

Witold P. Glinkowski
Uniwersytet Łódzki

Codziennosc i niecodziennosc spotkania – dialogika Martina Bubera wobec relacji między wychowawcą i wychowankiem Intuicje pedagogiczne

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie koncepcji wychowania Martina Bubera. Filozofa szczególnie interesowała specyfika relacji między wychowawcą a wychowankiem. Nie jest ona czysto dialogiczna, ponieważ kategoria „obejmowania” przysługuje wyłącznie wychowawcy. Tylko on potrafi rozpoznawać charakter, dynamikę i cel procesu wychowawczego. Jednak relacja z wychowankiem wykazuje szereg cech właściwych dialogice. Należą do nich np.: szczerosc, bezposrednosc, obustronne zaangażowanie, podmiotowe traktowanie partnerów, a ich zwieńczeniem jest „obecność” rozumiana jako wzajemne „bycie-wobec”.

Ważną kwestią, analizowaną przez Bubera w ramach koncepcji pedagogicznej, jest problem twórczości. Potencjał twórczy, którym dysponuje każdy wychowanek, jest szczególnie cenny z punktu widzenia pedagogiki. Wychowawca podejmuje działania na rzecz jego ujawnienia i kształtowania. Jednak rozwijanie zdolności twórczych nie powinno być traktowane jako cel, lecz jako środek. Twórca, jakkolwiek tworzy dla innych, pozostaje samotny. Proces tworzenia nie otwiera go na innych, gdyż mają oni do czynienia nie z nim, lecz z jego dziełem. Iluzją jest zatem oczekiwanie, że twórczość prowadzi do wspólnoty.

Słowa kluczowe: Martin Buber, pedagogika twórczości, relacja dialogiczna, wolność, odpowiedzialność.

Commonness and Uncommonness of a Meeting – Dialogics of Martin Buber Towards the Relationship Between a Teacher and a Pupil. Pedagogical Intuitions

Abstract

This paper aims to examine Martin Buber’s concept of educating. Buber’s specific field of interest was the teacher-pupil relation. It is not purely dialogical since the

notion of 'embracing' inheres only in the teacher. Only he/she can recognize the specifics, dynamics and the aim of the educating process. Nevertheless, the relation with the pupil manifests a number of features typical for dialogics, such as: candor, directness, mutual engagement, subjective attitude towards partners, and – above all – 'presence' understood as mutual 'being-towards'.

An important issue raised by Buber in his concept of pedagogy is the problem of creativity. The creative potential, possessed by every pupil, is particularly valuable from the perspective of pedagogy. The teacher takes actions to reveal and shape it. However, developing creativity should not be treated as the goal, but as the means. The creator, despite the fact that he/she creates for others, remains solitary. The process of creating does not open him/her to the others, since they do not experience him/her, but only the result of the process. Therefore, it is an illusion to expect creativity to lead to community.

Keywords: Martin Buber, pedagogy of creativity, dialogical relationship, freedom, responsibility.

Myślenie Martina Bubera, skoncentrowane na człowieku i eksponujące jego wyjątkowość, która najpełniej ujawnia się w obszarze specyficznego rodzaju relacji, zasługuje na uwagę z wielu powodów¹. Poprzestaśmy na wymienieniu trzech jego swoistych znamion, a są to:

1) odważne kontestowanie filozoficznej tradycji, dopełnione konstruktywnym, oryginalnym i ważkim stawianiem pytania o człowieka;

2) polidyscyplinarność Buberowskiej refleksji oraz śmiałe sięganie przez autora do różnych źródeł inspiracji (filozoficznych, pedagogicznych, religijnych);

3) podzielane z autorem przeświadczenie o aktualności tej problematyki oraz o zasadności traktowania jej jako posiadającej potencjał stymulujący zarówno aktywność teoretyczno-badawczą, jak i praktyczną – zwłaszcza w dziedzinie współczesnej pedagogiki.

Pytanie o człowieka, pozornie spekulatywne, stawiane w obrębie filozofii, może i powinno stanowić wyzwanie dla praktycznych jego aplikacji. Nie muszą one przybierać kształtu odpowiedzi, zwłaszcza że jedna, ostateczna odpowiedź byłaby niemożliwa, nierzetelna, nieadekwatna do jakości zapytywania. Wystarczy, że pomogą wytyczyć kierunki, których nie powinno się pomijać w refleksji antropologicznej. Uzasadnieniem tego może być choćby zakorzenione w Buberowskiej refleksji założenie, że skoro intencją pytania antropologicznego jest zbliżanie się do prawdy o człowieku, to nie sposób go stawiać bez uwzględnienia kwestii zawartych w nim *implicite* i ściśle z nim związanych. A zatem immanentną częścią „problemu

¹ Drugorzędna, choć warta odnotowania, jest okoliczność biograficzna – pięćdziesiąta rocznica śmierci Bubera, zmarłego 13.07.1965 r. Przypomnienie tej daty jest dodatkowo uzasadnione, gdyż w literaturze przedmiotu zdarzało się błędne umiejscawianie daty śmierci autora w roku 1967.

człowieka” jest nie tylko jego „co”, ale też pytania składowe, dotyczące ludzkiego „skąd”, „dokąd”, „dlaczego”. Pojawiają się tu zagadnienia aksjologiczne, o proweniencję, charakter i status wartości, pośród których żyje człowiek, które zastaje, współtworzy, afirmuje lub kontestuje. A przede wszystkim uobecnią się kwestie związane z waloryzowaniem wyobrażeń o ludzkim życiu – jego randze i sensie. Będą one niewątpliwie związane z priorytetowymi dla pedagogiki pytaniami o cele i wzorce wychowania oraz drogi ich realizacji.

Budując projekt swojej koncepcji człowieka, Buber – przypomnijmy – nie rozpoczyna, wzorem dotychczasowej tradycji, od ludzkiej „substancji” traktowanej jako reprezentacja i obiektywizacja ludzkiego bytu. Przeciwnie, dla Bubera myślenie o człowieku w kategoriach ontycznych jest wtórne względem dialogicznych realiów, w jakich konstytuuje się istnienie – rozpoznawane, przeżywane i doświadczane jako ludzkie. U podstaw bycia człowiekiem leżą relacje „dialogiczne”, odróżniane od „monologicznych”. Pierwsze mogą być określane dopiero w kontekście uczestnictwa w nich obu partnerów relacji; drugie, przeciwnie, mogą być budowane przez jednego z uczestników, bez podmiotowego udziału drugiego, którego relacja dotyczy. Innymi słowy, w przypadku relacji monologicznych ich członki są „gotowe”, ukonstytuowane przed relacją i niezależnie od niej. Z kolei w przypadku relacji dialogicznej, dopiero ona określa swoje członki².

Ta diagnoza obejmuje poziom onto- oraz filogenetyczny, czyli dotyczy zarówno ludzkiej jednostki, jak i człowieczeństwa. Przy czym Buber pragnie objąć nią całe spektrum pytania o człowieka, poczynając od narodzin bytu ludzkiego – jako swoistego, autonomicznego i autotelicznego względem innych bytów – poprzez wyjątkowość manifestowania się tego bytu, aż po problematykę celu i sensu jego istnienia. Kwestie te, z uwagi na ich charakter i ponadczasowość, bezpośrednio korespondują z zagadnieniami leżącymi w polu zainteresowań pedagogiki. Buber był tego świadomy i dlatego, poświęcając im sporo miejsca, włączał je w orbitę swoich zainteresowań filozoficznoantropologicznych³.

Problematyce aplikacji dialogiki w sferze wychowania Buber poświęcił szereg prac. Najbardziej znane są *Mowy o wychowaniu*⁴, dokumentujące cykl wykładów, które wygłosił w latach: 1925, 1935, 1939. W owych tekstach, na co sam Buber zwrócił uwagę, odzwierciedla się ewolucja jego poglądów pedagogicznych (Buber 1962: 785). Obszerna literatura poświęcona kwestii nawiązywania koncepcji

² Nie ma tu miejsca na zagłębianie się w tę problematykę od strony logiki formalnej. Taka perspektywa (np. spór o relacje zewnętrzne i wewnętrzne, mający bogatą reprezentację w literaturze przedmiotu) mogłaby nawet okazać się zbyt daleka od naszych rozważań. Dość stwierdzić, że dla Bubera, podobnie jak innych dialogików, *logos* patronujący ludzkiemu myśleniu nie jest podstawowym, a tym bardziej pierwszym, probierzem racjonalności. Za przyczynek do rozważenia, na gruncie filozoficznym, wzajemnych roszczeń obu perspektyw można uznać np. pozycje: Theunissen (1977); Böckenhoff (1970).

³ Nieprzypadkowo teksty z zakresu zagadnień wychowawczych i edukacyjnych zostały zamieszczone w tomie pism filozoficznych Bubera.

⁴ Pierwodruki: *Rede über das Erzieherische* (Berlin 1926); *Bildung und Weltanschauung* (Frankfurt/M. 1935); *Über Charaktererziehung* (Zürich 1947; wyd. hebr.: Jerozolima 1939, 1942).

pedagogicznych do dialogiki⁵ zwalnia z obowiązku sygnalizowania, choćby nawet w sposób ogólny, wszystkich istotnych wątków tej problematyki, warto zatem skoncentrować się na sprawach zasadniczych.

Obszar rzeczywistości pedagogicznej był szczególnie bliski Buberowi, gdyż wiedział, że właśnie tu założenia jego dialogiki mogą być poddane transparentnej, praktycznej weryfikacji. Relacja między wychowawcą i wychowankiem, rozumiana jako dialog (urzeczywistniający się egzystencjalnie, a nie „techniczny”) oraz spotkanie (interpersonalne, a zatem wyraźnie dające się odróżnić od uprzedmiotawiającego „napotykania”) pozwalają na wypróbowanie tego, co niosą z sobą założenia filozofii dialogu. A mianowicie te, które w dialogu, jako zwracaniu się do siebie osób, upatrują genezy, istoty i celu ludzkiej egzystencji.

Buber próbuje pogodzić dwie dyrektywy, służące mu za podstawę dialogicznej wizji wychowania. Z jednej strony eksponuje wzajemność relacji zachodzących między wychowawcą a wychowankiem. Z drugiej – podkreśla konieczność zachowania przez wychowawcę dystansu, utrzymania pozycji podmiotu kierującego procesem pedagogicznym. Chodzi o to, by oddziaływanie wychowawcy było realizowane w sposób zamierzony, a zarazem partnerski, oparty na autentyczności, bezpośredniości i zaufaniu.

Gdyby odwołać się do znanej Buberowskiej dystynkcji, zgodnie z którą ludzki dostęp do rzeczywistości odbywa się wedle jednego z dwóch modeli – dialogiczno-podmiotowego (Ja–Ty) lub monologiczno-uitylitarne (Ja–To) – bezdyskusyjne jest, że relacja zachodząca między wychowawcą a wychowankiem przebiega wedle pierwszego modelu. Zarazem jednak, jak już powiedziano, relacja ta nigdy nie osiąga pełnej wzajemności, właściwej dla relacji dialogicznej (Buber 1962: 783–832; 1968a: 915–926; 1968b: 442–461; 2004a: 46–48; 2004b: 56). Nauczyciel powinien traktować wychowanka całościowo, dostrzegać w nim osobę dysponującą określonym potencjałem możliwości i również wychowanek powinien w ten sposób odnosić się do niego. Wykluczona jest jednak pełna wzajemność, gdyż ta uniemożliwiłaby nauczycielowi pełnienie funkcji polegających na stymulowaniu procesów wychowawczo-edukacyjnych. Ta sytuacja, jak zakłada Buber, jest analogiczna do tej, która zachodzi np. między terapeutą a pacjentem (ale też np. duszpafterem a penitentem) (Buber 1992a: 122; 1973a: 132). Stosunek diagnostyczny, terapeutyczny czy wychowawczy, warunkujący realne oddziaływanie na wychowanka lub pacjenta, z jednej strony odwołuje się do relacji dialogicznej i uwzględnia całość partnera traktowanego jako „Naprzeciw”. Z drugiej jednak strony relacje te nie dają się sprowadzić do czysto dialogicznych, gdyż muszą dopuszczać i uwzględniać moment poznawczy, intencję oddziaływania na partnera relacji oraz

⁵ Arendt (1994); Baumgärtner (1995); Bukowski (1984); Gadacz (1993); Gara (2008a: 67–76; 2008b; 2007: 53–82); A. Gielarowski, *Zasada dialogiczna w wychowaniu*, www.zsk.nowy.sacz.pl/zasada.html [dostęp: 3.03.2002]; Grünfeld (1965); Heitger (1983); Hermanns (1987); Huber (1960); Jagiełło (2012); Kwaśnica (1995); Lipman (1991); Martens (1988); Dąbrowa, Jankowska (2008); Pytela (1982); Read (1976); Reger (1956); Reichenpfader (1971); Röhrs, Meyer (1979); Schaller (1971); Simon (1963); Tarnowski (1980); Tillmann (1972); Yaron (1996: 145–159); Walczak (2007); Zielewska (2002).

zakładany rezultat. Jeśliby jednak przyjąć, że relacja Ja-Ty ulega w powyższych przypadkach „wzbogaceniu” o komponent poznawczo-manipulacyjny (Ja-To), to rodzi się wątpliwość – czy Buber nie podważa tu podstawowej przesłanki swojej dialogiki, wykluczającej, by możliwa była taka kontaminacja? Wszak obie perspektywy – Ja-Ty i Ja-To – są tak dalece odmienne od siebie, że nie sposób zakładać jakiegokolwiek ich połączenia. Pytanie o dopuszczalność takiego synkretyzmu wydaje się sygnalizować poważne pęknięcie w Buberowskiej koncepcji – ujawniające się nie tyle w samej teorii, lecz właśnie podczas prób jej praktycznych aplikacji, podejmowanych w polu pedagogiki. Próbą przezwyciężenia tej trudności byłoby założenie, iż relacja pedagogiczna przebiega na dwóch poziomach, niezależnych od siebie i względnie dających się wyodrębnić, choć zarazem komplementarnych; jeden z nich miałby status personalny i w porządku teleologiczno-aksjologicznym byłby nadrzędny wobec drugiego, instrumentalnego (Glinkowski 2011: 228–230).

Rozpoznanie, uwolnienie i animowanie twórczego potencjału wychowanka – zadanie wychowawcze wyłaniające się z paradygmatu zachodniego humanizmu i przezeń akcentowane – nie jest celem procesu wychowania, ale stanowi jego ważny warunek wstępny (Buber 1962: 792 i n.). Buber jako filozof dialogu odwołuje się w swoim myśleniu o wychowaniu do języka, jednak nie traktuje go jako zobiektywizowanego medium porozumienia lub nośnik „gotowego” *logosu*, reprezentującego niezależny od człowieka i dający się uprzedmiotowić *kosmos* rzeczywistości. Dla Bubera, przeciwnie, język jest przestrzenią wzajemności, warunkiem i szansą na zawiązanie wspólnotowej więzi, na stworzenie sfery *Pomiędzy*, która – podobnie jak jej uczestnicy – nie podlega uprzedmiotowieniu ani redukcji. Humanizm, do którego autor nawiązuje i który czyni fundamentem swoich pedagogicznych koncepcji, traktuje język „jako akcję, jako coś, co się dzieje we wzajemności”. Jest to humanizm ukierunkowany na interakcje zachodzące między obiema osobami uczestniczącymi w procesie wychowania. Wychowawca dostrzega w wychowanku osobę: „nie skończoną w sobie, lecz otwartą; nie kształt, lecz relację; nie przełamanie tajemnicy, lecz bezpośredniość w stosunku do niej; nie myśliciela i mistrza słowa, lecz jego słuchacza i wykonawcę, jego czciciela i głosiciela” (Buber 1980: 845).

Twórczość

W swojej refleksji na temat roli wychowawcy oraz charakteru relacji wychowawczej Buber dotyka problemów, które nie straciły na aktualności – wciąż odnajdujemy je we współczesnej literaturze dotyczącej dylematów edukacji⁶. Buber podkreśla wagę różnorodności, dostrzeganej przez wychowawcę w osobach swych

⁶ Przykładem może być pytanie: „czy należy arbitralnie wskazywać młodemu człowiekowi zasady i wartości, czy też kształtować przede wszystkim wolnego człowieka, który sam w trakcie swego rozwoju wytworzy zdolność postrzegania i rozwoju wartości?” (Zielewska 2002: 123–124) albo dylemat: „Czy nauczyciel powinien być funkcjonariuszem, reprezentantem instytucji? Czy powinien być raczej misjonarzem – reprezentantem wartości?” (Walczak 2007: 162).

wychowanków, z czym wiąże się konieczność postrzegania jej jako dobrodziejstwa, pozwalającego utrzymać zdolność do bycia wrażliwym na nieredukowalną wartość reprezentowaną przez każdego z wychowanków. Konstatowana przez nauczyciela różnorodność uczniów jest tym, co uobecnia i zaświadcza o bogactwie całej doświadczanej i przeżywanej rzeczywistości (Buber 1962: 799). Kierując swoją uwagę na obszar wychowania i kształcenia, wychowawca dostrzega w nich te, które pozwalają rozpoznać potencjał twórczy wychowanka. Ta diagnoza jest tym donioślejsza, że warunkuje podjęcie właściwych działań na rzecz pokierowania dalszym rozwojem ucznia. Błędy w traktowaniu tej problematyki są w odczuciu Bubera konsekwencją opacznych założeń antropologiczno-filozoficznych i aksjologicznych, będących z kolei podstawą dla równie wadliwych koncepcji pedagogicznych.

Wedle Bubera „(...) system wychowania oparty wyłącznie na kształceniu instynktu twórczego mógłby spowodować nowe, najboleśniejsze osamotnienie człowieka”⁷. Niewątpliwie trening sił twórczych oraz afirmacja osobowej wolności były obszarami zaniedbywanymi w sferze wychowania, a ich marginalizowanie stoi na przeszkodzie w osiągnięciu sukcesu wychowawczego. Jednak autor zdecydowanie przeciwstawia się fetyszyzowaniu twórczych sił wychowanka, w których rozwijaniu często upatruje się główny cel, mający przyświecać wszelkim wysiłkom wychowawcy⁸. Nieporozumienie ciężące nad wyznaczaniem pedagogicznych parytetów wynika, zdaniem Bubera, zwłaszcza z dwóch uproszczeń: redukcji do kategorii „twórczych sił” całego wielorakiego potencjału wychowanka oraz postrzegania rozwoju wychowanka wyłącznie w kontekście jego twórczej artykulacji.

Ludzka zdolność do tworzenia powinna być traktowana jako autonomiczna. Nie pochodzi ona ani ze sfery *libido*, ani z psychologicznej potrzeby doświadczania wartości. Błędne byłyby próby wyjaśniania jej w kategoriach transformacji czy sublimacji. Człowiek stanowi bowiem „polifonię, w 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” (Buber 1968b: 445). Wychowywanie nie polega na spontanicznym wyzwalaniu instynktu twórczego, lecz na jego kształtowaniu. Może być ono realizowane w sposób właściwy jedynie wówczas, gdy uwzględnione zostaną dwa komponenty procesu wychowawczego, które Buber hasłowo określa jako współodpowiedzialność i współzależność (tamże). Sama natura instynktu twórczego wskazuje w większym stopniu na pragnienie działania i cieszenia się nim, niż na żądę posiadania. Jego podmiot nie wchodzi też w kolizję z analogicznym instynktem któregośkolwiek spośród innych ludzi, co nie znaczy, by ekspresja twórczego potencjału mogła być traktowana jako medium i podstawa tworzenia wspólnoty.

⁷ Słowa Bubera z: *Rede über das Erzieherische* (zob. przyp. 4), cyt. za: Read (1976: 322).

⁸ Swoje kontrargumenty Buber przedstawił w trakcie obrad Trzeciego Międzynarodowego Zjazdu Pedagogów w Heidelbergu w 1925 r.

Uwolnienie twórczego potencjału wychowanka uznawane jest w wielu teoriach wychowania za cel priorytetowy i autoteliczny. Jednak Buber widzi w nim jedynie założenie, a taka perspektywa jest konsekwencją jego koncepcji wolności. Ta ostatnia – zarówno traktowana pozytywnie (wolność „do”, w tym zwłaszcza uobecniająca się w obszarze moralności), jak i negatywnie (wolność „od” determinacji) – powinna być zawsze traktowana jako założenie, nigdy jako cel (Buber 2004a: 46). Wolność stanowi warunek konieczny, lecz nie dostateczny; jest gruntem, ale nie fundamentem; jest „dobrem funkcjonalnym”, lecz nie jest „dobrem substancjalnym”. W wolności nie będzie zatem Buber upatrywał wartości autonomicznej⁹. Sama wolność rozumiana jako uwolnienie się od przymusu nie zakłada wspólnotowej współobecności ani nie sygnalizuje odwołania do jakiegokolwiek aksjologii. Buber dostrzega niebezpieczeństwo zarówno w obrębie tych teorii pedagogicznych, które absolutyzują wolność wychowanka, jak i tych, które przewartościowują rolę autorytetu wychowawcy i czynią go omnipotentnym animatorem procesu wychowania, aranżowanego i realizowanego na podobieństwo behawioralnego treningu.

Wolność, odpowiedzialność, wspólnota

Koncepcje wychowania, które dla wolności rezerwują pozycję centralną, sytuują ją w kontradycji do zniewolenia, będącego wyrazem braku podmiotowej autonomii wychowanka i tym samym sygnałem porażki procesu wychowania. Tymczasem w ocenie Bubera przeciwieństwem przymusu nie jest wolność, lecz więź. Niezależność, rozumiana jako brak przymusu, stanowi jedynie punkt wyjścia, celem jest jednak społeczna integracja, polegająca na byciu zarazem „otwartym i włączonym”, z kolei wolność umożliwia osiągnięcie tego (tamże).

Dementując inne nieporozumienia, Buber odnosi się do poglądu, jakoby postulat współodpowiedzialności miał zagrażać indywidualności twórczej wychowanka. Ich kontradycja jest pozorna. Buber zwraca natomiast uwagę na pewien niedoceniany komponent ekspresji twórczej, który powinien być uwzględniany przez wychowawcę. Jest nim odpowiedzialność: „Z chwilą kiedy człowiek wchodzi w uczestnictwo w odpowiedzialności, gdzie odkrywa i urzeczywistnia wspólnotę pracy z innymi ludźmi, przestaje iść za samym instynktem twórcy” (Buber 1968b: 446). Nie znaczy to, że nie istnieje napięcie między dwiema rolami, które w swym dorosłym życiu podejmuje każdy wychowanek – uczestnicząc w rozmaitych wspólnotach, jak też podejmując aktywność twórczą – w sposób samodzielny, na własne ryzyko i odpowiedzialność. Będąc twórcą, człowiek trwa w samotności, „całkowicie wolny od więzów stoi w przestrzeni wypełnionej echem swoich czynów” (tamże). Toteż podporządkowanie procesu wychowania zadaniom związanym z afirmacją

⁹ „Jest ona w pełni sensowna jako fakt, od którego winno wychodzić dzieło wychowania, jednak pojęta jako jego zasadnicze zadanie staje się absurdem” (Buber 2004a: 46).

potencji twórczej oznacza ukierunkowanie na samotność. Tworzenie nigdy nie wdroży do mówienia Ty, osiągnąć to można jedynie w wymiarze wspólnoty.

Wychowywanie nie powinno polegać na ingerowaniu, lecz działać w sposób niepostrzeżony. Świadomy wychowawca winien „działać tak, «jak gdyby nie działał»” (tamże: 449). Pozwoli to traktować wychowanka całościowo, tzn. uniknąć rozwarstwiania jego podmiotowości na sferę posłuszną oraz nieposłuszną¹⁰. Myśląc o wychowaniu, Buber nie ogranicza tej sfery do interakcji międzyludzkich, „wychowuje” nie tylko społeczeństwo, lecz także natura. Wychowawca powinien mieć to na względzie – „musi być dla dziecka jednym z żywiołów” (tamże)¹¹. Szukając wiarygodnej zasady wychowania, Buber dystansuje się zarówno od tendencji hasłowo wiązanych z Nietzscheańską „wołą mocy”, jak i tych, których hasłem jest Platoński „Eros” – obie bowiem ignorują postulat urzeczywistniania i zarazem popadają w niebezpieczeństwo emocjonalnych predylekcji. Pierwsza prowadzi do faworyzowania wybranych wychowanków, a zarazem ujawnia dążenie nauczyciela do pozyskania ich sympatii. Druga przebiega pod znakiem instrumentalizowania relacji wychowawczej. Obu postawom brakuje tego, co warunkuje osiągnięcie wychowawczego sukcesu – bezinteresowności. Ponadto kierowanie się „wołą mocy”, dominujące w dawnym modelu wychowania, było iluzoryczne, gdyż wychowawca rezygnował z autentyczności, z bycia „osobiście” przed wychowankiem i ograniczał się do przywoływania zobiektywizowanej kulturowo przeszłości: „Był emisariuszem historii wobec dziecka-intruza (...) podrzucał dziecku wartości lub przyciągał je do nich” (Buber 1962: 798).

Ważną dla procesu wychowywania kategorią jest *obejmowanie* (*Umfassung*). Pojęciem tym Buber określa sytuację polegającą na egzystencjalnym urzeczywistnianiu osoby wychowanka przez wychowawcę. Jest ono czymś więcej niż tylko wyobrażanie sobie indywidualności wychowanka, przeżywanie go i przyjmowanie jako osoby, gdyż wymaga, by wychowawca doświadczył siebie ze strony wychowanka wraz ze swoim nań oddziaływaniem (Buber 1968b: 458). *Obejmowania* nie wolno utożsamiać z „wczuwaniem się”¹² bądź z inną formą empatycznego „przenikania” drugiej osoby. W powyższych przypadkach mamy bowiem do czynienia z sytuacją monologiczną, a nie dialogiczną, tzn. angażuje ona jedynie warstwę poznawczą podmiotu i uprzedmiotawia obiekt, ku któremu podmiot się kieruje. Niedopuszczalne jest też całkowite utożsamianie się z emocjami wychowanka, grożące zignorowaniem zadań, które spoczywają na wychowawcy. Ponadto relacja

¹⁰ Dodajmy, że negatywne skutki takiego podziału wydają się oczywiste, prowadzi on bowiem do afirmacji opacznej aksjologii – afirmowania pasywności i jednoczesnego rugowania przejawów aktywności wychowanka.

¹¹ Tę metaforę Buber wyjaśnia w innym miejscu: „Siły świata, których potrzebuje uczeń dla tworzenia siebie samego, wychowawca musi odkryć w świecie oraz wciągnąć je w siebie samego” (Buber 1968a: 459).

¹² Ta kategoria (*Einführung*), często kojarzona z pracami Maxa Schelera, funkcjonowała w dwudziestowiecznej fenomenologii jako przydatna w wyjaśnianiu możliwości poznawczego dotarcia do drugiego człowieka (por. np. Węgrzecki 1992: 29–51).

taka niejednokrotnie zabarwiona jest komponentem estetyzacji. Autor wprowadza tu subtelną, choć ważną dystynkcję: „«objęcie» stanowi wydłużenie własnej konkretności, wypełnienie przeżywanej sytuacji życiowej, doskonałą obecność rzeczywistości, w której się uczestniczy” (tamże: 455). Tak rozumiane *obejmowanie* odgrywa nie tylko kluczową rolę w relacji między wychowawcą a wychowankiem, lecz jest także atrybutywnym komponentem każdej relacji dialogicznej. Jej warunkiem, podobnie jak warunkiem autentycznej relacji między wychowawcą a wychowankiem, jest obecność – zarówno aktualna, jak i potencjalna, czyli wyrażająca się nieustającą gotowością do „bycia wobec”. Jednak w przypadku odniesienia wychowawcy do wychowanka zadanie *obejmowania* jest podejmowane jednostronnie przez wychowawcę. Buber wyklucza tu pełną wzajemność, tak charakterystyczną dla relacji dialogicznej, choć przybierającą rozmaite formy rezonansu¹³. Jakkolwiek więc *obejmowanie* stanowi podstawę relacji do wychowanka, to jednak nie jest ona dialogiczna¹⁴. Nauczycielowi dostępny jest rezonans wywoływany przez jego oddziaływanie w obrębie całej osobowej struktury ucznia, lecz uczeń nie potrafi i nie powinien tego odwzajemniać swoją postawą¹⁵. Potencjalne podjęcie przez ucznia prerogatyw nauczyciela, charakteryzowanych kategorią *obejmowania*, implikowałoby, wedle Bubera, jedną z dwóch konsekwencji – kres odniesienia wychowawczego lub zastąpienie go przyjaźnią. Widać tu granicę, poza którą relacja wychowawcza, mająca jedynie elementy dialogiczne, w momencie stawania się czysto dialogiczną musi utracić swój wychowawczy status¹⁶.

Relacja wychowawcza, rozpatrywana od strony wychowawcy, przebiega w obrębie dwóch horyzontów. Jednym jest „inność” osoby wychowanka, drugim – „łaska” warunkująca bycie wobec drugiej osoby. Każdy wychowanek jest bezprecedensowy, co wynika choćby z samego faktu bycia osobą. Zarazem wkroczenie w relację wychowawczą, będącą pewną formą relacji dialogicznej (choć nie „czysto” dialogiczną), wymaga akcesu i zaangażowania obu partnerów. W tym sensie relacja wychowawcza nie może być aranżowana jednostronnie i arbitralnie, jest podtrzymywana przez obu jej uczestników, choć w odrębny sposób. Niejednokrotnie nauczyciel postrzegany jest jako ten, kto w ramach procesu wychowawczego „rzuca

¹³ Nie zawsze ten rezonans przybiera formę transparentnej wzajemności, gdyż niejednokrotnie przebiega w sposób niejawni. Buber nie ogranicza bowiem relacji dialogicznej wyłącznie do sfery międzyludzkiej. Przeciwnie, może ona zachodzić również w odniesieniu do partnerów pochodzących z obszaru przyrody, określanego jako *Przedproże* (*Forschwelle*), jak też z obszaru *Nadproża* (*Überschwelle*), do którego należą szeroko rozumiane „istności duchowe”. Szczegółowiej pisałem o tym w swojej pracy (Glinkowski 2011: 121–135).

¹⁴ „Żaden inny stosunek nie czerpie tak jak ten swojego wewnętrznego życia z obejmowania, mimo to jednak żaden inny nie jest pod tym względem skazany na tak zupełną jednostronność i to do tego stopnia, że z chwilą utraty owej jednostronności traci on swoją istotę” (Buber 1968a: 457).

¹⁵ „Nauczyciel doświadcza tego jak jest wychowywany uczeń, lecz uczeń nie doświadcza tego, jak wychowuje nauczyciel. Wychowawca znajduje się na dwóch końcach wspólnej sytuacji, uczeń tylko na jednym” (Buber 1968a: 459).

¹⁶ Również w literaturze poświęconej filozofii dialogu zwraca się uwagę na przeszkody uniemożliwiające relacji między wychowawcą i wychowankiem osiągnięcie pełnej dialogiczności (por. np. Böckenhoff 1970: 126, 389).

wartości w dziecko lub wydobywa je z niego” (Buber 1962: 798). Tymczasem wychowawca nie powinien realizować swojej funkcji arbitralnie, ignorując konkretność osoby wychowanka¹⁷, ale za sprawą obejmowania winien trwać w nieustającej i uważnej komunikacji z nim.

Wychowywanie nie może odwoływać się do gotowych wzorców, sprawdzonych szablonów, w przeciwnym razie popadnie w rutynę. Jest ono zawsze działaniem osobistym, tzn. ważeniem się na osobiste i osobowe odpowiadanie: „za” ucznia, „na” jego potrzeby, które z uwagą, czujnością i troską antycypuje, a przede wszystkim „wobec” niego. Takie permanentne odpowiadanie stwarza więź odpowiedzialności – wychowawcy względem wychowanka, a także ich wzajemnej obecności – osób urealnających się poprzez dialog. Dopełnieniem wolności jest zatem odpowiedzialność. Jedynie ona gwarantuje, że „skrzydła naszej wolności” nie poruszają się w pustce. To właśnie odpowiedzialność, owa „pępowina” łącząca nas z rzeczywistością¹⁸, czyni nasze życie sensownym. A dzieje się to w realiach dialogu: „Żyjąc, jesteśmy tymi, którzy zostają zagadnięci; myśląc, mówiąc, działając, tworząc, wywierając wpływ, możemy się stać tymi, którzy odpowiadają”. Buber ma na myśli nie odpowiedzialność rozumianą kulturowo, jurydycznie – tę, którą się podejmuje na mocy kontraktu – lecz tę, która rodzi się wraz z odpowiedzią na zagadnięcie. Autentyczna relacja między wychowawcą a wychowankiem jest jednym z przykładów „międzyludzkiego” [*Zwischenmenschliche*]. W każdym przypadku, a więc również w ramach relacji wychowawca-wychowanek, warunkiem koniecznym utrzymania „międzyludzkiego”, jako sfery, w której dochodzi do spotkania i dialogu, jest wykluczenie izolacji, pozoru i narzucania się jednego partnera drugiemu (Buber 1992b: 150 i n.).

Budując swą refleksję pedagogiczną, Buber nie traci z pola widzenia podstawowych założeń dialogicznych, uwzględnia też niebezpieczeństwa w myśleniu o człowieku. Wśród nich szczególnie wyraźnie rysują się dwie perspektywy prowadzące do błędnych diagnoz antropologicznych: indywidualizm i kolektywizm. Pierwszy „ujmuje tylko część człowieka”, drugi „ujmuje człowieka jako część”. Jeden deformuje obraz człowieka, drugi maskuje ludzkie oblicze (Buber 1993: 88). Owe wizerunki, nieprawdziwe i zarazem niebezpieczne, mogą patronować równie szkodliwym wyobrażeniom o powinnościach wychowawcy i celach jego pracy. Wychowanek nie powinien traktować społeczeństwa jako „zła koniecznego”, jako nieuniknionego ograniczenia, kanalizującego ekspresję jego indywidualności. Z drugiej strony społeczeństwo, czyli „sfera publiczna”, nie powinno ulec subsumpcji do anonimowego kolektywu, będącego „masą”, która zawłaszcza jednostkę, pozbawia ją autonomii i zwalnia z odpowiedzialności¹⁹. Dla wychowanka społe-

¹⁷ „(...) tej tu indywidualnej, jedynej istoty, żyjącej w jego obliczu razem z nim we wspólnej sytuacji «wychowywania» i «bycia wychowywanym»” (Buber 1968a: 459).

¹⁸ „Verantwortung ist der Nabelstrang zur Schöpfung” (Buber 1973b: 197).

¹⁹ W tej kwestii Buber zbliża się do stanowiska Sørensa Kierkegaarda, z którym skądinąd polemizuje (por. Buber 1973b: 197–267).

czeństwo powinno urzeczywistniać naturalną przestrzeń, w której ma szansę w pełni siebie wyrazić, potwierdzić swoją wartość i współdziałać na rzecz afirmacji wspólnego dobra. To właśnie w tym obszarze ujawnia się bezprecedensowa jakość bycia osobą. Owa wspólnota, „stająca się wspólnota (jak dotąd znamy tylko takie), to już nie bycie obok siebie, lecz więź wzajemna wielu osób, które – nawet jeśli zmierzają razem do jakiegoś celu – doświadczają zawsze zwrócenia się ku sobie (...)” (Buber 1992a: 239). Wedle Bubera właśnie taką wspólnotę i takiego przyszłego jej uczestnika powinien mieć na względzie wychowawca, będący nie tylko „funkcjonariuszem instytucji”, ale też mediatorem między nią a uczniem: „nauczyciel staje się kimś, kto jednoczy, pośrednikiem między jednostką i środowiskiem, akuszerem, dzięki któremu jednostka odradza się w społeczeństwie (...)” (Read 1976: 332).

Zamiast konkluzji

Jeśli uwierzyć współczesnemu teoretykowi, w którego ocenie Sokrates miał być „najdonioślejszym zjawiskiem w dziejach wychowania na Zachodzie” (Jaeger 1964: 76), to konsekwentnie wypadałoby odmówić takiego miana i roli Buberowi. Nie w tym sensie, jakoby nie był wiernym, choć późnym uczniem Sokratesa; raczej w tym, że śródziemnomorsko-europejskie idee, również wyobrażenia pedagogiczne, dość szybko i trwale zdystansowały się od Sokratejskiego dziedzictwa. Racją mówienia stał się transfer informacji, miarą międzyosobowego dialogu – nie *ethos*, lecz *logos*, a uzasadnieniem kształcenia – pojmowana w duchu sofistów optymalizacja funkcjonowania w społecznym, naturalnym i kulturowym środowisku. Cel wychowania bywa, niestety, redukowany i przykrawany do oczekiwań obiektywizujących się w postaci popytu na rynku pracy. Konstatowane na sposób przedmiotowy ludzkie istnienie, jako istnienie obiektu pośród obiektów, nie sprzyja wrażliwości otwierającej na relacje międzyludzkie, których usprawiedliwieniem byłby nie ich kontekst, lecz one same, będące „tekstem bez kontekstu”²⁰. Nie ma tu miejsca na „bycie wobec”, a przynajmniej nie ono jest pierwszoplanowe, gdyż ważniejsze okazują się parametry ekonomiczne, skuteczność działania, innowacyjność, konkurencyjność, dyspozycyjność – słowem te, które jakkolwiek współtworzą ramy ludzkiego życia, to jednak nie mogą być uznawane za atrybuty osobowego istnienia. W perspektywie tak pojmowanego kształcenia wolność urasta do autonomicznego celu i nie zawsze skorelowana jest z odpowiedzialnością, rozumianą jako jej warunek, legitymizacja i dopełnienie.

Nietrudno dostrzec, że przesłanki Buberowskiej dialogiki, patrolujące zarazem jego refleksji pedagogicznej, nie wydają się reprezentatywne dla europejskiej czy światowej myśli o wychowaniu. W każdym razie dla tego jej nurtu, dla którego

²⁰ Po tę Buberowską metaforę sięgnął, jak wiadomo, Emmanuel Lévinas, zwłaszcza eksplikując figurę „twarzy”.

„efekty kształcenia”, manifestujące się w utylitarnych obszarach ludzkiego „bycia w świecie”, są ważniejsze od niewymiernych jakości składających się na ludzkie „bycie osobą”. A szkoda.

Bibliografia

Arendt H. (1994) *Kryzys edukacji w: Między czasem minionym a przeszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, Warszawa, Fundacja Aletheia.

Baumgärtner F. (1995) *Dialogische Freiheit bei Martin Buber und ihre Bedeutung für eine dialogische Erziehung*, Regensburg, Universität Regensburg.

Böckenhoff J. (1970) *Die Begegnungsphilosophie. Ihre Geschichte – ihre Aspekte*, Freiburg–München, Alber.

Buber M. (1962) *Reden über Erziehung w: M. Buber, Werke, Bd. I: Schriften zur Philosophie*, München–Heidelberg, Verlag Kösel & Lambert Schneider, s. 783–832.

Buber M. (1968a) *Kształcenie charakteru*, tłum. M.Ś., „Znak”, nr 7–8 (169–170), s. 915–926.

Buber M. (1968b) *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak”, nr 4 (166), s. 442–461.

Buber M. (1973a) *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Verlag Lambert Schneider.

Buber M. (1973b) *Die Frage an den Einzelnen w: M. Buber, Das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Verlag Lambert Schneider, s. 197–267.

Buber M. (1980) *Humanizm biblijny*, tłum. J. Zychowicz, „Znak”, nr 7 (313), s. 841–845.

Buber M. (1992a) *Dialog w: M. Buber, Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, J. Doktor (red.), tłum. J. Doktor, Warszawa, Wydawnictwo PAX, s. 207–247.

Buber M. (1992b) *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, J. Doktor (red.), tłum. J. Doktor, Warszawa, Wydawnictwo PAX.

Buber M. (1992c) *Pradystans i relacja w: M. Buber, Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, J. Doktor (red.), tłum. J. Doktor, Warszawa, Wydawnictwo PAX, s. 126–137.

Buber M. (1993) *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa, PWN.

Buber M. (2004a) *O tym, co wychowawcze w: Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, J. Filek (red.), tłum. J. Filek, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 46–48.

Buber M. (2004b), *O wychowywaniu charakteru w: Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, J. Filek (red.), tłum. J. Filek, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 56.

Bukowski J. (1984) *O zaufaniu*, „Studia Filozoficzne”, nr 8.

Dąbrowa E., Jankowska D. (red.) (2008) *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Gadacz T. (1993) *Wychowanie jako spotkanie w: Człowiek – wychowanie – kultura*, F. Adamski (red.), Kraków, WAM.

Gara J. (2007) *Pedagogiczny model dialogicznych aktów wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 53–82.

Gara J. (2008a) *Martina Bubera filozofia „fundamentalnych słów” i fundamentalna filozofia wychowania w: Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), Siedlce, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, s. 67–76.

Gara J. (2008b) *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków, WAM.

Gielarowski A., *Zasada dialogiczna w wychowaniu*, www.zsk.nowy.sacz.pl/zasada.html [dostęp: 3.03.2002].

Glinkowski W. (2011) *Człowiek – istota spoza kultury. Dialogika Martina Bubera jako podstawa antropologii filozoficznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Grünfeld W. (1965) *Der Begegnungscharakter der Wirklichkeit in der Philosophie und Pädagogik Martin Bubers*, Ratingen, Henn Verlag.

Heitger M. (1983) *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs*, Wien, Österreichischer Bundesverlag.

Hermanns J. C. (1987) *Die Erziehungsphilosophie Martin Bubers als Ausdruck seiner Einstellung zum Mitmenschen. Ein philosophisch-pädagogisches Komplement zu pädagogischen Tendenzen der Gegenwart*, Aachen, J. Mainz GmbH.

Huber G. (1960) *Menschenbild und Erziehung bei Martin Buber. Kultur- und Staatswissenschaftliche Schriften*, Zürich, Polygraphischer Verlag.

Jaeger W. (1964) *Paideia*, t. 2, tłum. M. Plezia, Warszawa, Wydawnictwo PAX.

Jagiełło M. (2012) *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kwaśnica R. (1995) *Ku dialogowi w pedagogice*, „Prace Pedagogiczne Uniwersytetu Wrocławskiego”, Zeszyt 108.
- Lipman M. (1991) *Thinking in education*, New York, Cambridge University Press.
- Martens E. (1988) *Dydaktyka filozoficzna*, „Edukacja Filozoficzna”, vol. 6.
- Pytela G. F. (1982) *Die personale Begegnung bei Martin Buber als Ausgang pädagogischen Denkens*, Wien, Universität Wien [Dissertation].
- Read H. (1976) *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Wydawnictwo Ossolineum, Wydawnictwo PAN.
- Reger A. (1956) *Menschenbild und Erziehung nach der Lehre Martin Bubers*, München, Uni-Druck [Dissertation].
- Reichenpfader S. (1971) *Die personale Begegnung als Problem der wissenschaftlichen Pädagogik unter besonderer Bezugnahme auf Ferdinand Ebner und Martin Buber*, Wien [Dissertation].
- Röhrs H., Meyer E. (1979) *Die pädagogischen Ideen Martin Bubers*, Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schaller K. (1971) *Die chassidischen Wurzeln der Pädagogik Martin Bubers w: Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch*, Bochum, Kamps Pädagogische Taschenbücher.
- Simon E. (1963) *Martin Buber, der Erzieher w: Martin Buber*, P. A. Schilpp, M. Friedman (red.), Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, s. 479–507.
- Tarnowski J. (1980) *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak”, nr 7 (313), s. 867–874.
- Theunissen M. (1977) *Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*, Berlin–New York, Walter de Gruyter.
- Tillmann J. (1972) *Kritisch-dialogische Handlungsorientierung nach Martin Buber als pädagogisches Problem*, Bochum, Ruhr–Universität.
- Walczak P. (2007) *Wychowanie jako spotkanie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Węgrzecki A. (1992) *O poznawaniu drugiego człowieka*, Kraków, Wydawnictwo PAT.
- Yaron K. (1996) *Martin Buber w: Myśliciele o wychowaniu*, t. 1, Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar (red.), Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, s. 145–159.
- Zielewska B. (2002) *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.