

Małgorzata Przanowska

## Buberowska filozofia wychowania jako wezwanie do radykalności dialogicznego spotkania

**Słowa kluczowe:** *duchowość, prostota, doświadczenie świata, filozofia wychowania*

### Filozofia dialogu Martina Bubera na tle współczesnych apologii pedagogicznych

W wygłoszonym podczas konferencji referacie rozpoczęłam od przedstawienia trzech apologii we współczesnych koncepcjach pedagogicznych. Jednak objętość tego artykułu nie pozwala na przywołanie całego kontekstu wyznaczonego przez wyróżnione przeze mnie apologie pedagogiczne. Można je zatem tylko wymienić: *apologia Ja* (indywidualności, jednostki), *apologia My* (grupa społeczna, wspólnota) oraz *apologia dynamicznej równowagi Ja-My i My-Ja* (*resp.* Ja-Ty i Ty-Ja)<sup>1</sup>. W tej perspektywie podjęłam kwestię filozofii wychowania Martina Bubera<sup>2</sup>. Okazało się, że w zależności od przyjętych przesłanek dotyczących wyboru kryterium rozstrzygającego o istotnych aspektach filozofii Bubera, jego propozycja mogła zostać przypisana każdej z wymienionych

---

<sup>1</sup> „Apologia Ja” reprezentuje nurty pedagogiczne skoncentrowane na rozwoju dziecka (jednostki), szczególnie zaś: nurty pajdocentryczne, naturalizm pedagogiczny, pedagogikę eksperymentalną, pedagogikę humanistyczną o proweniencji psychologicznej oraz antypedagogikę. Do „apologii My” zaliczyć trzeba wszystkie nurty skoncentrowane na idei trwania grupy, społeczeństwa, wspólnoty, np. socjologizm pedagogiczny (od É. Durkheima, przez F. Znanieckiego, po pedagogikę społeczną). Natomiast „apologia dynamicznej równowagi” będzie dotyczyła takich koncepcji wychowania jak pedagogika kultury, pedagogika krytyczna oraz progresywizm pedagogiczny. Oczywiście, w zależności od zaakcentowania w pedagogice krytycznej wątków indywidualistycznych lub zbiorowych, może być ona zaszeregowana również do dwóch poprzednich kategorii.

<sup>2</sup> Obszerniejsze omówienia filozofii dialogu jako ważnej inspiracji dla pedagogiki znaleźć można np. w pracach Jarosława Gary (2008) lub Bogusława Milerskiego (2011); interesującym opracowaniem jest tekst Mordechaja Gordona, w którym autor interpretuje Buberowskie „obejmowanie drugiego” jako słuchanie (Gordon 2011).

apologii, bądź też lokowała się zupełnie poza ich obrębem. Zdanie sprawy z tej problematyki domaga się oddzielnego tekstu. Przytoczę tylko rezultat przemyśleń dotyczących zarysowanej tu perspektywy apologii pedagogicznych. Wniosek brzmi następująco: trzeba wprowadzić kolejną apologię, mianowicie: *apologię uczestniczącego poszukiwania*. W przypadku filozofii Bubera będzie to poszukiwanie własnej drogi życia w dynamice stosunku Ja-Społeczeństwo (Ja-Ty), poszukiwania, które przekraczałyby zależności Ja-My (Ja-Ty) i zarazem urzeczywistniałyby się właśnie w konkretnej relacji Ja do siebie, świata i drugiego człowieka, innych ludzi, instytucji społecznych, konieczności życia społecznego oraz w relacji do natury (konieczności przyrodniczej). W rezultacie owo uczestniczące poszukiwanie własnej drogi – co brzmi paradoksalnie, ale trudno znaleźć inne określenie dla tej kwestii – przybiera postać *apologii rzeczywistości duchowej*. Jej specyfiką jest to, że po pierwsze, zaprzecza tendencjom do redukcjonistycznych skrajności, takich jak np. czysty materializm, spirytualizm, indywidualizm, kolektywizm itp.<sup>3</sup>, po drugie – znowu paradoksalnie – toruje drogę *duchowości konkretnej* (duchowości-w-świecie, dzięki światu i poprzez świat), nie wykluczającej, ale domagającej się określonej postaci zaangażowania w coś, oddania się czemuś. Znaczy to, że z faktu autentycznego (tj. rzeczowego) zainteresowania światem<sup>4</sup> nie tylko *wynika* struktura osobowości poszczególnej jednostki, ale sama osobowość to określony, niepowtarzalny, konkretny *sposób* urzeczywistniania *relacji* w świecie oraz wobec *świata*. Filozofia Bubera to zatem, z jednej strony, forma duchowości, z drugiej zaś strony filozofia ta jest propozycją *radikalną*: domaga się zakorzenienia oraz sama stanowi swoiste, niedające się ominąć, „coś”. Jest zatem – jak powiedziała by sam Buber – zagadującą nas rzeczywistością, tj. wezwaniem do (dialogicznego) jej odczytania. Przyjąwszy takie zaproszenie, pozostaje tylko przedstawić na nie odpowiedź.

### **Filozofia wychowania Bubera jako forma duchowości**

Buberowska filozofia wychowania to propozycja wypracowania pewnego rodzaju „duchowości” pedagoga, wychowawcy. „Duchowość” należy rozu-

---

<sup>3</sup> Warto zauważyć, że przeakcentowanie apologii Ja bądź apologii My w implementacji dzieła Bubera do obszaru działań edukacyjnych będzie groziło popadnięciem w redukcjonizm.

<sup>4</sup> Biorąc pod uwagę ograniczenia ludzkiego doświadczenia rzeczywistości, ludzkiej percepcji, itp. oraz Buberowski apel o konkretność, trzeba stwierdzić, że ogólne zainteresowanie światem jako całością będzie z konieczności prowadziło do jego uprzedmiotawiania, albo też uprzednie – nawet nieświadome – uprzedmiotowienie świata będzie warunkiem jego określonej poznawalności.

mieć tutaj jako sposób urzeczywistniania własnych przekonań, stosunek do wykonywanych zadań, sposób ich realizacji oraz proces uświadamiania sobie „przedmiotu wiary”, czyli tego, do czego jesteśmy przekonani. Najkrócej „duchowość” można określić jako specyficzny dla danej osoby *sposób* przebywania w świecie, jej własny sposób życia. Oto szerokie ujęcie duchowości – oznacza doświadczenie wykraczające poza konkretną religię instytucjonalną lub określoną dogmatykę wyznaniową. Oczywiście, dużo zależy od przyjętej definicji samej religii, względnie religijności. W znaczeniu węższym religia/religijność to urzeczywistnianie przepisów jej określonej postaci instytucjonalnej, w znaczeniu szerszym – i zarazem klasycznie humanistycznym – religia/religijność to doświadczenie związania, powiązania (od łac. *religare*<sup>5</sup>) z przekraczającą nas rzeczywistością. W zależności od przyjętej formuły, pojęcie „duchowość” będzie rozumiane jako sposób realizacji wymagań konkretnego wyznania lub – w znaczeniu szerszym – każdego przekonania, każdej rozumnej postaci „wiary w coś”, „zawierzenia się czemuś”, „zaufania”. W tym drugim sensie „przedmiot wiary” nie musi być – przynajmniej *explicite* – bogiem czy bóstwem (może być po prostu tym, co w taki czy inny sposób „ubóstwiamy”<sup>6</sup>).

Dokonane rozróżnienia służą temu, aby pokazać, że propozycję Bubera można przedstawić jako szeroko rozumianą „duchowość” nawet wówczas, gdy nie dzielimy z jej Autorem przedmiotu wyznania czy wiary<sup>7</sup>. Inna sprawa, że wychodząc od założeń filozofii Bubera, przede wszystkim od przekonania o nieskończonej *różnorodności* stworzeń i światów, którymi one są, trudno w sposób techniczny implementować tę filozofię i powielić ją w sposób dosłowny. Różnorodność stworzeń implikuje raczej różnorodność duchowości, różnorodność dróg życiowych, które w taki czy inny sposób mogą prowadzić do spotkania z tym odmiennym stworzeniem, jakim jest przyroda, drugi człowiek lub Bóg. Zatem filozofia Bubera może być dla jej czytelników jedynie *inspiracją* do poszukiwania własnej drogi, własnego sposobu życia; próby jej implementacji, niczym teorii wcielanej w życie, muszą kończyć się jakiegoś rodzaju niepowodzeniem. Sprawa „naśladowania szczytnych wzorów” przywodzi na myśl renesansowy spór między zwolennikami „imitacji” i „emulacji” w podejściu do antycznych wzorców. Spór

---

<sup>5</sup> Przyjmując wykładnię etymologii słowa „religia” zaproponowaną przez Laktancjusza. Zob. Grondin 2003.

<sup>6</sup> „Ubóstwiamy” w sensie: czynimy bóstwem, przedmiotem czci, lub „ubóstwiamy” w znaczeniu: kochamy, lubimy, oddajemy się czemuś.

<sup>7</sup> Jeśli jednak taka koncepcja duchowości wydaje się nietrafiona, można zaproponować podejście zaprezentowane przez ucznia Kazimierza Twardowskiego – Bogdana Nawroczyńskiego, odwołując się do jego filozofii kultury (Nawroczyński 1998: 9–16).

dotyczył tego, czy naśladować dosłownie, czy podążać za duchem dzieła (pośrednio jego autora), czy też wychodząc od inspiracji oddać się pasji tworzenia (skądinąd cicha aktualność tej kwestii we współczesnej edukacji wydaje się znamienna). Spór ten zdaje się przemawiać za odczytywaniem dzieła Bubera tylko (lub co najwyżej) jako inspiracji w poszukiwaniu i odkrywaniu własnego sposobu życia, przebywania w świecie. W taki też sposób zaprezentowana tutaj zostanie Buberowska filozofia wychowania: jako „duchowość” pedagoga/wychowawcy, zapraszająca do radykalności dialogicznego spotkania ze światem, którym jesteśmy, ze światem, który w nas jest i przemawia do innych, oraz ze światem, którym drugi człowiek jest dla wychowawcy. Chodzi również o odczytanie propozycji Bubera jako mówiącego coś świata *sui generis*.

Zasadniczą tezę prezentowanych rozważań jest przeświadczenie, że lektura dzieł Martina Bubera – choćby tekstu *Wychowanie* (Buber 1998b), który będzie tu przede wszystkim analizowany – może stać się *inspiracją* dla *duchowego* wzrostu czytelnika-wychowawcy, czytelnika-pedagoga<sup>8</sup>, czytelnika-filozofa. Jakże zatem można wyróżnić charakterystyczne elementy Buberowskiej filozofii rozumianej jako „duchowa” droga człowieka kształtującego siebie i innych w świecie, poprzez określony świat oraz dzięki światu, który on zamieszkuje?

### Elementy – żywioly i cechy – Buberowskiej filozofii wychowania

Przed wszystkim, filozofia<sup>9</sup> Bubera polega – co będzie tutaj na różne sposoby pokazywane – na niemal bezgranicznej *prostocie*. Stwierdzenie takie może wydawać się dziwne, jeśli weźmie się pod uwagę, po pierwsze, skomplikowany, zawily, poetycki język tego dialogika, po wtóre zaś – niewątpliwe

---

<sup>8</sup> Przyjmuję tutaj potoczne rozumienie słowa „pedagog”, które często pojawia się jako synonim nauczyciela czy wychowawcy. W kontekście świadomości pedagogicznej sprawa nie wygląda tak jednoznacznie, ale to już inny temat.

<sup>9</sup> Kiedy filozofię rozumiemy jako ćwiczenie duchowe, perspektywa Buberowskiej „duchowości” nabiera szczególnego znaczenia. Wystarczy przywołać opinię zwolennika takiej definicji filozofii, Pierre’a Hadot, podsumowującego rozważania dotyczące krytyki wiedzy sofistycznej (która *ad marginem* dobrze się miewa do dzisiaj): „Nie jest zatem istotne, by wiedzieć to czy tamto. Ważne jest, by być w ten albo inny sposób” (Hadot 2000: 56). Inna sprawa, że określony sposób bycia wiąże się z określoną, bardziej lub mniej sformalizowaną edukacją, która zawsze powiązana jest z nabywaniem takiej czy innej wiedzy (wiadomości, sposobu ich powstawania i poznawania). Zasadniczy wniosek będzie zatem następujący: nie ograniczyć swojego życia *wyłącznie* do tego, by „wiedzieć to lub tamto”, to znaczy aby zostać tylko poinformowanym bez pogłębionego (a to oznacza zawsze: własnego) rozumienia spraw.

trudności, z jakimi zмага się współczesny czytelnik tekstów Bubera. Tymczasem okazuje się, że ów poetycki, „oddychający sprzecznościami” język świadczyć może raczej o zmaganiu się dialogika z wyrażeniem rzeczywistości wychowawczej, która z istoty swojej jest doświadczeniem niejednoznacznym, zmiennym, trudnym do uchwycenia. Można nawet argumentować, że doświadczenie kształtowania (się) człowieka jako *quasi*-dialektyczne (i notabene właśnie dlatego kształtujące) jest zasadniczym powodem Buberowskich zmaganiań w poszukiwaniu odpowiedniego języka wyrazu. Rzeczywistość wychowawcza utrzymuje myślenie (również refleksję nad nią samą) w sprzecznościach oraz w dynamice dialogu; owo *quasi* musi być jednak dodane, ponieważ chodzi tu nie o dialektykę czystego pojęcia (Hegel), ale o dialektykę samej rzeczywistości (aspekt dialektyki platońsko-sokratejskiej) połączoną z dialogiką (Buber), rządzącą się prawami (co najmniej) życzliwości lub przyjaźni. Akceptacja, przyjaźń czy miłość to nie kwestia deklaracji, ale urzeczywistnienia, doświadczenia – są one rzeczywistością czynu; podobnie sprawy mają się z wychowaniem, które nie jest kwestią składanych deklaracji, gorących nawet słownych zapewnień, ale stanowi o nim rzeczywiste doświadczenie, urzeczywistnienie kształtującej relacji poprzez poznawanie i doświadczanie świata (nie zaś wyłącznie intelektualizację). Stąd pierwszy element Buberowskiej filozofii wychowania określa *konkretność czynu*, która wytwarza *zaufanie do świata* ze względu na konkretną ludzką istotę. Najintymniejszy czyn relacji wychowawczej to przyjęcie dziecka takim, jakie ono jest; innymi słowy, w wychowaniu konieczna jest *realna obecność* wychowawcy wyrażająca się w przyjęciu dziecka (por. Buber 1998b: 652–653), w przyjęciu bardzo konkretnej rzeczywistości, którą jest każde dziecko rozumiane jako „powstająca nowość, podstawowa możliwość”, „zjawisko jedyności” (tamże: 641).

Drugi element to swego rodzaju *ukrycie i cichość* roboty wychowawczej i nauczycielskiej. Nie chodzi tutaj o fizyczne ukrywanie się przed ludźmi czy też o całkowite milczenie przyjęte jako stała postawa lub zasada postępowania. Nie chodzi o wycofanie, u którego podłoża tkwią psychologiczne problemy (np. kompleksy) wychowawcy. Istotę elementu ukrycia i cichości pracy wychowawczej ukazuje fragment, w którym Buber mówi, że wychowanie musi stać się rzeczywistością, a to znaczy by zostało ponownie w pełni zhumanizowane (por. Buber 1998b: 646). Przekształcenie wychowania w zamiar spowodowało zanik wymiaru *spontanicznego uczestnictwa*, w którym mistrz to *niejawny* wzór nauczyciela. Gdy wychowanie jest rzeczywistością, powiada Buber, nauczyciel działa tak, jak gdyby nie działał. Chodzi o „ukryty wpływ wywierany przez zintegrowane bycie wychowawcy”, czyli o takie jego działanie, przez które i dzięki któremu „wybór działającego świata dosięga ucznia” (tamże). Buber stwierdza, że

prawdziwy wychowawca reprezentuje naturę i społeczeństwo, jednak „musi być dla dziecka jednym z żywiołów” (tamże). Jest zatem określoną rzeczywistością, tj. określonym światem, a właściwie *określonym sposobem bycia* działającego świata, ponieważ – jak to określił Buber – świat poprzez wychowawcę „(...) staje się prawdziwym podmiotem swojego działania” (tamże). Wychowanie świadome i dobrowolne oznacza *de facto* dokonany przez człowieka wybór działającego świata skupionego i objawionego w wychowawcy (por. tamże). Dlatego wychowanie, które przerodziło się w zamiar – świadomy plan oddziaływania, kształcenia, urabiania – zagubiło wymiar spontanicznego uczestnictwa. Świadomy plan wychowania czy urabiania zakłada jednak naturalną dyspozycję, zdolność człowieka do przyswajania i wyobrażania świata. To świat – a więc całe otoczenie, natura oraz społeczeństwo – „rodzi w jednostce osobę”, ponieważ „wydobywa jej siły [siły twórcze oraz spontaniczność – M.P.] i pozwala jej uchwycić oraz przeniknąć to, z czym się ona spotyka” (tamże: 645). Przytoczone słowa wskazują, że Buber nie postrzega świata statycznie, ale podmiotowo; ujawnia się tutaj Buberowski panteizm: Bóg (Duch Stwórczy) działa i jest obecny w świecie, a zarazem jest owym działającym światem.

Można zatem przejść do trzeciego elementu filozofii (duchowości) Bubera: *czytanie i słuchanie rzeczywistości*. Buber stwierdza, że w życiu ciągle się ktoś do nas zwraca, a formy naszego odpowiadania są rozmaite: myśl, słowo, czyn, tworzenie, wywieranie wpływu itp. (tamże: 648); natychmiast jednak dodaje, że życie istnieje w owym *zwracaniu się* (pytaniu) i odpowiadaniu. Życie to *być zagadywanym*<sup>10</sup>; człowiek zaś to ktoś, kto jest nastawiony na odczytywanie znaków, na słuchanie rzeczywistości (por. Buber 1998: 658–659). Zwracając się ku sobie, nie tylko przecież obserwujemy (angażując pamięć) i rozpatrujemy coś (nastawiając się na to), ale również *spotykamy się*. Istotą dialogiki jest właśnie to bycie zwróconym ku innemu: słuchać tego, co ktoś lub coś mi mówi, oraz odpowiadać na treść tego przekazu (por. Buber 1998: 657). Jednak to nie sam przekaz jest istotą „zwrócenia się”; przesądza o nim to, że owo coś mówi mi o mnie (jak to wyraża Buber: mówi mi coś o mnie mówiąc do mnie o czymś; tamże). O ile dobrze rozumiem przesłanie Bubera, słowo lub pytanie domaga się po prostu – można

---

<sup>10</sup> Inna sprawa, że niejednoznaczność słowa „zagadywanie” wydaje się interesująca. „Być zagadywanym” może znaczyć: „być wezwanym do odpowiedzi w takiej czy innej formie na pytanie” (o to znaczenie chodziło Buberowi). Jednak „być zagadywanym” to również „doświadczanie natłoku informacji, znaków, wezwań, głosów uniemożliwiających własną wypowiedź”. Stąd powiedzenie „zagadać kogoś na śmierć”. W kontekście filozofii Bubera można by powiedzieć: będąc „zagadanym” – „umieramy”, ponieważ nie istniejemy w dialogicznej relacji ze światem lub z innymi.

powiedzieć – uczciwego odpowiadania. Tę uczciwość odpowiedzi można oddać jako *prostotę* odpowiadania pytającemu. Wychowawca odpowiada uczniowi w sposób prosty – co nie znaczy banalny – nie dlatego, że płyną z tego korzyści dydaktyczne. W każdym razie nie chodzi tutaj o zastosowanie zasad dydaktyczno-metodycznych (prostota byłaby wówczas taktycznym trikiem, sztuczką oddziaływania na ucznia). Chodzi o prostotę wychowawcy, który nie udaje kogoś, kim nie jest, i nie sili się na wypowiedanie słów, które mądrze brzmią, choć sam nie rozumie ich sensu; nie chodzi również o prostotę sztucznie zaaplikowaną (zduplikowaną), na przykład w konwencji mody na określony *image* nauczyciela. Rzecz rozbija się tutaj o autentyczny sposób bycia nauczyciela, który mówi (odpowiada), jak rozumie, i żyje (pyta) tak, jak rozumie. Wychowawca uczciwie odpowiada i pyta wtedy, gdy pozostaje sobą w relacji z innymi. Wówczas urzeczywistnia w wychowaniu podstawową *relację* (por. Buber 1998b: 648); urzeczywistniając zaś tę relację, urzeczywistnia rzeczywiste spotkanie z innym.

Zaprzeczeniem prawdziwego wychowania, kierującego się „zasadą” urzeczywistniania relacji, są – według Bubera – dwie przeciwstawne wobec siebie zasady wychowania. Pierwsza to zasada starego wychowania, którą reprezentuje Kratos, symbolizujący „wołę mocy” w wychowaniu (gr. *kratos* – siła, potęga). Wychowawca czy nauczyciel może bardzo szybko ulec złudzeniu, że jego jedyną misją jest rozprawienie się z intruzem, którym jest dziecko, wkraczające w uświęcony świat tradycji, kultury. Nakłada więc na siebie maskę obrońcy kultury przed nowością, którą to nowość dziecko reprezentuje i którą jest. Rola, którą pełni wychowawca utożsamiający się z modelem obrońcy tradycji, skutecznie uniemożliwia mu trwanie na pozycji ambasadora historii – kogoś, kto pokazuje tradycję, umożliwia zrozumienie starego świata przez ów młody świat, przez dziecko. Dlatego wychowawca-Kratos przestaje być sobą w prostocie pytania i odpowiadania (przestaje być żywym przekazem tradycji gotowej na spotkanie z ożywiającą ją, a jednocześnie pozwalającą jej przetrwać nowością świata dziecięcego przeżywania), staje się natomiast uosobieniem namiętności duszy, którą jest wola mocy (zjawisko krytykowane przez nurty „nowego wychowania”). Wola mocy – trzeba dopowiedzieć – wspiera się autorytetem nie tylko tradycji, ale również autorytaryzmem wychowawcy, który pragnie w sposób pośredni lub bezpośredni wymusić posłuch swoich podopiecznych i ich uległość, czasem niestety całkowitą – ślepe posłuszeństwo. Buber słusznie stwierdza, że kiedy autorytet przestaje odgrywać znaczącą rolę w społeczeństwie, wola mocy staje się nieposkromiona – przemienia nauczyciela z ambasadora kultury w statyczny atom (por. tamże: 649), pozostawiony sam sobie i zdany wyłącznie na siebie oraz własne frustracje. Wtedy – co możemy zresztą obserwować w codziennym życiu, również szkolnym – z jednej

strony pouczająca (wszystkich, tylko nie samą siebie) wola mocy staje się żądzą przemocy (nawet w imię „dobra dziecka”), z drugiej zaś strony, gdy przemoc traci legitymację społeczną, żądza sprawowania władzy nad dzieckiem przekształca się w nadmierną, neurotyczną uległość nauczyciela. Jednak owa neurotyczna uległość nauczyciela stanowi tylko kolejną maskę skrywającą namiętność mocy (kontroli, dominacji). Buber w sposób bardzo interesujący pokazuje, że sytuacja upadku znaczenia autorytetu, implikująca odebranie nauczycielowi uzasadnienia sprawowania niekwestionowanej władzy – w obliczu dostrzegalnej, nieuchronnej porażki prób restytucji poprzedniego sposobu panowania – rodzi w nauczycielu (rodzicu, wychowawcy) nostalgiczne pragnienie uczynienia z siebie podstawy wychowania. Nie może tego jednak zrobić starymi metodami. Pojawia się zatem nauczyciel-Eros, roszczyący sobie pretensję do bycia podstawą; maskuje to roszczenie, „aby nie rozpoznano w nim nostalgicznej tęsknoty, obcego, któremu udzielono gościny” (tamże). Te dość trudne dla współczesnego czytelnika stwierdzenia Bubera trzeba chyba rozumieć tak, że nowy typ nauczyciela (przedstawiciel nurtu nowego wychowania, lokującego dziecko w centrum procesu edukacji) działa pod wpływem skłonności do odczuwania „miłości” ze strony podopiecznych. Sytuacja taka jest jednak rezultatem porażki: skoro nauczyciel jest dla uczniów obcym z innego, starego świata, którego – jak mniema – i tak nie rozumieją, niech będzie przynajmniej przedmiotem „miłości”, tj. pozytywnych uczuć, akceptacji ze strony uczniów. Nauczyciel, utraciłszy rolę „kogoś, kto wie i prowadzi”, chce przynajmniej zyskać uczucie ucznia, co sprawia mu przyjemność nadającą sens jego pracy. Dążenie – choć maskowane idylliczną atmosferą braku wymagań i pochylenia się nad uczniem – okazuje się jednak w efekcie podobne: uczeń ma być taki, jak chce tego nauczyciel, tj. dobry, grzeczny, miły itp.; innymi słowy, ma się stać – jeśli można tak powiedzieć – godny pragnienia nauczyciela, godny jego uczuć, albo też ma zaspokajać nauczycielskie roszczenia do przeżywania „dobrych emocji”. Rekompensowana jest w ten sposób nostalgia za siłą autorytaryzmu czerpaną z wypaczenia zadań „starej szkoły” i sposobu ich realizacji przez nauczyciela. Podobnie sprawa wygląda z treściami kształcenia – mają być przyjemne i łatwe do przyswojenia, aby nic i nikt nie zburzył sielskiej atmosfery nastawionego na ucznia przyswajania wiedzy, tak zwanej (choć często mylnie interpretowanej) swobodnej samorealizacji (swoboda zbyt często przecież bywa mylona z samowolą – rządami samej tylko woli bez rozumu, bez rozważy czy rozsądku).

Problem polega jednak na tym, że wychowanie nie jest – powiada Buber – wyborem pod wpływem takiej czy innej skłonności. Wychowawca – „przedstawiciel prawdziwego Boga” – akceptuje i przyjmuje wszystkich uczniów i całą ich rzeczywistość: kocha jasność i ciemność, ponieważ *różnorodność*

stworzenia odzwierciedla się w różnorodności dzieci (Buber 1998b: 650). Prawdziwy wychowawca poddaje się *korekturze pokory*, która polega na uznawaniu rzeczywistości życia i życia uczniów; korektura ta to rzeczywistość zwracania się (pytania) i odpowiadania. Rezultatem jej działania jest *szlachetny ascetyzm*, który również należy rozpoznać jako rodzaj prostoty, nie zaś bezwzględnej surowości, czy też autorytarnej postawy; ów szlachetny ascetyzm to – jak powie Buber – *wpływ na życie dziecka bez wtrącania się*. Urzeczywistnienie takiego wpływu zakłada prawo do różnych form oddania się, zaufania, powiązania takich skrajności jak dystans i poufałość, szlachetnych (a nie zwyrodniałych) form Kratosy i Erosa. Innymi słowy, szlachetny ascetyzm jest ożywiany – jak to określił Buber – *żywotnym taktem* będącym źródłem sensownego układu *kontrapunktu* w wychowaniu (por. tamże). Chodzi tu o relację osobową – i jej dynamikę – polegającą na urzeczywistnieniu drugiego w istnieniu jego bytu, powiada Buber, czyli o rzeczywisty stosunek osoby do osoby, „osoby przeżywającej w swojej duszy wezwanie”. A zatem przeciwieństwem takiego doświadczenia jest traktowanie drugiego jak przedmiotu lub traktowanie instrumentalne oparte na dominacji i skłonności do podlegania namiętnościom (władzy, posiadania – czasem o bardzo subtelnych przejawach, o czym świadczy chociażby studium przypadku osób neurotycznych).

Przekonanie Bubera do ascetycznego charakteru wychowania bazuje na innym przeświadczeniu, dotyczącym istnienia elementarnego doświadczenia, podważającego pewność siebie człowieka-Erosa lub pewność siebie człowieka-Kratosy. Mowa tu o *doświadczeniu odwrotnej strony* (tamże: 651). Ta dość enigmatyczna, trzeba przyznać, konstrukcja terminologiczna skrywa za sobą opis doświadczenia, które – co również przyznać należy – odgrywa w wychowaniu bardzo istotną rolę; można nawet powiedzieć, że jej funkcją jest ochrona przed zdegenerowanymi postaciami edukacji (profilaktyka edukacyjnych zwyrodnień<sup>11</sup>). Mianem elementarnego doświadczenia Buber określa rodzaj krańcowego wydarzenia, polegającego na „dwustronności przeżycia” w spotkaniu drugiego człowieka. W wydarzeniu tym druga osoba staje się dla nas na zawsze *obecna*. Dzięki dokonanej *transfuzji*, znika postawa subiektywistyczna (w języku psychologii można powiedzieć – postawa neurotyczna). Zastąpiona zostaje doświadczeniem *obejmowania*. „Aby móc prowadzić, potrzebna jest ta siła, która pozwala objąć sytuację prowadzonego; tylko ten Eros jest miłością, który tak obejmuje” (tamże). Obejmować – dodać trzeba: transfuzyjnie obejmować – to urzeczywistnić

---

<sup>11</sup> Oczywiście trzeba pamiętać, że aberracje wychowawcze są zależne od kontekstu społeczno-kulturowego.

osobę podległą, w jakiś sposób od nas zależną, pozostającą w pewnego rodzaju relacji z nami; dokonana transfuzja uniemożliwia powrót do czystej subiektywności<sup>12</sup>, urzeczywistnia na zawsze drugą osobę w jej własnym byciu (tj. w jej sposobie bycia) – drugi człowiek przestaje być produktem naszej wyobraźni, projekcją naszych namiętności i oczekiwań; przestaje być również przedmiotem wczuwania się przez innego. Wczuwanie krytykowane przez Bubera polega na przeniesieniu się w kogoś w oderwaniu od własnej konkretności; polega na wygaszeniu aktualnej sytuacji, aby „odczuwająco zrozumieć” drugiego, postawić się w jego sytuacji, a zatem „zawiesić” własny sposób przeżywania. Abstrahując od tego, czy taki sposób rozumienia (jako wczuwanie się) jest w ogóle możliwy, przyznać należy, że wychowawca postrzegający siebie jako ktoś, kto w ten sposób wczuwa się w uczniów, uprzedmiotawia – w sposób zapewne nieświadomy, niezamierzony – swoich podopiecznych i chroni się pod parasolem mylnego przeświadczenia, że ich miłuje. Tymczasem – wynika z lektury Bubera – rzecz ma się zgoła inaczej: wczuwając się, wychowawca w ogóle nie wchodzi w jakikolwiek rodzaj znaczącej relacji z uczniami, ponieważ *de facto* w ogóle wychowawcy jako osoby – w konkretności aktualnego przeżywania, doświadczenia – nie ma. Wychowawca wczuwający się ulega zatem neurotycznemu złudzeniu „bycia dobrym, pomocnym” dla innych. Złudzenie takie pomaga wczuwającemu się ukryć potężną namiętność sprawowania kontroli, panowania nad obiektem wczuwania się.

Inaczej sprawa wygląda w sytuacji obejmowania transfuzyjnego. Postulowane przez Bubera, a jego wzorem również przez innych dialogików *objęcie* – to dokonujące się między dwiema osobami wydłużenie własnej konkretności, wypełnienie przeżywanej sytuacji życiowej; to pełna obecność rzeczywistości, w której się uczestniczy. Warunkiem zaistnienia doświadczenia obejmowania jest przeżywanie wydarzenia rzeczywistości osób od własnej strony i od strony drugiej osoby przez przynajmniej jedną z nich (por. tamże: 651–652). Taką relację między dwiema osobami, charakteryzującą się bardziej lub mniej intensywnym obejmowaniem, Buber określa mianem *stosunku dialogicznego* (tamże: 652). Nazwa jest myląca, ponieważ jakkolwiek ów stosunek dialogiczny może ujawniać się w autentycznej, bezpośredniej, żywej rozmowie, nie jest ona konieczna do zaistnienia relacji dialogicznej. Natomiast obejmowanie to warunek konieczny autentycznej rozmowy. Zatem synonimem relacji dialogicznej będzie raczej doświadczenie, które można określić jako duchowe – a niekoniecznie fizyczne – *przebywanie ze sobą*.

---

<sup>12</sup> Inna sprawa, czy coś takiego jak czysta subiektywność w ogóle istnieje; może lepiej mówić tutaj po prostu o egoizmie, egotyzmie, egocentryzmie?

Osoba raz na zawsze uobecniona dla kogoś jako niepowtarzalna, żyjąca i przeżywająca konkretność (niepowtarzalny sposób bytowania w świecie) jest na zawsze *obecna* w życiu drugiego człowieka. Obejmowanie wydaje się tutaj – w pewnym sensie – tak mocnym przebywaniem z innym, że utrzymuje się drugiego w jego osobowym (a Buber dodałby zapewne: w pełni ludzkim) życiu w świecie.

Kolejnym elementem omawianej tu postaci duchowości będzie zatem doświadczanie obejmowania, transfuzyjnego obcowania ze sobą, czyli urzeczywistniania we własnym doświadczeniu konkretności drugiej osoby (relacja pełna taktownego kontrapunktu). Właśnie taka relacja obejmowania tworzy wedle Bubera *relację wychowawczą*, w której – o ile można to tak wyrazić – ani osoba ucznia nie zostaje zredukowana do przedmiotu obserwacji, wyobrażeń, czy namiętności wychowawcy (bądź nauczyciela), ani też osoba tego ostatniego nie redukuje się do przestrzeni przeżyć i roszczeń dziecka. Ta druga redukcja może się dokonać ze strony samego wychowawcy czy nauczyciela. Niezwykle istotnym odkryciem Bubera – szczególnie w kontekście współczesnych nurtów pedagogicznych – wydaje się zastrzeżenie głoszące, że aczkolwiek stosunek wychowawczy jest konkretnym doświadczeniem, to doświadczenie wychowania charakteryzuje *jednostronne przeżycie obejmowania*. Owa jednostronność polega na tym, że to nauczyciel jest zdolny do przyjęcia postawy urzeczywistniania bytu dziecka, natomiast dziecko nie jest w stanie urzeczywistniać, tj. transfuzyjnie obejmować, nauczyciela. Uzmysłowanie sobie owej jednostronności to bardzo istotny moment pracy wychowawczej i nauczycielskiej. Nie można bowiem żądać od dziecka postawy dialogicznego (w sensie buberowskim) bycia z drugą osobą; relacja dialogiczna wymaga – jak to ujął dialogik – umiejętności zasymilowania obecności drugiego w swój własny organizm, stałej wzajemności między dwiema osobami, bycia jeden dla drugiego (por. tamże: 653). Wyłącznie *przyjaźń* posiada dynamikę i właściwość *konkretnego* i zarazem *wzajemnego* obejmowania. Niemniej jednak, tak rozumiana przyjaźń nie może się wydarzyć – przynajmniej według Bubera – między dzieckiem a dorosłym; jest natomiast możliwe zbudowanie dialogicznego stosunku wychowawczego, w którym nauczyciel bierze odpowiedzialność za świat i rzeczywistość, którą jest samo dziecko (por. tamże: 641) – w ten sposób wytwarza się w dziecku *zaufanie do świata*. Jeśli przyjąć, że samo dziecko jest rzeczywistością, to zaufanie do świata staje się zarazem podstawą nie tylko zaufania, którym dziecko obdarza nauczyciela reprezentującego jakiś świat, ale również zaufania do samego siebie. Zaufanie to nie może być jednak utożsamione z umiejętnością doświadczania sposobu, w jaki nauczyciel wychowuje lub wychowawca naucza wywołując określony wpływ. Natomiast nauczyciel może doświad-

czać tego, w jaki sposób oddziałuje na ucznia, *jak* wychowuje dzieci, w jaki sposób dzieci reagują na jego działanie, a zarazem doświadczać, jak sam przeżywa swoje postępowanie, podjęte względem dzieci decyzje itp. Wzajemność takiego doświadczenia przekształca wychowanie w relację przyjaźni, która oczywiście posiada walor kształtujący, nie jest natomiast – podkreśla Buber – relacją wychowawczą. Jeśli z kolei wzajemność relacji pozbawiona jest konkretności, nie jest przyjaźnią, ale *aprobata* – doświadczeniem poglądów drugiej osoby abstrahującym od rzeczywistości bytu i życia osób. Buber określa aprobowanie osób jako jedną z form stosunku dialogicznego, którym jest abstrakcyjne, choć wzajemne przeżycie obejmowania (zob. tamże: 653).

Buberowska koncepcja relacji wychowawczej ujawnia pewne założenia dotyczące dziecka oraz samego procesu wychowania czy kształcenia. Dlatego warto opatrzyć ją dodatkowym komentarzem. Po pierwsze, Buber wydaje się zakładać, że dziecko nie jest zdolne do przeżywania z wychowawcą przyjaźni. Nie wydaje się to w pełni uzasadnione. Dzieci są bardzo różne, również w dojrzałości przeżywania tego, co Buber określa jako formy relacji dialogicznej, do której zalicza aprobata, stosunek wychowawczy i przyjaźń. Jeśli prawdą jest, że wychowawca może podlegać namiętnościom – powiedzmy – kratoicznym lub erotoicznym, to nie należy wykluczyć większej dialogicznej dojrzałości niektórych dzieci względem ich nauczycieli i wychowawców; podobnie – nie każdy wychowawca będzie zdolny do jakiegokolwiek relacji dialogicznej. Codziennosc szkolna i wychowawcza (przekraczająca ramy szkoły) wydaje się dobitnie potwierdzać tę rzeczywistość, a przynajmniej sensowność przedstawionej tezy. Przypisanie dzieciom niezdolności do transfuzyjnego obejmowania może – zapewne w skrajnie złym odczytaniu tej koncepcji – implikować nadmierną (sztuczną) troskliwość lub nadmierny (sztuczny) dystans wobec podopiecznych; zabraknąć może z kolei prostolinijnego stosunku do dzieci – i w ogóle do ludzi – który w potocznym języku określamy jako pozytywny stosunek do drugiego człowieka; chodzi mianowicie o to, że wychowawca powinien po prostu lubić dzieci, lubić ludzi w tym sensie, że nie może się bać rzeczywistości ludzkiej. Inną natomiast kwestią jest pytanie, czy powinno się *oczekiwać* od dzieci dojrzałości, której wymaga doświadczenie obejmowania. Koncepcję Bubera można przywołać jako argument przeciwko tego typu oczekiwaniom, pod jednym wszakże warunkiem. Warunek ten brzmi następująco: koncepcja Bubera będzie odczytywana nie jako źródło informacji o naturze dziecka i dzieciństwa, ale jako koncepcja uwzględniająca fałszywość neurotycznego przerzucania odpowiedzialności z nauczycieli, rodziców i wychowawców na dzieci. Fakt występowania przyjaźni (nawet w sensie Buberowskiej dialogiki) między dorosłymi i dziećmi nie powinien

zdejmować z tych pierwszych podstawowej odpowiedzialności za wychowanie dzieci; nie powinien również wzmacniać – dość wygodnego, trzeba przyznać – przekonania, że niedojrzałość dzieci uzasadnia przedmiotowe lub instrumentalne ich traktowanie. Nawet niezgoda na techniczną implementację koncepcji Bubera do tzw. praktyki edukacyjnej nie powinna zagłuszać ważnego przesłania jego filozofii, z której wynika, że zainicjowanie relacji dialogicznej (stosunku transfuzyjnego obejmowania) przez wychowawcę umożliwia prawdziwą humanizację<sup>13</sup> wychowania (w sensie Buberowskim, to znaczy jako przywracanie wychowaniu wymiaru „spontanicznie” dialogicznego), a w konsekwencji humanizowanie wszelkich relacji międzyludzkich. Taka humanizacja w stylu Buberowskim – nie narzucona odgórnie, ale urzeczywistniania w wychowaniu – oznaczałaby dialektykę przenikania się *wolności* i (sensownego) *przymusu* w wychowaniu.

Jeden z nestorów pedagogiki kultury stwierdził, że wychowanie bez wolności staje się bezduszną tresurą; jednak prawem wolności jest karność (Hessen 1997: 100). Buber prawdopodobnie zgodziłby się z Hessenowską koncepcją podstaw wychowania, choć ta ostatnia opiera się na przesłankach neokantyzmu badeńskiego i inspirowana jest naturalizmem pedagogicznym J.J. Rousseau. Obaj autorzy – Buber i Hessen – uważają, że w rzeczywistym wychowaniu nie chodzi o alternatywę: albo wolność, albo przymus, ale o ich wzajemne oddziaływanie i przenikanie się prowadzące do urzeczywistniania wspólnoty osób wolnych (wyzwolonych do relacji międzyosobowych opartych na przyjaźni lub miłości, ale niepozbawionych rozumu). W odmienny sposób ci dwaj autorzy dochodzą do tego przeświadczenia, jednak obaj uznają, że wolność daje – jak to wyraził Buber – teren do zbudowania życia, natomiast nie stanowi dla życia fundamentu (Buber 1998b: 646). W pewnym jednak sensie wolność stanowi fundament wychowania. Bez *wyzwolenia* sił ludzkiego wnętrza, *instynktu tworzenia* (którego nie wolno utożsamiać z aktywizmem działania, por. Buber 1998b: 642), człowiek nie może prawidłowo wzrastać jako wyrażająca siebie dla świata, pasjonująca się czymś osoba. Początkiem wzrostu osoby jest gest pasji tworzenia, który bazuje na podążaniu za wewnętrznym głosem instynktu kreacji (por. tamże: 643). Buber słusznie zauważa, że wychowanie nie

---

<sup>13</sup> Określenie „humanizacja” stosowane przez Bubera brzmi zbyt technologicznie, może nawet niebezpiecznie. Świat osobowy nie może podlegać prawom wytwarzania, narzucania w trybie realizacji nawet najbardziej szczytnego projektu czynienia świata lepszym – traci wówczas cały swój sens, smak. Dynamika życia osobowego opierać się powinna na zaufaniu w urzeczywistnianiu pewnego sposobu bycia z drugim i wobec drugiego, we wspólnie zamieszkiwanym świecie. Przywołuję słowo „humanizacja” wyłącznie z szacunku do terminologicznych rozstrzygnięć Bubera lub tłumacza jego tekstu.

może zostać sprowadzone do rozwoju sił twórczych dziecka, ale musi stać się rzeczywistością (tamże: 641), musi stać się czymś więcej niż rozwój autonomicznego instynktu twórcy<sup>14</sup>. Dziecko bowiem samo jest rzeczywistością, nie zaś wyłącznie rozwojem własnego organizmu; nie może zatem zostać zredukowane do jednego – choć bardzo ważnego, ale tylko jednego z wielu – aspektów ludzkiego życia. Buber wykazuje tutaj dużą intuicję wobec współczesnej redukcji wychowania do realizacji instynktu tworzenia (jako pochodnej libido lub jako pracy nad kompleksami, potrzebami organizmu itp.), a także wobec redukcji ludzkiej „duchowości”, ludzkiego ducha, wyłącznie do praw funkcjonowania *psyche*<sup>15</sup>.

W poetyckich słowach, a przynajmniej w mocno metaforycznym języku, Buber stwierdza: „(...) ludzkie wnętrze stanowi pierwotnie polifonię, której żadnego głosu nie da się zredukować do innego, a jedności niepodobna uchwycić analitycznie, lecz tylko da się ją usłyszeć w aktualnej harmonii. Jednym z prowadzących w niej głosów jest instynkt tworzenia” (tamże: 643). Metafora polifonii czyni dużo bardziej zrozumiałym przeświadczenie Bubera głoszące, że dziecko to rzeczywistość (już w jakiś sposób ukształtowana i jeszcze do ukształtowania), która coś do nas mówi i domaga się określonego nastawienia i słuchania. Dziecko to „łaska, że można ciągle na nowo zaczynać” (tamże: 641); to również rzeczywistość domagająca się odpowiedzi i *odpowiedzialności*. Pozostawiona sama sobie, zamyka się ona w autonomii instynktu – a z czasem również jego tyranii – i nie jest w stanie skierować uwolnionego pierwiastka tworzenia na innego człowieka; innymi słowy, dziecko bez wychowawcy nie wejdzie we współzależność (a tym samym w relację aprobaty lub przyjaźni), nie będzie również uczestniczyć w odpowiedzialności. Dopiero dzięki bazującym na wolności siłom wychowawczym (relacji wychowawczej) dochodzi do przekształcenia przymusu, któremu podlega dziecko ze względu na konieczności życia społecznego, we wspólnotę (por. tamże: 643–644 oraz 647). To przekształcenie, dokonujące się dzięki konkretnym, wolnym, dialogicznym formom spotkania, polega na przejściu od przymusu zewnętrznego do wspólnoty współpracy i odpowiedzialnego podejmowania trudnych, bo przekraczających subiektywno-egotyczną perspektywę jednostki, przedsięwzięć doko-

---

<sup>14</sup> Podobnie Sergiusz Hessen nie pozwala, aby pojęcie wychowania zostało zawężone do pielęgnowania i opieki, natomiast doświadczenie wychowania zostało wyczerpane w warstwie rozwoju bytu bio-psychicznego dziecka. Warstwa ta, choć konieczna w wychowaniu, zawiera w sobie najwięcej aspektów mechanicznych i zniewolenia dziecka zależnością od własnego organizmu, jego potrzeb biologicznych i psychicznych.

<sup>15</sup> Buber dystansuje się przede wszystkim wobec psychoanalitycznej wykładni aktu twórczego oraz życia duchowego.

nywanych w zwróceniu się do świata i drugiego. *Instynkt wspólnoty* nie niszczy ludzkiej spontaniczności, ale „uczy mówić Ty”, gdyż jest tęsknotą za uobecnianiem się osób (tamże: 644)<sup>16</sup>.

Wracając do Bubera i jego sposobu widzenia dziecka jako łaski, że „można ciągle na nowo zaczynać”, trzeba powiedzieć o ważnym ujęciu wychowawcy jako tego, który bezpośrednio owej łaski doświadcza i jest przez nią w szczególny sposób kształtowany. Dzięki związaniu z osobą dziecka (inną niż on sam rzeczywistością, która coś mówi i domaga się odpowiedzi), wychowawca otrzymuje *łaskę ograniczenia przez inność* oraz *poznania* nie tylko osoby wychowywanej, ale również siebie (nawiasem mówiąc, dziecko również korzysta ze spotkania z wychowawcą, dzięki któremu poznaje siebie). I rzeczywiście, trudno się nie zgodzić z tym, że nawet w wychowywaniu czy nauczaniu innych dokonuje się nieustające *samowychowanie* wychowawcy; jeśli wychowawca do samowychowania jest niezdolny lub uważa siebie za byt już dokonany (ukończył przecież określone „szkolenie” akademickie), to najczęściej jego wysiłki kończą się fiaskiem. Buber wydaje się dostrzegać ten fenomen wychowawcy, który sam wciąż się uczy, kiedy stwierdza: „Siły świata, których potrzebuje uczeń dla tworzenia siebie samego, wychowawca musi odkryć w świecie oraz wciągnąć je w samego siebie”; samowychowanie urzeczywistnia się w zajmowaniu się światem (tamże: 655). Wynika z tego, że tylko osoba autentycznie *zainteresowana światem* może być dobrym nauczycielem, a jeśli dodatkowo potrafi być w relacji dialogicznej, staje się prawdziwym wychowawcą. Dzieje się to nie dzięki realizacji zamierzonych celów edukacyjnych lub realizacji wychowawczego *image* wypracowanego podczas szkolenia do sukcesu w edukacyjnym PR; wychowawcą staje się człowiek na mocy samego autentycznego, odpowiadająco-pytającego współbycia w świecie, na którego znaki w prostocie relacji odpowiada. Różnorodność świata i ludzkiej rzeczywistości sprawia, że nie ma – i być nie może – żadnej maksymy dla wychowania, ale pozostaje samotna odpowiedzialność w obliczu bytu (zob. tamże: 655).

---

<sup>16</sup> Wydaje się, że w sposób bardziej przejrzysty – choć z pozycji neokantowskiej – ukazał tę dynamikę wspomniany Sergiusz Hessen w swojej filozofii wychowania, w której wolność (jako spontaniczność) to nie tylko „środek” do celu, jakim jest wspólnota osób, ale również (jako wola podporządkowania się rozumowi, zakładająca, a zarazem przekraczająca ową spontaniczność) sam „cel” wychowania. Wspólnota autonomicznych osób (podlegających prawu, które same sobie nadają) staje się, dzięki wychowaniu jako procesowi wyzwania, wspólnotą osób całkowicie wolnych, połączonych relacją międzyosobową doświadczaną jako miłość. Nie ma tu miejsca na przywołanie całej tej koncepcji, dlatego zachęcam do lektury *Podstaw pedagogiki* Hessena (1997), szczególnie rozdz. II: „Karność, wolność, osobowość, cel wychowania moralnego”.

I w tym miejscu jeszcze jeden ważny, jak się zdaje, komentarz. Jeśli miarą wychowawcy jest sam fakt oddziaływania (nawet wspomniany Buberowski „wpływ bez wtrącania”), to sprawa wychowawstwa uniwersalizuje się, czy też może ontologizuje. W koncepcji Bubera każdy i wszystko oddziałuje na człowieka. Człowiek poddany jest zatem również złym wpływom, dlatego musi stawiać sobie pytanie o dobro. Pytanie to dotyczy już jednak rodzaju oddziałującego świata, rzeczywistości wpływającej na niego i kształtującej go. Człowiek musi wybierać świat, któremu siebie powierzy, i za ten wybór właśnie jest odpowiedzialny przed sobą oraz innymi.

W filozofii wychowania Bubera trzeba dostrzec przeplatające się wymiary antro-po-, kosmo- i teocentryczne. Wymiary te postrzegane są jako przeplatające się, kiedy patrzy się na nie w oderwaniu, a następnie we wzajemnym powiązaniu; natomiast analizując ich treść, trzeba powiedzieć, że wspomniane wymiary raczej się przenikają. Występują tu: człowiek, który jest światem, świat, który jest prezentowaniem się Boga, oraz wychowawca, który – będąc naśladowcą Boga ukrytego, lecz nie nieznanego (tamże: 656) – sam jest światem dla wychowanków, światem do nich przemawiającym i oczekującym na ich odpowiedź. Jedyne wychowania – cel, który jednak nie może być zaprogramowany i w tym sensie zdefiniowany – to według Bubera formowanie obrazu Boga przez czyn Jego naśladowania. Autonomia człowieka polega na otwarciu siebie i innych *dla* – powiada Buber – Ducha Stwórczego, który jako wolny w swoim przejawie i naturze ujawnia swoje istnienie, lecz nie wiadomo, skąd pochodzi ani dokąd zmierza. Ów dynamiczny Stwórczy Duch to zatem ruch świata ludzkiego (indywidualnego, społecznego, kulturowego) oraz świata przyrodniczego; to ruch, który stwarza w nieznanym sposób, choć można dostrzec Jego działanie i przekonać się w każdym ze wspomnianych wymiarów o Jego obejmującej nas obecności.

### **Radykalizm Buberowski – wnioski końcowe**

Bardzo dobrym i treściwym podsumowaniem Buberowskiej filozofii wychowania wydają się tytuły krótkich rozważań zawartych w tomiku esejów *Droga człowieka w nauczaniu chasydów* (Buber 2004). Filozofię (duchowość) Bubera charakteryzuje przeświadczenie, że wychowawca – jak każdy inny człowiek – przede wszystkim „poszukuje we własnym sercu” sposobu urzeczywistnienia siebie i drugiego (stąd brak możliwości wyznaczenia jakichkolwiek zasad w wychowaniu). Po wtóre, samo wychowanie jest „drogą” każdego człowieka, do siebie i oddziałującego nań świata. Cechą istotną owej drogi jest fakt koniecznego „zdecydowania”, otwarcia się na konkretność drugiego, radykalność odpowiadania na mówiące coś

nam znaki. Ponadto wychowanie – jako samowychowanie – domaga się „rozpoczynania uczenia innych od siebie”, a zarazem „porzucenia koncentracji na samym sobie”. I ostatnia sprawa: zaczynać „tu, gdzie jesteśmy”, w sposób wolny, to znaczy zdać się na siebie wkraczając w doświadczenie odpowiedzialności i samotności podejmowania decyzji (samotność ta polega na tym, że im bardziej jesteśmy wolni, tym mniej zdajemy się na innych lub na działające prawo, funkcjonujące instytucje itp., bardziej zaś urzeczywistniamy świat).

Poglądy Bubera dotyczące wychowania można odczytać jako przejaw myśli „radykalnej” (od łac. *radix* – korzeń, rdzeń<sup>17</sup>), to znaczy zakorzenionej głęboko i domagającej się głębokiego zakorzenienia w świecie. Myśl radykalna to także taka, która z racji swojego zakorzenienia nie daje się pominąć. Radykalizm jego filozofii można zatem dostrzec w co najmniej dwóch aspektach: w aspekcie radykalnej konkretności dialogicznego spotkania oraz w aspekcie radykalnej odpowiedzi – i wezwania do odpowiedzialności – w kontekście współczesnej kultury i edukacji. Niemniej sprawa nie wygląda tak jednoznacznie, jak by się wydawało. Z jednej przecież strony, myśl Bubera jawi się jako myśl „krucha” i nieprzystająca do współczesnych realiów społecznych i kulturowych, z drugiej zaś strony, być może – paradoksalnie – właśnie „kruchosc” naszych czasów (zamaskowana pozorem wydajnej, proceduralnej efektywności gotowych rozwiązań) stwarza konkretną przestrzeń, w której myśl tego dialogika może wybrzmieć w nowy sposób: jako myśl „mocna”, radykalna.

Dodatkowa komplikacja polega jednak na tym, że tak odczytana radykalność Buberowskiej propozycji uniemożliwia jej realizację w sposób – powiedzmy – instytucjonalny. Biorąc filozofię Bubera „na serio”, nie można potraktować jej jak teorii do zastosowania w praktyce, to znaczy wpisać ją w procedurę naukowej weryfikowalności w praktyce pedagogicznego eksperymentu. Domaga się ona raczej swego rodzaju *transpozycji*, rozumianej jako droga duchowego wzrostu wychowawcy – tym silniej oddziałującej, im mniej o niej sam wychowawca rozważa jako o pożądaną drogę doskonałej realizacji wartości filozofii dialogu. Innymi słowy, sposób bycia proponowany przez Bubera w opisie wychowawcy i prezentowana przez niego postać wychowania domagają się „naśladowania Boga ukrytego, choć nie nieznanego” – jak twierdził sam Autor *Wychowania*. I jako taka cicha – nie zaś uciszająca – wewnętrzna droga wychowawcy, jest ona warta ponownego odczytywania (łac. *recitatio*), interpretowania, przekła-

---

<sup>17</sup> Zwrócenie uwagi na źródłosłów słowa „radykalny” zawdzięczam wykładowi prof. Lecha Witkowskiego.

dania na język współczesnej rzeczywistości, na język kolejnych pokoleń dorosłych próbujących rozumieć zamieszkiwany wspólnie z innymi świat. Sama filozofia Bubera musi stanąć wobec proklamowanej w niej korektury wychowania przez pokorę, wyrażającą się w uznaniu rzeczywistości wychowawczej oraz rzeczywistości dziecka. Podobnie jak u Arystotelesa prawość stanowi korekturę prawa, tak „duchowy” aspekt lektury musi być korekturą jego pism i utrwalonych w nich rozszczeń, propozycji, przemyśleń. Traktując filozofię wychowania Bubera zbyt dosłownie (jak literę prawa), czytelnik-wychowawca mógłby bowiem zbyt pospiesznie upoić się wizją bycia nosicielem sił świata (kierowania ku Bogu i ku wspólnotnie osób) i zatruć się własną pychą lub próżnością stania się kimś wyjątkowym i wyjętym spod praw rzeczywistości dziecka, zyskującym legitymację nie tylko do bycia Kratosem lub Erosem w wychowaniu, ale również dosłownie Boskim Obrazem, który trzeba powielić. Brak pokory (brak krytycznej lektury) napędza namiętności duszy człowieka, prowadząc go do fałszywych identyfikacji i idealizacji własnego Ja. Wówczas wychowawca zyskuje glejt do moralizatorstwa – poprawiania wszystkich, tylko nie siebie (siebie wyidealizował przecież tak bardzo, że sądzi, iż jest równy Bogu, doskonały, musi tylko naprawić świat). Wątpliwa to postać edukacji. Dlatego słusznie Buber twierdzi, że naprawę świata trzeba zaczynać od siebie, i to w ten sposób, żeby nie zatrzymać się na sobie, ale *spotkać się* z drugim i odpowiedzieć mu swoim doświadczeniem świata na rzeczywistość znaku reprezentowaną w innym człowieku. W takim konkretnym wyjściu i objęciu drugiego, przez które przemawia świat, być może Bóg Prawdziwy odpowie na nasze wołanie, którego nikt nigdy nie słyszał. Przynajmniej tak wynikałoby z lektury filozofii Martina Bubera.

## Bibliografia

- Buber M. (1998a), *Dialog* [wg M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, Warszawa 1992], w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, ks. 2, Kielce: Strzelec, s. 656–660.
- Buber M. (1998b), *Wychowanie*, przeł. S. Grygiel, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, ks. 2, Kielce: Strzelec, s. 641–656.
- Buber M. (2004), *Droga człowieka według nauczania chasydów*, przeł. G. Zlatkes, Warszawa: Cyklady.
- Gara J. (2008), *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków: WAM.
- Gordon M. (2011), *Listening as Embracing the Other: Martin Buber's Philosophy of Dialogue*, „Educational Theory”, Vol. 61, nr 2, s. 207–219.
- Grondin J. (2003), *Du sens de la vie. Essai philosophique*, Montréal: Bellarmin.

- Hadot P. (2000), *Czym jest filozofia starożytna?*, przeł. P. Domański, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Warszawa: Żak.
- Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Nawroczyński B. (1998), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, ks. 2, Kielce: Strzelec.

### Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie Buberowskiej filozofii wychowania jako formy pewnego rodzaju duchowości. Duchowość, w szerokim rozumieniu tego słowa, pojmowana jest tutaj jako szczególny, niedający się powielić sposób życia, bycia w świecie. Zasadnicza teza tekstu brzmi następująco: w przypadku Bubera chodzi o duchowość opierającą się na prostocie doświadczenia świata oraz konkretności ludzkich relacji. Pamiętając jednak o przekonaniu Bubera głoszącym nieskończoną różnorodność boskich stworzeń, nie można traktować jego filozofii jako teorii gotowej do zastosowania w praktyce edukacyjnej. Proponuję zatem rozważyć filozofię wychowania Bubera jako zaproszenie do poszukiwania i rozpoznania przez jej czytelnika własnej drogi życiowego wzrostu. Dzieło Bubera wymaga krytycznego i pozytywnego (nastawionego na reinterpretację) czytania. W ten sposób uniknie wyrodzenia się w fałszywą idealizację lub puste moralizatorstwo, będące rezultatem bezdusznego kopiowania zawartych w tej filozofii postulatów.

