

Dariusz Adamczyk

Wychowanie ku dobru : w perspektywie tischnerowskiej koncepcji człowieka agatologicznego

Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie 22, 211-228

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dariusz Adamczyk¹

WYCHOWANIE KU DOBRU – W PERSPEKTYWIE TISCHNEROWSKIEJ KONCEPCJI CZŁOWIEKA AGATOLOGICZNEGO

Wstęp

Wobec współczesnych tendencji dehumanizujących proces wychowania i nauczania zachodzi potrzeba odkrywania istoty człowieka jako osoby ludzkiej. W to poszukiwanie wpisuje się myśl księdza Józefa Tischnera z jego koncepcją człowieka agatologicznego. Nazwa wywodzi się od greckiego określenia *agaton* oznaczającego dobro. W koncepcji Tischnera chodzi o głębsze zrozumienie człowieka w jego osobowej strukturze jako odpowiadającego na spotkanie dobra. W ramach tej koncepcji istotne miejsce zajmuje ludzka wolność.

Z tej wizji człowieka wynika także sam cel wychowania oscylujący wokół problemu: Jakiego człowieka chcemy wychować? Na podstawie refleksji filozoficznej nad człowiekiem zaakcentowane jest następnie odniesienie do samej praktyki wychowania. W związku z rozumieniem sposobu bycia człowieka jako rodzącego samego siebie poprzez spotkanie z dobrem ku pełni człowieczeństwa, jego wychowanie winno mieć również charakter agatologiczny.

1. Koncepcja człowieka agatologicznego w myśli filozoficznej Tischnera

Koncepcja człowieka agatologicznego Józefa Tischnera wynika z zagadnienia stosunku człowieka do wartości. W swoich rozważaniach wychodzi on od pojęcia „ja”, wskazując na jego wieloznaczność. Poszukuje równocześnie najbardziej podstawowego znaczenia tego pojęcia. W tym celu przyjmuje jako punkt wyjścia jego analizę, zwracając uwagę na zaimek „się”, który posiada dwa znaczenia: egotyczne i aegotyczne. Egotyczne znaczenie zaimka „się” odnosi się do sytuacji, w której podmiot czynności jest jednocześnie doznającym przedmiotem, np. „myję się”. Znaczenie zaś aegotyczne dotyczy sytuacji, w której czynność spełnia się sama, bez „ja” w sferze tej czynności, np. „coś się dzieje”².

¹ Dr hab. Dariusz Adamczyk, prof. WSH; adres do korespondencji: 26-110 Skarżysko-Kamienna, ul. Wyspiańskiego 15a, e-mail: dar.adam@vp.pl.

² J. Tischner, *Aksjologiczne podstawy doświadczenia „ja” jako całości cielesno-przestrzennej*, w: *Logos i ethos. Rozprawy filozoficzne*, red. K. Klósak, Kraków 1971, s. 34.

Dla poszukiwania aksjologicznych podstaw doświadczenia „ja” istotne znaczenie ma analiza egotycznego „się”, które ma charakter intencjonalny. Wskazuje ono na jakieś spełniające się „ja”. W tym znaczeniu słowo „się” opisuje i wyraża pewne granice doświadczenia samego człowieka jako „ja”. Świadomość spełniania danej czynności jest warunkowana świadomością tego, kto tę czynność spełnia lub kto jej doznaje. Jest to doświadczenie refleksywne, czyli przedaktywne, przedrefleksyjne. Wskazuje ono na moment samoświadomości „ja” oraz jego doświadczenie jako pewnej swoistej wartości³. Warto w tym miejscu przypomnieć, że określenie wartość ma związek z greckim *aksios*, które oznacza tyle, co ‘cenny’, ‘godny’. Doświadczenie zatem „ja” jako wartości wiąże się z odkryciem własnej godności.

Tischner wskazuje również na proces egotycznej solidaryzacji jako konstytuowania się w świadomości określonej postaci „ja” zależnie od okoliczności, w jakich owo „ja” się znajduje. Proces ten odpowiada za mechanizm konstytuowania się granic „ja” cielesnego. Przykładem może być praca fizyczna, sportowa walka czy choćby czynność pisania. Nie mówi się: „moja ręka pisze”, lecz „ja piszę”. Człowiek wyraża wówczas świadomość, że wraz z ręką stanowi jedną całość. Ta akceptacja części ciała jako części „ja” jest procesem egotycznej solidaryzacji⁴.

Wyjaśnienie mechanizmu solidaryzacji może dokonać się również na płaszczyźnie teorii wartości. Jedyną racją, która usprawiedliwia to, że „*moje* staje się *mną*, [...] jest wartość, jaką *moje* posiada dla *mnie*”⁵. Obszar „ja” jest wyznaczany przez obszary wartości. Ten proces solidaryzacji jest możliwy jedynie w perspektywie postrzegania siebie samego jako wartości i takiego przeżywania siebie. Potrzeba zatem do tego postrzegać zarówno wartości przedmiotowe, jak również samego siebie jako wartość szczególną⁶.

Sama możliwość procesu egotycznej solidaryzacji jest uwarunkowana przez „ja” aksjologiczne, które Tischner definiuje jako „ja” pierwotne i wyjaśnia, że: „»ja« pierwotne nie jest »ja« realnym, czasoprzestrzennym bytem, lecz irrealną wartością. Realne istnienie człowieka stanowi mniej lub bardziej udaną próbę czasoprzestrzennej realizacji tej wartości”⁷.

Fenomen aksjologicznego „ja” zostaje opisany poprzez takie właściwości jak: prywatność, irrealność, radykalna indywidualność oraz pozytywność. Prywatność dotycząca w znaczeniu etymologicznym jakiegoś braku warunkuje „możliwości intencjonalnego kierowania się egotycznej świadomości ku przedmiotom”⁸. Sens tej właściwości aksjologicznego „ja” dobrze ukazuje metafora głodu jako uczucia braku (w aspekcie negatywnym) oraz afirmacji życia (w aspekcie pozytywnym). W odróżnieniu od głodu

³ Tamże, s. 48; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności. Filozofia społeczna ks. Józefa Tischnera*, Radom 2006, s. 77; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 87.

⁴ A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 77; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 90.

⁵ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000, s. 153.

⁶ Tamże; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 78; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 91.

⁷ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 111.

⁸ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 93.

fizycznego, który znika w momencie jego zaspokojenia, istnieje też głód aksjologiczny, który nie zna uczucia nasycenia, pełni⁹.

Kolejna właściwość aksjologicznego „ja” to irrealność. Status ontyczny „ja” aksjologicznego to coś pomiędzy realnie istniejącymi bytami a tworem idealnym. Stąd bytowanie „ja” aksjologicznego to „bytowanie w stronę wartości”¹⁰. Radykalna zaś indywidualność „ja” aksjologicznego jest jego właściwością w odróżnieniu od wartości przedmiotowych przybierających status powszechników. Ta indywidualność wyrażana zaimkiem „moje” w stwierdzeniu „moje ja” wskazuje na jedyność, niepowtarzalność i odrębność „ja”¹¹.

„Ja” aksjologiczne jest także wartością absolutnie pozytywną. Ta jego właściwość radykalnie odróżnia tę wartość od wartości przedmiotowych, którym odpowiada zawsze jakaś antywartość. Dla „ja” aksjologicznego natomiast nie ma negatywnego odpowiednika. Dzieje się tak dlatego, że również „ja” drugiego człowieka jawi się jako wartość pozytywna wyznaczająca człowiekowi aksjologiczne zobowiązanie¹². „Ja” aksjologiczne nieustannie „tworzy siebie” poprzez pozytywne podejmowanie odpowiedzi na wartości. Jak pisze Tischner: „Troska człowieka jest rozpięta między dwoma przeciwieństwami: tym, co człowiekowi zagraża, i tym, co człowieka udoskonala i tworzy, między ludzką rozpaczą, która jest chorobą na śmierć, a prawdziwym *genesis* z Ducha, w trakcie którego człowiek staje się tym, co ma wartość”¹³.

Bogactwo doświadczeń i rzeczywistości „ja” aksjologicznego zawiera pojęcie osoby, któremu Tischner nadaje oryginalne znaczenie podmiotu dramatu. Te dwa pojęcia: osoba i dramat, łączy ze sobą istotny związek¹⁴. W dramacie greckim osoba (gr. *prosopon*) to maska, która „nie tyle zasłaniała prawdę człowieka, co ją odsłaniała. [...] Maska miała zatem naturę wyrazu. Maska wyrażała ukryte treści człowieka: płacz, żal, smutek, radość. Jeśli człowiek jest osobą, to znaczy, że jest wyrazem czegoś, co skryte w nim – jest wyrazem jakiejś prawdy”¹⁵.

Człowiek jest bytem posiadającym strukturę wyrazu, wyraża siebie. Osoba może tego dokonać, gdy „ma” siebie, gdy posiada samą siebie. Wtedy naprawdę jest osobą. Wówczas owo „mieć” warunkuje „być” osoby¹⁶. Chodzi zatem o to, aby „mieć” siebie. Dramat zaś osoby polega na tym, że osoba, dążąc do posiadania siebie, przeczuwa siebie jako dobro, które jednocześnie ukazuje się jako zagrożone przez możliwe zło. Stąd osoba ma możliwość tracenia siebie oraz odzyskiwania siebie. Następuje to w perspektywie agatologicznej z możliwymi konkretyzacjami ideału dobra, prawdy i piękna w życiu danej osoby¹⁷.

⁹ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 161.

¹⁰ Tamże, s. 165.

¹¹ Tamże, s. 162.

¹² P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 95 n.

¹³ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 202.

¹⁴ Tenże, *Sprawa osoby. Wstępne przybliżenie*, „Logos i Ethos” 2 (1992), s. 5.

¹⁵ J. Tischner, *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*, Kraków 1991, s. 24.

¹⁶ Tenże, *Sprawa osoby...*, s. 12; Tenże, *Życie wewnętrzne osoby*, „Analecta Cracoviensia” 25(1993), s. 507.

¹⁷ Tenże, *Zarys filozofii człowieka...*, s. 20; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 97.

Tischner ukazuje pojęcie osoby jako podmiotu dramatu poprzez metaforę człowieka jako obrazu Boga oraz poprzez metaforę rodzenia. Źródłem metafory człowieka jako obrazu Boga jest tradycja biblijna, zaś jej rozwinięcie i pogłębienie jest natury filozoficznej, zwłaszcza filozofii greckiej. Z perspektywy greckiej kultury wynika dążenie do wychowania wyższego człowieka i ucieleśnianie ideałów w życiu. Podstawową kategorią wychowawczą jest tu naśladowanie wzoru, którego szczególnym ukonkretnieniem jest osoba Jezusa Chrystusa jako wzór do naśladowania wprowadzony przez chrześcijaństwo¹⁸.

Filozofię grecką i chrześcijaństwo łączy idea człowieka zdolnego do przekraczania samego siebie. Wiąże się to z dynamicznym wymiarem ludzkiej egzystencji. W tej perspektywie metafora człowieka jako obrazu Boga implikuje naśladowanie, upodobnianie się, bytowanie według wzoru. Kluczowy jest tu wymiar aksjologiczny i agatologiczny. Zasadniczym momentem owego bytowania na obraz Boga jest doświadczenie wartości, które zasadniczo znajdują się poza człowiekiem naśladowującym wzór. Proces naśladowania jest egzystencjalnym skierowaniem na idealne Dobro, ekstazę ku Dobru i powrót do siebie jako obrazu wzoru. W ten sposób istnienie osobowe człowieka jest agatoidetyczne¹⁹.

Szczególną interpretacją idei obrazowania jest metafora rodzenia. Chodzi o świadomość, że wchodząc w dramat, osoba rodzi siebie. Nie wystarczy tu jednak tylko siebie poznać i odkryć tę rzeczywistość, którą jestem „ja” sam, aby być sobą, jak wskazywał Sokrates, lecz potrzebne jest jeszcze dokonanie wyboru siebie jako wyboru dobra. W ten sposób myśl Sokratesa jest wzbogacona przez myśl chrześcijańską. Kluczem do rodzenia siebie jest poznanie i wybór dobra²⁰.

Tak powstaje Tischnerowska koncepcja osoby jako wyrazu. Osoba potwierdza bowiem siebie w tym, co sobą wyraża. Jest też sobą na tyle, na ile potrafi wyrazić siebie jako siebie. Człowiek poszukuje siebie w swoim wyrazie. W tym ruchu poszukiwania wyraża się agatoidetyczność egzystencji osoby. W tej „wędrówce do siebie” człowiek napotyka przeszkody związane z doświadczeniem zła, co tym bardziej odsłania dramatyczny charakter jego egzystencji. Przeszkodami wewnętrznymi są: niewiedza, bezsila i błędna zasada egzystencjalna. Niewiedza popycha w stan iluzji, zakłamania, ślepoty. Bezsila jako wewnętrzna słabość bierze się ze słabości woli, która nie chce chcieć. Błędna zaś zasada egzystencjalna jest przeszkodą dotyczącą swoistej struktury zachowania człowieka i bezpośrednim wyrazem egzystencji osoby. Są również przeszkody od strony zewnętrznej, które dotyczą tego, co się dzieje między osobą a osobą²¹.

Człowiek opisywany za pomocą metafory ‘rodzenia siebie’ poszukuje siebie w swoim wyrazie. To zaś domaga się prawdy o tym, co oznacza owo „bycie sobą”, czyli czym jest sobość. Tischner używa tu niemieckiego określenia *selbst*, które jest kategorią opisującą osobę. Jak sam pisze: „*Selbst* jest potwierdzeniem tożsamości i odrębności, zawiera rów-

¹⁸ J. Tischner, *Sprawa osoby...*, s. 7; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 99.

¹⁹ J. Tischner, *Sprawa osoby...*, s. 8.

²⁰ Tamże, s. 10; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 80.

²¹ J. Tischner, *Sprawa osoby...*, s. 14; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 104.

niez moment przyjmowania odpowiedzialności²². W wymiarze aksjologicznym *selbst* to „otwarcie na świat ludzi, o ile jest tam możliwa realizacja konkretnych wartości²³. *Selbst* posiada również wymiar agatologiczny, który wyraża się w otwartości na wewnętrzne życie osoby²⁴.

Osoba staje się tym, czym się karmi. „Człowiek karmi się tym, co każdorazowo odczuwa jako swoje dobro – dobro dla niego przeznaczone. [...] Przystawanie jest dwustronne: dobra sobie i siebie dobru²⁵. W tym procesie konstituowania się „ja” istotnym elementem jest moment wyboru. Tu działa wola, która swego ocalenia szuka w dobru. Tischner pisze: „Jeśli podstawową groźbą jest to, że cały mój dramat zakończy się przegraną dobra a wygraną zła, to mój wybór na tym będzie polegał, by przez udział w dobru nie doprowadzić do jego klęski i w jego zwycięstwie ocalić siebie²⁶. Owo ocalenie siebie jest możliwe w ostateczności przez przyswojenie sobie tego, co absolutne, i przez jednocześnie przyswojenie samego siebie temu, co absolutne²⁷.

W poszukiwaniu istoty człowieka szczególną wielkością jest wolność w wymiarze aksjologicznym. Jest ona wartością do osiągnięcia. Zawsze można ją porzucić i odzyskać²⁸. „Człowiek odnajduje swą wolność jako wolność zniewoloną. Jego życie upływa jako walka o wolność. Walka ta nie oznacza przyswojenia sobie wartości zewnętrznej, lecz stawanie się tym, czym człowiek naprawdę jest. Osiąganie wolności jest powrotem człowieka do samego siebie²⁹.

W wymiarze aksjologicznym wolność jest momentem wyboru i sposobem przyswajania wartości. „Wybierając wartość, sprawiam, że wartość staje się moja, a ja jej. Wybór prawdomówności oznacza, że człowiek staje się prawdomówny³⁰. O wielkości wolności świadczy wartość: im wyższa wartość, tym większa wolność. Najwyższą wolnością jest zatem wybór najwyższego Dobra, które z kolei nigdy nie przymusza człowieka, lecz proponuje: „jeśli chcesz”. Źródłem wszelkiego dobra jest Bóg. Stąd człowiek tym bardziej staje się wolny, im bardziej jest posłuszny Bogu³¹.

Warunkiem wolności jest trwale zjednoczenie z Dobrem, które pozwala człowiekowi zachować w sobie wolność. Nie znosi ono wolności, lecz ją zakłada. Dobro poszerza wolność. Na dobro można się otworzyć tylko w wolności, która także jest dobrem. Prawdziwie wolnym można być tylko wtedy, gdy wybiera się dobro. Już sam wybór dobra zakłada wolność, ponieważ nie można do tego wyboru przymusić. Nie można być

²² J. Tischner, *Życie wewnętrzne osoby*, s. 509.

²³ Tamże, s. 510.

²⁴ Tamże; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 105.

²⁵ J. Tischner, *Życie wewnętrzne osoby*, s. 510.

²⁶ Tamże, s. 515.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 131; Tenże, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 107.

²⁹ Tenże, *Zarys filozofii człowieka...*, s. 125.

³⁰ Tenże, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993, s. 212.

³¹ Tenże, *Polski młyn*, Kraków 1991, s. 211; Tenże, *Nieszczęsny dar wolności*, s. 166; s. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Sandomierz 2000, s. 52; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 156; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 110.

dobrym z przymusu. Chcenie dobra musi być wolne, ponieważ wolność wyraża dobro i przyswaja je³². Wolność jest zatem nierozzerwalnie związana z prawdą i dobrem.

Człowiek dobry jest też dobry dla innych. Prawdziwa wolność nie pozbawia innych wolności, nie wywiera przymusu, a jedynie wzywa do odpowiedzialności³³. Bez odpowiedzialności wolność staje się swawolą, która nie tworzy, lecz niszczy. To wolność w sensie negatywnym, która jest „wolnością od...” jako ‘ucieczka’ od wolności. Różne są przejawy wolności negatywnej, lecz najbardziej charakterystyczna jest wolność absolutna dążąca do abstrahowania od wszelkiej przedmiotowości, a zatem neguje również swój własny przedmiot. Jest ona absolutną negacją, czyli niszczeniem. Wolność absolutna jest więc niemożliwa, ponieważ neguje ona również sama siebie i ostatecznie prowadzi do samounicestwienia. W rzeczywistości jest to swawola, która rodzi przemoc, co w istocie jest negacją wolności i ‘ucieczką’ od wolności³⁴.

Wolność prawdziwa zaś jest twórcza. W sensie ścisłym jest to wolność pozytywna określana jako „wolność do...”. Dzięki wolności możliwe jest urealnienie wartości³⁵. „Staranie o wolność jest dalszym ciągiem stworzenia”³⁶. Owa odpowiedzialność, która wypływa z wolności, warunkuje równocześnie możliwość moralności: „Bez wolności nie ma etyki i niemożliwe jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa”³⁷. A jednocześnie: „bez etyki nie ma wolności. Mówiąc o etyce, zawsze potwierdzamy wolność”³⁸.

W tej perspektywie ‘ucieczka’ od wolności jest ‘ucieczką’ od wartości, od odpowiedzialności i ‘ucieczką’ człowieka od samego siebie, od swojego „ja” aksjologicznego, które jest „ja” osobowym. ‘Ucieczka’ od wolności jest często motywowana ‘ucieczką’ od odpowiedzialności, która jest jednocześnie ‘ucieczką’ od dobra w stronę swawoli i zła³⁹. Działanie natomiast w sposób wolny jest braniem w posiadanie samego siebie. W sensie aksjologicznym wolność nie sprowadza się bowiem tylko do możliwości wybierania. Moment wyboru jest dokonywany w perspektywie wcielenia w życie jakiejś wartości. W tym sensie wolność jest przede wszystkim afirmacją i wyborem wartości pozytywnych⁴⁰.

³² J. Tischner, *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków 1997, s. 173; s. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka...*, s. 59; J. Gowin, *Religia i ludzkie biedy. Ks. Tischnera spory o Kościół*, Kraków 2003, s. 77; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 156.

³³ A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 157.

³⁴ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 154.

³⁵ W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 56.

³⁶ J. Tischner, *Nieszczęsny dar wolności*, s. 212.

³⁷ Tamże, s. 99.

³⁸ Tamże, s. 124. s. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka...*, s. 54; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 159.

³⁹ J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak” 10(1995), s. 50; Tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, s.150; W.P. Glinkowski, *Wolność ku nadziei. Spotkanie z myślą ks. Józefa Tischnera*, Łódź 2003, s. 152; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 162.

⁴⁰ W.P. Glinkowski, *Wolność ku nadziei...*, s. 144; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 82; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 111 n.

W wymiarze agatologicznym zaś wolność jest przede wszystkim fenomenem międzyludzkim. W wolności człowieka chodzi bowiem również o wolność innego⁴¹. W najgłębszym zaś sensie bycie wolnym jest wolnością wobec dobra i zła. I dzięki wolności możliwy jest dylemat: dobro czy zło. Filozofia dramatu wskazuje, że człowiek postawiony wobec wyboru między dobrem a złem nie musi zawsze wybierać zła, nie musi kraść, dawać fałszywego świadectwa bliźniemu, kłamać, zdradzać. Na poziomie agatologicznym wolność człowieka nie musi podlegać ograniczeniom⁴².

Wybór jest tożsamy z przyswajaniem, czyli czynieniem swoim, czynieniem czegoś niejako częścią siebie. Przyswojenie jawi się w porządku agatologicznym, ponieważ podlega mu tylko to, co jest dobre. Przy czym chcenie dobra musi być wolne. Dobro „rodzi się” z wolności, która wyraża dobro i przyswaja je, a tym samym czyni osobą dobrą. Ten związek wolności i dobra zakłada refleksyjność osoby⁴³.

Wolność jest opisana przez Tischnera trzema momentami. Pierwszy z nich to wdzięczność jako świadomość daru ofiarowanego przez innego. Drugi moment to posiadanie wskazujące na wybór jako przyswajanie tego, co dobre. Trzecim zaś jest wspaniałomyślność jako korelat wolności⁴⁴. „Jestem wolny, przyznając wolność innemu. Właściwe posiadanie siebie jest możliwe dopiero wtedy, gdy się rezygnuje z dążenia do posiadania innego. Posiadanie siebie pozwala innemu być. Pozwalając być innemu, doświadczamy dobrze własnej wolności i w tym przeżyciu głębiej mamy siebie. Na tym zasadza się idea wspaniałomyślności. Dopiero we wspaniałomyślności człowiek staje się sobą, a wolność wolnością”⁴⁵. Wspaniałomyślność broni przed zawłaszczeniem drugiego człowieka i jego wolności⁴⁶.

W tej perspektywie wolność rodzi człowieka dobrego. Jest zasadą przemiany rozpacz, lęku, beznadziei, melancholii we wspaniałomyślność. Ową przemianę Tischner postrzega w mocy wolności, która wyzwala w człowieku nadzieję. Sama zaś możliwość przejścia od beznadziei (rozpaczy) do nadziei jest łaską pochodzącą z zewnątrz⁴⁷.

Przeżywany przez człowieka kryzys nadziei jest manifestacją patologii w sposobie przeżywania przez niego wartości. „Ja” aksjologiczne jest podstawą nadziei człowieka. Nadzieja stanowi najgłębszy sposób ochrony wartości „Ja” aksjologicznego⁴⁸. Człowiek zawsze żyje jakąś nadzieją. „Żyjemy nieustannie jakąś nadzieją. U dna nadziei cząstkowych spoczywa podstawowa nadzieja, nadzieja tego, że ma sens wszelka nadzieja cząstkowa”⁴⁹.

Tischner formułuje koncepcję wiązania nadziei: „Wiązać nadzieje to sprawiać, że koniec jednej nadziei staje się początkiem drugiej nadziei. (...) Wiązać nadzieje to

⁴¹ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 74.

⁴² Tenże, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2001, s. 298; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 112.

⁴³ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, s. 318.

⁴⁴ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 114.

⁴⁵ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, s. 334.

⁴⁶ A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 164.

⁴⁷ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 116.

⁴⁸ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 5; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 116.

⁴⁹ J. Tischner, *Jak żyć?*, w: J. Tischner, K. Bukowski, *W co wierzę? Jak żyć?*, Katowice 1984, s. 189.

sprawić, by w każdej nadziei ziemskiej był słyszalny głos nadziei z tamtej ziemi, by w nadziei, którą ojciec pokłada w swym dziecku, dał się słyszeć głos Stwórcy, który pokłada swa nadzieje w ojcu dziecka. Wiązać nadzieje w jedno to czynić i sprawiać coś jeszcze: to nakłaniać nadzieję do czynu, wiązać ją z konkretem, faktem, wydarzeniem⁵⁰.

Wiązanie nadziei ma związek z dojrzałością człowieka. Taka umiejętność wiązania nadziei jest przejawem dojrzałości człowieka. Wskazuje to również, że jego nadzieja jest nadzieją dojrzałą. Oznaką dojrzałości człowieka jest szczególnie umiejętność zastępowania płytszej nadziei nadzieją głębszą, zaś nadziei przemijającej nadzieją trwałą. W tej perspektywie dojrzałość jest zatem umiejętnością wiązania nadziei częściowych z nadzieją fundamentalną. Nadzieja fundamentalna, która jest w stanie podtrzymywać życie wszelkiej nadziei, to nadzieja chrześcijańska. Jest to jedyna taka nadzieja podtrzymująca życie wszelkiej ludzkiej nadziei⁵¹.

Istotne jest powiązanie nadziei z czynem ludzkim. Z relacją między nadzieją a wynikającym z niej czynem związany jest heroizm jako wartość osobowa. „Jaka jest ludzka nadzieja, taki jest ludzki heroizm. Nadzieja głodnych rodzi heroizm walki z głodem, nadzieja ciekawych rodzi heroizm walki z niewiedzą, nadzieja niewolników rodzi heroizm walki o wolność⁵². Nadzieja zatem ciąży ku urzeczywistnieniu ludzkiego heroizmu. Jej dojrzałość przejawia się poprzez heroizm, z jakim człowiek dąży w stronę dobra⁵³.

Ludzka nadzieja jest możliwa na drodze łaski dotknięcia przez Dobro Nieskończone⁵⁴. Darem łaski jest także spotkanie z drugim człowiekiem. Wprowadzona przez Tischnera kategoria spotkania nie odnosi się do jakiegokolwiek kontaktu między ludźmi. Spotkanie jest wydarzeniem szczególnym, w którym następuje doświadczenie drugiego człowieka i przez to również doświadczenie samego siebie⁵⁵. Spotkanie posiada wielką siłę perswazji. Człowiek może poprzez spotkanie zmienić radykalnie swój stosunek do świata, na nowo ukształtować swój sposób bycia, zakwestionować uznawaną hierarchię wartości. Spotkanie może również zapoczątkować refleksję nad tajemnicą istnienia i skłonić do pytania o sens całego jestestwa. Szczególnie ważne jest aksjologiczne znaczenie spotkania. U jego podstaw leży wolność potwierdzająca się nieprzymuszonym faktem zetknięcia się dwóch osób oraz tym, co oni uczynią⁵⁶.

Drugi człowiek jest śladem Nieskończonego jako absolutnego Dobra. W tej perspektywie przejście od rozpaczki do nadziei jest możliwe dzięki owemu spotkaniu. W człowieku rodzi się nadzieja poprzez doświadczenie Dobra. Przez nadzieję zaś człowiek staje się sobą, rodzi samego siebie. Ostatecznie zatem człowiek wtedy jest sobą, gdy jest dobry. To właśnie dobroć wyzwala człowieka z rozpaczki i jest dla niego zbawieniem. Do wyboru dobra niezbędna jest nadzieja jako łaska przychodząca poprzez drugiego. Odbywa się

⁵⁰ Tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 286.

⁵¹ Tenże, *Polski kształt dialogu*, Kraków-Warszawa-Lublin 1980, s. 83; Tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 287; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 165; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 119.

⁵² J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 273.

⁵³ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 120.

⁵⁴ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, s. 209.

⁵⁵ Tenże, *Fenomenologia spotkania*, „*Analecta Cracoviensia*” 10(1978), s. 75.

⁵⁶ Tenże, *Bezdroża spotkań*, „*Analecta Cracoviensia*” 12(1980), s. 142; A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 96.

to w myśl zasady, że dobroć rodzi dobroć. Tu jawi się dialogiczny charakter człowieka. Chcąc być sobą, człowiek potrzebuje drugiego człowieka, który jest dobry⁵⁷.

2. Wychowanie o charakterze agatologicznym

Teorię wychowania opartą na koncepcji człowieka agatologicznego można określić jako ‘pedagogię’ agatologiczną. Jak wyjaśnia P. Walczak, jest to kategoria bardziej adekwatna dla koncepcji Tischnera niż określenie ‘pedagogika’. Słowo ‘pedagogia’ jest bliższe kategorii ‘paidei’ i w sposób pełniejszy wskazuje na istotny związek refleksji filozoficznej antropologii z wychowaniem. Pedagogika zaś jako nauka z wyraźnie wyodrębnionym przedmiotem badań może sugerować bardziej naukowe i systematyczne ujęcie teorii wychowania⁵⁸.

W świetle Tischnerowskiej metafory rozumienia sposobu bycia człowieka jako procesu rodzenia samego siebie rdzeniem pedagogii agatologicznej jest dynamiczny charakter ludzkiej natury. Człowiek jest istotą stającą się, tworzącą samego siebie. Owo rodzenie dokonuje się poprzez dobro. Człowieczeństwo rodzi się z dobra. Budowanie człowieczeństwa w człowieku to wybieranie tego, co dobre oraz wydobywanie dobra, które istnieje, lecz pozostaje niejako niewidoczne⁵⁹.

Istotną zatem perspektywą pedagogii agatologicznej jest wychowanie do dobra. Celem takiego wychowania jest idea człowieczeństwa. W jej świetle człowiek jest niejako skazany na realizację wartości⁶⁰. Wychowywanie jest pomaganiem drugiemu otwierać się na wartości wyższe. Wychowanie nie jest przymusem, lecz nie jest też dowolnością. Przybiera ono raczej postać apelu. Wynika to z faktu, że wychowanka pociągają wartości. Wychowanie może się dokonywać tylko w atmosferze wolności. Człowiek staje się bowiem człowiekiem poprzez wolność, która wymaga podjęcia ryzyka. Bez ryzyka człowiek pozostaje niewolnikiem⁶¹.

Pedagogia agatologiczna posiada perspektywę humanistyczną. Wobec współczesnych zjawisk cywilizacyjnych i rozwoju techniki daje się zauważyć kryzys wychowania spowodowany przez zmianę w sposobie wychowywania, w efekcie czego szkoła wydaje się instytucją kształtującą funkcjonariuszy. Idea prawdy bywa zastępowana pojęciem skuteczności i pragmatyczności. Idea dobra jest sprowadzana do umiejętności sprawnego funkcjonowania. Szkoła i proces wychowania bywają redukowane do nauczania funkcjonalnych zachowań i sposobów poruszania się w świecie. Ten kryzys wychowania jest jednak przede wszystkim następstwem kryzysu osobowego bycia współczesnego człowieka. Owo osobowe bycie przekształca się bowiem w funkcjonowanie. Przejawem tego kryzysu, związanego z rozerwaniem pierwotnej jedności transcendentaliów: prawdy, dobra i piękna, jest oddzielanie wychowywania od przekazywania wiedzy. Przewyciężenie

⁵⁷ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 130.

⁵⁸ Tamże, s. 10.

⁵⁹ Tamże, s. 138.

⁶⁰ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 52.

⁶¹ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 140.

owego kryzysu winno się dokonywać poprzez wychowanie postrzegane w optyce bycia osobowego⁶².

Dobra szkoła kojarzy się dziś raczej z nabywaniem wielkiej ilości różnorodnej wiedzy i kształceniem olimpijczyków, a nie zaś z kształceniem uczciwych, odpowiedzialnych ludzi. Przestrzeń publiczna opiera się na sprawnych funkcjonariuszach. Prowadzący kursy funkcjonariusze produkują jedynie wyspecjalizowanych funkcjonariuszy poprzez wyrobienie w jednostkach zręczności w obrębie funkcji. Nie chodzi im jednak o nauczanie tego, co dobre, czy rozbudzanie wrażliwości na prawdę i piękno. Perspektywa humanistyczna w pedagogii agatologicznej suponuje głęboko ludzki wymiar wychowania oraz stawianie w centrum działania konkretnego człowieka z jego niepowtarzalnością, indywidualnością i osobowym sposobem bycia⁶³.

Dla ujęcia agatologicznego charakterystyczną perspektywą jest personalizacja wychowania. Chodzi o wychowanie integralne, holistyczne, wspierające konkretnego człowieka w stawaniu się bardziej samym sobą, w rozwoju indywidualnych możliwości oraz wartości. Potrzeba w procesie wychowania podmiotowego traktowania człowieka, a także konieczne jest zaistnienie przestrzeni wychowawczej jako spotkania (międzyosobowej relacji) wychowawcy i wychowanka, dzięki której ów rozwój będzie inicjowany i podtrzymywany⁶⁴.

Naczelny cel autentycznego wychowania jest ściśle związany z wartościami absolutnymi i ukierunkowany na te wartości. Wychowanie jako trening aksjologiczny winno umożliwić wychowankowi ich zrozumienie, doświadczenie i doznawanie oraz świadomą realizację wybranego projektu aksjologicznego⁶⁵. W pedagogii agatologicznej Tischnera jednym z ideałów wychowania jest wspaniałomyślność. Jej podstawą jest wrażliwość moralna jako pewien zmysł moralny, który jest przejawem pragnienia dobra, a także odpowiedzialność. Stąd w wychowaniu winno się dążyć do kształtowania w człowieku zdolności do wyboru dobra i do poświęcenia. Aby mogło się to dokonać, człowiek musi odkryć dobro oraz dostrzec siebie w relacji do tego dobra, a także w relacji do zagrażającego mu zła. Człowiek potrzebuje zatem nabywania umiejętności myślenia według wartości, jak również odkrywania właściwych sposobów udzielania odpowiedzi swoim życiem na wezwanie dobra, a także odkrywania kierunków realizacji wartości⁶⁶.

Błędy wychowania natomiast prowadzą do przytępienia w wychowanku zmysłu moralnego, utrudniając jego wrażliwość na wartości. Współcześnie istotnym błędem w praktyce pedagogicznej jest legalizm wychowawczy i białe plamy w wychowaniu. Chodzi o pomijanie w procesie wychowawczym (edukacyjnym) istotnych sfer życia człowieka przy jednoczesnym sztucznym nadaniu znaczenia sprawom mniejszej wagi.

⁶² T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 219; E. Torończak, *Wartość dialogu pedagogicznego w „społeczeństwie informacyjnym”*, „Paedagogia Christiana” 32(2013), nr 2, s. 101.

⁶³ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 144.

⁶⁴ S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka...*, s. 77; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 146.

⁶⁵ S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka...*, s. 83.

⁶⁶ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2011, s. 538; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 148.

Konsekwencją takiego działania może być upośledzenie w wychowanku naturalnej zdolności wycucia wartości⁶⁷.

Tischner zwraca uwagę, że: „Człowiek wychowany w duchu lojalności dla prawa, w duchu absolutnego kultu ustawodawcy, może niekiedy być człowiekiem lojalnym, ale też głęboko nieetycznym”⁶⁸. Poddanie człowieka takim formom działania może narażać go na skutki poważnego zachwiania reagowania na wartości. Wychowanek może zostać przewrażliwiony na wartości mniej istotne, a jednocześnie zupełnie nie odczuwać potrzeby realizacji w życiu wartości podstawowych. Ten typ działania dobrze oddają słowa nauczyciela skierowane do uczniów: „Macie się uczyć i nie niszczyć mebli”⁶⁹.

Poważnym błędem jest także pomieszanie ważności aspektów wychowania. Chodzi o nadmierne skupianie się na osobistej nadziei wychowanków. Są nadzieje wspólne oraz nadzieje osobiste, które zakładają nadzieje wspólne. Celem nauczania i wychowania jest to, co podstawowe, powszechne, wspólne. Natomiast osobiste cele i kierunki rozwoju każdy musi wybrać sam. Potrzebna jest tu przestrzeń wolnego wyboru. Proces wychowania zakłada wolność⁷⁰.

Przy takim błędzie pomieszczenia ważności aspektów wychowania przeradza się ono w nieustanne piętnowanie wychowanków, ponieważ nie są oni w stanie sprostać wymogom nauczyciela. Wówczas relacja wychowanek – wychowawca przybiera postać sztucznego rytuału. Tworzy się w ten sposób iluzja wychowania, która nie pozostaje bez negatywnego wpływu na młodego człowieka, ponieważ stępia naturalny zmysł rzeczywistości⁷¹. Tischner pisze: „Zachęca się do walki o wszechświatowy pokój, ale nie umie nauczyć, jak zachować pokój w rodzinie. Każe się współczuć z nędzą Afrykańczyków, ale nie uczy widzieć losu przepracowanej matki. [...] Nieważne, kim się jest. Ważne, jak się chodzi”⁷².

Zagrożenie ze strony tych błędów wychowania polega głównie na tym, że godzą one w samą istotę procesu rodzenia się człowieka w człowieku. Zanegowana zostaje w tego typu działaniach wolność, która stanowi fundament człowieczeństwa. Błędy te niszczą autentyczne postrzeganie rzeczywistości pozwalające odkrywać prawdę wartości. Powodują też niweczenie samej możliwości zawiązania się więzi powiernictwa nadziei warunkującej autentyczne wychowanie⁷³.

W wychowaniu do dobra ważna jest formacja intelektualna, która prowadzi do refleksyjnego odniesienia się do wartości oraz sposobów ich realizacji, ale nie mniej istotny jest również element doznania, doświadczenia i zaangażowania, określane przez Tischnera jako uczestnictwo. W ten sposób człowiek się doskonali. Doskonałość zaś jest zdolnością

⁶⁷ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 151.

⁶⁸ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 30.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Tenże, *Etyka solidarności*, Kraków 2000, s. 89; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 151.

⁷¹ J. Tischner, *Etyka solidarności*, s. 90.

⁷² Tamże, s. 92.

⁷³ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 152.

wyboru dobra i jego współtworzenia. Przez uczestnictwo w tworzeniu dobra człowiek odbiera dobro i daje dobro. Człowiek zaś jest dobry, gdy jest autentycznie sobą⁷⁴.

Sposobem istnienia dobra jest wolność, która warunkuje zaistnienie wszelkiej moralności. Wolność jest fundamentem wychowania. Tylko człowiek wolny może autentycznie odkrywać świat wartości i udzielać na nie pozytywnej odpowiedzi. Dopiero wówczas człowiek może być posłuszny wartościom, gdy zostaną one przez niego wybrane w sposób swobodny. Wiąże się z takim wychowaniem oczywiście pewne ryzyko⁷⁵. Tischner pisze: „Uznanie wolności to przyznanie, że wychowanie jest ryzykiem, że jego rezultaty są prawdopodobne, a nie pewne. Ale Bóg tak urządził świat, że widocznie woli, by człowiek Go chwalił, mając nieustannie możliwość odwrócenia się od Niego, niż bez takiej możliwości”⁷⁶.

Warto zwrócić uwagę, że w wychowaniu chodzi o wolność w sensie pozytywnym, o „wolność do...”. Jest ona twórcza i przejawia się w twórczym działaniu człowieka. Nie neguje świata ani nie chce nim zawładnąć, lecz spełnia się przez człowieka, który w wolności wyraża siebie samego. Wolność jest afirmacją wartości pozytywnych, które nadają jej sens i nie mogą być urzeczywistniane przez autorytarny przymus. Bez wolności nie ma doświadczenia moralności. W procesie wychowania nie można pomijać doświadczenia wolności. Chodzi w nim o wspaniałomyślne korzystanie z własnej wolności. Stąd potrzeba uczyć nie tylko myślenia, ale również wspaniałomyślności⁷⁷.

Istotnym aspektem wychowania jest związek między wolnością a myśleniem. Myślenie warunkuje wolność, zaś wolność warunkuje myślenie. Jest to tzw. koło wychowania, w którego centrum znajduje się osoba nauczyciela. To nauczyciel winien pokazywać autentyczną wolność i w ten sposób dawać do myślenia. Podjęte zaś myślenie jest potwierdzeniem wolności⁷⁸.

Tu również błędy wychowawcze prowadzą do nieautentyczności wychowania. Kardynalne błędy tkwią już w samym postrzeganiu człowieka i odnoszą się zwłaszcza do sfery wolności i wartości. Pominięcie sfery wolności w człowieku w ramach procesu wychowawczego prowadzi do mechanizacji wychowania, która w istocie sprowadza się jedynie do wyrobienia w wychowanku dobrych przyzwyczajzeń. Takie wychowanie przepadza się w tresurę, ponieważ wychowawca liczy przede wszystkim na odruch psychofizyczny w wychowanku i cały jego rozwój zatrzymuje się na poziomie przedrefleksyjnym. Wolność jest wówczas kojarzona jako przyczyna wychowawczych porażek. Urabianie wychowanka, choć niekiedy konieczne, nie może jednak stać się zasadą wychowania⁷⁹.

Innym błędem wychowawczym jest przeakcentowanie posłuszeństwa wobec przepisu czy nakazu i absolutyzacja bodźców mających na celu wywołanie określonych skutków wychowawczych. Brakuje wówczas przekonania nauczyciela o sensie wartości, do których wychowuje. Takie wychowanie cechuje kształtowanie posłuszeństwa dla prawa

⁷⁴ Tamże, s. 153.

⁷⁵ A. Jędrzejewski, *Nikt nie jest dobry w samotności...*, s. 156; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 153.

⁷⁶ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, „Znak” 11(1966), s. 1341.

⁷⁷ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 155.

⁷⁸ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, s. 539.

⁷⁹ Tenże, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, s. 1337.

tylko z tej racji, że jest prawem. Następuje wówczas oderwanie nakazu od wartości, z której ów nakaz wynika. W ten sposób absolutyzuje się posłuszeństwo samo w sobie czy też sam przepis jako taki⁸⁰.

Tymczasem podmiotem wychowania jest wychowanek jako człowiek agatologiczny. Według dynamicznej koncepcji wychowania człowiek ciągle staje się⁸¹. W każdym człowieku jest dobro i jakaś tęsknota za dobrem, która pozwala człowiekowi prawdziwie być człowiekiem. Owo pragnienie dobra jest w rzeczywistości najgłębszą istotą człowieka. Podstawowym zaś sposobem uczestnictwa człowieka w dobru jest miłość. Człowiek, stając się sobą, ma możliwość coraz pełniejszego odkrywania, że dobro ma w nim swoją siedzibę, a jego rdzeniem jest miłość⁸².

Ludzki sposób bycia jest ciągle zagrożony przez zło, które może wywołać w człowieku stan rozpacz. Na tym polega dramat człowieka agatologicznego. Jedynym *antidotum* na rozpacz jest nadzieja, która „jest zrozumieniem, że Dobro już jest, trzeba się tylko mu powierzyć”⁸³. W przypadku rozpacz potrzebne jest dotknięcie dobra, czyli potrzebny jest drugi, który staje się źródłem nadziei⁸⁴.

Odsłania to w działaniach pedagogicznych strukturalne elementy wychowania, czyli osobę wychowanka, osobę wychowawcy i relację pomiędzy nimi, która jest dialogiczną przestrzenią wychowania. Wychowanek jako przede wszystkim osoba jest z natury egzystencjalnie otwarty na dobro, a zatem w człowieku jest obecne pragnienie bycia lepszym i dążenie do bycia sobą oraz do ekspresji siebie wobec świata i wobec innych. Z tego względu osoba powinna być świadoma tego, że ciągle aktualizuje się, zawsze pozostaje w drodze długiego procesu ku rozwojowi. Fundamentalna zasada wychowania dotyczy uświadomionej obecności dobra w człowieku i możliwości jego wzrastania w dobru aż do pełni⁸⁵.

Rola wychowawcy w tym procesie sprowadza się do odpowiedniej postawy jako świadka dobra, wiernego, godnego zaufania świadka nadziei. Dobro nie powinno być jedynie przedmiotem nauczania. Wymaga ono świadków, ponieważ dopiero odsłanianie w świadectwie może zostać wybrane w wolności przez wychowanka. Dobro zaś tylko nauczane może jedynie stanowić przedmiot przymusu⁸⁶.

Nauczyciel-funkcjonariusz nie będzie na ogół w stanie nawiązać właściwych relacji z wychowankiem. Potrzebna jest tu odpowiednia teleologia nauczyciela. Niezbędne jest nakierowanie na wspólny cel w optyce osobowego bycia w perspektywie wspólnej z wychowankiem wędrówki ku prawdzie, dobru i pięknu. Wychowawca winien być tu mistrzem, świadkiem wartości i swoją osobowością zapraszać wychowanka do udziela-

⁸⁰ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 157.

⁸¹ G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa 1984, s. 12; E. Torończak, *Wartość dialogu pedagogicznego w „społeczeństwie informacyjnym”*, s. 93.

⁸² W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem*, s. 52; B. Skarga, *Człowiek agatologiczny*, w: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, red. W. Zuziak, Kraków 2001, s. 108.

⁸³ B. Skarga, *Człowiek agatologiczny*, s. 110.

⁸⁴ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 159.

⁸⁵ M. Rusiecki, *Dobro jako podstawowa kategoria wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe” 29(2005/2006), nr 1, s. 9.

⁸⁶ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 162.

nia wolnej, osobowej odpowiedzi w drodze ku wartościom najwyższym. Do tego wychowawca sam musi mieć poczucie swojej godności i wartości jako osoby ludzkiej⁸⁷.

Rozwój człowieka jest możliwy dzięki dialogicznemu spotkaniu wychowawca z wychowanką, które stanowi szansę na przeżycie wartości i podążanie w kierunku dobra. Ma to istotne znaczenie w odbudowie aksjologicznej przestrzeni w edukacji. Spotkanie osób zakłada osobowy sposób bycia wychowawcy, aby budzić autentyczne zaangażowanie wychowanka i uczestnictwo w drodze ku dobru⁸⁸. Chodzi tu w sposób szczególny o spotkanie w przestrzeni najtrudniejszej, jaką jest miłość duchowa. Potrzeba do tego szacunku do dziecka jako osoby, dostrzeganie w nim jego wielkości, a także jego świata wewnętrznego z możliwościami i potrzebami oraz brakami i zagrożeniami⁸⁹.

Ową dialogiczną relację zapoczątkowuje pytanie. Nawiązuje się wówczas więź dialogu. Nie chodzi w nim o samo poznanie, lecz przede wszystkim o wydarzającą się w nim wartość. Tischner pisze, że „mistrz poucza, stawiając pytania. Mistrz prawdziwy jest mistrzem pytań, nie zaś mistrzem gotowych odpowiedzi. Znamy ten rys mistrzostwa od Sokratesa oraz św. Augustyna”⁹⁰. W stawianiu pytań ważna jest otwartość na osobę wychowanka, akceptacja, afirmacja jego osoby, szczerłość w relacjach, a równocześnie odsłonięcie siebie samego jako swego rodzaju wyzwania moralnego dla wychowanka, który winien dostrzec człowieczeństwo wychowawcy jako wyzwanie moralne dla siebie. Poprzez taki sposób bycia wychowawca budzi niejako uspione w wychowanku poczucie powinności, co ma związek z jego aktywnością w kierunku uznania i urzeczywistnienia danej wartości⁹¹.

W pytaniu wychowawca zwraca uwagę na jakąś prawdę i podsuwa wartość, wokół której wychowanek skupia swoją uwagę. Na pytanie postawione przez wychowawcę wychowanek udziela odpowiedzi, która „wzbogaca o wiele bardziej tego, kto ją daje, niż tego, kto ją otrzymuje”⁹². Stąd pytanie wychowawcy można określić mianem łaski. Jest ono bowiem pewnym wydarzeniem w horyzoncie dobra i umożliwia wychowankowi jego realizację⁹³.

Wychowanie jest pracą nad nadzieją: „wychowują jedynie ci, co mają nadzieję. [...] Wychowują, kształtując nadzieję wychowanków”⁹⁴. Pomiędzy wychowawcą a wycho-

⁸⁷ T. Gadacz, *Chrześcijańskie korzenie Tischnerowskiej filozofii człowieka*, „Znak” (2004), z. 5, s. 86; Tenże, *Wychowanie jako spotkanie osób*, s. 220; Z. Matulka, *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 231; I. Majewska-Opielka, *Wychowanie do szczęścia*, Poznań 2006, s. 48; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 162; A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2009, s. 145.

⁸⁸ S.C. Michałowski, *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*, w: *Wychowanie na rozdrożu*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 129; t. Gadacz, *Chrześcijańskie korzenie Tischnerowskiej filozofii człowieka*, s. 86; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 169; E. Torończak, *Wartość dialogu pedagogicznego w „społeczeństwie informacyjnym”*, s. 96.

⁸⁹ M. Rusiecki, *Dobro jako podstawowa kategoria wychowania...*, s. 18.

⁹⁰ J. Tischner, *Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródeł obiektywizmu*, „Studia Filozoficzne” (1986), nr 5-6, s. 119.

⁹¹ M. Rusiecki, *Dobro jako podstawowa kategoria wychowania...*, s. 18.

⁹² J. Tischner, *Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródeł obiektywizmu*, s. 120.

⁹³ Tamże; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 173.

⁹⁴ J. Tischner, *Etyka solidarności*, s. 88.

wankiem tworzy się specyficzna więź powiernictwa nadziei. Owa więź suponuje zaufanie, które stanowi podstawę dialogicznej relacji w wychowaniu. W perspektywie agatologicznej powiernictwo nadziei jest kwestią niezwykle istotną, ponieważ w ten sposób wychowawca jako powiernik nadziei staje się dla wychowanka oparciem o charakterze nie tylko emocjonalnym, lecz również egzystencjalnym. Wychowawca dostrzega w wychowanku jakąś wartość, a przede wszystkim uznaje go jako wartość samą w sobie, co niejednokrotnie może wyrazić się tylko przez zaufanie⁹⁵.

Ta rola relacji zaufania w wychowaniu jest bardzo istotna. Stąd wychowawca, chcąc dotrzeć do ucznia, musi zdobyć jego zaufanie. Dopiero poprzez spotkanie w atmosferze zaufania, w relacji powiernictwa nadziei, możliwe jest budzenie w wychowanku tego, co najbardziej ludzkie i kierowanie go ku dobru. Ten właściwy kierunek doświadczeniu człowieka nadaje w niepowtarzalnym wymiarze nadzieja chrześcijańska, która wyraża się w przykazaniu miłości bliźniego. Jest to bowiem nadzieja miłości doskonałej⁹⁶.

Jak pisze Tischner: „Zasadniczym celem wychowania chrześcijańskiego jest wyzwolenie w człowieku zdolności do głębokiego i wszechstronnego rozumienia drugiego człowieka (...). Chrześcijaństwo słowo swe kieruje do ludzi, do ich wnętrza, do głębi ich człowieczeństwa. Czyniąc tak, sprawia, że chrześcijańska pedagogika staje się pracą około ludzkiej nadziei”⁹⁷. W tej perspektywie praca nad nadzieją to troska o wydobywanie z człowieka tego, co w nim najbardziej ludzkie, to asystowanie przy stawianiu się pełniejszym człowiekiem⁹⁸.

Zakończenie

Perspektywa agatologiczna w procesie wychowania zakłada, że osoba wychowanka jest podmiotem wychowania i dąży do realizacji i konkretyzacji „ja” aksjologicznego w kontekście jego konkretnego usytuowania w świecie. Wychowanie dokonuje się poprzez uczestnictwo i zaangażowanie w odkrywanie i urzeczywistnianie wartości. Osoba wychowawcy w tej perspektywie jest postrzegana jako mistrz, przewodnik, powiernik oraz fundament nadziei dla wychowanka. Możliwość wychowawczego wpływu otwiera relacja międzyosobowa występująca między wychowankiem a wychowawcą i stanowi ona właściwą przestrzeń wychowania⁹⁹.

Wychowanie w perspektywie agatologicznej obliuguje konieczność horyzontu dobra. Współczesnemu człowiekowi potrzeba bowiem więcej wiary w siebie samego, w swoją godność, w dobro swojego istnienia oraz w istniejące dobro w nim samym. Stąd wychowanie winno mieć na celu przede wszystkim ukazywanie w człowieku mechanizmów jego tęsknoty za dobrem, która to tęsknota umożliwi człowiekowi prawdziwie ludzki

⁹⁵ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 176.

⁹⁶ Tamże, s. 178; A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu zagadnienia wychowania...*, s. 158.

⁹⁷ J. Tischner, *Praca nad nadzieją bliźniego*, „Znak” (1975), z. 1, s. 19.

⁹⁸ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, s. 180.

⁹⁹ Tamże, s. 148.

sposób bytowania¹⁰⁰. Bycie osobowe winno stać się przedmiotem szczególnej troski współczesnego wychowania.

Dobro wymaga świadków, winno być odsłaniane w świadectwie. Proces wychowania ku pełni człowieczeństwa dokonuje się poprzez spotkanie z drugim w horyzoncie dobra. Dobro zaś rodzi się w człowieku dzięki łasce płynącej ze spotkania z Dobrem Nieskończonym, którego drugi człowiek jest śladem. Konkretny wzór osobowy do naśladowania podsuwa chrześcijaństwo. Dążenie ku pełni człowieczeństwa dokonuje się przez wysiłek naśladowania Jezusa Chrystusa.

Stąd winno ono przybierać postać apelu ze strony wychowawcy jawiącego się jako świadek dobra skierowanego do osoby wychowanka. Istotne jest tu dokonywanie się tego procesu w klimacie wolności, z tego względu, że prawdziwe dobro może się dokonać tylko w wolności, która jest fundamentem człowieczeństwa. Wolność umożliwia odkrywanie prawdy o rzeczywistości, prawdę wartości, a także poprzez osobowe, dialogiczne spotkanie umożliwia powstanie więzi powiernictwa nadziei jako warunku autentycznego wychowania i rozwoju człowieka.

Istotny w wychowaniu jest wzajemnie uwarunkowany związek między wolnością a myśleniem. Szczególny zaś jest aspekt wspaniałomyślności, której podstawą jest wrażliwość moralna i odpowiedzialność. Poprzez spotkanie z wychowawcą młody człowiek ma szansę odkryć dobro, które jest w nim samym i którym jest on sam, ma szansę odkryć swoją wartość. Wychowawca zaś ma zadanie przekazać fundamentalną nadzieję, że istnieje możliwość wzrastania ku dobru w perspektywie odkrywania swojego osobistego, życiowego powołania. Zadaniem wychowawcy nie jest dawanie gotowych odpowiedzi, lecz inspirowanie swoim bytowaniem do poszukiwania przez wychowanka twórczych dróg realizacji dobra.

Bibliografia

- Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2009.
- Cichoń W., *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Gadacz T., *Chrześcijańskie korzenie Tischnerowskiej filozofii człowieka*, „Znak” (2004), z. 5, s. 77-87.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 213-221.
- Glinkowski W.P., *Wolność ku nadziei. Spotkanie z myślą ks. Józefa Tischnera*, Łódź 2003.
- Gowin J., *Religia i ludzkie biedy. Ks. Tischnera spory o Kościół*, Kraków 2003.
- Jędrzejewski A., *Nikt nie jest dobry w samotności. Filozofia społeczna ks. Józefa Tischnera*, Radom 2006.
- Kowalczyk S., *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Sandomierz 2000.
- Majewska-Opielka I., *Wychowanie do szczęścia*, Poznań 2006.
- Marcel G., *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa 1984.

¹⁰⁰ Tamże, s. 159.

- Matulka Z., *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 225-235.
- Michałowski S.C., *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*, w: *Wychowanie na rozdrożu*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 129-139.
- Rusiecki M., *Dobro jako podstawowa kategoria wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „*Nauczanie Początkowe*” (2005/2006), nr 1, s. 7-20.
- Skarga B., *Człowiek agatologiczny*, w: *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, red. W. Zuziak, Kraków 2001, s. 99-112.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 52-58.
- Tischner J., *Aksjologiczne podstawy doświadczenia „ja” jako całości cielesno-przestrzennej*, w: *Logos i ethos. Rozprawy filozoficzne*, red. K. Klószak, Kraków 1971, s. 33-82.
- Tischner J., *Bezdroża spotkań*, „*Analecta Cracoviensia*” 12 (1980), s. 137-172.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków 2000.
- Tischner J., *Fenomenologia spotkania*, „*Analecta Cracoviensia*” 10(1978), s. 73-98.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.
- Tischner J., *Gra wokół odpowiedzialności*, „*Znak*” 10(1995), s. 47-55.
- Tischner J., *Jak żyć?*, w: J. Tischner, K. Bukowski, *W co wierzyć? Jak żyć?*, Katowice 1984, s. 149-227.
- Tischner J., *Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródeł obiektywizmu*, „*Studia Filozoficzne*” (1986), nr 5-6, s. 115-127.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 2011.
- Tischner J., *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993.
- Tischner J., *Polski kształt dialogu*, Kraków-Warszawa-Lublin 1980.
- Tischner J., *Polski młyn*, Kraków 1991.
- Tischner J., *Praca nad nadzieją bliźniego*, „*Znak*” (1975), z. 1, s. 11-23.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2001.
- Tischner J., *Sprawa osoby. Wstępne przybliżenie*, „*Logos i Ethos*” (1992), nr 2, s. 5-19.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000.
- Tischner J., *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków 1997.
- Tischner J., *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*, Kraków 1991.
- Tischner J., *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, „*Znak*” (1966), nr 11, s. 1334-1345.
- Tischner J., *Życie wewnętrzne osoby*, „*Analecta Cracoviensia*” 25(1993), s. 507-519.
- Torończak E., *Wartość dialogu pedagogicznego w „społeczeństwie informacyjnym”*, „*Paedagogia Christiana*” 32(2013), nr 2, s. 91-102.
- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007.

Streszczenie

Artykuł dotyczy zagadnienia wychowania w perspektywie agatologicznej. Podstawę takiego wychowania stanowi filozoficzna refleksja nad człowiekiem jako bytem, którego celem jest integralny rozwój ku pełni człowieczeństwa. Taką refleksję podejmuje Józef Tischner. Jego koncepcja człowieka agatologicznego koncentruje się na realizacji i konkretyzacji „ja” aksjo-

logicznego, wynika bowiem ze stosunku człowieka do wartości. W takiej perspektywie w procesie wychowania istotne jest dialogiczne spotkanie wychowanka z wychowawcą, które stanowi szansę na przeżycie wartości i podążanie w kierunku dobra. Ze strony wychowawcy zakłada to konieczność świadczenia o dobru oraz inspirowanie wychowanka do poszukiwania twórczych dróg jego realizacji w życiu.

Słowa kluczowe: wychowanie ku dobru, nauczyciel, koncepcja człowieka agatologicznego, Józef Tischner

Summary

EDUCATION TOWARDS THE GOODNESS – IN TISCHNER’S VIEW OF AGATHOLOGICAL HUMAN

The article concerns issues of education in agathological prospect. Base of this education determines philosophical reflection on a human as a being, which aim is entire development towards the fullness of humanity. This reflection is taken by Joseph Tischner. His concept of agathological human is concentrating on realisation and concentration of axiological „I”, as a result of relations human to quality. Dialogical meeting between pupil and tutor is significant in this prospect in the process of education, which determines chance on experiencing value and moving towards the goodness. Main tutor responsibilities are necessity of evidencing about goodness and inspiring the pupil to searching creative ways in his life.

Keywords: Education towards the goodness, tutor, view of agathological human, Joseph Tischner