możliwości jej tworzenia poza nią.

Wychodząc z innej perspektywy filozoficznej, bo odwołując się do filozofii egzystencji Karla Jaspersa, Justyna Sztobryn-Bochomulska w artykule *Koncepcja egzystencji Karla Jaspersa jako przyczynek do refleksji nad codziennością wychowania* – zamieszczonym w II części zeszytu – również podejmuje problematykę tworzenia siebie samego. Pokazuje znaczenie zmagania się jednostki z sytuacjami granicznymi, którego efektem jest/ma być jej transcendencja. Proces ten porównuje do samowychowania w kantowskim ujęciu, czyli przechodzenia od anomii przez heteronomię do autonomii.

Dojrzewanie do siebie samego i tworzenie własnej tożsamości – także płciowej, może odbywać się w atmosferze gwałtu i przemocy, którą zwie się rodzicielską miłością. Na tę „wychowawczą” tresurę odbywającą się w codzienności życia rodzinnego wskazuje Bernadetta Żynis w artykule *Sztuka(nie)dojrzewania. Wychowanie do płci i seksualności – o dwóch wierszach Izabeli Filipiak*.

O innej wymowie, ale dotyczący podobnego problemu jest artykuł Doroty Kubickiej pt. *Doniosłość codzienności w filozofii wychowania Janusza Korczaka*. Autorka uwypukla w nim znaczenie terażniejszości i tworzących się w niej relacji między wychowawcą a wychowankiem, opartych na poszanowaniu prawa dziecka do tego, by było tym, kim jest teraz i odpowiedzialności wychowawcy za niewiedzę o dziecku, która wszak pozwala otworzyć się na dialog z nim.

Dwa ostatnie artykuły zamieszczone w II części zeszytu także nawiązują do kategorii codzienności. Iwona Przybył w artykule *Obecność wychowania w doświad-*

czeniu ponowoczesnej jednostki odpowiada na postawione pytanie problemowe w badaniach własnych, które brzmi: „w jaki sposób przygotowanie do życia rodzinnego, czyli wychowanie zarówno w rodzinie, w ramach edukacji szkolnej, jak i religijnej, jest obecne w świadomości żon i mężów w czasach ponowoczesnych?”. Prezentacja wyników badań jest dokonana na tle charakterystyki ponowoczesności.

W artykule pt. *Codziennosc metafory w perspektywie kognitywistycznej. Próba krytycznej analizy* Aleksander Gemel dokonuje krytycznej analizy głównych założeń kognitywnej teorii metafory w nawiązaniu do teorii językoznawczych G. Lakoffa, M. Johnsona i R. Langackera. Bada również miejsce metafory w codziennych procesach komunikacyjnych i w procesie konceptualizacji potocznego doświadczenia.

W budowaniu teoretycznych rusztowań dla codzienności wychowania ważne może okazać się odwołanie do podstawowych idei fenomenologii E. Husserla i takich kluczowych pojęć, jak: świat otaczający, świat życia codziennego, doświadczenie, przeżycie, horyzont doświadczenia, o czym przekonuje Andrzej Ryk w artykule *Świat jako fenomen. Kategoria codzienności w perspektywie fenomenologii Edmunda Husserla* z I części zeszytu. Dla fenomenologicznego opisu codzienności wychowania w wymiarze noetycznym (podmiotowym) i noematycznym (przedmiotowym) przydatne mogą być struktury horyzontu doświadczenia – zjawiskowość, temporalność, przenikalność, pulsacyjność, wymiennosc, otwartosc – które Autor przywołał za Husserlem. Główny wątek tego artykułu warto wzbogacić o późniejsze w stosunku do husserlowskich i współczesne wyniki prób „mocowania się” z kategorią codzienności w fenomenologii oraz hermeneutyce fenomenologicznej. Tym samym można by było liczyć na poszerzenie kierunków i przekierunkowanie rozpoznania-odczytania-rozumienia codzienności wychowania.

W artykule *Codziennosc wychowania jako przestrzeń symboliczna. Między myśleniem a działaniem pedagogicznym, czy inaczej między inter- a transdyscyplinarnością* Alina Wróbel lokuje „rozbiór znaczeń” codzienności wychowania w paradygmacie interpretatywnym, reprezentując stanowisko o ważności tak ujętej codzienności wychowania dla rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej, jej badań zarówno inter-, jak i transdyscyplinarnych.

Z jakiej perspektywy, uwzględniając współczesną debatę w naukach humanistycznych i wokół nich, może być pomyślana różnorodna i wielowymiarowa codzienność wychowania stanowiąca główny wątek niniejszego zeszytu? Artykuł autorstwa Krzysztofa Maliszewskiego, otwierający zeszyt, nosi tytuł *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*. Ruch transdyscyplinarny nie jest częścią pedagogiki, raczej sposobem bycia w humanistyce, wskazuje na konieczność wejścia na poziom wyższy niż interdyscyplinarny w „uprawianiu” pedagogiki. Tekst K. Maliszewskiego staje się impulsem, prowokacją do myślenia o naukowym sposobie oglądu „rzeczywistej” i „hipotetycznej” codzienności wychowania i wypowiedzi o niej, niemogącym już „przeoczyć” polimorficzności nauk humanistycznych, ale i społecznych. Prezentując go na końcu, jednocześnie nawiązując do pewnego początku – idei łączenia wielości i przeciwności w całość.

Codziennosc wychowania oglądać można/trzeba z wielu perspektyw naukowych i pozanaukowych – otwierających na widzenie owej codzienności, zarówno z nachodzących na siebie perspektyw, jak i z perspektyw przybliżających codzienność wychowania poprzez jej projektowanie w wielu postaciach.

Dziękuję Autorom tekstów za przyjęcie mojego zaproszenia do wypowiedzi na temat wymiarów codzienności wychowania, a tym samym za włączenie się w interdyscyplinarne wspól-myślenie o nich, mając na uwadze, że interdyscyplinarność to nie melanz „różnych metod i perspektyw przykładanych do różnych obiektów”, lecz debata nad „potencjałem pojęć, które mają moc przekraczania ograniczeń dyscyplinarnych, otwierając przestrzeń realnej debaty nad światem wartości (...)” (Bal 2012: 22)³. W niniejszym zeszycie spotkały się osoby reprezentujące różne formacje refleksyjne z obszarów filozofii, psychologii, literaturoznawstwa, pedagogiki, socjologii. Dzięki ich tekstom odkrywane wymiary codzienności wychowania opalizują swymi znaczeniami. Wypowiedzi te pokazują także, że istnieją punkty styeczne w oglądzie codzienności wychowania – takie, z których może narodzić się dialog, a wymienić tu można m.in. intersubiektywność i tożsamość osobową.

Oddając do rąk Czytelników II numer czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” zatytułowany *(Re)konstrukcje codzienności wychowania*, mam nadzieję, że wypowiedzi Autorów mogą stanowić obszar penetracji i będą inspiracją do otwarcia pytałości o codzienność wychowania, pogłębiania jej rozumienia i odślaniania jej kolejnych wymiarów, do czego Czytelników serdecznie zapraszam.

W procesie wypowiedzania się i tworzonych wypowiedziach o codzienności wychowania do czegoś dochodzimy i zarazem wciąż wyruszamy w drogę. Dla mnie, w odkrywaniu wymiarów codzienności wychowania i ich znaczeń, ważne jest także otwarcie debaty nad niecodziennością, którą zazwyczaj określamy jako coś nietypowego, niepowszechnego, co nie jest stałe, a tylko się wydarza. Uznając źródłową asymetrię między codziennością i niecodziennością wychowania, zapraszam do towarzyszenia w odczytywaniu ich jako przenikających się i wzajemnie na siebie oddziałujących przeciwieństw tworzących całość⁴.

Łódź, w marcu 2016 r.

Anna Walczak
Redaktor Numeru

³ Osobnych studiów analitycznych wymagałoby samo pojęcie „interdyscyplinarność”. Mankamentem w jego rozjaśnianiu może okazać się korzystanie z zasobów innych dyscyplin na rzecz tworzenia własnych projektów i nazywanie tego zabiegu mianem interdyscyplinarności.

⁴ Tematyka niniejszego zeszytu koresponduje z projektem cyklicznej interdyscyplinarnej konferencji noszącej taki sam tytuł, jak oddawany do rąk Czytelnika zeszyt. Organizatorem pierwszej konferencji, odbywającej się w Łodzi, 5 marca 2015 r., była Katedra Teorii Wychowania Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Druga cykliczna konferencja jest zaplanowana na wiosnę 2017 r., a jej głównym obszarem tematycznym organizatorzy chcą uczynić właśnie niecodziennosc.

Bibliografia

Bal M. (2012) *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

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

Gadamer H.-G. (2008) *Pochwała teorii w: H.-G. Gadamer, Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, tłum. A. Merger, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Kopaliński W. (1989) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

Seel M. (2008) *Estetyka obecności fenomenalnej*, tłum. K. Krzemieniowa, Kraków, Universitas.

Skarga B. (2005) *Kwintet metafizyczny*, Kraków, Universitas.