

kim wspieranie dziecka w identyfikacji uzdolnień i pasji, usuwanie barier oraz tworzenie warunków do wzrostu. Kształtowanie postawy odpowiedzialności za własny rozwój jest podstawą skuteczności procesu edukacji i wychowania. To od tak zdefiniowanej i pożądananej postawy zależy m.in. kluczowa umiejętność uczenia się przez całe życie. Jest ona pochodną postawy indywidualnej odpowiedzialności, którą wspierać mają rozwiązania systemowe.

Tak rozumiana edukacja, podkreślająca znaczenie wartości, ma również wymiar kulturowy – stawia za cel animację społeczną, zakłada rozwój kompetencji społecznych, pełni funkcję integrującą działania wielu podmiotów zaangażowanych w rozwój, a swoje główne zadanie dostrzega w budowaniu kapitału społecznego, przygotowując do aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu wspólnoty – ucząc żyć wspólnie.

Słowa kluczowe:

edukacja aksjologiczna, kompetencje przyszłości, wartości.

Przypisy:

- ¹ *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD 2018.
- ² K. Olbrycht, *W trosce o rozwój. Ujęcie integralne*, „Fides et Ratio” nr 2/34/2018, s. 9.
- ³ Por. tamże, s. 12–13.
- ⁴ M. Rokeach, *The Nature of Human Values*, New York 1973; cyt. za: G. Żuk, *Edukacja Aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2016, s. 32.
- ⁵ G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2016, s. 57–78.
- ⁶ Por. G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna*, op. cit., s. 57.
- ⁷ Por. S.C. Rockefeller, J. Dewey, *Religious Faith and Democratic Humanism*, New York 1991. Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2005, s. 442.
- ⁸ K. Olbrycht, *W trosce o rozwój. Ujęcie integralne*, dz. cyt., s. 11.

Bibliografia:

- Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina, 2005.
- Olbrycht K.: *W trosce o rozwój. Ujęcie integralne*. „Fides et Ratio” nr 2/34/2018.
- Rockefeller S.C., Dewey J.: *Religious Faith and Democratic Humanism*. New York: Columbia University Press, 1991.
- *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD 2018.
- Żuk G.: *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2016.

* * *



Dr Łukasz Cieślak – dyrektor Małopolskiego Centrum Doskonalszenia Nauczycieli, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii współczesnej, certyfikowany trener biznesu.

Autor publikacji naukowych z obszaru literatury, filozofii, kultury i ekonomii społecznej.

Inspiracje pedagogiczne w filozofii człowieka Romana Ingardena

dr hab. Krystyna Ablewicz

Zadanie, jakie stoi przede mną, to opisanie związku filozofii uprawianej przez Romana Ingardena z procesami wychowania i kształcenia człowieka. W bogactwie tekstów tego filozofa można znaleźć wiele wątków tematycznych¹, z których na potrzeby tego artykułu wybrałam wątek antropologiczno-aksjologiczny.

Na początek kilka zdań o Romanie Witoldzie Ingardenie. Urodził się i zmarł w Krakowie (1893–1970). Studiował we Lwowie, Getyndze (filozofię, matematykę i psychologię), Wiedniu i na powrót w Getyndze, potem we Fryburgu. Powrót do Niemiec Ingarden związał z postacią i sposobem myślenia Edmunda Husserla, pod kierunkiem którego napisał doktorat. Po 1918 roku pracował jako nauczyciel gimnazjum w Lublinie, Toruniu i Lwowie gdzie, będąc już zatrudnionym na Uniwersytecie Jana Kazimierza², habilitował się w roku 1924. W czasie wojny, pod okupacją sowiecką, prowadził zajęcia z germanistyki i działał w tajnym nauczaniu. W krakow-

skiej Alma Mater znalazł się po wojnie. Pracował w niej na stanowisku profesora do emerytury w roku 1963 (z przerwą 1950–1957). Jako ciekawostkę można dodać, że interesował się z powodzeniem fotografią, o czym świadczy m.in. załączone zdjęcie³ (s. 8).

W seminariach Ingardena, na których prezentował husserlowską fenomenologię oraz prowadził jej twórczą krytykę, uczestniczyli późniejsi znamienici filozofowie tacy jak: Władysław Stróżewski, Danuta Gierulanka, Maria Gołaszewska, Adam Węgrzecki czy ks. Józef Tischner. Wśród seminarzystów był też Władysław Cichoń, doktorant Izadory Dąmbskiej, a w la-

tach 1974–1987 docent w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pośmiertnie wydana książka *Człowiek-wartości-wychowanie* (1996) zawiera bodaj pierwsze tak wnikliwe i konsekwentne rozważania dotyczące aksjologicznych i antropologicznych podstaw wychowania wyprowadzone z niemieckiej i polskiej filozofii fenomenologicznej. Również dwaj uczniowie Romana Ingardena: W. Stróżewski i J. Tischner tekstami z zakresu filozofii człowieka i filozofii wartości, pełnymi głębi i trojskiwego myślenia o człowieku, wychodzili naprzeciw zapotrzebowaniu żywo zgłaszanemu przez filozofię i praktykę wychowania oraz kształcenia człowieka.

Najbardziej znanym i wykorzystywanym tekstem w obrębie pedagogiki wydaje się tekst *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*⁴. Oczywiście temu zagadnieniu poświęcę kilka akapitów, niemniej chcę też skorzystać jeszcze z innych tekstów zawartych w *Księżeczce o człowieku*, w której to zebrano pojedyncze wykłady Ingardena.

W poniższych omówieniach zwrócę uwagę na tematy, które można podejmować w debatach z młodzieżą. Tworzą je pytania o to, kim jest człowiek, jaki może być sens jego istnienia i w czym dzięki samemu sobie go odnajduwać. Zagadnienia bardzo ważne, ponieważ sposób myślenia o sensie egzystencji generuje przeżywane uczucia. Te zaś, w tym wieku, są główną siłą oceniania rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej, a w konsekwencji podejmowania decyzji o rodzaju działania.

Pierwszy temat będzie dotyczył ludzkiej natury, drugi jej rzeczywistości, trzeci odpowiedzialności.

O naturze ludzkiej – w poszukiwaniu jej samej

Ingarden w zasadzie dość klasycznie zestawia naturę ludzką ze zwierzęcą. Przygląda się więc ludzkim czynom i tkwiącemu w nich egoizmie, a nieraz i okrucieństwu. Konstatuje jednak, że jednak tylko człowiek jest istotą, która „czuje się upokorzona przez swe złe czyny i stara się odpokutować za swoje winy”⁵. Tylko człowiek ma honor i jest gotów w jego obronie zrezygnować z życia. Tylko on jest też zdolny do odpowiedzialności. To ujęcia dość znane. Lecz najbardziej zadziwiającym jest fakt, że „człowiek jest jedynym stworzeniem, które może tworzyć dzieła i sytuacje pod żadnym względem nie pożyteczne”. Tworzy je po prostu dla ich piękna i „wzbogacenia przez ich istnienie świata specyficznie ludzkiego”. Tworzenie to zachodzi według jakiegoś zbioru szczególnych „wartości, które człowiek sobie ustala”. Zbiory te różnią się między sobą zależnie od „typu człowieka i od epoki historycznej”, lecz to nie specyfika ich doboru wyróżnia naturę człowieka, a sam fakt doznania przez niego potrzeby; nawet, jak pisze Ingarden, samo odczucie konieczności posiadania i poznawania wartości, a w końcu ich realizowania. Wartości

mogą być jednak rozmaite. I takie, które są mocno zrelatywizowane i zależne od bezpośrednich potrzeb życiowych (np. pożywienie, dobre zdrowie), i takie, które mają jakiś wymiar absolutny, jakkolwiek ich realizacja zależy od twórczości człowieka. Ingarden ma tu na myśli wartości moralne i estetyczne.

Tylko człowiek ma honor i jest gotów w jego obronie zrezygnować z życia

To właśnie człowiek posiada zdolność do tworzenia warunków dla „ich zaistnienia i ukazywania się w świecie”. Człowiek tworzy wartości kulturowe i nową rzeczywistość, przynależną tylko człowiekowi. Tworzy ona dla niego pewnego rodzaju atmosferę konieczną do nadania jego życiu nowego sensu i nowego znaczenia. Człowiek tworzy, a to, co utworzy, wraca do niego, stając się warunkiem koniecznym sensu jego życia. Ta nowa rzeczywistość kulturowa, jak pisze Ingarden, „zależna jest od twórczej mocy świadomości – stanowi dla każdego z nas pewnego rodzaju dziedzictwo, które znajdujemy w naszym świecie jako dar przodków i jako odradzanie się minionych epok dziejowych, i jako spotkanie z ludźmi, którzy dawno nie żyją”. A jednak nie w zachowywaniu skarbów dziedzictwa Ingarden upatruje sedno życiowego zadowolenia człowieka, lecz w fakcie, „że udało nam się wytworzyć wartości noszące piętno naszej osobowości”. Oznacza to, że trzeba, by w twórczości i estetycznej, i moralnej każdego człowieka uczestniczyła jego własna (nie cudza) świadomość. Tylko dzięki jej samodzielności i zaangażowaniu możliwa jest ochrona tego, co człowiek sam wytworzył: dzieł własnej kultury duchowej. Tylko wtedy jego ludzka natura zostanie spełniona. Bez świadomości tej kultury i jej obecności człowiek „popada w prawdziwą rozpacz, czując się odartym z wszelkiego sensu, który uczynił z niego-zwierzęcia-człowieka”.

Człowiek i jego rzeczywistość

Drugi tekst jest w zasadzie kontynuacją rozważań na temat specyfiki natury człowieka oraz teje konsekwencji. Podsumo-

wując poprzedni, można powiedzieć, że immanentną cechą ludzkiej natury jest twórczość, a jego wyjątkową potrzebą, wyróżniającą go spośród zwierząt i ich natury, jest potrzeba odznaczenia w świecie piętna świadomego w nim uczestnictwa. Człowiek wytwarza więc „pewne przedmioty nieistniejące przedtem na świecie”, a tym zastanym nadaje nowe znaczenia i pożytkuje dla funkcji, których wcześniej nie posiadały. Lecz to tylko jednak strona twórczości człowieka, służąca jego sferze fizyczno-biologicznej.

Druga wyraża się w wytwarzaniu przedmiotów mało lub zgoła niepożytecznych, które stanowią „nie tylko objaw wyładowania się jego sił duchowych, ale zarazem bogacące niezmiernie świat, w którym żyje”. Wymienia tu takie przedmioty jak: „dzieła sztuki, teorie naukowe, systemy metafizyczne lub teologiczne, języki jako różne sposoby utrwalania i przekazywania tego, co raz zostało pomyślane, państwa, instytucje publiczne (jak np. uniwersytety) lub prywatne (np. banki, towarzystwa itp.), systemy prawne, pieniądze itd.”.

Człowiek tworzy wartości kulturowe i nową rzeczywistość, przynależną tylko człowiekowi

Te odmienne od przyrody i utrwalone wytwory ludzkiej świadomości nie służą jednak tylko wyrażaniu, bowiem „obcując z tą, jak niektórzy chcą, *quasi-rzeczywistością*, sami pod jej wpływem zmieniamy się, jesteśmy przez nią kształtowani, nabieramy nowych cech charakteru, nowych upodobań lub wstrętów, nowych namiętności i ukochań”. W ten świat wytworów ducha, jak argumentuje Ingarden, wrastamy od dzieciństwa i zanim sami zaczniemy go przetwarzać i dorzucać własne dzieła, to „on nas otacza i wpływa na nas, modelując nasze ciało, nasze myśli, uczucia, pragnienia (...). A gdy z kolei sami stajemy się twórcami lub współtwórcami nowych dzieł sztuki, nowych praw, nowych ideałów społecznych czy moralnych, (...) nowych maszyn i przyrządów, wszystko to – jakby w fali wstecznej – na nas samych oddziałuje”. I to, co niezwykle trafnie filozof ten zauważa: my sami stajemy się dziećmi swoich dzieł. Nie potrafimy się bez nich obejść i po każdej akcji tworzenia nie

jesteśmy już tacy, jacy byliśmy wcześniej. „Zmieniamy się cielesnie i duchowo pod wpływem wytworzonego przez nas świata dzieł”.

Ten fragment jest dla mnie jako nauczyciela akademickiego niezwykle ważny, ponieważ studenci (późni adoleścenci) są na przejściu pomiędzy dzieciństwem i dorosłością i w związku z tym mają nieraz kłopot z pożegnaniem postawy „dostaję” i niekoniecznie „reflektuję” (co najwyżej się zbuntuję), a powitaniem i przyjęciem takiego sposobu bycia, w którym zachodzi pełna świadomość, że są nie tylko dziećmi dzieł rodziców, lecz że sami stają się dziećmi własnych dzieł, w których za lat kilka, kilkanaście będą dla własnych dzieci organizować warunki do poznawania i rozwoju ich twórczych potrzeb i możliwości.

To, z czym dzisiaj wchodzą w dorosłość, dziedziczą po pokoleniu swoich rodziców i dziadków, i że funkcją tego dziedzictwa jest przede wszystkim dbanie o ich poczucie bezpieczeństwa, lecz że współczesność tworzona już przez nich samych wraca do nich jako ich dziedzictwo, które pozostawia następnemu pokoleniu. Taki jest proces społecznego rozwoju, dla którego kształtu doświadczenia edukacyjne są kluczowe. Jeśli jednak jest deficyt takich wzrostowych doświadczeń w środowisku najbliższym (rodzina, sąsiedzi), to w środowisku edukacyjnym (formalnym i nieformalnym) trzeba, by znalazły się jako doświadczenia korekcyjne. Na tym bowiem też polega rola nauczycieli i pedagogów, by uczyć twórczego uczestniczenia w kulturze.

Immanentną cechą ludzkiej natury jest twórczość

Wracając do eseju Romana Ingardena. Filozof ten, w celu głębszego egzystencjalnie uzasadnienia swojej tezy o specyfice natury człowieka i jego rzeczywistości, zaprasza do ciekawego eksperymentu myślowego, a właściwie wyobrazeniowego: co by było gdyby? „Wyobraźmy sobie bowiem, żeby z tego świata nagle zniknęły wszystkie dzieła sztuki, wszystkie teorie naukowe i filozoficzne, wszystkie państwa, instytucje publiczne i prywatne (...) i że zarazem nie moglibyśmy się w żaden sposób dowiedzieć o tym, co było niegdyś w na-



Źródło: Czasopismo „Filozofuj!”

szym własnym życiu i w życiu pokoleń i narodów, które przeszły?”. Co by było, dywaguje dalej Ingarden, gdybyśmy „Od dziś nie czytali wierszy, nie chadzalibyśmy do teatru, nie słuchalibyśmy symfonii? (...) nie spędzali dziesiątków nieraz lat życia na dokonywaniu żmudnych i subtelnych eksperymentów (...), nie walczylibyśmy o tzw. idee, a więc o prawdziwe lub fałszywe teorie naukowe lub filozoficzne, o słuszne lub niesłuszne normy etyczne lub prawne”.

Z czym by człowiek pozostał, gdyby znikło to wszystko, a wraz z nim to, co piękne, dobre, wzniosłe, zachwycające czy prawdziwe? Jakież byłoby wówczas życie człowieka? Czy wystarczyłoby mu obfitość jadła, zmysłowej rozkoszy i wygody do tego, by na tyle pozostać przywiązanym do życia, by znosić jego trudy, niebezpieczeństwa i cierpienia? By nie mieć tego wszystkiego, co nas otacza i czym żyjemy od momentu narodzin po śmierć, a też co i śmierć pojedynczego człowieka i społeczności potrafi w człowieku tak przetrwać, by mógł budować nowe? Jednak nie w samym tworzeniu dóbr kultury Ingarden upatruje istoty człowieka. Ludzki wysiłek tworzenia „ponad stan” tego, co jej potrzebne do życia, również w formie „duchowej egzystencji” nie wyczerpuje sensu i powołania jej człowieczeństwa. To wypełnia się dopiero wtedy, kiedy człowiek „wytworza rzeczywistość, która ujawnia lub ucieleśnia w sobie wartości dobra, piękna, prawdziwości i prawa, że pozostaje w swym życiu, a przynajmniej w tym, co w życiu jego jest jedynie ważne, na służbie realizowania wartości przez siebie wytwarzanej (...)”.

Konkludując swoje rozważania, Ingarden postrzega człowieka jako żyjącego na skraju dwóch światów, nie przynależąc w pełni do żadnego. Z jednej bowiem strony wyrasta ze świata przyrody, lecz świat ten przerasta „największym wysiłkiem swojego ducha”. Opuszcza więc ów fizyko-biologiczny świat w swoich wytworach i kieruje się ku nowej rzeczywistości dzięki swym twórczym mocom. Jego dzieła otwierają go na „zupełnie nowe wymiary bytu”, który on, „wydobywając z siebie swe twórcze moce”, przezuwa, lecz w swym przyrodzonym ograniczeniu osiągnąć ostatecznie nie może. Z tej dwoistości wynika też „jego szczególna rola w świecie, a też ostateczne źródło jego tragicznej, samotnej walki, jego wielu przegranych i jego nielicznych, a prawie nigdy nierozstrzygających zwycięstw”.

O odpowiedzialności i jej cechach specyficznych⁷

R. Ingarden definiuje odpowiedzialność jako fenomen, którego człowiek doświadcza w czterech różnych sytuacjach międzyludzkich relacji. I tu na początku trzeba określić, co znaczy „fenomen doświadczany”. Znaczący takie zjawisko, o którym człowiek nie tylko myśli, lecz też je przeżywa w związku ze sobą i drugim człowiekiem, a spójność myśli i przeżyć z jednej strony ludzkiego świata owocuje działaniem zewnętrznym (czynem), a z drugiej odzwierciedla wewnętrzną integrację (bądź jej aksjologiczną dezintegrację) pomiędzy tym, co i jak myśli, co i jak czuje oraz co

i jak robi. Relacja w stosunku do samego siebie w tym ujęciu jest też relacją „międzyludzką”, ponieważ dotyczy traktowania siebie przez siebie samego.

Te międzyludzkie sytuacje są następujące: „1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś”. Inaczej: „(...) jest za coś odpowiedzialny”. Sytuacja ta opisuje stan, w którym człowiek odczuwa ciężar odpowiedzialności. Nieoczekiwanie znajduje się też w sytuacji, której nie wybierał bądź się nie spodziewał. Ten rodzaj zdarzeń wskazuje na ograniczoną naturę człowieka co do możliwości absolutnego decydowania gdzie, jak i z kim chce być. Są to głównie sytuacje losowe oraz takie, co do których nie przewidział z należytą starannością i poczuciem rzeczywistości nieuchronności możliwych konsekwencji. Ktoś na przykład wybrał się w podróż samolotem, nie wzięwszy pod uwagę swoich kłopotów zdrowotnych, był świadkiem przemocy, wypadku lub dowiedział się, że jest rodzicem.

Fenomen poczucia ponoszenia odpowiedzialności jest sytuacją, w której człowiek zostaje „wrzucony” i jednocześnie czuje się zobowiązany do uczynienia czegoś w związku z nią i swoimi możliwościami. Taka sytuacja otwiera przestrzeń dla drugiego rodzaju doświadczenia odpowiedzialności: jej podejmowania. Ingarden pisze krótko: „2. Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś”. Podjęcie odpowiedzialności jako przejawu swego stosunku do stanu jej ponoszenia jest aktem czynnym, jakkolwiek jeszcze nie zachowaniem (działaniem). Na razie jest to tylko gotowość wewnętrzna danej osoby „do podjęcia kroków wiodących do odciążenia (...)” siebie od tego, co leży w polu jej odpowiedzialności, czyli za to „coś”.

Trzecia sytuacja wyrażona zostaje zdaniem: „3. Ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności”. To dalsza konsekwencja sekwencji doświadczeń fenomenu odpowiedzialności – gotowość do bycia rozliczonym z podjętych działań. Można rozumieć to tak, że bycie rozliczonym polega na sprawdzeniu, w jakim zakresie podjęte działania były optymalne dla korzystnego rozwoju sytuacji. Kto ma jednak takie prawo, by człowieka swobodnie dokonującego wyboru rozliczać z tego, co zrobił? W przekonaniu o istnieniu i obowiązywaniu takiego prawa ukryte jest przekonanie co do istnienia obiektywnych wy-

mogów dotyczących realizacji działania (bądź jego zaniechania), wynikających z samego kontekstu i celu. Komentując takie stanowisko, można powiedzieć, że tylko rzeczoznawca ma prawo rozliczać.

W przypadku procesów kształcenia i wychowania zachodzących np. w takiej instytucji jak szkoła trzeba, by był to rzeczoznawca w obrębie dwóch obszarów i procesów⁸. Dla każdej sytuacji, w tym przypadku edukacyjnej, istnieją dodatkowo ogólniejsze i bardziej szczegółowe konteksty związane z celami, czasem, miejscem i osobami biorącymi w nich udział, na którym rzeczoznawca też potrzebuje się znać. Ich znajomość pozwala dookreślić (na tyle, na ile to dla człowieka możliwe) w sposób zobiektywizowany pole odpowiedzialności oraz kryteria jego optymalnego opisu. Według danych takiego pola postępuje też nauczyciel lub pedagog. Na przykład konkretną daną odnoszoną do kryterium opisu optymalnego działania jest jego własny sposób emocjonalnego reagowania w danej sytuacji. Informuje on o jego ukwalifikowaniu osobowościowym oraz nabytych kompetencjach (np. interpersonalnych)⁹. Na miarę tego tekstu wspomnę tylko o jednych, lecz podstawowych i kluczowych danych z kontekstu. Mianowicie o wiedzy dotyczącej potrzeb i zaburzeń rozwojowych człowieka analizowanych pod kątem adekwatnych i nieadekwatnych do danego etapu rozwoju relacji interpersonalnych¹⁰.

Ingarden zwraca uwagę, że pomiędzy opisanymi wyżej trzema sytuacjami zachodzą związki sensowne, a nie przyczynowo-skutkowe oparte na konieczności następstwa. Ktoś może podjąć odpowiedzialność za coś, za co nie jest odpowiedzialny, albo też jej nie podjąć za to, za co jest odpowiedzialny; „(...) można być też za coś pociągany do odpowiedzialności, nie będąc rzeczywiście za to odpowiedzialnym” i „Można być odpowiedzialnym, a nie zostać pociągany do odpowiedzialności i również nie podjąć jej (...)”.

Sytuacja „4. Ktoś działa odpowiedzialnie”. Kiedy zachodzi ta sytuacja, to można zauważyć, że spełnia ona zarazem trzy pozostałe. „Gdy mianowicie w jakiejś określonej sprawie działaliśmy odpowiedzialnie, to *eo ipso* ponosimy (...) odpowiedzialność za dokonane działanie”. Wydaje się to też tylko konsekwencją, że wcześniej podjęliśmy odpo-



Fotograficzny autoportret Romana Ingardena, 1942, foto © archiwum Krzysztofa Ingardena. Źródło: MOCAK

wiedzialność, chociaż faktycznie nie musiało to zaistnieć deklaratywnie. To samo, według Ingardena, dotyczy związku pomiędzy odpowiedzialnym działaniem a realnym pociągnięciem do odpowiedzialności. Następstwo wnioskovania i czynu wynika tu z sensowności, lecz nie konieczności. W świecie przyrody procesy są zdeterminowane związkiem przyczyny i skutku. W świecie ludzkiej kultury między przyczyną (motywacją) i skutkiem (efektem działania) pojawia się wola człowieka, której wybory on sam strzeże przez poczucie odpowiedzialności za dobro i zło powstające w wyniku jego własnej twórczości¹¹.

Odpowiedzialne działanie zachodzi jednak tylko wtedy, gdy człowiek ma poczucie własności swojego czynu. Obarczanie więc kogoś zadaniem i odpowiedzialnością za nie musi iść w parze ze sprawdzeniem, czy zaistniała sytuacja druga, mianowicie świadome i wolne podjęcie się określonego czynu i ryzyka z nim związanego. Sprawa dotyczy bardzo głębokiej przemiany wewnętrznej – wyrażenia osobistej zgody na wymagania sytuacji, bez np. poczucia zniewolenia przez lęk przed karą w przypadku braku podjęcia działania lub gniewem bliskiej osoby. Jak pisze Ingarden: „Dla osoby jest mianowicie konstytutywne to, że jest ona punktem źródłowym możliwych decyzji opartych na zrozumieniu sytuacji wziętej w aspekcie wartości, a zarazem jest zdolna zrealizować to, co sama postanowiła”.

Ostatnie zdania nakreślają również wspólny cel wieloletnich procesów wy-

chowowania i kształcenia: stawania się odpowiedzialnym dorosłym.

W tym momencie w zasadzie kończy się rola filozofa, a zaczyna pedagoga, który zapyta wprost o kwalifikacje dziecka do sprostania wymienionym wyżej warunkom odpowiedzialnego działania.

Do udzielenia odpowiedzi na to pytanie niezbędna jest wiedza o dziecku i jego środowisku oraz osobiste ukwalifikowanie do organizowania warunków, w których dziecko może doświadczać sytuacji – chyba w pierwszej kolejności – podejmowania odpowiedzialności, potem dźwigania jej „ciężaru” i stopniowego od niego się odciążania, dalej sprawdzania efektu swoich działań według poczucia satysfakcji, spełnienia bądź ulgi. Zanim jednak nastąpi podjęcie odpowiedzialności, potrzebne jest rozpoznanie własnych możliwości z dwóch stron: z jednej według tego, czego się chce, i drugiej tego, co jest w tym momencie możliwe. Inaczej mówiąc, co jest na miarę danej osoby oraz okoliczności. Wiedza, którą trzeba się posiłkować, pochodzi przede wszystkim z wiedzy o rozwoju potrzeb człowieka¹², do których należy również stawianie granic.

Odpowiedzialne działanie zachodzi tylko wtedy, gdy człowiek ma poczucie własności swojego czynu

Kluczowe jednak jest to, w jaki sposób, się to czyni, czyli jak buduje się relację z dzieckiem i czy jest ona adekwatna do jego obiektywnego wieku oraz indywidualnego rozwoju¹³. Bowiem pola odpowiedzialności dziecka i dorosłego będą się zmieniać wraz z wiekiem dziecka¹⁴ i istnieje potrzeba, by dorosły adekwatnie w relacji do nich rozpoznawał swoje pola odpowiedzialności. Umiejętność właściwego rozpoznania własnego pola odpowiedzialności oraz pola odpowiedzialności dziecka jest tutaj warunkiem podstawowym pedagogicznego profesjonalizmu¹⁵.

Na koniec chcę zaznaczyć, że dość powszechne przekonanie o potrzebie odpowiedzialności za kogoś jest z ingardenowskiego punktu widzenia błędne. W myśl bowiem przedstawionego rozumowania odpowiedzialnym można być wyłącznie za to, co się samemu czyni wobec drugiego. Zachęcam też do lek-

tury całości omawianego tekstu, co pozwoli czytelnikowi na dostrzeżenie jeszcze wielu innych aspektów życia, wobec których przechodzi się na co dzień jako czytelnik, pozostając w nieopłębionej filozoficznej refleksji półświadomości na temat fenomenu funkcjonowania ludzkiej natury, wyrażanej przez nią rzeczywistości oraz sposobu rozwijania poczucia za nią odpowiedzialności.

Słowa kluczowe: wychowanie, natura człowieka, odpowiedzialność.

Przypisy:

¹ *Encyklopedia Katolicka*, Lublin 1997, t. 7, s. 200, „(...) zakres tematów poruszanych przez I. obejmuje: koncepcję filozofii, warunki uprawiania teorii poznania, ogólną teorię bytu, w tym typologię sposobów istnienia, teorię (...) istoty, relacji, tożsamości, czasu, struktury świata, organizmu, człowieka (...) przeżycia estetycznego, świadomości, języka, pytań, analizę sporu o istnienie świata, podstaw aksjologii i klasyczną krytykę neopozytywizmu”. Tamże, s. 201.

² Obecnie Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki.

³ Z racji 50-lecia śmierci filozofa oraz ogłoszenia roku 2020 Rokiem Ingardena w krakowskim MOCAK-u zorganizowano wystawę jego fotografii (<https://dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/roman-ingarden-nieznane-oblicze-filozofa>).

⁴ R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej ontycznych podstawach*, [w:] *Książeżeczka o człowieku*, Kraków 1973, s. 75–184.

⁵ R. Ingarden, *O naturze ludzkiej*, [w:] *Książeżeczka o człowieku*, dz. cyt., s. 22–26.

⁶ Cytaty z tej części tekstu pochodzą z eseju: *Człowiek i jego rzeczywistość*, [w:] *Książeżeczka o człowieku*, dz. cyt., s. 29–40.

⁷ Cytaty z tej części tekstu pochodzą z eseju: *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] *Książeżeczka o człowieku*, dz. cyt. s. 77–104.

⁸ Pierwszy obszar dotyczący wychowania to obszar aksjologii i etyki, w którym chodzi o relację wobec samego siebie i innych osób, drugi, dotyczący kształcenia, to obszar poznania, czyli wiedzy o samym sobie i otaczającej człowieka rzeczywistości przyrodniczej i kulturowe. Zgodnie z rozważaniami prowadzonymi w dwóch poprzednich esejach cechą charakterystyczną natury człowieka i sposobu budowania relacji ze światem jest zdolność tworzenia w oparciu o to, co zastane.

⁹ Konkludując sytuację trzecią i odnosząc się do dość powszechnego wiązania jej z formalnym zwierzchnikiem w pracy, należy bycie rzeczoznawcą wyraźnie odłączyć od posiadania władzy. Jeśli już, to autorytetu.

¹⁰ Jestem też zdania, biorąc pod uwagę wymiar godzin z pedagogiki i psychologii w przygotowaniu nauczyciela klas od IV wzwzy, że wiedza ta, jeśli jest w ogóle wprowadzana, to jest powierzchowna i niezasymlowana na tyle, by służyć zarówno do diagnozy sytuacji dziecka (adolescenta), jak też własnej postawy i zachowania, które winno spełniać funkcję korektywną.

¹¹ Na tym polega zresztą główna różnica pomiędzy światem przyrody a światem humanistyki.

¹² Bardzo pomocne są tu koncepcje psychoanalityczne, w których opis relacji, w jakiej pozostaje dziecko ze swoim najbliższym opiekunem (obiektom), prowadzony jest z punktu widzenia jego rozwojowych potrzeb ze wskazaniem warunków optymalnych oraz zaburzeń wynikających właśnie często z błędnych postaw i zachowań rodzicielskich (jakkolwiek czynionych z dobrych intencji).

¹³ Wątek tworzenia relacji pedagogicznych ledwie tutaj poruszam, lecz to jest właśnie przestrzeń dla dyskusji pomiędzy nauczycielami i pedagogami, ze świadomością tego, kiedy i jakiego rodzaju wiedzy oraz przekonań każdy korzysta, a też na ile posiada świadomość własnego ukwalifikowania.

¹⁴ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 251–255.

¹⁵ Niewłaściwe rozpoznanie pola odpowiedzialności może stać się patologią w postaci odpowiedzialności nadmiernej lub unikowej. Nadmienię tu tylko, że ta umiejętność jest uwarunkowana również stopniem poczucia własnej wartości, które jest również celem procesu wychowania.

Bibliografia:

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2003.
- *Encyklopedia Katolicka*. Tom 7. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1997.
- Ingarden R.: *Książeżeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1973.

Netografia:

- <https://dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/roman-ingarden-nieznane-oblicze-filozofa> (dostęp: 1 I 2020).

* * *



Dr hab. Krystyna Ablewicz – pedagog i psychoterapeutka, pracownik badawczo-dydaktyczny w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.