



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Elementy pedagogiki dialogicznej : przestrzeń nauczyciel - w perspektywie relacji Ja-inny

**Author:** Krzysztof Śleziński

**Citation style:** Śleziński Krzysztof. (2014). Elementy pedagogiki dialogicznej : przestrzeń nauczyciel - w perspektywie relacji Ja-inny. W: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, J. Suchodolska (red.), "Człowiek w przestrzeni lokalnej - dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej : konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne" (S. 151-161). Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Krzysztof Śleziński

---

## Elementy pedagogiki dialogicznej

### Przestrzeń nauczyciel–uczeń w perspektywie relacji Ja–Inny

*Im mniej ktoś się liczy z innymi,  
tym mniej jest cywilizowany i tym bardziej barbarzyński*

J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*

#### Wstęp

W pedagogice dialogicznej rozumienie podmiotu wychowania jest jednym z najważniejszych zagadnień. Przyjmowane rozstrzygnięcia tej problematyki korespondują z rezultatami badań współczesnej antropologii filozoficznej. Wśród filozofów zajmujących się tą problematyką są przedstawiciele zarówno broniący, jak i krytykujący tradycyjne – pokartezjańskie – rozumienie podmiotu czy podmiotowości. Pod naporem krytyki, w dużej mierze anglosaskich filozofów analitycznych, strukturalistów wraz z poststrukturalistami lub postmodernistami oraz zwolenników psychoanalizy, zakwestionowana została bezgraniczna wiara w *cogito*, które w akcji prostej refleksji adekwatnie ujmuje siebie, dostarcza bezpośredniej pewności i jest fundamentem wszelkiej wiedzy.

#### Niebezpieczeństwo depersonalizacji człowieka

Przyjęcie Kartezjańskiej substancji myślącej, stanowiącej najbardziej źródłową postać ludzkiego bytu, wydaje się dziś anachroniczne. Pojawia się coraz więcej argumentów dotyczących traktowania świadomości, refleksji, my-

ślenia jako zjawisk wtórnych wobec nieświadomych popędów, opanowanego języka, rzeczywistości fizyczno-biologicznej czy społeczno-ekonomicznej. Często refleksję traktuje się jako poznawczo jałowy akt o charakterze samomistyfikacji zakrywającej prawdziwą ludzką naturę, a nasze Ja – zasadę i ośrodek wewnętrznej jedności – ujmuje się jako złudzenie i wynik pewnego typu socjalizacji lub pochodną gramatyki języka (strukturalizm).

Trudne do obrony są także idee Kantowskiego podmiotu transcendentального i Husserlowskiego *ego* transcendentального. U Kanta podmiot transcendentálny pozbawiony jest istnienia substancjalnego, ale zachowuje istnienie funkcjonalne, jako formalna „jedność apercepcji”. Podmiot, choć oczyszczony z wszelkiej empirycznej treści, jest zdolny do apriorycznej syntezy danych doświadczenia i traktowany jest w kategoriach uniwersalności i konieczności. Podmiot, jako wewnętrzna jedność, przyjmowany jest w Husserlowskim *ego* transcendentálnym. Podmiot ten stanowi metafizyczny fundament i epistemologiczną zasadę stanowienia wszelkiego sensu. Przedmiotem krytyki obu koncepcji podmiotu jest jego abstrakcyjność, wyrażająca się w beztreściowości, bezosobowości i ahistoryczności, oraz jego strukturalna jedność, upodabniająca się do jedności bytu empirycznego lub psychicznego. Jedność podmiotowości kwestionowana jest szczególnie przez dekonstrukcjonistów (Derrida, Lyotard), dla których wydarzaniem się sensu nie rządzi żadna monadyczna tożsamość, a podmiot okazuje się ideologiczną lub metafizyczną fikcją. Dojściem późnonowoczesnej refleksji nad problematyką podmiotowości stało się niebezpieczne dla pedagogiki ogłoszenie „śmierci podmiotu” i „śmierci człowieka” (a w konsekwencji „śmierci pedagogiki”). Filozofia, dokonując dekonstrukcji klasycznie rozumianych problemów, zachowuje nadal kulturową ważność. Należy jednak zadać fundamentalne pytanie dotyczące zasadności istnienia pedagogiki, gdyż w nakreślonej powyżej perspektywie wydaje się tracić swój przedmiot badań i skazana jest na unicestwienie. Mając to na uwadze, można zadać kolejne pytanie, czy jest zasadne arbitralne zadekretowanie, że pedagogika jest nauką społeczną, a nie humanistyczną. Pedagogika, rezygnując z prób wyznaczenia prawdziwej miary człowieczeństwa, przechodząc w obszar socjologii i psychologii empirycznej, bezpowrotnie odcina się od możliwości pełnego rozumienia bytu ludzkiego.

W niniejszym artykule wybiórczo zwracam uwagę na nieusuwalność filozoficznego problemu podmiotowości w pedagogice, należącej do obszaru nauk antropologicznych nieredukowalnych, do obszaru jedynie nauk społecznych. Prawda o człowieku nie zależy od dekretów opartych na jedynie

słusznej oczywistości, przyjmowanych konwencji, bo to w filozofii jest już przeszłością. Pedagogika powinna, bez jej etykietowania, sięgać po wyniki badań współczesnej filozofii, o ile tylko ma być rozwijającą się dyscypliną naukową. W tym zakresie istnieje możliwość ocalenia kategorii podmiotowości w pedagogice poprzez sięgnięcie do filozofii dialogu.

Filozofia dialogu zwraca naszą uwagę na dwie postawy wyrażone w słowach-zasadach Ja–Ty i Ja–To, z jakimi wchodzimy w relację ze światem. O ile słowo Ja–Ty może być wypowiedziane z głębi całej swojej istoty, o tyle słowo Ja–To nie jest wypowiedzią całej swojej istoty, dlatego nie można, zdaniem Martina Bubera, być osobą bez pełnej relacji do innej osoby. Nie można być osobą w sobie samym. Osobą można być tylko w relacji, spotkaniu z innym<sup>1</sup>.

Postawa Ja–To to postawa doświadczenia, pojęciowego ujmowania rzeczywistości. Postawa Ja–Ty jest postawą spotkania innej osoby lub wchodzenia z nią w relację. Postawa Ja–To ma miejsce wówczas, kiedy człowiek poznaje rzeczywistość w sposób abstrakcyjno-pojęciowy, doświadczając czegoś. Wspólnym mianownikiem postawy Ja–To, którą można przyjąć w uprawianiu nauki, jest instrumentalizowanie przedmiotu i zacieranie jego indywidualności. Postawa taka jest jednak nieodzowna dla ludzkiego życia, gdyż człowiek, poznając świat, używa go i kieruje nim dla zaspokojenia swych potrzeb. I chociaż praca naukowo-techniczna czy przeżycie estetyczne są koniecznymi i cennymi wartościami w życiu człowieka, to jednak M. Buber przestrzegał przed ich jednostronnym traktowaniem jako powiązań z rzeczywistością w kategoriach Ja–To. Im więcej takich powiązań, tym bardziej człowiek ubożeje, wpada w monolog, podporządkowuje sobie inne byty i coraz trudniej jest mu dojrzywać do relacji personalnej Ja–Ty.

Postawę Ja–To należy uznać za separację aniżeli autentyczną relację. Brak w niej elementu spotkania, autentycznego dialogu, partnerstwa, bezinteresownego wyjścia ku drugiemu. To w relacji Ja–To naznaczone jest czasowością, ograniczone przestrzenią i podległe prawom przyrody, co prowadzi do zawężenia wolności *Ja* i jego depersonalizacji. Natomiast z człowiekiem, do którego mówię „Ty”, wchodzę w relację, spotkanie mające miejsce w teraźniejszości. Bezpośrednia obecność *Ja* wobec *Ty* jest wydarzeniem przekraczającym granice przestrzeni i czasu. Gdy mówię „Ty”, będąc w relacji Ja–Ty,

---

<sup>1</sup> Określenie słów Ja–Ty i Ja–To, zamiast częściej spotykanych: Ja–Ty, Ja–Ono znajdujemy u Tadeusza Gadacza, który omawia filozofię Martina Bubera. Zob. T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*, t. II, Kraków 2009, Znak, s. 569–573.

nie znajduję czegoś, co ma granice z czymś innym (jak rzeczy), lecz znajduję się w relacji do *Ty*. Prawdziwe spotkanie jest wydarzeniem między Ja i *Ty*. Co więcej, *Ty* jest tym, co nie może być przedmiotem rozmowy, bo gdy się nim staje, to przemienia się w *To*, które doświadczam, gdyż zmianie ulega relacja z *Ja–Ty* na relację *Ja–To*<sup>2</sup>. „Relacja z *Ty* jest bezpośrednia. Między *Ja* i *Ty* nie ma żadnej pojęciowości, żadnej wiedzy, żadnej fantazji, a sama pamięć zmienia się, kiedy przechodzi od szczegółu do całości. Między *Ja* i *Ty* nie ma celu, nie ma pożądania czy antycypacji, a sama tęsknota zmienia się, gdy przechodzi od marzenia do zjawiska. Każdy środek jest przeszkodą. Tylko tam, gdzie rozpadły się wszelkie środki, dokonuje się spotkanie. Wobec bezpośredniości relacji nieistotne staje się wszystko, co pośrednie”<sup>3</sup>. *Ty* pojawia się zawsze wówczas, kiedy partnera spotkania traktujemy podmiotowo, pozamaterialnie.

Relacji *Ja–Ty* M. Buber przypisuje liczne przymioty, jak uznanie odrębności i autonomii drugiej osoby. Każda próba zatarcia niepowtarzalnej indywidualności *Ty* jest niszczeniem relacji międzyludzkich. Innymi przymiotami powyższej relacji są: bezpośredniość, wyłączność, wzajemność, odpowiedzialność i terażniejszość (aktualność). W bezpośredniości, ze względu na upragnione spotkanie z *Ty*, należy zrezygnować z ubocznych planów i zamiarów. *Ty* staje się celem, a nie środkiem zamieniającym relację osobową w związek *Ja–To*, ponieważ, w przekonaniu M. Bubera, człowiek jest zdolny do aktualnie jednej relacji *Ja–Ty*, dlatego poświęca się jej bez reszty. Równoczesne wchodzenie w relację z innymi osobami sprawia, że traktuje się je nie podmiotowo, lecz przedmiotowo. Przymiotem relacji jest także wzajemność oparta na dialogu polegającym na wymianie myśli i na wzajemnym wspieraniu się w rozwoju osobowym<sup>4</sup>. Z kolei aktualność jest wzajemnym nakierowaniem uwagi ku sobie<sup>5</sup>. Aktualność nie sprowadza się do zwykłej obecności partnerów, bycia obok siebie, lecz bycia dla siebie. Bycie to zawsze dokonuje się w terażniejszości. Gdyby dokonywało się w przeszłości, powodowałoby to przekształcenie się relacji *Ja–Ty* w relację *Ja–To*. Wzajemność, bezpośred-

---

<sup>2</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, Instytut Wydawniczy Pax, s. 39–41.

<sup>3</sup> Tamże, s. 45.

<sup>4</sup> Tamże, s. 48.

<sup>5</sup> Tamże, s. 45–46.

niość i wyłączność<sup>6</sup> relacji sprawiają, że jeden z partnerów jest wezwaniem, a drugi daje odpowiedź. Wzajemność, gdzie wezwanie zostaje zauważone i znajduje odpowiedź, rodzi wzajemną odpowiedzialność wzywającego i wezwanego<sup>7</sup>. Co więcej, owo „między” Ja i Ty jest natury duchowej, gdyż „między” wyraża się słowem, mową będącą odpowiedzią Ja dawaną Ty. Można powiedzieć, że człowiek nie mówi mową, lecz pozostaje w mowie.

Z badań filozofów dialogu wynikają ważne dla pedagogiki wnioski dotyczące właściwego rozumienia edukacyjnej relacji nauczyciel–uczeń. Do istoty tej relacji należy jej wymiar personalny, dlatego każda próba jej reifikacji staje się zagrożeniem dobra ucznia. Przykładowo nie można pozwolić, aby wprowadzane na szeroką skalę narzędzia technologii informacyjnej zastępowały relację uczeń–nauczyciel relacją uczeń–maszyna. Ograniczanie, z powodów często finansowych, dostępu ucznia do nauczyciela i zastępowanie go „wirtualnym nauczycielem” prowadzi do depersonalizacji i braku osobowego rozwoju ucznia. Narzędzia technologii informacyjnej pomagają oraz usprawniają zdobywanie wiedzy i z tych względów są dobrym wsparciem w kształceniu ucznia. Jednak tylko relacje osobowe kształtują człowieka. Prawdziwe życie spełnia się w spotkaniu z innym, dlatego nieprzemyślane ograniczanie bezpośredniej relacji nauczyciel–uczeń do relacji uczeń–maszyna, przejawiać się będzie wprawdzie w postaci kryzysu człowieka, wyrażającego się m.in. brakiem rozumienia siebie i otaczającego nas świata. Ograniczanie lub brak relacji personalnych, w które wchodzi uczeń, skutkuje osłabieniem wrażliwości i zanikaniem odpowiedzialności za innego, co w następstwie prowadzi do kryzysu kultury i braku umiejętności życia wspólnotowego.

### **Przeniesienie znaczenia *Ja* poza kategorie kartezjańsko-husserlowskie**

Pomiędzy traktowaniem naszego Ja w kategoriach *ego cogito* oraz nowoczesnego jego poniżenia i odrzucenia istnieje możliwość takiego reformułowania kategorii podmiotu, aby sprostac' współcześnie przeprowadzanym jego krytykom przy jednoczesnym zachowaniu idei podmiotowości.

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 87.

<sup>7</sup> Tamże, s. 85. Zdaniem Bubera pełna odpowiedzialność wymaga odwołania się do Absolutu.

Próbie taką podjął Paul Ricoeur, który w *O sobie samym jako innym*<sup>8</sup> w miejsce kartezjańsko-husserlowskiego rozumienia *Ja* wprowadza kategorię *sobości*, inaczej – *tego-który-jest-sobą*. Termin „sobość” ma znaczenie uniwersalne i obiektywne. Nie odnosi się do poszczególnych osób gramatycznych: „ja”, „ty”, „on”, „ona”, „ono”, tak jak zaimek „ja”, który ma charakter wymienny w zależności od roli, jaką aktualnie pełni osoba w sytuacji komunikacyjnej, lecz odnosi się zarazem do wszystkich osób gramatycznych. *Ten-który-jest-sobą*, *sobość* nie jest tylko subiektywnością, ale także przedmiotem, do którego inni mogą się zwracać i o którym mogą mówić. *Sobości* nie należy traktować także jako faktu pierwotnego i podstawowego, będącego fundamentem własnych przeżyć, tak jak to ma miejsce w tradycji kartezjańskiej i husserlowskiej. *Ten-który-jest-sobą* nie ujmuje siebie w sposób bezpośredni, lecz pośrednio dociera do siebie poprzez praktyczne działania, sposoby, w jakich przejawia się w świecie. Zdaniem P. Ricoeura skazani jesteśmy na analizę i interpretację tego, co, jak i dlaczego działamy, co i jak mówimy. Dostęp do owego *kto* wiedzie przez działanie *tego-który-jest-sobą*, zawsze jako tego, *kto* działa.

Subiektywny wymiar *sobości* ukazuje się tylko poprzez różnego rodzaju obiektywności, których nie tworzy. Obiektywnościami tymi są język, normy moralne oraz wszelkiego rodzaju praktyki materialne i społeczne. Subiektywność w pewien sposób współkształtując różne obiektywności, sama przez nie jest kształtowana. Takie rozumienie *sobości* zmienia rozumienie kartezjańskiego ja, uwikłanego w metafizyczny problem solipsystycznej koncepcji jaźni. I chociaż mówiąc o byciu sobą, nie sposób odejść od użycia słowa ja, któremu Ricoeur nadaje znaczenie uniwersalne, to jednak nie pomija jego rozumienia w kategoriach jednostkowej, konkretnej i niepowtarzalnej perspektywy bycia-w-świecie – niepowtarzalnym i zakotwiczonym w byciu-w-świecie projektem zdolnym do refleksyjnego ujmowania siebie poprzez swoje obiektywne przedstawianie się w nim.

Człowiek, wskazując na siebie jako osobę, dokonuje tego w akcie refleksji własnego pojawiania się w faktycznym działaniu lub uświadamiania sobie własnej zdolności do działania. *Sobość* w ujęciu P. Ricoeura nie jest zatem „czymś”, lecz aktem lub jego możliwością, przypominając Arystotelesowską koncepcję aktu i możliwości.

---

<sup>8</sup> P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Warszawa 2003, WNP PWN.

Należy zauważyć, iż Ricoeurowskie rozumienie innego, odbiega od rozumienia Innego przez Emmanuela Lévinasa, dla którego inność drugiego jest dla Ja absolutną zewnętrżnością. Inny jest poza horyzontem, w którym Ja żyję i działam. Nie daje się poznawczo przeniknąć ani nie daje się objąć. Nie uczestniczy w tym, co Ja jest znane. Inny jest absolutnie inny, transcendentny wobec świata Ja. Chociaż ten inny i *Ja* nie znajdują się w tej samej płaszczyźnie, to jednak inny wzywa i nakazuje *Ja* wznieść się ponad siebie, wyzbywając się samolubstwa, samozadowolenia i wzięcia odpowiedzialności za zło wyrządzone drugiemu. Pomimo transcendencji Innego względem Ja, to jednak Innego napotykaemy w epifanii twarzy. „Obecność twarzy, która przychodzi spoza świata, ale wprowadza mnie w ludzkie braterstwo, nie przygniata mnie jak numeryczne bóstwo, budząc bojaźń i drżenie. Być w relacji, pozostając w niej bytem absolutnym znaczy mówić. Inny człowiek nie tylko *ukazuje się* w twarzy – jak zjawisko podporządkowane działaniu i panowaniu wolności. Jest nieskończenie odległy od samej relacji, w którą wchodzi, i uobecnia się w niej od razu w sposób absolutny”<sup>9</sup>. Relacja z Innym jest mową, z której rodzą się znaczenia, myśli, język. Język pozostający w nieustannej próbie nawiązywania komunikacji z innym tworzy to, co nazywamy rozumem<sup>10</sup>. Świat języka, w którym jesteśmy zanurzeni, kształtuje Ja. Zdaniem E. Lévinasa mowa żywa (*dire*, w odróżnieniu od *dit* – to, co martwe w mowie, co zostało wypowiedziane) jest zawsze etycznym otwarciem się ku drugiemu i daną mu odpowiedzią na wezwanie.

Z posiadanego doświadczenia edukacyjnego wynika, że relacja nauczyciel–uczeń, jako relacja Ja–Inny, jest wzajemna. Gdyby w tej relacji zabrakło wzajemności, to oparty na niej system wychowania i kształcenia przybrałby formę wychowania i kształcenia dyrektywnego, apodyktycznego. Służyłby innym celom, wyznaczanym poza horyzontem autentycznego dobra ucznia.

Zdaniem P. Ricoeura podmiot, wchodząc w relację z innymi, jest również podmiotem społecznym i historycznym, podmiotem doświadczającym swej ograniczoności i skończoności. Tak jak cielesność ogranicza i stawia opór działaniu w świecie materialnym, tak też kontekst społeczno-historyczny ogranicza nasze działania w świecie podmiotów. Nikt nie może być sobą

---

<sup>9</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002, WN PWN, s. 255.

<sup>10</sup> E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2008, Wydawnictwo Homini, s. 199–202.



w społecznej, historycznej i aksjologicznej próżni. O byciu sobą decydują nasze działania i doznawania, relacje łączące *tego-który-jest-sobą* z innymi aktualnie żyjącymi, ale także przodkami. Podmiot podległy wpływom działania innych rozumie, kim jest dzięki analizie i interpretacji postępowania innych, historii swego państwa oraz dziedzictwa kręgu kulturowego, do którego przynależy.

Rezultaty Ricoeurowskich analiz podmiotowości mają ważne znaczenie dla edukacji. Bycie sobą jest doświadczeniem bycia cielesnością i refleksyjnością, bycia zakorzenionego w świecie materialnym i w relacji z innymi, a to jest związane z wchodzeniem w relację z historią i tradycją danego kręgu kulturowego. Edukacja nie może dążyć do ograniczania doświadczenia przez ucznia obiektywnych wytworów świata kultury, bo to skazuje go na brak pełnego rozumienia siebie samego i ogranicza jego wolność. Nie można zatem relacji nauczyciel–uczeń traktować w kategoriach ahistoryczności tak, jakby nauczyciel i uczeń przychodzili znikąd. Relacja ta jest relacją Ja–Inny. Domaga się wzajemności i odpowiedzialności za siebie i drugiego, które sprzyjają rozwojowi osobowemu obu partnerów relacji. Pomijanie lub pomniejszanie znaczenia historii, literatury, sztuki – ogólnie nauk humanistycznych – skazuje pedagogikę na bezdroża edukacyjne, na uzasadnioną krytykę i osłabienie rangi zawodu nauczyciela.

Zawsze *ten-który-jest-sobą* działa w niewybranej sytuacji (określony czas i miejsce życia), w określonych warunkach historycznych i pod wpływem innych podmiotów. Będąc sprawcą działania, pozostając w relacjach międzyludzkich, ponosi odpowiedzialność za swoje czyny. Zdaniem P. Ricoeura życie nie może być dobre, jeśli nie odpowiada na wezwanie ze strony innych. Odpowiedzią na wezwanie konkretnego innego jest troskliwość o niego i gotowość udzielenia mu pomocy<sup>11</sup>. *Ten-który-jest-sobą*, będąc podmiotem moralnym, dba o życie i szczęście innego, traktuje go tak jak siebie samego. Odpowiadając na wezwanie innych nieznanymi, troszczy się o równe prawa dla wszystkich, o sprawiedliwość. Dążąc do życia dobrego, nie zaniedbuje moralnych obowiązków. Łączy zasady etyki teleologicznej dotyczące życia szczęśliwego z zasadami etyki deontologicznej związanymi z poszanowaniem uniwersalnych norm. Staje się zaangażowany społecznie w tworzeniu sprawiedliwych instytucji<sup>12</sup>. Dla *tego-który-jest-sobą* życie dobre jest zatem ży-

<sup>11</sup> P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, cyt. wyd., s. 315.

<sup>12</sup> Tamże, s. 322–336.

ciem z innymi i dla innych<sup>13</sup>. Oprócz konstytutywnego elementu bycia sobą jako bycia dla innych jest poświadczanie siebie w relacjach z innymi – „tym, co ostatecznie zostaje poświadczone, jest bycie sobą zarazem w swej różnicy w stosunku do *bycia tym samym* i w swym dialektycznym związku z *innością*”<sup>14</sup>. Poświadczając, zdaniem P. Ricoeura, oznacza dawać świadectwo z siebie innym, co rodzi zaufanie. *Ten-który-jest-sobą* zobowiązuje się wobec tego, który mu zaufał i zawierzył, że go nie oszuka, nie zawiedzie, dotrzyma danego słowa, niezależnie od tego, co się stanie. Taka postawa wierności bycia sobą wobec wierności innego nadaje poszczególnym działaniom odpowiedni jednolity kształt. Postawa wierności nadaje *temu-który-jest-sobą* spójności i trwałości, ustanawia osobową jedność.

Wielość i różnorodność własnej refleksji w dookreślaniu bycia sobą u P. Ricoeura daje się sprowadzić do trzech rodzajów działania: *opisywać* – *opowiadać* – *nakazywać*. Między czystym opisem a nakazem moralnym jest miejsce na narrację, opowiadanie o życiu<sup>15</sup>. Tak jak w opowieściach o życiu, tak też w literaturze element opisu łączy się z elementem normatywnym, dlatego literackie narracje i opowieści o sobie, własnej przeszłości i działaniach będących realizacją rzucanych w świat projektów są dobrymi wprowadzeniami do etyki. Można powiedzieć, za Alasdaiem MacIntyre’em, że przekonania etyczne są czymś, co jest nabywane we wspólnotach ludzkich dzięki opowieściom o jej przeszłości oraz o dopuszczalnych i niedopuszczalnych sposobach ludzkiego zachowania. To, co dla konkretnego życia człowieka jest lepsze lub gorsze, zależy od charakteru zrozumiałej narracji, która nadaje jedność temu życiu<sup>16</sup>. *Ten-który-jest-sobą*, pozostając w niej, opanowuje jej język oraz charakterystyczny dla niej sposób narracji. W tym miejscu należy się zastanowić, czy urzędnicy, decydenci zdają sobie sprawę z narracyjnego charakteru edukacji, czy właściwie, czy też sugestywnie dobierają kanon lektur szkolnych, czy mają wolę wprowadzania etyki do szkół. Uczeń nieznający historii będzie podmiotem zanikąd. Niezakotwiczony w tradycji, dziejach danej społeczności nie będzie rozumiał, dlaczego ma służyć danej społeczności. Nie znając jej historycznych narracji, nie będzie brał odpowiedzialności za siebie i za innych.

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 298–321.

<sup>14</sup> Tamże, s. 503.

<sup>15</sup> Tamże, s. 190–192.

<sup>16</sup> A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996, WN PWN, s. 401.

Będzie się stawał Nietzscheańskim nadczłowiekiem, stawiającym się poza dobrem i złem.

### Zakończenie

Przedstawione powyżej uwagi są argumentem za niemożliwością przeprowadzenia linii demarkacyjnej między filozofią a pedagogiką. Pedagogika, tak jak każda dyscyplina wiedzy szczegółowej, przyjmuje ściśle określone założenia filozoficzne, wyznacza swój przedmiot i metody badań. W pedagogice, pozbawionej określonych założeń antropologiczno-aksjologicznych, niezrozumiałe byłyby jej zadania i cele. Wbrew temu jakie są deklaracje przynależności pedagogiki do obszaru naukowego, powinna ona inspirować się rezultatami współczesnej, zróżnicowanej myśli filozoficznej w prowadzeniu własnych badań dotyczących podmiotowości wychowanka. Jednym z pozytywnych tego typu przykładów jest wypracowana przez Volkera Buddrusa i Heinricha Daubera pedagogika wychowania integralnego, w której przyjmuje się dialogiczne towarzyszenie procesowi stawania się ucznia podmiotem<sup>17</sup>. Innym przykładem odwoływania się do filozofii dialogu jest wypracowany przez Mariana Śnieżyńskiego *Zarys dydaktyki dialogu*<sup>18</sup>.

---

### Bibliografia

- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, Instytut Wydawniczy Pax.
- Buber M., *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993, WN PWN.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku*, t. II, Kraków 2009, Znak.
- Kowalska M., *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*, w: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2003, WN PWN.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2002, WN PWN.
- Lévinas E., *O Bogu, który nawiedza myśl*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2008, Wyd. Homini.

---

<sup>17</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 177.

<sup>18</sup> M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, WN PAT.

MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996, WN PWN.

Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Warszawa 2003, WN PWN.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, WN PAT.

### Summary

The remarks presented above constitute the argument for the impossibility of carrying a demarcation line between philosophy and pedagogy. Pedagogy is devoid of the specific anthropological-axiological assumptions and its tasks and goals would not be incomprehensible. Contrary to the declarations of scientific detachment, pedagogy should be inspired by the results of current and different philosophical ideas for conducting research related to the subjectivity of children. Pedagogy of the integrative education developed by Volker Buddrus and Heinrich Dauber constitutes one of the positive examples. This pedagogy assumes that a dialogue accompanies the process of student's becoming a subject.

**Key words:** dialog pedagogy, anthropology, philosophy of dialog, Martin Buber, Paul Ricoeur, Emmanuel Lévinas

*Translated by Krzysztof Śleziński*

### NOTA O AUTORZE

**Krzysztof Śleziński** – profesor nadzwyczajny, doktor habilitowany, filozof i pedagog, pełni funkcję Dyrektora ds. Naukowych i Współpracy z Zagranicą w Instytucie Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autor pięciu monografii naukowych: *Elementy platonizmu u Rogera Penrose'a* (1999), *Zarys dydaktyki filozofii* (2000), *Benedykta Bornsteina koncepcja naukowej metafizyki i jej znaczenie dla badań współczesnych* (2009), *Filozofia Benedykta Bornsteina oraz wybór i opracowanie niepublikowanych pism* (2011), *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce* (2012); współredaktor rocznika filozoficznego „Studia z Filozofii Polskiej”.