

**Witold P. Glinkowski**

Uniwersytet Łódzki

## **Wychowywanie jako spotkanie osób w świecie wartości**

### **Wprowadzenie**

Zapewne wolno postawić tezę, że współczesne koncepcje pedagogiczne, koncentrując się na subtelnościach procesów wychowawczych i edukacyjnych, nie zawsze dostateczną uwagę przywiązują do kwestii podstawowych. Wolno jednak założyć, że uwzględnienie tych ostatnich – jako fundamentalnych z perspektywy celów, ku którym zmierza aktywność pedagogiczna, a także środków, które pozwalają na optymalną jego realizację – wydaje się priorytetowe, gdyż warunkuje pomyślną realizację zamierzeń edukacyjno-wychowawczych. Warto zatem poddać refleksji dwie okoliczności – kluczowe, ale zarazem na tyle oczywiste, że często bagatelizowane. Najpierw tę, że wychowywanie dotyczy osób – będących jego moderatorami oraz adresatami, oraz tę, że ów proces przebiega w codzienności „ludzkiego świata”, a zatem świata zaksjologizowanego. Powyższe oczywistości bywają przeoczone, a przynajmniej marginalizowane. I właśnie ta okoliczność prowokuje do zapytania o przyczynę takiego stanu rzeczy. Skłania też do zwrócenia baczniejszej uwagi na dwie „niecodzienności” – tyleż fundamentalne i bezprecedensowe, co przesłaniane przez inne, należące do „codzienności” procesu dydaktycznego, postrzeganego w perspektywie „taktyczno-strategicznej”, a nie w optyce podstawowych dłań pryncypiów. A zatem, pytanie o *osobę* oraz pytanie o *wartości* okazują się latentne, są przesłonięte doraźnymi i partykularnymi zadaniami bądźż utylitarnymi celami, w których upatruje się zasadniczych racji podejmowania i prowadzenia działań wychowawczych. Stawiam jednak tezę, że bez poddania odpowiedniej teoretycznej refleksji istotnych elementów procesu wychowawczego, proces wychowywania może być realizowany jedynie połowicznie i nie przyniesie optymalnych rezultatów.

Elementami tymi są: *osoba ludzka*, jako podmiot *spotkania* oraz *wartości* określające przestrzeń spotkania i wypełniające ją istotną dla niej treścią.

Trzy wyróżnione elementy narracji – osoby, spotkanie i wartości – traktuję nie tylko jako osie organizujące niniejszą wypowiedź, ale też jako składowe, które ukierunkowują refleksję na temat wychowania, a nawet mogą w jakimś sensie pomóc w próbie zdefiniowania tego procesu lub przynajmniej przyczynić się do uwyrażnienia istotnych jego wyznaczników.

### **Wychowawca i wychowanek – osoby w dialogu**

W tradycji współczesnej filozofii dialogu spotkanie jest przeciwstawione napotykaniu – podobnie jak osoby są przeciwstawiane obiektom. Wprawdzie spotkanie jest zarazem jakimś rodzajem napotykania, a również osoba stanowi pewien obiekt, to jednak nie sposób tych orzeczeń odwrócić. Nie każde napotykanie spełnia bowiem warunki, które pozwalają na to, by dostrzec w nim spotkanie i nie każdy obiekt posiada rangę osoby. Napotykanne obiekty i spotykane osoby należą do jakościowo różnych porządków rzeczywistości, będących funkcją odmiennego otwierania się na nią. Perspektywa, która otwiera na napotykanne obiekty, nie prowadzi do ujawnienia tego, co osobowe, choć niewątpliwie pozwala na ukonstytuowanie się sensu poznawanego przedmiotu. Napotykanie nie daje podstawy, by mówić o spotkaniu, i odpowiednio, napotykanne obiekty nie dostarczają przesłanek do ujawnienia tego, co jakościowo od nich różne, tego, czego ucieleśnieniem są osoby<sup>1</sup>. Obiekty po prostu są, podczas gdy osoby nie tylko są (jako jednostki), ale ponadto „są obecne”. O obiektach nie mówi się, że są obecne – zresztą takie stwierdzenie niczego by nie wniosło do charakterystyki sposobu ich istnienia.

Obecność wyraża się „byciem wobec”, trwaniem w relacji, której podstawą nie jest intencja zorientowana na poznawanie, przekształcanie lub użytkowanie, lecz na partycypowanie w takiej rzeczywistości, której ważnym i nieredukowalnym wyznacznikiem jest aspekt pozaprzedmiotowy. Ten, kto jest obecny, ma udział w świecie – jak powiedziałby współczesny filozof dialogu, Martin Buber<sup>2</sup>. Obecność wydarza się, jest wydarzeniem dokonują-

---

<sup>1</sup> Współczesny komentator proponuje jeszcze radykalniejszą dystynkcję, różnicującą dwie płaszczyzny ludzkiego otwierania się na świat: „Przez osobę mamy właściwe doświadczenie świata, zaś przez świat nie mamy właściwego doświadczenia osoby”. M. Szulakiewicz, *Dialog i metafizyka. W poszukiwaniu nowej filozofii pierwszej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 248.

<sup>2</sup> M. Buber, *Ich und Du*, w: tenże, *Das dialogische Prinzip*, Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1973, s. 9 [wyd. polskie: M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992, s. 40–41].

cym się między wychowawcą a wychowankiem. Jako wydarzenie, niesie ona z sobą komponent daru, którym uczestnicy wydarzenia – obecni wobec siebie – obdarzają siebie wzajemnie. Tak rozumiana obecność wyklucza redukowanie relacji między wychowawcą i wychowankiem do samego tylko technicznego „oddziaływania”, dającego się porównać do oddziaływania podmiotu na przedmiot. Tym bardziej relacja ta nie polega na zawłaszczaniu osoby wychowanka przez wychowawcę, bowiem obu jej uczestnikom przynosi ona pewien dar – choć każdemu inny. Warunkiem sukcesu wychowawczego jest postulowana przez autora wzajemna obecność wychowawcy i wychowanka<sup>3</sup>. Nie sprowadza się ona, wedle autora do *obserwowania* [*Beobachten*] obiektu, jakim jest wychowanek. Nie sprowadza się ona również do *rozważania* [*Be-trachten*], bo wówczas nadal zaangażowanie wychowawcy jest ograniczone, choć w tym ostatnim przypadku koncentruje się on bardziej na istnieniu wychowanka niż na jego psychofizycznych właściwościach<sup>4</sup>. Obecność, jako wzajemne bycie wobec siebie, urzeczywistnia się dopiero w relacji nazywanej przez Bubera *uobecnianiem* [*Innewerden*]. Ten typ relacji określa autor mianem dialogicznej, gdyż jej podmioty partycypują w niej w sposób pełny, co wiąże się z ich decyzją, by uczestniczyć w niej egzystencjalnie i bezpośrednio. Uznający – wychowawca – angażuje nie tylko swą wiedzę i umiejętności, ale też osobistą sferę swoich postaw i czynów<sup>5</sup>. Zarazem uznawanego, czyli wychowanka, nie redukuje się do obiektu, bowiem wychowawca nie poprzestaje na „poznawaniu go”, lecz „ma z nim do czynienia”. Owa relacja uznawania nie jest monologiczna, lecz jest dialogiczna, dlatego staje się źródłem i podstawą odpowiedzialności. Przy czym nie idzie tu o potoczny sens pojęcia odpowiedzialności – kulturowo „zakontraktowanej” i wynikającej z obowiązków nauczyciela względem ucznia – lecz o tę odpowiedzialność, która jest funkcją osobistego aktu odpowiadania, o tę, będącą owocem wzajemnego uznawania

<sup>3</sup> M. Buber, *Reden über Erziehung*, Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1953; Por. G. Huber, *Menschenbild und Erziehung bei Martin Buber. Kultur- und Staatswissenschaftliche Schriften*, Zürich 1960; G. Rückriem, *Universaler Humanismus und das Wesen des Pädagogischen als Begegnung*, w: (red.) B. Gerner, *Personale Erziehung*, Verlag Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1965; E. Simon, *Martin Buber, der Erzieher*, w: (red.) P.A. Schilpp, M. Friedman, *Martin Buber*, Stuttgart 1963, s. 479–505.

<sup>4</sup> M. Buber, *Ich und Du*, dz. cyt., s. 150–153 [wyd. polskie: j. w., s. 215–217].

<sup>5</sup> Por. H.-J. Werner, *Martin Buber*, Campus Verlag, Frankfurt/M.–New York 1994, s. 37.

się osób uczestniczących w dydaktycznym dialogu. Tymi osobami są: Ja wychowawcy oraz Ty wychowanka<sup>6</sup>.

Niewątpliwie zadania, jakie stoją przed wychowawcą – podmiotem aranżującym i realizującym proces wychowawczy – wykluczają możliwość zawężenia jego relacji z wychowankiem do poziomu dialogicznego spotkania między Ja i Ty. Nie może tu być pełnej symetrii, ani pełnej wzajemności. Jednak nie znaczy to, by relacja między wychowawcą i wychowankiem nie powinna uwzględniać niektórych elementów relacji dialogicznej. Celem relacji dialogicznej nie jest ani pokonanie interlokutora, ani nawet osiągnięcie wspólnego stanowiska, lecz jest nim wspólne odsłanianie wartości, przyczyniające się do wzbogacenia osobowego statusu każdego z uczestników dialogu. Tak rozumiany dialog – również ten, który przebiega w ramach relacji między wychowawcą a wychowankiem, ujawnia swoją autonomiczną wartość<sup>7</sup>. Nie znaczy to jednak, by wychowywanie ograniczało się do dialogu i na nim poprzestawało. W procesie wychowawczym idzie głównie o dobro wychowanka, o wieloaspektowe kształcenie jego charakteru, a także o wspieranie progresu edukacyjnego, który służy optymalnemu rozwojowi jego kompetencji. Jeśli zatem wychowywanie nie jest i nie powinno być wyłącznie dialogiem, to niewątpliwie zawsze powinno być nim *zarazem*.

### **Wychowywanie – pośród wartości i ku wartościom**

„Myślenie według wartości”, jak twierdził Józef Tischner, jest wyróżnikiem ludzkiego istnienia<sup>8</sup>. Również wychowywanie, jako świadomie zaplanowany i realizowany proces, nie dokonuje się w aksjologicznej próżni. Przeciwnie, zakłada ono określone cele, do których zmierza, jest też ono funkcją diagnoz i decyzji urzeczywistniających się w przestrzeni aksjologicznej. Wartości – głównie etyczne, które są tam rozpoznawane i które tę przestrzeń polaryzują – są wyznacznikami godności człowieka – zarówno wychowan-

---

<sup>6</sup> Pomijam tu kwestię „niesymetryczności” relacji między wychowawcą a wychowankiem, która przesądza o niemożności uznania tej relacji za spełniającą wszystkie warunki relacji dialogicznej, tak jak pojmuje ją Buber. Opracowanie tego problemu przynosi np. tekst W.P. Glinkowski, *Codziennosc i niecodziennosc spotkania, czyli filozofia dialogu wobec relacji między wychowawcą i wychowankiem*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016 T. 2 nr 1, s. 37–50.

<sup>7</sup> „Przez tę wartość dialogu byt, rzeczywistość, sam człowiek, ukazują coś więcej, czego nie można dostrzec bez dialogu”. M. Szulakiewicz, *Od postmodernizmu do epoki neo-religijnej: trudne i łatwe powroty religii*, w: (red.) M. Szulakiewicz, *Religie w dialogu kultur*, Wydawnictwo PTR, Toruń 2017, s. 40.

<sup>8</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993, s. 506–523.

ka, jak i wychowawcy. Toteż uchybianie im, niedostrzeganie ich, błędne ich hierarchizowanie lub kwestionowanie przysługującego im pozautilitarnego statusu, niechybnie prowadzi do kontestowania godności człowieka. I nie zmienia tego fakt, że te uchybienia zwykle pozostają zawoalowane lub nieuświadomiane<sup>9</sup>. Wśród teoretyków wychowania pojawiają się, również współcześnie, opinie postulujące obronę wartości, przywrócenie należnego im miejsca w przestrzeni pedagogicznej, a także sygnalizujące konieczność przewycięzania obaw przed włączaniem wartości w obszar zabiegów wychowawczo-edukacyjnych<sup>10</sup>. Powyższe opinie stanowią głos w obronie godności wychowanka, który nie powinien być pozbawiany aksjologicznej orientacji. Przy czym pomoc w wypracowaniu tej orientacji należy do podstawowych zadań pedagoga. Ten ostatni nie występuje tu w roli doktrynera, lecz w roli majeutyka – czyli tego, kto pomaga wychowankowi „rodzić” fundamentalną i jego osobiście dotyczącą prawdę o świecie. „Rodzenie” nie jest tu procesem jednorazowym, lecz permanentnym, tak jak permanentne jest ludzkie „bycie w drodze” – a dotyczy to zarówno wychowanka, jak i wychowawcy, z tą tylko różnicą, że wychowawca jest (powinien być) tego świadomy oraz potrafi (powinien umieć) mądrze i odpowiedzialnie wspierać wychowanka w jego uczestniczeniu w tym procesie; winien go stymulować w dziele kształtowania własnej wrażliwości moralnej.

Jak słusznie zauważył współczesny autor, wartości etyczne pojawiają się w procesie wychowawczym w trójakiej perspektywie<sup>11</sup>. Po pierwsze w przestrzeni teoretycznej, gdzie są nazywane i analizowane w aspekcie ich sensu, właściwości i zachodzących między nimi interakcji. Po drugie, pojawiają się w obrębie ideałów wychowawczych i ucieleśniających je wzorców osobowych. Wszak proces wychowawczy nie jest zamknięty w obszarze instytucji i abstrakcyjnych idei, lecz dotyczy konkretnych ludzi: „wychowuje nie system, lecz człowiek”<sup>12</sup>; ów proces nie może być rozumiany, jako „behavioralny trening”, lecz jako troska osoby wychowawcy o osobę wychowanka: „Nie powinniśmy być zainteresowani wpajaniem bezczasowych idei, lecz

---

<sup>9</sup> A jednak postulat wychowania ku wartościom niejednokrotnie spotyka się z głosami sprzeciwu. Do tej kwestii odnoszą się publikacje: K. Dorosz, *Nie samym wychowaniem żyje człowiek*, „Tygodnik Powszechny” 1998 nr 27, s. 1, 9; K. Olbrycht, *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?*, „Edukacja i Dialog” 2000 nr 2, s. 26–32; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

<sup>10</sup> K. Olbrycht, *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?*, dz. cyt., s. 26.

<sup>11</sup> P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie*, dz. cyt., s. 40–41.

<sup>12</sup> K. Dorosz, *Nie samym wychowaniem żyje człowiek*, dz. cyt., s. 1.

doskonaleniem konkretnej osoby<sup>13</sup>. Po trzecie, są obecne w sferze praktycznej, gdy są realizowane, aplikowane lub też, gdy się im uchybia – mając tego świadomość i *ex post* uznając zasadność krytycznego odniesienia się do owej sytuacji – bo również w takich prywatnych formach przebiega nasze „rozumienie się” na wartościach.

Teoretycznego zaplecza, pozwalającego na rozeznawanie się w świecie wartości, zwłaszcza pośród wartości moralnych, dostarcza wychowawcy refleksja filozoficzna, szczególnie antropologia filozoficzna. Wolno założyć, że o ile pedagogika uczy praktycznego odnoszenia się do wartości, o tyle filozofia próbuje je nazwać, opisać, ustalić ich związek z *conditio humana*. To dlatego J. Dewey filozofię nazwał „ogólną teorią wychowania”<sup>14</sup>. Z kolei Jan Legowicz, podkreślając komplementarność filozoficznej teorii oraz pedagogicznej praktyki, przestrzega: „źle, jeśli filozof przestaje być wychowawcą, a nauczyciel w swej szkolnej pragmatyce wyobcowuje się z kręgu pryncypialności filozoficznej”. Problem w tym, że owa „filozoficzna pryncypialność” bywa częściej mglistym postulatem niż klarowną propozycją i napotyka trudności w obrębie samookreślenia się. To zjawisko jest nie tylko „znakiem czasów”, choć w czasach współczesnych, po „śmierci Boga”, „śmierci człowieka”, a nawet po „śmierci etyki” – obwieszczanej czy deklarowanej – uległo ono spektakularnemu i skutecznemu wyostrzeniu. Ale nawet abstrahując od destruktywnych dla aksjologii zaszłości i tendencji, trzeba stwierdzić, że filozofia – w tym szczególnie antropologia filozoficzna – borykała się z formułowaniem przez siebie „pytania o człowieka” – pytania kluczowego również z perspektywy teorii i praktyki pedagogicznej.

Gdy mowa jest o wartościach, które są wpisane w cele procesu dydaktycznego, ale też obecne na każdym z etapów jego realizacji, a zatem występują zarówno w warstwie treściowej, jak i formalnej, pojawiają się dwa kłopotliwe pytania. Kto ma określać cele procesu wychowawczego oraz wskazywać wartości, które powinny być uznane za relewantne w perspektywie realizacji tych celów? W jaki sposób powinien przebiegać dobór kryteriów, wedle których owe cele są wybierane? Nie zagłębiając się w tę problematykę, wymagającą szerszego i odrębnego namysłu, porzeczamy na stwierdzeniu, że odpowiedź na powyższe pytania powinna uwzględniać dobro

---

<sup>13</sup> A. J. Heschel, *Kim jest człowiek?*, przeł. K. Wojtkowska, Łódź–Warszawa 2014, s. 167.

<sup>14</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bestgen, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 4, cyt. za: P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie*, dz. cyt., s. 42.

wychowanka, który status wolnej, odpowiedzialnej i bezprecedensowej osoby zawdzięcza spotkaniom z innymi osobami, realizowanym w świecie wartości.

### Problem człowieka

Obok tytułowych pojęć – spotkanie, osoby wartości – podstawową z perspektywy dyskursu o wychowaniu, jest także idea człowieka. Stanowi ona punkt wyjścia, nieodzowny, choć nie zawsze eksplikowany, każdej refleksji antropologicznej, zwłaszcza tej, której celem jest uzyskanie klarownej koncepcji ludzkiej osoby jako podmiotu interpersonalnych odniesień, w tym także podmiotu procesów wychowawczych oraz obiektu, na którym są one skoncentrowane. W tradycji filozoficznej pytanie o człowieka pojawiło się, jak wiadomo, w czasach Sokratesa i sofistów, a pierwsze próby zdefiniowania tego pojęcia zostały podjęte przez Platona i Arystotelesa. Nie sposób, choćby nawet skrótowo, dokonać retrospektywnego przeglądu niezliczonych koncepcji człowieka, warto jednak odnotować, że ich zróżnicowanie najczęściej wynikało z rozbieżnych antropologicznych założeń, perspektyw i aksjologii przyjmowanych jako punkt wyjścia tej refleksji.

Od czasów antycznych, po czasy współczesne – bo linie różnicujące style myślenia o człowieku przenikają całe temporalne spektrum antropologicznej refleksji – można wyodrębnić „negatywny” oraz „pozytywny” sposób problematyzowania tego tematu<sup>15</sup>. Zwolennicy pierwszego, począwszy od Protagorasa, poprzez Herdera i Nietzschego, aż po Arnolda Gehlena, zakładali, że wyróżnikiem człowieka było jego nieprzystosowanie. Człowiek, to według nich istota obarczona deficytem [*Mängelwesen*], banita nieodwołalnie wypędzony z obszaru przyrody<sup>16</sup>. I właśnie ta okoliczność, paradoksalnie, miała zmusić go do wytworzenia mechanizmów obronnych, skutecznych w walce o gatunkowe i osobnicze przetrwanie. To dzięki nim człowiek nie tyle dogonił przyrodę, ile ją przeskoczył, zdystansował ją jakościowo – niczym Achilles z aporii nakreślonej przez eleatów. Wprawdzie nie udało mu się powrócić do utraconego „raju natury”, ale stworzył sobie „nowy raj” – kulturę. Inna narracja, kontradycyjna względem tej, choć równie arbitralna, upatrywała w człowieku istotę od początku wyróżnioną i najdoskonalszą w przyrodniczym uniwersum, przy czym ów stan rzeczy, jak zakładano, mógł wynikać już to z przemyślności przyrody, już to z decyzji

<sup>15</sup> Por. E. Paczkowska-Łagowska, *O historyczności człowieka. Studia filozoficzne*, Wydawnictwo Słowo/Obraz/Terytoria, Gdańsk 2012, s. 121–123.

<sup>16</sup> A. Gehlen, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Aula Verlag, Wiesbaden 1986, s. 20, *passim*.

transcendentnego Stwórcy – w tej kwestii opinie były podzielone. Zwolennicy tego poglądu – począwszy od Diogenesa z Apolonii, poprzez Arystotelesa, myślicieli zorientowanych religijnie, aż do współczesnego Maxa Schelera lub Adolfa Portmanna – upatrywali w człowieku istoty od początku doskonale uposażonej i niejako predystynowanej do zdystansowania się od pozostałych przedstawicieli świata animalnego. W tej koncepcji ważną rolę odgrywa też optyka teleologiczna, tzn. uwzględniająca kierunek, ku któremu człowiek zmierza w swej onto- i filogenezie, oraz cel jaki przed nim staje, jako jemu dedykowany.

Sposoby myślenia o człowieku można też podzielić zgodnie z typologią Wilhelma Kellera, wedle trzech podstawowych punktów wyjścia: *von oben*, *von unten* i *von innen*<sup>17</sup>. Pierwsze stanowisko punktem wyjścia oraz punktem odniesienia dla refleksji o człowieku czyni rzeczywistość transcendentną, drugie – rzeczywistość przyrodniczą, trzecie – immanentną (w tym również kulturową) rzeczywistość ludzkiego podmiotu. Reprezentantem pierwszego byłby Max Scheler, drugiego Arnold Gehlen, trzeciego Martin Heidegger.

Inną zasadą problematyzacji byłaby opozycja między tym, co w człowieku trwałe i tym, co zmienne, czyli między naturą i kulturą. Wedle Wilhelma Diltheya człowiek nie posiada stałej natury, posiada jedynie historię. Skrajność tego stanowiska próbował przewyciężyć Michael Landmann, który oświadcza, nie zważając na przynajmniej pozorną kontradykcyjność tego stwierdzenia, że historyczność jest trwałą strukturą człowieka. I jeśli nawet powyższe stwierdzenie brzmi niezręczne, to jednak nie jest ono oksymoronem, czego Landmann próbował dowieść w swojej antropologii fundamentalnej. Zresztą autor nie szuka trwałej „istoty” człowieka w dawnym rozumieniu tego pojęcia i porzeka na wskazaniu trwałych ram, które przesądzą o specyfice ludzkiego egzystowania. Owa trwałość, jak twierdzi autor: „Istnieje tylko w dyspozycyjności i dynamiczności: w zdolności do wypełnienia *tabula rasa* ludzkiego bytu określoną przez siebie treścią”<sup>18</sup>.

Skoro Landmann określa człowieka jako „twórcę i odtwórcę kultury”<sup>19</sup>, to niewątpliwie ważnym aspektem tej diagnozy będzie dostrzeżenie w człowieku „twórcy i odtwórcy wartości”. Tu jednak pojawiają się pytania. Jaka jest rola człowieka w dziele tworzenia wartości i jak daleko sięgają

---

<sup>17</sup> W. Keller, *Einführung in die philosophische Anthropologie*, Francke Verlag, München 1971.

<sup>18</sup> M. Landmann, *Fundamental-Anthropologie*, Bouvier Verlag, Bonn 1979, s. 43.

<sup>19</sup> Tenze, *Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. Geschichts- und Sozialanthropologie*, Ernst Reinhardt Verlag, München–Basel 1961.



tu ludzkie kompetencje? Ważne jest też, by rozstrzygnąć, czy wartości – zwłaszcza etyczne, bo te będą tu najważniejsze – należą bez reszty do sfery kultury, rozumianej jako immanentna sfera ludzkiej aktywności, ludzkiego „gospodarowana w świecie”. Innymi słowy, czy wszystkie wartości mieszczą się w rzeczywistości immanentnej i z niej wynikają, czy przeciwnie, ich źródłem jest sfera transcendentna, to znaczy niesprowadzalna do choćby nawet najszerzej rozumianego uniwersum kulturowych artefaktów. I chociaż udzielenie ostatecznej i powszechnie akceptowalnej odpowiedzi na powyższe pytania nie wydaje się łatwo osiągalne, to jednak niepodobna ignorować ich doniosłości. Stawką jest tu przecież fundamentalna prawda o człowieku jako podmiocie i celu wychowawczego kształtowania, przebiegającego zgodnie z jego istotą, *modo humano*, a więc nie tylko na miarę tego, kim człowiek chciałby i mógłby być, ale też stosownie do tego, kim powinien być. Zakłada się tu pewną otwartość bytu ludzkiego, wynikającą z okoliczności, że jest bytem wolnym, ukierunkowanym na wartości oraz stojącym przed zadaniem realizowania swojego, osobowo i aksjologicznie pojmowanego człowieczeństwa. Trwałość bytu ludzkiego wynikałaby z niezmienności jego natury, która niezależnie od kontekstu historycznego stoi wobec wartości, będących dla niej ważnymi, gdyż trwale określającymi treść kategorii „bycia ludzkim”. Ta ostatnia jest rozumiana zarazem deskryptywnie – jako dyrektywa niezmiennie opisująca każdą ludzką osobę, ale też preskryptywnie – jako dyrektywa adresowana do każdej ludzkiej osoby, jej zadana do realizacji. Innymi słowy: „Istota bycia ludzkim jest wartością; wartością uwikłaną w byt ludzki”<sup>20</sup>. Nieudzielenie ostatecznej odpowiedzi na pytanie o człowieka nie przesądza o jego niezasadności. Przeciwnie, stymuluje do nieustawiania w zadawaniu go, formułowaniu go w sposób coraz głębszy i dojrzalszy. Z kolei porzucenie tego pytania oznaczałoby niewybaczalną rezygnację z szansy otwierania się na rzeczywistość jedynie nam dostępną, i z świadomego uczestniczenia w niej. Jest to rzeczywistość ludzkiego *ethosu* – tworzono, przekształcanego, ale też zastanego i zapewne – przynajmniej w jego rdzeniu – niezmiennego. Jest on dostępny na co dzień, ale jednocześnie sygnalizuje obecność w nim niecodzienności. Trudno wyeksplikować ją w słowach, ale – jak sądzę – niepodobna kwestionować jej istnienia oraz jej rangi, nadającej kierunek relacjom wychowawczym. Zakładam, że wychowywanie sprowadzone do samej *techné* – do inżynierii ukierunkowanej na cel, lecz nie odwołującej się do aksjologicznie określonej koncepcji człowieka – byłoby nieodpowiedzial-

<sup>20</sup> Por. A. J. Heschel, *Kim jest człowiek?*, przeł. K. Wojtkowska, Łódź–Warszawa 2014, s. 38.

ne, szkodliwe i naiwne. A przecież, by sparafrazować sugestię Emmanuela Lévinasa: „Zgodzimy się bez trudu, iż jest rzeczą niezwykle ważną wiedzieć, czy [wychowywanie] nie jest świadectwem naiwności”<sup>21</sup>.

### Podsumowanie

Wychowywanie należy do takich ludzkich aktywności, w przypadku których na szczególną uwagę zasługują jego uczestnicy – animatorzy i beneficjenci. Istotne są także aksjologicznie spolaryzowane warunki, w jakich ów proces przebiega. Te ostatnie nie tylko dotyczą horyzontu celów wychowawczo-edukacyjnych, są też niezbywalnym egzystencjalnym depozytem określającym osobowy status uczestników procesu wychowawczego – wychowawcy i wychowanka. Wychowywanie jest ukierunkowane na wychowanka, jednak nie znaczy to, by było realizowane jednostronnie, „monologicznie”. Przeciwnie, jest ono szczególną okazją do wejścia w dialogiczne spotkanie, w którym podmioty zaangażowane w ten proces odnajdują się na poziomie partnerskiej wzajemności. Nie jest to wzajemność symetryczna, gdyż role wychowanka i wychowawcy są odmienne. Jednak wzajemność jest tu pożądana, powinna się pojawić jako konsekwencja najważniejszych atrybutów osobowego istnienia – wolności i odpowiedzialności – przysługujących zarówno wychowawcy, jak i wychowankowi. Obaj też odnoszą się do wartości – wybierają je, interioryzują, „myślą według wartości”, żaden też nie powinien instrumentalizować swojej postawy względem drugiego, nawet w imię zakładanych wychowawczych sukcesów.

### Bibliografia:

- Buber M., *Ich und Du*, w: tenże, *Das dialogische Prinzip*, Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1973 [wyd. polskie: M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1992].
- Buber M., *Reden über Erziehung*, Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1953.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bestgen, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1975.
- Dorosz K., *Nie samym wychowaniem żyje człowiek*, „Tygodnik Powszechny” 1998 nr 27, s. 1, 9.
- Gehlen A., *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Aula Verlag, Wiesbaden 1986.

---

<sup>21</sup> Por. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 3.

- Glinkowski W. P., *Codziennność i niecodziennność spotkania, czyli filozofia dialogu wobec relacji między wychowawcą i wychowankiem*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016 T. 2 nr 1, s. 37–50.
- Heschel A. J., *Kim jest człowiek?*, przeł. K. Wojtkowska, Wyd. UŁ/Wyd. Punctum, Łódź–Warszawa 2014.
- Huber G., *Menschenbild und Erziehung bei Martin Buber. Kultur- und Staatswissenschaftliche Schriften*, Polygraphische Verlag, Zürich 1960.
- Olbrycht K., *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?*, „Edukacja i Dialog” 2000 nr 2, s. 26–32.
- Keller W., *Einführung in die philosophische Anthropologie*, Francke Verlag, München 1971.
- Landmann M., *Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. Geschichts- und Sozialanthropologie*, Ernst Reinhardt Verlag, München–Basel 1961.
- Landmann M., *Fundamental-Anthropologie*, Bouvier Verlag, Bonn 1979.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Paczkowska-Łagowska E., *O historyczności człowieka. Studia filozoficzne*, Wydawnictwo Słowo/Obraz/Terytoria, Gdańsk 2012.
- Rückriem G., *Universaler Humanismus und das Wesen des Pädagogischen als Begegnung*, w: (red.) B. Gerner, *Personale Erziehung. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Verlag, Darmstadt 1965.
- Simon E., *Martin Buber, der Erzieher*, w: (red.) P.A. Schilpp, M. Friedman, *Martin Buber*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1963.
- Szulakiewicz M., *Dialog i metafizyka. W poszukiwaniu nowej filozofii pierwszej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Szulakiewicz M., *Od postmodernizmu do epoki neoreligijnej: trudne i łatwe powroty religii*, w: (red.) M. Szulakiewicz, *Religie w dialogu kultur*, Wydawnictwo PTR, Toruń 2017.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Werner H.-J., *Martin Buber*, Campus Verlag, Frankfurt/M.–New York 1994.

## Upbringing as a meeting of humans in the world of values

Presentation's title indicates two obviousnesses. First one is that upbringing refers to persons – they are animators and receivers of this process. Second one is that this process goes on in daily “human” life, therefore *eo ipso* axiological world. Above obviousnesses tend to be omitted, or at least marginalized. It is worth posing a question about the reason for that. At the same time it is worth noting what are the conditions, in which upbringing process takes place, and which attest to its ‘not-everydayness’. Despite being fundamental and unprecedented, those conditions are often veiled by other – the ones pertaining to the ‘everydayness’ of this process. They designate educational-didactic perspective and apply to tactical-strategical aspects of upbringing. Whereas the other apply to primary principles, which should determine this process. Among primary principles we can distinguish the question about human and the question about values. In the everydayness of upbringing those principles are sometimes hidden behind casual, particular tasks or utilitarian aims, which we tend to perceive as fundamental reasons for pursuing educational activities. However, without devoting some time for theoretical reflection, the process of upbringing can not be fulfilled implicitly. What we should reflect upon is the human being understood as a subject of meeting, together with his or her values, which create the realm, in which meeting is being conducted.

**Keywords:** upbringing, meeting, experiencing values, human being.

---

## Wychowywanie jako spotkanie osób w świecie wartości

Tytuł tekstu sygnalizuje dwie oczywistości. Po pierwsze tę, że wychowywanie dotyczy osób – są one animatorami oraz adresatami tego procesu. Po drugie, proces ten przebiega w codzienności świata „ludzkiego”, a więc *eo ipso* świata zaksjologizowanego. Powyższe oczywistości bywają przeoczone, a przynajmniej są marginalizowane. Warto jednak postawić pytanie o przyczynę takiego stanu rzeczy. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na warunki, w jakich przebiega proces wychowawczy, a które świadczą o jego „niecodzienności”. I chociaż są to warunki fundamentalne i bezprecedensowe, bywają one przesłaniane przez inne warunki, należące do „codzienności” tego procesu. Te ostatnie wyznaczają perspektywę edukacyjno-dydaktyczną i dotyczą „taktyczno-strategicznych” uwarunkowań wychowania. Z kolei

te pierwsze dotyczą podstawowych pryncypiów, które powinny określać ten proces. Do owych podstawowych pryncypiów należą: pytanie o osobę oraz pytanie o wartości. W codzienności wychowania te pryncypia bywają ukryte, przesłonięte doraźnymi, partykularnymi zadaniami bądźz utylitarnie pojmowanymi celami, w których upatruje się zasadniczych racji podejmowania i prowadzenia działań wychowawczych. Stawiam jednak tezę, że bez poddania odpowiedniej teoretycznej refleksji, proces wychowawczy może być realizowany jedynie połowicznie i nie może przynieść optymalnych rezultatów. Czynnikiem, których nie wolno tu przeoczyć są: osoba ludzka, rozumiana jako podmiot spotkania oraz wartości przez nią postrzegane i przeżywane, jako realia, w których spotkanie się dokonuje.

**Słowa kluczowe:** wychowywanie, spotkanie, doświadczenie wartości, osoba ludzka.

