

Beata Zamorska

Dolnośląska Szkoła Wyższa

CODZIENNOŚĆ GRANIC JAKO MIEJSCE KSZTAŁTOWANIA SIĘ TOŻSAMOŚCI NAUCZYCIELI

Prowadzone przez badaczy społecznych analizy szkolnej rzeczywistości, poprzez różnorodne pytania poszerzają wiedzę o tym, co dzieje się w przestrzeni szkolnej, pozwalają na rekonstrukcję struktur oraz reguł, zasad determinujących przebieg zachodzących procesów, sposobów działań, stosowanych rozwiązań. W niniejszym artykule próbuję uchwycić problematyczność zawodowej codzienności nauczycieli poprzez spojrzenie na tożsamość kształtowaną w nieustannych relacjach, w których toczy się ich profesjonalne życie. Sama kategoria tożsamości nauczycieli była i jest stałym przedmiotem dociekań teoretyczno-badawczych (Dróżka, 2008; Gołębiak, 2001; Kwiatkowska, 2005; Ligus, 2009; Connelly, Clandinin, 1999, 2000). Intencją, która przyświeca mi w zabieraniu głosu na ten temat, jest zwrócenie uwagi na jedno z najbardziej podstawowych założeń w naukach społecznych, iż nasze życie toczy się pośród innych, a tożsamość *Ja* nie jest jedynie efektem indywidualnych wysiłków, lecz procesem społecznym. Clandinin i Connelly opisując zachodzące zmiany w sposobach badania świata nauczycieli posługują się terminem *relational methodolgy*, którym ujmują metodologiczny wgląd w miejsca napięć, ujawniających się w różnorodnych

relacjach, w jakich kształtuje się profesjonalizm. Pytanie o tożsamość nauczycieli umieszczam w odniesieniu do złożonej, ruchomej, dynamicznej przestrzeni różnorodnych relacji, w jakich toczy się codzienne szkolne życie.

Główną inspiracją jest jednak dla mnie idea dialogowości M. Bachtina, poszerzona odniesieniami do analiz *bycia-w-świecie* M. Heideggera oraz Innego E. Levinasa. Korzystając z tropów wskazanych przez tych trzech myślicieli mam świadomość różnic w ich koncepcjach, toczonych między nimi sporów i nierozwiązanych sprzeczności. Odważam się jednak dość swobodnie czerpać z ich myśli, nie w celu ich rekonstrukcji, ale korzystania z obecnego w ich koncepcjach wątku kształtowania się *Ja* pośród różnorodnych relacji. Ontologiczne otwarcie na spotkanie wewnątrz świata, który dzielę z innymi sprawia, że życie *Ja* rozgrywa się na granicach: na pograniczu mojego wewnętrznego świata, wykraczania poza doświadczaną terażniejszość i na najważniejszej, nieredukowalnej granicy między mną a innym. Podjęta przeze mnie refleksja związana jest z pytaniem o możliwości, jakie wnosi do pedeutologii analiza procesów rozgrywających się na progu spotkań nauczycieli z innymi uczestnikami szkolnej codzienności.

GRANICE DOMU: *JA-DLA-SIEBIE*

Podstawowa granica, której stale każdy z nas doświadcza związana jest z wyodrębnieniem siebie spośród innych ludzi i rzeczy. Fundamentalne doświadczenie *Ja*, które ciągle nam się wymyka, ginie w wielości codziennych obowiązków, licznych spraw, którymi się zajmujemy, bądź tymi, które nas zajmują. Jednocześnie, w różnych momentach, *prześwitach* (Heidegger) bycia dochodzi do mnie wołanie o bycie autentyczne, które jest moją i tylko moją możliwością bycia właściwego. Jakie są granice mojego świata? Co je tworzy? Jaki jest ten świat w obrębie granic mojego *Ja*?

Każdy człowiek postrzega siebie jako ja, ale w konkretnym, niepowtarzalnym zdarzeniu życia postrzegam jako ja tylko siebie, zaś wszyscy pozostali ludzie są dla mnie innymi. Nie ma dla mnie życia beze mnie, ja bez siebie nie istnieję (Bachtin, 1986, s. 457). *Ja*, o które pytam, jest tylko moje. Ty nie może być dla mnie drugim *Ja*, ponieważ nie mam do niego dostępu w ten sam sposób, jak w odniesieniu do siebie samego. Tylko ja znam siebie „od wewnątrz”, moje życie rozgrywa się w konkretnych przeżyciach, w których doświadczam burzliwości emocji, rozterek, poddaję się impulsom i przeczuciom. Bachtin różnicuje przeżywanie treści własnego życia od ujmowania cudzego. Innego widzę z zewnątrz, spotykam go w sytuacjach i zdarzeniach, dowiaduję się od niego o stanach, które przeżywa, bądź staram się je rozpoznać na podstawie

obserwowanych u niego reakcji. Zupełnie inaczej doświadczam siebie. Jest to perspektywa mojego wewnętrznego *Ja*.

Bycie, o które owemu bytowi chodzi, jest zawsze moje [...] zagadywanie jestestwa musi stosownie do charakteru mojsoci tego bytu używać zaimka osobowego „ja jestem”, „ty jesteś” (Heidegger, 2004, s. 54). Wprowadzony przez Heideggera termin *mojsoc* nie oznacza cechy, która przynależy poszczególnym jednostkom. Nie chodzi o to, że mam do czynienia z wieloma innymi, którzy mają (mówiąc zawiłym heideggerowskim językiem) swoje „mojsoci”, ale o to, że tylko ja mogę powiedzieć, że to jestestwo jest moje. To właśnie sprawia, że nie mogę być wobec siebie bezstronny, ponieważ zawsze rozumiem siebie w określony sposób. Przy czym dla Heideggera rozumienie nie jest aktem refleksji, którą celowo na coś, na kogoś ukierunkuję, ale jest sposobem mojego bycia. We wszystkim, czym się zajmuję, w co się angażuję i w czym uczestniczę zawsze siebie jakoś rozumiem.

Przyglądając się temu, co rozgrywa się w granicach mojego *Ja* chodzi mi właśnie o ten heideggerowski trop rozumienia, które jest.

Zanim rozwinę ten wątek, chciałabym wyostrzyć niezbywalność *bycia dla siebie*, jako koniecznego warunku więzi z innymi. Zajmowanie się doświadczeniem *ja dla siebie* może mieć wydźwięk dość przewrotny, ponieważ w toku socjalizacji ostrzegano nas na różne sposoby przed egoizmem i koncentracją na sobie, jako niewłaściwymi bądź zgubnymi dla nas samych postawami. Właśnie tę ambiwalencję pomiędzy autonomią i niezależnością z jednej strony, a egoizmem z drugiej wnosi idea separacji E. Levinasa. Wydobyć się z totalizmu anonimowości, którą określa on jako *il y a* (Levinas, 2002, s. 223) jest możliwe jedynie poprzez jednostkową i osobową tożsamość. Muszę doświadczyć oddzielenia, wydobyć się z żywiołów bezosobowego świata, muszę znaleźć miejsce dla siebie, w którym mogę się schronić. Tożsamość dla Levinasa wiąże się z posiadaniem siebie samego, *bycie-dla-siebie* oznacza, że potrafię nie tylko rozpoznać moje potrzeby, ale także mogę je zaspokoić. Jestem autonomiczny, nie potrzebuję uznania przez innych, ponieważ nie jestem na nich zdany. To, czego potrzebuję, to dom, który będzie moim królestwem i miejscem mojego panowania. W intymności domostwa jestem „*u siebie*” i „*dla-siebie*”, tworzę własną, oswojoną przestrzeń, w której umacniam swoją indywidualność oraz niezależność. Zadomawiając się zaczynam posiadać i utwierdzać się jednocześnie w szczęściu rozkoszowania tym, co do mnie należy.

Dom i praca urzeczywistniają mi też inny sposób posiadania. Rozkoszując się posiadanymi rzeczami jednocześnie sam byłem *posiadany i zdany na nieprzeniknioną głębię, na niepokojącą przyszłość żywiołu* (Levinas, 2002, s. 181). Natomiast w pracy żywioł nie ma już nade mną władzy, ponieważ to ja biorę

go w posiadania i uniezależniam się od niego. Poprzez pracę opanowuję niepewność przyszłości, *nadaję separacji postaci niezależności ekonomicznej i ustanawiam posiadanie, zagarniając rzeczy, którymi mogę dysponować i decydować o nich* (tamże, s. 172).

Jeszcze jedno zastrzeżenie robi Levinas, bardzo istotne dla uchwycenia roli granic, o które pytam. Posiadanie domostwa nie może być rozumiane po prostu jako miejsce do mieszkania, nie jest włączone w łańcuch narzędzi *po-coś* i *na-coś*, o którym mówił Heidegger różnicując byty, mające charakter narzędzi, od świata *Dasein*. Dom nie służy mi do czegoś (np. do ochrony przed niebezpieczeństwem, przed żywiołami przyrody, do odpoczynku, do...) tak jak narzędzia, którymi się posługuję. Nie służy mi również do gromadzenia i przechowywania, ponieważ jego istotą jest gościnność. To ja poprzedzam w nim wszystkich domowników. Dom nie jest celem mojej aktywności, ale jej warunkiem. To właśnie z gruntu domostwa wychodzę ku światu, jest ono dla mnie punktem odniesienia, ponieważ względem domostwa określam świat (tamże, s. 174–180).

Zamieszkiwanie jest dla Levinasa słodyczą, powiązaną z odnajdywaniem siebie w intymności domu, w którym odseparowuję się od chaosu i zgiełku świata. Jednak dom to nie tylko rozkoszowanie się tym wszystkim, co posiadam, co znajduje się w przestrzeni mojego domostwa, jak widzi to Levinas. Może być też naznaczeniem, albo i pułapką. *Czy nie jest on bowiem miejscem, które od momentu moich narodzin wyznaczyło już bieg mego życia, a więc czymś, co mnie ogranicza i zniewala, zmusza do bycia tu właśnie, a więc kładzie pęta mej wolności?* To pytanie Barbary Skargi (Skarga, 1997, s. 270) problematyzuje bezpieczeństwo domu. Może właśnie pozostając w zaciszu domu przykrąwam moje *możliwości bycia sobą* do jego *ścian*, zamkniętych w ich obrębie oczywistości, oczekiwań. Może to nie ja władam moim królestwem, ale ono ma władzę nade mną? Nie ja rozkoszuję się posiadanymi rzeczami, ale jestem przez nie zniewolony? Heidegger ostrzega przed takim zamieszkiwaniem, które staje się zażyłością z powszedniością opinii publicznej, bezosobowym *powinno się, należy się*. To publiczne, nie należące do nikogo, a jednocześnie do wszystkich *Się*, dyktujące bieg codziennego życia wprowadza mnie w *uspokojone poczucie własnego bezpieczeństwa i oczywistość bycia w swoim-domu* (Heidegger, 2004, s. 241). Właściwie jedyny wysiłek, jaki muszę podjąć, polega na zanurzeniu się w tej bezpiecznej *swojskości*, na poddaniu temu, co już gotowe, przyjęte, rozpoznane, obgadane i wyjaśnione. Tymczasem moim źródłowym doświadczeniem jest *trwoga*, która załamuje spokój powszedniej zażyłości i wprowadza poczucie nieswojowości, *bycia-nie-w-swoim-domu*. Trwoga rzuca jestestwo z *powrotem w to, o co się trwoży, w jego właściwą możliwość bycia-w-świecie* (tamże, s. 242).

W odniesieniu do edukacji, bo przecież pytam o tożsamość nauczycieli, pojawiają się pytania o to, co się dzieje z granicą *Ja* w zwykłej szkolnej codzienności. Prowadzone w obszarze pedeutologii badania rekonstrukcyjne pokazują złożoność uwarunkowań sposobów myślenia i działania nauczycieli (Kwiatkowska, 2005; Krzychała, 2010; Zamorska, 2008; Ligus, 2009). Mimo powtarzalności tych samych, bądź podobnych elementów składających się na to jacy są nauczyciele, w każdym przypadku (zarówno poszczególnych nauczycieli, jak i zespołów) składniki te tworzą unikalną dynamikę i układ powiązań. Wzory działania i myślenia prawomocne w środowisku (danej szkoły, społeczności lokalnej, rodzinnej,...), biograficzne doświadczenia, język i historie naracyjne, osoby znaczące, kultura różnych instytucji, której członkami byli bądź są nauczyciele, formalne i niepisane zasady regulujące codzienne życie, polityka oświatowa, teksty kulturowe i wiele innych czynników kształtują życie zawodowe nauczycieli (Krzychała, Zamorska, 2010; Ligus, 2009). Na ile granice *Ja* są rozmywane w tym co uogólnione, określane zaimkiem *my* (*my nauczyciele, my poloniści, my matematycy...*) i *oni* (*oni uczniowie, klasa, rodzice, administracja...*). Niezdolność do separacji wiąże się z całkowitym zdaniem się na opinię innych, uzależnieniem od ich osądów, miotaniem się pośród zmieniających się mód i poglądów, z którymi mamy tak często do czynienia w edukacji. Nie chodzi tylko o bezrefleksyjne przyjmowanie i wpisywanie się w kolejne zalecenia władz oświatowych i sił politycznych, w podawane w mass mediach „newsy” ze świata edukacji, ale także o wtopienie w „oczywistości” środowiska. Jak nie tylko nie zatracić granic *Ja*, ale je wyostrzać pośród skomplikowanej, barwnej wielości, która z jednej strony wciąga i zawłaszcza (Heidegger), z drugiej tworzy coś na kształt *rusztowania*, po którym mogę wspinać się do miejsc niedostępnych?

Levinas, początku podmiotowości upatruje w niezależności i suwerenności *rozkoszowania się* (Levinas, 2002, s. 123). Podejmowane zadania, codzienne obowiązki nie tylko mnie zajmują i wypełniają czas, *choć ja jem chleb, aby pracować i aby żyć, żyję moją pracą i moim chlebem* (tamże, s. 120). Jak często/czy w ogóle uczeń i nauczyciel doświadczają *rozkoszowania się* uczeniem i nauczaniem, czytaniem, liczeniem, malowaniem, dyskusowaniem, *grą dla samej gry*. Nie chodzi tu o funkcję poznawczą, czy przeżycia emocjonalne, ale jak mówi Levinas o sam *dreszcz Ja*, o egoizm życia, z którego wynika owa „sobość”, w której spełnia się konieczność separacji, nie jako abstrakcyjnego odcięcia od świata, ale *istnienia u siebie autochtonicznego Ja* (tamże, s. 125). Tymczasem w szkole wszystko musi być po coś, wpisane w plany i celowe działania, w opracowywane przez zespoły nauczycieli przeróżne programy. Często napięcie powodowane koniecznością realizacji planów zarówno

dydaktycznych, wychowawczych, jak i zdobywaniem własnych, wytyczonych do osiągnięcia punktów na ścieżce rozwoju zawodowego jest tak silne, że zostaje niewiele miejsca na zwykłą radość z tego, czym zajmuje się nauczyciel, na uważną obecność w tym co robi i przede wszystkim bycie z tymi, z którymi jest w danym zadaniu.

POZA HORYZONTEM

Dążenie do wydzielenia siebie spośród innych, wraz z podjęciem wysiłku określania siebie, wiąże się z niezbędnością wytyczenia granic tejże, na różny sposób doświadczanej *mojowości*. Zastaję siebie jako siebie, albo wracając do Heideggera, jestem w sobie *wrzucony*. Ponownie powraca pytanie o to, czym jest, albo jaka jest ta moja *mojowość*, która jest mi dana, ale również zawsze pozostaje dla mnie zadaniem? W tekstach Bachtina jest ona centralnym punktem dla wszystkich jego antropologicznych idei:

Każdy byt znajduje się w jedynym i niepowtarzalnym miejscu, każdy byt jest jedyny [...] To uznanie jedyności mojego uczestnictwa w bycie jest rzeczywistą i aktywną podstawą mojego życia i czynu. W całym bycie przeżywam tylko siebie jako ja. Wszelkie inne ja (teoretyczne ja) nie są ja dla mnie, podczas gdy moje jedyne (nie-teoretyczne) ja uczestniczy w jednym bycie: ja jestem w nim. Ponadto w formie niespolonej, choć i nierozłącznej dane są momenty zarówno bierności, jak i aktywności: znalazłem się w bycie (bierność) i aktywnie w nim uczestniczę; to, co zostało mi dane i to, co zostało zadane: moja jedyność jest dana, ale zarazem istnieje o tyle, o ile ją urzeczywistniam jako moją jedyność – jest ona zawsze w akcie, czynie, czyli jest zadana; zarówno to, co jest, jak i to, co powinno; jestem rzeczywisty, niezastąpiony i dlatego powinienem realizować swoją jedyność (Bachtin, 1997, s. 68).

W tym mocno zagęszczonym treściowo fragmencie wypowiedzi, do którego jeszcze niejednokrotnie powrócę w dalszych częściach artykułu, Bachtin wyakcentowuje kilka bardzo istotnych przejawów tożsamości. Przede wszystkim *Ja* nie jest abstrakcyjne, nie można traktować je jako uogólnionego jakiegoś *Ja*. Do jego istoty należy zaangażowanie w przeżywanie własnego życia i rozgrywających się w nim zdarzeń. Myślenie, podejmowane przez *Ja* jest *myśleniem uczestniczącym*, aktywnym w doświadczanych przez siebie sytuacjach. Dla Heideggera to właśnie faktyczność i *mojowość Dasein* stanowią warunek możliwości autentyczności bądź niewłaściwości. *Dasein jest możliwością bycia wolnym ku najbardziej własnej możliwości bycia* (Heidegger, 2004, s. 183). Tutaj

dotykam najwiekszej zagadki wlasnego *Ja*, ktore ciagle mi sie wymyka, ciagle jeszcze nie jest tym, czym moze byc. Bachtin analizujac *ja-dla-siebie* podkresla, iz *nic, co juz obecne nie moze mnie satysfakcjonowac ani zyskac prawomocnosc. Sankcja dla mnie tkwi zawsze w przeszlosci* (Bachtin, 1986, s. 174). To wlasnie w niej umieszczam wszystko czym sie zajmuję i to ona dynamizuje moje zaangazowania. Heidegger zastrzega, iz *bycia-mozliwym* nie mozna zredukowac do jakiejś treści myslowej, tematycznego tworzenia planu zycia, czy tez po prostu przewidywania, ze cos sie moze zdarzyc. Wchodzac w swiat nie jestem uksztalowana *mojoscia*, nadaje jej dopiero ksztalt i okreklam siebie dzialajac w swiecie, pracujac, tworzac. Zawsze jestem na cos ukierunkowany, jestem *tu oto*, ale wybiegam juz *tam*, zawsze mam cos na widoku (Heidegger, 2004, s. 153).

Czlowiek nigdy nie pokrywa sie z samym soba. Nie mozna przylozyc do niego formuly tozsamosci „A” jest „A” (Bachtin, 1970, s. 90). Slychac tu dzwiek heideggerowskiego¹ wolania o bycie wlasciwe, ku ktoremu sie wydobywam z powszednosc, *nieswojosc* ciaglego poczucia, ze to jeszcze nie to, *bycia-nie-w-swoim domu*, ktore mobilizuje mnie do ciaglego wykraczania poza to, gdzie jestem, co juz osiagnalem (Bachtin, Heidegger, Skarga). Otwarcie ku wlasnej moznosci bycia soba wymaga stalego przekraczania granic: siebie samego, miejsca – *domu*, ktory juz zamieszkuję, a takze czasu, jako *jeszcze-niewypelnienia*. Wyobrazenie sobie sytuacji, w ktorej mam poczucie spelnienia, zadowolenia z terazniejszosci, ktora jest juz wszystkim co chcialem osiagnac, zatrzymania sie w poczuciu dotarcia do celu, juz nie czekania na nic, bo wszystko sie wypelnilo Bachtin nazywa smiercia duchowa. Rozumiem siebie na podstawie sensu przyszlosci, tego wszystkiego, co jest dopiero przede mna. *Skoro podejmuję próbe samookreslenia siebie, dla siebie (a nie dla innych i dziki nim), to wtedy jedynie, w swiecie postulowanym, poza osiagnietym juz czasem, odnajduję siebie, natrafiam na siebie jako na cos, co zdobywa dopiero swój sens i wartosc* (Bachtin, 1986, s. 176). Cecha mojego *ja dla siebie* jest jego postulatywny charakter, jeszcze niespelnienie, ktore staje sie nadzieja odradzania i motorem dzialania. Nic nie jest dla mnie ostateczne, poniewaz cale moje bycie ma charakter otwarty. To przyszlosciowe nastawienie nabiera poglabienia w heideggerowskim zastrzezeniu, iz sens nie lezy poza mna i nie czeka na odkrycie,

¹ Mowiac, ze w slowach Bachtina *slyszę* myśli Heideggera mam na myśli „wspolgranie” idei obu filozofow. Nie oznacza to bynajmniej, ze Bachtin czerpal z idei heideggerowskich. Bachtin pracowal nad swoimi dziełami: *W strone filozofii czynu, Sztuka i odpowiedzialnosc* oraz *Autor i bohater w dzialalnosci estetycznej* w pierwszej polowie lat dwudziestych XX w. (Hirschkop, s. 32). *Bycie i Czas* M. Heideggera ukazalo sie drukiem w roku 1927.

ponieważ dopiero w obszarze projektu, którym jestem ja sam, rzeczy zaczynają coś znaczyć (Heidegger, 2004, s. 183–187). Wszystko, co napotykam, czym się zajmuję i w czym uczestniczę nie ma sensu samo w sobie, przedmioty i sprawy nabierają znaczenia dopiero w świetle mojej przyszłości. Jednocześnie ja sam nie zamykam się w teraźniejszości, ale zmierzając ku mojemu *tam*, ciągle się zmieniam. Czy na tym właśnie polega realizacja mojej *jedyności*, o którą upomina się Bachtin? Jak wyjść poza uwikłania horyzontu własnej świadomości?

Moje zaangażowanie w codzienność, w podejmowane zadania jest nie tylko wybieganiem ku temu, co najbardziej moje, ale i uwikłaniem, ograniczeniem. *Czego nie dostrzegam sam zagłębiony w siebie i z powagą przeżywający swe życie?* (Bachtin, 1986, s. 255). Miejscem życia człowieka w ideach Bachtina jest **pogranicze**, które zawiera w sobie atmosferę sąsiadującej inności, stwarza szansę dystansu do świata postrzeganego tylko z wnętrza jednej świadomości. Zamknięty w granicach własnego horyzontu niewiele zobaczę, potrzebuję wyjścia poza jednorową perspektywę oglądu siebie i świata.

Powrócę jeszcze raz do tak silnie eksponowanej przez Bachtina idei jedyne miejsca, które zajmuję i z którego podejmuję wszelką moją aktywność. Bachtin, nawiązując do Kanta, ujmuje je przez kategorię *czasoprzestrzeni* (*chronotopu*). Nie mam możliwości ujęcia siebie inaczej niż w czasie i w przestrzeni. Stają się one czymś w rodzaju metaforycznego zegara i mapy, pozwalających mi na orientację w moim własnym *Ja* i tym, co się z nim dzieje, a także w poznawaniu i wyrażaniu zdarzeń (Bachtin, 1983, s. 311; Holquist, 2009). Trudno sobie nawet wyobrazić możliwość uchwycenia znaczeń czegokolwiek poza ramami, jakie daje nam czas i przestrzeń. Wszystko, czego doświadczam, ujmuję poprzez czas i przestrzeń, choć samego czasu i przestrzeni nie mogę uczynić przedmiotem moich wrażeń. Dla Kanta czas i przestrzeń były koniecznymi formami poznania, porządkującymi odbierane przez umysł wrażenia. Nie potrafię wyobrazić sobie jakiegokolwiek przedmiotu poza przestrzenią. Podobnie, nie mogę wyeliminować czasu z ujmowania świata, siebie, innych ludzi (Kant, 2010, s. 79–84). Bachtin uczynił rdzeniem idei dialogowości rewolucyjne twierdzenie Kanta, iż nie mamy dostępu do rzeczy samych w sobie, ale do ich odzwierciedleń w naszym umyśle. Między umysłem a światem jest pewnie rodzaj dystansu, czy specyficznej przestrzeni, którą Kant określił jako transcendentalną. Pytał on o warunki poznania o to, jak to się dzieje, jakie jest nasze poznanie, że mogą nam być dane przedmioty. W prowadzonej refleksji transcendentalnej badał *wszelkie poznanie, które zajmuje się w ogóle nie tyle przedmiotami, ile naszym sposobem poznawania przedmiotów* (Kant, 2010, s. 25). Bachtin na określenie charakteru wspomnianego dystansu między umysłem a światem wypracował własną koncepcję, którą określił jako *transgredienca*, nawiązując do

transgresji, przekraczania. Moje widzenie jest ograniczone, nie tylko nie mam dostępu do rzeczy takich, jakimi one są, ale nie mam również pełnego dostępu do siebie samego, widzę tylko pewne elementy mojego świata, mojej kultury, spraw, w które się angażuję. W *transgredencji* chodzi o wyjście na zewnątrz własnej świadomości, w celu zobaczenia tych elementów, które są poza nią, a które są niezbędne do jej ukonstytuowania się w całość (Holquist, 2009; Teodorov, 1983, s. 458).

Jedno z najważniejszych pytań, jakie znajduję u Bachtina, wiąże się właśnie z dążeniem do osiągnięcia całości. Jak w tym rozproszonym świecie, w dynamicznie zmieniających się sytuacjach, w niezliczonych sprzecznościach, których na co dzień doświadczam, i spraw, które podejmuję, jak możliwe jest uzyskiwanie całości siebie samego i własnego świata? Celowo używam tutaj czasowników w formie niedokonanej, podkreślając procesowość. Nie chodzi mi o osiągnięcie całości (zwieńczeniem jest przecież śmierć), ale o jej osiągnięcie, zmierzanie ku całościowemu rozumieniu i widzeniu. Tymczasem, sam dla siebie jestem w rozproszeniu. Bachtin ujmuje relacje człowieka ze światem w dwóch perspektywach: *otoczenia*, czyli tego wszystkiego, co na zewnątrz mnie, oraz *horyzontu*, w którym świat ujmowany jest od wewnątrz mojej aktywnej, zaangażowanej w nim świadomości (Bachtin, 1986, s. 146). Nie mam ostatecznego stosunku do zjawisk wypełniających mój horyzont, ponieważ całe moje życie wewnętrzne nasycone jest sensem osadzonym w przyszłości, a nie w teraźniejszości i w tym, co już gotowe. Nie tylko wartość przedmiotów, ale i mój własny sens jest dla mnie zadaniem, dopiero siebie określam i nigdy nie wystarczy mi to, co już jest. Jestem rozproszony w intencjach, przeżyciach, znaczeniach, jakie nadaję sprawom, które mnie dotyczą. Nie tyle (albo nie tylko) postrzegam rzeczywistość, co ją doświadczam na różne sposoby *aktywnie uczestnicząc w bycie*.

Przeżywając moje życie jestem skoncentrowany na tym, czego doświadczam, na wrażeniach, wartościowaniu. *Żeby odczuć własny strach w jego duchowej (nie zaś przedmiotowej) wyrazistości, muszę przestać się bać, by zaś odczuć swą miłość we wszystkich jej duchowych przejawach, trzeba mi przestać kochać* (Bachtin, 1986, s. 164). Jest tu analogia do znanego zobrazowania przez L. Wittgensteina wspomnianej wyżej kantowskiej różnicy transcendentalnej. *Podmiot nie należy do świata lecz jest granicą świata. Gdzież w świecie da się zauważyć jakiś podmiot metafizyczny? Powiadasz, że jest tu zupełnie jak z okiem i polem widzenia. Ale oka faktycznie nie widzisz. I nic w polu widzenia nie pozwala wnosić, że widzi je jakieś oko* (Wittgenstein, 2000, 5.633-5.6331). Oko jest warunkiem, założeniem swego pola widzenia, ale samo nigdy w nim nie występuje. Co więcej, jakkolwiek próba włączenia samego oka, jako pola

widzenia uprzedmiotawia je. Przykładowo, oko uchwycone w lustrze nie ma pola widzenia, gdyż samo staje się przedmiotem widzenia. Kant, dekonstruując jedność, wydzielił *ja empiryczne* (to, które może stać się przedmiotem poznania dla siebie – na przykład w naukach społecznych) i *ja transcendentalne*, które jest warunkiem doświadczania wszystkiego.

Bachtin podejmuje pytanie Kanta o *Ja*, które nie poddaje się empirycznej obiektywizacji, ale jednocześnie jest założeniem każdego poznawania świata i działania w nim. *Ja* wymyka się podejmowanym na różne sposoby próbom uchwycenia go. Nawet zewnętrznie mam problem z ujęciem siebie w całości. Niewiele wnosi posłużenie się lustrem, ponieważ zawsze widzę tylko część siebie i zawsze staję się w takiej sytuacji tylko przedmiotem, jednym z wielu odbitych w tafli zwierciadła. **Nie jestem samowystarczalny**, to jedno z najgłębszych doświadczeń, w którym zwracam się ku Innemu. Myśli innych ludzi, ich świadomość, wspomnienia uzupełniają moją biografię o niedostępne dla mnie przeżycia mojego *Ja* (takie jak moje narodziny, historie, których już nie pamiętam, albo mam tylko w pamięci ich mgliste fragmenty...).

Między mną a innym dzieje się znacznie więcej niż scalanie biograficzne. Przede wszystkim *Ja i tylko ja wychodzę z wnętrza siebie, wszystkich innych zaś znajduję* (Bachtin, 1997, s. 98). Zróżnicowanie *Ja* i innego ma charakter fundamentalny i ma swoje dalekosiężne następstwa. Relacje pomiędzy mną i innym charakteryzują się niewspółmiernością, sięgającą *ontologiczno-zdarzeniowej odmienności znaczeń* (tamże). Zdarza się, że autorzy (myślę tu o pedagogice) tekstów, podejmujący temat wspólnotowego, czy dialogowego bycia nie dostrzegają jego ontologicznego wymiaru, sprowadzając relacje do bycia obok siebie, które przeradza się w różne warianty bycia ze sobą. Tymczasem nie chodzi o poznanie, czy o wiedzę wynikającą z doświadczeń życia społecznego, ale o pierwotność odniesień do innych. Levinas doświadczenie drugiego ujmuje jako najbardziej źródłowe, warunkujące wszystkie inne. Poprzez pierwotne doświadczenie Innego mogę w języku tworzyć wspólny świat. Heidegger mówi o specyficie rozumienia, które poprzedza wszystko, co między mną a innym się wydarza. Nasze wspólne *bycie-w-świecie* nie polega na związkach psychicznych, fizycznej obecności, albo po prostu świadomości, że obok mnie są inne, gatunkowo podobne do mnie podmioty. Nie jestem jakimś *ja*, które jako niezależny, odrębny podmiot dopiero nawiązuje więzi z innymi, lecz od samego początku jestem otwarty na spotkania wewnątrz świata, gdyż zamieszkuję w świecie dzielonym z innymi. Bez względu na charakter relacji z innymi, do *bycia-w-świecie* należy *współbycie* (Heidegger, 1994, s. 169). Zostawiam tutaj rozchodzące się drogi obu myślicieli: Heidegger innych postrzega jako tych, pośród których jestem i od których się wcale nie odróżniam; Bachtin natomiast buduje całą swoją

metodologię badawczą na różnicy wobec innego. Moją uwagę przykuwają spotkania z innymi we wspólnym świecie.

PRZESTRZEŃ POGRANICZA

Elementarnym kryterium pozwalającym uznać jakiś organizm za żywy jest jego zdolność do reakcji na bodźce płynące z otoczenia. Żaden żywy organizm nie przetrwa bez interakcji ze środowiskiem. Odpowiedź, czyli to, co powstaje w wyniku reagowania w specyficznej sytuacji, staje się centrum życia, nawet jeżeli są to reakcje na tak prymitywnym poziomie, jak u pierwotniaka. Ten swoisty test życia kierowany ze strony środowiska wobec wszystkiego, co żyje, obrazuje istotę interakcji *Ja*. Otoczenie nie tylko mnie angażuje, ale i sprawdza moje możliwości kreowania własnych, unikalnych odpowiedzi (Clark, Holquist, 1984, s. 66–67). Nie mogę uchylić się od odpowiedzi, bo sama odmowa, ucieczka, obojętność jest już odpowiedzią. Bachtin wykorzystuje te darwinowskie wątki do pokazania procesu kształtowania *Ja*, który się wydarza w spotkaniach ze światem, pomiędzy miejscem życia *Ja* a otoczeniem (środowiskiem społecznym, kulturą), gdzie *Ja* nie może istnieć inaczej niż w interaktywnym łańcuchu, czy może bardziej sieci nieustannego odpowiadania.

Warunkiem mojego odpowiadania jest zajmowane przeze mnie miejsce. Bachtin nie mówi o jakimś miejscu, ale *jedynym i unikalnym*, które w tej samej przestrzeni i czasie tylko ja mogę zajmować. To tutaj wykształcają się moje (tylko moje) specyficzne powiązania ze światem i stąd postrzegam różne sytuacje, i w którym przeżywam swoje życie. Próba zamiany miejsc wnosi już zmianę w pierwotną sytuację. Nawet, jeżeli przed momentem byłeś w tym samym miejscu, nie mam możliwości zobaczenia tego samego i tak samo, jak ty. Nie chodzi tu o zasadę, o opisanie jej, czy dyskusowanie nad nią, ale o uznanie, że *fakt jedyności mojego uczestnictwa w bycie jest rzeczywistą i aktywną podstawą mojego życia i czynu* (Bachtin, 1986, s. 67). W tym jedynym miejscu, w którym samego siebie i świat ujmuję w horyzoncie moich wewnętrznych przeżyć rodzi się *powinność*. Jest ona skierowana wobec mnie samego, jako obowiązek realizacji mojej jedyności. Konsekwencją tego jest **brak alibi**. Bachtin wielokrotnie powtarza, że ze względu na tę jedynność miejsca nie mam usprawiedliwienia, nikt nie może mnie zastąpić w moim miejscu, które jest podstawą odpowiedzialnego czynu. Mogę najwyżej wyrzec się jedyności, zignorować zaangażowanie, żyć biernie.

Zamykając się w granicach *ja-dla-siebie*, domu, który zbudowałem, jestem uwikłany we własny horyzont, a brak dystansu do siebie sprawia, że niewiele

mogę zobaczyć. Znajduję siebie dopiero w spotkaniu z Innym, **na granicy mojej i jego świadomości**. Bycie na progu mojego wewnętrznego świata jest dla mnie szansą podjęcia odpowiedzialności wobec siebie samego. Wszystko zależy od tego, co wydarzy się na pograniczu mnie i Innego, jak rozegram moje *bycie-dla-innego*. Dotykam tutaj kluczowych dla koncepcji podmiotowości kategorii, których jakakolwiek próba osłabienia czy złagodzenia ostrości prowadzi do uprzedmiotowienia relacji. Jedną z nich jest założenie **nieredukowalnej odmienności** mnie i innego. Idea nieredukowalności bardzo silnie dochodzi do głosu w pismach Levinasa, który u podstaw tożsamości kładzie założenie, iż Inny jest całkowicie odrębnym człowiekiem. Jego inność nie wynika z różnic pomiędzy nami, które ujawniają się w akcie porównywania. Nie chodzi tutaj o to, że mamy inny kolor oczu, włosów, inny wygląd, odmienne upodobania, sposoby myślenia, czy zachowania. Inność Innego jest w nim samym, a nie w stosunku do mnie. Nie wynika z jego tożsamości, lecz ją stanowi. Spotykając Innego wchodzę w relację z jego Twarzą, która się do mnie zwraca. Nie odślaniam jej tak, jak w przypadku przedmiotów. *Twarz istnieje sama przez się, a nie przez odniesienie do systemu*. Inny jest transcendentny, niesprowadzalny do moich perspektyw patrzenia i sposobów myślenia. Wymyka się każdej idei, jaką mógłbym mieć na jego temat (Levinas, 2002, s. 302).

Oczywiście, zawsze mogę poddać Innego obserwacji, albo po prostu uczynić przedmiotem mojego poznania, odnieść do tego, co już mi znane. Praktyka uprzedmiotawiania Innego, pozbawiania dystansu, włączania w znane ramy jakieś ogólnych oczekiwań jest dobrze znana i stosowana, zwłaszcza w środowisku szkolnym. Czyniąc to jednak zaprzepaszczam szansę na moje własne stawianie się, uzyskiwanie siebie całego. *Zyskuję świadomość siebie i staję się sobą wyłącznie poprzez otwarcie się na innego człowieka, dzięki niemu i z jego pomocą* (Bachtin, 1986, s. 443). Dzieje się to na granicy dwóch pełnoprawnych świadomości, gdy odnajduję siebie w Innym i Innego w sobie. Moje czasowe i przestrzenne granice nie są dane, gdyż to inny je daje. Wchodzę do przestrzeni świata, ale inny już w nim rezyduje. Na pograniczu samowiedzy własnej i cudzej dochodzi do **krzyżowania horyzontów** wewnątrznie widzianych światów. Dialogowość nie polega na analizie jednej świadomości, bądź wielu ujmowanych w horyzoncie jednej. Istotne jest tutaj „**oddziaływanie na siebie wielu, równieuprzywilejowanych i pełnoprawnych świadomości**” (tamże). Można mówić o procesie **tworzenia siebie nawzajem**, który wydarza się w dialogowym zaangażowaniu. Jest to aktywność *pytająca, prowokująca, odpowiadająca, akceptująca bądź polemiczna* tzw. *aktywność dialogowa* (tamże, s. 441–442).

Jakie są konsekwencje tych głęboko przenikniętych dialogowością antropologicznych myśli Bachtina dla mojego pytania o tożsamość nauczycieli? Przede

wszystkim Bachtin kieruje moją uwagę na nauczyciela, jako całość, a nie na poszczególne czynności, jakie wykonuje czy też na realizowane przez niego zadania i obowiązki. Jego zawodowe życie rozgrywa się na pograniczu, które jest zarazem miejscem spotkań, jak i udzielania odpowiedzi poprzez podejmowane aktywności.

J. Clandinin i M. Connelly mówiąc o tożsamości nauczycieli posługują się w swoich pracach metaforą *professional knowledge landscape*, która pozwala im uchwycić czas, przestrzeń i miejsce ich zaangażowania. Profesjonalna wiedza jest tworzona w przestrzeni (*landscape*), zawierającej szerokie warianty komponentów i wpływów różnych osób, rzeczy i miejsc. W tej nasączonej różnorodnymi relacjami przestrzeni badacze wyodrębniają dwa miejsca, w których i pomiędzy którymi toczy się życie nauczycieli: w klasie (*in-classroom*) oraz na zewnątrz klasy (*out-of-classroom*). Pierwsza z nich to przestrzeń codziennej praktyki wyjętej spod zewnętrznej kontroli, wypełniona interakcjami z uczniami. Na zewnątrz klasy nie tylko podejmowane są relacje z innymi nauczycielami, rodzicami czy administracją. *Out-of-classroom* jest wypełnione licznymi oczekiwaniami adresowanymi do nauczycieli ze strony różnych osób i środowisk: władz oświatowych i lokalnych, polityków, kościoła, badaczy społecznych (Clandinin, Connelly, 1995, s. 4–5; 25; 1999; 2000). Nauczyciele nie żyją w odseparowanych przestrzeniach klasy i wszystkiego, co jest poza nią, ale wielokrotnie, każdego dnia przekraczają granice pomiędzy nimi.

Pogranicze różnorodnych, codziennych spotkań to przestrzeń języka, w którym toczy się życie. Myślenie, doświadczanie świata, stawanie się, kształtowanie światopoglądu zachodzi w języku. Szkolna codzienność to wielość historii biorących w niej udział aktorów. Co się dzieje na granicy pomiędzy licznymi, dynamicznie rozwijającymi się historiami, z których żadna nie jest skończona ani zamknięta? Jak kształtuje się tożsamość nauczycieli na progu historii rywalizujących ze sobą, pomiędzy głosami dominującymi i tymi, które są marginalizowane, bądź pomijane? Szczególną rolę odgrywają miejsca napięć pomiędzy konfliktowymi historiami, gdy zostaje naruszona płynność i oczywistość codziennych działań. Pojawiające się szczeliny w interakcjach ułatwiają dystans i badawczy wgląd w sposoby zaangażowania w relacje z innymi (Clandinin, Murphy, Huber, Murray Orr, 2010).

Jeszcze raz przywołam bachtinowskie ujęcie dialogu, jako proces tworzenia siebie nawzajem. Efektem spotkań na pograniczu pełnoprawnych i niewspółmiernych świadomości nie jest kompromis, ani wypracowany konsens. Chodzi tu o wychodzenie sobie naprzeciw, o specyficzną zamianę miejsc, abym mógł zobaczyć to, co jest mi niedostępne, co tylko ty widzisz ze swojego miejsca. I odwrotnie, potrzebujesz mnie, aby widok rozpościerający się z mojego

miejsca był dla ciebie dostępny, abys ty zobaczył siebie „na zewnątrz” swoich wewnętrznych przeżyć. *Transgrediencja*, bo o niej tu mowa, jest podwójnym ruchem: wyjścia poza siebie w stronę Innego i powrotu do siebie. *Powiniennem wczuć się w tego człowieka, uchwycić wewnętrznie jego świat, jako wartość, tak jak on sam go widzi, zając jego miejsce, a następnie wróciwszy znów na swoje – dopełnić jego horyzont tym bogactwem spostrzeżeń, wiedzy, życzeń i uczuć, które otwarło się z mojego zewnętrznego stanowiska* (Bachtin, 1986, s. 59). Zatrzymanie się na pierwszym etapie, czyli wczuwaniu, doprowadziłoby do stopienia się z Innym, doświadczania jego przeżyć, jako swoich własnych. Konieczny jest powrót do swojego świata, ponieważ dopiero wówczas mogę zająć własne stanowisko na zewnątrz horyzontu Innego i udzielić mu odpowiedzi z mojego niezastępowanego miejsca. Na tym polega przewaga widzenia, którego znaczenie tak często podkreśla Bachtin: *aby moje dominujące widzenie wzbogacało widnokrąg postrzeganego człowieka, nie zacierając przy tym jego odrębności* (tamże).

Tożsamość nie kształtuje się pomiędzy jednostkowymi kulturami, zamkniętymi wewnątrz własnych granic i w swych jednotorowych perspektywach doświadczeń świata i siebie w świecie. Pogranicze ma własną, **trzecią przestrzeń**, która generuje zupełnie nowe, dotąd nieistniejące sposoby zaangażowania, myślenia, działania powstające w spotkaniach. Nie dzieje się to tylko na poziomie intelektualnym, ale ontologicznym, włączającym całą osobę (Matusov, Smith, Candela, Lilu, 2007). Pytania o tożsamość nauczycieli umieszczam w tej właśnie trzeciej przestrzeni, która biegnie wzdłuż granic *ja-dla-siebie* i Innego. Mimo głoszenia wszechobecnej podmiotowości, w szkole niewiele jest miejsca dla Twarzy Innego, dla jego odmienności, otwarcia na jego pytania i całkowicie nowe perspektywy, które on wnosi. Rozmywanie granic inności, dominacja monologu, ułatwia sprawne poruszanie się po wyznaczonych torach, gdzie nikt nie oczekuje odpowiedzi, mogącej wywołać zmianę. Znakomite miejsce dla „Człowieka z podziemia”, *który najczęściej rozmyśla o tym, co myślą i mogą myśleć o nim inni, stara się ubiec każdą cudzą świadomość, każdą cudzą myśl o nim, każdy cudzy punkt widzenia* (Bachtin, 1970, s. 79).

Trzecia przestrzeń powstaje pomiędzy osobami, które są różne chronotopowo. Pytania o tożsamość nauczycieli sięgają eksterytorialności *Ja*. Jak wzmacniać w nauczycielach zdolność do bycia w dialogu, do ciągłego wyłamywania się spod cudzych wypowiedzi, słuchania Innego, z otwarciem na odpowiedź i z gotowością na możliwą zmianę? Jakie są warunki wyłaniania się *Ja* na ruchomych granicach różnorodnych relacji z uczestnikami szkolnego życia? Jak to się dzieje, że w tej grze wielu głosów, w różnorodnych napięciach i doświadczanych sprzecznościach możliwe jest kształtowanie jednostkowego *Ja*,

ktore idzie wlasna droga i wie, ze nie zostanie zniszczone? (Bachtin, 1970; Emerson, 2009, s. 134).

BIBLIOGRAFIA

- Bachtin M. (1970), *Problemy poetyki Dostojewskiego*, PIW, Warszawa.
- Bachtin M. (1986), *Estetyka tworczości słownej*, PIW, Warszawa.
- Bachtin M. (1997), *W stronę filozofii czynu, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (1995), *Teachers' professional knowledge landscapes*, Teachers' College Press, New York.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (1999), *Shaping professional identity. Stories of Educational Practice*, Teachers College, New York.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (2000), *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Clandinin J., Murphy S., Huber J., Murray Orr A. (2010), *Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tention-Filled Midst*, "Journal of Educational Research", s. 81–90.
- Clark K., Holquist M. (1984), *Mikhail Bakhtin*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Dróżka W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Emerson C. (2009), *Niewspólbecność: czym jest, a czym nie jest*, [w:] D. Ulicka (red.) *Ja-Inny. Wokół Bachtina. Antologia*, t. 2, Universitas, Kraków.
- Gołębiak D. (2001), *Ku pedeutologii refleksyjnej – od agresywnej pewności do łagodnej perswazji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.
- Heidegger M. (2004), *Bycie i czas*, PWN, Warszawa.
- Hirschkop K. (2009), *Historia tworzenia historii (warianty historii Bachtina)*, [w:] D. Ulicka (red.), *Ja-Inny. Wokół Bachtina. Antologia*, t. 2, Universitas, Kraków.
- Holquist M. (2009), *The role of chronotope in Dialog*, [in:] Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin., Karin Junefelt, Pia Nordin.
- Holquist M. (2010), *Dialogism. Bakhtin and his World*, Routledge, London and New York.
- Kant I. (2010), *Krytyka czystego rozumu*, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk.

- Krzychała S. (2010), *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 5, GWP, Gdańsk.
- Krzychała S., Zamorska B. (2010), *Nauczyciele wobec edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*, [w:] R. Kwiecińska, M. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wyd. Nauk. UP, Kraków.
- Levinas E. (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, PWN, Warszawa.
- Levinas E. (2000), *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Altheia, Warszawa.
- Ligus R. (2009), *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.
- Matusov E., Smith M., Candela M. A., Lili K. (2007), *Culture has no internal territory. Culture as dialogue*, [in:] J. Valsiner, A. Rosa (red.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Matusov E. (2009), *Journey into dialogic pedagogy*, Nova Science Publishers, New York.
- Skarga B. (1997), *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Wyd. Znak, Kraków.
- Teodorov T. (1983), *Antropologia filozoficzna*, [w:] E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), *Bachtin*, PWN, Warszawa.
- Wertsch J. V. (1991), *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wittgenstein L. (2000), *Traktatus logico-philosophicus*, PWN, Warszawa.
- Witkowski L. (2000), *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.

EVERYDAY BOUNDARIES AS LOCATIONS OF TEACHERS' IDENTITY FORMATION

In this article I try to capture the predicament of teachers' everyday life at school by looking at their identity as it is being constructed in the ongoing relations of their professional reality. I am inspired primarily by Bachtin's idea of a dialogue, which I extend by references to Heidegger's notion of *being-in-the-world* and Levinas' concept of *the Other*. Ontological openness to meetings in the world which I share with others takes the life of the *I* to the borderlines:

the borderline of my internal world, the crossing over the experienced present, and the most important non-reducible borderline between myself and the other. My reflection concerns the potential that an analysis of the processes that take place on the borderline of teachers' meetings with other participants of school everyday life can have for pedeutology.