

Mirosław Kowalski
ORCID: 0000-0003-2960-8258
Uniwersytet Zielonogórski

Świadomość aksjologiczna i/a tożsamość człowieka — perspektywa edukacyjna (analizy i refleksje)

Axiological Awareness and Man's Identity:
Educational Perspective (Analyses and Reflections)

ABSTRAKT

Refleksje i analizy nad świadomością aksjologiczną i tożsamością są ważne z co najmniej dwu powodów. Po pierwsze, podmiot wychowania jest podmiotem moralnym, po wtóre zaś, trudno oddziaływać na podmiot, nie uświadomiwszy sobie kim jest, jaką ma ontologiczną konstytucję, jaka jest jego antropologiczna przestrzeń. Czynnione refleksje wpisują się w problematykę edukacji (na każdym jej poziomie).

Jednocześnie aksjologiczna świadomość, tożsamość oraz podmiotowość etyczna spinają rozmaite partie pedagogicznego dyskursu, także te, których nie zwykliśmy, w powierzchownym oglądzie, identyfikować z pedagogiką i filozofią edukacji. Okazuje się, że mnogość ich refleksów – aktualizujących się częściej *implicite*, rzadziej nazwanych z imienia, przepracowanych do postaci w pełni uświadamianych paradygmatów – tworzy wielobarwną mozaikę deliberacji nad sposobem bycia edukacyjnych podmiotów.

SŁOWA KLUCZOWE

świadomość,
aksjologia, edukacja,
tożsamość, człowiek

KEYWORDS

awareness, axiology,
education, identity, man

SPI Vol. 24, 2021/1
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2021.1.004

Nadesłano: 26.03.2021
Zaakceptowano: 12.04.2021

Zatem aksjologiczna świadomość, tożsamość oraz podmiotowość etyczna wpisują się w tę samą pojęciowość, do której klasyfikowane są arbitralności edukacyjnej antropologii. Jednocześnie etyczny sposób bycia staje się najbardziej adekwatny: pytanie o dobro jest w nim pierwszym kryterium racjonalności. Świadomość aksjologiczna stanowi konieczność sensownego ustosunkowania się wobec tak pojętej rzeczywistości życia. Sama w sobie – jako zaprzeczenie bezwiedności – zakłada poczucie etycznego sprawstwa, podmiotowości. Wydaje się, że tylko człowiek świadomy własnej aksjologii, przekonany o możliwości aktywnego partycypowania w świecie zobowiązań, negujący ponowoczesną inercję, przedkładający twórczą zmianę nad powodowaną marazmem indolencję – powinien być parenetycznym wzorem edukacji.

ABSTRACT

Reflections on and analyses of axiological awareness and identity are important for at least two reasons. Firstly, the subject of upbringing is a moral one; secondly, one can hardly have any influence on a subject unaware of who she/he is, what his/her ontological constitution and anthropological space are. The present reflections are located within the domain of education (at all its stages).

At the same time, axiological awareness, identity and ethical subjectivity underlie various portions of the pedagogic discourse, including those that we are not, upon first glance, used to identify with pedagogics and philosophy of education. It turns out that the multiplicity of these reflections – more often materializing in an implicit manner, less often called by name, elaborated into fully apprehended paradigms – make up a multi-colored mosaic of deliberations upon the manner of operating as educational subjects.

Therefore, axiological awareness, identity and ethical subjectivity underlie the same conceptuality which encompasses the arbitrariness of educational anthropology. At the same time, the ethical way of being amounts to the most adequate one: the question about good is the first criterion of rationality in it. Axiological awareness constitutes a necessity of a sensible response to the reality of life thus understood. In itself – as a negation of ignorance – it presupposes a sense of ethical causality, subjectivity. It appears that only a man aware of his own axiology, convinced of the ability to actively participate in the world of obligations, negating the post-modernistic inertia, preferring creative change over indolence caused by torpor – should be the parenetic model in education.

„Zewnętrzny” świat współczesnego człowieka nieuchronnie prowadzi do sprzeczności dychotomicznego imperatywu życia ludzkiego: „być czy mieć”. Imperatyw ten stawia przed każdym człowiekiem pytanie o samowiedzę swoich potrzeb związanych z pragnieniem utrzymania życia biologicznego, organizacją życia społecznego oraz rozwoju duchowego. Postrzeganie dynamicznie zmieniającego się świata nie wyklucza ze świadomości człowieka sprzeczności pragnienia uznania wartości swojego życia i swoich wysiłków. One to wspomagają człowieka, nie tylko w ustawicznym poznawaniu zmieniającej się rzeczywistości, w poszukiwaniu swojego miejsca w świecie, w uruchamianiu mechanizmów własnego rozwoju.

Andrzej Michał de Tchorzewski (2018a: 35)

Wprowadzenie

Współczesny człowiek, człowiek płynnej tożsamości, staje w obliczu aksjologicznego pluralizmu: mnogości wykluczających się wzajem wartościujących opcji. To, co podpowiada konsumpcjonizm, nie licuje ze spetryfikowanym w tożsamości moderny światopoglądem chrześcijańskim. Zwarta antropologia scholastyków – byt o przejrzystej, zabsolutyzowanej strukturze – ginie w ponowoczesnej grze twarzy: efemerycznych, kalejdoskopowych inkarnacji, które, jakkolwiek relatywne, niezobowiązujące, realizują uwypuklaną przez egzystencję konieczność formy.

Niniejszy tekst został pomyślany według kompozycji dwudzielnej. I tak, jej część wprowadzająca to zarys refleksji o wykładni podmiotowości w syntezie różnych autorów, natomiast druga część stanowi analizę teoretyczną podmiotowości moralnej u Charlesa Taylora z próbą jej odniesienia do edukacji.

Podmiotowość etyczna i aksjologiczna świadomość

Podmiotowość etyczna i aksjologiczna świadomość wydają się spinać rozmaite partie edukacyjnego dyskursu, także te, które nie zwykliśmy, w powierzchownym oglądzie, identyfikować pod szyldem filozofii edukacji. Okazuje się, że mnogość ich refleksów – aktualizujących się częściej *implicite*, nie wprost, rzadziej nazwanych z imienia, przeanalizowanych i przedstawionych w pełni uświadamianych

paradygmatów – tworzy wielobarwną mozaikę deliberacji nad sposobem bycia edukacyjnych podmiotów. Janina Kostkiewicz podkreśla, że założenie antropologiczne nie musi przenikać do samowiedzy teoretyka, by rezonować – jakkolwiek stan takiej bezrefleksyjności uznać trzeba, rzecz oczywista, za niekorzystny, wskazujący na teoretyczną niedojrzałość (Kostkiewicz 2005: 278–282). Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna wpisują się w tę samą pojęciowość, do której klasyfikowane są arbitralności edukacyjnej antropologii kulturowej¹.

Mówić o uczniu, wychowanku, to rozstrzygać o „uposażonym” w świat wartości podmiocie etycznych dookreśleń – rozumianym dwojako podmiocie zobowiązań: swoich i czyichś. Jeśli dodać, że miarą człowieczeństwa jest tak pomyślana etyczność, edukacyjny podmiot jest człowiekiem tylko wtedy, kiedy potrafi zaciągać zobowiązania własne i stanowić koordynat zobowiązań cudzych (Filek 2001). Etyczna podmiotowość urasta więc do rangi pojęcia fundamentalnego, wyznaczającego przedmiotowy zakres teorii i praktyki edukacji.

Wszelkie próby innego niż zaprezentowane w akapicie powyżej myślenia ludzkiego bycia-w-świecie, bycia-dla-świata – bycia człowiekiem w ogóle – nieubłagane spychają w koleiny zaimplementowanej na grunt edukacyjnej *praxis* psycho- i socjotechniki. Manipulowanie człowiekiem – choćby przyświecały mu szlachetne intencje – jest niczym innym, jak odczłowieczaniem: ograniczaniem świadomości i autonomii, uniemożliwianiem podmiotowego dysponowania sobą. Nie dziwi zatem, że jako pedagodzy stawiamy sobie – niewykluczone, że także w celu dochowania wierności definicji wychowania jako działania zorientowanego, zamiast na obiekt tresury, na etycznie rozumianego człowieka – takie teoretyczne przepracowanie statusu edukacyjnego podmiotu, że zlewa się on w konsekwencji z tym rozważanym na gruncie etyki.

Świadomość aksjologiczna odsyła do kategorii wartości, które urzeczywistnia człowiek wobec siebie i innych, a wcześniej – internalizuje do struktur osobowości. Wydaje się, że nie jest ona wydzielonym podtypem świadomości, lecz raczej aspektem ludzkiej psychiczności,

¹ Na temat analizy świadomości społecznej zob. m.in. Kowalski, Falcman (2010b).

który przenika wszystkie pozostałe. Obserwujemy zatem, jak wartości zawiadują rozmaitymi dziedzinami aktywności podmiotu: jego myśleniem, działaniem w roli zawodowej, rodzinnej, wobec przyjaciół, znajomych, wrogów, działalności zorientowanej zarówno na cele doraźne, jak i te długofalowe itp. Niepodobna prześledzić wszystkich płaszczyzn recepcji bytów wartościowych, można więc założyć ich omnipotencję: zdolność oddziaływania na wszystkie dziedziny ludzkiego przejawiania się. Istotna ranga wartości jest czymś na gruncie pedagogiki niepowątpiewalnym, czego jasnym dowodem są kierunki koncepcyjne dokonywanych teoretycznych i empirycznych przybliżeń, zwłaszcza w obrębie pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i pedagogiki społecznej.

Podmiotowość – niezależnie od poziomu, na którym jest rozważana, stopnia ogólności, na którym się „rozgrywa” – oznacza ontologiczną i działaniową samowystarczalność bytu. Zastosowanie paradygmatów strukturalistycznych pozwoliłoby wyeliminować drugi człon tej definicji i powiedzieć tylko o autoteliczności ontologicznej – albowiem aktywność jest korelatem (pochodną, emanacją) faktu bycia. Jest wymusza działa: o istnieniu rzeczy dowiadujemy się na podstawie jego przejawów, rzecz, która jest, znamionuje się choćby tylko możliwością działania. Samo działać, znaczy z kolei orientować się na siebie bądź otoczenie: tworzyć, modyfikować, przetwarzać itp. Formy ludzkiej aktywności – zaświadczającej o istnieniu – są wielorakie. Jeśli, dalej, fakt działania zależy od faktu bycia, różnice ontologiczne (struktura bytu, jego tworzywo) implikować muszą aktywność swoistą, taką, której nie spotykamy w przedmiotach z innego poziomu bytowego. Rzeczy wyżej zorganizowane przejawiają aktywność niedostępną przedmiotom o mniej skomplikowanej budowie. Jednocześnie aktywność takich przedmiotów nie jest – dopowiadając kluczową tezę strukturalizmu – prostą syntezą aktywności rzeczy prostych. Struktura konstytuuje się bowiem nie tylko za sprawą przedmiotów, ale też relacji – wydaje się, że to one właśnie decydują o osobliwych właściwościach przedmiotów złożonych (Szmatka 2007: 15–43).

Pojęcie etycznej podmiotowości odsyłałoby – wobec myśli poczynionych w poprzednim akapicie – do typowo ludzkiej zdolności (kompetencji) sprawowania działań w sensie etycznym: takich mianowicie, które podpadają pod rozstrzygnięcia z zakresu etyki

normatywnej. Jednoznaczna kwalifikacja etyczna czynu jest sprawą problematyczną, poprzestać należy więc na stwierdzeniu niemożliwości zbudowania wyczerpującego enumeratywnego katalogu takich czynów. W rzeczy samej, o rzeczonyj kwalifikacji decyduje prędyż sytuacyjny kontekst niż aktywność. Podmiotowość, której przypisuje się etyczny wymiar, nie musi być rozumiana jako monolit – możliwa jest jej strukturalistyczna analiza i interpretacja². To założenie legło u podstaw koncepcji Tadeusza Czeżowskiego (1989: 107). Autor wzmiankuje o bogatych tradycjach deskryptywnej psychologii Franza Brentany, metodologicznych wymogach analitycznego konceptualizowania problematyki badawczej – jednak sformułowana przezeń propozycja dookreśla się, w odróżnieniu od przytoczonych, przy użyciu terminologii logicznej.

Zdaniem Czeżowskiego, ocena wartości jest warunkiem koniecznym i wystarczającym do ich emocjonalnego doświadczenia. To ujęcie kontrastuje z psychologicznym, w którym to przeżycie determinuje ocenę. Propozycja Czeżowskiego zasługuje na uwagę ze względu na walor uporządkowania przestrzeni etycznej: wyznaczenie związków kauzalnych pomiędzy spekulatywnie wyodrębnionymi elementami ocen i przeżyć – składników etycznych zasad oceniającego podmiotu (Czeżowski 1989: 106–107).

Z rozstrzygnięciami o innej treści – wskazującymi na niemożność analitycznego potraktowania przestrzeni etycznej – spotykamy się na gruncie koncepcji etycznego sposobu bycia Jacka Filka. Wzmiankowana koncepcja funduje się na założeniu, że refleksja o czynie zachodzi zawsze w obrębie immanencji podmiotu. Jakkolwiek manifestuje się w postaci empirycznie identyfikowalnego działania, sam namysł dokonuje się zawsze w i na użytek nazwanego z imienia człowieka – człowieka nieanonimowego, a zatem nieuczestniczącego w większości badawczych dookreśleń (Filek 2001: 334). Refleksja etyczna jest więc zasadniczo niedostępna zewnętrznemu poznaniu, a nawet niemożliwa do wyczerpującego zwerbalizowania przez sam podmiot.

² W obrębie myślenia fenomenologiczno-hermeneutycznego podmiotowość etyczna klasyfikuje się jako byt pozateoretyczny, wymykający się empirycznym przybliżeniom. Jej pozapodmiotowe dookreślenia są więc niemożliwe. Ta optyka spraw podmiotowości wydaje się przekonująca, jednak wnosi niewiele do rozpoznania problemu. Wydaje się, że większą wagę należy przywiązywać do analitycznego modelu etycznej podmiotowości.

Jako taka pozostaje na obrzeżach naukowej *episteme*. Wydaje się zatem, że nauka (np. w obszarze dyscyplin: pedagogika i socjologia), korzystając z dostępnej sobie aparatury pojęciowej i badawczej, nie może uchwycić istoty etycznego sposobu bycia – tego samego, w którym wyraża się sens etyki. Ten ostatni denotuje mianowicie jako swoiście ludzką więź człowieka ze światem zobowiązań, relację odpowiedzialności (Filek 2001: 181).

Podsumowując dotychczasowe ustalenia, podmiotowość etyczna byłaby strukturą intrapsychiczną, orientującą na działania w sensie etycznym. Jako struktura, determinowałaby inną strukturę – właściwą pewnej kategorii ludzkiej aktywności. Jej warunki konieczne wyrażałyby się w podmiotowej świadomości i dobrowolności, natomiast *differentia specifica* – w pojęciu zobowiązania, jako aktualizującej wartości etyczne formy międzyludzkich interakcji.

Pedagogika, socjologia i psychologia nie mogą pominąć kwestii etycznej podmiotowości człowieka³. Muszą ją przyjąć jako aksjomat, dyrektywę, kryterium słuszności formułowanych rozstrzygnięć etycznych i teleologicznych⁴. Stosownie do myśli poczynionej wcześniej, uczeń, wychowanek, dziecko są w pierwszej kolejności podmiotami etycznymi – o ich człowieczeństwie decyduje zdolność do działań aktualizujących moralne wartości⁵. Z tego powodu powinni być oni uzdalniani do bycia czynnymi i biernymi podmiotami etycznymi: aktualizowania działań o etycznej strukturze oraz bycia obiektami tego rodzaju aktywności ze strony innych. To z kolei wymaga introcepcji wartości (Nowak 2004: 241), zatem pogłębiania aksjologicznej świadomości. Nabywanie etycznej sprawności jest przez niektórych

³ Dowodzi tego choćby fakt publikacji z zakresu etyki pedagogicznej, czego przykładem jest praca Janusza Homplewicza (2000). Przy czym specyfikowanie edukacyjnej przestrzeni namysłu etycznego – w obrębie etyki, traktowanej zawsze jako zwarta całość – może, co najwyżej, odnosić się do obszaru nauczania i wychowania. Wiele publikacji z przedkładanej dziedziny wskazuje na niemożność uniknięcia w szczegółowych rozważaniach pedagogicznych rozstrzygnięć antropologicznych, etycznych i aksjologicznych. Zobacz również: Kowalski, Falczak (2010a).

⁴ Tę myśl, jakkolwiek przetworzoną, znajdujemy np. u: Karola Kotłowskiego (1976), Janusza Gniteckiego (1999), Janiny Kostkiewicz (2008), Krystyny Ablewicz (2003).

⁵ Zob. interesującą analizę typologii nurtów współczesnej myśli pedagogicznej w: Śliwerski (2009).

autorów podawanym *explicite* celem wychowania (Woroniecki 1961: 33–58). Inne definicje – eksponujące modyfikację parametrów osobowościowych, dostosowanie do warunków społeczno-kulturowego otoczenia itp. – pozwalają z powodzeniem zredukować się do odpowiednich aksjologicznych jakości.

Tożsamość i/a podmiotowość – ujęcie Charlesa Taylora⁶

Na wstępie warto przedłożyć – jak się wydaje – zasadniczą myśl *Źródeł podmiotowości* Charlesa Taylora. Mianowicie, dotyczy ona sprzeciwu wobec sformułowania, pochodzącego ze sztandarowej pracy jednego z współczesnych amerykańskich liberałów, z *Teorii sprawiedliwości* Johna Rawlsa, które brzmi: „ja jest pierwotne wobec celów, które są przez nie afirmowane; nawet cel dominujący musi być wybrany spośród wielu możliwości” (Rawls 1994: 756). Podważenie tej tezy było, jak się wydaje, jedną z głównych aspiracji takich myślicieli jak, oprócz Charlesa Taylora, Alasdair MacIntyre czy Michael Sandel.

⁶ Charles Taylor stara się pogodzić ujmowane jako przeciwstawne i niewspółmierne – zatem uniemożliwiające syntezę – orientacje w łonie ponowoczesnej formacji społeczno-kulturowej oraz intelektualnej. To czyni Taylora romantycznym modernistą. Jego zamasyty projekt – kreslony w opasłym dziele – nie spełnia wszak nadziei autora. On sam mówi, że epilog tekstu powinien być początkiem następnego – w nim dopiero udałoby się zrealizować sformułowane ambicje. Zamysły Taylora, ważne z wielu powodów, mają znaczenie dla konceptualizacji podmiotowości. Istotnie, spotykamy się w jego dziele z rozmaitymi wątkami podmiotowości oraz ze specyfikacją analizy podmiotowości moralnej. Rekonstrukcja, o czym informuje przypis powyżej, skupi się tylko na aspektach podmiotowości moralnej u Taylora. Inne kwestie związane z podmiotowością u tego autora niepodobna objąć analizą – z uwagi choćby na prozaiczny fakt ich obszerności. Eksponuje go po wielokroć wprowadzający do lektury Taylora tekst Agaty Bielik-Robson. Do analizy rekonstrukcyjnej nie posłuży kryterium chronologicznego następstwa myśli u autora. Być może lepiej skorzystać z wyjścia bardziej ambitnego, i – mimo wszystko – wyklarować z namysłu Taylora pewne ogniska tematyczne. „Mimo wszystko” – bo, na co zwraca uwagę wzmiankowana już komentatorka do wydania polskiego, dzieło Taylora znaczy pewna nieciągłość: momenty załamania, powrotów, zarzucania rozwijanych wątków oraz nawrotów do już, wydawałoby się, pozostawionych w gotowej postaci. Lektura tekstu jest trudna, pomimo anglosaskiej, a więc niewymuszającej erudycji, konwencji pisania. Tę trudność powoduje właśnie kompozycyjna niespójność wywodów autora.

Ramy pojęciowe decydują o ocenach moralnych. Stanowią dla nich tło oraz źródło sensu. Wczytajmy się w odpowiedni fragment:

Ramy pojęciowe dostarczają jawnego bądź ukrytego tła naszych ocen moralnych, naszych moralnych intuicji i reakcji [...]. Artykulacja owych ram polega na objaśnieniu tego, co nadaje sens naszym reakcjom moralnym. Oznacza to, że gdy próbujemy ująć w słowa przesłanki, jakimi kierujemy się oceniając jakąś formę życia jako naprawę wartościową, lub uzależniając naszą godność od pewnych osiągnięć czy pozycji, lub wreszcie definiując w pewien sposób nasze zobowiązania moralne, wówczas między innymi artykułujemy to, co nazywam ramami pojęciowymi (Taylor 2001: 50)⁷.

Ramy nie są nadbudową metafizycznej konstrukcji, faktem przyrodniczym czy inną formą oczywistości. Są za to zgoła różnie podpadającymi pod indywidualne zróżnicowania interpretacjami (Taylor 2001: 51–52). Sytuują się w treściach immanencji, będąc dla człowieka czymś tak niezbywalnym, że ich brak powoduje jego deformację (Taylor 2001: 52). To stwierdzenie nie jest, według autora, przygodnością psychologicznej teorii. Gdyby nią było, mogłoby ulec zmianie – niewykluczone, że doświadczenie przyniosłoby z czasem wiedzę o człowieku, dla którego ramy pojęciowe nie mają takiego znaczenia. Taylor wyklucza taką sytuację: „życie wewnątrz horyzontu [...] mocnych jakościowych rozróżnień stanowi konstytutywną cechę ludzkiego działania [...] wykroczenie poza te granice byłoby równoznaczne z rezygnacją z bycia integralną [...] osobą” (Taylor 2001: 52). Ramy, jakkolwiek niemetafizyczne, mają wymiar transcendentálny: określają granice możliwości bycia człowieka. Opis fenomenologiczny, który szkicuje autor, rozpościera się więc na wszelkie możliwe sensy egzystencjalne podmiotu (Taylor 2001: 52).

Tożsamość konstytuuje się poprzez wartościowanie⁸. Tę myśl należy rozumieć dwojako: cechą immanentną tożsamości jest

⁷ Taylor pisze, że dla każdego przekonania moralnego konieczne są pewne ramy pojęciowe (czasami pisze też o „horyzontach” czy „tle”), obejmujące mocne jakościowe rozróżnienia. Są one bowiem istotne dla każdego bez wyjątku ludzkiego działania, które zawsze musi być skierowane na jakieś dobro konstytutywne dla sfery moralnej.

⁸ Warto tu wskazać myśl Andrzeja de Tchorzewskiego, który pisze: „«Poszukiwanie» tożsamości oznacza aktywność aktualną, bieżącą, teraźniejszą, a zarazem nastawioną na przeszłość jako punkt odniesienia do czasu, który minął, zostawiając trwałe ślady, znaki, dowody na to, że w ogóle jako taki

wartościowanie – bez wartościowania nie ma tożsamości, praktyka wartościowań jest *modi* tożsamości: ta wartościuje. Szerokie rozumienie tożsamości – wykraczające poza obręb podstawowych informacji o personaliach i genealogii, a otwierające się, prócz nich, na kwestie więzi i identyfikacji podmiotu – jest jedyną możliwą przestrzenią odróżniania wartościowego od niewartościowego. Tylko tu – w tej własnie przestrzeni, żadnej innej – jest możliwe zajęcie jakiegokolwiek stanowiska. Treść więzi jest różnorodna – zależy od preferencji podmiotu – i odnosi się do narodu, tradycji, duchowości, kultury. Źródła tożsamości poddawane są waloryzacji, zaś rezultaty tych waloryzowań są zróżnicowane (Taylor 2001: 53).

Kryzysem tożsamości nazywa Taylor stan albo całkowitej dezorientacji – rozumiany jako brak wiedzy, kim jestem – albo niepewności co do egzystencjalnie ważnych zapytań. Niemożność odpowiedzi bierze się z braku ram, które są kryterium sensu, istotności, dobra. Doświadczenie płynności i nieokreśloności wyborów – dokonywanych w tak rozumianej inercji – ujmuje Taylor jako „bolesne i przerażające” (Taylor 2001: 53).

Tożsamość ludzka nie może być ujęta w obiektywny, niezależny od środków i warunków opisu sposób, nie może być uchwycona jako samodzielne indywiduum – niezależne od otoczenia człowieka. Według autora *Źródeł podmiotowości*, podkreśla ów fakt, zarówno sposób uczenia się języka, jak i na przykład tworzenia poprzez rozmowę wspólnych przedmiotów, do których odnoszą się nasze słowa oraz niemożność istnienia języka prywatnego, opisującego doznania, w taki sposób, że tylko my sami znalibyśmy ich „poprawne/właściwe” odniesienie. Zatem, jak pisze Taylor, skoro język uczestniczy w sposób znaczący w określaniu naszej tożsamości, a z konieczności musi on być publiczny, to tożsamość ta istnieje jedynie w obrębie „sieci rozmów”, które odegrały decydującą rolę w naszym samookreśleniu.

Tożsamość człowieka określona jest nie tylko przez dotychczasowe wybory, lecz także przez nasze przewidywania i oczekiwania oraz

był. Połączenie czasu przeszłego z czasem teraźniejszym jest warunkiem kształtowania własnej tożsamości. Świadomość własnej tożsamości pozwala wychowankowi odróżnić siebie samego od innych osób przez pryzmat pojedynczych zdarzeń i wielu wydarzeń. Punktem zasadniczym w określaniu własnej tożsamości jest pytanie wychowanka o to, kim jestem?” (Tchorzewski 2018b: 219).

orientację na dobro. Ramy pojęciowe, o których pisze Taylor, są konieczne do tego, by posiadać orientację w świecie, by podejmować jakiegokolwiek decyzje. Życie ludzkie – opisując je przestrzennie i metaforycznie – musi posiadać jakiś kierunek, przekonania dotyczące obowiązków wobec innych i godności ludzkiej, czy tego, jakie życie godne jest starań. Wszystkie te kwestie są odpowiedzią na pewne stałe, obiektywnie związane z ludzką egzystencją pytania, a obrazowane wyrażeniami bezsensu, brak celu, pustki. Wyrażenia te mają swoje ulokowanie w przestrzeni intersubiektywnej. Są pokłosiem indywidualnych waloryzowań i praktyk dookreślenia, jednak wkraczają też w sferę znaczeń zbiorowych. Sensy intersubiektywne pojawiają się w rozmowie – poprzez zdefiniowanie Innego, przypisanie mu predykatów. Same w sobie są warunkiem *sine qua non* ważnych ponadpodmiotowo rozpatrzeń moralności oraz wzajemnego rozumienia komunikujących sobie przeżycia moralne podmiotów. Można powiedzieć więcej: przestrzeń rozmowy (rozmowy w ogóle) – którą metaforyzuje Taylor – wymaga od interlokutora podstawowej orientacji wartościującej. Inaczej dialog jest niemożliwy (Taylor 2001: 60).

Przestrzeń, w której podmiot ma się orientować i zając pozycję, wypełniają zapytania. Do udzielania odpowiedzi potrzeba wszak silnych wartościowań oraz jakościowych rozróżnień.

Podmiot moralny staje wobec zapytań o wartości i sensy. Nie może ich uniknąć. Są czymś naturalnym, nie są generowane sztucznie, mają zakotwiczenie w ludzkiej naturze. To pozwala ująć człowieka jako jednostkę wartościującą (Taylor 2001: 60). Warunkiem udzielenia odpowiedzi jest aksjologiczna orientacja – jej brak niweczy zdolność odpowiedzi. Powracamy do punktu wyjścia: warunkiem moralności jest tożsamość (Taylor 2001: 56–57). Perspektywą ważności zapytań jest okoliczność rozmowy. Odpowiedzi są więc dialogiczne, dookreślane poprzez genetyczną kontekstualność pytań. Swoją tożsamość określam, twierdzi Taylor,

poprzez określenie miejsca, z którego mówię, miejsca w drzewie genealogicznym, w przestrzeni społecznej, w geografii społecznych pozycji i funkcji, w intymnych związkach z ludźmi, których kocham, oraz, co nie mniej ważne, w przestrzeni moralnej i duchowej orientacji, wewnątrz której wchodzę w najistotniejsze dla określenia mojego życia związki (Taylor 2001: 68).

Niezależnie od treści odpowiedzi, których się udziela, i sensów, którymi wypełnia tożsamość, faktyczność odpowiedzi jest faktycznością orientacji. Podmiot, który odpowiada, zdaniem Taylora, dowodzi swej orientacji, co nie przeszkadza mu być bytem *in statu nascendi*. Jego rozpatrzenia odnośnie do własnej tożsamości są więc względne i warunkowe. Podmiot nie potrafi przewidzieć finalnych efektów swego stawania się; mimo to, pytanie o tożsamość musi uwzględnić jego odniesione do przyszłości intencje, czyli sferę planów (Taylor 2001: 93).

Dla Taylora moralny aspekt podmiotowości jest antropologiczną koniecznością. Nie sposób o nim nie powiedzieć, ilekroć wspomina się o człowieku. Poglądy moralne nie są, jak chcą tego naturaliści, zbędnym balastem przeświadczeń, lecz, zgoła inaczej, wyrazem egzystencjalnej potrzeby i ontologicznej konieczności. Nie sposób – w dowolnym znaczeniu tego słowa – się bez nich obejść (Taylor 2001: 83). Odpowiedzi na nieuniknione – bo nieodrodnie ludzkie – zapytania oraz orientacja w kontekście spraw najistotniejszych, uwypuklająca miejsce podmiotu na mapie moralnych dookreśleń, są przez Taylora przedstawiane jako nieodzowne. Zestaw zagadnień, wobec których staje podmiot, ma postać *a priori*: wyrażaną w kategoriach zapytań o życie słuszne, dobre itp. Ramy pojęciowe służą nie tylko jako budulec tożsamości, są też kryterium jej waloryzowania. Taylor podkreśla:

Twierdzę, że owe dobra, które określają naszą duchową orientację, są również tymi, za pomocą których będziemy mierzyć wartość naszego życia; obie kwestie są nierozdzielnie ze sobą powiązane, ponieważ odnoszą się do tego samego rdzenia, i dlatego też chciałbym mówić o tej drugiej kwestii, dotyczącej wartości, wagi czy jakości mojego życia, jako o pytaniu o to, w jakim punkcie czy w jakiej pozycji w stosunku do dobra się znajduję, lub o to, czy pozostaję z nim w kontakcie (Taylor 2001: 85).

Źródeł określających tożsamości współczesnego człowieka – według Taylora – należy upatrywać, po pierwsze, w przekonaniu, że jesteśmy podmiotami posiadającymi wewnętrzną głębię, którą odkrywamy za pomocą autorefleksji i rozumu, który nie tylko panuje nad resztą osoby, ale także jest zdolny osiągnąć zewnętrzny, Archimedowski punkt widzenia, z którego ocenia zarówno świat, innych, jak i siebie. Po drugie zaś, w przekonaniu o doniosłości zwyczajnego życia i idącą za tym próbą wyeliminowania podziału na lepsze i gorsze koncepcje życia. Zatem, jak się wydaje, o tym, czy człowiek zmaga się

z kryzysem tożsamości, decyduje atrofia ostrych wartościowań oraz „silnie wartościujących wyborów”. W tej wizji horyzont spraw ważnych dla podmiotu, określany przez egzystencjalne pytania, jest więc dany jako gotowy i nie zależy od możliwych odpowiedzi. Przestrzeń moralną cechuje autonomiczność wobec sukcesów i porażek na drodze do aksjologicznej orientacji, jednocześnie jest ona przestrzenią koniecznych poszukiwań. Rozróżnienia jakościowe, które są koordynatami peregrynacji, mogą być tylko przyjmowane albo odrzucane, nie są jednak nigdy tworzone. Istnieją więc niezależnie od aktów preferencji bądź repulsji podmiotu (Taylor 2001: 58–59). Wywołane spostrzeżenie wydaje się rodzić poważne konsekwencje.

Skoro język, który służy do artykulacji podmiotowości, uczestniczy w sposób znaczący w określaniu tożsamości człowieka, a z konieczności musi on być publiczny, to tożsamość ta istnieje jedynie w obrębie „sieci rozmów”, które odegrały decydującą rolę w naszym samookreśleniu. Język, zamiast przybliżać i obiektywizować treści, skutkuje popadnięciem w regres w nieskończoność. Podmiotowość pozostaje, wobec tego, bytem niepoddającym się wyczerpującej artykulacji. Z konieczności niepełne opisy podmiotowości osób wyrażane są w języku, w którym same się zawierają i przez który są współkonstruowane. Fakt istnienia i podtrzymywania języka jedynie wewnątrz pewnej wspólnoty języka implikuje następną ważną właściwość podmiotowości. Partykularnej podmiotowości nie sposób opisać w oderwaniu od charakterystyk innych partykularnych podmiotowości. Ewokuje to dialogiczny charakter istnienia podmiotów, jednak nie niweczy możliwości istnienia podmiotów ujmowanych z osobna (Taylor 2001: 67–68).

Prezentowany sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości uprawomocnia także wartościowania na gruncie pedagogiki. Daje sposobność wyartykułowania zapytań pod adresem człowieka, które obligują do udzielenia odpowiedzi. Zapytania te mają wagę fundamentalną dla jego podmiotowości.

Analizy Taylora w miejscach, w których pisze o sensie życia, o właściwym rozumieniu ludzkiego życia, można porównać do analiz Viktora Emila Frankla (2013; zob. Michalski 2011). Wystarczy przywołać fragment:

Ludzie współcześni stają często przed pytaniem o wartość czy sensowność swego życia, pytaniem o to, czy jest ono (lub też było) bogate i napełnione znaczeniem czy też puste i banalne. Najczęściej używa

się takich właśnie wyrażen i wyobrażeń. Albo też: Czy w moim życiu w ogóle o coś chodzi? Czy posiada ono jakąś wagę i wartość czy też pędzi na oślep w pozbawionym sensu kierunku? (Taylor 2001: 85–86).

Z drugiej zaś strony właściwe rozumienie ludzkiego życia, nazywane przez Taylora „narracyjnym”, jest takim rozumieniem, które obejmuje całą jego historię: to, skąd ono wyszło, i to, dokąd zmierza, dokonane w nim wybory i powzięte plany, a wreszcie i wizję dobra, która jest za tym wszystkim ukryta (MacIntyre 1996: 337). Zatem, z „narracyjnym” rozumieniem ludzkiego życia związana jest ściśle artykulacja silnych wartościowań, a tym samym wizji dobra i charakterystycznych cech określających tożsamość człowieka. Artykulacja ta może „przybliżyć nas do dobra jako źródła moralnego, może nadać mu moc” (Taylor 2001: 181).

W ramach zakończenia

Powyzsze kwestie mają sens pedagogiczny – są prawomocnymi zapytaniami na gruncie pedagogiki. Odnoszą się do sfery wartości i celów edukacji. Dają asumpt do m.in. krytyki istniejących programów wychowawczych. Odpowiedzi, które leżą w gestii podmiotu, zależą też po części od wysiłków jego wychowawców, i jako takie są sprawdzianami wychowawczej wydolności szkoły. Wiedza o wartościach i celach, jako elementach konstytuujących aksjologiczno-teleologiczną sferę edukacji, była znana od dawna. Taylor pokazuje, że te wyobrażenia o wartościach i celach w edukacji były fałszywe – że, wbrew nim, wartości i cele są dla wychowawców wyzwaniem pierwszoplanowym. Wyrażają bowiem egzystencjalną potrzebę podmiotu, wobec którego sprawują oni swoją aktywność (Taylor 2001: 101).

Spostrzeżenia Taylora dostarczają argumentów do obrony świadomości aksjologicznej jako konstrukcji ważnej także na gruncie edukacyjnej praktyki. Przeczą konstatacjom tych, którzy aksjologiczną świadomość widzieliby jako odległą od edukacyjnej doraźności. Przeciwnie, pokazują, że – wypełniona doniosłą egzystencjalną treścią – ma dla edukacji znaczenie, którego nie powinno się przeoczyć. Oczywiście, o ile pedagog nie chce dopuścić do sytuacji, w której przeszłość będzie dla wychowanka czasem zmarnowanym i nieodwracalnie utraconym (Taylor 2001: 86).

Taylor odnosi się wprost do edukacji: „Dążenie do pełni może zostać zaspokojone dzięki temu, że w życie człowieka wbudowany zostanie jakiś sens, jakiś wzór wyższego działania” (Taylor 2001: 87). Te słowa nie tylko zdają sprawę ze stanu rzeczy, pozwalają też wartościować m.in. edukację. W tym sensie byłyby nawołaniem do wprowadzania wychowanków w świat bytów wartościowych. Dla Taylora edukacja jest powiązana nierozzerwalnie ze światem sensów i wartości. Od wartości uzależnia on szczęście podmiotu – ujmując to ostatnie jako samorealizację i poczucie aksjologicznego zorientowania w świecie. Podmiot, któremu brakuje wartości, uskarża się na brak koniecznych orientacyjnych koordynatów. Orientacja w świecie sensów i wartości jest czymś nieodrodnym dla ludzkiej egzystencji, jest orientacją czasoprzestrzenną.

Pedagogiczne implikacje koncepcji Taylora wyrażają się poprzez aksjologiczne uwrażliwianie, wypełnianie wartościami podmiotowych ram pojęciowych oraz języka, w którym moralne sensy są artykułowane. Wypływającą stąd dyrektywą prakseologiczną jest wpływanie na moralny słownik podmiotu – przy założeniu, że język jest reprezentacją struktur psychicznych i umysłowych. Możliwość sformułowania tej dyrektywy pokazuje duże znaczenie, jakie wychowaniu przypisywał Taylor. Jest śladem pedagogicznych inklinacji autora, zarazem dowodem możliwych implementacji jego koncepcji na grunt teorii edukacyjnej oraz egzemplifikacją takiego zapożyczenia. W niniejszym szkicu ograniczyliśmy się zaledwie do kilku takich implementacji.

Edukacyjne implikacje – rozumiane jako następstwa, konsekwencje, także istotność w kontekście możliwych aplikacji – Taylorowskich deliberacji w przedmiocie moralnej podmiotowości, to w pierwszym rzędzie zdecydowany zwrot w stronę aksjologicznego uwrażliwiania, przesycania wartościami podmiotowych ram pojęciowych, wreszcie – języka, którego struktury powinny być na wartości szczególnie wrażliwe. Rozwijanie w wychowanku pewnego sposobu myślenia o działaniu – myślenia identyfikującego jego aspekt moralny – i języka, który tego aspektu nie bagatelizuje, wyraża w tej mierze podstawową dyrektywę prakseologiczną. Sama możliwość jej sformułowania dowodzi dużej wagi, jaką Taylor przypisywał moralnej podmiotowości. Jest też śladem pedagogicznych inklinacji autora, zarazem reprezentacją faktu możliwych pedagogicznych implikacji jego koncepcji.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czeżowski T. (1989). *Uwagi o etyce jako nauce empirycznej*, [w:] T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, red. P. Smoczyński, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 171–221.
- Filek J. (2001). *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków: Znak.
- Frankl V.E. (2013). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”.
- Gnitecki J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*, Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Homplewicz J. (2000). *Etyka pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kostkiewicz J. (2005). *Świadomość antropologiczno-aksjologiczna pedagogów*, [w:] *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 278–282.
- Kostkiewicz J. (2008). *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki Fryderyka Wilhelma Foerstera*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kotłowski K. (1976). *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kowalski M., Falcman D. (2010a). *Edukacyjne kierunkowskazy. Refleksje o współczesnej teorii pedagogicznej*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowalski M., Falcman D. (2010b). *Świadomość społeczna jako przestrzeń niewspółmierności Logosów: racjonalności linearnej, logiki dwuwartościowej i triady aksjologicznej a wymiary świata ponowoczesnego (konsekwencje dla pedagogiki i socjologii wiedzy)*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 59–80.
- MacIntyre A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, przeł. A. Chmielewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalski J.T. (2011). *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Nowak M. (2004). *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 232–247.
- Rawls J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmatka J. (2007). *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Śliwerski B. (2009). *Teoretycy wychowania wobec typologii nurtów współczesnej myśli pedagogicznej*, [w:] *Studia z teorii wychowania*, red. B. Śliwerski, M. Kowalski, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 13–34.
- Taylor Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński i in., oprac. nauk. T. Gadacz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tchorzewski A.M. de. (2018a). *Nadzieja – cnota usprawniająca jakość życia współczesnego człowieka*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*”, t. 21, nr 4, s. 31–54.
- Tchorzewski A.M. de. (2018b). *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Woroniecki J. (1961). *Nawyki czy sprawność*, [w:] J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków: Znak, s. 59–92.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ
Uniwersytet Zielonogórski
Instytut Pedagogiki
e-mail: m.kowalski@ipp.uz.zgora.pl