



O potrzebie odnalezienia swojego miejsca w świecie – humanistyczne inspiracje do działań wychowawczych

Nie trzeba zmieniać świata,
 trzeba tylko znaleźć w nim swoje miejsce.

Albert Einstein

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem podjętych rozważań jest wskazanie spójnych – w swej wymowie i znaczeniu, choć różnie określanych – dróg oraz procesów odczytanych jako inspiracje do działań wychowawczych, które wypływają z twórczości omawianych autorów.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy stanowi uświadomienie (jak uświadomić sobie oraz jak pomóc drugiemu człowiekowi uświadomić sobie?) możliwości kierowania swoim życiem zmierzające do doświadczenia odpowiedzialnego sprawstwa w swoich działaniach w różnych sferach życia człowieka. Zastosowane metody badawcze to analiza polegająca na wyodrębnieniu istotnych, dla podjętego celu, pojęć i kategorii (analiza porównawcza) oraz odczytaniu ich sensu i znaczenia w kontekście przyjętej problematyki badawczej (analiza treści) z zastosowaniem elementów metody wglądu fenomenologicznego i elementów hermeneutyki filozoficznej.

PROCES WYWODU: Wskazane przez wybranych autorów drogi stanowią możliwości sprzyjające odnajdywaniu siebie, a tym samym swojego miejsca w świecie w poczuciu sprawstwa i samostanowienia. Stanowią one pewne procesy i mechanizmy, które mogą i powinny inspirować do działań wychowawczych w duchu humanistyki.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Można je ująć w pięć kluczowych, niezbędnych/koniecznych w osiągnięciu wskazanego celu, kategorii, jakimi są: 1) narracja siebie i swoich aktywności (refleksja, autorefleksja, konwersacja wewnętrzna, dialog i wyobrażenia narracyjna); 2) stawianie sobie pytania o sens bycia w świecie w poczuciu autentyczności; 3) rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości; 4) odpowiedzialność za własne myślenie, mówienie, rozumienie i działanie; 5) zaangażowanie w rozwój osobisty i społeczny, zajmowanie stanowiska (świadomy sposób bycia w świecie).

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Stanowią one odczytane inspiracje, takie jak budzenie, poruszanie, wstrząsanie ku przemianie, ku lepszemu byciu sobą, ku rozwojowi w procesie wychowania. To działania (*praxis*) tworzą świadomość i tożsamość siebie, wyznaczając miejsce w świecie, dlatego wychowanie winno być sztuką życia odpowiedzialnego i satysfakcjonującego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ŚWIADOMOŚĆ, MYŚLENIE, Z/ROZUMIENIE, SPRAWSTWO, ZAANGAŻOWANIE

ABSTRACT

The Need to Find Your/Own Place in the World. Humanistic Inspirations for Educational Activities

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the undertaken analyzes is to indicate coherent – in their significance and meaning, although variously defined – ways and processes read as educational inspirations flowing from the discussed authors.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is to realize the possibilities of managing your life, to experience responsible agency in your activities in various spheres of human life. The research methods used constitute an analysis isolating the concepts and categories relevant for our purpose (comparative analysis) and reading their sense and meaning in the context of the adopted research issues (content analysis) using elements of the method phenomenological insight and elements of philosophical hermeneutics.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The paths indicated by selected authors are opportunities for finding yourself and thus your place in the world in a sense of agency and self-determination. They constitute certain processes and mechanisms that can and should inspire to educational activities in the spirit of humanities.

RESEARCH RESULTS: They can be included in five key categories necessary to achieve the indicated goal, which are: narrative of yourself and your activities (reflection, self-reflection, internal conversation, dialogue and narrative imagination); asking yourself questions about the sense of being in the world in a sense of authenticity; understanding of yourself and the surrounding reality; responsibility for your own thinking, speaking, understanding and acting; commitment to personal and social development, taking a position (a conscious way of being in the world).

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: They are read inspirations such as waking up, moving, shaking to change, to be better yourself, to develop in the process of education. It is actions (*praxis*) that create self-awareness and identity by defining a place in the world, which is why education should be the art of a responsible and satisfying life.

→ **KEYWORDS:** **AWARENESS, THINKING, UNDERSTANDING, AGENCY, COMMITMENT**

Wprowadzenie

Chcąc podążać za realiami współczesnego świata, należy sobie uświadomić, że nasze miejsce w nim, szczególnie w erze globalizacji, to nie tylko konkretny wycinek obszaru na mapie świata, ale przede wszystkim, jak pisał, już w XVIII w. Adam Smith, to nasze działania. Przemyślane, odpowiedzialne i dobre działania (aktywności) człowieka wymagają przygotowania poprzez kształcenie i kształtowanie umysłów oraz charakterów, poprzez edukację na rzecz rozwoju indywidualnego i globalnego obywatelstwa.

W niniejszym artykule wskazuję pięć znaczących tropów różnych myślicieli, zgodnych jednak co do potrzeby rozwijania w człowieku zarówno sokratejskiej dociekliwości w krytycznym myśleniu, jak i augustiańskiej wrażliwości serca, w rozwoju duchowym i społecznym, w naszym byciu w świecie.

Przytoczoną powyżej myśl Alberta Einsteina można odnaleźć m.in. w twórczości Martina Heideggera, Paula Ricoeura, Jana Patočki, Margaret Archer, Marthy Nussbaum i innych myślicieli zajmujących się naturą człowieka w szerokim tego określenia znaczeniu. Celowy wybór wskazanych pięciorga twórców XX w. (a w przypadku Archer i Nussbaum także XXI w.) uświadamia, iż w omawianych kwestiach jest wiele wspólnego bez względu na różnice kulturowe (Niemcy, Francja, Czechy, Wielka Brytania i Stany Zjednoczone). Zacząć jednak należy od wielkiego pytającego, czyli Sokratesa, wyrażiciela autentycznego bycia człowieka, który jako jeden z pierwszych podjął w rozważaniach filozoficznych problem dobra oraz zagadnienie sensu życia. Swymi pytaniami próbował otworzyć człowieka na różne możliwości, dokonać w rozmówcy przebudzenia, a wręcz wstrząsu, dzięki któremu mógł on wykonać ruch w stronę życia autentycznego.

Taką rolę może też, jak sądzę, przyjąć pedagog, tutor, psycholog, coach, pracownik socjalny i każdy, kto chce dotrzeć do człowieka w celu umożliwienia mu przemiany jego życia, zmiany trudnej czy kryzysowej sytuacji, w której się znalazł, w której czuje się „nie na swoim miejscu”, gdyż celem nadrzędnym jest rozwój człowieka i jego człowieczeństwa. Podstawą podejmowanych działań mogą być zatem pytania, które zainspirują do myślenia, namysłu, zastanowienia się nad sensem swojego życia, które pomogą w sformułowaniu własnych potrzeb w kontekście dostrzeganych zarówno możliwości, jak i ograniczeń. Efektem podjętej refleksji jest możliwość lepszego zrozumienia samego siebie, swojej sytuacji, dotarcie do swej autentyczności (odróżnienie własnych potrzeb od wymagań innych), tożsamości, co z kolei budzi siły pozwalające podejmować konieczne aktywności naprawcze i/lub rozwojowe. Takie uważne spojrzenie na siebie i swoje otoczenie ułatwia również znalezienie odpowiedzi na nieodłączne życiowe pytania: jak radzić sobie z niedostatkiem woli, poczuciem bezsilności, brakiem motywacji do podejmowania aktywności/działań oraz niechęcią czy unikaniem ponoszenia za nie odpowiedzialności.

Wolność, samostanowienie, wewnątrzsterowność, poczucie sprawczości etc. to istotne wartości w pracy pedagogicznej z osobami zmagającymi się z różnego rodzaju zadaniami i problemami w życiu społecznym, osobistym i zawodowym. Kwestia uświadomienia sobie możliwości kierowania swoim życiem jest bezsprzecznie fundamentalna i stanowi w niniejszych rozważaniach problem badawczy. Sprowadza się ona do przemyślanych decyzji i podejmowanych wyborów w działaniach dotyczących różnych sfer ludzkiego życia. Świadome wybory na podstawie własnych decyzji dają poczucie sprawstwa, a tym samym panowania nad swoim losem, co z kolei powoduje owo poczucie bycia na właściwym miejscu w świecie, poczucie odnalezienia swojego w nim miejsca. Z powyższego wynika ścisła relacja pomiędzy podejmowanymi aktywnościami a poczuciem zakorzenienia w danej wspólnocie, społeczności, w określonym miejscu na Ziemi. Znalezienie swojego miejsca w świecie daje możliwości twórczego działania

i odwrotnie, tworzenie oraz budowanie daje poczucie bycia we właściwym miejscu, chociaż Martin Heidegger wskazuje na jednostronność tej relacji, o czym poniżej.

Wybrane tropy pięciorga Inspiratorów

Przywołany wcześniej Heidegger w swojej filozofii proponuje, postuluje życie autentyczne, tzw. bycie-tu-oto (*Dasein*), bycie jako budowanie, mieszkanie i myślenie. Dzieje *Dasein* według niemieckiego myśliciela to dzieje świata, gdyż to człowiek tworzy/określa własne bycie/dzieje i dzieje świata. „Człowiek – w przeciwieństwie do rzeczy – to nie byt zamknięty, ale jego wykładnię bycia stanowi rozumienie przeszłości, przyszłości oraz tego, co dzieje się aktualnie” (Heidegger, 2010, s. 470). „Bycie u siebie” powinno być dla człowieka odpowiedzią na „ugodzenie wezwaniem bycia”, liczącą się bardziej niż codzienna krzątania i związane z nią emocje (por. Lorenc, 2003, s. 99).

Na pytanie, czym jest *Dasein*, odpowiadało wielu badaczy myśli Heideggera, jednak na potrzeby niniejszych rozważań najistotniejsze jest uchwycenie pewnej hermeneutyki sensu ludzkiego istnienia, bycia, myślenia, rozumienia czy troski jako podstawy pomysłnej egzystencji, poczucia panowania nad swoim życiem, decydowania o własnych wyborach i o sobie. Takie uwikłanie we własne istnienie winno być przedmiotem namysłu każdego człowieka oraz zadaniem pedagogiki jako nauki pretendującej do pomocy w rozwoju oraz ukierunkowywaniu wyborów życiowych, w poczuciu samostanowienia i sprawstwa/sprawczości. Jak pisze Katarzyna Rosner: „rozumienie siebie i posiadanie świata jako systemu odniesień, którego centrum stanowi *Dasein*, to dla Heideggera dwa aspekty tego samego problemu” (Rosner, 1991, s. 32-33). Z kolei rozumienie pozwala *Dasein* na transcendowanie, czyli wykraczanie poza to, co ontyczne, a na tym właśnie polega istota egzystencji (por. Rosner, 1991, s. 26). *Dasein* odnosi się do swojego (sposobu – MJ) bycia, jest bytem, który rozumie bycie. Jestestwo według „hermeneutyki faktyczności” Heideggera ma za jej pomocą doprowadzić do samowyłożenia siebie, rozumienia samego siebie, zgodnie z charakterem jego bycia, czyli torowania dostępu do samego siebie bez założeń, mniemań, uprzedzeń i splotów (por. Lorenc, 2003, s. 55).

Jedną ze stosowanych przez Heideggera kluczowych kategorii jest zamieszkiwanie, które wpisuje się w koncepcje wspólnotowości i społeczności lokalnej wraz z podejmowaną za owo zamieszkiwanie – bycie członkiem wspólnoty, odpowiedzialnością w wymiarze indywidualnym i społecznym. Autor wskazuje na zapomniane znaczenia sensu budowania jako zamieszkiwania, budowania jako bycia człowiekiem, człowiekiem myślącym. Jak podkreśla w swoich analizach, budowanie jest już w sobie samym zamieszkiwaniem (Heidegger, 1977, s. 317). Budować (*baun*) w języku staro-górno-niemieckim znaczy mieszkać, pozostawać, przebywać, słowo to wskazuje również, jak należy myśleć owo nazwane przez człowieka zamieszkiwanie (Heidegger, 1977, s. 318), czyli bycie na Ziemi, a mówiąc dokładniej wybrany sposób bycia. Wskazany przez Heideggera ścisły i nierozzerwalny związek między kategoriami: bycia, zamieszkiwania, budowania

i myślenia, zobowiązuje jak gdyby (dla mniej zaangażowanych sugeruje) konieczność/ potrzebę odpowiedzialnego bycia człowieka na Ziemi, które można wyrazić poprzez opiekę/troskę nad tym, co daje Ziemia – np. uprawa roli, hodowla zwierząt, oraz nad tym, co i jak człowiek buduje na Ziemi w sensie tworzenia. Właściwe budowanie oznacza zatem zamieszkiwanie zawarte w dwóch znaczeniach tego słowa: opieki/troski i tworzenia. Budujemy o ile mieszkamy, pozostajemy, przebywamy w środowisku/świecie, który jednocześnie tworzymy i którym się opiekujemy, o który się troszczymy, a gdy zaistnieje potrzeba ratujemy, ratujemy, w sensie wyzwania istoty czegoś. „Ratować Ziemię to coś więcej niż ją eksplorować, czy wręcz męczyć. Ratując Ziemię nie władamy nią, nie podporządkowujemy jej sobie” (Heidegger, 1977, s. 322). Zamieszkiwanie jest więc warunkiem budowania, nie zamieszkujemy dlatego, że budujemy; lecz odwrotnie budujemy dlatego, że zamieszkujemy, mieszkamy (Heidegger, 1977, s. 319-320). Czyli „tylko wtedy, gdy jesteśmy zdolni do mieszkania, możemy budować” (Heidegger, 1977, s. 332). Właściwy sens budowania, czyli troskliwego, opiekuńczego zamieszkiwania jako doświadczenie bycia człowieka w świecie według Heideggera popada w zapomnienie, mimo iż to zamieszkiwanie jest podstawowym rysem bycia człowieka na Ziemi. Zamieszkiwanie jest związkiem człowieka z miejscem, a poprzez miejsca z przestrzeniami, zamieszkiwanie jest stosunkiem człowieka i przestrzeni „pomyślanym w sposób istotny” (Heidegger, 1977, s. 330).

Jasne zatem do odczytania wskazówki niemieckiego filozofa ujawniają potrzebę kształcenia i wychowania człowieka świadomego wskazanych powiązań i zależności oraz odpowiedzialnie zaangażowanego. Począwszy od głębi namysłu i potrzeby dociekań, gdyż

dotychczasowy człowiek coraz usilniej urządza się w powierzchowności i pierwszoplanowości swojej dotychczasowej istoty, uznając płytkość tej powierzchni za jedyną przestrzeń pobytu na ziemi (Heidegger, 2000, s. 33).

Zwolennikiem życia autentycznego jest bez wątpienia również P. Ricoeur, który posługuje się podobnymi znaczeniowo kategoriami, a mianowicie: „sobość” (*le soi*), czy „ten-który-jest-sobą”, co zakłada całość świata człowieka, będącego horyzontem jego myślenia, działania i odczuwania (Ricoeur, 2005, s. 516). Bycie sobą jest zatem warunkowane przez nas samych w relacji z innymi oraz w określonym kontekście społecznym i historycznym, gdyż nasze działania splatają się z działaniami i historiami innych. To właśnie wzajemne oddziaływanie w danych historycznie warunkach określa sposób „bycia sobą”. Kim jesteśmy, dowiadujemy się poprzez refleksję nad swoimi działaniami, będącymi przejawami bycia w świecie. Bycie sobą wyznacza nam w ten sposób nasze miejsce w świecie. Jak możemy odczytać w dziele Ricoeura, sobość wymaga refleksji, do której dochodzimy okrężną, pośrednią drogą, zadając sobie pytania: co, jak i dlaczego robię, myślę oraz czuję? Wszystko to dzieje się w relacjach z innymi i w określonym kontekście. Dlatego tak ważna okazuje się potrzeba i umiejętność mówienia o sobie, narracja siebie lub inaczej mówiąc, autowyjaśnianie siebie.

Ricoeurowska sobość zakłada zatem bycie sobą sensu *ipse* w połączeniu z tzw. tożsamością narracyjną, czyli opowiadanie sobie o sobie w kontekście odnoszonych do siebie dzieł kultury. Sobość z poznania siebie samego, sobość właściwa (w odróżnieniu od egoistycznego i narcystycznego „ja”) jest owocem sokratejskiego życia przeżywanego, w którym podmiot rozpoznaje siebie w historii, którą sam sobie opowiada. Pojęcie tożsamości narracyjnej odnosi się zarówno do jednostki, jak i wspólnoty, gdyż w odpowiedzi na pytanie kto coś zrobił, mówimy o działaniu oraz o sprawcy działania, czyli opowiadamy historię życia (Ricoeur, 2008, s. 353-355).

Potrzebę posiadania swojego miejsca w świecie związaną z autentycznością bycia i troską o rozwój duchowy można odczytać również w filozofii Jana Patočki, według którego filozofia dziejów to dzieje człowieka, to pytanie o sens bycia człowieka w świecie, gdzie dzieje stanowią wewnętrzną walkę człowieka o jego autentyczność (zob. Bęben, 2016, s. 56-62). Walka o autentyczne bycie człowieka w świecie polega m.in. na podejmowaniu odpowiedzialnych decyzji i wyborów w życiu osobistym oraz społecznym. Jest to zadanie dla współczesnego człowieka utrudnione, ponieważ jest on skazany na życie w dwóch światach – naturalnym i naukowym – przez co utracił (on) swą duchową siłę, czyli umiejętność myślenia o bycie jako o całości¹ (Bęben, 2016, s. 21). Zdaniem czeskiego filozofa wzajemne powiązanie dziejów z aktywnością czy pasywnością człowieka, jego byciem autentycznym czy też nieautentycznym, stanowi o jego wolności i samostanowieniu. Zadaniem społeczeństwa (w szczególności pedagogiki) jest zatem wychowanie do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, wyborów życiowych według fenomenologiczno-egzystencjalnej interpretacji dziejów. Zadaniem, którego realizacja może zmienić diagnozę Patočki, iż: „Europa powstała z troski o duszę, upadła zaś dlatego, że o duszy zapomniała”, którą uzupełnia słowami: „Tragedia cywilizacji europejskiej polega na tym, że idea platońska wciela się w elektrowóz” (Patočka, 1987, za: Bęben, 2016, s. 56-57).

Według Patočki istotą procesu wychowania i kształcenia nie jest przekaz materiału nauczania ani wyrabianie kompetencji, ani też wpajanie wartości. Wychowanie ma przede wszystkim wstrząsnąć człowiekiem od wewnątrz, poruszyć do głębi, pobudzić do myślenia o wszystkim, co dotyczy życia w społeczeństwie i miejsca człowieka we wszechświecie (zob. Pelcowa, 2014, s. 76). Jak bowiem stwierdza w swojej filozofii wychowania:

gdy człowiek zaczyna odczuwać w sobie to tajemnicze poruszenie², wszystko staje się inne, nabywa nowego sensu, otwierają się przed nim nowe horyzonty, których przedtem nie był świadom. Jedynie dzięki takiemu przełomowi człowiek wznosi się nad codzienne

¹ O potrzebie rozumienia jedności/całości świata szerzej w artykule: O potrzebie wiedzy humanistycznej. Ku wychowaniu człowieka zintegrowanego. Próba wskazania tropów, *Studia Edukacyjne*, 57/2020.

² Owo istotne poruszenie w polskiej literaturze odczytać można np. w triadzie przeżycie – przebudzenie – przemiana Lecha Witkowskiego (Witkowski, 2018, s. 155).

jałowe życie, zaczyna dokonywać się w nim autentyczny proces kształcenia, który daje sens kulturze europejskiej w całej jej historii" (Patočka, 1997; za Pelcová, 2014, s. 77).

A świat, jak stwierdza, „nie jest jednością materii, z której on się składa, lecz ducha, który go tworzy i utrzymuje” (Patočka, 1987, s. 7).

Martha Nussbaum z kolei podejmuje kwestię potrzeby filozofii w kształceniu i wychowaniu we współczesnym zglobalizowanym świecie jako służby społecznej, jako dziedziny sprzyjającej rozumieniu człowieka i świata. Według niej filozofia jest praktyczną działalnością nakierowaną na poszukiwanie dobra poprzez zrozumienie siebie samego wśród innych ludzi. W kwestii wielokulturowości i wielonarodowości współczesnych społeczności proponuje dialog między kulturami, ich poznawanie w miejsce niwelowania różnic i asymilacji. Przywołuje również sokratejski namysł nad sobą i swoim miejscem w świecie, uwolnienie umysłu z krępujących więzi nawyków, nastawień, przekonań i przyzwyczajeń (por. Nussbaum, 2008, s. 17). Wskazuje trzy niezbędne, wymagające kształcenia i kształtowania typy dyspozycji człowieka odpowiedzialnego za człowieczeństwo, takie jak: zdolność do krytycznego badania siebie i swojej tradycji; rozumne obywatelstwo, wynikające z więzi wzajemnego szacunku i uznania wszystkich istot ludzkich; umiejętność narracyjnej wyobraźni umożliwiającej zrozumienie świata z perspektywy innego człowieka. Z dyspozycji tych wynikają możliwości samodzielnego myślenia, przemawiania własnym głosem oraz wsłuchiwanie się w głos innych. Z badań autorki wynika, że porozumienie i zrozumienie w różnorodności jest osiągalne poprzez odpowiednią edukację (nauki/sztuki wyzwolone, studia nad kulturami niezachodnimi, studia nad literaturą itp.), sprzyjającą zrozumeniu siebie i innych, wytyczaniu życiowych celów oraz dokonywaniu odpowiedzialnych wyborów, które z kolei budują sens życia człowieka, tworzą jego własne miejsce w świecie. W edukacji tej nie może zabraknąć, obok umiejętności krytycznego myślenia, także rozwijania umiejętności emocjonalnych, np. na wzór Gertrudy z dzieła *Jak Gertruda uczy dzieci swoje* Pestalozziego z 1801 r.

Przedstawiony przez Nussbaum model rozwoju człowieka mającego prawo do udziału w podejmowaniu decyzji wpływających na funkcjonowanie społeczności, czy nawet świata, zakłada kształtowanie określonych umiejętności humanistycznych i demokratycznych³, wynikających ze wzajemnego szacunku i uznania demokratycznej równości (Nussbaum, 2016, s. 41-47), troski i zasady wzajemności.

Idea, by każdy brał odpowiedzialność za własne rozumowanie i wymieniał się myślami z innymi w atmosferze wzajemnego poszanowania dla rozsądku ma fundamentalne znaczenie (Nussbaum, 2016, s. 73)

³ W kwestii decyzji demokratycznych warto przywołać tu G.K. Chestertona i jego rozumienie prawdziwej demokracji: „Będziemy mieć demokrację dopiero wtedy, gdy sam problem, stawiany przed ludem do rozstrzygnięcia, też będzie zależał od ludu, gdy zwyczajny człowiek będzie decydował nie tylko jak głosować, lecz również jakie sprawy poddać pod głosowanie” (Chesterton, 2008, s. 85-86).

w budowaniu dobrego, wspólnego świata, społeczności lokalnych i własnego, w szerokim tego słowa znaczeniu, domu.

Wszyscy powinniśmy zajmować stanowisko wobec spraw, wśród których przyszło nam żyć, oraz poświęcić szczególną uwagę i zaangażowanie najbliższemu otoczeniu (Nussbaum, 2008, s. 72),

zadając sobie pytanie, jak bardzo świat staje się lepszy dzięki własnym wysiłkom?

Kolejna autorka, Margaret Archer, w proteście wobec rozmywania się człowieczeństwa, kwestię bycia w świecie ujmując właśnie w relacji człowieczeństwo – społeczeństwo, gdzie podejmowane działania, ucieleśnione praktyki, tworzą świadomość i tożsamość siebie. Natomiast swoje miejsce człowiek ustala w toku nieustającej, wewnętrznej konwersacji, poprzez wybraną aktywność i zaangażowanie w działanie, które wymagają refleksyjności i autorefleksyjności. Ta ostatnia według autorki jest zakorzeniona w praktyce (*praxis*), a refleksyjność jest mechanizmem zapośredniczającym w oddziaływaniach struktur społeczno-kulturowych na działania ludzi. Stwierdza ponadto, iż zaangażowanie w praktyczne działanie wynika z trzech porządków: naturalnego, praktycznego i społecznego oraz relacji między nimi z odniesieniem do ustalonych przez człowieka tzw. trosk ostatecznych (nadrzędnych). Tę wielowarstwową i wielorelacyjną przestrzeń, bycia i tworzenia siebie w świecie oraz swojego w nim miejsca, autorka przedstawia w swojej teorii morfogenetycznej (morfogenezy jaźni, osoby i sprawstwa), w której za podstawowe własności/cechy ludzkie przyjmuje sprawstwo, emocjonalność, normatywność i refleksyjność jako budujące człowieczeństwo. Morfogeneza jaźni kształtuje się w efekcie ucieleśnionej i praktycznej konfrontacji ze światem materialnym, zaś morfogeneza osoby powstaje w wyniku refleksji nad emocjami oraz poprzez formułowanie konfiguracji trosk ostatecznych. Natomiast morfogeneza sprawstwa wynika z działań podejmowanych przez człowieka w miejscu określonej, społecznej dystrybucji zasobów w kontekście strukturalnym. O sposobie bycia człowieka w świecie decydują zatem powyższe morfogenezy lub morfostazy (reprodukcja strukturalna bez przepracowania struktur) zachodzące w trzech wymienionych wcześniej porządkach: naturalnym, społecznym (dyskursywnym) i praktycznym.

Autorka w swej teorii udowadnia m.in. prymat *praxis* nad naturą oraz dyskursem w wyłanianiu się jaźni, samoświadomości człowieka (por. Archer, 2013, s. 123, s. 225). W przeprowadzonych analizach pokazuje, „że aby przeprowadzić hermeneutyczną interpretację, istota ludzka musi nauczyć się wiele o sobie samej, o świecie oraz o zachodzących między nimi relacjach, co umożliwia jej właśnie praktyka” (Archer, 2013, s. 190). Koniecznościom tym sprzyja z pewnością wychowanie humanistyczne oparte na kanonach wiedzy o człowieku i świecie⁴ oraz realizowanie potrzeby tworzenia takiej wiedzy

⁴ Szerzej o tym w artykule: O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego, w: *Edukacja nr 2/2019*.

w sposób interdyscyplinarny i metadyscyplinarny⁵. Człowieczeństwo zatem, zdaniem Archer, to zdolność do podejmowania działań znaczących, którym sami potrafimy nadać lub potwierdzić znaczenie.

Podsumowanie

Wszyscy chcą zmieniać świat,
ale nikt nie chce zmieniać siebie.

Lew Tołstoj

Przedstawione powyżej, w sposób zwięzły, analizy poglądów skłaniają do wniosku, iż swoje miejsce w świecie człowiek określa przede wszystkim poprzez sposób bycia, funkcjonowania w nim, poprzez swoje wybory i podejmowane działania. Dla Heideggera jest to zamieszkiwanie, dla Ricoeura – sobość, dla Patocki – autentyczność, dla Nussbaum bycie obywatelem świata, który posiada więź ze swoim miejscem na Ziemi, zaś dla Archer to zdefiniowane samodzielnie troski ostateczne realizowane w codziennej praktyce. W procesie odnajdywania przez człowieka swojego miejsca w świecie przywołani autorzy podkreślają istotę samoświadomości, podmiotowości, refleksji i autentycznego zaangażowania w życie, zarówno osobiste, jak i wspólnotowe. Należy także podkreślić, że we wszystkich wskazanych poglądach za niezbędne uważa się uwzględnienie wychowania, wychowania jako sztuki życia, życia satysfakcjonującego i odpowiedzialnego w poczuciu sprawstwa i samostanowienia. Życia w poczuciu sensu i poczuciu „radzenia sobie z jego wyzwaniami, zarówno dla siebie, jak i wśród oraz dla ludzi. Nie zapominając o radzeniu sobie z samym sobą, gdyż jak pisze Lech Witkowski: „radzenie sobie z tym, co własne wymaga nabycia (nieustannego nabywania) kompetencji rozeznawania się w tym, co własne, uwalniania się od ograniczeń stanu samowiedzy, a tym bardziej od trudno werbalizowanych braków egzystencjalnych (niespełnień w sferze pragnień)” (Witkowski, 2000, s. 58).

Edukacja czy szerzej wychowanie, na rzecz globalnego obywatelstwa z zachowaniem poczucia tożsamości i jej uznania, to obszerny i złożony projekt wymagający wzięcia pod uwagę elementów historii, w tym historii ustrojów politycznych i prawnych, ze szczególnym uwzględnieniem teorii sprawiedliwości, antropologii, ekonomii, geografii, religioznawstwa, interdyscyplinarnych studiów nad kulturą i językami obcymi, które to wszystkie winny wchodzić ze sobą w dialog, a nie funkcjonować jako oddzielne niepowiązane przedmioty czy zagadnienia (por. Nussbaum, 2016, s. 105). Natomiast konstytuowanie tożsamości, a wręcz dramat konstytuowania, rozgrywa się w trzech płaszczyznach: kondycji własnej egzystencji, posiadaniu (poprzez wypracowanie i artykulację) koncepcji siebie oraz jakości kompetencji do działania w świecie (zob. Witkowski, 2010,

⁵ Również szerzej we wspomnianym już artykule: *O potrzebie wiedzy humanistycznej. Ku wychowaniu człowieka zintegrowanego. Próba wskazania tropów.*

s. 336-337), które to stanowią nakierowanie podejmowanych działań wychowawczych i rozwojowych.

W kontekście natomiast wiedzy ułatwiającej sensowne funkcjonowanie istoty ludzkiej wiadomo, że sposób istnienia człowieka w świecie, polegający na dysponowaniu nim i współtworzeniu go, wymaga tematycznej wiedzy o świecie i człowieku, która to ułatwia podejmowanie przemyślanych i trafnych decyzji w działaniach ludzkich w wymiarze indywidualnym i zbiorowym (por. Patočka, 1987, s. 97-110). Wiedza ta, jak wynika z przeprowadzonych analiz, wymaga jednak wsparcia w równoczesnej dbałości o rozwój duchowy, jak i wzajemnego szacunku i rozumienia, z uwzględnieniem duchowej jedności świata naturalnego i naukowego. Jakże aktualne są dzisiaj słowa hinduskiego noblisty Rabindranatha Tagore'a (w dziele *My school* z 1916 r.): „Wiedza może dać nam potęgę, ale pełnię osiągniemy tylko dzięki zdolności do wzajemnego zrozumienia. (...) Widzimy jednak, że edukacja w zakresie wzajemnego zrozumienia jest w szkołach nie tylko systematycznie ignorowana, ale wręcz beztłonie tłumiona” (Tagore, 1916, za: Nussbaum, 2016, s. 113). Rozumienie i wzajemne zrozumienie są niezbędnymi elementami w wyżej wymienionych dziedzinach i dyscyplinach naukowych w kwestii odnajdywania przez człowieka swojego miejsca w dzisiejszym zglobalizowanym świecie. Swojego miejsca, rozumianego jako gotowość do podejmowania aktywności i odpowiedzialności za swoje życiowe wybory, za rozwój osobisty i społeczny.

Z całokształtu przedstawionych analiz i rozważań wynika, iż dla odnalezienia własnego miejsca w świecie decydujące są następujące kategorie: świadomość, aktywność, myślenie, rozumienie, refleksja, troska oraz przekonania, czyli te same, które stanowią filary/fundamenty ogólnego wychowania humanistycznego. Wychowania polegającego na podjęciu świadomej i odpowiedzialnej pracy nad sobą w jak najszerszej perspektywie, która wymaga najistotniejszej, a jednocześnie najtrudniejszej zmiany/przemiany, mianowicie przemiany siebie. W nawiązaniu do cytowanego Lwa Tołstoja warto wskazać na literaturę jako pole działań pedagogicznych, gdyż jest ona źródłem ważnych zasad wychowania. Przykładem może być choćby jedna z nich odczytana w prozie i poezji dwóch twórców. Herman Hesse pisze: „Życie czeka wszędzie, przyszłość rozkwita wszędzie, lecz my dostrzegamy jedynie maleńki tego fragment, a stąpamy po większej całości”. Potwierdzenie tej zasady, o niedostrzeganiu całości, odnajdujemy również w twórczości Rainera Rilkego: „Większość ludzi poznaje dobrze tylko jeden kąt swojego pokoju, jedno miejsce nieopodal okna, jedną ścieżkę, którą wydeptują, chodząc w tę i we w tę”. Oby nasze miejsce w świecie nie ograniczało się do jednego kąta, jednej ścieżki itp., a każdy człowiek chciał i podejmował pracę nad rozwojem własnym/siebie i swojego środowiska, które to zapewnią poczucie odnalezienia swojego miejsca w świecie, czyli odnalezienia siebie poprzez sprawstwo, autentyczność, świadomą sobość.

Wspólną rekomendacją, jaką niosą analizowane teksty autorów, jest potrzeba (konieczność) namysłu każdego dnia nad tym, co robię ze sobą i dla siebie, co robię z innymi i dla innych, co robię ze światem i dla świata, w którymkolwiek jego miejscu (najlepiej świadomie, samodzielnie i odpowiedzialnie wybranym) jestem, żyję, tworzę, mieszkam, myślę etc.

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Nomos.
- Bęben, D. (2016). *Człowiek w horyzoncie dziejów i autentyczności bycia. Studia z filozofii Jana Patočki*. Katowice: WUŚ.
- Chesterton, G.K. (2008). *Obrona człowieka*. Warszawa-Ząbki: Apostolicum.
- Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik.
- Heidegger, M. (2000). *Co zwie się myśleniem?* Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heidegger, M. (2010). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lorenc, Wł. (2003). *Hermeneutyczne koncepcje człowieka w kręgu inspiracji heideggerowskich*. Warszawa: Scholar.
- Nussbaum, M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*. Wrocław: WNDSW.
- Nussbaum, M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Warszawa: BKL.
- Patočka, J. (1987). *Świat naturalny i fenomenologia*. Przekład Juliusz Zychowicz. Kraków: PAT.
- Pelcová, N. (2014). Wychowanie jako sztuka poruszania się w życiu. *Forum Pedagogiczne*, 1.
- Ricoeur, P. (2005). *O sobie samym jako innym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ricoeur, P. (2008). *Czas i opowieść*. Tom 3: *Czas opowiadany*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rosner, K. (1991). *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Warszawa: PIW.
- Witkowski, L. (2010). *Edukacja i humanistyka. nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: IBE.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria. Pasje. Inicjacje*. Kraków: Impuls.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>