

Witold P. Glinkowski

Uniwersytet Łódzki
witoldpiotrorycki@o2.pl

KSIEDZA JÓZEFA TISCHNERA WIZJA WYCHOWANIA CHRZEŚCJAŃSKIEGO – ROZWAŻANIA JUBILEUSZOWE

Minęło niedawno pięćdziesiąt lat od opublikowania przez księdza Józefa Tischnera tekstu¹ będącego nie tylko wyrazem jego poglądów pedagogicznych, ale też mocno wpisującego się w filozoficzny dorobek autora, którego zasadniczy zręb niezmiennie związany był z zagadnieniami antropologicznymi, a jego zwieńczenie stanowi tak zwana filozofia dramatu². Pragnę postawić tezę, że poglądy autora zawarte w tekście *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, jakkolwiek wyartykułowane we wczesnym etapie jego filozoficznego rozwoju, zachowały swoją aktualność i wpisują się w ogólną Tischnerowską wizję człowieka jako wolnej osoby, powołanej do podejmowania dialogu z innymi osobami, a także z Bogiem, będącym inicjatorem i gwarantem wiarygodności wszelkich dialogicznych relacji. Relacja pedagogiczna zachodząca między wychowawcą i wychowankiem niesie ze sobą, z jednej strony, cechy relacji dialogicznej, z drugiej jednak – rolę wychowawcy i wychowanka różnią się, co sprawia, że prowadzony przez nich dialog poddany jest nieuniknionym rygorom. Tischner, którego filozofia człowieka w znacznym stopniu wyrasta z tradycji współczesnej dialogiki, jest tego świadom. Jednak swoją refleksję pedagogiczną – mającą przede

¹ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, „Znak” 1966, nr 11, s. 1334-1345; przedruk w: idem, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1994 (cytaty zamieszczone w tekście pochodzą z tej drugiej pozycji).

² Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Paryż 1990.

wszystkim zarysować model wychowania chrześcijańskiego i uzasadnić jego wiarygodność – pragnie osadzić on na fundamencie chrześcijańskiej wizji człowieka, dla której kluczowe okażą się kategorie wolności, nadziei i odpowiedzialności, a ponadto sfera wartości – jako ta, w której przebiegają i ku której prowadzą procesy wychowawczo-edukacyjne.

W niniejszym tekście pragnę przede wszystkim skoncentrować się na analizie głównych wątków wspomnianego artykułu Tischnera, zakładając, że pozostały one reprezentatywne również dla późniejszego, bardzo bogatego dorobku autora. Oczywiście, rzetelne prześledzenie i krytyczne skomentowanie całego spektrum problemowego wiążącego się z Tischnerowskimi poglądami na wychowanie chrześcijańskie – które zostało zobiektywizowane w dziesiątkach artykułów, wypowiedzi radiowych czy telewizyjnych, a także w niejednej książce – znacznie przekraczałoby ramy jednego artykułu i wymagałoby opracowania obszernej monografii. Z tego względu podejmuję tutaj tylko niektóre kwestie. Pragnę zwłaszcza zapytać o to, czy zarysowaną przez Tischnera koncepcję wychowania chrześcijańskiego – zarazem krytyczną, ale też zgłaszającą pewne postulaty – wolno uznać za spójną i aktualną?

Ponieważ centralne miejsce wśród filozoficznych zainteresowań Tischnera zajmuje dziedzina antropologiczna, krakowski filozof, będący zarazem duszpasterzem, dostrzegał wagę problematyki pedagogiczno-edukacyjnej oraz jej bezpośredni związek z filozoficzną refleksją na temat człowieka. Tę ostatnią uważał bowiem za decydującą o kierunku i rezultatach kształtowania się ludzkiej podmiotowości. Refleksję nad nią podejmował jednak raczej w planie preskryptywnym niż opisowym. Koncentrował się nie tyle na diagnozach dotyczących ludzkiego bytu, ile na założeniach normatywnych, które uwzględniając potencjalność bytu ludzkiego, pozwalają kierować rozwojem ludzkiej jednostki w sposób umożliwiający optymalną realizację jej osobowego statusu. Człowiek jest wprawdzie zarazem „bytem w sobie”, jednak dla wychowawcy i wychowanka szczególnie ważny staje się jego wymiar „bytu dla siebie”. Ten bowiem uwzględnia ludzką zdolność do świadomego i celowego kształtowania siebie – podejmowania wysiłków na rzecz afirmacji pewnej *conditio humana*, która jest raczej celem, założeniem i wyzwaniem niż gotową strukturą. I właśnie chrześcijańska filozofia człowieka, tak jak ją Tischner odczytuje, uwzględnia trzy podstawowe założenia moderujące realizację owej *conditio humana*. Są to: 1. osobowy status człowieka, 2. obiektywna hierarchia wartości i wreszcie 3. wolność i odpowiedzialność, umożliwiające człowiekowi działanie na sposób ludzki. Ponieważ jednak „bycie osobą” wydaje się zawierać zarówno moment ludzkiej wolności, jak i zdolność do rozeznawania się w przestrzeni aksjologicznej, można zastąpić je innym wyróżnikiem: nadzieją, będącą – jakże charakterystycz-

nym – komponentem ludzkiej egzystencji. W ten sposób uzyskujemy trzy osie pozwalające sproblematyzować i uchwycić specyfikę ludzkiego istnienia rozpoznawanego oczyma chrześcijańskiego wychowawcy i chrześcijańskiego wychowanka. Tym samym wychowawca powinien postrzegać swoją rolę jako misję pełnioną w imię wolności, nadziei i wartości – takie jest jego zadanie.

Wychowanie chrześcijańskie, tak jak rozumie je Tischner, to nie tyle wychowanie prowadzone w ramach chrześcijańskich instytucji, ile prowadzone w duchu chrześcijańskim. Na tę ostatnią właściwość kładł on szczególnie nacisk, zakładając, że wyznacznik ten w sposób rzeczywisty, a nie jedynie formalny pozwala zasadnie wyróżnić i uwypuklić właściwy chrześcijaństwu *ethos*, nadający aktywności wychowawczej specyfikę wynikającą z charakteru duchowej formacji, jaką jest chrześcijaństwo.

Wychowanie do wolności w świecie wartości

Każda aktywność wychowawcza, rozumiana jako proces mający kształtować wychowanka, powinna uwzględniać dwa plany. Na pierwszy składają się treści i wartości, wedle których ów proces ma przebiegać – w tym przypadku będą to treści i wartości chrześcijańskie. Drugi dotyczy wychowanka – tego, że jest on osobą, a więc kimś wolnym, to znaczy zdolnym do podejmowania autonomicznych wyborów. Niewątpliwie również wolność należy do wartości, jest jednak nie tyle wartością przedmiotową, ile osobową. Zajmuje też szczególne miejsce w hierarchii wartości, co jednak nie czyni jej wartością samoistną. Jako wartość instrumentalna, wolność warunkuje „myślenie według wartości”, będące dla Tischnera wyznacznikiem statusu osobowego oraz wiążącego się z nim i właściwego człowiekowi sposobu realizowania własnej egzystencji, istnienia *modo humano*. Bez wolności takie egzystowanie byłoby niemożliwe – przy czym „im wyższa wartość, tym większa wolność”³. Zarazem jednak wolność nie powinna być traktowana jako ostateczny cel, lecz jako środek, jako zdolność do odnajdywania się w sytuacjach wymagających podjęcia samodzielnego wyboru. Jest to moment szczególnie ważny z perspektywy osobowego istnienia, bo przecież „tylko tam, gdzie jest sytuacja wyboru, mamy do czynienia z etyką”⁴. Dla Tischnera wolność nie jest wartością ani autonomiczną, ani autoteliczną. Jej rolę trudno jednak przecenić, skoro warunkuje ona prawidłowy rozwój osobowości i wrażliwości etycznej wychowanka. Bez doświadczenia osobowej

³ J. Tischner, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993, s. 166.

⁴ Ibidem, s. 39.

wolności, bez uznania, że jest się jej beneficjentem, czyli tym, kto potrafi ją rozpoznać i nią dysponować, niewyobrażalne byłoby rozpoznanie siebie jako podmiotu moralnego. Wartość wolności wynika również z tego, że otwiera nas ona na inne wartości oraz na dobro, a zatem tym bardziej nie powinna być fetyszyzowana lub dystansowana od aksjologicznego kontekstu.

W swoich rozważaniach nad wartościami Tischner zwraca uwagę na znamieny paradoks. W wychowaniu religijnym często zapomina się, że szacunek dla prawa obowiązującego w sferze religijnej nie wynika z uznania tego prawa za autonomiczne – jest ono bowiem wtórne wobec wartości, które ma chronić, którym ma służyć i na które ma wskazywać. Wychowywanie w kulcie szacunku dla legalizmu prawnego deformuje wrażliwość etyczną, a nawet może prowadzić do jej zaniku⁵. Dochodzi tu do fetyszyzacji przepisów, które są traktowane jako autonomiczne wartości, a nie jako narzędzia przydatne w procesie afirmowania wartości, priorytetowym dla pedagogiki. Taki model realizacji zadań pedagogicznych zaciera różnicę między wartościami ważnymi dla pedagoga a przepisami, których rolą jest zabezpieczanie owych wartości, ale w żadnym razie nie ich zastępowanie⁶. Ponadto, religia, co oczywiste, nie powinna być redukowana do etyki ani do światopoglądu, ani też przedstawiana w optyce emocjonalnego sentymentalizmu, co nieuchronnie prowadziło do marginalizacji „zmysłu religijnego”⁷.

Osobna kwestia dotyczy wartości ucieleśnianych przez wychowawcę będącego tak zwanym „wzorem osobowym”. Tischner nie podważa rangi tej kategorii, jedynie zauważa, że nie zawsze jesteśmy doskonałymi wzorami, a takie myślenie o sobie bywa często przejawem megalomanii⁸. Tischner o tyle przeciwstawia się pedagogice prowadzonej przez wychowawcę, który zakłada, że jest wzorem dla wychowanka, o ile ma ona charakter totalizujący. Taki wychowawca „będzie narzucał młodzieży [...] własny styl życia, przy jednoczesnej wyraźnej lub niewyraźnej deprecjacji stylu życia i myślenia innych wychowawców. Wszelkie próby polemiki będzie traktował jako atak na jego własną godność”⁹. Powyższym sytuacjom Tischner przeciwstawia naturalność w relacjach między wychowawcą a wychowankiem oraz budowanie poczucia wspólnoty¹⁰. Reprezentowanie przez wychowawcę

⁵ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, op. cit., s. 34-37.

⁶ Zob. P. Karpiński, *Prawda i wolność w wychowaniu. Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej* ks. Józefa Tischnera, „Fides et Ratio” 2016, nr 1, t. 25, s. 64-65.

⁷ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, op. cit., s. 36.

⁸ Ibidem, s. 37.

⁹ Ibidem, s. 38.

¹⁰ Ibidem, s. 39.

określonego systemu wartości nie tylko nie przekreśla szansy na jego dialog z wychowankiem, ale wręcz stanowi warunek możliwości takiego dialogu. Jego zapleczem jest przecież wolność – określająca osobową konstytucję ich obu, a zarazem będąca fundamentalną wartością. Jako fundamentalna, wolność nie jest wartością najwyższą. Przeciwnie, jest raczej wartością „najniższą”, bo fundującą wszelkie inne, właśnie na niej budowane i nią warunkowane. To wolność pozwala na wzajemne uznawanie siebie przez osoby uczestniczące w procesie wychowywania. „«Uznaję», aby «być uznanym»”¹¹ – to wedle Tischnera droga do odpowiedzialności, która jest niewątpliwie trwałym i cennym owocem wychowania, zwłaszcza wychowania chrześcijańskiego. Wychowawca, jeśli ma stanowić autorytet dla wychowanka, powinien być autentyczny. To, czego naucza i czego oczekuje od wychowanka, nie może stać w sprzeczności z jego życiem. A zatem wiarygodności wychowawcy nie osłabia jego odwoływanie się do określonego „świata wartości”, gdyż nie czyni tego w sposób doktrynerski, arbitralny, wykluczający rozmowę, lecz poprzez zachęcanie do uczestnictwa w wolnym i odpowiedzialnym dialogu. Wychowawca winien być jednak rzeczywiście obecny w tym dialogu, czyli autentyczny – musi swoim życiem potwierdzać i uwiarygodniać swoje słowa i oczekiwania kierowane pod adresem wychowanka. Dobrą ilustracją tego założenia byłyby słowa nie pochodzące wprawdzie z tekstu Tischnera, ale w pełni współbrzmiające z jego postulatami: „Wychowywać i rzeczywiście kształtować człowieka jesteśmy w stanie wtedy i tylko wtedy, kiedy żyjemy tym, czego uczymy”¹².

Warunkiem sukcesu wychowawczego jest gruntowna wiedza wychowawcy oraz jego umiejętność rozumienia wychowanka, co możliwe jest jedynie wtedy, gdy potrafi się go słuchać¹³. Tischner nie tylko jako duszpasterz, ale także jako filozof i jako człowiek opowiada się za istnieniem obiektywnej hierarchii wartości religijnych i etycznych¹⁴. Respektowanie tej hierarchii jest warunkiem życia religijnego lub moralnego. Osobą, która w sposób doskonały afirmowała tę hierarchię, był Jezus. Celem wychowania chrześcijańskiego byłoby więc przygotowanie wychowanka do tego, by w swym postępowaniu kierował się taką właśnie hierarchią wartości¹⁵.

Podmiotem odnoszącym się do obiektywnej hierarchii wartości jest każdorazowo człowiek. Odnosząc się do wartości, afirmuje on ich ważność,

¹¹ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 185.

¹² K. Dorosz, *Nie samym wychowaniem żyje człowiek*, „Tygodnik Powszechny” 1998, nr 27, s. 1.

¹³ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, op. cit., s. 41–42; zob. też: idem, *Przekonać Pana Boga*, Kraków 1999, s. 151. Czytelne są tu odniesienia do Schelerowskiej koncepcji aksjologicznej.

¹⁴ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, op. cit., s. 30.

¹⁵ Ibidem, s. 37.



rozpoznaje ich gradację, wybiera je, innymi słowy – „myśli według wartości”, czyli żyje w ich świetle i chroni się pod ich dachem¹⁶. A zatem, można powiedzieć, że wartości, nie tracąc swego obiektywnego statusu, są dla człowieka w tym sensie relatywne, że ujawniają się w relacji z nim – są aksjologicznym korelatem jego podmiotowości i towarzyszą mu wtedy, gdy podejmuje międzyosobowe relacje. Człowiek wchodzi bowiem w relacje nie tylko z wartościami, ale także – a nawet przede wszystkim – z innymi osobami: z ludźmi oraz z Bogiem. W przestrzeni wartości, wyznaczonej horyzontem dobra i zła, dokonują się ludzkie spotkania będące wydarzeniami, czyli sytuacjami, w których ktoś komuś ofiarowuje coś cennego, coś mającego wartość ponadprzedmiotową, a czyni to w sposób wolny i bezinteresowny. Przeświadczenie, że do wartości mamy dostęp w ramach relacji – zwrócenie uwagi na ich relacyjność – nie oznacza ich relatywizowania, choć warto dodać, że istnieją również wartości relatywne, to znaczy takie, których realność jest ściśle ograniczona sytuacją relacji. Tischner konkluduje: „Łękamy się relatywizacji, i słusznie. Ale trzeba powiedzieć, że wartości relatywne istnieją. Nie wszystkie wartości są wartościami absolutnymi. Błąd polega więc nie tylko na tym, że się wszystko relatywizuje, ale i na tym, że wszystko się absolutyzuje”¹⁷. O ile prawda jest wartością otwierającą człowieka na świat, o tyle wolność stanowi klucz otwierający wartościom drogę w głąb człowieka¹⁸.

Zapewne każda teoria wychowania i każda praktyka edukacyjna odwołuje się – a przynajmniej powinna się odwoływać – do określonej koncepcji człowieka. W przypadku chrześcijańskiej teorii wychowania jest to koncepcja dotycząca zarówno statusu człowieka, jak i wzorca, do którego powinien zmierzać – a zatem tego, jaki *jest*, i tego, jakim *powinien się stawać*¹⁹. Człowiek jest ze swej istoty wolny, to znaczy jest on nie tyle „skazany na wolność”, ile „wyróżniony wolnością” – jest zdolny do korzystania z niej oraz świadomy, że czyniąc to, afirmuje osobowy wymiar swojego istnienia. Czyn człowieka jest w pełni ludzki jedynie wówczas, gdy wypływa z jego wolności. Bycie osobą indywidualizuje człowieka, co w planie bycia chrześcijaninem wyraża się w przekonaniu, że skoro nie ma dwóch identycznych ludzkich jednostek, to również droga do zbawienia każdej osoby jest odrębna²⁰. Akcentowanie przez Tischnera osobowego aspektu ludzkiego istnienia wydaje się istotnym rysem zarówno jego refleksji filozoficznej, jak i pedagogicznej. To właśnie

¹⁶ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, op. cit., s. 252.

¹⁷ J. Tischner, *Przekonać Pana Boga*, op. cit., s. 147.

¹⁸ J. Tischner, *Rewolucja i patologia nadziei*, [w:] idem, *Świat ludzkiej nadziei*, op. cit., s. 65-67.

¹⁹ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, op. cit., s. 29.

²⁰ Ibidem, s. 30.

w kontekście bycia osobą rozumiała staję się ranga wolności, pozwalającej podejmować decyzje oraz poczuwać się do odpowiedzialności za nie, ale także ranga wartości, które tworzą naturalną przestrzeń ludzkiego życia. Człowiek jawi się Tischnerowi jako istota dramatyczna, czyli taka, której życie – przebiegające w horyzoncie dobra i zła i będące „myśleniem według wartości”, a więc angażujące całe spektrum ludzkiej podmiotowości – okazuje się życiem według nich.

Dlatego też pedagogika chrześcijańska powinna respektować indywidualność i wolność człowieka. Tischner odrzuca pojawiający się niekiedy pogląd, jakoby wychowywanie miało koncentrować się na wyrabianiu pożądanых nawyków²¹. Czynienie powyższego podstawowym narzędziem, a tym bardziej nadrzędnym celem procesu wychowawczego oznacza ignorowanie rangi osobowej wolności oraz oducza samodzielności w podejmowaniu decyzji. Z tego powodu może być ono traktowane jedynie jako strategia pomocnicza. Jak pisze Tischner: „ograniczanie istoty wychowania do tak zwanego «urabiania przyzwyczajzeń» jest w gruncie rzeczy nieustannym lekceważeniem wolności człowieka”²². Poprzestawanie na przyzwyczajaniu do tego, co wychowawczo pożądane, jest wyrazem podwójnego sceptycyzmu wychowawcy, świadczącego o tym, że – po pierwsze – sam nie wierzy w wartości, na które wskazuje, oraz – po drugie – nie widzi szansy na to, by wychowanek mógł je świadomie odkrywać i akceptować, i pozostaje mu jedynie przyzwyczajanie się do nich²³. Posłuszeństwo wobec bodźca, choć czasem bywa przydatne, nie może być absolutyzowane jako podstawowa zasada wychowania²⁴. Sprowadzanie procesu wychowania do planu behavioru grozi atrofią sumienia, pełniącego jakże ważną rolę w perspektywie chrześcijańskiej antropologii.

Komentatorzy myśli Tischnera niejednokrotnie eksponowali rangę autonomii człowieka, której źródłem jest jego godność, związana z wyjątkowością i niepowtarzalnością każdej ludzkiej istoty²⁵. Nie bez racji podkreśla się,

²¹ Ibidem, s. 31.

²² Ibidem, s. 32.

²³ „Człowiekowi, który nie wierzy ani w wolność człowieka, ani w istnienie wartości etycznych i religijnych, ani w ich atrakcyjny charakter, pozostała do dyspozycji tylko tresura”. Ibidem, s. 33.

²⁴ Ani zgody Marii na macierzyństwo, ani zgody Jezusa na śmierć krzyżową nie można rozpatrywać w kategorii „rezultatu dobrych nawyków”. Ibidem, s. 34.

²⁵ Wymieńmy niektóre spośród tekstów skoncentrowanych na antropologicznej warstwie myśli Tischnera: A. Adamczyk, *Człowiek w Tischnerowskiej koncepcji nadziei*, „Logos i Ethos” 2006, nr 1, s. 144-166; A. Bobko, *Poszukiwanie prawdy o człowieku*, „Znak” 2001, nr 3, s. 56-70; W. Bożejewicz, *Tischner. Poglądy filozoficzno-antropologiczne*, Warszawa 2006; M. Derezińska, *Wiara jako wejście w dramat człowieka z Bogiem*, „Logos i Ethos” 2008, nr 1, s. 113-128; M. Drwięga, *Od etyki wartości do agatologii. Kilka uwag o filozofii Józefa Tischnera*, „Kwartalnik Filozoficz-

że Tischner odrzuca model wychowania budowany w kategoriach behawioralnych i zorientowany na wyrabianie nawyków, gdyż dostrzega w nim niebezpieczeństwo dla sumienia, które jest instancją kluczową w perspektywie ludzkiego bycia osobą, instancją warunkującą właściwe funkcjonowanie wychowanka jako osoby dorosłej w przyszłym, samodzielnym życiu. Na ten wątek zwrócił uwagę ksiądz Alfred Wierzbicki w swej wypowiedzi zarejestrowanej podczas ubiegłorocznych Dni Tischnerowskich:

Patologiczna jest sytuacja, w której autorytet chce wyręczyć sumienie. Może się zdarzyć, że człowiek żyje w drugim związku, ale nie żyje w grzechu. Sumienie nie tworzy jednak normy i nierozzerwalność nadal pozostaje cechą małżeństwa. Jednak w nauczaniu Franciszka dostrzegamy zaufanie do człowieka: to nie duszpasterz rozstrzyga, lecz małżonkowie. Ważne jest, żebyśmy teraz nie zgasił tego Franciszkowego entuzjazmu²⁶.

Zadaniem wychowawcy jest budzenie sumienia, jednak nie może to prowadzić do zawłaszczania nim. Obawa przed wolnością – wykazywana przez wychowawcę oraz wpajana wychowankowi, choć zwykle w sposób zawoalowany – jest obawą przed tym, co istotowo ludzkie. Z kolei nadawanie procesowi wychowawczemu formy pozarefleksyjnego treningu świadczy o ignorowaniu rangi wychowanka jako osoby myślącej²⁷. Wedle Tischnera, niebezpieczeństwo tkwi nie tyle w samym kształtowaniu przyzwyczajzeń, ile w upatrywaniu w nim zasadniczego środka działań wychowawczych, bo – jak komentuje to autor – „Św. Franciszek z Asyżu odkrył prawdę o «miłości, która nie jest miłowana», i zbuntował się przeciwko dotychczasowym dobrym przyzwyczajeniom. Okazało się, że przyzwyczajenia

ny” 1999, z. 4, s. 5-21; Z. Dymarski, *Agatologiczna koncepcja człowieka w ujęciu Józefa Tischnera*, „Logos i Ethos” 2005, nr 2, s. 112-131; J. Galarowicz, *Ks. Józef Tischner*, Kraków 2013; W.P. Glinkowski, *Wolność ku nadziei. Spotkanie z myślą ks. Józefa Tischnera*, Łódź 2003; A. Kaczmarek, *Ciało, intymność i wieczność. Śladami Józefa Tischnera*, „Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein” 2016, nr 15; *Fenomen wieczności*, red. A. Grzegorzczak, K. Ilski, P. Jakubowski, s. 75-85; R. Kozłowski, *Człowiek bez twarzy. Studium z filozofii człowieka ks. Józefa Tischnera*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie” 2007, nr 11, s. 101-120; I. Strapko, *Apologia nadziei w filozofii i pedagogice Józefa Tischnera*, Kraków 2004; J. Wadowski, *Dramat pytań egzystencjalnych. Ks. Józefa Tischnera filozofia dramatu jako próba odpowiedzi na pytania egzystencjalne*, Wrocław 1999; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007.

²⁶ Zob. P. Koza, *Drogi wolności: Wolność sumienia a autorytet Kościoła*, [relacja z panelu dyskusyjnego przeprowadzonego w ramach XVI Dni Tischnerowskich 21 kwietnia 2016 roku], www.tischner.org.pl/artykuly/dni-tischnerowskie-2016-panel2 (dostęp: 11.05.2017 r.).

²⁷ „Bohater *Upadku Camusa* raz w życiu znalazł się na moście, pod którym ktoś tonął, i raz w życiu nie przyszedł mu z pomocą. Poza tym miał on w sobie mnóstwo dobrych przyzwyczajzeń”. J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, op. cit., s. 32.

te mogły być jeszcze lepsze, niż były”²⁸. W wychowaniu idzie bowiem o wolność, która umożliwiła myślenie, ale także stanowi warunek i dopełnienie odpowiedzialności:

Aby być wolnym, trzeba myśleć; i z drugiej strony, aby myśleć, trzeba być wolnym. [...] Takie jest koło wychowania. Nauczyciel-wychowawca tkwi w samym środku tego koła. Raz jest lekarzem-położnikiem, który pomaga, by w człowieku urodziło się myślenie, a raz mistrzem wolności – tym, który pierwszy pokazuje, czym może się stać i czym jest sensowna wolność²⁹.

Z wolności powinno się robić użytek świadomy i odpowiedzialny, toteż chrześcijańskie wychowywanie w duchu wolności winno uwrażliwiać wychowanka na aspekt odpowiedzialności jako niezbywalnie wpisany w wolność. Wolność, podobnie jak odpowiedzialność, mają sens międzyosobowy, są funkcją spotkania z Drugim. Obie są rozpoznawane dopiero w kontekście interpersonalnej relacji i również w jej obrębie dokonuje się ich weryfikacja. Tischner wiedział, że ważne jest uchwycenie właściwego *iunctim* między tym, co należy do świadomego i wolnego wybierania, a tym, co tkwi w naszej podświadomości jako jej trwała predyspozycja. Nie jest to zadanie łatwe. Tischner nie lekceważył ani doniosłej zasady „uczynmy, aby zrozumieć”, mającej rodowód sięgający religijności Martina Bubera i Emmanuela Lévinasa, ani też intuicji innego spośród bliskich mu myślicieli, św. Augustyna – *credo ut intelligas*. Pragnie jednak dowartościować te aspekty, które jego zdaniem niesłusznie uległy marginalizacji prowadzącej do zdeformowania naszych wyobrażeń o tym, czym powinno być wychowywanie.

Wychowywanie chrześcijańskie, podobnie jak każdy proces wychowawczy, o ile jest prowadzone w sposób dojrzały i odpowiedzialny, powinno afirmować ludzką wolność, będącą niewątpliwie darem, ale też wymagającą nieustannej troski, pracy nad sobą oraz wiary w siebie. Przeciwnieństwem tak pojmowanego wychowywania byłoby sprzyjanie naturalnemu skądinąd odruchowi „ucieczki od wolności”, rezygnacji ze świadomego odnoszenia się do przywileju decydowania o sobie, a tym samym wybierania siebie jako odpowiedzialnego za użytek czyniony z wolności, będącej jakże istotnym komponentem bycia osobą. Nieuchronną konsekwencją takiej ucieczki – *de facto* wspieranej przez wychowawcę, jeśli nie przygotowuje on wychowanka do bycia wolnym lub wręcz próbuje odciążyć go w tym aspekcie

²⁸ Ibidem.

²⁹ J. Tischner, *Droga Sokratesa i perć Sabaty. Uwagi o filozofii wychowania*, „Znak” 1996, nr 11, s. 45. Warto dodać, że dla Tischnera wychowywanie, jako proces realizowany w warunkach zinstytucjonalizowanych, winno dokonywać się przede wszystkim na drodze nauczania i w jego kontekście. Zob. J. Tischner, *Przekonać Pana Boga*, op. cit., s. 145.



i odzwyczajają od rozumnego gospodarowania wolnością – jest sytuacja, w której wychowanek, utożsamiając wolność z zagrożeniem, podejmuje próby scedowania własnej wolności na wychowawcę, traktowanego w tym wypadku jako „osoba znacząca”, albowiem zdolna do przejęcia na siebie tej odpowiedzialności, która spoczywa na wychowanku³⁰. Ceną takiej ucieczki okazuje się jednak „ucieczka od siebie”, od swojego osobowego i aksjologicznego „ja”, którego nikt nie może i nie powinien zastępować, zwłaszcza nauczyciel.

Wychowywanie do nadziei – droga Sokratesa i perć Sabały

Zadanie wychowawcy polega na wspieraniu wychowanka, który wypatruje nadziei – najpierw jej poszukuje, pragnie znaleźć dla niej trwałą fundament, a później chce sprawić, by wyznaczała ona drogę jego życia. Jednak wychowawca wie – a w każdym razie powinien wiedzieć – że odnalezienie tej drogi jest zadaniem samego wychowanka, natomiast on ma mu tylko w tym pomagać. Winien pełnić rolę podobną do Sokratejskiego majeutyka, czyli tego, kto wspiera, doradza, lecz zarazem powstrzymuje się od indoktrynacji, oraz protreptyka, czyli tego, kto zachęca. Jako „położnik” wychowawca nie jest ani ojcem dziecka, ani jego matką; nie próbuje też wcielić się w niego samego, lecz pozostaje doradcą oraz świadkiem podejmowanego przez wychowanka procesu „stawania się sobą”. Powinien wiernie i rzetelnie sekundować swojemu podopiecznemu, asystować w jego pracy nad sobą, nad zrodzeniem prawdy o sobie jako „myślącym według wartości”, jednak nie powinien go w tym wyręczać³¹. Jego zadanie polega na byciu obecnym, byciu „opiekunem spolegliwym” – by odwołać się do dość odległej pod względem etosu i tradycji, ale zarazem bardzo zbliżonej co do sensu, kategorii Tadeusza Kotarbińskiego.

Wychowywanie – mające na względzie uformowanie wychowanka, który będzie zdolny zaufać swojej nadziei i mieć siłę, by podążać drogą, która nie jest wytyczona raz na zawsze, lecz nieustannie i wciąż na nowo trzeba ją odnajdywać – to szkoła zadawania pytań. Podstawowym warunkiem osiągnięcia sukcesu wychowawczego jest spełnianie przez wychowawcę kryteriów pozwalających na to, by wychowanek mógł rozpoznawać w nim powiernika swojej nadziei. Z kolei probierzem posiadania takiego statusu

³⁰ J. Tischner, *Rewolucja i patologia nadziei*, op. cit., s. 65-67.

³¹ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1992, s. 89.

przez wychowawcę są wierność i wzajemność, które wyznaczają jego stosunek do wychowanka³². Powiernictwo nadziei jest wpisane we wzajemność relacji zachodzących między wychowawcą a wychowankiem, gdyż uczy wzajemnej odpowiedzialności: wychowawcy – za proces wychowania, natomiast wychowanka – za aktywny, świadomy udział w kształtowaniu swojej osobowej podmiotowości. Powiernictwo nadziei buduje zarazem horyzont pedagogicznych oddziaływań – prowadzonych w czasie, otwierających świat wartości, zakładających pomyślną realizację obranych celów.

Relacja wychowawcza, rozumiana jako relacja majeutyczna, przebiega w spektrum pytań i odpowiedzi. Jednak nie są one jedynie formalnym jej elementem; ich statusu nie wyczerpuje ich utylitarna użyteczność, przydatna zwłaszcza jako narzędzie służące optymalnej aktywizacji wychowanka w procesie nauczania-uczenia się – kontroli tego procesu i skutecznego nim zawiadywania. Wychowawca, zwracając się do wychowanka, odwołuje się nie tylko do pytań pozornych, mających służyć sprawdzeniu jego kompetencji. Takie pytania pełnią jedynie rolę pomocniczą, jednak nie mogą one posłużyć za ośnowę pracy wychowawczej, gdyż nie dotyczą najgłębszej warstwy wychowanka – jego osobowej niepowtarzalności. Wychowawca stawia zatem – przede wszystkim – pytania rzeczywiste, prowokujące wychowanka do samookreślenia się, domagające się egzystencjalnego rezonansu, budzące w wychowanku poczucie odpowiedzialności za własne decyzje, postawy, wybory. Są to niewątpliwie pytania trwale związane z dramatem ludzkiej egzystencji³³. Takie zapytywanie jest formą otwierania drogi. Nie jest to jednak droga nauczyciela, lecz ucznia, gdyż ten winien ją uznać za własną i podążać nią osobiście, zgodnie z własnym wyborem i przekonaniem³⁴. A czyż nie od pytań zaczyna się historia człowieka? – można by retorycznie dopowiedzieć, podejmując Tischnerowski wątek. Dopiero pytania wprowadziły człowieka w horyzont dobra i zła. Dopiero one posiadają zdolność uświadomienia nam naszej odpowiedzialności – wobec tego, kto pyta, a także wobec nas samych oraz wobec innych³⁵. Pytania stawiane przez wychowawcę są budulcem służącym do tworzenia szczególnej, interpersonalnej relacji między nim i wychowankiem; pozwalają im spotkać się ze sobą, budować więź i wzajemność w duchu partnerstwa, odpowiedzial-

³² P. Walczak, op. cit., s. 123-124.

³³ Zob. J. Wadowski, op. cit.

³⁴ „U Sokratesa właściwe pytanie jest zawsze pytaniem, które otwiera drogę w głąb człowieka”. J. Tischner, *Droga Sokratesa i perć Sabaly...*, op. cit., s. 43.

³⁵ Czyż nie o tym poucza historia zagadniętego Adama („Gdzie jesteś?” [Rdz 3,9]; zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, op. cit., s. 86), a później zagadniętego Kaina („Gdzie jest brat twój Abel?” [Rdz 4,9]) i wreszcie pytanie, które usłyszał uczony w Piśmie: „Który z tych trzech okazał się bliźnim tego, który wpadł w ręce zbójców?” (Łk. 10,36).



ności i zaufania. Zarazem są one argumentem za wyjątkowością wychowania, do którego pytania zostały zaadresowane. Dzieje się tak również dlatego, że pytanie inicjuje myślenie, pobudza doń. Tischner, sięgając do modelu platońskiego dialogu, uprzedza nam wciąż aktualną prawdę, że pytanie mobilizuje do przypominania sobie tego, o czym się wprowadzie „wie”, jednak nie zawsze się o tym pamięta. Dopiero dzięki impulsowi płynącemu z zapytania uzmysławiamy sobie rangę wielu wartości, uznajemy je za „nasze”, doświadczamy ich w sposób pełny i osobisty, choć wcześniej często były zapomniane lub przeoczone. Pytający – a jest to główne zadanie i rola nauczyciela – mobilizuje wychowanka do podjęcia trudu myślenia. Zarazem wie, że jedynie w ten sposób jego wychowanek zdoła sobie „przypomnieć” to, co dlań najważniejsze, zdoła ujawnić przed sobą niepowtarzalność własnej egzystencji i przyjąć za nią świadomą odpowiedzialność. Tischner posiłkuje się tu metaforą zaproponowaną przez Martina Heideggera, który w pytaniu upatrywał „pobożność myśli”, jednak rozwija ją w sobie właściwy sposób: „Myślenie nie jest pobożne przez to, że kłęka, a potem milknie. Ono jest «pobożne» przez to, że pyta. Pytanie odsłania właściwą naturę myślenia. Sam Bóg dał myśleniu taką naturę. Myślenie działa «po Bożemu», gdy – pytając – działa wedle natury przez Boga mu danej”³⁶.

Sokratejski majeutyk pomaga nie tylko w narodzinach człowieka myślącego, ale też sprawia, że myślenie staje się przeżyciem – zarówno intelektualnym aktem, jak też spotkaniem z wartościami. Dopiero dzięki takiemu spotkaniu – zainicjowanemu przez pytającego, który wszakże nie wchodzi w rolę zapytanego, nie wyręcza go – dojść może do szczególnego odkrycia siebie jako wartościowego: „Człowiek czuje się wyróżniony i podniesiony. Jakby jakieś światło w nim zaistniało. Dzięki myśleniu widzi, że ma wokół siebie wiele dróg. Jest «wyzwolony» z niewoli czasu i miejsca”³⁷.

Ale zapytywanie to nie tylko impuls sprzyjający skoncentrowaniu się na prawdzie o interpersonalnej i bezprecedensowej wartości ludzkiej osoby, zagłębieniu się w nią i uznaniu jej za własną. Zapytywanie jest również szkołą wdrażania wychowanka do podejmowania wyborów – wszak również one są wyrazem dojrzałego odnajdywania się w międzyosobowym świecie wartości. „Uczyniwszy na wieki wybór, w każdej chwili wybierać muszę”³⁸ – pisze chrześcijański autor, Jerzy Liebert. Łatwo spostrzec, że takie wyznanie utrzymuje swą wymowę i pozostaje prawdziwe również w szerszym, pozachrześcijańskim wymiarze, gdyż dotyczy każdego człowieka, również indyferentnego religijnie. Każdy przecież jakoś wybiera swoje

³⁶ J. Tischner, *Droga Sokratesa i perć Sabaty...*, op. cit., s. 43-44.

³⁷ Ibidem, s. 43.

³⁸ J. Liebert, *Jezdziec*, [w:] idem, *Gusła*, Warszawa 1930, s. 50.

człowieczeństwo, a jeśli nie chce tego robić, wówczas jego człowieczeństwo kurczy się i marnieje, jak dusza, o której dobro się nie dba, przed czym Platon przestrzegał w swoich dialogach.

Wychowanie chrześcijańskie – czyli jakie?

Większość koncepcji wychowania ma na względzie takie kształtowanie wychowanka, które urzeczywistniałoby określony ideał wychowawczy. Wychowywanie, rozumiane jako realizacja konkretnych zadań i zmierzanie do wyznaczonego celu, nie zawsze przebiega w sposób zgodny z uprzednimi założeniami teorii – wszak odbywa się ono nie w sferze wirtualnej, lecz w rzeczywistości ludzkiej; na ziemi, a nie w świecie platońskich idei. Ta uwaga dotyczy również wychowania chrześcijańskiego, i niewątpliwie tę właśnie okoliczność miał na względzie ks. Tischner, formułując swoją koncepcję. Wolał koncentrować się na fundamentalnych pryncypiach, dających rękojmię niepopelnienia podstawowych błędów, niż na szczytnych dyrektywach, które często muszą pozostać wizją trudną do realizacji. A zatem w czym Tischner upatrywał fundamentu swojej pedagogicznej koncepcji i na jakim podstawowym założeniu ją budował? Najkrócej mówiąc, dla Tischnera wychowanie chrześcijańskie to wychowanie świadome, a także odpowiedzialne – to znaczy takie, które nie zwalnia od odpowiedzialności ani nie narzuca jej, lecz pozwala, by objawiła się ona jako szczególna zasada warunkująca pełnię bycia człowiekiem, osobą wobec osób.

Nikt nie rodzi się chrześcijaninem, chrześcijanami się stajemy. Najpierw poprzez chrzest, a później przez świadome odnoszenie się do chrześcijańskich wartości, przez chrześcijańskie „wybieranie siebie” oraz „wybieranie siebie” jako chrześcijanina. To wybieranie, będące rodzajem „solidaryzacji egotycznej”³⁹, nie jest jednorazowym aktem, lecz procesem trwającym tak długo, jak długo trwa nasze życie. Trudno być chrześcijaninem, nie dbając o to, być nim niejako „mimoходом”, siłą samej tradycji. Niepodobna być chrześcijaninem, nie wiedząc o tym. Nieświadomie można, owszem, „mówić prozą”, a nawet filozofować, jak Sokrates. Można też nieświadomie pozostawać osobą, skoro było się nią wcześniej, choć wówczas – z powodu własnej nieświadomości pozostając niejako „obok” czy nawet „poza” swoją osobową realnością i tożsamością – jest się osobą raczej dla innych niż dla siebie. Jednak w przypadku bycia chrześcijaninem świadomość tego statusu

³⁹ J. Tischner, *Solidaryzacja i problem ewolucji świadomości*, [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Wrocław 1978, s. 91-102; idem, *Świat ludzkiej nadziei*, op. cit., s. 120-121.

– przyznająca należne i niezbywalne miejsce wolności, wartościom oraz nadziei – wydaje się nieodzowna.

Trzeba zatem stwierdzić, że pedagogiczne diagnozy Tischnera – stawiane z pozycji chrześcijańskich, to znaczy zakładające, że uczestnikami procesów edukacyjno-wychowawczych są osoby nie tylko deklarujące swoją chrześcijańską tożsamość, ale też kierujące się w swym życiu chrześcijańską wizją rzeczywistości i w ten sposób zmotywowane w swych działaniach – nadal zachowują swą aktualność. Moment, w którym się rodziły, był, i owszem, szczególny. Czasowo koincydował z Tischnerowskim „sporem z tomizmem”⁴⁰, będącym w istocie kontestacją pewnych gotowych, zrutyinizowanych i poddawanych instytucjonalnemu kanalizowaniu formuł i kanonów, którym miałyby podlegać filozoficzna refleksja zasadnie ubiegająca się o miano chrześcijańskiej. Zastrzeżenia Tischnera były wyrazem niezgody na arbitralne ograniczanie refleksji filozoficznej i poddawanie jej rygorom ignorującym to, co ważne dla myśli współczesnej, zwłaszcza doświadczenie czasu, wolności, odpowiedzialności, relacji międzyosobowej – jako podstawowych wyznaczników egzystencji ludzkiej. Te intuicje wynikały z Tischnerowskiej koncepcji osoby, która – z jednej strony – żyje wśród wartości, w tym wśród wartości absolutnych, z drugiej strony jednak – żyje w przestrzeni historycznej i w takiej to przestrzeni dokonuje swoich wyborów, zajmuje określone postawy moralne i realizuje swoje chrześcijańskie powołanie. Aktualność, jak się wydaje, zachowuje również Tischnerowska koncepcja wychowania, wszak także w jej obrębie priorytetowe miejsce zajmuje osoba ludzka, żyjąca pośród wartości, ale zarazem w historycznym czasie podejmująca swoje wolne i odpowiedzialne wybory. Chrześcijanin pojawiający się zarówno w roli wychowawcy, jak i wychowanek jest dla Tischnera cenną egzemplifikacją tego, czym jest osoba ludzka, czym powinna się stać i do czego powinna zmierzać.

Warto jednak odnotować dość nikłą obecność komponentu dramatycznego w Tischnerowskiej koncepcji wychowania chrześcijańskiego. A przecież jest to komponent bardzo ważny, osiowy w perspektywie antropologicznych ustaleń tego autora, które swój najdojrzalszy kształt uzyskały w koncepcji antropologicznej wyłożonej w *Filozofii dramatu*, przy czym jej główne elementy wykorzystywane były już we wczesnych tekstach⁴¹. Czyżby dra-

⁴⁰ J. Tischner, *Schyłek chrześcijaństwa tomistycznego*, „Znak” 1970, nr 1, s. 1-26; idem, *Filozofia i chrześcijaństwo* [polemika z Jerzym Turowiczem], „Tygodnik Powszechny” 1974, nr 5, s. 3-5; idem, *Tomizm bez mitologii*, „Tygodnik Powszechny” 1977, nr 17, s. 1-2. Zob. też: V. Posenti, *Józef Tischner – kontestator tomizmu*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1984, nr 3, s. 69-77.

⁴¹ J. Tischner, *Przestrzeń obcowania z drugim*, „Analecta Cracoviensia” 1977, t. IX, s. 67-86; idem, *Fenomenologia spotkania*, „Analecta Cracoviensia” 1978, t. X, s. 73-98; idem, *Myślenie według wartości*, „Znak” 1978, nr 7/8, s. 967-970; idem, *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia”

matyczny wymiar ludzkiej egzystencji nie dotyczył człowieka, który identyfikuje się jako chrześcijanin i który jako chrześcijański wychowawca kształtuje osobowość swoich wychowanków? Znajomość filozoficznej spuścizny Tischnera skłania do odrzucenia powyższej supozycji. Należy raczej uznać, że Tischnerowska wizja wychowania chrześcijańskiego została zawężona do uwzględnienia szczególnie ważnych aspektów, po części wykraczających poza ogólną antropologiczną koncepcję, a po części stanowiących jej dopełnienie.

Józef Tischner's Vision of Christian Upbringing – Anniversary Considerations

Summary

The central place among J. Tischner's philosophical interests is without doubt taken by anthropological studies. However, Tischner – a philosopher and a priest – has acknowledged the importance of pedagogy and education (both in practical and theoretical terms) for molding of one's personality. Anthropology is applied here in prescriptive way. That is, it does not focus on human being diagnosis, but rather on normative conditions, which impact on the process of personal development and shaping of one's individuality. Christian philosophy, as it has been seen by Tischner, should consider three fundamental assumptions referring to *conditio humana*: 1) personal status of man, 2) objective hierarchy of values, 3) freedom and responsibility of man.

Keywords: philosophy of drama, Christian upbringing, human being, freedom and responsibility, axiology.

Słowa kluczowe: filozofia dramatu, wychowanie chrześcijańskie, osoba ludzka, wolność i odpowiedzialność, aksjologia

DOI: 10.14746/cbes.2017.18.7

1980, t. XII, s. 137-172; idem, *Myślenie religijne*, „Znak” 1980, nr 11, s. 1375-1392; idem, *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia” 1981, t. XIII, s. 85-103.