



Marek Szulakiewicz

Dialog – wychowanie – religia: zasada dialogiczna i jej znaczenie dla wychowania

DIALOG - EDUCATION - RELIGION: DIALOGICAL PRINCIPLE AND
ITS MEANING FOR EDUCATION

DIALOGO - EDUCAZIONE - RELIGIONE: PRINCIPIO DIALOGICO
E SUO SIGNIFICATO PER L'EDUCAZIONE

Summary

The article deals with the problem of the meaning of the dialogical principle for religious upbringing and upbringing in the context of the emergence and development of philosophical anthropology. The author indicates the danger of building a theory of education on ideological anthropology that relativizes the process of education. It also presents a new possibility to build such a theory on philosophical anthropology. It sets a new area of human search, and the philosophy of dialogue creates a new theory of thinking. Philosophical anthropology and the philosophy of dialogue points to a dialogical principle, as an interpersonal relationship in which access to the world and man becomes possible.

Keywords: philosophy of dialogue, philosophical anthropology, dialogue and education, dialogue and religion

Sommario

L'articolo pone il problema su come coniugare il principio dialogico nell'educazione e nell'educazione religiosa nel contesto dell'emergenza e dello sviluppo dell'antropologia filosofica. L'autore non nasconde il rischio che si corre nel costruire una teoria dell'educazione basata sull'antropologia ideologica che relativizza il processo educativo. Presenta quindi una nuova possibilità, quella di costruire una teoria educativa sull'antropologia filosofica. In questo modo, individuando una nuova area di ricerca umana della filosofia di dialogo crea anche una nuova teoria di pensiero. L'antropologia filosofica e la filosofia del dialogo hanno entrambe un principio dialogico, una relazione interpersonale in cui l'accesso al mondo e all'uomo diventa possibile.

Parole chiave: Filosofia del dialogo, antropologia filosofica, dialogo ed educazione, dialogo e religione.

W artykule podejmuje się problem znaczenia zasady dialogicznej dla wychowania i wychowania religijnego w kontekście powstania i rozwoju antropologii filozoficznej. Autor wskazuje niebezpieczeństwo budowania teorii wychowania na antropologii ideologicznej, która relatywizuje proces wychowania. Ukazuje też nową możliwość budowania takiej teorii na antropologii filozoficznej. Wyznaczyła ona nowy obszar poszukiwań człowieka, zaś filozofia dialogu stworzyła nową teorię myślenia. Antropologia filozoficzna i filozofia dialogu wskazały na zasadę dialogiczną, jako międzyosobową relację, w której możliwy staje się dostęp do świata i człowieka.

Słowa kluczowe: filozofia dialogu, antropologia filozoficzna, dialog i wychowanie, dialog i religia

Dwa wynalazki człowieka można uważać za najtrudniejsze:
mianowicie sztukę rządzenia i sztukę wychowania.

Immanuel Kant

Tworząc w XIX wieku zasady pedagogiki jako nauki, Jan Fryderyk Herbart zdawał sobie sprawę z tego, że jej podstawą ma być filozofia. We wstępie do *Zarysu wykładów pedagogicznych* stwierdzał: „Pedagogika naukowa opiera się o filozofię praktyczną i psychologię. Pierwsza wskazuje cel kształcenia, druga zaś drogę, środki i przeszkody”¹. Podkreślenie przez Herbart filozoficznych podstaw pedagogiki, i to wtedy, gdy próbuje się uczynić z niej naukę, wyraźnie wskazuje na jej nieautonomiczny charakter. Nie była to myśl nowa. Już Protagoras mówił, że „arete [cnoty] można nauczać, ale nie za pośrednictwem nauki intelektualnej: można ją nabyć, tak jak dziecko przyswaja swój rodzimy język; przekazywana jest nie poprzez formalną naukę, ale przez to, co antropologowie nazywają ‘społeczną kontrolą’”². A to znaczy, że podstaw takiego nauczania trzeba szukać gdzieś indziej niż w metodycznej nauce. Bezsprzecznie jednym z takich miejsc jest filozofia. Problemem jest jednak wybór, jaka część filozofii, jakie pytania i ich rozstrzygnięcia mają służyć do ugruntowania tej pedagogiki, która ma spełniać pokładane w niej oczekiwania. Wskazując filozoficzne podstawy pedagogiki, szuka się czegoś więcej niż tylko myśli filozofów na temat wychowania. Interesujące są takie ugruntowania, które teoretycy wychowania mogliby wykorzystać do stworzenia teorii, która miałaby szansę bycia wolną od wciąż zmieniających się ideologicznych uwarunkowań.

¹ J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1967, s. 24.

² E. R. Dodds, *Grecy i irracjonalność*, tłum. J. Partyka, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002, s. 149.



Jak wskazuje historia filozofii wszystkie dyscypliny filozoficzne znajdują swoje przedłużenie w pedagogice, ale jedna z nich zawiera się w niej całkowicie. Jest to filozofia człowieka, czyli ta część myślenia filozoficznego, która odpowiada na pytanie „Kim jest człowiek?”. W niej wydaje się otrzymywać pedagogika obraz (ideał) człowieka oraz wskazanie celów i norm wychowania. Wszak pedagogika, jak dowodził Kant, ma za zadanie rozwinięcie w każdej jednostce całej doskonałości, do jakiej tylko jest zdolna, i udzielenie pomocy w stawianiu się człowiekiem. Filozof z Królewca jednoznacznie zapisał: „Człowiek może stać się człowiekiem tylko przez wychowanie. Jest on bowiem niczym innym niż tym, co uczyni z niego wychowanie. Należy też podkreślić, że człowiek jest wychowywany przez ludzi, którzy również zostali wychowani”³. Ale czym jest ta doskonałość i do czego jest zdolna owa jednostka, można wiedzieć tylko wtedy, gdy wie się, kim jest człowiek. W tym sensie teorię wychowania można rozumieć jako pomoc do stawania się człowiekiem. Lecz pomagać może tylko ten, kto wie, kim jest człowiek, kto zna odpowiedź na antropologiczne pytanie i ten wreszcie, kto buduje swoją teorię na filozofii człowieka. Jeśli ktoś (pedagog) postępuje odwrotnie, czyli najpierw tworzy swoją teorię i do niej chce dostosować antropologię, a zatem odpowiedzi na pytanie o człowieka udziela, mając już gotową teorię wychowania, wówczas może wcale nie wychowywać do bycia człowiekiem. Ktoś taki, zamiast wychowawcą i pedagogiem, staje się ideologiem.

Niebezpieczeństwo odrzucenia antropologicznych (filozoficznych) podstaw teorii wychowania jest tylko jednym zagrożeniem. Drugim jest błędna antropologia, która wyrasta z poszukiwania ideału człowieka, czyli z odpowiedzi na pytanie: Kim jest najlepszy człowiek?, a nie z pytania: Kim jest człowiek? Jest oczywiste, że społeczeństwa i kultury tworzą własne ideały człowieka. Teoria wychowania zbudowana na takiej „antropologii ideału” spełnia co prawda pomocną rolę w nauce bycia człowiekiem, lecz sam człowiek jest tu rozumiany tylko jako przedstawiciel konkretnej epoki historycznej czy też pewnych kulturowych okoliczności. Taka teoria nie może więc rościć sobie praw do powszechnego obowiązywania, a jej cele nie wykraczają często poza epoki, w których były tworzone. Kieruje się ona nie tyle ogólnikowym obrazem człowieka, lecz przede wszystkim ulega ideom dostarczonym przez różne ideologie.

Biorąc pod uwagę te dwa niebezpieczeństwa, tj. odrzucenie antropologicznych podstaw teorii wychowania i uznanie ich jedynie w wąskim

³ I. Kant, *Über Pädagogik*, Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink Königsberg 1803, s. 11, http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=11 (dostęp 10 lutego 2018).

(ideologicznym) zakresie, badacz staje przed ważnymi konsekwencjami dla teorii wychowania. Albo pozostanie się przy historycznym (ideologicznym) określeniu człowieka i wówczas teorię wychowania zbudowaną na takiej antropologii zmusza się do ciągłego przewartościowania swych celów. Albo też będzie się zmierzać do odkrycia innej antropologii, której odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek?, uwolniłaby teorię wychowania od niebezpieczeństwa relatywizmu.

Antropologia filozoficzna a teoria wychowania

Nową możliwością jest budowanie teorii wychowania na innego rodzaju antropologii niż zawsze ideologiczne ideały człowieka jakiejś epoki i kultury. Drogę ku temu otworzyła antropologia filozoficzna, która początkiem swym sięga Maxa Schelera i jego pracy *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Scheler nie zajmuje się ideologiami na temat człowieka, lecz chce sięgać do jego istoty⁴. Szukając miejsca człowieka w samym istnieniu, stworzył taką możliwość ugruntowania antropologii, w której człowiek odczytywany jest ze względu na istotę bycia, czyli metafizyczne, szczególne jego miejsca. „Istota człowieka – pisał Scheler – i to, co można nazwać jego szczególnym miejscem w kosmosie, znajduje się ponad tym, co nazywa się inteligencją i zdolnością wyboru”⁵. Jednocześnie taka nowa antropologia dawała możliwość uwolnienia teorii wychowania od relatywizmu i ideologiczności. Tylko odpowiedź na takie antropologiczne pytanie i taki kierunek poszukiwań może służyć za podstawę teorii wychowania, które nie chcą być ideologiczne i za swój cel stawiają wychowanie człowieka.

Jednak pytanie, kim jest człowiek?, skierowane na istotę człowieka, wymaga innego sposobu myślenia niż takie, którym się zwykle się posługiwać przy poznawaniu rzeczywistości. W tym ostatnim bowiem w sposób naturalny dokonuje się uprzedmiotowienia świata, o który się pyta. Użycie takiego uprzedmiotowiającego poznania do antropologii oznacza, że również człowiek musi być potraktowany jako przedmiot, „coś do poznania”. Dlatego pojawienie się antropologii filozoficznej nie było jedynym przełomem w kreowaniu nowych związków filozofii i teorii wychowania. Na początku XX wieku przypominano (i intensywnie rozwijano) myślenie dialogiczne, jako nową możliwość myślenia, która unika jednego z największych niebezpieczeństw antropologii, czyli uprzedmiotowienia człowieka w akcie poznania. Franz Rosenzweig, jeden

⁴ M. Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Bouvier Verlag, Bonn 1991, s. 11.

⁵ Tamże, s. 37.



z klasycznych przedstawicieli tego myślenia, nazywa je „myśleniem mowy”⁶, pisząc: „Różnica między starym i nowym myśleniem, myśleniem logicznym i gramatycznym, nie polega na tym, że pierwsze milczy a drugie mówi, lecz na tym, że potrzebny jest i n n y”⁷. Oznacza to więc, że podmiot (myślący, pytający, poszukujący) przestaje rozważać problemy w samotności Ja, lecz w spotkaniu i dialogu z Ty. Angażuje do myślenia drugiego człowieka, i to nie tylko jego punkt widzenia, ale również jego istnienie. Drugi staje się tym, który nie tylko nie zabrania myśleć, lecz dopiero razem z nim myślenie jest w stanie przekroczyć uprzedmiotawiające granice i stać się myśleniem personalnym.

Jak łatwo zatem dostrzec, antropologia filozoficzna wyznaczyła nowy obszar poszukiwań człowieka, zaś filozofia dialogu stworzyła nową teorię myślenia. Trzeba zapytać: Jakie są konsekwencje zastosowania takiego myślenia dialogicznego do pytania, kim jest człowiek?, i do teorii wychowania. Najpierw trzeba spojrzeć na obraz człowieka, jaki ukazuje się na drodze takiego myślenia.

Dialog i antropologia

Historia filozofii wskazuje, iż zagadnienie ludzkiego bytu pojawiło się wraz z sokratejsko-sofistycznym przeobrażeniem filozofii. Ujawniło się ono jako odejście od poznania ostatecznych racji bytu na rzecz poznawania człowieka. Jego rodowód byłby więc poznawczy w tym znaczeniu, że wola poznania bytu zastąpiona została chęcią poznania człowieka. Oznaczało to niebezpieczeństwo potraktowania pytania, kim jest człowiek?, w kategoriach epistemologicznych, w których antropologia uprzedmiotawia człowieka i ogranicza się do wiedzy na jego temat. Uniknięcie tego błędu w punkcie wyjścia jest możliwe, gdy przed sformułowaniem pytania o ludzki byt rozstrzygnie się najpierw warunki jego prezentacji, a zatem to, kiedy i gdzie uobecnia się on w swej istocie. I właśnie filozofia dialogu lat dwudziestych XX wieku wyznacza nowy kierunek takich poszukiwań. Stworzone przez nią myślenie personalne/dialogiczne odrzuciło możliwość dotarcia do tego, kim jest człowiek na drodze urzeczowiającej/epistemologicznej obserwacji. Nadając myśleniu dialogiczny charakter teoria ta włączyła drugiego człowieka do warunków myślenia: myślenie jest zawsze z kimś i dla kogoś. Byt ludzki jest

⁶ Por. F. Rosenzweig, *Das neue Denken. Eine nachträgliche Bemerkungen zum „Stern der Erlösung“*, „Der Morgen“, Heft 4, 1925, s. 439.

⁷ Tamże, s. 440.



bytem dialogicznym i dopiero w dialogiczności odśnięcia się w całej pełni⁸. Wynikało z tego, że również w myśleniu, a szczególnie rozważając problem człowieka, powinno się troszczyć o „drugiego” i o dialog.

Kolejną konsekwencją zastosowania personalnego myślenia do antropologii jest wyraźne ukazanie tego, że byt ludzki jest bytem w relacji, co oznacza, iż ani Ja, ani Ty, ani też przedmiotowy świat To, nie są miejscami jego konstytucji. Miejszem takim jest „między”, metafizyczny fakt spotkania. Martin Buber stwierdzał, że takie spotkanie jest możliwe tylko jako relacja Ja-Ty, a nie relacja Ja-To. Ta ważna konsekwencja wskazuje więc, że byt ludzki ani nie jest, ani nie staje się w narcystycznym obcowaniu z samym sobą, lecz jest takim w spotkaniu, dialogu i relacji z Ty⁹. Spotkanie jest relacją między-osobową, której nie można poddać redukcji przedmiotowej.

Trzecim odkryciem tej antropologii jest potraktowanie mowy (rozmo- wy) jako istotowej cechy bytu człowieka. Oznacza to, że bycie człowiekiem wymaga zaangażowania w słuchanie i odpowiadanie¹⁰. Filozofia dialogu odkryła sferę samego słowa, która istnieje bez względu na komunikacyjną rolę języka. W niej właśnie skrywa się zawsze coś, co przekracza życie i codzienność. Sfera ta ujawnia się, gdy słowo jest wypowiedziane. Podkreślając fakt słowa wypowiedzanego, język nie jest już tylko narzędziem komunikacji i nosicielem znaczenia, lecz nowym rodzajem rzeczywistości, nie będącej ani podmiotowością, ani też przedmiotowością, ponad bytem i niebytem. Jeszcze raz warto wskazać Bubera, który odwracając antropologiczne przekonanie, iż człowiek „ma mowę”, powie: „mowa nie tkwi w człowieku, lecz człowiek stoi w mowie i mówi z niej”¹¹. Wyznacznikiem tej nowej rzeczywistości jest wypowiedziane słowo, a myślenie będące dialogiem opiera się na rzeczywistości wypowiedzianego słowa. Ważność wypowiedzianego słowa jest z kolei związana z tym faktem, że nie pozostaje ono przy swym mówcy, lecz jest słowem sięgającym do słuchacza i bez tego słuchacza nie byłoby słowem wypowiedzianym. Buber pisze: „Słowo, które zostało wypowiedziane dzieje się w zwiewnej sferze między osobami, w sferze, którą nazywam sferą między. [...] Słowo, które

⁸ Por. I. Digler, *Das dialogische Prinzip bei Martin Buber*, Haag und Herchen, Frankfurt am Main 1983, s. 46.

⁹ R. Guardini, *Die Begegnung. Ein Beitrag zur Struktur des Dasein*, „Hochland”, 1954, nr 47, s. 232.

¹⁰ E. Rosenstock-Huessy, *Angewandte Seelenkunde. Eine programmatische Übersetzung*, Röther-Verlag, Darmstadt 1924, s. 74.

¹¹ Por. M. Buber, *Ich und Du*, w: tenże, *Werke*, Bd. 1, *Schriften zur Philosophie*, Schneider Verlag, München 1962, s. 103.



zostało wypowiedziane, tu zostało objawione a tam usłyszane, lecz jego 'byt słowa wypowiedzianego' ma za miejsce między"¹². Ferdynand Ebner z kolei w dialogicznym słowie wypowiedzianym widzi moc tworzenia duchowego życia w człowieku. „Co jest człowiekowi dane w naturalnym porządku bytu? – pyta – Cieleśność jego egzystencji, jego życie rodzajowe. A co w porządku duchowym? Słowo i jego wiedza o Bogu”¹³. Fakt „posiadania słowa” jest dla niego wskazaniem na duchową sferę bytu człowieka. „W tym, że człowiek 'ma słowo' leży możliwość obiektywnego ujęcia życia w jego rzeczywistości (możliwość obiektywnego poznania duchowych rzeczywistości, a więc pneumatologia). Słowo bowiem jest obiektywizacją duchowego życia”¹⁴. Nie jest to w żadnym z tych przypadków filozofia słowa w jego znaczeniu, lecz próba zrozumienia słowa jako wyznacznika (wskaźnika) innego obszaru świata niż ten, jaki ujawnia oś poznawcza podmiot-przedmiot czy też byt-niebyt. Eugen Rosenstock-Huussy w *Angewandte Seelenkunde* jeszcze wyraźniej proklamuje „gramatykę duszy” jako nową dyscyplinę, która mogłaby posłużyć do rozjaśnienia struktur duchowości. „Podczas gdy logika i teoria poznania – stwierdza – są jądrem wszelkiej nauki o duchu, podczas gdy nauka o przyrodzie opiera się i upada wraz z matematyką, to gramatyka jest kluczem, który otwiera zamek duszy. Kto chce duszę zbadać, musi zgłębić tajemnice mowy”¹⁵. W tym wszystkim dostrzec należy otwarcie nowego obszaru badań, który był ukryty dotychczas poza tradycyjnymi obszarami podmiotowości i przedmiotowości, bytem i niebytem. Wypowiedziane słowo, które żyje w „między”, w świecie „i”, nie poddaje się interpretacjom tradycyjnego myślenia. Powiedzieć więc można, że między podmiotem poznania i przedmiotem, ku któremu jest on skierowany, między bytem i niebytem, wyznacznikami dotychczasowego obrazu świata, filozofia dialogu umieściła „słowo” i jego świat wskazujący na inny wymiar rzeczywistości niż podmiotowo-przedmiotowy.

Zasada dialogiczna i teoria wychowania

Antropologia filozoficzna i filozofia dialogu wskazały na zasadę dialogiczną jako międzyosobową relację, w której możliwy staje się dostęp do świata i człowieka. Należy teraz zapytać, jakie są konsekwencje takiej

¹² M. Buber, *Das Wort, das gesprochen wird*, w: tenże, *Werke*, s. 444.

¹³ F. Ebner, *Schriften. Fragmente, Aufsätze, Aphorismen zu einer Pneumatologie des Wortes*, Bd. 1, Kösel München 1963, s. 918.

¹⁴ Tamże, s. 259.

¹⁵ E. Rosenstock, *Angewandte Seelenkunde*, s. 24.

antropologii i uznanie dialogicznych zasad myślenia dla teorii wychowania? Naturalnie, jeśli teoria wychowania ma wychowywać do bycia człowiekiem, powinna wyznaczać takie cele i normy, aby dialogiczność, spotkanie i rozmowa znalazły się w centralnym miejscu. I od razu pojawia się problem relacji uczeń – wychowawca. Nie można wychowywać ku dialogiczności, jeśli sama ta relacja nie będzie miała charakteru dialogicznego. Martin Buber jako cechy relacji dialogicznej wymieniał: uznanie i potwierdzenie innego, bezpośredniość i wyłączność, wzajemność i otwartość¹⁶. Mogłoby się wydawać, iż relacja wychowawcza nie może być stosunkiem dialogicznym, gdyż między wychowawcą a wychowankiem (nauczycielem – uczniem) zakłada się zależność, podporządkowanie i nie można tu mówić o wzajemności. Gdyby tak jednak było, to dialogiczna teoria wychowania popadałaby w sprzeczność: wychowując do dialogu w niedialogiczny sposób. Wyrażając to jeszcze mocniej: gdyby stosunek wychowawczy był niedialogiczny, należałoby go odrzucić jako negujący ukazane w filozofii dialogu cechy ludzkiego bytu.

Jeśli zatem zaakceptuje się antropologię budowaną w dialogicznej teorii myślenia oraz zasadę dialogiczną, staje się przed koniecznością nadania również relacji wychowawczej dialogicznego charakteru. Uczynić to można jednak tylko wtedy, gdy pozwoli się wychowankowi być również po stronie wychowawcy. Tradycyjna relacja wychowawcza zakłada, że dobry wychowawca musi być po obu stronach: wychowawca rozumie swoje działania skierowane ku wychowankowi i doświadcza tego procesu jednocześnie od jego strony. Jest to, jak łatwo zauważyć, tylko połowa relacji dialogicznej. O dialogicznym stosunku wychowawczym można mówić dopiero wtedy, gdy pozwoli się wychowankowi być również po obu stronach tego procesu. Podkreślić tu należy słowo *p o z w o l i ć*. Wychowawca, będąc na obu końcach relacji wychowawczej, nie pyta wychowanka o pozwolenie, nie czeka na jego zgodę, lecz w sposób apodyktyczny wykorzystuje relację podporządkowania i jest po jego stronie bez jego zgody. Przeciwwagą jest pozwolenie czy nawet zabieganie o to, aby wychowanek zechciał również być po jego stronie i zrozumiał proces wychowania. Jest to zwrócenie wychowankowi jego wolności i uświadomienie, że on również jest odpowiedzialny za cały proces wychowania.

Martin Buber w swoich *Reden über Erziehung*, pytając o istotę stosunku wychowawczego, stwierdzał: „Wychowawczy stosunek jest stosunkiem czysto dialogicznym”¹⁷. Oznacza to zatem, iż „dialogiczność” jako cecha ludzkiego

¹⁶ M. Buber, *Zwiesprache*, w: tenże, *Werke*, s. 131.

¹⁷ M. Buber, *Reden über Erziehung*, w: tenże, *Werke*, s. 803.



bytu nie pozostaje w sprzeczności z relacją wychowawczą, lecz odwrotnie, właściwy stosunek wychowawczy realizuje i musi realizować postulat dialogiczności. Sama ta relacja nie pełni tylko funkcji pomocy w byciu człowiekiem, jest ona również miejscem, gdzie staje się człowiek. Właśnie w dialogicznym stosunku wychowawczym dziecko, wychowanek, jest człowiekiem, aktualizuje swój byt jako człowiek. Jeśli więc pozbawi się go takiego charakteru, ma miejsce paradoksalna sytuacja. Wychowawca chce wychować człowieka, ale już na początku tej drogi zabrania wychowanekowi aktualizacji jego bytu, zabrania mu uczestniczenia w dialogu, zabrania mu bycia człowiekiem.

Spotkanie, dialog i wychowanie

Antropologia filozoficzna i filozofia dialogu wskazały na konieczność przekształcenia stosunku wychowawczego w dialogiczny. I była to tylko jedna konsekwencja związana z przedstawianą tu antropologią. Druga dotyczy kategorii spotkania. Uznając bowiem spotkanie i dialog za metafizyczną rzeczywistość realizacji bytu ludzkiego, badacz staje wobec konieczności włączenia „wychowania ku spotkaniu” do teorii wychowania. Łatwo dostrzec, że zadaniem teoretyków wychowania jest dzisiaj przede wszystkim uwzględnienie konieczności zmiany częstego stosunku człowieka do rzeczywistości. Stosunek ten już dawno został przez filozofów nazwany „stanem posiadania i panowania”¹⁸. Jego zmiana nie może odbyć się powodowana strachem i zagrożeniami, jakie wynikają dzisiaj dla samego człowieka, jeśli nadal tak władczo będzie odnosił się do rzeczywistości. Strach i lęk z tym związany może oczywiście doprowadzić do tego, że człowiek nie będzie podporządkowywał sobie rzeczywistości, lecz zacznie się jej bać. Dotyczy to nie tylko świata naturalnego, lecz również świata społecznego i kultury. Strach taki prowadzi do wycofania się człowieka z udziału w rzeczywistości do siebie samego, do samotności. Ale nie na tym polega ratunek cywilizacji, aby negatywne panowanie nad światem zastąpić odwróceniem się od niego i ucieczką. To niebezpieczne zastąpienie człowieka-pana przez człowieka-samotnika wymaga baczniejszego zwrócenia uwagi teoretyków wychowania. Inną możliwość pokonania tego niewłaściwego odnoszenia się do rzeczywistości daje antropologia dialogiczna, dowodząc, że człowiek jest człowiekiem nie wtedy, gdy podporządkowuje sobie świat, ani też wtedy, gdy ze świata tego emigruje, lecz wtedy,

¹⁸ Por. np. G. Marcel, *Być i mieć*, tłum. P. Lubicz, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1986, s. 133.



gdy świat ten spotyka i podejmuje z nim dialog. Chodzi o zastąpienie tego władczego odnoszenia się do świata przez taki, który pozwoli człowiekowi bardziej być. Można powiedzieć, że teoria wychowania powinna zagrozić drogę przed ucieczką człowieka do samotnego przeżywania świata i szeroko otworzyć drogę ku spotkaniu i dialogowi.

Trzeba jednak zapytać, czy spotkanie i wychowanie do spotkania jest w stanie stworzyć alternatywę wobec zarządzania rzeczywistością i wobec jej opuszczenia? Pierwsze niebezpieczeństwo, traktowania świata jako „świata dla człowieka” i zerwania z nim solidarności, było skutkiem naukowej postawy i dostrzeżenia w nim jedynie rzeczy do poznania. Drugie niebezpieczeństwo (ucieczki w samotność) jest jedynie konsekwencją pierwszego. Gdy świat stał się tylko rzeczą i jako taki nie nadawał się do życia, człowiek zaczął emigrować do swej samotności. Sytuacja ta pogłębia się jeszcze bardziej w epoce informatyki, w której niejako zachęca się jednostkę do samotności z własnym komputerem. W pierwszym przypadku teoria wychowania może zmierzać do nauczania człowieka życia w świecie uprzedmiotowionym, w drugim do nauczania życia w samotności. Ale będą to zawsze ideologiczne teorie wychowania, zbudowane na antropologii, która wprawdzie zna człowieka, lecz nie dotarła do jego istoty. Teorie te pomijają odkryte przez antropologię filozoficzną, a szczególnie przez filozofię dialogu, prawdy, że drugi człowiek buduje nie tylko świat uspołecznienia, lecz w ogóle pozwala odkryć byt człowieka. Trzeba zapytać, czy wychowanie ku spotkaniu i dialogowi uwzględnia ten fakt?

Jeden z największych polskich filozofów, ks. Józef Tischner, wskazywał, że „spotkać, to przede wszystkim spotkać człowieka”¹⁹. Ludwig Prohaska dodawał: „Spotkanie we właściwym sensie jest możliwe tylko w pneumatycznej przestrzeni duchowych realności Ja i Ty”²⁰. Martin Buber, jeszcze bardziej podkreślając ten fakt, wskazuje, że „Moment spotkania nie jest jakimś przeżyciem, które dokonuje się we wrażliwej duszy, [...] tu dzieje się coś z człowiekiem”²¹. Emmanuel Mounier zaś mówi o spotkaniu z drugim jako warunku bycia człowiekiem: „Można by niemal powiedzieć, że istnieję jedynie w takim stopniu, w jakim istnieję dla kogoś drugiego,

¹⁹ J. Tischner, *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia” 1981, XIII, s. 84.

²⁰ L. Prohaska, *Pädagogik der Begegnung. Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*, Herder, Freiburg 1961, s. 16.

²¹ M. Buber, *Ich und Du*, w: tenże, *Werke*, s. 152.



względnie: być – znaczy kochać²². Wszystkie te stwierdzenia ukazują więc, iż w autentycznym spotkaniu i dialogu pokonana zostaje samotność. W wydarzeniu spotkania człowiek nie jest i nie może być samotnym „Ja”, gdyż zawsze jest razem z „Ty”. Wychowanie do spotkania i dialogu, przy takim jego rozumieniu, jest wychowywaniem do pokonania samotności, a zarazem zamknięciem drogi ucieczki od świata w osamotnienie. Antropologia dialogiczna, która odczytuje fundamentalny fakt ludzkiej egzystencji w „byciu człowieka z człowiekiem”²³, właśnie w spotkaniu dostrzega realizację tego faktu. Wychowanie do spotkania, jako wychowanie do poszukiwania drugiego człowieka, jest wychowaniem do realizacji i aktualizacji bytu ludzkiego.

Dialog i wychowanie religijne

Należy teraz zapytać, czy dialog, spotkanie i zasadę dialogiczną można zastosować w wychowaniu religijnym? Nie chodzi w tym pytaniu o wychowanie wyznaniowe, czyli formację religijną jakiegoś wyznania. I nie chodzi też o rolę religii w wychowaniu. Jest oczywiste, że w tym pierwszym przypadku (wychowanie wyznaniowe) nie zawsze dialog jest najlepszą formą pozyskiwania wyznawców. Nie można na przykład dialogicznie przekazywać dogmatów danej religii. W sprawie roli religii w wychowaniu jest inaczej. Żaden doświadczony pedagog i wychowawca nie zaneguje jej roli w wychowaniu, chociaż zawsze zwróci uwagę na to, że zależy ona od tego, jaka jest ta religia. Nie o te obszary chodzi w powyższym pytaniu. Chodzi w nim o rolę dialogu w wychowaniu „do religijności”, czyli o rozwój religijnej wrażliwości człowieka. Czy w dialogu można uczyć takiej wrażliwości religijnej człowieka? Czy w dialogu można wychowywać religijnie?

Trzeba podkreślić, że dialogiczność jest podstawową właściwością aktów religijnych. Ich istotą jest relacja Ja z Ty, w której istnienie „Ja” (moje) wyrasta w spotkaniu i dialogu z istnieniem „Ty”: „Ja jestem, gdyż Ty jesteś”. W tym sensie doświadczenia religijne mają charakter dialogiczny i wskazują, że nie tylko ludzkie bycie nie spoczywa w sobie, człowiek nie istnieje dla samego siebie, lecz również Bóg (Ty) jest „udzielającym się dla”. Doświadczenie to jest wezwaniem zachęcającym do odpowiedzi. Dlatego akt religijny domaga się zawsze odpowiedzi i wzajemności. Człowiek religijny nie jest tylko tym, kto spotyka na swej drodze Boga, lecz przede wszystkim

²² E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych pism*, tłum. E. Krasnowolska, Znak, Kraków 1964, s. 37.

²³ M. Buber, *Das Problem des Menschen*, w: tenże, *Werke*, s. 170.

tym, kto sam jest spotkany. Oddając cześć Bogu w aktach religijnych nie mówi o Nim (jak chce tego metafizyka), lecz do Niego, wychwala, nie zaś opisuje. Stąd język aktów religijnych jest językiem wokatywnym, dialogicznym, „skierowanym do”. Wszystko to odnosi się również do chrześcijaństwa. Ewangelia nie mogłaby być dobrą nowiną, gdyby nie była „posłannictwem dla człowieka”, zaś sam człowiek nie byłby w stanie jej uznać, gdyby nie był zdolny do jej przyjęcia i zrozumienia²⁴.

Jeśli weźmie się pod uwagę tradycję żydowską, jak też tradycję chrześcijańską, to przede wszystkim należy podkreślić w nich dialog, doświadczenie osobowe, relację między osobą ludzką a osobą Boga. Bóg Biblii nie jest produktem myśli i nie jest też efektem wysiłku myślowego. Jest historycznym doświadczeniem wspólnoty i indywidualnym doświadczeniem człowieka pobożnego. Bóg ten udziela siebie, wypowiada siebie, jest „Bogiem przemawiającym”. Tradycja ta ujmuje człowieka jako osobę stojącą przed Bogiem, który nie jest wyłącznie twórcą prawd geometrycznych i ładu żywiołów, lecz jest Bogiem „miłości i pociechy, który napełnia dusze i serca tych, których posiada, to Bóg, który daje im czuć ich nędzę i swoje nieskończone miłosierdzie”²⁵. Jest Bogiem, który w spotkaniu i dialogu zwraca się do człowieka. Sam człowiek zostaje teraz ukazany jako słuchający, zaś myślenie definiowane jest w horyzoncie słuchania i odpowiadania. Oznacza to, że dla nadania sensu sobie i rzeczywistości w doświadczeniu religijnym nie wystarczy stworzenie wyidealizowanego obrazu samego siebie. Nie wystarczy też wyidealizowany obraz Boga. Wymagana jest wzajemność. „Ja” człowieka konstryuuje się wtedy, gdy zostało wezwane jako „Ty”. Człowiek został stworzony po to, aby wydarzyło się coś między nim a Bogiem. I dlatego stojąca naprzeciwko Stwórcy istota jest i musi być zdolna do dialogu, gdyż bez tego nic by się nie wydarzyło. Dialog staje się powołaniem człowieka, lecz nie jako wybór jego egzystencji, lecz jako to właśnie, w czym człowiek jest podobny do swego Stwórcy. Jedynie ten obszar wzajemności, obszar „między”, obszar dialogu, jest tym, gdzie człowiek zdobywa sens swego życia, a Bóg otrzymuje należną Mu cześć.

Nie jest zatem przypadkiem, że współczesna filozofia dialogu bardzo mocno zakorzeniona jest w tradycji biblijno-religijnej, często na nią się powołuje i mocno łączy dialogiczność i religijność. Tradycja ta stwarza

²⁴ Por. H. Fries, *Ewangelizacja i dialog*, w: *Ewangelizacja, dialog i rozwój. Wybrane dokumenty międzynarodowej konferencji teologicznej*, red. M. Dhavamony, tłum. J. Marzęcki, Pax, Warszawa 1986, s. 291.

²⁵ B. Pascal, *Rozprawy i listy*, tłum. M. Tazbir, T. Żeleński-Boy, Pax, Warszawa 1962, s. 77.



możliwość odstonięcia bytu ludzkiego nie w zimnej atmosferze nowożytnej metafizyki, w której człowiek jawi się jako „czysty byt”, poza relacją „człowiek – Bóg” i „człowiek – człowiek”. Wskazuje ona, że dla człowieka, zarówno w jego myśleniu, jak i w byciu, zawsze konstytutywny jest Bóg i drugi człowiek. Dialogiczny charakter religii oznacza zatem, że „wychowanie do religii” jest jednocześnie wychowaniem do dialogu.

Zakończenie

Należy na zakończenie zapytać, czy, przełamując ucieczkę do samotności, wychowanie ku spotkaniu jest w stanie również przełamać przedmiotowy, urzeczowiający stosunek do świata? Albo inaczej: Czy w takiej koncepcji wychowania świat jest w stanie odzyskać swoje prawdziwe oblicze? Antropologiczne kierunki współczesnej filozofii, dostrzegając zerwanie osobowych więzi międzyludzkich, przyczynę tego widzą w przenoszeniu nastawienia przedmiotowego na człowieka. W swoim nastawieniu poznawczym wobec świata człowiek dostrzegł najpierw tylko rzeczy, przedmioty, a później już w drugim człowieku nie potrafi dostrzec niczego więcej niż tylko rzeczy. Jeśli jednak zakładać, iż tam właśnie, w urzeczowieniu świata, tkwi przyczyna zerwania tych więzi, to ratunek dla świata nie tkwi w zachęcaniu do innego spojrzenia na świat niż jako na rzeczy. Ratunek ten tkwi w przywracaniu osobowych więzi międzyludzkich. Słowem, jeśli człowiek doświadczy drugiego nie jako „przedmiotu użycia”, tym samym odsłoni mu się świat w innej postaci niż przedmiotowy. Wychowanie do spotkania i dialogu jest wychowaniem ku dostrzeganiu drugiego jako Ty. Nie można bowiem spotkać rzeczy, można spotkać tylko tego, kto jest Ty. Mówi Buber: „Ty, którego spotykam, nie jest sumą przedstawień ani też przedmiotem poznania, lecz samą substancją doznawaną w dawaniu i przyjmowaniu”²⁶. W trakcie spotkania i dialogu zostaje potwierdzona sfera duchowa Ty, a nie zdegradowana do przedmiotu, do To. Wychowanie ku dialogowi i spotkaniu jest więc wychowaniem ku potwierdzeniu ducha i w tym właśnie uprzedmiotowiony świat ma szansę tego ducha odzyskać.

²⁶ M. Buber, *Zu Bergsons Begriff der Intuition*, w: tenże, *Werke*, s. 1075.