

**Małgorzata Przanowska**

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-2109-7898

## **O potrzebie oddechu w edukacji, czyli o świat(ł)ocieniach szkoły – perspektywa akuologiczna innego stylu kształcenia nauczycieli**

W tekście odnotowuję – w celu ujawnienia szerszego i bardziej zniuansowanego kontekstu – zagadnienia dotyczące akuologii (w tym formułę trans-per-in-formacji jako re-animacji formy), filozofii edukacji, pedagogiki ogólnej, rozumienie pojęć *mousikē* i *scholē*. Stawiając pytania do refleksji, prezentuję trzy główne światła/światy szkoły: ruchu, dźwięku, słowa; jednocześnie odsłaniam stopniowo kolejne aspekty akuologicznego rozumienia edukacji i kształcenia nauczycieli. W ostatniej części tekstu wymieniam cienie realiów szkolnych i edukacyjnych, głównie dotyczących nauczycielek(-li): opozycyjne traktowanie teorii i praktyki, praca „samotnych wysp”, brak nadziei, zapomnienie radości, ważności ciała i kontaktu ze sobą, znaczenie kwestii ekonomicznych, konieczność integracji cienia. Artykuł – w zamyśle pisany jako zapraszająca do namysłu forma otwarta – nie oferuje domknięcia (do-kształtu) w formie końcowego podsumowania, wyraźnie natomiast ogniskuje się wokół tytułowej potrzeby oddechu w edukacji.

**Słowa kluczowe:** filozofia edukacji / pedagogika ogólna, akuologia, *eudukacja*, *mousikē*, pedagogika niuansu, *scholē*, słuchanie, wyobraźnia jako sposób (roz-)poznania i interpretacji

### **The Need for Breath in Education, or on the Worlds/Lights and Shadows of School. An Acouological Perspective on a Different Style of Teacher Education**

This text notes issues related to acouology, including the trans-per-in-formation formula and *eudukation* as the re-animation of form. It also mentions the author's understanding of the philosophy of education, general pedagogy, and the concepts of *mousikē* and *scholē* to reveal a broader, more nuanced context. Through reflective questions, the author presents three main lights/worlds of school: movement, sound, and words. At the same time, she gradually reveals

further aspects of the acouological understanding of education and teacher education. In the final section, she addresses the shadows of school and educational realities concerning teachers, such as: stuck in the opposition theory vs. practice, the work of “lonely islands,” the absence of hope, the loss of joy, the significance of the body and self-contact, the significance of economic issues, and the necessity of self-shadow integration. This open-form article inviting to reflection does not offer a final summary, but clearly focuses on the need for free breathing in education, as indicated in the title.

**Keywords:** philosophy of education, acouology, *e*ducation, *mousikē*, pedagogy of nuance, *scholē*, listening, imagination as interpretative method

*Profesorowi Romanowi Leppertowi i osobom uczestniczącym  
w Kompasie Edukacji 2025 z wdzięcznością za wysłuchanie  
i przyjęcie metafor do siebie: mają swoje nowe domy, pełne  
światła i cieni, wydobywających kształt*

## **Wstęp, czyli wy-jaśnienie albo: „Muzo, śpiewaj!”**

Podzielę się w przedstawionym tekście kilkoma luźnymi, swobodnymi – tutaj czasem rozwiniętymi lub uzupełnionymi – refleksjami, wygłoszonymi 2 lipca 2025 roku podczas Kompas Edukacji (KE) w Bydgoszczy. Zasadniczy szkic wykładu powstał w styczniu 2025 roku. Na jednym z seminariów akademickich w grudniu 2024 roku podczas dyskusji powiedziałam m.in. o tym, że edukacja potrzebuje czasu, rytmu, oddechu. Niemal natychmiast napisał do mnie twórca Akademickiego Zacisza, prof. Roman Leppert: „proponuję temat wystąpienia na przyszłorocznym Kompasie Edukacji: O potrzebie oddechu w edukacji. To w nawiązaniu do Twojego głosu w seminarium” (3.12.2024 r.). Po wykrystalizowaniu się, jeszcze w grudniu 2024 roku, tematu wystąpienia na Kompasie Edukacji 2025, dodałam podtytuł: „o świat(ł)ocieniach szkoły”, i tak ostateczny temat został zaakceptowany 30 grudnia 2024 roku. W styczniu pracowałam nad wystąpieniem, bo wiedziałam, że później będę mocno zajęta projektem badawczym w Kanadzie. Szkic wykładu był gotowy w niecałe dwie godziny.

Później, już przed samym KE, przejrzałam tekst i lekko dopracowałam szczegóły, niemniej jednak uderzyło mnie to, że właściwie nic już bym w pomysł na wystąpienie nie zmieniła. Więcej, czytając zanotowane myśli, zauważyłam, że wciąż są żywe, poruszają mnie i zapraszają do poświęcenia im czasu na *wybrzmiewanie* i *dopytywanie* o ich *sens*. A *sens* – od czasu, kiedy przeczytałam i przeanalizowałam esej filozoficzny Jeana Grondina *Du sens de la vie* (2003), wielokrotnie odnosząc go do kwestii hermeneutyki wychowania (Przanowska, 2015) – nie jest już dla mnie zredukowany tylko do aspektu celowościowego

(teleologicznego) lub semantyczno-wartościującego. Sens zawiera w sobie także aspekty: doświadczeniowy, przeżyciowy, mądrościowy i sensoryczny. Odkrywamy go również w naszym cielesnym ukonstytuowaniu i *cielesności rozmowy*, czyli w pozawerbalnym rozumieniu świata i samych siebie. Aby dopytywanie było możliwe, chciałam pozostawić *szczeliny* przepuszczające inne niż moje „światła” (rozpoznania, wglądy, inspiracje, porównania, metafory, obrazy, kształty). Z tego względu zamiast pisać tekst, skupiałam się na *do-szkicowaniu* (nadawaniu pierwszych kształtów) notatek, wykresów zależności itp. Chodziło o to, żeby *wmyślać* się podczas wykładu w sprawy otwarte w moim myśleniu i domykane w moich akademickich wywodach – innymi słowy, chciałam dać możliwość (sobie i osobom uczestniczącym, współtworzącym KE, w tym *Młyny wykładów*), *dać czas na wydobywanie kształtu myśli podanej* (wyłożonej) jako mój wkład do *rozmowy-myślenia*. Sądząc po reakcjach i pogłosie po KE, z jakimi się spotkało moje wystąpienie, stwierdzam, że ten wykład miał głęboki sens. Intuicja i rozpoznanie Romana Lepperta i tym razem okazały się trafne.

Praca nad zarysem wykładu dała mi dużo *radości* i *poruszyła* mnie *swoboda*, z jaką przygotowałam się do *spotkania z innymi* (w większości nieznanymi mi słuchaczami). A do tego mogłam praktykować *sluchanie translacyjne*, aby przełożyć to, co akademickie, na to, co dostępne innym. Inaczej mogłabym się ze słuchającymi wykładu rozminąć, nie trafić w strunę... Wierzę w *sens* spotkania i rozmowy (werbalnego i niewerbalnego dotykania doświadczeń osób uczestniczących, a tym samym *współ-tworzących* spotkanie). Tak. Praca nad wykładem to było doświadczanie ruchu myśli, które – jako wypowiedziane, a więc i kształtne – coś odsłoniły, coś innego zasłaniając. Jednak... czy w istocie – a nawet: czy w istocie *rzeczy!* – *przesłanianie* („Nie wiem”, „Nie rozumiem”, „To zagmatwane”, „...że co?”) *odsłonięciami* rzeczy („Mam to!”, „Jasne!”, „Aha!”) nie współtworzy przestrzeni do *sensownego otwarcia*, czyli *pytania*? A czy pytanie jako *otwieranie możliwości rzeczy*, stawianie „rzeczy” pytania w otwartej przestrzeni (Gadamer, 1993, s. 338), nie jest właściwie *spiritus movens* doświadczenia edukacji (kształcenia i wychowania)?

Dobrze, że Muza<sup>1</sup> zaśpiewała wcześniej. Na kilka tygodni przed KE i w jego trakcie byłam mocno osłabiona fizycznie i psychicznie. Tym samym pewna prawidłowość mogła się ujawnić: kiedy jesteś osłabiona(-ny), może się okazać, że jesteś zaproszona(-ny) do *współtworzenia wydarzenia*, a nie tylko realizacji planu (często z pominięciem warunków samej sytuacji i konkretności jej wezwania). Osłabienie wykładającej<sup>2</sup>

<sup>1</sup> W mojej filozofii edukacji – akuologii – nawiązuję do tradycji greckiej *mousikē* i zwyczaju wzywania Muzy („Muzo, śpiewaj!”) przed podejmowaniem tego, co dziś określamy czynnościami lub aktami kulturowymi.

<sup>2</sup> Uchwycone czujnym, artystycznym okiem fotografi KE 2025, p. Julii Marii Karczewskiej.

okazało się współgrać z sytuacją współczesnej szkoły: braku siły, gubienia i łapania oddechu, wyczerpania fizycznego i psychicznego... Tymczasem nawet *osłabienie* i płytki, czasem zbyt szybki lub nieregularny oddech podtrzymujący funkcjonowanie są *szansą* na odnalezienie *oddechu* właściwego, wewnętrznego i tego cielesnego, oddechu warunkującego pełen sensu, a zatem i smaku (!), ruch, pełne sensu życie, poruszanie. A skoro jest oddech, to i można swobodnie wyśpiewać myśli.

## Słowo na *roz-ruch*

Często zapominamy o tym, że akt nauczania jest *de facto* aktem uczenia się. Przekazywanie wiedzy lub umiejętności jest niezwykle rozwijające dla nauczyciela, dla osoby, która stoi przed audytorium i wyjaśnia, tłumaczy, wykląda, prezentuje treść do zrozumienia lub demonstruje, pokazuje, jak coś zrobić. Myślę, że warto się nad tym zastanowić. Szkoła dla nauczyciela może być *przestrzenią wdzięczności*, bo jest *szansą i darem dla rozwoju nauczyciela*, nie tylko *uczniów*. Warto sobie uzmysłowić, że „Jestem w szkole” oznacza czas mojego zaangażowania, prezentacji sposobu bycia, czas rozwoju i (samo)rozumienia. Pytanie, które mogę sobie postawić, brzmi: czy jestem gotowa(-wy) korzystać z tej szansy? Czy uważam, że jestem „otwartą możliwością” czy „zamkniętym projektem”?

Bardzo często swoje zajęcia akademickie zaczynam od poznania grupy, zadając pytanie: „Co państwa rozświetla od środka?”. Pytanie to parafrazuję, aby grupa zrozumiała, co kryje się w tym pytaniu: „Co sprawia, że na samą myśl o tym już kąciki ust unoszą się do góry i odczuwasz poruszenie «ku górze», czyli raczej radość, ożywienie, żar, gotowość do działania, akcji niż usztywnienie, smutek, zastrygnięcie?”. Mogłoby się wydawać, że takie pytanie jest banalne lub niepotrzebne. Moim zdaniem inicjuje i prowadzi do dalszego namysłu dotyczącego edukacji.

Bardzo często jest tak, że podczas pracy w szkole jesteśmy smutni, przytłoczeni, przygnębieni – i to z różnych, nierzadko niebanalnych, powodów. Można powiedzieć, że jesteśmy bez światła, bez blasku – śpimy, nie ma w nas brzasku, ożywienia niesionego przez słoneczny poranek. I ma to związek z naszą kondycją, z naszym oddechem i ruchem, ale o tym później. Pozostajmy przy blasku, przy tym, co rozjaśnia nas od środka, metaforycznie rzecz ujmując.

Słońce przede wszystkim, jak twierdził Platon, umożliwia widzenie. Ideę dobra Platon przedstawiał w metaforze słońca (2001, s. 224; zob. ks. VII<sup>3</sup> 515–517, s. 220–224), ponieważ z jednej strony słońce oświetla nas i otaczający nas świat,

<sup>3</sup> Cała Księga VII *Państwa* jest interpretacją obrazu jaskini, zob. też na temat *mądrej rozmowy* jako *odślaniania* stanu poznawanej rzeczy, a także jako melodyjnej metody dialektyki: Platon, 2001, ks. VII 531–535, s. 239–245.

z drugiej zaś strony umożliwia widzenie, dostrzeganie różnic, rozróżnianie kształtów itd. Na co zdałyby się oczy, gdyby dookoła było zupełnie ciemno? I jaki sens ma wołanie, skoro „nawoływanie się w ciemności nie przynosi światła” (Fromm, 2001, s. 135)? Pytanie zatem brzmi: czy w pracy nauczycielki(-ła) edukacja jest naszym żarem, naszą *żarliwością*, czy jest słońcem, które *rozjaśnia nas od środka* i rozjaśnia to, co dostrzegamy na zewnątrz nas samych? A jeśli edukacja nie rozświetla nas od środka, to czy możemy być dobrymi (inspirującymi przebudzenie) nauczycielami? Jeśli własny i innych rozwój nie powoduje w nas wewnętrznego ożywienia, poruszenia, to czy możemy być dobrymi pedagogami? Z tego względu pytanie „Co rozświetla cię od środka?” kierowane do osób studiujących pedagogikę ma głębszy sens i często się zdarza, że rozbrzmiewając, jest pierwszym zwiaśtunem przebudzenia ze swoistego letargu i automatyzmu udziału w zajęciach.

Niestety, nie każdy nauczyciel studiował pedagogikę, a jeśli nawet studiował (nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), nierzadko robił to, „aby zaliczyć”, nie zaś żeby *spotkać się* z samym sobą, *poznać* siebie samego, innych ludzi i otaczający świat. Nierzadko zatem nauczyciele studiują swój przedmiot w letargu, w półśnie, w bezruchu, z przydechem lub płytkim oddechem, bez życia, bez pasji, bez wewnętrznego poruszenia, że nie wspomnę o doświadczeniu *wzruszenia* jakąś myślą, postacią, relacją odkrytą podczas studiowania. I nie chodzi o wyprodukowanie symulacji takiego poruszenia. Zdarza się, że zarówno studiowaliśmy lub studiujemy, jak i pracujemy bez oświetlenia, bez światła i bez cienia (cień zakłada światło, a zatem i możliwość pytania) – w totalnej ciemności. A w ciemności trudno o spontaniczny, pobudzający do twórczego życia *ruch*<sup>4</sup> – ostrożność, zachowawczość, bezruch, aby uniknąć potknięcia, przewrotki, wypadku... *Bez-ruch* utrudnia oddychanie, co ma poważne konsekwencje dla sposobu uprawiania pedagogiki i *sposobu bycia* nauczycielką(-lem). Mam nadzieję, że w trakcie tego wywodu stanie się to jasne, bardziej zrozumiałe, bardziej przeżyte.

Myślę, że w edukacji brakuje nam oddechu dlatego, że *nie mamy swobody ruchu*, nie mówiąc już o *przestrzeni* i *czasie* na swobodne poruszanie się. Kiedy mówię o oddechu, nie chodzi mi tutaj o ukierunkowanie w stronę kultury Wschodu i związaną z tym kulturę medytacji czy uprawiania jogi, które obecnie są bardzo rozpowszechnione (i nierzadko są pomocne w „odrestaurowaniu siebie”). Chodzi mi bardziej o inny aspekt braku oddechu w edukacji: o dostrzeżenie znaczenia oddechu dla życia i wyciągnięcie z tego wniosków dla edukacji (kształcenia i wychowania) oraz podjęcie działań w kierunku zmiany/przemiany/odmiany szkolnego świata-życia (a więc i *ruchu*, potencjalnego *rozruszania*) grona nauczycielskiego.

<sup>4</sup> Erich Fromm upatruje w braku możliwości spontanicznego życia przyczyn tendencji patologicznie destrukcyjnych: „Im bardziej pęd ku życiu zostaje zablokowany, tym silniejszy jest pęd ku zniszczeniu. [...] destruktywność jest wynikiem niespełnionego życia” (2001, s. 178).

## Taniec – pieśń – słowo, czyli od *mousikē* do *scholē* i dalej: *po-ruszenie szkoły*

Gdy mamy świadomość wzajemnych zależności między oddechem a ruchem, pozytywne myślenie o edukacji i działanie w jej obszarach możemy zacząć od zrobienia kilku ćwiczeń oddechowych. Zachęcam: to działa. Nie chodzi jednak tylko o praktyczną poradę. Potrzeba oddechu w edukacji oznacza coś więcej, np. konieczność uzyskania przestrzeni dla siebie, relaksu, wytchnienia, odpoczynku, regeneracji, uważności, nawet kontemplacji, która ma funkcję regeneracyjną, niezbędną do zdynamizowanego radzenia sobie w szkole. Chodzi także o takie *rozumienie życia szkoły*, które rezyduje i pobrzmiewa w greckiej *scholē*.

W dużym skrócie rzecz ujmując, w antycznej idei i tradycji *scholē*<sup>5</sup> chodziło właśnie o przestrzeń – miejsce – które gromadzi w *wolnym czasie wolnych* obywateli, aby oddawali się (z przyjemnością i pewnym wysiłkiem uczestnictwa i poznawania) czynnościom niekoniecznym z perspektywy przetrwania, ale niezbędnym z perspektywy, którą w drugiej połowie XVIII wieku nazwano *kulturą*<sup>6</sup>, a później *kształtowaniem osobowości*, zakładającej osobisty wzrost i uspołecznienie (zob. pedagogika kultury, np. Hessen, 1998, s. 65). Chodziło o obszary poruszające (a już od renesansowego projektu humanistycznego zakładano, że „ku górze”, ku wyzwoleniu) ducha ludzkiego. Niekoniecznie mowa tu o duchowości o charakterze religijnym czy wyznaniowym. Określiłabym owego „ducha”, czy pochodzącą od niego „duchowość”, jako rzeczywistość *ruchu pomiędzy* (gr. *pneuma*); ruchu, który – ujmując rzecz metaforycznie – jest skierowany do „ucha” i od „ucha”, pracuje w trybie *śluchania* niezredukowanego do funkcji zmysłu słuchu. Rozwijam ten wątek w swojej akuologii, czyli podejściu bazującym na doświadczeniu różnych form słuchania, w którym logika słuchania i słyszenia (gr. *acouo*) jest kategorią centralną.

Zyskać wykształcenie w ujęciu humanistycznym (czerpiącym z greckiego doświadczenia filozofii *jako* edukacji) znaczyło „wznieść się” ponad swój partykularny sposób patrzenia i wejść w ogólniejszą (tj. szerszą) perspektywę i – co ciekawe – najważniejsze tu jest *wyczucie i takt* (Gadamer, 1993, s. 42–50). Chodziło zatem o wykonanie ruchu pracy duchowej zakładającej wolność od siebie i wolność ku czemuś innemu (transcendowanie siebie). Wykształcenie oznaczało

<sup>5</sup> *Scholē* w języku łacińskim przetłumaczono na *schola*, *otium* ‘czas wolny, wypoczynek’ (ang. *leisure*), było to traktowane jako cnota, przeciwna bezczynności, próżniactwu, lenistwu, które wskazywały na rezygnację osoby z bycia sobą (zob. Przanowska, 2019, s. 91 i 109; Risser, 1997, s. 200–201).

<sup>6</sup> Interesująco relacjonuje ten historyczny moment Zygmunt Bauman w książce *Ponowoczesność jako źródło cierpienia* (2000, s. 181–198, rozdział *Kultura jako spółdzielnia spożywców*), szczególnie zob. s. 182–187.

zatem swobodne oddychanie (i poruszanie się) w różnych sposobach widzenia i rozumienia świata, swobodną ekspresję własnego sposobu widzenia rzeczy w *kontekście*, a także uważność na *niuansy* rzeczywistości, jej latentne, ale ważne aspekty – pracował tu *zmysł rozpoznania*<sup>7</sup>. Myślę, że powszechna dzisiaj *niezdolność do niuansu*, do dostrzegania go i wprowadzania jego gry w ruch (niuansowania), jest przejawem kryzysu kultury duchowej człowieka zbyt pospiesznie redukowanego do maszyny (por. behawioryzm, transhumanizm, posthumanizm, idee inżynierii społecznej itp.). Dlatego ważne dla mnie jest uprawianie *pedagogiki* jako *przeprzerzeni niuansu* i *doświadczenia jego ruchliwości*. Ale o tym przy innej okazji.

Wróćmy do szkoły i jej etymologicznego praźródła. Grecka *scholē*, którą odnosimy do „szkoły”, miała swój kontekst i dostojną poprzedniczkę. Otóż *scholē* wyrosła z bardzo starej, jeszcze presokratejskiej, tradycji *mousikē*, często dziś przez badaczy tłumaczonej – i to z braku innego, bardziej adekwatnego słowa (Murray i Wilson, 2004, s. 1) – jako kultura (od łacińskiego *colere* ‘pielęgnować, czcić, kultywować’, *culura* ‘uprawa, pielęgnowanie’). Znaczenie pojęcia *kultura* wywodzi się z cycerońskiego sformułowania *cultura animi* (‘uprawa duszy, pielęgnowanie ducha’). Wyrażenie to zachowuje coś ważnego z tradycji *mousikē*, która była *ruchliwym* (w wymiarze emocjonalnym i intelektualnym, cielesno-duchowym) sposobem doświadczania rzeczywistości i to zarówno na płaszczyźnie społecznej, jak i indywidualnej; była uświadamianiem sobie procesu zmiany, kształtowania i wzajemności oddziaływania jednostek w społeczności na doświadczaną rzeczywistość i odwrotnie. Dla niektórych badaczy (np. Murray i Wilson, 2004, s. 2) *mousikē* była pierwszą praktyką filozoficzną. *Scholē* była już swoiście zredukowanym doświadczeniem *mousikē*, niejako zamkniętym w określonej przestrzeni i czasie specjalnie do tego przeznaczonym, również tylko dla wolnych obywateli, którzy dysponowali czasem na zadbanie o swojego „ducha”. Celowo nie tłumaczę *mousikē* jako „muzyka”, ponieważ dzisiejsza muzyka nie jest jej odpowiednikiem. Wykazałam natomiast w innym miejscu *mousikē*-iczność (*musikeiczność*) dialektyki Platona (Przanowska, 2024).

Przywołanie tej starej kategorii (która pobrzmiewa w pismach Platona, ale już wówczas jest dla niego czymś odchodzącym w niepamięć, choć wartym zachowania, kontynuacji w kulturze demokratycznych Aten w formie filozoficznego doświadczenia) nie ma na celu restaurowania starogreckiej kultury i niejako emulowania (łac. *emulatio*) jej w naszych warunkach cywilizacyjnych. Nie chodzi o przeszczepianie tej idei na nasz grunt. Chodzi raczej o to, żeby wsłuchać się przez chwilę w głos świadków starogreckiej *mousikē* i zobaczyć przez pryzmat obcego nam, *innego* doświadczenia, czym jest, a czym mogłaby być, edukacja dzisiaj.

<sup>7</sup> Poświęciłam temu więcej uwagi w innym miejscu (Przanowska, 2017, s. 107–122).

W archaicznej Grecji *mousikē* to udział, partycypacja w wydarzeniu się bytu; rzeczywistość daje się doświadczać w *jedności*, która *jest różnorodna*. A zatem, kiedy myślimy – na przykład w ramach hasła KE – o *różnorodnych* światach szkoły, to może to być zaproszenie do tego, aby zobaczyć, że szkoła jest *jednością w różnorodności* albo *różnorodnością w jedności*. Filozofia zmagająca się z problemem jedności i wielości przez wiele wieków. Nie wchodząc w długą historię tych filozoficznych zmagających, weźmy pod uwagę, że: (1) filozoficzny projekt dialektyki Platona był próbą zachowania doświadczenia greckiej *mousikē*, (2) w projekcie tym *filozof był nauczycielem*, edukatorem (jak byśmy to dzisiaj – w najszerszym rozumieniu – powiedzieli), który *przechadzając się, rozmawiał* z innymi. Okazuje się zatem, że to, co określamy jako edukacja, to przełożenie filozoficznie przekształconej (dostrojonej do demokratycznej Grecji) *mousikē*, która – do czego jeszcze powrócę – była doświadczeniem i praktykowaniem *jedności ruchu* (tańca), *słowa* (poezji) i *muzyki* (pieśni/melodii).

Filozofowie nie byli pedagogami, bo pedagog (gr. *paidagogos*) był wyspecjalizowanym, częstokroć bardzo dobrze wykształconym w wąskim zakresie wiedzy czy umiejętności, niewolnikiem (Wrenhaven, 2015, s. 465–468). Wyspecjalizowanie w „kawałku” rzeczywistości dla Greka było równoznaczne z *niewolnictwem duchowym*: osoba *niewolna* widzi (i rozumie) tylko *określony wycinek*, nie ma swobody rozumienia *różnorodnych aspektów* szerszego doświadczenia, grzęźnie w wąskim horyzoncie, jest zniewolona widzeniem urywka, skrawka świetnie opanowanego materiału. Ma ograniczone możliwości poruszania się duchowego, nie może zatem dostrajać się do zmiennych i różnorodnych tonów rzeczywistości, co czyni ją niezdolną do dostrzeżenia większej całości oraz kontekstowości własnych przekonań. I – na co zwracał uwagę w sobie właściwy sposób bliższy nam historycznie Viktor E. Frankl – osoba wyspecjalizowana nie tylko widzi przez pryzmat specjalizacji (oświećta wycinek, kawałek, aspekt rzeczywistości), ale przede wszystkim *redukuje* wszystko do tego, co jest w stanie zobaczyć (czemu odpowiada formuła typu: „To jest *tylko* to – i *nic więcej*”, *x* jest „*niczym więcej jak tylko...*”, por. Frankl, 1984, s. 148–149).

Głęboki sens uprawiania *filozofii edukacji* (jeśli podejmuje swoje zadanie jako *therapeia*, zob. Łapiński i in., 2017) polega na tym, aby rozpoznawać ruch redukujący (generalizujący) i ukazywać szersze, bardziej zniuansowane, pole widzenia, rozumienia, doświadczenia. Podobnie jest z *pedagogiką ogólną*, którą rozumiem jako wysiłek zajęcia syriuszowego (bardziej zdystansowanego) punktu widzenia (Hadot, 2023, s. 240). Pedagog ogólny – w moim ujęciu – próbuje z większego, umożliwiającego dostrzeżenie niuansu i prawidłowości, *dystansu* spojrzeć na edukację, włączając w to refleksję nad pedagogiką jako dyscypliną akademicką. Ów *dystans* jest swoistym *światłem* pedagoga ogólnego lub filozofa edukacji: umożliwia widzenie inaczej i dostrzeganie/wyczuwanie innych rzeczywistości,

czyli *rzeczy-w(ich)-istotności*, ważności, pewnej swoistej dla nich wadze, znaczeniu, nie tylko dla edukacji, ale też dla życia, w tym życia społeczno-kulturowego<sup>8</sup>. I czyni to nie w celu osiągnięcia totalnego lub totalizującego oglądu o ambicjach encyklopedycznych, ale raczej po to, aby *dostrzec*, tj. *być w kontakcie*, i kontemplanować wybrzmiewającą w jakimś *tonie* zróżnicowaną całość (dodam, że to z tak dostępnego kontekstu wyłania się w akcie rozumienia *czegoś* partykularne ujęcie). Takie „jedno w różnicy”, „jedno różnicujące się nieustannie”, „jedno dzięki zróżnicowaniu” jest wewnątrznie i dynamicznie złożone, zniuansowane, wielowarstwowe, wieloaspektowe, utkane z sieci zależności i relacyjnych odniesień<sup>9</sup>. Pedagogika ogólna – w takim rozumieniu – opisuje *zniuansowaną różnorodność*, która domaga się wypowiedzenia, ujrzenia, zinterpretowania, wybrzmienia w sensownym (tj. posiadającym wybrzmiewający kontekst) ujęciu. Nie oznacza to, że można objąć i zrozumieć wszystko (totalną całość), i to raz na zawsze; oznacza to, że można mieć dostęp do szerszej perspektywy, w której w określony sposób ujawnia się całość dostępna poznającemu w dynamicznym (ciągle zmieniającym się) zniuansowaniu.

Jednym z niuansów różnorodności szkoły jako swoistej całości – otwartej na świat (poza)szkolnych odniesień – jest kwestia potrzeby (wynikającej z braku) oddechu w edukacji. Jak wspomniałam, myślimy tutaj głównie o czasie wolnym (*scholē* spędzonym na studiowaniu *czegoś* i to w taki sposób, że stajemy się tym, kim jesteśmy), ale trzeba zobaczyć, na czym polega „logika” czasu wolnego.

## Czas wolny a światy/światła szkoły

Czas wolny to czas swobodny, to czas subiektywnie przeżywany (mówimy: „mój czas”); czas wolny to także czas, w którym jestem we własnym tempie (agogika), działam, myślę w swoim rytmie (rytmika); czas wolny ma również swoją głośność (dynamika dźwięków); to także czas sposobu wyrażania, ekspresji werbalnej i niewerbalnej (artykulacja); czas wolny to uświadamianie sobie harmonii i dysharmonii, która może być też piękna i inspirująca. Tutaj najbardziej będzie mnie interesowała kwestia *tempa*, czyli *wolności* (sic!) czasu wolnego (Przanowska, 2014, s. 351–353). Ponieważ nawiązałam do *scholē*, nie mówię o „czasie wolnym” jako czasie próżniaczym, poza pracą. Przeciwnie, chodzi mi o czas wolny jako *sposób bycia w kontakcie ze sobą* (biopsychospołecznokulturową/duchową całością)

<sup>8</sup> Chcę tutaj wyjść poza horyzont tylko antropocentrycznej pedagogiki w jej trzeciej zasadzie, która głosi, że pedagogów interesuje tylko edukacja jako edukacja (Chutorański, 2021, s. 51–56).

<sup>9</sup> Można tu nawiązać zarówno do Bruno Latoura i jego teorii aktora-sieci (2005), jak i do Hansa-Georga Gadamera, który pisał o relacyjności rzeczy (2004, s. 69–81).

i z czymś, co nas przekracza, co się zdobywa, nad czym i z czym się pracuje. Taki czas wolny *pracuje w nas* w drodze do pracy, w pracy i w drodze do domu; a i w domu odgrywa przecież niemałą rolę.

Możemy zatem postawić sobie szereg pytań związanych z tempem naszego czasu, np.: jak często i kiedy, idąc do pracy (do szkoły), *jesteśmy we własnym tempie*? Jak często *szukamy własnego tempa* chodzenia do szkoły? Jak często idziemy do szkoły w *swoim tempie*, a jak często *biegniemy do szkoły*; jak często *wpadamy do klasy zziązani* albo *wleczeni się do szkoły zblazowani*? Inne pytania mogą brzmieć na przykład tak: *Jak wchodzimy do szkoły – czy w stanie ożywczego poruszenia czy jesteśmy senni, ospali, ledwie lekko reaktywowani* dzwonkiem na lekcję? Pytania te mają służyć autorefleksji: jakie są konsekwencje tempa (wypełniania sobą czasu) przychodzenia do szkoły, czy ma to znaczenie dla naszego bycia w szkole i *współ-bycia* z innymi? Co mówi mi – o mnie – moje tempo pracy...? (Pytania te można również stawiać w kontekście pracy nauczyciela akademickiego, jeśli zastąpić słowo *szkoła* słowem *uniwersytet*).

Nasz czas – udział w tempie – można regulować ruchem „wdech i wydech”. Te dwa powiązane ze sobą ruchy jako oddychanie zakładają regulowanie jego tempa. Metaforyzując oddychanie, można stwierdzić, że edukacja potrzebuje świadomego i uregulowanego *oddychania*. Nie można *uczyć* (ani *uczyć się*) tylko na permanentnym „wydychaniu (z) siebie” (wyrzucaniu treści, wychodzeniu ku uczniowi, byciu nieustająco na zewnątrz siebie, działaniu, robieniu bez chwili dla siebie..., czyli popadaniu w alienację Herkulesa, jak to określił Emmanuel Mounier [1960, s. 207], albo w szaleństwo woluntarystyczne według określenia Josè Ortegi y Gassetta [1982, s. 355]). Trzeba złapać *rytmiczną miarę oddechu*, aby *edukacja* była *doświadczeniem sensownym*. Trudno też rozpoznać doświadczenie edukacyjne w funkcjonowaniu w trybie zadyszkowym, tj. bardzo szybkiego oddychania, aż po utratę tchu. Jeśli – trzymając się metafory oddychania – myślimy, że tylko wdychając edukacyjne treści, uczymy się, to też wydaje się to mocno odrealnione, iluzoryczne. Edukacja „żywi się” ruchem oddychania dostrojonego do typu aktywności. Bywa, że wdech i wydech są niejako rozpisane na role. Jeśli przypisujemy sobie jeden z tych ruchów, tj. nauczyciel(ka) wydycha (wiedzę, umiejętności, postawy), zaś uczennicom/uczniom – drugi, czyli mają *tylko* wdychać (przyswajając wiedzę, umiejętności, postawy), to nic życiodajnego, regenerującego, sensownego z edukacji nie będzie. Edukacja potrzebuje miarowego i naprzemiennego wdychania i wydychania. Również wtedy, gdy mówimy o oddechu poszczególnej osoby, czy to nauczycielki(-la), czy uczennicy/ucznia, czy osób pracujących w administracji, sekcjach technicznych itp. Niezbędnym warunkiem edukacji jest zaspokojenie potrzeby swobodnego oddechu (i związanego z nim ruchu).

Zobaczmy teraz, jak gra w nas słowo *świat*. Po pierwsze, w kontekście oddechu zastanówmy się, jakim światem jesteśmy w szkole. Jakie są konsekwencje naszego czasu wolnego i sposobu naszego oddychania? Jaki świat, którym jesteśmy, daje... efekt? I o jaki „efekt” nam chodzi: o *efektywność* (produktywność, skuteczność, wytwarzanie rezultatów) czy *efektowność* (piękno, sztuka, które wywołuje poruszenie, ożywienie, zatrzymanie, głęboki namysł)? Czy sami jesteśmy bardziej efektywni czy bardziej efektowni? A może potrafimy nawigować między tymi postaciami efektu? A może ulegamy pokusie *efekciarstwa*? Pytanie o to, czy jesteśmy światem, który daje efekt, jest *de facto* pytaniem o to, czy jesteśmy światem, który potrafi (czy to przez dobrą miarę efektywności czy to przez olśniewającą efektowność) *zadziwić*, zatrzymać, sprawić, że człowiek w *szkole* (osoba uczniowska, osoba z pokoju nauczycielskiego, dyrekcja, osoba z administracji szkolnej lub ekipy porządkowo-technicznej itd.) zacznie *szukać swojego czasu wolnego* i będzie miała szansę pooddychać *własnymi* płucami. W jaki sposób i w jakim stopniu sprzyjamy oddechowi naszemu i innych, uczestniczących w *życiu* szkoły? Zapewne jakiś potencjał kształtowania otwartości jest w pytaniu o to, w jaki sposób *dzięki* mojemu *sposobowi bycia* ktoś (inny i ja sam) zacznie szukać swojego miarowego, a jeśli trzeba szybszego lub wolniejszego, oddechu. W jakim stopniu *stwarzam warunki* (sobie i innym) do swobodnego, adekwatnego, sprzyjającego samopoznaniu oddechu?

Słowo *świat* współgra również ze słowem *światło*. Jak wspomniałam wcześniej, światło (dla Platona tożsamy z ideą dobra) nie tylko oświetla, ale przede wszystkim umożliwia widzenie. Moglibyśmy zatem sobie zadać jeszcze jedno – wierzę, że nas kształtujące – pytanie: w jaki sposób, jeśli w ogóle, w naszym codziennym *współ-byciu* w szkole *umożliwiamy widzenie*? Widzenie oznacza również możliwość *rozpoznania*. A zatem, czy jesteśmy świat(ł)em (światłem/światem)? Czy jesteśmy *światem*, w którym *światło* jest poruszeniem umożliwiającym widzenie, (roz)poznanie?

Zacznijmy od *świat(ł)a ruchu* w szkole. Naturalnie przychodzi nam na myśl aktywność fizyczna i wychowanie fizyczne (WF). I dobrze. Jednak czy widzimy, że w szkole chodzi też o poruszenie *całego* człowieka – nie tylko jego fizyczności (ciała), ale i jego psychiki (ducha)? O takie rozumienie kultury fizycznej i wychowania fizycznego w szkole upominał się Stefan Wołoszyn, nawiązując do greckiej *paidei* i jedności psychofizycznej człowieka (zob. Płoszaj, 2020). Ruch w szkole, aktywizacja uczniów, poruszenie świata szkoły, aby był to *światło-świat*, wprowadzali prekursorzy nowego wychowania, progresywizmu pedagogicznego, włączając pragmatyzm i filozofię edukacji Johna Deweya, a także reprezentanci pedagogiki kultury. Tutaj zwróć uwagę na nieco inny wątek.

Gdyby wydestylować pojęciowo najkrótsze rozumienie emocji, to emocją nazwiemy *poruszenie* całego organizmu. Zobaczmy. Ktoś mówi: „Nie mogę

rozmawiać. Jestem w emocjach”, i to właściwie znaczy: „Jestem w *mocy* poruszenia”. Jeśli ktoś nie panuje nad emocjami, to znaczy, że nie ma kontroli nad poruszaniem swojego organizmu, jest w *mocy impulsu*. Tym, co kontroluje, ukierunkowuje, a nawet wywołuje emocje, jest myśl (np. w ujęciu poznawczo-behawioralnym, w teorii schematów), ale także ruchowa praca ciała: ćwiczenia oddechowe, aktywność fizyczna. Mówiąc o *ruchu* świata szkoły, mam na myśli aktywność zarówno fizyczną, jak i intelektualną. Chodzi o aktywność intelektualną – uwzględniającą emocje, uczucia, przeżycia – która jest *ruchem myśli* i która nie wyklucza ruchu (poruszenia) *ciała*. Jeśli w szkole nie *wprawiamy myśli w ruch*, tylko przemieszczamy gotowe, utrwalone układy intelektualnej obróbki rzeczywistości z jednego miejsca/świata (nauczyciel[ka]) do drugiego (uczeń/uczennica), to mimo wszystko to jest iluzja poruszenia; bo *de facto nic się nie dzieje* – stoimy ciągle w miejscu, sądząc co najwyżej, że zmiana dekoracji lub pomocy dydaktycznych w *przekazie sztywnej porcji wiedzy* coś da. Poza chwilowym obudzeniem, pobudzeniem zmysłów (potencjał do ruchu) najprawdopodobniej nie da wiele taka fasadowa ornamentacja. Nadal tkwimy w tym samym miejscu i *ogłdamy cienie* skuci kajdanami, jak w platońskiej jaskini.

Jeśli szkoła ma być przestrzenią i czasem wydarzania się edukacji, nie uciekniemy od ruchu. Jednak nie chodzi tylko o sam ruch. W inspiracji grecką *mosikē* chodzi o jedność ruchu, dźwięku i słowa. Zatem zwykły podział na zajęcia z WF-u, muzyki i języka rozmontowuje cały pomysł zainspirowany grecką *mosikē*. Bo jeśli WF jest tylko o aktywności fizycznej, muzyka jest tylko działaniem na dźwiękach, nauka języka jest tylko o znaczeniu słów, to nie ma edukacji w duchu *musikeicznym*. Chodzi zatem o to, czy osoba prowadząca WF robi to z nutą poezji, czy nauczyciel(ka) muzyki wprowadza znaczenie do materii ruchu dźwiękowego, zaś „pan(i) od polskiego / innego języka” potrafi wyśpiewać i zatańczyć (ukazać ruchem) *Iliadę* Homera, czyli czy *Iliada* w niej / w nim gra i jakoś ją/go porusza? Innymi słowy, czy edukujący (nauczający) *doświadczają* swoich przedmiotów („rzeczy”, których uczą) *musikeicznie*? Ujmując rzecz akuologicznie, czy potrafią integrować swoje (subiektywnie przeżywane i dane w akcie owego przeżycia w całości) doświadczenie rzeczywistości w autentycznie własnym *performatywnym, informatywnym i transformatywnym* sposobie funkcjonowania? Rzecz edukacji – w rozumieniu akuologicznym – rozgrywa się bowiem o *czucie* owej *musikeicznej* jedności w doświadczeniu edukacyjnym. Wyrażam to formułą „trans-per-in-formacji” w akuologii rozumianej jako (re-)animacja formy.

Niestety, kształcenie muzyczne w szkołach ogólnokształcących zanika (właściwie niemal całkiem zanikło...). Jednak nie chodzi tu nawet o tradycyjnie pojętą edukację muzyczną, choć i ta zapewne by nam nie zaszkodziła... Szkoła ogólnokształcąca bez *muzyki doświadczenia* to jak ryba taplająca się w kałuży. Niektórzy powiedzą: „Ale o co chodzi? Przecież jest woda, to dlaczego ryba nie pływa?”

Inni dodadzą: „Skoro woda jest, a ryby w wodzie pływają, to to najwyraźniej jest pływanie!”. Jeśli ta ryba szamoce się, wcześniej na wędce, potem w koszyku wędkarza, to nawet może budzić zadowolenie: „Dobry połów, ale mi się trafiło! Ryba żywotna: to robi, tamto robi, ruchliwa, pełna życia, dobrze!”. Ale to tak, jakby ktoś pomylił spadanie z lataniem. Tymczasem nadmierna, pozbawiona słowa/znaczenia i melodii/tonu ruchliwość może świadczyć o atrofii (gr. *atrophia* ‘zanik’), zbliżającym się końcu tego, co sensowne w doświadczeniu edukacji.

Zwróćmy teraz uwagę na audiosferę szkoły (*świat[ł]o dźwięków szkoły*): oddźwięki, pogłosy, odgłosy stukania do drzwi sekretariatu, dźwięk przesuwanego krzesła, zamykanych drzwi, odgłosy na korytarzu w czasie przerwy, dźwięki ze stołówki szkolnej, ziewnięcie, stukanie ołówkiem w ławkę, dźwięk rzutnika, uruchamianego komputera, salwy śmiechu, ktoś płacze, ktoś krzyczy, ogryzek wyrzucony do pustego kosza... Włączam tu również *słyszalne światło/świat słowa*, czyli rozmowy, wykłady, pogadanki, komunikaty, apele... Ponadto chcę podkreślić, że *działanie* też jest słowem (ruchem, gestem), a nadany (werbalnie czy niewerbalnie) *komunikat* jest *dziełem*, które domaga się *rozumienia*. W ten sposób wracamy znowu do ruchu jako aktywności *wydobywającej kształt przedstawienia* czegoś (wydobywania znaczenia, sensu), ale i do *znaczenia* audiosfery szkolnej. I tu także zaproponuję kilka pytań do przemyślenia. W jaki sposób audiosfera szkoły nas porusza: działa ożywiająco czy wręcz przeciwnie? Jakie ma dla nas znaczenie? Czy nastrój tworzony przez audiosferę naszej szkoły jako wspólnoty sprzyja jej „taneczności”? Jak odczuwamy tę „muzykę” szkoły? Czy ma ona dla nas *sens* (czy daje poczucie ukierunkowania, znaczenia, ważności, odczuwania, mądrości<sup>10</sup>)? Jeszcze odważniej można zapytać: czy uczę w szkole roztańczonej lub w której *aż chce się tańczyć, śpiewać, rozgrywać* znaczenia o wiedzę, umiejętności, doświadczenie?

Te trzy światy/światła szkoły pokazują, że można na szkołę spojrzeć inaczej, a to oznacza, że jesteśmy w *świecie/świetle wyobraźni*, idei, myśli, pomysłu: coś jest jasne, „wow!”, czyli fonetycznie: „łał!”, które możemy podstawić pod „ł” w próbie zapisu jednym słowem tego, o czym tutaj mówię, tj. *świat(ł)* lub *świat(ła)*. Gadamer mawiał, że prawdziwego badacza wyróżnia to, czy ma *wyobraźnię*, wyobraźnia jest bowiem w nauce (i sądzę, że zgodnie z duchem hermeneutyki filozoficznej Gadamera) i w nauczaniu jako uczeniu się (jak i w kształceniu *en bloc*) czymś

<sup>10</sup> Nawiązuję do wspomnianej już czteroaspektowej wykładni sensu w ujęciu Grondina (2003, s. 27–34), por. też moją interpretację grondinowskiej semantyki sensu w kontekście redukcjonistycznych tendencji w edukacji (Przanowska, 2015, s. 38–45: m.in. o redukcji teleologicznej [retoryka celów i środków oraz formuła techniczno-instrumentalna], redukcji eksplikacyjno-wartościującej prowadzącej do moralizatorstwa, redukcji sensoryczno-estetyzującej [wytwarzanie politurowej atrapy], redukcji estymacji charakteryzującej się kompleksem rubryki, tabeli zastępujących mądrość i bardziej zniuansowane myślenie).

zasadniczym, nieodzownym<sup>11</sup>. Możemy zatem *pomyśleć* (wyobrazić sobie, czyli wydobyć, uświadomić, uzmysłowić sobie obraz kształtu) *alternatywę* (lub alternatywy – inne możliwości, ale też alteracje, czyli zmienione formy) szkoły.

Moim pomysłem jest inspiracja doświadczeniem greckiej *mousikē*. Takie spojrzenie na szkołę – dzięki przyjrzeniu się pracy jedności ruchu, dźwięku i słowa (*mousikē*) – zakłada prymat doświadczenia zakodowanego w słowie *śłuchanie*. Zatrzymajmy się chwilę i pomyślmy (i poczućmy, zob. Heidegger, 2000), co to znaczy.

### **(Inne) słuchanie – odsona życiodajna albo ruch rozjaśniania/przebłyskiwania? Prześwity?**

Słuchanie w kontekście szkolnym – najczęściej i niejako z automatu – utożsamiamy z koniecznością, wymogiem, obowiązkiem, ze zdyscyplinowaniem, z posłuszeństwem, posłuchem, z autorytarnymi zależnościami, z władzą i zwierzchnictwem, z hierarchią, z niewolą, z krępującym ograniczeniem, czasem z zawstydzeniem... To wszystko wskazuje na jakiś stan bierności, zamierania, obumarcia, skostnienia, usztywnienia, przykurczu, deformacji, bezradności, apatii, senności, atrofii... Często, potocznie, takie „słuchanie szkolne” wywołuje smutek, przygnębienie, które tylko wzmacniają wymienione stany. Lepiej, jeśli przedstawione skojarzenie ze „słuchaniem” w szkole wywołuje złość, irytację, oburzenie, pragnienie buntu, dążenie do wyrażenia niezgody lub oporu – bo w tych stanach emocjonalno-mentalnych pulsuje załątek życia, zmiany, ożywienia.

W mojej pracy naukowej nie skupiam się na *deformacjach słuchania*; staram się pokazać słuchanie jako fenomen, który jest czymś pozytywnym, twórczym, zniuansowanym, wieloaspektowym, żywym doświadczeniem, warunkującym konstruktywną komunikację, (samo)poznanie i budowanie relacji. Słuchanie ma wiele różnych *form*, aspektów, postaci, przekształca się zależnie od sytuacji, świadomości, umiejętności rozpoznania „roszczeń” sytuacji, czyli tego, co się w danej sytuacji *dzieje*, o *co* w niej *chodzi*. Słuchanie, według mnie, *współtworzy rzeczywistość*. Słuchanie to *sposób bycia*; słuchając, mamy dostęp do owej dynamicznej jedności w różnorodności i może ona pracować w nas, współkształtując nasz świat i nasze otoczenie, relacje, sposoby uczenia się i doświadczania w sposób bardziej nam świadomy, dostępny. Swoją filozofię i pedagogikę *kontaktu* w „logice” (gr. *logos*)

<sup>11</sup> Kategoria wyobraźni jest tradycyjnie związana z pojęciem kształcenia jako odniesionego do obrazu (niem. *das Bild, Bildung*), kształtu, formowania (Gadamer, 1993, s. 43). Kwestię wyobraźni jako zasadniczej dla pedagogiki i edukacji poruszają ostatnio Maksymilian Chutorzański (2021) i Rafał Włodarczyk w swoim od lat realizowanym projekcie dotyczącym utopii w edukacji *Utopia i edukacja*. Niedawno ukazała się również nowa książka Krzysztofa Maliszewskiego zatytułowana *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel. Wprowadzenie do filozofii edukacji* (2025).

*słuchania* i *słyszenia* (gr. *acouo*) określam mianem akuologii (Przanowska, 2019). Słuchanie (różnych form) słuchania to inne określenie akuologii. Na ten moment takie lapidarne wyjaśnienie musi wystarczyć, wzbogacone wcześniej przywołaną formułą „trans-per-in-formacji” i edukacji akuologicznej jako (re-)animacji formy, włączającej różne formy słuchania.

## Edukacja jako *e*dukacja

Transponując akuologiczną edukację (czy szerzej: pedagogikę) do tematu KE, mogę powiedzieć, że z mojej perspektywy edukacja to *animacja* (poruszanie, wzruszanie, ożywianie, [re-]kreowanie) *formy* światów szkoły. Nauczyciel to ktoś, kto stale się uczy świata w jego różnych odsłonach, postaciach, doznaniach; nauczyciel to *uczący się* i wciąż poznający świat razem z uczniami *przy okazji* wydarzenia szkolnego, czy szerzej: edukacyjnego. *Animacja* to ożywianie tego, co jest skostniałe, zastygłe, zamrożone, zastałe, a co domaga się poruszenia, ruchu, aktywności, uruchomienia, wprawienia w ruch. Dokonuje się to nie na mocy polecenia: „Bądź aktywny, ożyw się!”, albo nakazu: „Aktywizuj uczniów!”, ale na mocy *samoistnego, osobistego oddziaływania*: moje ożywienie wpływa na stan poruszenia innych, moje *zainteresowanie* czymś (mój żywioł, pasja, fascynacja) rodzi zainteresowanie innych, bo *wyczuwają* oni, że coś ważnego się dzieje i chcą w tym *uczestniczyć*. W tym znaczeniu, jeśli edukacja jest jasna, tzn. świetlna (staje się *e*dukacją, z gr. *eu-*, przedrostek oznaczający *dobry*, zob. niżej), nie tylko ukazuje *bycie w żywiole*<sup>12</sup>, ale jej warunkiem jest żywioł bycia, istnienia, wydarzenia się (zob. Biesta, 2021, s. 11–22; Heidegger, 2000, s. 15).

I znowu zastrzeżenie: nie chodzi o to, aby uczniowie powielili naszą pasję, nie chodzi o to, *żeby* zarazić kogoś swoją pasją, *żeby* był taki jak my. Żywe przeżywanie wybranego obszaru rzeczywistości będzie oddziaływało i czyniło swoją robotę w swoim własnym czasie (bez naszego „*żeby tylko oni...*”), w *rzeczywistości innego* i *jego* światła-pragnienia. Żywioł w edukacji tym się różni od żywiołów przyrodniczych, że nie niszczy, a *tworzy, otwiera*, poszerza krąg widzenia, daje odwagę do rzeczywistego spotkania/poznania. „Bycie w swoim żywiole” zatem to bycie w tym, co ożywia, co daje energię, w czym – mimo zmagania się i trudzenia – *odzyskujemy siły*. Nasz żywioł, pasja, rozpala nas (rozgrzewa, rozjaśnia), choć nie spala, nie niszczy (nie jest destrukcyjną, bezwiedną siłą).

Realia systemowe (społeczno-kulturowo-cywilizacyjne, włączając aspekty ekonomiczne) mogą stwarzać do tego warunki bądź nie, a wręcz mogą stanowić

---

<sup>12</sup> W dyskusji po wykładzie nawiązała do tego aspektu Małgorzata Mikut, pytając, czy „światło w edukacji” to jest inaczej „bycie w swoim żywiole”.

znaczne utrudnienie. Niemniej jednak, to osoba nauczycielki(-la) *nadaje ton*, który albo brzmi otwierająco i inspirująco, albo nie. Państwo, ingerując w edukację, musi brać odpowiedzialność za warunki swobodnego działania i kształtowania się nauczycieli, aby mogli oni stawać się inspirującą *rzeczywistością*, inspirującym światem dla uczniów. Uczniowie to też pewien świat, który domaga się *usłyszenia, kontaktu, możliwości* wypowiedzenia (na różne sposoby). Nauczyciel(ka) nie tylko ma być artystą, wirtuozem (Witkowski, 2018, s. 591), ale przede wszystkim kimś, kto *jest słuchajaco*, czyli jest, *stając się* nieustajaco, akuozofem(-fką): miłośnikiem/miłośniczką, przyjacielem/przyjaciółką (gr. *philein*) słuchania, słuchającego *sposobu bycia*. Możemy zapytać, kontynuując pracę autorefleksji: jakie są nasze *sposoby kochania słuchania*. *Jak jesteśmy w przyjaźni ze słuchaniem?*

Jeśli edukacja to *słuchające poruszanie formy*, to trzeba też nawiązać do *kondycji*. Mówimy, że jesteśmy w dobrej lub złej kondycji. Posiłkując się przedrostkiem greckim *eu-*, który znaczy *dobry*<sup>13</sup>, a u Arystotelesa współtworzy pojęcie *eudaimonia*, najwyższe dobro i cel ludzkiego życia, czyli „dobre życie”, „szczęście”, chciałabym zaproponować rozumienie edukacji jako *eu-dukacji* (Przanowska, 2022), czyli prowadzenie (od łac. *ducere*) do szczęścia, do dobra, prowadzenie do *dobrej formy*, dobrego stanu (ciała, ducha); jak to dzisiaj określamy od angielskiego *well-being*: do *dobro-stanu*, bycia w dobrym stanie, w dobrej formie. Ta *dobra, uszczęśliwiająca forma* wymaga poruszenia z „ducha” (łac. *anima, animus, spiritus* – tłumaczenia greckiego *psychē, pneuma* ‘tchnienie, wiatr’), tj. z oddechu, z tchnienia życia, z tego, co między nami.

Trzeba sobie uświadomić, że *warunkiem* myślenia, wszelkiej intelektualnej pracy, jest ów dobry stan, *dobro-stan* jako stan bycia *zdolnym-do* widzenia/rozpoznania. Ten stan może mieć tempo szybsze, wolniejsze, może mieć *rytm* bardziej złożony, bardziej prosty – to *zróznicowanie* i *dostosowywanie tempa* świadczy często o byciu w określonej formie, w określonej kondycji. *Edukacja* jako *ożywianie formy* wymaga poruszenia właśnie ducha, a duch to życie w oddechu, życie w pewnego rodzaju „relaksie”, w pełni siebie. Słabo rozpoznany sposobem na problemy w edukacji jest rozluźnienie *ciałoduca* (całego człowieka), które uzyskuje się na skutek zmiany oddychania. Wydaje się to takie proste: „Stresujesz się (*vide* napinasz się), spróbuj się rozluźnić. Spróbuj wprowadzić swoje ciało w stan oddychania, oddychaj głęboko, spokojnie, miarowo”. Owo „Oddychaj!” to bardzo dobra wskazówka, która może być naszą osobistą maksymą pracy w szkole, szczególnie wtedy, kiedy uzupełnimy ją o zwrot: „I pozwól oddychać innym, pozwól im odetchnąć”.

<sup>13</sup> W nowożytnej grece również ‘odpowiedni, poprawny, przyjemny, łatwy, pozytywny, pasujący, piękny’, także jako przysłówek *dobre* (zob. Szczepaniak, 2009, s. 45).

## Oddech a ruch, żywi lub martwi, czyli kto potrzebuje oddechu w edukacji szkolnej?

Przed każdą ucztą w Grecji (a sympozjony to były, powiedzmy, sesje edukacyjne, ponieważ filozoficzne) *nabierało się* właśnie *wdechu*, a *na wydechu* mówiący wypowiadał lub wykrzykiwał: „Muzo, śpiewaj!”. Bo w danych słowach (*śpiewnych w ruchu*) wyrażała się cała rzeczywistość bycia w kontakcie z tym, co się wydarza, a zatem to z *ducha Muz* brało się udział w uczcie jako praktyce *musikeicznej*, a potem *skoleicznej* (*scholē*).

Przypatrzmy się zatem tej relacji ruchu i oddechu. Ruch reguluje oddech, wpływa na oddech i zakłada oddech. Bezruch to też bezdech – trup, brak życia; co ważne, kiedy jesteśmy trupem w edukacji lub kiedy w wyniku naszych działań ktoś traci życie (poruszenie, zainteresowanie, własny oddech), to może *podlegać* działaniom z *zewnątrz*, działaniom jakichś osób (nierzadko nawiedzonych, zdeterminowanych, „silnych”, przeświadczonych, że „wiedzą”), które *próbują reanimować trupy*. Oddech zaś współgra z ruchem, bardzo dostosowuje się do ruchu, można powiedzieć, że *oddech* jest niejako *śłuchem ruchu*. Prawda? Oddech zakłada ruch jako warunek swojej możliwości: jeśli nie ma ruchu, to nie ma oddechu. Pomyślmy teraz chwilę o ruchu i dobrej formie, czyli edukacji/edukacji. W *bez-ruchu* (albo bez-„d-ucha”) edukacja nie ma formy cielesnej, nie ma formy myślenia, a więc nie możemy mówić o edukacji jako o formie życia czy sposobie bycia. W takiej edukacji *bez-dusznej* dusimy się, powolnie umieramy, tracimy kontakt z życiem.

Możemy zadać sobie też pytanie o to, kto potrzebuje tak naprawdę oddechu w szkole. Wydaje się, że wszyscy potrzebują oddechu: dzieci, młodzież, grono nauczycielskie, rodzice, wychowawczynie/wychowawcy, pedagodżki/pedagodzy, psycholożki/psycholodzy szkolni, bibliotekarki/bibliotekarze, dyrekcja szkoły, sekretariat, ekipa remontowa, ekipa techniczna, kucharki/kucharze. Czasem brakuje nam *czucia oddechu szkoły* jako jednego, zróżnicowanego wewnętrznie, organizmu. W edukacji szkoła (jako zróżnicowany świat) to przestrzeń nabierania oddechu, czyli też swojej *re-kreacji*: miejsce, gdzie możemy się *na nowo* niejako *stwarzać*, nie zaś produkować lub reprodukować jak w fabryce, do uzyskiwania określonych, takich samych, z góry założonych rezultatów. Szkoła, jako cały organizm *edukacyjny*, kiedy jest redukowana do rezultatów oddziaływań kogoś z zewnątrz, staje się martwa, mechaniczna, bez sensu. W *musikeicznej* idei szkoły natomiast, chodzi bardziej o *pełną sensu re-kreację, re-generację sił vitalnych*. Sens ów nie jest nadawany, ale współodkrywany. Potrafimy na nowo siebie stworzyć w naszych własnych dziełach.

## **Edukacja nauczycieli? Akuologia jako *forma kształcenia (sposobu bycia) nauczycieli (z iskrzenia się światów)***

Szkoła, w której nie tyle reanimuje się trupy, ile zabiega się o oddech warunkujący życie i możliwości regeneracyjne, rekreacyjne jej uczestników (aktorów), wymaga oczywiście *innego* kształcenia nauczycieli. Nie chodzi już o kształcenie nauczycieli jako *funkcjonariuszy społeczeństwa* (jak w socjologizmie pedagogicznym), *opiekunów* dbających o przetrwanie gatunkowe ludzkości (jak w naturalizmie pedagogicznym, gdzie „wychowywać” znaczy „pielęgnować”, „wychowanie” to „opieka”); nie chodzi tylko o *ukulturalnienie* nauczycieli i zapoznanie ich z kanonem kultury, z akademicką wiedzą pedagogiczną, choć to ważny aspekt *wykształcenia* nauczycieli, pod warunkiem, że pozwoli się nauczycielom na rzeczywistą *wolność* w kontakcie z dziełami kultury (oraz – co równie istotne – na swobodę *myślenia, analizowania i rozumienia* akademickiej pedagogiki), aby współtworzyły osobowość (Hessen, 1998). Chodzi o coś jeszcze innego, o czym powiem za chwilę. Najpierw urealnienie kontekstowe moich rozważań.

Sprawa kształcenia nauczycieli nie jest prosta, bo *odgrywa* określoną *rolę* w życiu społeczno-politycznym. Edukacja, rozumiana jako *uspołecznienie, ukulturalnienie*, jest zależna od polityki, zaś polityka współczesna jest bardziej partyjna niż nastawiona na „rzecz wspólną” czy „wspólne dobro”, które jest wypracowywane w drodze rzeczywistej debaty społecznej i konsensusów w kwestii ustalonych znaczeń konsekwentnie redyskutowanych w wyniku zmieniającego się świata (Zamojski, 2010, s. 295–337; 2022). Od oświecenia edukacja jest instrumentem zmiany społecznej. Społeczeństwo (partyjne) potrzebuje obywateli, którzy są – że tak powiem – „zarządzalni”, czyli potrafią usztywnić siebie, realizując cel społeczeństwa (silniejszym określeniem jest stwierdzenie, że obywatel ma być podatny na manipulację, dezinformację i retorykę omamiania, uwodzenia lub ma być obojętny i zewnątrzsterowny). Polityce partyjnej nie zależy na tym, żebyśmy byli zrelaksowani, żebyśmy tworzyli własne życie we własnym tempie, w którym możemy swobodnie myśleć i roztropnie, twórczo działać, dzielić się swoimi przemyśleniami, dyskutować. Raczej walcząc o przetrwanie, w ramach takiego społeczno-politycznego świata, uciekniemy od wolności – jak pisał Fromm (2001) – w podporządkowanie (karmiące autorytaryzm), automatyczny konformizm (rezygnację, obojętność) lub destrukcję świata (2001, s. 137–197). Pojawia się zatem ogólnie brzmiące pytanie o to, *jak* kształcimy nauczycieli: czy włączamy w ich kształcenie wolność, czy może tylko wytwarzamy pożądane efekty, których weryfikacja jest proceduralna, formalna – czy *formalizujemy* (trzymamy człowieka w formalinie), czy *animujemy formę*, rozmontowujemy zbędny, przesłaniający i usztywniający człowieka formalizm?

Kształcenie nauczycieli obecnie wpisane jest w naszą społeczno-kulturową i psychologiczną kondycję. Najczęściej przebiega ono w trybie *dostosowawczym* i *efektywności* weryfikowalnej *proceduralnie*. Czyli, na przykład, jeśli politycy otrzymają informację, że społeczeństwo reaguje pozytywnie na kategorię *well-being*, to – żeby zapewnić sobie popularność – dobrostan nauczycieli będzie punktem w programie do zrealizowania. Daje to pewną szansę na zmianę, niewątpliwie, gdyż systemowe zmiany są nierzadko niezbędne, aby indywidualne działania mogły zaistnieć. Jednak formalistyczne *egzekwowanie realizacji* takiego „punktu” pomija jego istotny sens, tj. *wyzwolenie* do *poznania siebie*, czasu na autorefleksję, czasu wolnego na zadbanie o siebie. Zatem najczęściej będzie nam „dobrostan” narzucony i egzekwowany proceduralnie jako przymus, „bo tak się teraz robi” i „odpowiadamy na potrzeby społeczeństwa”, przy czym będzie to punkt realizowany w warunkach uniemożliwiających zaistnienie rzeczywistego, naprawdę *coś dającego* dobrostanu.

Aby zatem pomyśleć edukację *inaczej*, musimy udać się na tymczasową wewnętrzną emigrację i skorzystać z intelektualnej swobody – wyobraźni – zestawienia realiów wytwarzania funkcjonariuszy społeczeństwa partyjnego (cel: zarządzalny, posłuszny, żeby nie powiedzieć głupi, obywatel) z obrazem (*imago*) myślącego w ciągłym ruchu, w melodyjnym wypowiedaniu myśli Greka. Widzimy i czujemy, jak te obrazy *iskrzą* w *zderzeniu* ze sobą, jak nas bawią, jak powodują komiczne rozluźnienie albo jak zasmucają, wprowadzają nutę melancholii, poczucia straty...? Posłuchajmy, co nam *uzmysławiają* te iskry (to też przecież są formy światła, a przecież „[ś]wiatło płynie z samego myślenia i tylko z niego”, Heidegger, 2000, s. 20).

Otóż wydaje się, że jedna z pierwszych iskie<sup>14</sup> mówi o kontraście poziomu swobody ruchu i oddechu, druga – o przestrzeni i czasie potrzebnych do śpiewnego myślenia w ruchu, trzecia przywodzi myśl: „Ja-*kim* trzeba *być*, żeby myśleć, tańcząc, i to śpiewnie?”. Skupimy się na tym, że potrzeba tu swobody ruchu i oddechu, zarówno w sensie dosłownym, jak i metaforycznym. W obecnym (dostosowawczym, powierzchownym, instrumentalnym) kształceniu nauczycieli brakuje pewnego rodzaju *higieny oddychania*, która warunkuje *higienę* (kształtującego nas, „w ruchu”) *śluchania*. Tam, gdzie jest *ruch*, tam jest i *dźwięk* domagający się *usłyszenia*, powiadali Grecy (dla nich nawet kosmos „śpiewa”, mimo że tego nie słyszymy, zob. James, 1996). W formie *śluchania* rozumiejącego (interpretacyjnego, zob. Przanowska, 2019, s. 105–108) celem jest rozumienie, wydobycie znaczenia,

<sup>14</sup> Przy okazji polecam również książkę Krzysztofa Maliszewskiego *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (2013), w której autor dokonuje reinterpretacji pedagogiki kultury i rozumienia kształcenia jako przechowywania i rozmowy (z uwzględnieniem momentu *śluchania*, momentu dialogu, wagi niedopoznanego życia, *śluchania* niewyraźnych głosów, trudnych mów, pracy „oczu słów” i arystokracji słowa (2013, s. 86–193).

wejście w przestrzeń słowa, tj. werbalnie lub niewerbalnie komunikowanego *sen-su*. To wymaga nie tylko zmiany formy słuchania z intencjonalnego słyszenia na rozumiejące słuchanie, ale także *przestrojenia tempa oddechu na wolniejsze*, aby *podążać za daną myślą lub działaniem*. Uspokojenie oddechu sprzyja słuchaniu i zmianie formy słuchania.

W różnych sytuacjach *w różny sposób słuchamy*, podobnie jak dostrajamy mowę do różnych sytuacji. Nie w każdej sytuacji słuchamy tak samo i słyszymy to samo, ale też nie zawsze rozpoznajemy to, żeby słuchać. Słuchanie zakłada otwartość, jednak nie wobec wszystkich i każdego chcemy być otwarci w ten sam sposób czy w tym samym stopniu. Słuchanie, rzeczywiste usłyszenie kogoś/czegoś, jest aktem dzielności, odwagi i *wyrazem bycia-w-kontakcie i przyjaźni ze sobą*; jest aktem otwarcia się i *pozwolenia rzeczywistości z zewnątrz na zrobienie czegoś z naszym wnętrzem*. To jest bardzo poważna sprawa i należy *rozpoznać*, przed kim się otworzyć, jak, kiedy, na jakich warunkach, z jakim nastawieniem itp. Słuchając, gramy już na miłości do siebie, bo przepracowaliśmy wsłuchanie się w siebie, więc możemy bez zasłony, otwarcie, bez lęku słuchać innego. Słuchając świadomie, decydować też można, w jaki sposób słucham, w jakim rejestrze odbieram to, co do mnie jest skierowane lub w czym biorę udział: nie każda forma jest tak samo pożądana w różnych sytuacjach i konstelacjach relacyjnych.

Ten wątek jest zupełnie pomijany w kształceniu nauczycieli. Zakładam, że potrzebujemy *innego stylu kształcenia (osobowości) nauczycieli: formy akuologicznej*, w której różne formy słuchania staną się sposobem bycia w różnych sytuacjach i relacjach (ze sobą, z innymi, ze studiowanymi treściami, ze światem), a także będą kluczem do rozpoznania *możliwej zmiany sposobu słuchania*. Innymi słowy, nie chodzi o kształcenie osobowości w znaczeniu wykształcania określonych cech lub tzw. siły charakteru; nie chodzi też wyłącznie o kształcenie kompetencji społeczno-emocjonalnych czy innych uznanych za *nośne*, a nierzadko są one *doniosłe* dla zmian w edukacji nauczycieli. Stawką jest tutaj nie tyle dostosowanie do zaprojektowanego wzorca, ile *samorozumienie* (poznanie siebie, *bycie w kontakcie ze sobą*) przyszłych i aktualnych nauczycieli, którzy dalej się kształcą, rozbudzenie ich *oryginalnych* sił życiowych. Nie potrzeba do tego oddzielnych zajęć (dodatkowych godzin w obowiązkach nauczyciela) z przywołanego w przykładzie dobrostanu. Potrzeba natomiast innej melodii, brzmienia i tonu, czyli *sposobu* (Heidegger, 2000, s. 23) *bycia* i rozstrzygnięć systemowych budujących na rozpoznaniu konieczności *wolności* w edukacji, bez której traci ona swój życiodajny sens. *Odpowiedzialność* zakłada *wolność* i dlatego wyzwała.

Nie można oczekiwać odpowiedzialności od nauczycieli traktowanych jako zakładnicy lub niewolnicy systemu skazani na nieświadomą repetycję zachowań nabytych w drodze wychowania i edukacji formalnej. Jest coś z okrucieństwa w oczekiwaniu odpowiedzialności od kogoś, kto nie doświadcza wolności, tylko

o niej słyszy lub uczy się wzorców jej opisu z książek, bez możliwości (bo nie ma na to czasu, jest zapracowany, przemęczony, nadwątłony psychicznie i fizycznie...) ich osobistego przeżycia i przekształcenia.

## Cienie szkoły

Zobaczmy, że światłocien w malarstwie to jest kontrast pomiędzy tym, co oświetlone, doświetlone i w związku z tym dobrze widoczne, a tym, co jest zacienione, zaciemnione. Jedno zresztą wydobywa drugie. Niemniej mocny cień sprawia, że to, co w jego zasięgu, traci na widoczności. Czasem, pragnąc dostrzec to, co zacienione, zaciemnione, chcemy, aby ktoś nam pokazał to miejsce z bliska (wyraźniej, praktyczniej, „Powiedz, co mam konkretnie zrobić” itp.). Ale problem z cieniem polega na tym, że bez wystarczającej dozy światła po prostu nic tam nie zobaczymy albo będzie to bardzo utrudnione. To ma swoje dobre strony, bo *może uruchamiać wyobraźnię i kreatywność*, ale i słabsze, jak na przykład snucie domysłów, nadinterpretowanie, generalizowanie, czyli branie części (to, co dostrzegam) za całość (tak ogólnie już jest). Rozwiązaniem nie jest zatem wpatrywanie się w cień, tylko uznanie realiów cienia i *doświetlenie* zacienionego miejsca. Wymieniając cienie szkoły, twierdzę zatem, że są to obszary, które wymagają doświetlenia. Może tak być, że ich doświetlenie rzuci cień na inny obszar, ale można przecież zmieniać światło i obszary doświetlania, a wtedy ukaże się nam szersze rozumienie rzeczy. Wymienię tutaj te cienie szkoły, które widzę aktualnie, z mojej perspektywy, z mojego doświetlenia/doświadczenia.

Moim zdaniem ciągle pracujemy w opozycji teorii i praktyki, i w dość jałowych dyskusjach na ich temat. W cieniu jest to, że nie widzimy, jak bardzo nasze *nie-uświadomione* filozoficzne (ontologiczne, epistemologiczne, etyczne), teoretyczne założenia, myślowe konstrukcje wyrosłe z życiowych doświadczeń, wpływają na nasze codzienne funkcjonowanie w szkole, na to na przykład, jak postrzegam klasę VI D. Nie widzimy, jak bardzo ważna jest pogłębiona *samoświadomość* i *myślenie* na temat mnie jako świata, który się wydarza, bazując na wcześniejszych doświadczeniach, świata, który był raniony, który miał swoje przeżycia w szkole, który zbudował sobie taką, a nie inną wiedzę na temat świata, ludzi, mnie samego/ mnie samej pod wpływem takich, a nie innych teorii, koncepcji, doświadczeń. Nie zdajemy sobie sprawy z naszych przekonań i założeń, które wpływają na nasze działania edukacyjne i pedagogiczne. Nie chodzi tylko o nieprzepracowane psychologiczne schematy, choć i ta kwestia jest zasadnicza dla świat(ł)a, *tonu*, szkoły. Chodzi o głębszy namysł nad nami jako światem, rzeczywistością współtworzącą rzeczywistość szkolną, edukacyjną.

Filozofię chcę tutaj rozumieć jako *edukację dorosłych* i to bardzo życiową, praktyczną edukację. Ludzie niegdyś zbierali się wokół filozofów nie po to, żeby poteoretyzować i wrócić do codziennych spraw. Generalnie filozofię uprawiało się w grupie dorosłych – *przyjaciół*. Dostrzegali oni w określonej praktyce, wynikającej ze świadomego poznania, świat, który chcieli urzeczywistnić w swojej praktyce życiowej. Chodziło o *szkołę życia* wywodzącą się z tradycji *mousikē* (wspólne doświadczenie formuje doświadczających). Transponując to do szkoły, zauważmy, że bez filozoficznego *doświadczenia* nie jesteśmy w stanie przeżywać jedności w różnorodnych światach szkoły – nie słyszymy muzyki, którą owa różnorodność jest, jeśli można tak to ująć. Innymi słowy, w doświadczeniu szkoły (również tej akademickiej) brakuje *rozpoznania znaczenia (sensu) doświadczenia muzyczności, słowa i ruchu*. Sądzimy, że proceduralna mechanizacja, uregulowanie formalne życia szkoły rozwiąże nasze problemy. Tymczasem, im więcej usztywnienia, tym mniej odczuwania, przeżywania, doświadczania, oddechu wreszcie.

Nic dziwnego, że szkoła jest *duszną, bezduszną, że brakuje tlenu, świeżego powietrza, przewietrzenia* itd. Szkoła przestaje mieć sens. Tak, brakuje *sensu (w) edukacji* (por. Przanowska, 2015). Prześciganie się w łatwych, ułatwiających rozwiązaniach zamiast delektowania się, smakowania treści, poznawania siebie, rekreacji, wytchnienia, szukania własnego oddechu, własnej miary i tempa, bycia w kontakcie ze sobą... nasz wybór. Jeśli argumentem za kolejną mechanicznością (np. technoprogres w edukacji, AI) jest to, że będzie łatwiej (więc nieważne, czy coś ma długofalowy sens, nieważne, jakie będą tego konsekwencje), to pytam: co sprawia, że chcemy, aby było łatwiej? Czy zawsze ułatwienie jest pożądane? A może brakuje nam sensowności, a wciąż dajemy się złapać w pułapkę obietnicy łatwości? Wreszcie, czy domaganie się *ułatwień* nie jest wystarczającym dowodem na to, że jesteśmy szkołą *przeciżeni* i potrzebujemy w edukacji oddechu?

Obszarem cienia jest również wytężona indywidualna praca duchowa wielu ludzi w tym zawodzie, którzy pracują jako *samotne wyspy* – nie mają świadomości, że ich działania i sposób doświadczania są intersubiektywnie dzielone, że wpisują się w tradycje określonych, rozpoznanych w pedagogice już dawno szkół myślenia o edukacji. Jest to problem szczególnie nauczycieli tzw. przedmiotowych, których świadomość myśli pedagogicznej została zredukowana do wyimków, losowo nierzadko, wybranych i skumulowanych w krótkim doksztalcie pedagogicznym na specjalnościach nauczycielskich (redukcja pedagogiki do dydaktyzmu i metodyki przedmiotu). *Samotne wyspy* wykonują *gigantyczny wysiłek*, aby *celebrować wolność i odpowiedzialność*, dopracowując się własnego edukującego *stylu*. Sposób bycia takich osób (najczęściej są to nauczycielki[-le], ale nie tylko; czasem jest to osoba z administracji, stołówki szkolnej itd.) jest wynikiem ich wewnętrznej, świadomej pracy. Jednym aspektem tego cienia jest ich samotność, brak wsparcia w chwilach próby, brak zrozumienia, gdy chcą inaczej niż inni itp.

Drugim aspektem cienia pracy samotnej wyspy jest to, że nierzadko wyważają już otwarte drzwi (brak wykształcenia pedagogicznego, brak wsparcia pedagogów akademickich?); albo – z racji pedagogicznej ignorancji – fiksują się na wycinkach alternatywnych podejść, usztywniając czy generalizując swoje podejście (domykanie świata, przygaszanie światła). W czasach popowiedzy dostępnej online (co ma też swoje korzyści) pozbawieni są narzędzi krytycznego myślenia i świadomego wyboru; często towarzyszy temu przypadkowość i impulsywna zmienność. Mimo wszystko uważam, że jest to jeden z ciekawszych cieni, dający nadzieję na wyzwolenie potencjału wolności, odpowiedzialności, twórczego podejścia i walki o wykuwanie własnego sposobu bycia jako osoby ludzkiej, której żywiołem i pasją jest uczenie się / nauczanie (zob. Heidegger, 2000, s. 60). To ten cień, w którym – wychodząc poza metaforę światłocienia w malarstwie – możemy się ochłodzić w upalny dzień, odetchnąć.

Odnosnie do nadziei, to w cieniu szkolnej rzeczywistości jest także *nadzieja* na przyszłość. Fakt uwarunkowania szkoły systemem społeczno-politycznych celów, zależność od minimalnych nakładów ekonomicznych na oświatę i edukację wyższą, ciągłe „szachowanie” nauczycielskiej społeczności karami za bunt przeciw trudnym warunkom pracy, ciemne chmury technoprogresu i impulsywnego dostosowywania się do coraz mniej zrozumiałej rzeczywistości i wiele innych – to wszystko każe nam mieć coraz mniej nadziei, że edukacja ma przyszłość, a w związku z tym tracimy nadzieję na możliwość bycia spełnionymi i szczęśliwymi w zawodzie nauczycielskim, nie mówiąc już o tym, czy mamy nadzieję na to, że nauczycielski zawód w ogóle przetrwa, jeśli edukacja będzie utożsamiona tylko z efektywną transmisją wiedzy i umiejętności.

Brakuje również jasności w kwestii, którą wyrażę kolokwialnie jako „radość z tej roboty” (sic! Mimo wszystko!): edukacja przynosi radość, satysfakcję. Akt uczenia się samodzielnego lub z innymi daje *radość z rozpoznania, z doświadczenia spotkania* z innym (ludzkim i rzeczowym). Edukacja to przecież – szczególnie jako *eudukacja* czy edukacja akuologiczna – doświadczenie *szczęśliwe*, przynoszące radość z pokonania trudności, z przejścia od niewiedzy do wiedzy, od braku poznania do rozpoznania, od pewności „wiem” do niepewności i pięknego ryzyka (Biesta, 2013<sup>15</sup>) „nie wiem”, „zapytam”, „spróbuję”, „zrobię to!”. Ostatecznie, czy właśnie taka edukacja (z rejestrem dobrego słuchania) nie jest *kontaktowaniem się ze sobą*, z innymi, ze światem? Czy nawet wtedy, kiedy ten kontakt jest bolesny,

---

<sup>15</sup> Gert Biesta pięknie określa, na czym polega edukacja: na rozpalaniu ognia, a nie napełnianiu kubłów; chodzi o spotkanie z ludźmi – i dlatego pojawia się w niej ryzyko – nie zaś o interakcję z robotami („education is not about filling a bucket but about lighting a fire. The risk is there because education is not an interaction between robots but an encounter between human beings. The risk is there because students are not to be seen as objects to be molded and disciplined, but as subjects of action and responsibility” [2013, s. 1]).

szorстки, nieprzyjemny, rozczarowujący, ostatecznie nie prowadzi on do pogłębienia *prawdy o sobie*? Czy nie jest to niezły powód do radości? Nie mówię tu o edukacji jako tresurze czy traumie odgrywanej indywidualnie lub pokoleniowo, ale o edukacji akuologicznej, która zaczyna się w momencie usłyszenia i uświadomienia sobie realności mojej sytuacji, choćby była ona bardzo trudna i bolesna. Tutaj egzystencjalnie się rozjaśniamy, czujemy energię *od środka*, jakieś życiodajne, dające nadzieję, poruszenie: „Może być inaczej!”

W zasadzie, ryzykując na opak rozumienie, mogę powiedzieć, że w *e(u)dukcji* jedyną powinnością jest... *cieszyć się!* Delektować się głęboką *radością* (*z*) *życia*, z faktu istnienia, czuć tego istnienia żar; podążać za tym, co pozytywnie nastroja (nie mylić z bezsensowną, bezmyślną *rozrywką*, choć czasem trzeba zacząć od „rozerwania się trochę”, poluzowania do granic wytrzymałości napiętej struny, aby wejść w moc rozbrzmiewającego egzystencjalnie pytania); iść za tym, co daje *roz-ruch!* Akuologicznie zorientowane kształcenie nauczycieli włączałoby zatem doświadczenie *radości bycia i tworzenia*, którym *jest* – lub *staje się* – *nasze życie*. Akuologia jest – jak to czasem mówię – najprostsza na świecie, co wcale nie znaczy, że jest trywialna. Chodzi bowiem o słuchanie siebie i własnego sposobu słuchania (całym sobą), bycie w kontakcie z całym sobą, aby móc *być autentycznie* w rozmowie i spotkaniu z innymi. Najważniejsze to zacząć od zaraz przygodę *samo-roz-poznania* w kontakcie z innym.

Ciągle w cieniu edukacji jest nasze *ciało* i to, jak z nim można współpracować, jak może nas prowadzić, jak komunikuje nam często najważniejsze sprawy. Aby wejść w doświadczenie sytuacji, która do nas „przemawia”, która coś nam mówi, domagając się wysłuchania, potrzebujemy kontaktu ze sobą. Aby było możliwe kształtowanie, muszą być warunki do takiego *cieniowania*, które wydobywa kształt<sup>16</sup>, czyli muszą być w kontakcie zarówno z własnym światłem, jak i z cieniem. *Czujący(-ca) siebie nauczyciel(ka)* jest w stanie *rozpoznać* roszczenie sytuacji i poprowadzić lekcję, współgrając z tym roszczeniem, włączając siebie jako twórczy „instrument” *czytania* sytuacji szkolnej. Ciało wciąż odgrywa tu istotną rolę. Nauczyciel(ka), podobnie jak aktor(ka) czy wokalista(-tka), pracuje całym sobą, również swoim ciałem, o czym wydajemy się zbyt często zapominać. Nauczyciel(ka), który(-a) nie ma ze sobą kontaktu, nie rejestruje poruszeń ciała w sytuacji, kiedy np. uczeń „odpala” jego traumę lub przywołuje bardzo pozytywne wspomnienie, w którego świetle nauczyciel(ka) postrzega określaną sytuację czy określoną osobę.

<sup>16</sup>Ten aspekt cienia, który wydobywa kształt, podkreśliła podczas KE Agnieszka Kuźba w swoim komentarzu na temat konieczności sztuki w edukacji, pod czym się podpisuję. Dodam, że ważna jest sztuka traktowana poważnie, nie zaś pedagogizująca. Wątek sztuki w edukacji – na który również zwróciła uwagę Anna Warzocha w swoim komentarzu dotyczącym kultury i jej znaczenia w edukacji – domaga się oddzielnego tekstu.

Trzeba również dotknąć *spraw ekonomicznych*. Często mówimy nauczycielom, że ich praca to misja i bez względu na warunki ekonomiczne mają tę misję realizować: „Poczucie misji, twoje powołanie cię poprowadzi!”. Często podkreśla się, że aspekt ekonomiczny nie jest w pracy nauczyciela najważniejszy. Być może. Ale jest bardzo ważny, bo *warunkuje czas nauczyciela*, jego możliwości zrelaksowania, regeneracji, jakościowego spożytkowania czasu – szczególnie, jeśli szkoła to nie jest przestrzeń swobodnego oddechu! Bo jeśli by było tak, że uprawiamy *scholē* (jako wolni od ekonomicznego przymusu obywatele), to może argumenty poczucia misji jako wystarczającego warunku uprawiania zawodu nauczyciela mogłyby zostać utrzymane w mocy. Jeśli jednak *praca* w szkole to przede wszystkim *ciężka* praca fizyczna, psychiczna i duchowa/intelektualna, a nauczyciel ma się z tej *pracy* utrzymać (dodajmy w warunkach wolnorynkowych, w systemie kapitalistycznym), to pomijając czy marginalizując kwestię płac nauczycieli, raczej czynimy z nich niewolników wykorzystywanych systemowo.

Tymczasem nauczyciel nie może martwić się, czy przeżyje do kolejnej wypłaty, czy jest w odpowiedniej sytuacji finansowej, aby założyć rodzinę, czy może sobie pozwolić na wakacje, które go naprawdę zregenerują, czy ma środki na zajmowanie się swoimi pasjami itp. Brak środków finansowych sprawia, że egzystencja sprowadzona jest do pieniądza właśnie przez jego brak: pieniądze stają się przedmiotem myślenia lub – częściej – zmartwienia, zamartwiania się (*u-martwiania, ergo martwoty*). Elitarność kształcenia nauczycielskiego powinna uwzględniać ludzki poziom egzystencji materialnej w warunkach ustroju społecznego, w którym nauczyciel, pracując, chce się utrzymać. Warunki materialne muszą dawać możliwość *podjęcia swobodnej refleksji nad sobą*, nie zaś nad rachunkami i rozliczeniami finansowymi. Jeśli nie chcemy, aby edukacja była traktowana merkantylnie (bez względu na ustrój państwa), trzeba zatroszczyć się o warunki materialne edukacji. Mogą one dość szybko zlikwidować problem feminizacji zawodu i zredukowania wymagań do jego podjęcia do woli i podatności na podporządkowanie się i gładkie wykonywanie proceduralnych, odgórnie zleconych działań. Niektórzy, aby poradzić sobie psychicznie, idealizują swoją pracę, podnosząc ją do rangi misji duchowej, jednak jest to często niezdrowy *mechanizm przetrwania* o poważnych konsekwencjach dla danych osób oraz dla systemowego traktowania sektora edukacji jako gorszego, ale chętnie wykorzystywanego do celów partyjnych.

Wreszcie cieniem szkoły jest – nawiązując do koncepcji Carla Gustava Junga (1981, zob. rozdz. *Cień*, s. 68–71) – brak integracji psychologicznego cienia przez nauczających. Na przykład nie chcemy przyznać, że żywimy uprzedzenia do niektórych uczniów, że niektórych wręcz nie znosimy, że karmi nas zawiść, rywalizacja, uprzedmiotowienie i wiele innych. Parafrazując przesłanie Junga: to, czego nie chcesz w sobie dostrzec i zaakceptować, to integralna część twojego „ja”, więc dopóki tego nie oświetlisz, czyli nie uświadomisz sobie, że to w tobie gra,

to zawsze będziesz zakładnikiem tego cienia. Innymi słowy, żeby coś się w edukacji zmieniło, w *kształceniu nauczycielskim* musi nastąpić zmiana: nauczyciele powinni być *wyzwalani do edukacji i przez edukację filozoficzną* rozumianą jako praca *uświadamiania sobie siebie jako świata-światła-słowa*, które coś wyraża, coś prezentuje, które domaga się wypowiedzenia, dostrzeżenia, usłyszenia.

Nie chodzi o tzw. silne charaktery, o wzory osobowe, standardy kompetencyjne<sup>17</sup> itp. – to duże pole do nadużyć i wytwarzania społecznego, sztucznego „ja” nauczyciela: wzorce, wartości, oczekiwania, role, postawy (ujęte w profile absolwenta). Nie chodzi w kształceniu osobowości o wytworzenie/wyprodukowanie/uformowanie kogoś „na wzór” (bo tu konieczny jest *do-zór, nad-zór*) czy wedle określonego ideału jako docelowego uformowania. To jest myślenie z dużym potencjałem autorytaryzmu i totalitaryzmu. Chodzi raczej o „pracę ze sobą” – jeśli mogę użyć takiego sformułowania – która wynika ze zrozumienia różnicy między *ideałem* (który swoim szczegółowym obrazem zasłania *zadanie bycia* człowiekiem, załamuje się jako doskonałość do realizacji) a *ideą* (por. Jaspers, 1995, s. 51): *idea prowadzi*, ideał zabija (albo całkowicie zaciemnia) autentyczną, niepowtarzalną osobę, którą się *stajemy*. *Idea* to coś, co otwiera na *możliwości* bycia, nie zaś coś, co domyka we wzorce/obrazie i płynącej z niego presji dostosowania, poświęcenia siebie *dla* realizacji doskonałości.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Biesta G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. New York: Taylor & Francis.
- Biesta G. (2021). On the givenness of teaching: encountering the educational phenomenon. W: P. Howard i in. (eds.), *Phenomenology and Educational theory in Conversation. Back to Education Itself* (s. 11–22). London–New York: Routledge.
- Chutorański M. (2021). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Uniwersytet Śląski.
- Frankl V.E. (1984). Pluralizm nauk a jedność człowieka. W: tegoż, *Homo patiens*. Tłum. R. Czarnecki i Z.J. Jaroszewski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Fromm E. (2001). *Ucieczka od wolności*. Tłum. O. i A. Ziemilscy. Warszawa: Czytelnik.
- Gadamer H.-G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Kraków: inter esse.

<sup>17</sup> Podkreślałam ten wątek w odpowiedzi na pytanie Jarosława Jendzy dotyczące kształcenia osobowości nauczycieli i renesansu „neoosobowościowej fazy myślenia o nauczycielu”. Pytanie to było poprzedzone docenieniem problematyzowania przeze mnie słuchania „udomowionego w pedagogice jako brak aktywności”. Wagę słuchania akcentowała również Anna Warzocha. Serdecznie dziękuję wszystkim uczestnikom dyskusji, a także jej słuchaczom.

- Gadamer H.-G. (2004). *The Nature of Things and the Language of Things*. W: tegoż, *Philosophical Hermeneutics* (s. 69–81). Transl. and ed. D.E. Linge. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Grondin J. (2003). *Du sens de la vie. Essai philosophique*. Montréal: Bellarmin.
- Hadot P. (2023). *Filozofia jako edukacja dorosłych. Teksty, perspektywy, rozmowy*. Warszawa: Teologia Polityczna.
- Heidegger M. (2000). *Co zwie się myśleniem?*. Tłum. J. Mizera. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hessen S. (1998). O sprzecznościach i jedności wychowania. W: S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2. Kielce: Wydawnictwo Strzelec.
- James J. (1996). *Muzyka sfer. O muzyce, nauce i naturalnym porządku wszechświata*. Tłum. M. Godyń. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Jaspers K. (1995). *Wiara filozoficzna*. Tłum. A. Buchner. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Jung C.G. (1981). *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Maliszewski K. (2013). *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Adam Marszałek.
- Maliszewski K. (2025). *Wyobraźnia pedagogiczna w Babel. Wprowadzenie do filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mounier E. (1960). *Co to jest personalizizm?*. Tłum. A. Turowicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Murray P. i Wilson P. (eds.) (2004). *Music and the Muses: The Culture of “Mousikē” in the Classical Athenian City*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortega y Gasset J. (1982). *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Tłum. P. Niklewicz i H. Woźniakowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Platon (2001). *Państwo*. Tłum. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Płoszaj K. (2020). Stefan Wołoszyn – inicjator dialogu nauk o wychowaniu i nauk o kulturze fizycznej. W: J. Nowocień, K. Płoszaj i A. Sameńko (red.), *Myśl pedagogiczna i psychologiczna o wychowaniu fizycznym i sporcie w warszawskiej Akademii Wychowania Fizycznego*. Warszawa: Wydawnictwo AWF im. J. Piłsudskiego.
- Przanowska M. (2014). Dialektyka hermeneutyczna jako przestrzeń twórczej wolności, czyli o wyzwającym doświadczeniu wychowania. W: S. Sztobryn i K. Kamiński (red.), *Rzeczywistość edukacyjna. T. 2. Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje* (s. 333–357). Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Przanowska M. (2015). Pytanie o sens (w) edukacji. Od Grondinowskiej semantyki sensu i jej pedagogicznych egzemplifikacji do antyredukcjonizmu hermeneutyki kształcenia. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(236), 30–54.
- Przanowska M. (2017). Zamyśl humanistyczny – zmysł pedagogiczny. Potencjał twórczy naśladowania wzorów a zmysłowość pedagogiki humanistycznej. *Chowanna*, 1, 107–122.
- Przanowska M. (2019). *Listening and Acouological Education*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Przanowska M. (2022). Sens i możliwość edukacji w utopijnym urzeczywistnieniu. Refleksja pisana przypadkiem. W: H. Achremowicz i R. Włodarczyk (red.), *Utopia i edukacja*. T. 5. *Wyobrażenia o wychowaniu obywatelskim oraz (nie)możliwych demokracjach i autorytaryzmach* (s. 271–286). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Przanowska M. (2024). Grecka *mousikē* a dialektyka jako filozofia. O periagogicznym sensie edukacji dorosłych. *Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej*, 69, 125–144.
- Risser J. (1997). *Hermeneutics and the Voice of the Other. Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. New York: State University of New York Press.
- Szczepaniak A. (2009). „Dobry” przedrostek *εν-*. Polsko-greckie studium porównawcze. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica*, 27, 3196.
- Witkowski L. (2018). Etyka wirtuozerii – jej wartości i ograniczenia dla pedagogów. W: tegoż, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wrenhaven K.L. (2015). Slaves. W: W.M. Bloomer (ed.), *A Companion to Ancient Education*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Łapiński K., Pawlik R. i Tichy R. (2017). *Therapeia, askesis, meditatio. Praktyczny wymiar filozofii w starożytności i średniowieczu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zamojski P. (2010). *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zamojski P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.