

P R A C E P S Y C H O L O G I C Z N E

MARIA M. STRAŚ-ROMANOWSKA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Instytut Psychologii

WYCHOWANIE W OSOBOWEJ RELACJI SPOTKANIA

*To właśnie w spotkaniu człowiek staje się „prawdziwym Ja”
– osoba: „człowiek staje się Ja dzięki Ty”.*

Martin Buber

Streszczenie: W artykule przedstawiono szkic personalistycznego modelu wychowania, opierając się na założeniach filozofii spotkania. Model ten przeciwstawiono dwóm klasycznym modelom: pragmatycznemu i woluntarystycznemu, wskazując na ich ograniczenie, czyli niedostatek aspektu aksjologicznego, etycznego. Podkreślono fakt, że w procesie wychowania uczestniczą dwa podmioty, z których każdy – dzięki osobowej relacji spotkania – ma okazję do otwierania się na drugiego i czerpania inspiracji do rozwoju. Jako najważniejszy

cel wychowania wskazano uwrażliwienie na wartości moralne oraz uczenie zasad zgodnego z nimi postępowania – dla dobra osobistego oraz wspólnoty. Wyróżniono trzy poziomy procesy wychowawczego: poziom przededukacyjny (prewychowanie), poziom edukacyjny (wychowanie) oraz postedukacyjny (samowychowanie).

Słowa kluczowe: osobowa relacja spotkania, prewychowanie, wychowanie, samowychowanie.

WPROWADZENIE

Wprawdzie problematyka wychowawcza, w której centrum mieści się troska o przygotowanie młodego człowieka do życia w społeczeństwie, zawsze stanowiła przedmiot uwagi zarówno badaczy zajmujących się kwestiami społecznymi, jak i praktyków – rodziców, nauczycieli, opiekunów czy po prostu wychowawców, to jednak współcześnie nabiera wręcz rangi priorytetu. Powodem są intensywne, wszechobecne przemiany cywilizacyjne i kulturowe oraz towarzyszące im trudności odnalezienia się młodego człowieka w świecie, generujące liczne problemy i w związku z tym skłaniające do poszukiwania strategii wychowawczych, które sprzyjałyby rozwijaniu kompetencji społecznych na miarę potrzeb jednostki oraz wspólnoty.

W artykule naszkicowano model wychowania, który można określić mianem spotkaniowego albo relacyjnego, nawiązujący do filozoficznych idei personalizmu (np. Buber, 1991; Levinas, 1994; Tischner, 2000). Tłem dla tej propozycji uczyniono dwa najbardziej popularne w kulturze Zachodu ogólne modele, które nazwano odpowiednio pragmatycznym i woluntarystycznym. Pierwszy jest ugruntowany w behawioryzmie, drugi natomiast w amerykańskiej psychologii humanistycznej.

PRAGMATYCZNY MODEL WYCHOWANIA

Pojęcie wychowania w najszerszym znaczeniu oznacza świadome, intencjonalne działanie, którego nadrzędnym celem jest przysposobienie jednostki do samodzielnego życia we wspólnocie, zgodnie z obowiązującymi w niej normami. W kulturze silnie nacechowanej ideologią pragmatyzmu cel wychowania sprowadza się głównie do przygotowania jednostki do efektywnego, maksymalizującego powodzenie pełnienia ról społecznych, czyli do przystosowania. Jest to zasadniczo przystosowanie, które określić można mianem zewnętrznego – do wymagań otaczającego świata, do środowiska rodzinnego, szkolnego, zawodowego, towarzyskiego itp.¹⁾ W duchu pragmatyzmu istotą działalności wychowawczej, jako swoistej praktyki edukacyjnej, jest więc formowanie umysłu i osobowości jednostki za pomocą akceptowanych społecznie psychologiczno-pedagogicznych metod czy technik. Praktyka ta opiera się głównie na założeniach behawioryzmu, traktowanego niekiedy wprost jako „filozofia psychologii” (Malcolm, 2002).

Teorie behawiorystyczne definiują osobowość człowieka w terminach systemu mechanizmów regulacyjnych, które rozwijają się na bazie biologicznych struktur i podlegają mniej lub bardziej kontrolowanemu wpływom środowiska zewnętrznego. W tak rozumianym wychowaniu obecny jest zarówno element działaniowy – przysługujący w pierwszej kolejności wychowawcy, jak i procesualny – dotyczący procesów psychicznych osoby wychowywanej, jej sposobu myślenia, postaw, celów, przekładających się na zachowanie i jako takie stanowiących obiekt czy „przedmiot” oddziaływań wychowawczych.

Wpisujące się w behawiorystyczny nurt psychologii stosowanej teorie wychowania definiują swój nadrzędny cel jako dostarczanie wychowawcom wiedzy o strategiach i technikach wywoływania pożądanych, z praktycznego, adaptacyjnego punktu widzenia, zmian w osobowości i zachowaniu wychowanka. Tego rodzaju działalność wychowawczą określa się niekiedy wręcz mianem „technologii wychowania” (Konażewski, 1982). Psychologia behawiorystyczna dostarczyła teoretykom i praktykom wychowania sporo ściśle udokumentowanej, opartej na standardach pozytywistycznej naukowości, wiedzy dotyczącej skuteczności konkretnych technik wychowawczych, w tym głównie szeroko rozumianych kar i nagród, mających często charakter sterujący czy wręcz manipulacyjny. Stanowi ona jedno z największych osiągnięć naukowych psychologii i jest wykorzystywana w rozmaitych dziedzinach życia społecznego.

Niewątpliwą korzyścią stosowania pragmatycznych technik wychowania, zaliczanych do ogólnej kategorii technik uczenia się, jest ułatwianie jednostce zaspokajania w sposób aprobowany społecznie ważnych, podstawowych potrzeb, takich jak potrzeba bezpieczeństwa, przynależności grupowej czy aprobaty społecznej, podejmowania w sposób skuteczny i satysfakcjonujący rozmaitych ról i zadań na poszczególnych etapach drogi życiowej. Korzyścią nie bez znaczenia jest także fakt, że w procesie uczenia się społecznych reguł postępowania i realizowania zadań, jednostka ma możliwość porównywania się z innymi członkami grupy, do której przynależy i tym samym do nabywania wiedzy o sobie, o swoich możliwościach, ograniczeniach, preferencjach.

¹⁾ Oprócz przystosowania do świata zewnętrznego, społecznego, można wyodrębnić takie formy jak przystosowanie wewnętrzne – do własnych dyspozycji oraz przystosowanie egzystencjalne – do wartości absolutnych (Straś-Romanowska, 2005).

Mimo niewątpliwej skuteczności i przydatności w wielu obszarach życia wspólnotowego, techniki wychowania oparte na założeniach behawioryzmu, a stosowane w imię szeroko pojmowanego interesu społecznego, mają poważne ograniczenia. Posługiwanie się wyłącznie nimi może nawet generować skutki negatywne. Wśród nich do ważniejszych należy, oprócz przeceniania postawy rywalizacji, instrumentalizacja relacji między wychowawcą a wychowankiem, a także osłabianie jego podmiotowości czy wręcz uprzedmiotawianie. Wychowawcy przysługuje bowiem prawo czy zobowiązanie do takiego działania, z wykorzystaniem kar i nagród, aby osiągnąć cel, jakim jest uformowanie stylu zachowania wychowanka w zgodzie z określonymi standardami środowiskowymi. Gratyfikacja stanowi tu ostatecznie główny, często jedyny motyw podporządkowywania się tym standardom. Ponadto wiele reguł funkcjonowania, zwłaszcza w środowiskach zawodowych czy towarzyskich, wraz z zachodzącymi zmianami kulturowymi podlega modyfikacji, a fakt ten stwarza presję nieustannej re-adaptacji i w konsekwencji naraża jednostkę na przeżywanie permanentnego napięcia i poczucia niedowartościowania. Warto też podkreślić, że nadmierna różnorodność pełnionych ról oraz zmienność ich scenariuszy, wraz z presją zewnętrzną regulowaną systemem kar i nagród, stwarza zagrożenie dla rozwoju i stabilizacji poczucia tożsamości jednostki. Świat, w którym zmiana okazuje się wartością samą w sobie, nie sprzyja bowiem samopoznaniu oraz refleksji nad sensem swojego życia, co ostatecznie może prowadzić do zaburzeń życia psychicznego jednostki, w postaci np. depresji czy uzależnień. Zwrócili na to uwagę już w minionym wieku m.in. Victor Frankl (1978), Rollo May (1989) czy Philip Zimbardo i Floyd Ruch (1998).

WOLUNTARYSTYCZNY MODEL WYCHOWANIA

Pragmatyczny model wychowania, oparty na teoretycznych założeniach o człowieku jako istocie głównie psychofizycznej i społecznej, której rozwój jest ukierunkowany na przystosowanie do warunków otaczającego świata, w drugiej połowie XX w. stracił na znaczeniu, a metody składające się na instrumentarium inżynierii wychowawczej poddano ostrej krytyce. Stało się to za sprawą popularnej wówczas amerykańskiej psychologii humanistycznej, przy znacznym udziale rewolucji obyczajowej lat 60., zapoczątkowanej w Stanach Zjednoczonych i rozszerzonej na niemal całą Europę. Pojawiły się wówczas głosy podważające tradycyjną obyczajowość dotyczącą zachowań społecznych i relacji międzyludzkich.

Głoszone przez zwolenników psychologii humanistycznej hasła na temat wolności jednostki oraz jej prawa do samostanowienia i samorealizacji, jako kluczowych, niepodważalnych ludzkich wartości, spowodowały zamianę pragmatycznego modelu wychowania – promującego strategię służące niemal dyrektywnemu formowaniu osobowości jednostki – na model woluntarystyczny, zapewniający jej maksymalną swobodę funkcjonowania, ograniczający jednocześnie rolę wychowawcy czy wręcz pozbawiający go prawa do ingerencji w proces rozwoju osobowości wychowywanej jednostki. Uważano, że wychowanek, jako równorzędny podmiot w relacji wychowawczej, jest istotą autonomiczną i ma pełne prawo do samodzielnego podejmowania wszelkich decyzji, kierowania się w wyborach osobistymi preferencjami, potrzebami, upodobaniami czy przekonaniami. W skrajnej postaci wolnościowy model, znany pod nazwą „wychowania bez porażek”, miał najlepiej służyć jednostce do samopoznania i urzeczywistniania potencjału rozwojowego wyłącznie w zgodzie z własną wolą (Gordon, 1991).

Jednak radykalizm, z jakim wdrażano hasła psychologii humanistycznej do praktyki wychowawczej i życia społecznego, określany mianem „rewolucji pedagogicznej” (Bauman, 2000), nie przyniósł spodziewanych wyłącznie pozytywnych rezultatów, co znacznie podważyło jego wartość. Brak ingerencji w proces rozwojowy wychowanka, unikanie jakichkolwiek, zwłaszcza krytycznych ocen czy restrykcji wobec niepoprawnych jego zachowań i gwarantowanie pełnej swobody w podejmowaniu decyzji, przybierającej postać pseudowolności czy samowoli, okazały się nie tylko nieskuteczne w osiąganiu założonego celu rozwojowego i wychowawczego, ale wręcz przeciwnie, szkodliwe zarówno dla samej jednostki, jak i dla relacji społecznych oraz życia wspólnotowego. Uznano, że młody człowiek potrzebuje jednak kierunkowskazu dla swojego postępowania, stałych i czytelnych punktów czy ram odniesienia, a także wsparcia, czego w modelu wolnościowym jest niedostatek lub całkowity brak.

Mimo to wskazać można, podobnie jak w odniesieniu do modelu pragmatycznego, pewne pozytywne aspekty także tego modelu. Niewątpliwą zasługą jego zwolenników jest przede wszystkim dowartościowanie podmiotowości jednostki, zauważenie jej już na najwcześniejszych etapach życia oraz zwrócenie uwagi na dyspozycję wolnej woli jako podstawy wyborów życiowych. Doceniono fakt, że wolność jest nie tylko prawem jednostki, ale stanowi także istotny warunek rozwoju poczucia tożsamości oraz samorealizacji.

W świetle wskazanych walorów i ograniczeń modeli wychowania: pragmatycznego i woluntarystycznego, wydawać by się mogło, że optymalnym może być model synergetyczny, łączący ze sobą obydwa. Zakładałby przysposabianie jednostki do skutecznego i satysfakcjonującego pełnienia ról wynikających ze społecznej organizacji życia, w taki jednakże sposób, aby zapewnione było poszanowanie podmiotowości wychowanka, a więc nie prowadziło do jego psychologicznego ubezwłasnowolnienia i pomagało jednocześnie w podejmowaniu skutkujących powodzeniem wyborów, zgodnych z regułami społecznymi.

Współcześnie dostrzec można na gruncie szeroko rozumianej praktyki edukacyjnej oraz w przestrzeni życia społecznego obecność obydwu scharakteryzowanych wcześniej modeli wychowawczych. Wyraźne echo idei humanistycznych rozpoznawalne jest we wszechobecnym kulcie indywidualizmu, akcentowaniu podmiotowości jednostki jako istoty autonomicznej, sprawczej, samostanowiącej, predysponowanej do podejmowania niezależnych działań i życia w zgodzie z własnym Ja. Z drugiej zaś strony trudno nie zauważyć wszechobecnego i wszechpotężnego wpływu strategii inspirowanych behawioryzmem na życie współczesnego człowieka. Jest on nieustannie poddawany mniej lub bardziej jawnym oddziaływaniom sterującym wybory, sposób zachowania, upodobania czy gusta, a nawet styl życia. Celem tych manipulacyjnych strategii jest jednak nie tyle kształtowanie u ludzi, w tym także u dzieci i młodzieży, słusznych ze względu na dobro wspólnoty potrzeb i zachowań, ile maksymalizowanie szeroko rozumianego sukcesu czy wręcz zysku wpływowych postaci oraz grup społecznych, które ze względu na własny interes starają się „zarządzać” potencjałem rozwojowym tych, którzy im podlegają.

Nie trzeba być ekspertem, żeby zauważyć, że oba opisane ogólnie modele oddziaływań wychowawczych: pragmatyczny i woluntarystyczny, nawet w formie konwergentnej, nie wystarczają do kształtowania osobowości czy charakteru człowieka na miarę jego możliwości i celów rozwojowych, a także zapotrzebowania społecznego. A ich konkurencyjna współobecność w przestrzeni społecznej ma szereg konsekwencji negatywnych – prowadzi do dezorientacji aksjologicznej, do chaosu poznawcze-

go i motywacyjnego, utrudnia samopoznanie, sprzyja doświadczaniu napięcia emocjonalnego, osłabia poczucie bezpieczeństwa psychologicznego i ostatecznie wzmagają pustkę wewnętrzną. W rezultacie do czynienia mamy z dość paradoksalnym obrazem współczesnego człowieka – indywidualisty, który nie jest sobą.

SPOTKANIOWY MODEL WYCHOWANIA

Jeśli odwołać się do podzielanego przez wielu badaczy twierdzenia, dotyczącego obecności w strukturze życia psychicznego człowieka dwu głównych wymiarów – sprawnościowo-kompetencyjnego i moralnego – przez których pryzmat dokonuje się spostrzeganie własnej osoby i innych ludzi, wówczas nasuwa się spostrzeżenie, że dla współczesnego człowieka pierwszy z wymienionych wymiarów ma większe znaczenie niż drugi, o czym zdają się pośrednio świadczyć wyniki badań z zakresu psychologii społecznej (Wojciszke, Baryła, 2005). Wymiar moralny, odpowiedzialny za życie wspólnotowe, jest doceniany głównie na poziomie deklaratywnym, a realizacja przynależnych do niego wartości ma mniejszy wpływ na samoocenę i poczucie jakości życia niż realizacja wartości związanych ze sprawczością, o której decydują umiejętności i kompetencje (Wojciszke, 2010). Wprawdzie w toku życia (głównie u dzieci i młodzieży) preferencje deklarowanych wartości ulegają zmianie, co wiąże się zasadniczo z procesami rozwojowymi (Cieciuch, 2013), jednak uwagę zwraca odnotowany w licznych badaniach socjologicznych wzrost rangi wartości hedonistycznych i indywidualistycznych we współczesnym polskim społeczeństwie i towarzyszący mu wzrost relatywizmu moralnego, przy równoczesnym obniżaniu się rangi wartości moralnych (Marianiński, 2017). Wydaje się, że nasilanie się niepokojących zjawisk, takich jak przemoc, wszelkiego rodzaju nadużycia, uzależnienia, osłabianie się relacji międzyludzkich, czyny samobójcze czy depresje, można z dużym prawdopodobieństwem uznać za konsekwencję, m.in. podlegania – z jednej strony presji rywalizacji, generowanej przez skrajny pragmatyzm i konsumpcjonizm, z drugiej zaś – za następstwo kultu indywidualizmu oraz wypaczonego rozumienia wolności jako bezgranicznej swobody (samowoli), marginalizującego wartości wyższe, etyczne.

W świetle antropologicznej wiedzy o człowieku jako istocie wielowymiarowej, nie tylko psychofizycznej, społecznej i podmiotowej – w znaczeniu wolnej i samostanowiącej, ale także duchowej – w znaczeniu wrażliwej na wartości wyższe, w tym moralne (Straś-Romanowska, 1992), uznać należy obydwa podejścia do problematyki wychowania: pragmatyczne oraz woluntarystyczne za podejścia redukcjonistyczne. Zawężają one istotę aktywności wychowawczej z jednej strony do formowania osobowości wychowanka, z pomijaniem jego podmiotowości – w stylu inżynierii behawiorystycznej, z drugiej zaś do zapewniania wychowankowi maksymalnej swobody samostanowienia – pod hasłami indywidualizmu i skrajnej wolności, opartymi na wybiórczych, wypaczonych niekiedy ideach humanizmu. Pomija się w nich, albo co najmniej marginalizuje, tradycyjny, etyczny cel wychowania, którego istotą jest uwrażliwienie na wartości moralne, takie jak uczciwość, przyzwoitość, prawdomówność, lojalność, szacunek dla Innego itp. Z realizacją tego rodzaju wartości wiąże się odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale też za drugiego człowieka, za wspólnotę, także za środowisko przyrodnicze.

Wprawdzie człowiek, z racji osobowej natury, dysponuje przyrodzoną wrażliwością aksjologiczną, jest – każdy według własnej miary – otwarty na świat wartości wyż-

szych, absolutnych, jednak wrażliwość ta, podobnie jak wrażliwość innych zmysłów (na co zwracał uwagę M. Scheler, 1999), podlegając wpływowi środowiskowemu, może być podtrzymywana, wzmocniana albo osłabiana. Realizacja nadrzędnych wartości, postępowanie w zgodzie z nimi czy (używając sformułowania V. Frankla, 1978) „odpowiadanie na apel wartości”, potrzebuje sprzyjającego otoczenia, inspiracji płynącej od osób znaczących, a także odpowiednich wzorów postępowania. Dlatego tak istotna w procesie wychowania pozostaje rola wychowawcy, a w zasadzie wszystkich ważnych postaci z otoczenia wychowanka, którym z reguły jest młody człowiek. Członkowie wspólnoty, wskazując swoimi wyborami na wartości, dostarczając sposobem postępowania przykładów, jak należy je realizować, świadczą o ich wadze i tym samym motywują do ich respektowania podczas codziennych wyborów i aktywności życiowych. Ważnym efektem kierowania się w działaniu wartościami nadrzędnymi, moralnymi, wykraczającymi poza logikę utylitarystyczną i czysto pragmatycznej, zewnętrznej adaptacji, jest doświadczanie specyficznego, dostępnego tylko człowiekowi stanu psychicznego w postaci poczucia sensu, któremu towarzyszy poczucie własnej godności, cenione bardziej niż oparta na porównaniach społecznych, dotyczących głównie walorów sprawnościowych, samoocena (Straś-Romanowska, 2010).

Antropologiczne założenia o naturze człowieka jako istocie osobowej, której specyficznymi atrybutami są: rozumność, wrażliwość aksjologiczna, wolna wola oraz relacyjność przejawiająca się w dążeniu do bezpośredniego, szczerego bycia z Innym, wobec Innego i dla Innego, a także potencjał nieustannego rozwoju (np. Straś-Romanowska, 2005), uzasadniają sformułowanie nadrzędnego celu wychowania jako realizację potencjału rozwojowego, zmierzającą w kierunku ideału osobowego. W centrum tego ideału zaś znajduje się odpowiedzialność moralna – za drugiego człowieka, za wspólnotę i za samego siebie, stawiająca przed jednostką wymóg samoograniczenia i samodoskonalenia. Odpowiedzialność moralna stanowi tym samym najwyższy przejaw osobowego istnienia człowieka. Co istotne, wychowanie, którego celem jest kształtowanie charakteru w kierunku ideału osobowego, dotyczy w jednakowym stopniu zarówno wychowanka, jak i wychowawcy. Pogląd ten podzielają z przedstawicielami filozofii spotkania, m.in. z przywołanymi wcześniej: Martinem Buberem, Emmanuelem Levinasem, Józefem Tischnerem, także filozofowie reprezentujący odmienne nurty filozoficzne, np. Leszek Kołakowski czy Zygmunt Bauman.

Naszkieowany model wychowania, uwzględniający znaczenie wartości moralnych, można przyrównać do cenionego w czasach starożytnych systemu edukacyjnego o nazwie *paideia*, w którym wiedzę, mądrość i piękno człowieka (w tym zdrowie, tężyznę fizyczną i sprawność) łączono ściśle z charakterem, ze szlachetnością, przyzwoitością, dobrocią, a za nadrzędny cel edukacyjny uważano kształtowanie cnót charakteru według najdoskonalszych wzorców, czyli ideałów osobowych (Jaeger, 2001). Wprawdzie przyzwoitość, prawość, kultura osobista nie są wartościami kwestionowanymi w innych modelach wychowania, jednak w modelu personalistyczno-spotkaniowym mają one rangę priorytetów, stanowiących cel sam w sobie, podczas gdy np. w modelu pragmatycznym są traktowane niekiedy w sposób instrumentalny, jako środek do pozyskiwania sympatii, aprobaty czy jako czynnik sprzyjający osiągnięciu powodzenia.

Wydaje się, że uczynienie *paidei* ideą wiodącą w realiach współczesnej szkoły, funkcjonującej bardziej według zasad korporacyjnych niż wspólnotowych, nie byłoby przedsięwzięciem łatwym. Wymagałoby zmiany modelu szeroko rozumianej edukacji, która polegałaby na uwzględnianiu, oprócz wymiernych, mierzonych punktami, efektów dotyczących wiedzy i umiejętności uczniów, także kompetencji etycznych,

wrażliwości moralnej, postaw obywatelskich, zachowań prospołecznych czy wspólnotowych. Musiałoby się to wiązać zapewne z przededefiniowaniem roli nauczyciela, z odciążeniem go od obowiązków formalnych czy biurokratycznych na rzecz częstszego, bliższego i bardziej przyjacielskiego kontaktu z uczniami, a wyjściowo także z modyfikacją programu studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela. To długa droga, ale może warto – w obliczu wyzwań kulturowych – zacerpnąć inspiracji z tradycji oraz współczesnej myśli personalistycznej, aby nadać praktyce wychowawczej bardziej humanistyczny, osobowy charakter.

Inspirując się współczesną myślą antropologiczną, rozwijaną w duchu personalizmu i filozofii spotkania (Buber, 1991; Gadacz, 1991; Levinas, 1994; Tischner, 2000), oprócz niepodważalnej wagi czynnika aksjologicznego w procesie wychowania, warto także podkreślić znaczenie innego istotnego aspektu osobowej natury człowieka, mianowicie relacyjności. Pojęcie relacyjności, zbliżone choć nie tożsame z pojęciem interakcji (Dryll, 2001), oznacza dyspozycję do bycia z drugim człowiekiem w specyficznej, podmiotowej relacji, którą określa się mianem spotkania albo dialogu (Buber, 1993). Dialogiczną czy spotkaniową relację wyróżnia to, że każda z osób jest otwarta na drugą, na jej odrębność, wyjątkowość, tajemniczość i bezwarunkową wartość, a także na jej nieograniczony potencjał osobowego rozwoju, aktywowany przez czynniki środowiskowe, kulturowe.

Odnosząc tę tezę do problematyki wychowania można uznać, że wychowanie jest spotkaniem dwu podmiotów, gdzie jednemu – wychowawcy przysługuje powinność wspomagania rozwoju drugiego – wychowanka. Istotę osobowego, relacyjnego spotkania stanowi, oprócz otwartości na Drugiego i bezwarunkowej akceptacji, wsłuchiwanie się w jego głos, ze szczerą chęcią zrozumienia i współodczuwania. Postawa otwartości przede wszystkim powinna cechować wychowawcę, który poprzez ekspresję siebie, swojego autentycznego Ja ma możliwość ukazywania wychowankowi ważnych, cenionych wartości, świadcząc swoim postępowaniem o ich znaczeniu i tym samym inspirując do pochylenia się nad nimi. Ważna jest tu nie tylko treść odsłanianych czy wskazywanych wartości, ale także sposób ich realizacji, autentyczność, mająca moc ożywiania wrażliwości aksjologicznej i kształtowania ukierunkowanej na wartości woli. Nie istnieje skuteczniejsza metoda wychowawcza niż przykład, osobiste świadectwo na rzecz słuszności i wagi tego, o czym samemu jest się przekonany. Aby dochodziło do autentycznego, osobowego spotkania, konieczna jest zatem dojrzałość osoby wychowawcy, wyraźna jego tożsamość, ugruntowana w ustabilizowanym systemie wartości uwidaczniającym się w postępowaniu, a ponadto nastawienie na dalszy osobisty rozwój.

Wymienione warunki budują autorytet wychowawcy i stwarzają jedyny w swoim rodzaju klimat pomagający wychowankowi poznawać siebie, rozwijać własną tożsamość i urzeczywistniać się jako podmiot, przy równoczesnym kształtowaniu cnót charakteru. Wychowawca, dzieląc się z wychowankiem osobistym doświadczeniem, będąc przykładem, jak należy i warto postępować, kierując się w życiu wartościami wyższymi niż tylko utylitarne i hedonistyczne, wykazując jednocześnie aprobatę dla indywidualności wychowanka, niejako dzieli się z nim sobą i tym samym ma moc pociągania go ku wspólnemu ideałowi. Nie tylko naucza jak żyć, niczego nie narzucając, lecz mądrymi argumentami, życzliwą perswazją, a przede wszystkim świadectwem słuszności tego, co głosi, inspiruje do podejmowania postanowień umocowanych nie tyle, czy nie tylko, w chęci, potrzebach albo racjonalnej kalkulacji, ile przede wszystkim w poczuciu powinności i odpowiedzialności – ze względu na nadające życiu głębszy sens wartości etyczne. Dodaje też odwagi do konsekwentnego, zgodnego z nimi postępowania, zapewniając

jednocześnie wychowankowi bezpieczeństwo i wzmacniając u niego poczucie własnej wartości. Jest mistrzem czy przewodnikiem na drodze rozwoju osobowego wychowanka. Aby osiągnąć status wychowawcy-przewodnika, należy przejść własną drogę rozwoju i pozostawać na niej w stałej gotowości samodoskonalenia.

WIELOPOZIOMOWOŚĆ PROCESU WYCHOWANIA

Kierując się przedstawionymi założeniami, zaczerpniętymi z antropologii personalistycznej i filozofii spotkania, prowadzącymi do konkluzji, że celem wychowania jest przysposabianie jednostki do dającego poczucie sensu i służącego dobru wspólnoty kształtowania i doskonalenia cnót charakteru, można na drodze wychowania wyodrębnić trzy poziomy.

Pierwszy poziom jest niejako wstępem, poprzedzającym zasadniczą aktywność wychowawczą. Na tym poziomie dokonuje się swoiste prewychowanie, czyli przygotowanie do zasadniczego procesu wychowawczego. Polega ono na stwarzaniu sprzyjających warunków do rozwoju dziecka we wszystkich wymiarach jego osobowej natury, a dokonującego się już w najwcześniejszym okresie życia. Warunki te, w formie bezwarunkowej miłości, akceptacji, bezpieczeństwa, trafnie rozpoznali Abraham Maslow (1986) i Erik Erikson (2004), a docenili współcześni twórcy teorii przywiązania, podkreślając znaczenie odpowiedniego klimatu emocjonalnego i pierwszych kontaktów dziecka z bliską osobą dla procesu ufego otwierania się na otaczający świat, w tym również na świat wartości, a także dla ujawniania i ożywiania potencjału rozwojowego. Relacje z najbliższymi osobami, rodzicami czy opiekunami, a także wzorce, jakimi się oni posługują w codziennym postępowaniu, mają trudne do przecenienia znaczenie dla jego rozwoju; przygotowują niejako grunt, na którym rozwijać się będzie kondycja osobowa wychowanka, w tym wrażliwość na wartości.

Następny poziom procesu wychowawczego to poziom zasadniczy, któremu przysługuje miano edukacyjnego. Wychowanie na tym poziomie wymaga świadomego, mądrego zaangażowania wychowawcy oraz ufnej postawy wychowanka. Rola wychowawcy polega tu na ukierunkowywaniu potencjału osobowego wychowanka na cele zgodne zarówno z jego predyspozycjami i możliwościami, jak i z wartościami społeczności, w której wzrasta oraz na wzbudzaniu w wychowanku poczucia odpowiedzialności za podejmowane czyny. Służą temu odpowiednie strategie, a wśród nich przede wszystkim dialog, którego treści obrazowane i uwiarygodniane powinny być przykładami, najlepiej własnych (wychowawcy) zachowań, o czym wspomiano wcześniej. Dodać należy, że wychowanie, dokonujące się w osobowej relacji spotkania, uczy ponadto w sposób naturalny, niedyrektywny zasad prowadzenia rozmowy, uważnego słuchania podmiotu interakcji, z poszanowaniem jego godności; jest swoistym warsztatem edukacyjnym dotyczącym komunikacji interpersonalnej. Na poziomie edukacyjnym jest też miejsce dla wzmacniania nagrodami pozytywnych zachowań wychowanka oraz stawiania granic dla jego wolności, co w strategii spotkaniowej, dialogicznej ma przede wszystkim charakter perswazyjny, wyjaśniający sens ograniczeń. Taka strategia sprzyja ukierunkowywaniu woli na szlachetne cele, wzmacnianiu jej siły oraz determinacji do praktykowania, na miarę możliwości, takich form aktywności, które polegają na samoograniczaniu i samodoskonaleniu. Kształtowanie woli, ściśle związane ze wzbudzaniem poczucia odpowiedzialności i sensu, zdaje się najważniejszym elementem wychowania w duchu personalizmu i filozofii spotkania.

Swoista edukacja wychowawcza, dokonująca się w osobowej relacji dialogu, prowadzi na kolejny poziom procesu wychowawczego, jakim jest samowychowanie. Na tym poziomie, zarówno realizujący swoją rolę, jak i potencjalny wychowawca przyjmuje wobec siebie pozycję wychowanka. Stawia sobie wymagania, stara się je konsekwentnie realizować i egzekwować ewentualne zaniechania czy zaniedbania. Wstąpienie na poziom samowychowania, który zasadniczo jest poziomem postedukacyjnym, wymaga spełnienia warunków, które za Kazimierzem Dąbrowskim można określić jako samoświadomość, samowybranie i samopotwierdzenie. Samowychowanie stanowi niejako zwieńczenie wymienionych procesów i stanów, prowadząc ku ideałowi osobowemu (Dąbrowski, 1975; Mróz, 2008). Jest ono równoznaczne z osiągnięciem wyróżnionego przez autora teorii dezintegracji pozytywnej najwyższego, piątego poziomu rozwoju człowieka, do którego się on zbliża – dzięki osobistemu zaangażowaniu, pogłębionej refleksji nad sensem swojego życia, opartej na realistycznej wiedzy o sobie i świecie – dokonując świadomego wyboru wartości i pielęgnując w sobie determinację, aby je realizować w obliczu ideału, co prawda z natury rzeczy odległego, ale pociągającego, bo sensownego, służącego dobru wspólnoty. Wychowawca o takim profilu osobowym, nastawiony na nieustanne samodoskonalenie, ma największą moc wydobywania z wychowanka najlepszych predyspozycji i uczestniczenia w kształtowaniu jego osobowości, torując mu drogę ku pełni człowieczeństwa. Jako taka, aktywność wychowawcza przypisana do trzeciego, postedukacyjnego poziomu, powinna w zasadzie poprzedzać aktywności przypisane do poziomów wcześniejszych i nieustannie im towarzyszyć.

PODSUMOWANIE

Wychowanie, pojmowane w duchu antropologii personalistycznej i filozofii spotkania, jest ciągłą i niekończącą się aktywnością, ukierunkowaną na wspomaganie rozwoju osobowego, kształtowanie, doskonalenie i umacnianie cnót charakteru, czyli aktywnością zorientowaną na życie według wartości, która się dokonuje w relacji osobowego spotkania. Tak rozumiane wychowanie dotyczy w jednakowym stopniu wychowanka oraz wychowawcy.

Wychowanie jest zarówno działaniem, jak i procesem – zaczyna się od kształtowania charakteru potencjalnego wychowawcy, który swoim postępowaniem pobudza i ukierunkowuje proces rozwoju osobowego wychowanka, troszcząc się przy tym nieustannie o doskonalenie własnej kondycji osobowej i dzięki temu stając się coraz lepszym mistrzem dla innych.

Złożoność fenomenu wychowania, jego wielopoziomowość oraz wymagania dotyczące zadań, przed jakimi stoi wychowawca, skłaniają do wniosku, że jest ono bodaj najbardziej wymagającą sztuką. Ucząc bowiem odpowiedzialności, wychowawca jest zobligowany do dbania o własną odpowiedzialność – zarówno za wychowanka, jak i za siebie oraz za wspólnotę, do której należą oba podmioty osobowej relacji spotkania.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Sic!
- Buber, M. (1991). O Ja i Ty (przeł. Jan Dąbrowski). W: B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*. Kraków: Znak.
- Buber, M. (1993). *Problem człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Liberi Liberi.

- Dąbrowski, K. (1975). *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*. Warszawa: Wydawnictwo PTHP.
- Dryll, E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Erikson, E. (1959/2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Frankl, V. (1978). *Nieświadomiony Bóg*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gadacz, T. (1991). Wychowanie jako spotkanie osób. *Znak*, 9.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Warszawa: Aletheia.
- Kołąkowski, L. (2003). *Obecność mitu*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Konarzewski, M. (1982). *Podstawy oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: PWN.
- Levinas, E. (1994). *O Bogu, który nawiedza myśl*. Kraków: Znak.
- Mariański, J. (2017). Postawy Polaków wobec norm moralności obywatelskiej i społecznej. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, nr 20(3).
- Malcolm, N. (2002). Behawioryzm jako filozofia psychologii. W: T.W. Wann (red.), *Behawioryzm i fenomenologia*. Kraków: Znak.
- Marcel, G. (1986). *Być i mieć*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow, A. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- May, R. (1989). *Psychologia i dylemat ludzki*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Mróz, A. (2008). *Rozwój osobowy człowieka*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Scheler, M. (1999). *Resentyment a moralność*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Straś-Romanowska, M. (1992). *Los człowieka jako problem psychologiczny*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Straś-Romanowska, M. (2005). Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 261–274.
- Straś-Romanowska, M. (2010). Od samooceny do poczucia godności. Spojrzenie na problem ustosunkowania do własnej osoby z perspektywy psychologii biegu życia. W: A. Kolańczyk, B. Wojciszke (red.), *Motywacje umysłu* (s. 127–143). Sopot: Smak Słowa.
- Tischner, J. (2000). *Myslenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Wojciszke, B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary postrzegania społecznego*. Gdańsk: GWP.
- Wojciszke, B., Baryła, W. (2005). Sądy o własnej sprawności i moralności a samoocena. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 34–47.
- Zimbardo, Ph., Ruch, F. (1998). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

EDUCATION IN A PERSONAL RELATIONSHIP OF MEETING

Abstract: This article presents an outline for personalistic model of education based on the assumptions of the philosophy of meeting. It has been set against two classic models: the pragmatic as well as the voluntaristic one, pointing out to their limitations, such as the deficiency of the axiological, that is ethical aspect. It has been emphasized that in the educational process partake two subjects, each of whom, due to the personal relationship of meeting has the chance to opening up to another and deriving inspiration for development. As for the most im-

portant aim of education, sensitization to moral values and teaching these principles accordingly has been indicated – for the welfare of a person and their community at the same time. Consequently, three levels of educational proces have emerged, namely: the pre-educational level (pre-education), educational level (education) and post-educational level (self-education).

Keywords: personal relationship of meeting, pre-education, education, post-education.