

AGATA CUDOWSKA

Uniwersytet w Białymstoku

## INNY W AKSJOLOGICZNEJ PRZESTRZENI WYCHOWANIA

**Abstrakt:** W artykule przedstawiono personalistyczne ujęcie wychowania jako spotkania i relacji podmiotowej. Scharakteryzowano rozumienie Innego w przestrzeni dialogu. Opisano aksjologiczny sens spotkania i scharakteryzowano relację wychowawczą jako doświadczanie drugiego człowieka i przeżywanie wartości, które temu towarzyszą. Zwrócono uwagę na fenomenologiczne ujęcie edukacji, której podstawą jest odpowiedzialność jako zasadnicza więź z Innym. Wyeksponowano potrzebę budowania przestrzeni dialogu w wychowaniu na odpowiedzialności, wolności i sprawiedliwości. Wskazano na potrzebę zaistnienia twórczego rozumienia w dialogicznej relacji wychowawczej. Podkreślono, że doświadczanie Innego wpisane jest w procesy edukacyjne i kreuje aksjologiczną przestrzeń wychowania.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, wartości, dialog, spotkanie

*Wychowanie zaczyna się od tego,  
że przed wszystkim innym  
pozwala się drugiemu być.  
(Tischner 1975, s. 92)*

Wartości wspólnotowe obecne w aksjologii wychowania nie zawsze są wystarczające do uświadamiania znaczenia doświadczania Innego w procesach wychowawczych. Pedagog ma do spełnienia szczególną rolę w uwrażliwianiu na obecność Innego w przestrzeni Ja poprzez odkrywanie Innego w dialogu, w polifonicznej przestrzeni społecznej<sup>1</sup>, w spotkaniu z odmiennością. To właśnie spotkanie umożliwia

---

<sup>1</sup> Przestrzeń społeczną rozumiem tu jako obszar użytkowany i kształtowany przez daną zbiorowość, która wiąże z nim system wiedzy, wyobrażeń i reguł zachowania pozwalający na najpełniejszą identyfikację z tym właśnie obszarem (por. Wallis 1990). Kreują go wzajemne oddziaływania, relacje i więzi międzyludzkie, znaczenia, identyfikacje (tożsamości indywidualne i zbiorowe), elementy materialne oraz infrastruktura (np. szkolnictwo, pomoc medyczna, społeczna).

źródłowe doświadczanie Innego, niezbędne jest zatem zabieganie o to, by było ono możliwe w edukacji.

Inny uruchamia wielowymiarowe spektrum znaczeń współtworzone przez odmienność osobową. Innym jest każdy, kto nie jest mną, Inny to po prostu nie Ja. Kategoria Innego wyraża zatem sens relacji dialogicznej. Jej treść oddaje różnicę i nietożsamość osób, ale też podkreśla podobieństwo, współuczestniczenie w pewnym doświadczeniu, współtworzeniu świata. Inny i Ja, jako także Inny dla drugiego, tworzymy związek dialogiczny, wchodzimy w relacje, kreujemy przestrzeń doświadczenia, wspólnotę przeżyć i działań. Jednak edukacja – jedno z najważniejszych doświadczeń człowieka – realizuje się także w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo. Dlatego doświadczanie Innego dotyczy również odmienności kulturowej, która coraz częściej kreuje naszą codzienność, czyniąc ją wielokulturową.

W przestrzeni spotkania dokonuje się odkrycie aksjologicznego sensu świata i rozpoznanie siebie jako wartości. Spotkanie to warunek wejścia człowieka w świat wartości, konieczny do przeżycia najgłębszego sensu edukacji jako relacji dialogicznej, a także jedyna przestrzeń doświadczenia dobra i zła, wolności i tragiczności, których źródło stanowi drugi człowiek. Spotkanie ze względu na swoją specyfikę nie wpisuje się w sposób oczywisty i bezwarunkowy w edukację, chociaż może się w niej zdarzyć. Trzeba się o nie troszczyć i zabiegać, a i wtedy nie ma pewności, czy do niego dojdzie. Kreowanie przestrzeni spotkania z Innym (uczniem, nauczycielem, kolegą, rodzicem etc.) to powinność nauczyciela i zależy nie tylko od jego wiedzy i kompetencji zawodowych, ale przede wszystkim od jego orientacji życiowej, w którą wpisują się: system wartości, postawy, aspiracje, poglądy, przekonania i styl życia (por. Walczak 2007, s. 121–122).

Spotkanie jest więc czymś więcej niż tylko zobaczeniem, usłyszeniem Innego i podaniem mu ręki. Trudno o nie w procesie wychowania, w którym co prawda wychowanek i wychowawca komunikują się ze sobą, ale właściwie są sobie obcy. Tymczasem człowiek, jako istotą dialogiczna, istnieje dla Innego i to „dla” jest właśnie sensem spotkania. „W życiu takie spotkanie wydarza się raz, a być może nie wydarzy się nigdy. Dlatego tragizm człowieka polega na tym, że może on przeżyć życie i nigdy nie doświadczyć tego, czym jest autentyczne spotkanie” (Gadacz 2002, s. 112–113). Nie można określić jednoznacznych okoliczności warunkujących

---

Wymienia się różne wymiary przestrzeni społecznej, nierzadko zachodzące na siebie i wzajemnie powiązane. Hanna Libura (1990) wyróżnia przestrzeń pierwotną, percepcyjną, egzystencjalną, architektoniczną, planistyczną i abstrakcyjną. Yi-Fu Tuan (1987) wskazuje z kolei na przestrzeń mityczną, pragmatyczną i abstrakcyjną. Bohdan Jałowiecki i Marek S. Szczepański (2002) eksponują cztery pary wymiarów przestrzeni społecznej: pierwotną i wtórną, prywatną i publiczną, centralną i peryferyjną, sakralną i świecką.

spotkanie, ponieważ jest ono wydarzeniem (Gadacz 2002). Nie da się go zaplanować i przeprowadzić tak, jak realizuje się jakieś zamierzenie wychowawcze.

Decydujące spotkanie człowieka z człowiekiem nie daje się zorganizować w sposób urzędowy. To jest zdarzenie losowe, to jest szczęście, jak miłość między kobietą i mężczyzną. To spotkanie nie należy do planowanego wychowania i kształcenia. Takiego spotkania można pragnąć, można szukać, ale nie można go mieć przez zapisanie się do szkoły, ani na zamówienie, ani za pieniądze (Nawroczyński 1964).

Spotkanie w procesie wychowania jest rozumiane jako wspólne wędrowanie, przeżywanie, współuczestnictwo i partnerstwo, pomocniczość, wolność i odpowiedzialność (Michałowski 1999). Partnerstwo wychowawcy i wychowanka przejawia się w dialogicznej wzajemności, którą warunkują akceptacja i afirmacja drugiej osoby. Pełne spotkanie ucznia i nauczyciela zachodzi wtedy, gdy nauczyciel otworzy się dialogicznie na dziecko, gdy je zaakceptuje bezwarunkowo (Nawroczyński 1964). Budowanie przestrzeni spotkania w edukacji rozumiem jako proces tworzenia możliwości stawania się człowieka wolnym i dobrym. Proces ten wymaga zaistnienia relacji podmiotowej między osobą, która jest zaangażowana w odkrywanie, urzeczywistnianie czy – jeśli spojrzeć z perspektywy aksjologicznej – współtworzenie wartości a osobą wychowawcy, nauczyciela, mentora, mistrza. Tworząca się między nimi relacja osobowa stanowi przestrzeń możliwego spotkania i dialogu.

Dialogiczne ujęcie relacji wychowawczej znajdujemy u Martina Bubera, Jacques'a Maritaina, Henriego Bergsona, Józefa Tischnera, Tadeusza Gadacza, a także u wielu pedagogów, m.in. Franciszka Adamskiego, Witolda Komara, Mariana Śnieżyńskiego. W perspektywie dialogicznej edukacja jawi się jako nadzieja, ponieważ „w nadziei i poprzez nadzieję odsłania się aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej. Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością” (Tischner 2000, s. 140). Spotkanie jest dialogicznym horyzontem nadziei pojawiającym się w momencie doświadczenia drugiego człowieka i przeżywania wartości, które temu towarzyszą. Jest ono jednocześnie warunkiem wejścia Ja w świat wartości (por. Tischner 2001, s. 55). Spotkanie można więc uznać nie tylko za element problematyzacji przestrzeni dialogicznej, ale także za sposób strukturalizacji przestrzeni edukacyjnej, wielowymiarowych procesów wychowania i nauczania otwartych na Innego, na odmienność, która stanowi część przestrzeni społecznej (Giddens 2003).

Ontyczny wymiar w definiowaniu Innego jako tego, który nie jest „mną”, oczywiście odgrywa ważną rolę w rozumieniu kategorii odmienności, nie wyczerpuje jednak i nie problematyzuje dostatecznie doświadczenia Innego w prze-

strzeni wychowania, gdyż stawia go w pozycji obcego. Wzbogacanie wychowania poprzez doświadczanie Innego dokonuje się natomiast w sferze etycznej, gdyż ona dopiero nadaje właściwy sens kreowaniu przestrzeni spotkania z Innym w edukacji<sup>2</sup>. Sytuuje Innego poza horyzontem poznawczym *ego*, gdzie każdy ruch wobec niego jest znaczący. Nieobojętność ma już charakter odpowiedzialności. Odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość, solidarność i nielimitowane dobro są tymi wartościami, które powinny kreować przestrzeń spotkania z Innym, doświadczania jego odmienności jako wzbogacającej przestrzeń wychowania.

Potrzebę takiego spojrzenia na procesy kształcenia i wychowania dostrzega Emmanuel Lévinas, który dogmatyczną wiedzę i aprioryczny przesąd traktuje jako przeszkodę na drodze do poznania Innego i nawiązania z nim dialogicznych relacji. Dopiero jej zawieszenie, podanie w wątpliwość, fenomenologiczne *epoché*, wzięcie w nawias umożliwi doświadczanie odmienności. Samo poznanie Lévinas określa przez zrozumienie i więź ze sprawiedliwością, czyli z porządkiem moralnym. W tym ujęciu nie jest możliwa wiedza całościowa, każda ma bowiem siłą rzeczy charakter redukcyjny. Byty są od siebie odseparowane i nie dają się sprowadzić do jednej płaszczyzny, dlatego Inność nigdy się nie prezentuje. Jeśli się objawia, to jedynie jako pochodna, ślad pod postacią twarzy, mowy, relacji, a nie jako esencja (por. Włodarczyk 2009, s. 192). W edukacji potrzebna jest wiedza, w której perspektywa Ja nie może przeważać, ponieważ ma ona relacyjny charakter. Ja z Innym łączy nie rozum czy interes, ale źródłowa odpowiedzialność, którą Ja odkrywa jako sferę wolności. „Między mną a Innym ziele różnica, której nie może pokonać żadna jedność percepcji. Moja odpowiedzialność za Innego jest właśnie nie-obojętnością tej różnicy: bliskością Innego” (Lévinas 1994, s. 134). W odpowiedzialności za Innego tkwi niepowtarzalność Ja.

Odpowiedzialność jako przejaw zasadniczej więzi z Innym nie ogranicza się tylko do wolności Ja, ale musi dotyczyć także wolności Innego. Jednocześnie jednak przekonanie, jakie żywi Ja o słuszności postępowania, nie powstrzyma poczucia krzywdy, które może mieć Inny. Świadomości wytworzone na gruncie różnych kultur posługują się różnymi metafizykami uzasadnień, dlatego nie ma gwarancji znalezienia wspólnej płaszczyzny dyskursu. Kultura, która czyni nas członkami określonej społeczności, jest nieodłącznym składnikiem podmiotowości (por. Włodarczyk 2009, s. 210–211). Wzięcie odpowiedzialności nie tylko za własną wolność, ale także za wolność Innego czyni koniecznym dążenie do zachowania transcendencji Innego, a tym samym zapewnienia rozwoju jego podmiotowości.

---

<sup>2</sup> Etyczne pojmowanie edukacji wyprowadzam z filozofii Emmanuela Lévinasa (2002, s. 237), który etyczność stawia przed ontologią i pisze, że „poziom etyki jest wcześniejszy niż poziom ontologii”. Ontologię określa jako filozofię mocy i niesprawiedliwości, nie może więc ona wyznaczać horyzontu analiz w aksjologii wychowania (Lévinas 2002).

Transcendencja jest tu rozumiana jako idea przekraczająca myśl o niej (por. Lévinas, s. 8–10, 80–82). Nie zawsze konotuje religię, ale jest właściwym wymiarem relacji jednostki ze światem i stanowi o możliwości spotkania (por. Włodarczyk, s. 226). Niszczenie transcendencji wiąże się z wykluczeniem wydarzania się dobra w bycie (por. Włodarczyk 2009, s. 228). Podmiotowość Innego może zaistnieć i rozbłyśnąć właśnie w przestrzeni wychowania, wszelki kontakt Ja z zewnętrżnością ma bowiem wymiar pedagogiczny. Zachowanie Innego w sobie i odnalezienie siebie w Innym jest zadaniem, które powinno być podejmowane w codziennej działalności wychowawczej. „Inny jest obok ciebie. Więcej – jest w tobie. Idąc – idziemy zawsze na spotkanie z Innym” (Kapuściński 2007, s. 112).

Wykonanie zadania staje się możliwe dzięki wolności rozumianej jako możliwość podejmowania decyzji i dokonywania związanych z nimi wyborów, jako uprawnienie do mówienia i działania. Wolność jednostki to nie spontaniczność wynikająca z konieczności zabezpieczenia swoich podstawowych potrzeb – jest warunkiem respektowania prawa Innego do wolności. Urzeczywistnia się w instytucjach społecznych i politycznych (por. Lévinas, s. 291), również w edukacji, gdyż szkoła współtworzy i legitymizuje porządek prawno-polityczny. Wolność, także polityczna, wywodzi się z porządku etycznego i wymaga nawiązania dialogicznych relacji z Innym. Ja jest bowiem wolne tylko wtedy, gdy pozwala na to Inny. Bez szacunku wobec Innego nie ma wolności. Szacunek ten i uznanie prawa Innego do godności stanowią podstawę moralności rozumianej jako dobro wspólne. Przy czym dobrostan i wolność Innego warunkują „moje” dobro i „moją” wolność.

Dopiero spotkanie daje możliwość ustalenia, co jest dobre i dla kogo w określonym czasie i miejscu. Wezwanie do czynienia dobra jest więc uniwersalne, ale odpowiedzialność za nie to kwestia indywidualna i zawsze wiąże się z postawą odpowiedzialności za oraz wobec Innego. Ta odpowiedzialność powinna poprzedzać wolność i być określona czy nawet kontrolowana przez sprawiedliwość<sup>3</sup>. Odpowiedzialność dotyczy również tego, co Inny czyni wobec Innego, czyli wobec trzeciego. „Każdy z ludzi odpowiada za winy drugiego. Odpowiadamy nawet za sprawiedliwego, każdemu zagraża zepsucie” (Lévinas 1991, s. 22). Sprawiedliwość wymaga bowiem ponoszenia odpowiedzialności poza granicą wyznaczoną przez obiektywne prawo. Ja odpowiada więc za świat, od postawy dawania pierwszeństwa Innemu przed Ja, otwarcia na Innego, na życie społeczne zależy relacja dialogiczna. Do jej zaistnienia potrzebne są, zdaniem Lévinasa, świadomość, wiedza i sprawiedliwość. Taką wiedzę, umożliwiającą wypełnianie obowiązków,

<sup>3</sup> Taką troskę o Innego stawia na pierwszym miejscu „pedagogika azylu”, którą proponuje Rafał Włodarczyk na podstawie filozofii Lévinasa. Ja stara się tutaj przysłużyć życiu Innego, budować coraz bardziej sprawiedliwe społeczeństwo, dbać o byt, który jest czymś wspólnym. Liczy się w tym bycie nie tylko „mój” świat, ale też świat Innego (inne światy) (por. Włodarczyk 2009).

podejmowanie działań, sądenie, formułowanie opinii, powinniśmy zdobywać w procesie edukacji.

Dzięki temu, że drugi jest także tym trzecim – w stosunku do Innego, który jest także jego bliźnim (w społeczeństwie nigdy nie jest się we dwóch, tylko przynajmniej we trzech), dzięki temu, że „ja” znajduje się przed bliźnim i tym trzecim, muszę porównywać, muszę ważyć i oceniać. Muszę myśleć. Konieczne jest przeto, bym stał się świadomy (Lévinas 2008, s. 220–221).

Wzbogacające doświadczenie Innego wymaga dialogu w wychowaniu<sup>4</sup>, który wykracza poza granice wyznaczone instytucjonalnymi oddziaływaniami systemu oświatowego. Sytuuje się raczej w przestrzeni społecznej, swoistym obszarze polifonicznego pogranicza. Jest czymś znacznie więcej niż metodą czy instrumentem działania, ma sens filozoficzny. Człowiek w dialogu ze sobą i z Innym wręcz staje się tym, kim jest, i jednocześnie przekracza tę perspektywę antropologiczną, spełniając się w niedokończeniu. Logika dialogu w tym rozumieniu to proces ciągłego dążenia do odkrywania siebie przez otwartość na Innego. Dialog jest wyjściem indywiduum poza granice samego siebie ku Innemu, a zarazem ku czemuś uniwersalnemu. W sytuacji dialogicznej nie wszystko da się przewidzieć, a każde przygotowanie implikuje wystąpienie czegoś nieantycypowanego. Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie za sobą wielką potęgę zmian, nieograniczonych wręcz możliwości, „wprowadza [...] w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest” (Tischner 1980, s. 142).

Budowanie przestrzeni dialogu w wychowaniu na cencie odpowiedzialności poprzedzającej wolność i sprawiedliwość, a wyrażającej się w poszanowaniu godności człowieka i jego wolności, wymaga tworzenia możliwości wydarzania się „pozaegoistycznego” dobra. Zaniechanie tych wartości etycznych w edukacji lub ich zepchnięcie na drugi plan, po prawach rynku i wymogach konsumpcji, uniemożliwia dialog, także w życiu społecznym i politycznym. Nie znajdują bowiem uprawomocnienia, jeśli nie kultywuje się ich w przestrzeni edukacyjnej, w której upływa znaczna część życia współczesnego człowieka. Zależność jest zresztą wzajemna: obecność tych wartości w społeczno-politycznej przestrzeni życia to warunek ich zaistnienia w instytucjach edukacyjnych.

Świadomość obecności w świecie zamieszkałym przez Innych, czyli świadomość siebie w relacji z Innym, skłania do wzięcia odpowiedzialności za Innego i świat.

<sup>4</sup> Dialog jako zjawisko kulturowe i społeczne mieści się w obszarze zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Wyróżnia się także liczne jego odmiany: dialog społeczny i publiczny, narodowy i międzynarodowy, kulturowy i międzykulturowy, terapeutyczny, ekumeniczny, interparadygmatyczny, ale także dydaktyczny, wychowawczy i edukacyjny (Ostrowska 2000).

Wiąże się z twórczym rozumieniem własnego wpływu na los Innych, warunki w jakich żyją. Twórcze rozumienie otwiera na przeżywanie świata, który dociera do człowieka spowity w cudze słowa (por. Bachtin 1983). Nie zakłada zrzeknięcia się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i zapominania czegokolwiek, ale wymaga zdystansowania się, swoistej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on pojąć. Zrozumienia nie można więc ograniczać do empatycznego wczuwania się w sytuację Innego i przyjęcia jego perspektywy w oglądzie świata. W procesie dialogicznym zmieniają się wszyscy uczestnicy, reinterpreterują własne założenia światopoglądowe, zdobywają samowiedzę, a „polifoniczność” przestrzeni zabezpiecza przed jednością w rozumieniu. Jedność pozwala jedynie potwierdzić znane już znaczenia, a identyfikacja z partnerem dialogu nie stwarza szansy na jego zrozumienie, jeżeli nie przeobrazi się w procesie dialogicznym w postawę „niewspółobecności”.

Porzucenie w dialogu własnej perspektywy poznawczej nie wzbogaca w żaden sposób życia o nowe sensory, natomiast zachowanie jej daje możliwość dostrzeżenia tych obszarów, które z punktu widzenia partnera dialogu są niedostępne. Dopiero zaangażowana „niewspółobecność” pozwala na transgresyjne doświadczenie odmienności, umożliwia jej zrozumienie i lepsze poznanie siebie (por. Cudowska 2003, s. 131). Twórcze rozumienie zawsze nasycone jest odpowiedzią, niekoniecznie bezpośrednią. W tym ujęciu ma zawsze charakter dialogowy, inicjuje proces porozumienia, w wyniku którego powstaje nowa jakość. Nie jest więc on tylko ekspresją stanu gotowego, lecz inspiracją twórczych rozwiązań. Za warunek wzbogacania aksjologicznej przestrzeni wychowania przez doświadczenie Innego należy uznać uświadamianie nauczycielom i uczniom dialogiczności słowa. Nie ma żadnego usprawiedliwienia dla egoizmu i przemocy, zaś dobro wspólne osiągnięte w relacjach dialogicznych jest nielimitowane. Ja odpowiada za swoją wolność i wolność Innego. W wychowaniu nie wystarczy jednak uwrażliwianie na wartości, uświadamianie ich znaczenia, niezbędne jest także przekazywanie wiedzy o warunkach, które muszą być spełnione, aby w codziennym doświadczeniu człowieka urzeczywistniły się odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość.

Edukacja powinna otwierać drogę do przemyślenia i przedyskutowania tradycji, którą wcześniej należy poznać. W wielowymiarowych procesach wychowania Inny może być mistrzem dla Ja i Ja może wejść w rolę mistrza dla Innego. Nauczyciel bierze odpowiedzialność za ucznia, ale uczeń też jest odpowiedzialny za nauczyciela. W akcie dialogu przekształceniu ulegają obie strony relacji, „[...] w tym również potencjał społeczno-kulturowy ucznia i zaplecze edukacyjne nauczyciela” (Włodarczyk 2009, s. 311). Podstawą i celem wykształcenia człowieka jest solidarność z Innymi, solidarność w przyjmowaniu spotykających ich cierpień. W rozumieniu sensu edukacji Lévinasa bliskie jest mi wyrażone w jego narracji przekonanie, że współtworzenie

świata rozpoczyna się i rozgrywa w pojedynczych spotkaniach i relacjach. Od ich treści, aksjologicznego i etycznego nasycenia zależy pomyślność tego procesu. Nawet zło zataczające szerokie kręgi nie unieważnia pojedynczych aktów odpowiedzialności i sprawiedliwości.

Jednak wiele zjawisk we współczesnym świecie utrudnia dialog i spotkanie w opisanym tu znaczeniu, a epistemologiczny chaos nie sprzyja systematyczności i konsekwencji w oddziaływaniach wychowawczych ani nadaniu procesom edukacji logicznej spójności i aksjologicznego sensu. Dynamika, zmienność, niepewność życia w „społeczeństwie ryzyka” (Beck 2004) i konsumeryzmu wpływają na zagrożenie poczucia bezpieczeństwa. Dysfunkcje rodziny, dewaluacja tradycyjnych wartości, brutalizacja życia codziennego, światowy terroryzm, degradacja środowiska naturalnego grożąca katastrofą ekologiczną powodują wykorzenienie człowieka ze świata nadziei. Przynoszą też wiele negatywnych konsekwencji dla procesów edukacyjnych (Cudowska 2007, 2009). Daleko posunięta instytucjonalizacja i standaryzacja życia nie sprzyjają kształtowaniu się przestrzeni spotkania. Coraz trudniej o zaangażowanie, zrozumienie i twórczą współobecność jako niezbędne warunki nawiązywania relacji dialogicznych.

Doświadczenie Innego wpisane jest w procesy edukacyjne i kreuje aksjologiczną przestrzeń wychowania, a jego akceptacja otwiera na przeżywanie świata wartości, na urzeczywistnianie wolności, odpowiedzialności, sprawiedliwości i wspólnego dobra. Stwarza szansę na wydarzenie się spotkania i zaistnienie autentycznego dialogu prowadzącego do twórczego rozumienia Innego, siebie i życia codziennego. Konieczne jest dowartościowanie spotkania w procesie wychowawczym jako wydarzenia o szczególnym znaczeniu dla rozwoju osobowości podmiotów edukacji<sup>5</sup>. Niezbędne są gotowość wychowawcy do budowania aksjologicznie nasyconej przestrzeni spotkania z Innym, a także chęć przewycięzania w wychowanku poczucia lęku, osamotnienia czy wykluczenia. W zasadzie nie ma gotowej recepty na to, jak osiągnąć taki stan, nie można przekazać nauczycielowi, wychowawcy konkretnych wskazówek metodycznych w tym zakresie. Tworzenie przestrzeni spotkania to proces, który zaczyna się w podmiocie, w jego umyśle, ale wpływają na niego również uczucia i wola. Nie można nakazać doświadczenia Innego, ale można uwrażliwiać na jego obecność, na naszą ontyczną zależność, na konieczność wzięcia odpowiedzialności za siebie i za drugiego. Można uświadamiać potrzebę przekraczania własnych ograniczeń materialnych, zmysłowych, czasoprzestrzennych w spotkaniu z Innym. Można wreszcie pobudzać do refleksji nad swoim miejscem w świecie i relacjami z ludźmi, budować poczucie wspólnoty, bycia, doświadczenia

---

<sup>5</sup> Formułowane tu zalecenia są w wielu miejscach zbieżne z opiniami sformułowanymi przez Andrzeja Ryka (2006, s. 72–73), chociaż przybierają nieco inną formę wyrazu.



i przeżywania rzeczywistości oraz siebie nawzajem. Nie wiem, czy to wystarczy, zapewne nie, ale od czegoś przecież trzeba zacząć, a wzbogacanie aksjologicznej przestrzeni wychowania poprzez doświadczanie Innego wydaje się jednym z najważniejszych zadań i jednocześnie wyzwania stojących przed współczesną edukacją.

## LITERATURA

- Bachtin M., 1983, E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), *Bachtin. Dialog–język–literatura*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa, PIW.
- Beck U., 2004, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cudowska A., 1997, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska A., 2003, *Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyński (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 127–135.
- Cudowska A., 2004, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska A., 2007, *Nowe doświadczanie edukacji w innej nowoczesności Ulricha Becka*. W: J. Kojkoł (red.), *Filozofia tożsamości*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia, 39–50.
- Cudowska A., 2009, *Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa personalnego w świecie (po) nowoczesnym*. W: R. Rosa, R. Matysiuk (red.), *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w teoriach i praktyce społecznej początków XXI wieku*. Siedlce, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 59–67.
- Cudowska A., 2014, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Gadacz T., 2002, *O umiejętności życia*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Giddens A., 2003, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Przeł. S. Amsterdamski. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S., 2002, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kapuściński R., 2007, *Lapidarium VI*. Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Lévinas E., 1991, *Religia dorosłych*. W: E. Lévinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*. Przeł. A. Kuryś, J. Migasiński. Gdynia, Wydawnictwo Atekt.
- Lévinas E., 1994, *Bóg i filozofia*. W: E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*. Przeł. M. Kowalska. Kraków, Wydawnictwo Znak.

- Lévinas E., 2002, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Przeł. M. Kowalska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lévinas E., 2008, *Bóg, śmierć i czas*. Przeł. J. Margański. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Libura H., 1990, *Percepcja przestrzeni miejskiej*. Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Michałowski S., 1999, *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Ostrowska U., 2000, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ryk A., 2006, *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tischner J., 1975, *Praca nad nadzieją bliźniego*. „Znak”, nr 1.
- Tischner J., 1980, *Bezdroża spotkań*. „Analecta Cracoviensa”, t. XII, 137–172.
- Tischner J., 1982, *Myślenie według wartości*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Tischner J., 2000, *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Tischner J., 2001, *Etyka wartości i nadziei*. W: J. Tischner, J. A. Kłoczowski (red.), *Wobec wartości*. Poznań, Wydawnictwo W drodze, 9–132.
- Tuan Y.F., 1987, *Przestrzeń i miejsca*. Przeł. A. Morawińska. Warszawa, PIW.
- Walczak P., 2007, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wallis A., 1990, *Socjologia przestrzeni*. Warszawa, Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Włodarczyk R., 2009, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa, Wydawnictwo UW.

#### THE OTHER IN THE AXIOLOGICAL EDUCATIONAL SPACE

**Abstract:** The article presents a personalistic approach to education as a meeting and subjective relationship. The understanding of another in the space of dialogue is characterized. The axiological sense of the meeting and the educational relation as the experience of the other person and experiencing the values that accompany it are described. The author focuses on the phenomenological approach to education, which is based on responsibility as a fundamental bond with others. The need to build a space for dialogue in upbringing on the virtue of responsibility, freedom and justice is emphasized. Attention is paid to the need for creative understanding in a dialogic educational relationship, it is emphasized that experiencing another is inscribed in educational processes and creates an axiological educational space.

**Keywords:** upbringing, values, dialogue, meeting