

Wyprawa na Górę Maslowa –  
rozważania o procesie wychowania

Beata Ecler-Nocoń

Wyprawa na Górę Masłowa –  
rozważania o procesie wychowania

Recenzent  
Zbyszko Melosik

# Spis treści

Wprowadzenie . . . . .	7
Refleksja na początek, o genezie metafory – Góra Masłowa . . . . .	13
Przyczyny niechęci do zdobywania szczytów . . . . .	24
Samoaktualizacja w pryzmacie biografii . . . . .	36
Między byciem a powinnością, namysł nad samoaktualizacją . . . . .	48
Znaczenie wychowania do wysiłku dla procesu samoaktualizacji . . . . .	63
Miłość i samourzeczywistnienie . . . . .	76
Wychowawca a wychowanie w perspektywie kultury pedagogicznej . . . . .	87
Praca nad sobą jako droga do samourzeczywistnienia . . . . .	103
Miejsce wychowania a podróż w Górę . . . . .	121
Zakończenie . . . . .	137
Bibliografia . . . . .	139
Abstract . . . . .	149

# Wprowadzenie

Niniejsza książka poświęcona jest wychowaniu. Wychowanie integralnie współlistnieje z człowiekiem, a zatem kwestię wychowania poprzedzić winna refleksja o człowieku jako takim. Z kolei odpowiedź na pytanie o człowieka formułowana jest nie gdzie indziej, jak tylko w ramach antropologii. Sprawa się jednak komplikuje, ponieważ antropologia rozpatruje istotę bytu, jakim jest człowiek, w rozmaitych kontekstach i płaszczyznach – teologicznej, filozoficznej, ale także społecznej, psychologicznej czy kulturowej<sup>1</sup>. W pewnej mierze każdą z tych płaszczyzn łączą: kontekst rozwoju człowieka i jego działania oraz atrybut, jakim jest wolność człowieka. Odpowiedź na pytanie o człowieka, o cel i sens jego istnienia, będzie w pewnej mierze odpowiedzią na pytanie o wychowanie, czemu postaram się dać wyraz w dalszej części opracowania.

Identyfikuję się z twierdzeniem Thomasa Groomea<sup>2</sup>, że wychowanie transcenduje obecną rzeczywistość i aktualny stan rzeczy, wybiegając i prowadząc ku temu, co dopiero ma być i zacząć istnieć. Poprzez wychowanie dążymy do czegoś, co przekracza aktualny stan rzeczy – do rzeczywistości, która ukazuje coś więcej i która prezentuje się jako najwyższa wartość<sup>3</sup>. Dlatego nie mogę uciec przed wizją Góry, która dla mnie skupia wszelkie wątki wpisane w proces wychowania: człowieka budującego w sobie jakąś nową wewnętrzną rzeczywistość; człowieka wspinającego się ku czemuś (w trudzie samowychowania); wychowawcę pomagającego we wspinaczce ku czemuś, ku jakimś ideałom; wycho-

---

<sup>1</sup> *Antropologiczne podstawy wychowania*. Red. R. SCHULTZ. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1996.

<sup>2</sup> Pow. za: M. NOWAK: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, WAIp, 2008, s. 432.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 433.

wawcę wskazującego metody podejścia ku szczytowi i oferującego narzędzia wspomagające we wspinaczce; wychowawcę organizującego warunki wspinaczki itp., itd. W pewnej mierze wychowanie jawi mi się jako Góra, ostatecznym zaś celem wychowawczych i samowychowawczych wysiłków wydaje się dotarcie na jej szczyt.

Kiedyś jeden z wychowawców podzielił się ze mną refleksjami z biwaku przeżytego z grupą chłopców. Opowiadał, że gdy wracali z wyprawy wieczorem, a kantowskie niebo jawiło się nad nimi w pełnej krasie, część uczestników biwaku rozmawiała o konstelacjach gwiazd, planowała kosmiczne podróże, inni zaś nie dostrzegali w rozgwieżdżonym niebie niczego, co mogłoby ich zachwycić. Ci pierwsi – zdaniem tegoż wychowawcy – byli bardziej osadzeni w rzeczywistości, uzdolnieni do jej pełniejszego doświadczania. Innymi słowy – we wspinaczce na Górę osiągnęli wyższy etap, oczywiście, w tym małym zakresie, jakim jest studium nieba. Pozostaje jednak pytanie, które musi nurtować pedagogów: Czy ci mniej wrażliwi chłopcy w samej potencji nie są zdolni do zachwytu? Czy potencjał mają, ale nie może stać się aktem, ponieważ nikt nigdy nie starał się go w nich wyzwolić, uaktywnić, oswobodzić? To właśnie ta myśl o wyzwalananiu, uaktywnianiu potencjału, oswobodzaniu możliwości wychowanka została implantowana w moje postrzeganie wychowania na jednym z pierwszych wykładów z pedagogiki, jakiego było mi dane wysłuchać. Wtedy wykładowca porównywał proces wychowywania do twórczego aktu. W mniemaniu tegoż nauczyciela akademickiego wychowawca niczym rzeźbiarz – i ta przenośnia ongiś na długo poruszała mój umysł – tworzy swoje dzieło, kreuje, by na koniec owo dzieło otrzymało doskonały kształt. Dziełem, oczywiście, jest drugi człowiek. Dziś odeszłam od herbartowskich opinii wykładowcy. Takie widzenie aktu wychowawczego wpisane jest w autokratyczny jego wymiar. Niemniej, od tamtej pory niezmiennie wierna jestem tezie, że pedagog ma swoje ważne i odpowiedzialne zadanie do wykonania. Lata studiowania pedagogicznych dzieł, opowieści i przeróżnych biograficznych narracji przywiodły mnie do przeświadczenia, że to zadanie należy rozumieć jako pomoc wychowankowi w tym, co można określić „byciem bardziej”. Ta pomoc wychowankowi w „byciu bardziej” – według Jacka Filka – „może mieć tylko jeden ma-

terialnie określony cel: podprowadzenie wychowywanego ku miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą<sup>4</sup>. Jestem przekonana, że wychowanie jest także, w pewnej mierze, pokazywaniem tego, jak być może, kreowaniem takowych wizji. To prawda, że w pewnym stopniu wewnętrznie młody człowiek do każdej z wizji musi dorosnąć sam, jak pisał Janusz Korczak, „w mozołe pracy nad sobą”. Jednak rolą wychowawcy nie przestaje być wskazywanie dróg, sposobów, możliwości, wszak – jak to powiedział swego czasu znany amerykański komediopisarz Robert Orben – „spotykamy wystarczająco wielu ludzi, którzy mówią nam, jak jest. [...] przydałoby się kilku, którzy powiedzieliby, jak może być”<sup>5</sup>. Personalistyczni filozofowie również są przekonani, że celem wychowania jest poprowadzenie wychowanka do momentu, kiedy sam będzie władać sobą i pozostawał do dyspozycji swojej woli (jak czytamy choćby u E. Mouniera, J. Maritaina, R. Guardiniego). Oczywiście, nie może to być prowadzenie dyrektywne, bo będzie li tylko „kształtowaniem osobowości” na jakiś wzór (jak to proponował Heliodor Muszyński), znanym z praktyki totalitaryzmów XX wieku. Nie można jednak pozostawiać dziecka samemu sobie, swoim własnym wyborom, nieosadzonym w żadnej wiedzy. Dlatego właśnie Karol Wojtyła (nie tylko on) wskazał trzecią drogę – „pomiędzy radykalnym indywidualizmem a skrajnym kolektywizmem”<sup>6</sup>. Jeśli dobrze interpretuję myśl Wojtyły, to dopuszczał on jako cel w wychowaniu pokazanie pewnych wartości, które rozumem (poprzez zinterpretowanie doświadczenia) ogarniamy jako prawdę o tym, co dobre i piękne. Dlatego w personalizmie czyni się możliwym „wychowanie do...”<sup>7</sup>. Wartości traktowane są (przynajmniej

---

<sup>4</sup> J. FILEK: *Filozofia jako etyka*. Kraków, Znak, 2001, s. 118.

<sup>5</sup> Robert Orben, pow. za Helen Exley. *Na Nowe Tysiąclecie. Słowa dla Ciebie*, Red. H. EXLEY. Tłum. B. ŚLIWIŃSKA, M. WILK. Częstochowa, Edycja św. Pawła, 2000, s. 74.

<sup>6</sup> C. BARTNIK: *Personalizm*. Lublin, Czas, 1995, s. 192.

<sup>7</sup> Np. prace proweniencji personalistycznej: M. RYŚ: *Wychowanie do miłości*. W: *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*. Red. M. Ryś. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2006, s. 151–170; J. KOSTKIEWICZ: *Wychowanie do wolności wyboru*. Kraków, Impuls, 2008. M. GRZYWA-KACZYŃSKA: *Wychowanie do miłości. Miłości trzeba się uczyć*. W: *Wychowanie*

tak to się jawi w mojej percepcji) jako narzędzia do osiągnięcia własnego celu (celu wychowanka), jakim jest samorozwój właśnie. Wychowanie w takim kontekście polega na pokazaniu dobra i piękna – poznanych w prawdzie<sup>8</sup>. To zaś, czy wychowanek je przyjmie, zależy od jego woli. Człowiek rozwija się poprzez jakość czynów, które są jego udziałem. Pokazanie pewnych wartości (odkrytych w prawdzie) jest zatem – jak zawsze to rozumiałam – wskazaniem drogi. Jak komentuje to Czesław Bartnik: „Personalizm akcentuje bardzo mocno kwalifikacje moralne człowieka. [...] Dziś dostrzegamy, że pozytywna moralność jest podstawowym warunkiem kształtowania życia społecznego: warunkuje dziś sensowność tematyki społecznej, gospodarkę, politykę, życie techniki [...] pokój, ekologię. Toteż jednostka musi się przeobrażać społecznie w najrozmaitsze sprawności etyczne: w postawę prawdy, miłości, życzliwości, w sprawiedliwość, odpowiedzialność, sumienie, wierność, kompetencje, w czynienie prawdy [...], zdrową ambicję, męstwo, pracowitość, dialogiczność [...]. Z tych rzeczy personalizm za najważniejsze uważa: ducha prawdy, wszechmiłość i mądrą sprawczość”<sup>9</sup>. Innymi słowy, w procesie wychowania – w personalistycznym rozumieniu – winno się wskazywać na sensowność postaw, kształtowanych przez wiedzę hartowaną w prawdzie, emocje kształtowane w duchu miłości i działania będące efektem tychże.

Personalistyczni autorzy (m.in. Karol Wojtyła, Edyta Stein, Roman Ingarden, Karl Jaspers, Dietrich von Hildebrand, Mikołaj Bierdiajew, ojciec Jacek Woroniecki, Martin Buber, Romano Guardini) wskazują na konieczność pokazywania dobra i piękna jako na cel wychowania. Jak pisze Władysław Stróżewski: „Jeśli pedagogikę uznać nie tylko za

---

*personalistyczne. Wybór tekstów.* Red. F. ADAMSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM, 2005. BENEDYKT XVI: *Wychowanie młodzieży do sprawiedliwości i pokoju.* Orędzie na Światowy Dzień Pokoju z 1.01.2012.

<sup>8</sup> K. WOJTYŁA: *Elementarz etyczny.* Lublin, TN KUL, 1999; IDEM: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne.* Red. T. STYCZEŃ SDS, W. CHUDY, J.W. GAŁKOWSKI, A. RODZIŃSKI, A. SZOSTEK MIC. Lublin, TN KUL, seria: „Człowiek i moralność” 4, 1994; K. OLBRYCHT: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby.* Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2000; J. WORONIECKI: *Katolicka etyka wychowawcza.* T. 1. Lublin, RW KUL, 1995.

<sup>9</sup> C. BARTNIK: *Personalizm...*, s. 201.



naukę, ale i za sztukę, oczywiście w greckim, szerokim rozumieniu *techne*, trzeba się zgodzić i na to, że jest ona sztuką ze wszystkich najdoskonalszą: jej przedmiotem jest żywy człowiek, a celem tworzenie czy kształtowanie, jeśli nie wręcz powoływanie do bytu jego człowieczeństwa<sup>10</sup>, do tego – „być bardziej”.

Winna jestem kilka wyjaśnień co do perspektywy snuty tu dywagacji, rozważań, które nie dość wybrzmiały w zasadniczym tekście. W pewnym sensie można mnie posądzić o brak konsekwencji. W moim ujęciu fundamentem wizji wychowania jest personalizizm: pojmowanie człowieka jako osoby, rozwijającej się w drodze działania poprzez prawdę, dobro i piękno. W niniejszych rozważaniach jako główny punkt odniesienia przyjąłabym jednak samoaktualizację Abrahama Maslowa i jego piramidę potrzeb, alegorycznie wyobrażoną przeze mnie jako Góra – Góra Maslowa. Po pierwsze, jego piramida przypomina Górę – kolejne potrzeby, to następujące po sobie piętra Góry. Po drugie, piramida potrzeb Maslowa jest powszechnie znana, nawet przez uczniów szkoły średniej. Po trzecie, koncepcja humanistyczna (której Maslow dał fundament) w wychowaniu darzona jest wielką admiracją i ma przeogromny wpływ na proces pedagogicznego myślenia, a w pewien sposób również działania. Po czwarte, metafora Góry Maslowa umożliwia nakreślenie kluczowych *differentia specifica* między antropocentrycznym postrzeganiem człowieka i jego wychowania a ujęciem aksjocentrycznym<sup>11</sup>. Oba te sposoby myślenia obecne u zaangażowa-

---

<sup>10</sup> W. STRÓŻEWSKI: *W kręgu wartości*. Kraków, Znak, 1992, s. 41.

<sup>11</sup> Zarówno antropocentryzm, jak i aksjocentryzm wskazują na człowieka jako na podmiot, wartość, a tym, co różnicuje oba podejścia, jest odpowiedź na pytanie, dlaczego człowiek jest tą wartością, innymi słowy – na pytanie o istotę człowieczeństwa. Tu już mamy do czynienia z przynajmniej dwiema różnymi odpowiedziami – jedna definiuje człowieka poprzez jego potrzeby (humanizm potrzeb), a druga wiąże człowieczeństwo z wartościami (zob. U. SCHRADE: *Dwa pojęcia humanizmu*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”. T. 29: 1983, s. 243). Odmienność w definiowaniu człowieczeństwa pociąga za sobą różnice w postrzeganiu procesu wychowania – widzenia samego wychowanka, roli wychowawcy, sposobów oddziaływania wychowawczego, relacji wychowawczej, metod wychowania itd. (por. J. ZUBELEWICZ: *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i paxjocentryzm*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2007).

nich pedagogów są mylone, uważane za jednakowo atrakcyjne i (co gorsza) tożsame, co ma wpływ na praktykę wychowania. Wszystkie zaś przykłady, które stanowią, z jednej strony, egzemplifikację refleksji, z drugiej zaś stwarzają podłoże badawczych konkluzji, są zaczerpnięte z analiz biograficznych oraz z hermeneutycznej analizy tekstów. To razem pozwoliło mi przedstawić pewne postrzeżenie wychowania, któremu dałam wyraz w tej książce. W konkluzji pragnę pokazać, że codzienne wchodzenie na Górę poprawia kondycję człowieczeństwa. W tejsze wspinaczce znacząca jest rola osób udzielających wsparcia, a jeszcze większa tych, którzy pomagają odkryć kierunek, cel i sens wchodzenia ku szczytowi. Dlatego jestem ogromnie wdzięczna tym – tu szczególnie chcę przywołać bliskich i osobę Recenzenta, Profesora Zbyszko Melosika – których życzliwe uwagi, trafne sugestie sprawiły, że choć w pewnym stopniu ograniczenia własnej natury zostały przełamane, by uczynić choć krok w Górę.

## The expedition to Maslow's Mountain – reflections on the upbringing process

### Abstract

The present book entitled *The Expedition to Maslow's Mountain* is a proposal for a reflection on upbringing theory. In the intention of the author, the foundation of the vision of upbringing presented in the monograph is personalism, i.e. the understanding of human being as a person who develops by acting through truth, goodness and beauty. Nevertheless, the axis of the narrative is the self-actualization as introduced by Abraham Maslow and his hierarchy of needs, allegorically imagined as a mountain – “Maslow's Mountain”. The metaphor of the “Maslow's Mountain” allowed the author to outline the differences in anthropocentric and axiocentric perception of the phenomenon of upbringing. Both of these ways of thinking, present in the educators involved, are mistakenly considered to be equally attractive and often the same, which affects the practice of upbringing. In order to outline the differences, an analysis of texts presenting both perceptions has been used. We will find here references to the works of Abraham Maslow, Carl Rogers or Charlotte Buchler, as well as Karol Wojtyła, Victor Frankl, Alan Bloom or William Killpatrick. Humanists, thanks to their different view of man (the opposite of the one exposed in e.g. psychoanalysis and behaviouralism), evoked such categories as identity, crossing the “ego”, autonomy, love, creativity, responsibility, spiritual values. Personalism and existentialism also indicate the uniqueness of the human individual, the need to explore his or her worldview and further develop his or her personality, referring to humanistic categories: autonomy, identity and self-fulfilment. However, these concepts are not always understood as identical. And a different interpretation of the mentioned notions has at the same time different pedagogical implications, thus creating a different foundation for the pedagogy created on its basis.

In turn, all the exemplifications of differences resulting from the adopted perspective and relevant to the course of the upbringing process – presented in the publication – come from a study of biographies of well-known people whose lives have been verified in some way through multilateral insight. These characters include Charlotte Bronte, Edith Stein, Alan Alexander Milne, Jean Vanier and Stacey Bess. The study of life in its nature reveals

certain conditions or regularities, which at the same time are an example of educational and self-educational necessities.

The book consists of an introduction, nine chapters and a conclusion, with the following titles: *Reflection for a start, about the genesis of the Maslow's Mountain metaphor*; *Reasons for reluctance to reach peaks*; *Self-actualization in the prism of biography*; *Between being and duty, reflection on self-actualization*; *Meaning of upbringing to effort for the process of self-actualization*; *Love and self-realization*; *Teacher and upbringing in the perspective of pedagogical culture*; *Working on oneself as a way to self-realization*; *Place of upbringing and journey to the Mountain*. In the course of the narrative, the author constructs the thesis that it is difficult for a person to make exorbitant demands on himself and considers their causes in the context of selected literature. The concept of self-actualization in the prism of selected biographies is then analysed. Particularly important in the course of the analysis is the definition of differences in the understanding of the category of "being more" in two approaches: Abraham Maslow's and Karol Wojtyła's. The distinction of understandings is important to indicate *differentia specifica* of the anthropocentric and axiocentric perspective. In the following chapters, from the point of view of the previously mentioned differences, the author attempts to outline the significance in the process of upbringing of such phenomena as educational awareness, love in the relationship between the educator and the pupil, will and work on oneself as a way to self-realization, place as a space for upbringing.

In conclusion, the author shows that a person undertaking climbing the Mountain exceeds his or her abilities by opening up to the perspective of values, which at the same time opens up the person to meaning. Going beyond oneself makes man more and more what she/he can become. The book is an example of value-oriented pedagogy – pedagogy based on the support and empowerment of young people. The considerations in the following chapters can be a source of reflection on the contemporary upbringing process. The attempt to engage in dialogue with the reader in the course of the narrative makes it necessary for the reader to formulate the final answers himself.


Redaktor: Olga Nowak  
Projekt okładki: Natalia Łukomska  
Korekta: Lidia Szumigała  
Łamanie: Edward Wilk  
Redaktor inicjujący: Paulina Janota

Copyright © 2021 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.01.2022  
Sprzyjamy otwartej nauce. Od 1.02.2022

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons  
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach  
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



 <https://orcid.org/0000-0002-4873-6952>

Ecler-Noćni Beata

Wyprawa na Górę Masłowa : rozważania o procesie  
wychowania / Beata Ecler-Noćni. - Katowice :  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2021

<https://doi.org/10.31261/PN.3979>

**ISBN 978-83-226-4006-7**  
(wersja drukowana)

**ISBN 978-83-226-4007-4**  
(wersja elektroniczna)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@us.edu.pl](mailto:wydawnictwo@us.edu.pl)

Druk i oprawa:

Volumina.pl Daniel Krzanowski  
ul. Księżcia Witolda 7-9  
71-063 Szczecin

Wydanie I. Ark. druk. 9,5. Ark. wyd. 9,0. Papier offset. kl. III 90 g. PN 3979.  
Cena 19,90 zł (w tym VAT).