

Katarzyna SMOTER, Zuzanna SURY

Uniwersytet Jagielloński

Kontakt: katarzyna.smoter@uj.edu.pl; zuzanna.sury@doctoral.uj.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Smoter, K., Sury, Z. (2017). Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 81–98.

Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki

Streszczenie

W niniejszym artykule podjęto teoretyczną analizę prowadzącą do rozpoznania, w jaki sposób koncepcja sytuacji granicznych K. Jaspersa tłumaczy złożoność funkcjonowania społecznego nauczyciela. Celem artykułu jest wyjaśnienie znaczenia walki obecnej w doświadczeniu nauczyciela oraz uzasadnienie faktu, że jest ona elementem nieodzownym w pracy pedagogicznej, ponieważ (posługując się językiem K. Jaspersa) umożliwia urzeczywistnienie egzystencji. W wyniku analiz rozrózniono dwa aspekty walki: „walkę z”, dążącą do wyeliminowania przeciwnika, oraz „walkę o”, zabiegającą o udoskonalenie dotychczasowego stanu. Stwierdzono, że pełnienie roli zawodowej nauczyciela wymaga często konfrontacji z tym, co „inne”, „trudne”, a nawet „niemożliwe”, i doświadczania sytuacji, które przekraczają posiadane aktualnie możliwości i kompetencje. Sytuacje te mogą stanowić punkt wyjścia do rozwoju, ponieważ można rozumieć je jako sytuacje „walki o”, która może być odczytywana jako jaspersowskie dążenie egzystencji ku transcendencji.

Słowa kluczowe: walka, sytuacja graniczna, nauczyciel.

Wstęp

Środowisko szkoły może być ujmowane jako „różnorodny i kompleksowy obszar doświadczeń, jako wzorzec działań, aktywności, ról oraz międzyludzkich stosunków” (Noelle, 1995, s. 27). Ogół tych kategorii jest współtworzony i reprodukowany przez podmioty życia szkolnego – uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Ci ostatni, w ramach powierzonych im zadań, stają się „transmitera-

mi” (Ferenz, 2009) i promotorami społecznie pożądanymi wartościami, tłumaczami i przewodnikami „po rzeczywistości społecznej”, „stymulatorami” w dążeniu młodych ludzi do nabywania kompetencji uczestników kultury, edukatorami „do nowego obywatelstwa i pokojowego patriotyzmu”, a także ekspertami wspomagającymi proces wychowania rodzinnego (Ferenz, 2009). Każde z wymienionych tu zadań wymaga od nauczyciela konfrontacji z tym, co „inne”, „trudne”, a nawet „niemożliwe”, i wchodzenia w doświadczenia, które przekraczają posiadane aktualnie możliwości i kompetencje.

W odniesieniu do tej kwestii wartościowe wydaje się zastosowanie pojęcia „**sytuacja graniczna**”, zaproponowanego na gruncie filozofii egzystencjalnej przez Karla Jaspersa, a w szczególności odniesienie do kategorii „**walki**”, będącej jedną z odmian sytuacji granicznych. Ostatni z wymienianych terminów pojawia się także w publikacjach naukowych z zakresu pedeutologii i pedagogiki szkolnej, gdzie stosowany bywa w odniesieniu do metafory militarnej (Chętkowski, 2010). Za interesującą poznawczo można uznać swoistą konfrontację ujęć: pedagogicznego i filozoficznego, a w dalszej części – podjęcie próby rozpoznania, w jaki sposób koncepcja K. Jaspersa może wyjaśniać złożoność funkcjonowania społecznego nauczyciela w kontekście przekraczania przez niego jego egzystencji, co staje się możliwe w sytuacjach granicznych, takich jak walka. **Celem artykułu jest wyjaśnienie znaczenia walki w doświadczeniu nauczycieli oraz uzasadnienie, że jest ona elementem nieodzownym w pracy pedagogicznej, ponieważ (posługując się językiem K. Jaspersa) umożliwia urzeczywistnienie egzystencji.**

1. Pojęcie „walki” w publikacjach z zakresu pedagogiki szkolnej i pedeutologii

W *Słowniku języka polskiego* PWN zaprezentowano pięć znaczeń terminu „walka”. W tym miejscu przytoczymy trzy z nich, które wydają się być szczególnie znaczące dla zrozumienia zagadnień zawartych w tym opracowaniu. Można zauważyć, że walka bywa definiowana zarówno jako: „**działanie mające na celu usunięcie, zniszczenie, pozbycie się, przewycięzenie czegoś**”, jak również jako „**działanie mające na celu osiągnięcie, uzyskanie, zdobycie, odzyskanie, utrzymanie kogoś, czegoś, polepszenie czegoś**” (Szymczak, 1995, s. 608). W kolejnych, przytaczanych w słowniku interpretacjach walką określa się: „**ścieranie się sprzecznych interesów, poglądów, współzawodnictwo, rywalizację**” (Szymczak, 1995, s. 608). Te znaczenia oddają wielowymiarowy charakter tego pojęcia, które uznać można za użyteczne w opisie codziennych sytuacji egzystencjalnych.

Pojęcie walki od dawna wykorzystywane jest również na gruncie nauk pedagogicznych. W związku z tym, pojawia się zarówno w języku potocznym

stosowanym przez nauczycieli, jak i w naukowym opisie rzeczywistości wychowawczej. Poniżej odniesiemy się do kilku – znaczących, jak się tu wydaje – interpretacji. Na początku należy zaznaczyć, że do opisu „konfrontacji”, „ścierania się”, sporu występującego między różnymi podmiotami socjalizacji szkolnej używa się również określenia „konflikt”. Pojęcie „walka” wydaje się tu jednak bardziej adekwatne ze względu na brak obarczenia tego pojęcia skojarzeniami teoretycznymi. Jak zauważa Z. Barciński, w terminie „walka” akcent postawiony jest „na zdecydowaną wolę jednej strony, na szereg działań, a nie tylko jednorazowe zachowanie, na ciąg zachowań, na coś długotrwałego” (Barciński, 2013, s. 18). W związku z tym, jeśli akcentuje się – tak, jak w tym opracowaniu – typowy dla sytuacji szkolnej ciągły i długotrwały charakter owych konfrontacji, pojęcie walki wydaje się bardziej adekwatne.

Sposób postrzegania edukacji, w którym jest ona ujmowana jako pole gry/walki, jest – zdaniem R. Nawrockiego (Nawrocki, 2017, s. 141) – wynikiem demokratyzacji procesów edukacyjnych. Według tego autora, obecna na gruncie tych procesów władza ulega rozproszeniu i stwarza pole konfliktowe – miejsce ścierania się różnych sił reprezentowanych przez zróżnicowane podmioty. Ten sposób ujęcia bliski jest sposobowi myślenia, w którym zastosowano tzw. „metaforę militarną” myślenia o szkole i działaniach podejmowanych przez nauczycieli i uczniów. W znaczący sposób odniósł się do tego D. Chętkowski, który zwrócił uwagę na to, że:

Styl militarny coraz bardziej przenika do edukacji [...]. Rada pedagogiczna walczy z niską frekwencją na lekcjach, walczy z brakiem kultury pośród uczniów, walczy z coraz gorszymi wynikami na egzaminach. Także uczniowie mają za zadanie przede wszystkim walczyć, na przykład ze swoimi słabościami, z brakiem ambicji, z nietolerancją. Walka jest wpisana w kulturę szkoły (Chętkowski, 2010, s. 14).

W odniesieniu do interakcji między nauczycielem i uczniem walka wydaje się jedną z pochodnych przymusu i dyscypliny panującej w klasie szkolnej. W związku z tym, nauczyciel może zbudować z uczniami relację, której podstawą – według S. Mieszalskiego – staje się „postawa walki” (Mieszalski, 1997). Warto tutaj szerzej zacytować krótki jej opis:

Nauczyciel przekonany o słuszności [...] swoich planów usilnie dąży do ich pełnego zrealizowania za wszelką cenę. Jeżeli uczniowie utrudniają te zamierzenia, to trzeba z nimi bezwzględnie walczyć. Wchodząc do klasy na lekcję, nauczyciel jest skłonny zakładać, że walka z uczniami jest nieunikniona [...] (Mieszalski, 1997, s. 118).

Postawa walki jest postrzegana przez tego autora jako destrukcyjna. S. Mieszalski wskazuje, że odpowiedzialność za jej wytworzenie ponosi „pedagogika deklaratywna”, uznawana za normatywną i roszczeniową, manifestująca „dobre chęci”, koncentrująca się na pytaniach o idealne „powinno być”, a deprecjonująca to, co „jest”, upraszczająca obraz sytuacji między nauczycielem a uczniami (Mieszalski, 1997, s. 119). Przy przyjęciu takiej interpretacji szkoła może być rozumiana przez nauczycieli jako miejsce, do którego należy chodzić „pod bro-

nią” i stale być gotowym do odparcia potencjalnych uczniowskich ataków (Chętkowski, 2010, s. 14). Wychowankowie są prezentowani jako osoby nieustannie walczące – z przymusem, dyscypliną i formalnymi założeniami systemu szkolnego. Z. Barciński opisuje wynikającą z tego sytuację w następujący sposób: „Uczeń mówi wprost, że nie wykona polecenia. Wszystkie powyższe sytuacje to moment walki – z jednej strony nauczyciel czegoś chce, z drugiej uczeń (wychowanek), który chce czegoś innego” (Barciński, 2013, s. 46). K. Motyl łączy z kolei pojawiające się w klasie sytuacje walki z wszechobecną nudą obecną na lekcjach: „Nuda jest sytuacją trudną, przed którą człowiek stara się bronić. To, jaka będzie reakcja obronna, zależy w znacznej mierze od poznawczej oceny sytuacji przez człowieka” (2014, s. 156).

Walka ucznia z nauczycielem oraz nauczyciela z uczniem ma, jak przedstawiono, wiele odcieni. Nie wszystkie z nich kojarzą się bezpośrednio z konfliktem. Trudno byłoby bowiem przypuszczać, że zjawisko takie jak nuda może stać się jedyną przyczyną walki między wychowankiem a nauczycielem.

Walka wydaje się także wpisana w relacje tworzone między samymi nauczycielami oraz nauczycielami a ich przełożonym. Nie można również pominąć roli rodziców zaangażowanych w edukację dzieci. B. Śliwerski, opisując zawód nauczyciela, wskazuje na wpisane w jego pracę konkurowanie z innymi profesjonalistami. Akcentuje obecne w tej profesji tendencje do wchodzenia w zawody z innymi, porównywanie się z nimi, dorównywanie im lub oddawanie pola walki. Jak zauważa autor, „bycie nauczycielem to możliwość lub konieczność współzawodniczenia z innymi (nauczycielami, nadzorem, uczniami, ich rodzicami czy politykami oświatowymi), ale i z samym sobą” (Śliwerski, 2006, s. 1).

Jak można zauważyć, w pojawiających się na gruncie pedagogiki interpretacjach walka jest interpretowana przede wszystkim jako „walka z”. Ta wizja nie wyklucza istnienia innych ujęć, które jednak wydają się rzadziej obecne w dyskursie dotyczącym współczesnej pedeutologii. Interesujące staje się tutaj mniej rozpowszechnione ujęcie uwzględniające „walkę o”, rozumianą jako działanie, którego celem staje się osiągnięcie czy odzyskanie jakiegoś dobra, a także ulepszenie istniejącego stanu rzeczy (Szymczak, 1995, s. 608). Przez podejmowanie „walki o” dochodzi do poprawiania rzeczywistości, ulepszania, udoskonalania. Takie ujęcie pojawia się w interpretacji walki jako jednej z sytuacji granicznych obecnych w egzystencji jednostki, rozwijanej przez K. Jaspersa.

2. Walka jako przykład sytuacji granicznej w perspektywie Karla Jaspersa

Walka jest jedną z wymienianych przez K. Jaspersa sytuacji granicznych. Recepcja koncepcji tego autora na gruncie pedagogiki jest widoczna szczególnie w rozważaniach z zakresu relacji wychowawcy z wychowankiem (zob. Szto-

bryn-Bochomulska, 2016; Marek, Walulik, 2012). Niniejszy artykuł koncentruje się z kolei na specyfice pracy nauczyciela, dostrzegając również inne obszary jego działalności – nie tylko te bezpośrednio związane z osobą ucznia. W celu zrozumienia kategorii sytuacji granicznej wartym nakreślenia staje się kontekst, w którym występuje ona w twórczości K. Jaspersa.

Jaspersowska „postmetafizyczna metafizyka granicy” (Trydeński, 2015, s. 147), osadzona w nurcie filozofii egzystencjalizmu, zakłada istnienie człowieka jako bytu możliwego do opisanego w czterech aspektach. Człowiek jest przede wszystkim **bytem empirycznym**, który należy do świata. Nie jest jednak ograniczony do bycia jedynie jego częścią, ponieważ w każdym człowieku, w każdej indywidualnej osobie można dostrzec również wymiar możliwej **egzystencji**, która ma możliwość przekraczania świata. Kolejne dwa wymiary, w których K. Jaspers opisuje człowieka, to świadomość w ogóle, która jest utożsamiana z **intellektem** i rozumem, oraz **duch**, obejmujący idee świata, duszy i życia. Intelkt to siedziba wiedzy przedmiotowej, ogólnie ważnej, obiektywnej. Za pomocą intelektu człowiek poznaje świat i tylko świat jest dany jako przedmiot poznania rozumowi. Duch natomiast „jest obszarem obejmującym idee: świata, duszy, życia, które kierują ludzkim poznaniem, wprowadzają jedność w uzyskaną w obszarze świadomości w ogóle wiedzę przedmiotową, porządkują i ujmują ją w całość” (Piecuch, 2011).

K. Jaspers jest daleki od ujmowania człowieka w sposób statyczny jako tworzonego z elementów. Rozumie bowiem człowieka jako tego, który zawsze „kieruje się” w stronę tego, co go „przekracza”, czyli w kierunku transcendencji. Mówiąc o transcendencji, autor odwołuje się do wymiaru egzystencji. To **egzystencja poszukuje transcendencji**. Znaczenie poszukiwania transcendencji jest podkreślone przez autora następującym stwierdzeniem: „Egzystencja jest tylko w odniesieniu do transcendencji lub wcale nie” (Jaspers, 1955, za: Piecuch, 2011, s. 11). Oznacza to, że egzystencja rozpoczyna się dopiero wtedy, gdy człowiek zaczyna podążać w kierunku transcendencji, która jest czymś nieznanym, nieokreślonym. Egzystencja istnieje wówczas, gdy podąża w kierunku transcendencji, podejmując odwagę wkraczania w nieznaną, i dlatego K. Jaspers pojmuje egzystencję jako byt, który „nie jest, lecz może być i być powinien” (Jaspers, 1955, za: Piecuch, 2011, s. 16). Rozumie przez to, że egzystencja jest możliwością, która dąży do tego, aby się urzeczywistnić.

O byciu egzystencji można zatem mówić wyłącznie wtedy, gdy poszukuje ona transcendencji. Innymi słowy, urzeczywistnienie jest możliwe wyłącznie w kontakcie z transcendencją, która ostatecznie jest niepoznawalna. Jaspersowska transcendencja jest bowiem tym samym, co kantowski „byt sam-w-sobie”, „noumen” (Trydeński, 2015, s. 149). Trudno o definicję transcendencji, ponieważ nie jest ona możliwa do zbadania. Pewnym jest, że pojęcie to nie określa dosłownie ani bytu, ani Boga. Transcendencja to coś, co znajduje się poza sferą poznania człowieka. Jest poza dostępną, poza zasięgiem. Przekracza możliwo-

ści pojmowania i również dlatego jest niemożliwa do zdefiniowania. Jak wyjaśnia M. Trydeński,

Sfera tego co noumenalne jest dla nas niepoznawalna, pozostaje poza naszymi możliwościami poznawczymi. Jakkolwiek próbujemy ją ujmować, zawsze ponosimy klęskę. Właśnie w ramach tej powtarzającej się klęski doświadczamy właściwej granicy (2015, s. 149).

Chociaż podstawowym sposobem bycia człowieka w świecie jest doświadczenie codzienne, które jest poznawalne i możliwe do określenia, nie przestaje on poszukiwać tego, co niepoznawalne. Wciąż próbuje dotrzeć do transcendencji, ale za każdym razem droga kończy się na dotknięciu **granicy**, której nie jest w stanie przekroczyć. Pomimo porażek „funkcjonując w codzienności, człowiek prze jednak ku jej granicom, by stanąć, choćby nieświadomie, wobec niepoznawalnego bytu” (Trydeński, 2015, s. 153).

Egzystencja w codzienności składającej się z sytuacji konkretnych, dotyka transcendencji w sytuacjach granicznych, które skłaniają do stanięcia przed tajemnicą. Dotychczasowy sposób bycia w świecie zmienia się radykalnie wraz z chwilą dotknięcia takiej sytuacji. Wśród sytuacji granicznych K. Jaspers wymienia: **historyczną określoność egzystencji, śmierć, cierpienie, nieuchronność walki, winę oraz problematyczność świata**¹.

¹ Do natury człowieka należy **ograniczeność czasu oraz możliwości**. Konkretnie sytuacje nie są zadowalające, a człowiek, który jest „w sytuacjach”, nie może zmienić wszystkiego, na czym mu zależy. Jedyne, co może zrobić, to zaakceptować ograniczeność, która została mu dana. Znalazłszy się w określonej sytuacji, nie zawsze sprzyjającej jego oczekiwaniom, jest w stanie funkcjonować jedynie wtedy, gdy uzna sytuację za własną i zaakceptuje ograniczenia, co nie oznacza pełnej zgody na zastane warunki życia. Człowiek, zdając sobie sprawę z nieusuwalności ograniczeń, jest w stanie przekraczać sytuację, w którą – mówiąc językiem M. Heideggera – został „rzucony”. Kolejną kwestią, której człowiek nie może zmienić, jest nieunikniona **śmierć**. Widząc proces odchodzenia innych, człowiek żyje w obawie również przed swoją własną śmiercią. Każde zetknięcie się ze śmiercią powoduje, że byt empiryczny staje przed koniecznością odejścia i pozostawienia tego, co do tej pory stanowiło o jego istnieniu. Dla egzystencji śmierć jest wprawdzie źródłem lęku, jednak oprócz tego doświadczenie jej daje szansę na intensywne doświadczenie życia. Świadomość śmierci może przyczynić się do pragnienia rozwoju przez pełne wykorzystanie dostępnych środków. Paradoksalnie śmierć, która kojarzy się ze zniszczeniem, może wywoływać pragnienie życia. W przypadku **cierpienia** sytuacja wygląda podobnie. Człowiek, który jest „skazany” na doświadczenie różnego rodzaju cierpień, często unika doświadczenia, koncentrując się na sprawach dnia codziennego. Cierpienie jest jednak nieuniknione i każdemu przypomina o relacji z transcendencją. Tajemnica cierpienia oraz jego nieuchronności stawia człowieka przed pytaniem o jego sens. Pytanie to wykracza poza możliwości poznawcze człowieka i dlatego dotyka egzystencji. W sytuacji cierpienia egzystencja wykracza poza granice, przybliżając się do transcendencji. Oprócz cierpienia istnieje wiele innych okoliczności, które są dla człowieka niezrozumiałe i w ten sposób zmuszają go do przekraczania własnych granic. Człowiek nie jest w stanie pojąć ani sprzeczności, które mają miejsce w świecie, ani samych przyczyn istnienia świata. Pojawiające się pytania o dramatyczność świata w kontekście nieskończenia dobrego stwórcy są tego najlepszym przykładem. Zadawanie sobie tych pytań jest jednak dla człowieka szansą na spotkanie transcendencji, ponieważ sprawia, że egzystencja jest zmuszona wyjść poza granice i dotknąć tego, co niepoznawalne.

Walka, potocznie kojarzona z negatywnym postępowaniem tak zwanych złych, agresywnych ludzi, w rzeczywistości w sposób niechybny dotyka każdego. Walka spowodowana jest nie tylko **dążeniem do zaspokojenia podstawowych potrzeb** wynikających z biologicznej natury człowieka. Objawia się również w **duchowym współzawodnictwie** polegającym na dążeniu do „zdobycia prestiżu i sławy, poprzez ukazywanie w twórczym działaniu osiągnięć własnej osobowości, a następnie udostępnianie ich innym we wzajemnym szacunku i poczuciu godności” (Piecuch, 2011, s. 86). Walka w ujęciu K. Jaspersa odbywa się w dwóch wariantach. Po pierwsze, istnieje „**walka z udziałem przemocy**”, działająca destrukcyjnie, oraz „**walka w miłości**”, której głównym celem nie jest podtrzymanie empirycznego istnienia, lecz urzeczywistnienie egzystencjalne. Ten rodzaj walki nie przewiduje zwycięzców i przegranych i nie korzysta ze środków przemocy. Ostatnim, szczególnie interesującym w kontekście omawianej problematyki, przypadkiem jest „**walka z samym sobą**”, stosowana z użyciem przemocy. Jaspers uważa, że „panowanie nad sobą w skrajnej postaci, jeśli cel widzi się w nim samym, zwraca się przeciwko samemu człowiekowi, gdyż prowadzi do brutalizacji własnej osobowości” (Piecuch, 2011, s. 90). K. Jaspers nie neguje wszelkiej dyscypliny, lecz zwraca uwagę na zagrożenia płynące z nadmiernej chęci panowania nad sobą.

Sytuacja graniczna walki może więc w życiu człowieka objawiać się na różne sposoby. W przypadku nauczyciela można mówić o doświadczaniu **walki z systemem**, **walki z innym** oraz o **walce z samym sobą**. Każda sytuacja walki, doprowadzając do granicy, obnaża niewystarczalność człowieka i staje się impulsem do skierowania się w stronę transcendencji. Każdy z jej rodzajów, obecnych w praktyce zawodowej nauczyciela, zostanie pokrótce omówiony z odwołaniem się do przykładów szkolnej codzienności.

3. Walka jako sytuacja graniczna w doświadczeniu nauczyciela

3.1. Walka z systemem

Poszukiwanie przykładów walki w pracy pedagogicznej warto rozpocząć od spojrzenia na funkcjonowanie nauczyciela w systemie oświaty. Dla celów ni-

Pragnie bowiem uzyskać odpowiedź na pytania, które są „nieodpowiadalne”. Wykraczanie ku transcendencji odbywa się również w sytuacji **winy**, która jest obecna bez względu na to, czy wiąże się z podejmowaniem konkretnych, moralnie niegodziwych działań, czy też dotyczy zwyczajnego, prostego empirycznego istnienia. Wina może występować nie tylko w wyniku czynienia zła innym, ale już wskutek obserwowania cierpienia innych. Ponadto, działania człowieka prowadzące do poczucia winy często bywają niezamierzone, ponieważ człowiek nie zawsze jest w stanie przewidzieć konsekwencje podejmowanych czynności. Poczucie winy może wynikać również z zaniedbań i z niewykorzystania własnych możliwości. Wina może być więc skutkiem zaniechań oraz konkretnych działań, odbywających się między innymi w **sytuacji walki** (zob. Piecuch, 2011, s. 49–112).

niejszego artykułu pomocne będzie przyjrzenie się systemowi oświaty obowiązującemu w Polsce.

Jednym z działań, które można kojarzyć z walką z systemem, a mówiąc ściślej – z władzą organizującą system, jest uczestnictwo w protestach, które nie jest obce również nauczycielom. Przykładem walki z systemem jest ogólnopolski strajk, który miał miejsce 31 marca 2017 roku (Suchecka, 2017). Wówczas wielu nauczycieli z całej Polski solidaryzowało się, aby zmanifestować swój sprzeciw wobec planowanej reformy edukacji, polegającej między innymi na likwidacji gimnazjów, utworzeniu czteroletnich liceów ogólnokształcących oraz szkół branżowych. Pedagodzy, rezygnując z pełnienia opieki nad uczniami, walczyli o zachowanie dotychczasowej struktury systemu oświaty. Jednym z czynników mobilizujących do walki stał się lęk o utratę miejsc pracy spowodowaną ograniczeniem liczby szkół.

Strajk ten był pierwszym od dziesięciu lat, zorganizowanym na tak szeroką skalę działaniem. W 2007 roku protest zorganizowany przeciwko polityce ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej, R. Giertycha, trwał przez dwie godziny. Nauczyciele walczyli o podwyżki oraz sprzeciwiali się polityce ministra, posądżając go o upolitycznianie szkoły, dzielenie nauczycieli i szykanowanie członków Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jednak strajk ten nie wiązał się z rezygnacją z pełnienia obowiązków nauczycielskich. „Strajkujący najczęściej siedzieli w pokojach nauczycielskich, sprawdzali zeszyty i kartkówki, uzupełniali dzienniki” (Suchecka, 2017).

Przytoczone wyżej przykłady walki z władzą polityczną, która dąży do zorganizowania systemu oświaty w Polsce, nie zawsze zgodne są z oczekiwaniami grona pedagogicznego. Oczywiście nie wszyscy nauczyciele walczą czynnie – wielu nie bierze udziału w zorganizowanych działaniach opozycyjnych. Każdego z nich jednak, nawet tych, którzy zgadzają się ze sposobem organizowania systemu szkolnictwa przez władzę, dotyka walka wpisana w obecny system kształcenia, w którym dominującą, choć często ukrytą, ideą jest konkurencja o byt. Dotyka ona szkoły w obecnie obowiązującym rynkowym systemie organizacji szkolnictwa. Rozliczalność szkół, będąca aktualnie podstawą organizowania systemu edukacji, powoduje szereg niezamierzonych konsekwencji, takich jak rywalizacja o dobrą pozycję na rynku między szkołami oraz rywalizacja między nauczycielami. Jak pisze E. Potulicka:

Zasada rozliczalności jest związana z pojęciem odpowiedzialności. Kiedy ludzie czują się rozliczani, nieświadomie dążą do poprawy funkcjonowania. Kiedy jednak czują się rozliczani nie fair, starają się temu sprostać formalnie, bez rzeczywistej poprawy funkcjonowania (2003, s. 16).

Warto dodać, że poczucie bycia niesprawiedliwie ocenionym może powodować nie tylko próbę formalnego sprostania wymogom, będącą wyrazem biernego przeczekiwania obecnej sytuacji, lecz również opór prowadzący do walki. Walka ta może dotyczyć nieakceptowanych decyzji władzy oświatowej oraz

rywalizacji o uzyskanie jak najlepszej oceny w porównaniu z innymi nauczycielami – nawet jeśli ocena jest wystawiana w poczuciu niesprawiedliwości. W atmosferze rywalizacji o zatrudnienie, szczególnie w okresach reform, dopuszczających liczne zwolnienia, sytuacja nauczycieli bywa niestabilna – zrównoważyć może ją wyłącznie wygrana w walce o stałe stanowisko. Szczególne znaczenie w tej walce pełni system awansu zawodowego, który nierzadko ma na celu pozorne wyposażenie nauczycieli w kompetencje. Zdobywanie kolejnych stopni awansu może świadczyć nie o podniesieniu pedagogicznych kompetencji, lecz o zaradności, która przejawia się w gromadzeniu dokumentów uzasadniających nadanie stopnia. Wydaje się, że wciąż aktualne są słowa B. Śliwerskiego:

W końcu wkroczyła do szkół rywalizacja typu antagonistycznego, określana w teorii gier mianem „gry o sumie zerowej”. Oznacza ona, że czyjś zysk (uzyskanie wyższego stopnia awansu zawodowego) będzie musiał wynikać z czyjejs straty. Spośród kilku ubiegających się z danej szkoły nauczycieli dopuści się do awansu jednego, dwóch, a może żadnego, bo już zabrakło w gminie czy w powiecie środków na pokrycie jego skutków w odpowiedniej płacy (Śliwerski, 2006).

Przytoczone opisy są przykładami sytuacji, które mogą stać się sytuacjami granicznymi. Jeśli do zmagania z systemem edukacji i władzą dodać walkę o pozycję wśród uczniów i walkę o uznanie wśród rodziców, może okazać się, że prawdopodobieństwo wystąpienia sytuacji granicznej jest w zawodzie nauczyciela wysokie.

3.2. Walka z „Innym”

Podejmowanie przez nauczyciela interakcji z innymi nieuchronnie skutkuje sytuacjami „ścierania się” odmiennych poglądów, idei, przekonań, punktów widzenia. Ich skutkiem może stać się wystąpienie sytuacji granicznych, w których nieuniknione jest użycie przemocy. Twórczość K. Jaspersa nie pozostawia złudzeń:

W dziedzinie gospodarczej na drodze pokojowej, w czasie wojen z użyciem przemocy, za pomocą większych osiągnięć, podstępów i działań przynoszących krzywdy – w efekcie wszędzie w równie okrutny sposób się walczy (Jaspers, 1955, za: Piecuch, 2011, s. 86).

W odniesieniu do pracy nauczyciela znaczące wydają się „walki” z trzema podmiotami życia szkolnego: członkami zespołu nauczycielskiego, rodzicami, a także uczniami. D. Chętkowski, autor bloga poświęconego edukacji, nazywa te relacje żartobliwie wojną „belfersko-belferską”, „belfersko-uczniowską” i „belfersko-rodzicielską” (Chętkowski, 2010, s. 15; Dudzikowa, Jaskulska, 2016).

Pierwsza z tu wymienianych, **walka zachodząca w zespole nauczycielskim**, staje się jedną z konsekwencji podejmowanych w tej grupie interakcji. Konieczność współpracy nauczycieli wydaje się oczywistością życia szkolnego, jednak często staje się również zarzewiem walk, które dotyczą zróżnicowanych obszarów tej edukacyjnej instytucji i wynikają z funkcjonujących między na-

uczycielami odmienności – nie tylko zawodowych, lecz także prywatnych (Włazło, 2012). Wiele przykładów takich konfliktów przytacza D. Chętkowski. Warto przypomnieć przynajmniej jeden z nich:

Dwie nauczycielki tego samego przedmiotu nienawidzą się i wzajemnie sobie szkodzą. Sytuacja od lat jest napięta. Jedna drugą próbuje wygryźć z pracy, ale to nie takie proste [...]. W końcu jedna z nich, starsza, nie wytrzymuje i odchodzi [...]. Koleżanka naprawdę odczuwa wielką satysfakcję, że przyczyniła się do usunięcia z pracy swojej dawnej nauczycielki [...]. Nawet imprezę urządziła, aby uczcić swój sukces (Chętkowski, 2009, s. 220–221).

Tego rodzaju „sytuacje” mają miejsce w wielu szkołach. Rzecz jasna, nie zawsze przeradzają się w sytuację zacieklej walki toczonej niemal „na śmierć i życie”. Z drugiej jednak strony, pewna część takich zdarzeń, „belferskich walk” związanych np. z różnicą poglądów dotyczących postępowania wychowawczego wobec uczniów czy podziału obowiązków wynikających z pracy w szkole, faktycznie przeobraża się w poważne kryzysy, których konsekwencje znajdują swój wyraz w pozostałych sferach życia jednostki.

Kolejny z wymienionych rodzajów walk to **walki toczne między nauczycielami a rodzicami uczniów**, które wydają się powszechne w przestrzeni szkoły. Takiego przekonania można nabrać choćby po pobieżnym przeglądzie literatury pedagogicznej poświęconej tej tematyce, a także analizie wypowiedzi praktyków – nauczycieli i pedagogów, obecnych chociażby na forach internetowych (zob. Babiuch, 2002; Walczak, 2011, Chętkowski, 2010; Dąbrowska-Bąk, Pawełek, 2014; Poćwiardowska, 2010).

Ocena nauczycieli przez rodziców uczniów odnosi się między innymi do ich charakterystyk osobowościowych, stosunku do ich dziecka, umiejętności tworzenia zintegrowanej grupy klasowej i, ogółem, całego procesu dydaktycznego (Maksymowska, Werwicka, 2009, s. 13). Często również nauczyciele poddają ocenie rodziców i na tej podstawie kształtują relacje „belfersko-rodzicielskie”. W relacjach między nauczycielami i rodzicami dochodzić może zarówno do różnicy zdań, jak i do poważnych konfliktów, które nierzadko angażują inne podmioty życia szkolnego, a nawet wychodzą poza obszar szkoły. W nieco prze-rysowany sposób kategorię walki „belfersko-rodzicielskiej” ujmuje D. Chętkowski: „Szkoła jest zła, a nauczyciele chcą skrzywdzić dziecko, dlatego rodzina musi działać wspólnie przeciwko wstrętnym pedagogom” (2010, s. 126).

Obraz kontaktów nauczycieli i rodziców nie zawsze przybiera tak zerojedynkowy i bezwzględny charakter, jednak tego rodzaju stosunki mogą w swych konsekwencjach generować sytuacje graniczne i znacząco oddziaływać na życie nauczycieli.

Jak już wskazywano, codziennością życia szkolnego nauczycieli wydaje się **walka podejmowana z uczniami**. Jak zauważał w tym kontekście P. Woods: „Za nauczycielem stoi ciężar prawa, władzy i tradycji, za uczniami zaś przewaga w liczbie i strategiach obrony i ataku” (Woods, 1983, s. 31, za: Dudzikowa,

1996). Obrona i atak uczniów odnoszą się do czterech płaszczyzn, które są zawłaszczane przez nauczyciela. Są nimi: przestrzeń, czas, wiedza i procesy komunikacji generujące napięcia o charakterze ideowym i incydentalnym (Ball, 1994, za: Dudzikowa, 1996, s. 11). Sytuacje te, często obecne w praktyce wychowawczej, prezentowane w przekazie medialnym, bywają kojarzone z sytuacjami dramatu osobistego, kryzysu generującego poczucie poniżenia i bezradności nauczycieli. Taki rodzaj sytuacji granicznych w pracy nauczyciela stał się przedmiotem badań realizowanych przez M. Mikołajczak-Woźniak, wskazującą opresyjne zachowania uczniów wobec pedagogów. Autorka przytacza tu dramatyczne sytuacje agresji uczniów w postaci przemocy fizycznej, psychicznej, a nawet seksualnej. Wśród wielu, bardzo obrazowych, przykładów znaleźć można te związane z ciężkim uszkodzeniem ciała nauczyciela spowodowanym przez ucznia, znieważeniem, wulgarnym potraktowaniem, podejmowanymi przez wychowanków w kierunku nauczyciela obscenicznymi zachowaniami, itp. (Mikołajczak-Woźniak, 2015, s. 269). Tego rodzaju egzemplifikacji dostarczają nam również artykuły i audycje medialne, w których przytaczane są sytuacje bezradności pedagogicznej nauczycieli (najczęściej nie ma w nich jednak miejsca na pogłębioną i wielowymiarową analizę tych przypadków). Tymczasem emocjonalny charakter tych sytuacji wydaje się często dla nauczycieli nie do zniesienia, stając się *de facto*, sytuacją graniczną. Rzadko są to zdarzenia jednorazowe. Zazwyczaj do ich wytworzenia się potrzebny jest splot pewnych działań uczniowskich, będących stopniowym przekraczaniem granic w stosunku do nauczyciela (Mikołajczak-Woźniak, 2015, s. 276). Jak zauważa M. Mikołajczak-Woźniak: „nauczyciel doświadczający ze strony uczniów opresyjnego traktowania bardzo często ma poczucie, że postawiono go w sytuacji bez wyjścia, nie do rozwiązania [...], że jego wytrzymałość znajduje się «na granicy»” (Mikołajczak-Woźniak, 2015, s. 275).

Tej silnej bezradności towarzyszy często wstyd przed przyznaniem się do „porażki wychowawczej”, słabości, której się nie pokonało, osamotnienia w przeżywanej sytuacji. Trudności pogłębia brak wsparcia ze strony zespołu nauczycielskiego. Sytuacja graniczna może, jak zauważa M. Mikołajczak-Woźniak, blokować, rodzić niemoc, bezwład, „zatrzasnąć” w schematycznym działaniu, którego celem jest przebrnięcie przez czas pracy w szkole bez zbyteń angażowania się i narażania na konfrontację z uczniami (Mikołajczak-Woźniak, 2015, s. 275).

Sytuacja walki może również skutkować odwetem polegającym na użyciu przemocy ze strony nauczyciela. Warto zwrócić jednak uwagę, że, zgodnie z myślą K. Jaspersa, podejmowanie przemocy uniemożliwia wędrówkę w kierunku transcendencji. Dzieje się tak dlatego, że człowiek, który pozwalając sobie na doświadczanie bezradności otwiera się na tajemniczą, niezrozumiałą sytuację, jest w stanie wyjść poza dotychczasowe ramy egzystencji. Jak podsumowuje Cz. Piecuch, „[...] motywem poszukiwania transcendencji jest poczucie własnej

niedostateczności, odkrycie w sobie braku wyzwającego to szukanie” (2011, s. 11). Z kolei osoba, która w sytuacji walki do ostatnich chwil utrzymuje, że za pomocą własnych sił może pokonać wroga, nie zadaje pytań o to, co nieznanne. Stara się nie dostrzegać w przeżywanym doświadczeniu niczego „dziwnego”, tajemniczego, niewytłumaczalnego. Podejmując decyzję o stosowaniu przemocy i ukrywaniu trudności, nauczyciel nie może doświadczyć poszukiwania transcendencji. Sytuacja graniczna, do której człowiek się przyznaje i z którą próbuje się zmierzyć bez używania przemocy może jednak stać się powodem poszukiwania transcendencji, które, mimo iż nigdy nie doprowadza do ostatecznego celu, za każdym razem jest przełomowym wydarzeniem, umożliwiającym urzeczywistnianie się egzystencji. Innymi słowy, dzięki przeżywaniu sytuacji granicznych możliwe jest „stawanie się bardziej” – „bardziej człowiekiem”, a więc i „bardziej nauczycielem”.

3.3. Walka z samym sobą

Przewycięzanie wyżej opisanych sytuacji angażuje wiele procesów poznawczych, psychologicznych i emocjonalnych. Może nawet wiązać się z osłabieniem fizycznym i psychicznym oraz prowadzić do wypalenia zawodowego. Pokonywanie tych trudności wymaga więc jednocześnie walki z przeciwnikami oraz walki z samym sobą, która umożliwia wytrwałe znoszenie przeciwności w imię zwycięstwa.

Ten szczególny rodzaj walki polega na zakwestionowaniu części siebie – niektórych swoich popędów i cech charakteru (Piecuch, 2011, s. 86). Stosowanie walki z samym sobą jest konieczne, aby osiągnąć zamierzone cele. Walka ta może jednak przerodzić się w walkę „z użyciem przemocy”. Dzieje się tak wtedy, gdy człowiek stosuje samodyscyplinę, która polega na byciu posłusznym samemu sobie. „Jej efektem, podobnie jak i przemocy stosowanej na zewnątrz, jest panowanie, zniszczenie, kształtowanie” (Piecuch, 2011, s. 90). Samodyscyplina do pewnego stopnia jest, według K. Jaspersa, potrzebna, jednak kultura przemocy, szczególnie wobec samego siebie, przynosi negatywne konsekwencje. Stosowanie przemocy może przynieść wiele korzyści, jednak grozi samotnością i pustką w życiu człowieka, który zdobył już wszystkie możliwe trofea. K. Jaspers przestrzega zatem zarówno przed całkowitą rezygnacją z samodyscypliny, jak i przed używaniem przemocy, szczególnie wobec siebie. Obydwie postawy powodują, że niemożliwe staje się doświadczenie sytuacji granicznej i, co za tym idzie, egzystencjalne urzeczywistnienie.

Gdyby przeprowadzić analizę poszczególnych sytuacji granicznych, mogłoby się okazać, że każda z nich w pewnym stopniu jest ostatecznie związana z walką z samym sobą. Podobny stan rzeczy jest obecny w doświadczeniu nauczycieli. Okoliczności dnia codziennego, będącego podstawowym polem egzystencji, obfitują w wydarzenia, które mogą z czasem stać się sytuacjami granicznymi. Wśród nauczycielskich obowiązków znajduje się między innymi prze-

prowadzanie ewaluacji własnej pracy, które może stać się sytuacją graniczną z uwagi na to, że często dotyka sfery osobistych i znaczących dokonań nauczycieli. W związku z tym ewaluacja może powodować silny stres i lęk przed byciem ocenianym.

Ewaluacja to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów” (Brzezińska 2004, s. 164). Zasadniczo można mówić o trzech jej wariantach: ewaluacji zewnętrznej, wewnętrznej i autoewaluacji. **Ewaluacja zewnętrzna** to badanie przeprowadzane w szkole przez osoby niezwiązane z placówką. Najczęściej są to pracownicy kuratorium oświaty. **Ewaluacja wewnętrzna** jest organizowana przez placówkę, która prowadzi działalność. W praktyce za jej przeprowadzanie odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. **Autoewaluacja** natomiast oznacza analizy wykonywane przez osobę, która jest jednocześnie i wykonawcą, i badającym. Innymi słowy, autoewaluacja w pracy nauczyciela oznacza przyglądanie się własnej pracy przy wykorzystaniu metodologii nauk społecznych. Celem wszystkich badań ewaluacyjnych jest gromadzenie informacji o efektach podejmowanych działań w celu udoskonalania praktyki. Cel ten brzmi być może niewinnie, jednak w rzeczywistości jest wyposażony w silny ładunek emocjonalny, który wynika między innymi z obawy przed oceną. Zdobywanie informacji wiąże się bowiem z odkrywaniem prawdy, która może okazać się niezadowolająca dla odkrywającego. W sytuacji ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, informacje o nauczycielu są odkrywane przez innych, a więc w są w pewien sposób upubliczniane. Nie oznacza to jednak, że autoewaluacja, której wyniki nie muszą być upubliczniane, nie powoduje napięcia emocjonalnego. Często może bowiem powodować lęk przed ujawnieniem jej wyników przed samym sobą. Nauczycielami, którzy wydają się szczególnie narażeni na lęk, są osoby, których tożsamości w badaniach H. Kwiatkowskiej zostały określone jako nadana, rozproszona i moratoryjna (Kwiatkowska, 2005). Nie są nimi natomiast osoby o tożsamości osiągniętej, która „jest raczej niezależna od wpływów zewnętrznych. W działaniu jest autonomiczna, zachowuje integralność, wewnętrzną decyzyjność i odpowiedzialność. [...] Trudne zadania postrzega jako wyzwanie, a nie jako zawodową przeszkodę” (Kwiatkowska, 2008, s. 234). Osoby o tożsamości osiągniętej nie ulegają destrukcyjnemu wpływowi krytyki, ponieważ zdają sobie sprawę z wysokiej wartości podejmowanych przez siebie działań. W przypadku osób o tożsamości nadanej źródłem pewności podejmowanych decyzji może być inna osoba, autorytet lub wiedza, która wydaje się niepodważalna. Osoby te są mocno przywiązane do dotychczasowego sposobu postępowania, więc trudnością może być dla nich przyjmowanie krytycznych informacji lub podejmowanie działań mających na celu zmianę postępowania. Zmiana postępowania, wymagająca walki z samym sobą, może być również niezwykle silnym przeżyciem dla osób o tożsamości moratoryjnej oraz rozproszonej. Są to osoby o wysokim poziomie dezin-

tegracji, które mają trudność z podejmowaniem decyzji i systematycznym działaniem. Jednostki te działają często przypadkowo, chaotycznie i biernie, unikając głębokiej refleksji nad własnym życiem i aktywnością zawodową (Kwiatkowska, 2008, s. 237).

Można zakładać, że dla osób o tożsamości osiągniętej walka z samym sobą przez przyjmowanie, również negatywnych, informacji na swój temat jest traktowana jako kolejne zadanie w zawodowej karierze. W przypadku osób o trzech pozostałych tożsamościach, jednorazowo lub regularnie otrzymywane informacje mogą być traktowane jako bariery zawodowego rozwoju. Z uwagi na wewnętrzny opór towarzyszący ich przetwarzaniu mogą doprowadzić do przeżycia sytuacji granicznej, a konkretnie do walki z samym sobą. Interesującym zagadnieniem badawczym jest pytanie, w którym przypadku ewaluacja może zaowocować silniejszym pragnieniem poszukiwania transcendencji. Z jednej strony, osiągnięta, „pewna” tożsamość może być czynnikiem, który ułatwia podejmowanie uczciwej walki z samym sobą. Z drugiej, owa pewność siebie może blokować przyznanie się do własnej niewystarczalności, które jest warunkiem wejścia w sytuację graniczną. Warto bowiem mieć na uwadze, iż:

Człowiekowi zagraża jego pewność siebie, przekonanie, że jest już tym, czym mógłby być. Gdy wiara, w której człowiek odnajduje drogę swych możliwości, staje się czymś, co posiada, to zamyka tę drogę – przemienia się w pychę moralnego samozadowolenia lub dumę płynącą z wrodzonych cech (Jaspers, 1990, s. 42).

Dlatego brak stanowczości, wyłaniający się z opisów pozostałych trzech tożsamości, może stanowić szansę na wejście w sytuację graniczną, która zbliża do transcendencji, umożliwiając urzeczywistnienie się egzystencji. Być może więc cechy, które pozornie osłabiają profesjonalizm, w rzeczywistości mogą być początkiem procesu poszukiwania, który prowadzi do pełni życia. Wydaje się, że najistotniejszym czynnikiem, warunkującym możliwość „dotknięcia transcendencji”, jest odwaga do „wchodzenia” w sytuacje graniczne. Jak bowiem zauważa K. Jaspers, istnieją również inne reakcje na sytuacje graniczne, wśród których wymienia: ucieczkę w światopogląd, ucieleśnioną wiarę oraz mistycyzm.

„Dokonując jej [ucieczki w światopogląd], wierzymy, że żywione przez nas przekonania stanowią ostateczną odpowiedź na wszelkie możliwe dylematy, starając się wszystkie spotykające nas sytuacje umieścić w jakimś światopoglądowym horyzoncie” (Kolasa, 2010, s. 142). Ucieczce w światopogląd towarzyszy racjonalizowanie, między innymi przez interpretowanie spotykanych sytuacji granicznych jako naturalnych skutków innych wydarzeń. Innymi słowy, ucieczka w światopogląd pociąga za sobą utożsamianie sytuacji granicznych z sytuacjami możliwymi. Rozgraniczenie to ma dla myśli K. Jaspersa duże znaczenie, ponieważ sytuacje możliwe rozumie on jako takie, w których człowiek może znaleźć się wskutek swojego własnego postępowania, natomiast sytuacje graniczne to te, których nie może uniknąć. Sytuacje graniczne wymykają się interpretacji jako wydarzenia w świecie przedmiotowym.

Ucieleśniona wiara również zakłada racjonalizację, lecz tym razem racjonalizacja jest oparta o przekaz religijny. Rozumowanie, które mówi, że wskutek doświadczania sytuacji granicznych można „dostać się” do Nieba będącego synonimem wiecznego szczęścia, powoduje, że człowiek nie zajmuje się dotarciem do sedna sytuacji sprawiającej cierpienie i nie pozwala na aktywność egzystencji, ponieważ pozostaje na poziomie przedmiotowego, obiektywnego rozumowania dającego chwilową ulgę w cierpieniu. Podobnie funkcjonuje tłumaczenie sytuacji granicznych przez odwołanie się do cudów, takich jak chodzenie Jezusa po wodzie (Jaspers, 1995). Są one wprawdzie pomocne w porządkowaniu myślenia o świecie, jednak nie pozwalają na osobiste wejście w sytuację graniczną osobie.

W podobny sposób sytuacji granicznych unika ktoś, kto w obliczu sytuacji granicznej wybiera postawę mistycyzmu polegającą na „wycofaniu się ze świata i poszukiwaniu transcendentnego sensu w obrębie doświadczeń ściśle wewnętrznych” (Kolasa, 2010, s. 143). Ucieczka tego rodzaju zawsze jest jednak ograniczona czasowo, ponieważ, będąc bytem empirycznym, człowiek, aby przeżyć, potrzebuje wykonywać prozaiczne czynności dnia codziennego, które nie pozwalają na tkwienie we własnych wewnętrznych przeżyciach. Strategia ta nie daje więc zadowolenia w dłuższej perspektywie czasowej, podobnie jak dwie poprzednie.

Człowiek, który stosuje wymienione sposoby ucieczki od sytuacji granicznej pozbawia się szansy na urzeczywistnienie jego egzystencji przez zmierzanie ku temu, co niepoznawalne. Przyjmowanie tych strategii nie jest zapewne obce niektórym nauczycielom mierzącym się z sytuacjami granicznymi w życiu osobistym i pracy zawodowej. Należy więc zwrócić uwagę na fakt, że **samo występowanie sytuacji granicznych nie jest warunkiem wystarczającym do doświadczenia skoku w nieskończoność**, który jest tak ważny dla rozwoju człowieka.

Nie sposób zatem pominąć spostrzeżenia, że nie każda sytuacja walki jest sytuacją graniczną, a więc nie każda umożliwia „skok” w nieskończoność. Jak bowiem zaznaczono powyżej, sytuacja graniczna to taka, której człowiek nie może uniknąć. Wymykając się interpretacji jako wydarzenie w świecie przedmiotowym, odsłania egzystencję. Tymczasem istnieje wiele sytuacji trudnych, które przypominają sytuacje graniczne, jednak w istocie nimi nie są. K. Jaspers nazywa je sytuacjami możliwymi i opisuje jako takie, w których człowiek może znaleźć się wskutek swojego własnego postępowania. Warto więc zwrócić uwagę na fakt, iż w zależności od kontekstu, nie każda sytuacja walki będzie sytuacją graniczną, natomiast zdiagnozowanie, która z sytuacji jest nią rzeczywiście, jest niezwykle trudne i ostatecznie dostępne wyłącznie egzystencjalnemu doświadczeniu człowieka, który ją przeżywa.

Podsumowanie

Opisane w niniejszym artykule sytuacje „walki z” tworzą szansę na podjęcie „walki o”, co w języku K. Jaspersa oznacza wyjście w kierunku transcendencji.

Aby to wyjście było możliwe, konieczne jest, aby człowiek uświadomił sobie własną niewystarczalność. Jak pisze bowiem K. Jaspers:

To z zagubienia człowieka wyrastają jego zadania i możliwości. Znajduje się on w najbardziej rozpaczliwym położeniu, ale przez to z jego wolności wypływa najsilniejsze wezwanie do wzlotu. Dlatego wizje człowieka cechowała zawsze zadziwiająca sprzeczność – przedstawiano go jako najędzniejszą i najwspanialszą istotę (Jaspers, 1990, s. 40).

Bezradność, opisywana przez pedeutologów jako obecna również w doświadczeniu nauczycieli, umożliwia zadawanie pytań, na które człowiek nie znalazł odpowiedzi za pomocą własnych sił, między innymi intelektualnych. W tym kontekście porażka może być zwycięstwem, ponieważ otwiera na transcendencję, prowadząc do urzeczywistnienia się egzystencji. Człowiek, który doświadcza sytuacji granicznych, może otworzyć się na tajemnicę. Przez przeżywanie unikatowych doświadczeń związanych z tymi sytuacjami, egzystencja może się urzeczywistniać. Człowiek może „być bardziej”. Jak zauważa A. Walczak, przeżycie sytuacji granicznych w ich ostatnim etapie – refleksji, otwiera człowieka na nowe możliwości (Walczak, 2012). W. Komar (1996, s. 140) określa to następująco: „«Wojna edukacyjna» to także paradoks... nadziei. Tkwi w niej bowiem trud istnienia, z którego można wyprowadzić twórcze inspiracje do wychowania [...], w którym nie ma zwyciężonych i zwycięzców”.

Bibliografia

- Babiuch, M. (2002). *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?* Warszawa: WSiP.
- Ball, S.J. (1994). *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Barciński, Z. (2013) (red.). *Zachowania przeciw nauczycielowi*. Lublin: Wydawnictwo NATAN.
- Brzezińska, A. (2004). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Chętkowski, B. (2010). *Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowska-Bąk, M., Pawełek, K. (2014). *Opresja w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Dudzikowa, M. (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer.
- Ferenz, K. (2009). Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne. W: K. Ferenz, S. Walasek, *Role współczesne*

- snego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Jaspers, K. (1955). *Philosophie*. T. 1. Berlin – Heidelberg: Springer Verlag.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jaspers, K. (1995). *Szyfry transcendencji*. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Kolasa, D. (2010). Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa. *Studia z historii filozofii, 1*, 135–145.
- Komar, W. (1996). „Wojna” w edukacji: stosunku nauczyciel–uczeń. Pejzaże „walki” i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych niż odpowiedzi). W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięcia i typy interakcji*, Kraków: Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maksymowska, E., Werwicka, M. (2009). *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Marek, Z. Walulik, A. (2012). Sytuacje graniczne i wychowanie. *Paedagogia Christiana, 2/30*, 179–191.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Mikołajczyk – Woźniak, M. (2015). W opresji swoich uczniów: nauczyciel w sytuacji granicznej. W: J. Wiśniewska, *Sytuacje graniczne w biegu ludzkiego życia*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Motyl, K. (2014). O szkole jako fabryce nudy i śmiechu, *Podstawy Edukacji, 7*, 141–165.
- Noelle V., (1995). *Schuler sehen Schule Anders: eineempirische Untersuchungen Schulauffassungen von Schülern Und Ihren Konsens*. Frankfurt am Main – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien: Peter Lang Verlag.
- Piecuch, C. (2011). *Metafizyka egzystencjalna Karla Jaspersa*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Poćwiardowska, B. (2010). Przejawy oporu w relacji wychowawca-rodzice. W: D. Zajac (red.), *O kompetencjach współczesnych wychowawców: perspektywa praktyki edukacyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Potulicka, E. (2003). Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form. W: R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Suhecka, J. (2017). *Strajk nauczycieli 31 marca. Pójdą do szkół, ale nie będą pracować*, <http://wyborcza.pl/7,75398,21465007,strajk-nauczycieli-31-marca-pojda-do-szkol-ale-nie-beda.html> [dostęp: 10.07.2017].

- Sztobryn-Bochomulska, J. (2016). Koncepcja egzystencji Karla Jaspersa jako przyczynek do refleksji nad codziennością wychowania. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 1(2), 147–155.
- Szymczak, M. (red.) (1995). *Słownik języka polskiego*. T. 3. (Hasło: walka). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Śliwski, B. (n.d.). Nauczyciel jako zawód, <http://osk-ko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwski-Kongres.pdf> [dostęp: 18.07.17].
- Trydeński, M. (2015). Doświadczenie graniczne w perspektywie filozofii Karla Jaspersa. W: C. Piecuch (red.), *Karl Jaspers: w kręgu wielkich myślicieli współczesnych*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Walczak, A. (2012). Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych, *Kultura i Wychowanie*, 4, 19–34.
- Walczak, B. (2011). „Między nami dobrze jest”. O partnerstwie pomiędzy rodzicami a szkołą. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym – refleksje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wlazło, S. (2012). Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Woods P. (1983). *Sociology and the school. An Interactionist Viewpoint*. London, Boston, Melbourne: Routledge and Kegan Paul.

The fight in the experience of Polish teachers according to the Karl Jaspers' conception of the fight as the limit situation

Summary

The article presents theoretical analysis undertaken to recognize how the K. Jaspers concept of limit situations explains the complexity of the teacher social functioning. The purpose of the article is to explain the meaning of fight in the experience of Polish teachers and the justification for the fact that fight is an indispensable component of pedagogical work. It is because (using the language of K. Jaspers), limit situations, including fight, enable the realization of the existence. As a result, two aspects of fight were distinguished: “fight with” aiming to eliminate the opponent and “fight for”, striving to improve the current state. It was stated that being a teacher requires confrontation with others and experiencing situations that exceed the current capabilities and competences. The situation of fight can be seen as a starting point in the process of development. Moreover, it can be interpreted as existences striving towards transcendence.

Keywords: teacher, fight, limit situation.