

Ks. dr Piotr Karpiński
*Wyższe Seminarium Duchowne
w Łowiczu*

Prawda i wolność w wychowaniu. Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej ks. Józefa Tischnera

Zamierzeniem niniejszego tekstu jest przedstawienie poglądów ks. Józefa Tischnera na temat wychowania człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania religijnego. Od razu nasuwa się pytanie, czy ma on coś ciekawego do powiedzenia w obszarze pedagogiki? Wszak sam mawiał żartobliwie, że przede wszystkim czuje się człowiekiem, potem filozofem, a dopiero na trzecim miejscu księdzem (Tischner, 1999, s. 86). Do tych określeń można dodać kolejne: myśliciel religijny, publicysta, kaznodzieja, duszpasterz (Karpiński, 2012, s. 19). Nazywać Tischnera pedagogiem i znawcą problematyki wychowania musi wydać się więc czymś nienaturalnym i naciąganim. Z drugiej jednak strony w całym bogactwie jego dorobku nietrudno dostrzec, że tym, co przenikało całe jego życie i twórczość była nieustanna troska o człowieka. Tischner zostawił nam wszechstronne ujęcie człowieka i jego spraw. Opisywał świat ludzkiej nadziei i pracy, dramat spotkania z drugim człowiekiem i świat ludzkich wartości, omawiał wolność, miłość, czy religię. Na kanwie rozumienia człowieka pojawiają się również myśli o wychowaniu, które określił jako „pracę z człowiekiem i nad człowiekiem” (Tischner, 2005a, s. 88). Tischner był przekonany, że „u podstaw każdej teorii wychowania (...) stoi jakaś koncepcja człowieka” (Tischner, 2005c, s. 24). Ale można też powiedzieć odwrotnie: każda pełna koncepcja człowieka nie może pomijać kwestii związanych z wychowaniem. Ze zrozumienia tych dwóch kwestii wyłania się Tischnerowska koncepcja wychowania, którą określamy tu jako pedagogikę chrześcijańską.

Gdzie możemy znaleźć myśl Tischnera na temat wychowania? Problematyka ta pojawia się u samych początków twórczości filozofa. W pierwszym tomie zatytułowanym *Świat ludzkiej nadziei* pojawia się tekst z 1966 roku „Z problematyki wychowania chrześcijańskiego”. Następnie w zbiorze *Etyka Solidarności* znajdujemy rozdział „Wychowanie”, po którym możemy wnioskować o dojrzałym rozłożeniu pewnych akcentów. W rozmowie *Przekonać Pana Boga* Tischner sporo miejsca poświęca zagadnieniu wychowania, szkoły i nauczycieli. Do tematyki tej powraca także w działalności duszpasterskiej, kaznodziejskiej i rekolekcyjnej. Przyglądając się Tischnera koncepcji wychowania sięgniemy także do tych w większości niepublikowanych materiałów kaznodziejskich.

1. Podstawowe aksjomaty pedagogiki chrześcijańskiej

Najpierw należy sobie uświadomić kim jest człowiek, będący celem zabiegów wychowawczych. Tischner wskazuje tutaj na trzy podstawowe aksjomaty: człowiek jest istotą wolną, człowiek jest osobą i

wreszcie człowiek rozwija w sobie wartości etyczne i religijne poprzez naśladowanie. Rozważmy te z pozoru oczywiste założenia.

Pierwszy aksjomat głosi, że człowiek jest istotą wolną. Jest to pierwsza charakterystyka bytu ludzkiego. Na gruncie pedagogiki chrześcijańskiej należy stwierdzić, że w tym człowiek odzwierciedla podobieństwo Boże – Bóg jest wolnością, a człowiek został stworzony na Jego obraz i podobieństwo (Rdz 1, 27). W jednym z kazań wygłoszonych w kościele św. Anny w Krakowie Tischner stwierdza: „Wola Boga to miłująca wolność. Bóg jest wolnością i Bóg jest miłością” (Karpiński, 2012, s. 136). Wolność jawi się człowiekowi jako wartość, ale jest to wartość paradoksalna. Sama bowiem będąc wartością, jest warunkiem zaistnienia pozostałych wartości. Jest ona warunkiem życia etycznego – nie ma go tam, gdzie przymus. Tischner mówił o tym w katedrze oliwskiej w Gdańsku: „Wolność nie jest w chrześcijaństwie wartością najwyższą, ale jest wartością podstawową, bez której nie można być sobą, nie można być pełnym człowiekiem. Wolność to podstawowa wartość naszego człowieczeństwa” (tamże, s. 137).

Jeśli przyjmiemy, że podstawową kategorią pedagogiczną jest czyn, wówczas dopiero widzimy, jak sprawa wolności staje się podstawowa. Tischner stosuje klasyczne rozróżnienie na czyn ludzki (*actus humanus*) i czyn człowieka (*actus hominis*). Czynem ludzkim jest tylko czyn wypływający z wolności i „tylko za taki czyn ponosi człowiek pełną odpowiedzialność” (Tischner, 2005c, s. 24). Wolność człowieka jest skorelowana z jego odpowiedzialnością. Celem zaś zabiegów wychowawczych jest ukształtowanie człowieka odpowiedzialnego za swoje czyny.

Tischner rozróżnia także wolność zewnętrzną i wewnętrzną. Z punktu widzenia pedagogiki ta druga ma jednak dużo większe znaczenie. Tischner zwraca się ku wnętrzu człowieka, które często opisuje biblijnym terminem „serce”. W Paryżu powiedział: „Wolne serce wszystko potrafi” (za: Karpiński, 2012, s. 138) – i to wyrażenie, „wolne serce”, staje się uosobieniem wewnętrznej wolności człowieka. Tym, co jednak w pełni przynosi człowiekowi wolność, jest spotkanie z Bogiem. W jednym z kazań Tischner mówi: „Właśnie dopiero to spotkanie z Bogiem sprawia, że człowiek ma w sobie naprawdę wolne serce (...). Serce uwolnione z więzów, od egoizmu, od rozmaitych lęków, strachów, które życie w nie włożyło” (tamże, s. 139). Tylko obcując z wolnością Boga człowiek staje się prawdziwie wolny, co Tischner ujmuje w lapidarnej formule „wolność budzi wolność”.

Drugi z aksjomatów pedagogiki chrześcijańskiej mówi, że człowiek jest osobą. Jak wiadomo termin ten, choć o rodowodzie teologicznym, jest jednym z bardziej skomplikowanych pojęć filozoficznych. Można mówić o różnych ujęciach osoby. Zgodnie z najbardziej klasyczną definicją Boecjusza, osoba jest indywidualną substancją natury rozumnej. Podkreśla się tutaj rozumność jako cechę wspólną gatunkową osoby (Gogacz, 1974, s. 36). Z kolei K. Wojtyła zwrócił uwagę na inne ujęcie osoby, charakterystyczne dla pewnych szkół średniowiecznych, m.in. Św. Wiktora w Paryżu: osoba jest *alteri incommunicabilis*. Znaczy to, że osoba jest czymś odrębnym, indywidualnym, ma wnętrze, które jest nieprzekazywalne (Wojtyła, 2001, s. 26). O ile więc ujęcie Boecjusza akcentuje wspólną naturę rozumną osób, o tyle ujęcie łacinników wskazuje na cechy odrębne i niepowtarzalne w każdej osobie.

Tischnerowi bliższe jest drugie ujęcie. W tekście „Z problematyki wychowania chrześcijańskiego” pisze: „Człowiek jest osobą, to znaczy naturą zindywidualizowaną. Nie ma i nie może być dwóch

identycznych jednostek ludzkich, każda jest sobą, żadna nie jest sobą i jednocześnie kimś innym i żadna nie może stać się kimś innym” (Tischner, 2005c, s. 24-25). Z tego wynika też, że nie ma dwóch identycznych dróg do zbawienia, lecz każdy człowiek ostatecznie idzie własną drogą.

Warto też dostrzec, że mówiąc o człowieku jako osobie Tischner odrzuca pewne koncepcje. Dzieje się tak zwłaszcza z pozytywistycznym i marksistowskim opisem człowieka, ale również daje się wyczuć pewną polemikę z tomizmem. Pozytywizm wraz ze swoją koncepcją nauk szczegółowych i metodą empiryczną przyniósł tzw. obiektywne poznawanie człowieka. Jednakże wiedza nauk pozytywnych o człowieku jest niewystarczająca, gdyż nie uwzględnia specyfiki człowieka i jego wymiaru wewnętrznego (Karpiński, 2012, s. 83-84). Z kolei marksizm przyniósł radykalne zafalszowanie prawdy o człowieku. Dobrym tego streszczeniem jest jedna z tez o Feuerbachu Marksa: „istota człowieka nie leży w człowieku, lecz w całokształcie stosunków społecznych” (tamże, s. 84). Człowiek jako osoba ginie, zostaje wessany w całokształt stosunków społecznych, które z kolei opisane według konfliktu dialektycznego wtrącają człowieka w walkę klasową, czyli wrogość i nieufność wobec innych.

Odpowiedzią na błędy pozytywizmu i marksizmu jest chrześcijańska koncepcja osoby. Na Kongresie Eucharystycznym w Gdańsku Tischner zaproponował własną definicję osoby: „A co to jest osoba? Otóż jest to taki byt, który jest bytem dla siebie. Jestem dla siebie. Co to znaczy być dla siebie? To znaczy, że jestem sobie zadany jako ktoś, kogo mam posiąść, mam siebie mieć” (tamże, s. 87). Tischner nie idzie tutaj drogą Boecjusza i św. Tomasza. Odrzuca ich substancjalistyczne rozumienie osoby na rzecz rozumienia bardziej egzystencjalnego, współczesnego, jako bytu-dla-siebie.

Trzeci aksjomat pedagogiki chrześcijańskiej podkreśla obiektywny charakter wartości i ich nabywanie poprzez osobiste naśladowanie wzoru. Wartości, zdaniem Tischnera, nie są subiektywnymi wytworami człowieka lub jakiejś grupy społecznej. Istnieją one obiektywnie i wykazują między sobą pewną hierarchię, a drogą do ich urzeczywistnienia jest naśladowanie. Dla ujęcia chrześcijańskiego najlepszym wzorem realizacji wartości jest postać Chrystusa. Naśladowanie Jezusa Chrystusa jest rzeczą o fundamentalnym znaczeniu, ale i tu należy zachować pewną zasadę: z jednej strony naśladowanie to nie może przekreślać indywidualności każdego człowieka, z drugiej zaś nie może być całkowitą dowolnością. W wychowaniu chodzi o przekazanie wychowankowi tej hierarchii wartości, którą przeżywał Chrystus.

Takie są trzy fundamentalne zasady, które należy uwzględnić w wychowaniu: wolność i osobowość człowieka oraz przekazanie prawdziwej hierarchii wartości. Na tych pryncypiach będą nabudowane dalsze postulaty wychowawcze Tischnera. Najpierw jednak rozprawi się on z błędnymi koncepcjami wychowawczymi, które nie szanują powyżej opisanej prawdy o człowieku: mechanicyzmem, legalizmem i totalizmem wychowawczym.

2. Mechanicyzm wychowawczy

Mechanicyzm w wychowaniu to pewna odmiana behawioryzmu. To determinizm wychowawczy. W takim podejściu proces wychowawczy pojmuje się jako „wytworzenie w wychowanku dobrych przyzwyczajzeń” (Tischner, 2005c, s. 26). W jaki sposób można uzyskać dobre przyzwyczajenia? Poprzez

wielokrotne powtarzanie tych samych, pożądanых czynności. Człowiek dobrze wychowany to człowiek przyzwyczajony do dobrego, np. do modlitwy, jałmużny, etc.

Dlaczego taka koncepcja wychowawcza nie zyskuje aprobaty Tischnera? Na czym polega jej błąd? Po pierwsze teoria ta całkowicie lekceważy i niweczy wolność człowieka – pierwszy z aksjomatów pedagogiki chrześcijańskiej. Czyn ludzki, np. modlitwa, nie rodzi się wówczas z wolności – nie jest więc w ogóle czynem ludzkim, pozostaje jedynie czynem człowieka – lecz jest pewnym odruchem psychofizjologicznym, reakcją na pewne wdrukowane skojarzenia. W parze ze zignorowaniem wolności ludzkiej odrzuca się także refleksję. Zachowanie jest arefleksyjne, nieuświadomione, nieprzemysłane. Zachowanie człowieka wypływające z przyzwyczajenia oddala go od wolności i jednocześnie zatrzymuje go na poziomie przedrefleksyjnym.

Po drugie, mechanicyzm wychowawczy grzeszy błędnym założeniem, że wszystkie sytuacje w życiu człowieka są powtarzalne i dobrze znane. Człowiek jakoby miał wygrywać swoje życie na dobrze znanych instrumentach i z tego samego repertuaru. O ile jest pewna liczba sytuacji powtarzalnych – np. modlitwa przed snem – o tyle też pewne sytuacje zdarzają się raz tylko w życiu. I to te ostatnie mają fundamentalne znaczenie, decydują często o naszym życiu. Może to być decyzja o powołaniu, albo znalezienie się w sytuacji domagającej się jakiegoś heroizmu, względnie dylemat moralny, konflikt wartości, itp. Tischner przywołuje przykład św. Franciszka z Asyżu, który musiał wręcz odrzucić dobre przyzwyczajenia, by pójść drogą dla siebie najlepszą.

Po trzecie wreszcie, determinizm wychowawczy podszyty jest niewiarą w obiektywny charakter wartości, a nade wszystko w ich atrakcyjność. Tischner pisze: „Kto wychowanka tylko przyzwyczajają do modlitwy, ten nie wierzy, że modlitwa jest pewną wartością i nie wierzy, że wychowanek jest zdolny do odkrycia owej wartości” (tamże, s. 28). To chyba jeden z większych zarzutów wobec takiej koncepcji wychowawczej. Uciekanie się do urabiania nawyków i tresury zdradza niewiarę, że wartości mogą pociągać i że człowiek zechce w swojej wolności samemu je wybrać dla nich samych.

W mechanicyzmie zatem w wychowanie wkrada się wewnętrzna sprzeczność. Z jednej strony przyjmuje się ogólne założenie, że tylko to jest ludzkie, co wolne. Z drugiej zaś uniemożliwia się wychowankowi dokonanie wolnego wyboru. Ma on tylko poprawnie reagować, mieć wyuczone przyzwyczajenia.

3. Legalizm wychowawczy

Drugą koncepcją wychowawczą, z którą Tischner polemizuje, jest tzw. legalizm wychowawczy. Chodzi o wychowywanie w duchu bezkrytycznej lojalności dla autorytetu wychowawczego i wydawanych przezeń rozporządzeń. Coś takiego miało miejsce np. w faszyzmie. Niemniej, przestrzega Tischner, taka fałszywa koncepcja wychowawcza może zagrozić także pedagogice chrześcijańskiej. W czym się ona przejawia?

Pierwszą sytuacją wskazującą na skażenie legalizmem wychowawczym, jest żądanie od wychowanka posłuszeństwa dla prawa tylko dlatego, że jest prawem. Następuje tu zerwanie relacji między

przepisem prawnym a wartością, którą ten przepis ma zabezpieczać. Przepis prawny nie tyle zabezpiecza jakąś wartość – on jest wartością samą w sobie. Znow widzimy, jak czymś nieprzydatnym jest refleksja i wolność – wystarczy ślepe posłuszeństwo.

Legalizm przynosi bardzo negatywne następstwa. Jeśli proces wychowawczy będzie skuteczny, może okazać się, że jego rezultatem jest człowiek posłuszny, lojalny, ale jednocześnie głęboko nieetyczny. Z kolei legalizm na gruncie religijnym przynosi zjawisko tzw. „białych plam” – pewne sprawy, normalnie istotne dla człowieka, zostają pominięte w wychowaniu jako nieważne. Może także pojawić się tabuizacja pewnych obszarów życia ludzkiego, np. sfery seksualnej. Jest to rezultat oderwania normy prawnej od wartości religijnej. Jak zauważa Tischner: „Formacja w stronę chrześcijaństwa przekształca się w formację w stronę dewocji” (tamże, s. 30).

Legalizm przynosi także zerwanie relacji między wychowaniem religijnym a przeżyciem religijnym. Tischner powołuje się na badania Rudolfa Otto, który podkreślał wagę przeżyć religijnych – tylko one mogą skutkować aktem ofiary wobec Boga, i tylko w nich Bóg może pokazać prawdziwe swoje oblicze: jako jednocześnie *mysterium tremendum* i *mysterium fascinans*. Przejawem legalizmu jest zastępowanie religii etyką – przeżycie i doświadczenie Boga zostaje zredukowane tylko do zasad. Innym przejawem jest robienie z religii światopoglądu – zredukowanie religii do tez filozoficznych. Może też religia zostać zredukowana do sentymentalizmu i fideizmu.

Końcowym efektem legalizmu wychowawczego w obszarze wychowania religijnego jest zanik religijnego zmysłu. Człowiek zdaniem Tischnera nie ztraca religijności w wyniku np. postępu cywilizacyjnego – o wiele groźniejsze są skutki właśnie legalistycznego wychowania. O ile mechanizm wychowawczy uderzał w wolność, o tyle legalizm wychowawczy narusza przekonanie o obiektywnym charakterze wartości religijnych. Nie wtajemnicza w świat wartości, lecz go deformuje. Można nawet dostrzec w legalizmie pewną zakamuflowaną wersję relatywizmu etycznego.

4. Totalizm wychowawczy

O ile dwie omówione powyżej koncepcje wychowawcze dotyczą procesu wychowania, o tyle tzw. totalizm ma związek z samą koncepcją wychowawcy. Tischner sam nadał tym negatywnym zjawiskom nazwę „totalizmu” przez analogię do totalistycznej władzy w państwie. Pedagogika totalistyczna przyznaje wychowawcy bezwzględne prawo „do uczynienia z siebie wzoru dla wychowanka” (tamże, s. 32). Totalizm wychowawczy przyjmuje naśladowanie wychowawcy jako podstawową zasadę wychowania. Oczywiście wychowawca powinien być wzorem. Naśladowanie wychowawcy nie zawsze musi być czymś zgubnym – ale okoliczność ta narzuca na wychowawcę raczej zadanie nieustannej pracy nad sobą i doskonalenia. Jednocześnie są sytuacje, kiedy wychowawcy wprost nie należy naśladować. Wyraźnie wskazuje na to Jezus w Ewangelii, mówiąc o faryzeuszach i uczonych w Piśmie: „Czyńcie i zachowujcie wszystko, co wam polecą, lecz uczynków ich nie naśladowajcie. Mówią bowiem, ale sami nie czynią” (Mt 23, 3).

Tymczasem w totalizmie wychowawczym chodzi o bezwzględne naśladowanie wychowawcy, a także o jego przekonanie, że jest absolutnym wzorem do naśladowania. Wychowawca taki jest zawsze

przekonany o swojej racji i doskonałości. W dziedzinie religii narzuca wychowankom swoje modlitwy, własny styl życia, swoje myślenie. Jak zauważa Tischner: „Wszelkie próby polemiki będzie traktował jako atak na jego własną godność” (tamże, s. 33). Przy tym towarzyszy mu brak odróżnienia spraw zasadniczych od wtórnych, pobocznych.

U totalistycznego wychowawcy jedynym motywem działań i postaw jest lęk. Wychowawca taki boi się praktycznie o wszystko, ale jeden lęk dominuje wyraźnie – przed kompromitacją w oczach wychowanka, przed zdemaskowaniem. Stąd całkowicie zrozumiała tendencja do izolacji, dystansu, braku dialogu. Wychowawca totalistyczny cierpi na megalomanię. Uwierzył we własną doskonałość, ale jednocześnie nie uwierzył w pociągającą moc prawdy i atrakcyjny charakter wartości. Taka postawa całkowicie uniemożliwia jakąkolwiek wspólnotę z wychowankiem. Tymczasem największą siłę oddziaływania ma wychowawca pokorny, wolny, który potrafi uzasadnić to, czego od wychowanka wymaga, a przede wszystkim czuje jego niepokoje i pomaga mu z nich wyjść.

5. Kim jest wychowawca?

Jak widać Tischnerowi udało się naszkicować całkiem rozległe spektrum błędnych koncepcji wychowawczych, zarówno odnośnie do procesu wychowania, jak i do samego wychowawcy. Nie znaczy to jednak, że nasz filozof ogranicza się tylko do wymiaru krytycznego. Temat wychowania powraca w dziele *Etyka Solidarności*. Wyczytujemy z niej kilka ważkich i pozytywnych myśli pedagogicznych.

Tischner podaje wpieryw definicję wychowania: „Wychowanie to praca z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania”. A następnie zaznacza, jaka idea leży u fundamentów tego procesu: „Wychowanie stwarza między wychowawcą a wychowankiem więź analogiczną do więzi ojcostwa” (Tischner, 2005a, s. 88). Widzimy zatem, że w *Etyce Solidarności* wychowanie zostaje zinterpretowane za pomocą tej jednej kategorii – pojęcia „ojcostwa”. Na czym polega ojcostwo?

Zdaniem Tischnera ojcostwo jest kategorią paradoksalną. Z jednej strony wydaje się, że droga wychowania to nieustanne oddalanie się dziecka od ojca: ojciec jest u początków życia, najpierw jest bardzo potrzebny, a potem, w miarę dorastania, musi się usuwać na bok, aż po całkowite usamodzielnienie się dziecka. Jednakowoż jest to płytka wizja ojcostwa. To ostatnie to nie tylko przekazywanie życia, ale przede wszystkim przekazywanie nadziei: „Między ojcem a dzieckiem istnieje więź powiernictwa nadziei. Ojciec jest powiernikiem dziecięcej nadziei, jej oparciem, jej mocą. Jesteśmy dziećmi tych, w których ręce złożyliśmy nasze nadzieje. Cóż więc znaczy być dzieckiem? Znaczy: powierzyć komuś swoją nadzieję. Co znaczy być ojcem? Znaczy: stać się powiernikiem czyjejs nadziei. Nadzieja jest źródłem naszego życia. Dlatego ten, kto przynosi człowiekowi nadzieję, jest duchowym ojcem człowieka” (tamże).

Idea ojcostwa oraz powiązana z nią kategoria nadziei zmienia nam całą koncepcję procesu wychowawczego. Wychowanie staje się pracą nad ludzkim duchem, a zadaniem fundamentalnym jest zaszczepić w nim poczucie nadziei. Dopiero wtedy mogą pojawić się takie wartości, jak miłość, wiara, czy

właściwe poznanie. Wychowawca jest nie tylko kimś, kogo się naśladowuje. Wychowawca to ktoś, w czyje ręce wychowanek się powierzył, komu zaufał i zawierzył swoją nadzieję. Nie ma tu miejsca na dystans i udawanie. Relacja wychowawca-wychowanek to relacja zaufania i powiernictwa. Tylko w takiej wspólnotce w wychowanku może zrodzić się nadzieja.

Zdaniem Tischnera wychowawca przynosi wychowankowi tak naprawdę jedną rzecz – przebudzenie. Pisze filozof: „Najpierw szliśmy przez życie, nie wiedząc, o co naprawdę w życiu chodzi, jakby w półśnie. Głos wychowawcy wyrwał nas z tego snu. Resztę trzeba już było zrobić samemu” (tamże, s. 89). Można pracę wychowawcy porównać do postawy Sokratesa, który działał niczym położna – wydobywał prawdę z człowieka jak położna odbiera poród. Dzięki pracy wychowawcy rodzi się w człowieku nie tylko nadzieja, ale też jakaś prawda. Wychowawca tej prawdy jednak nie stwarza, on ją tylko wydobywa, pomaga, służy swoim doświadczeniem.

Wychowawca jako ojciec, czyli powiernik nadziei, jest narażony na dwa fundamentalne błędy. Kiedy je popełni przestanie być ojcem, a w uczniu powstanie rana nie do zablźnienia. Po pierwsze, nie wolno być wychowawcą pozornym, iluzorycznym, w niepełnym wymiarze – ojcostwo musi angażować całkowitą odpowiedzialność wychowawcy. Po drugie, wychowawca nie może zdradzić, gdyż to grozi rozpaczą. Przyjrzyjmy się tym dwóm niebezpieczeństwom w pracy wychowawcy.

Powiedzieliśmy, że wychowawca ma budzić w wychowanku nadzieję. Tischner zauważa, że każdy niesie w sobie rozmaite nadzieje: „Ktoś chciałby być poetą, ktoś świętym, ktoś reformatorem życia społecznego, rewolucjonistą. Nadzieje osobiste i własne wylaniają się spośród nadziei narodowych, zawodowych, religijnych” (tamże, s. 90). Kiedy wychowawca popełni błąd? Kiedy uzna, że te nadzieje jemu podlegają, że może wychowanka prowadzić niemal za rękę. Tymczasem rola wychowawcy jest jedna – przebudzić nadzieję. Resztę musi wybrać wychowanek. Jak zauważa Tischner: „Prawda o nadziei jest prosta: własną, osobistą nadzieję musi odnaleźć i uczynić własną sam wychowanek (...). W sprawach dla wychowanka najważniejszych, bo najbardziej osobistych, wychowanek musi mieć przestrzeń wolnego wyboru” (tamże). Jeszcze raz powraca zatem wolność jako podstawowa zasada wychowawcza – wolność jest warunkiem także nadziei.

Drugie niebezpieczeństwo wychowawcy polega na zdradzie. Wiąże się to z tym, że w wychowaniu ogromną rolę odgrywa zasada wierności – wychowanek powierza się wychowawcy. Tischner przywołuje przykład Korczaka – gdy jego wychowankowie z sierocińca szli do gazu poszedł razem z nimi, demonstrując wierność aż do końca. Wychowawca jednak może zdradzić. Tischner rozróżnia dwa typy zdrad – zdrady ukryte i jawne. Zdrada ukryta przyjmuje postać iluzji wierności i zawsze prowokuje do podejrzeń. Jest ona trudniejsza do zniesienia, niż zdrada jawna. Wychowawca jest wierny, gdy jego dramat jest zawsze większy od dramatu ucznia: „W krainie kłamstwa jego prawdomówność musi być większa niż prawdomówność wychowanka. W krainie niesprawiedliwości jego sprawiedliwość musi przewyższać poczucie sprawiedliwości jego wychowanków. W krainie nienawiści i podejrzliwości on musi być bardziej prosty i jawny” (tamże, s. 92). Wychowawca jest wierny dopóki jest „razem” z wychowankami, jak Korczak, gotów dzielić dramat swoich dzieci. Iluzja wierności, zdrada ukryta przyjmuje postać

moralizowania i dawania rad, które tylko obnażają prawdę, że wychowawca jest na zewnątrz dramatu uczniów.

W *Etyce Solidarności* Tischner kreśli śmiałą koncepcję wychowania jako ojcostwa. W tym aspekcie staje się ona etyką przebudzenia – „przebudzenia do ojcostwa według nadziei”. W niej nadzieja i wolność jawią się jako fundament prawdziwego wychowania.

6. Świat prawdy

Z dzieł Tischnera da się też wyczytać jego myśl dotyczącą koncepcji szkoły i nauczyciela. Czym ma być szkoła? Co w niej ważniejsze – wychowanie czy nauczanie? Zorientowaliśmy się dotąd, jakie wartości – wolność i nadzieja – są fundamentalne w procesie wychowania. A czy właściwe nauczanie będzie również oparte na jakiejś wartości? Jakie błędy można popełnić w nauczaniu? Z odpowiedzi na te pytania wylania się ciekawa i oryginalna wizja szkoły, nauczyciela i procesu nauczania.

Przede wszystkim trzeba sobie uświadomić, że szkoła jest instytucją z wszystkimi tego konsekwencjami. O ile wychowanie rozpatrywaliśmy jako coś o wiele bardziej osobowego i indywidualnego, jako relację wychowawca-wychowanek, o tyle nauczanie szkolne jest systemowe i zinstytucjonalizowane. Co to znaczy, że szkoła jest instytucją? Tischner wskazuje na trzy elementy: ludzie, struktury i formy. Szkoła jest pewną formą, która owszem, zabija spontaniczność, ale całkowita spontaniczność, jak w poglądach wychowawczych J. J. Rousseau, nie jest czymś pożądanym. Mówi Tischner: „Można powiedzieć, że szkoła formalizuje – uczy »jak«, ale nie uczy »co«. Szkoła może kształcić matematyków czy biologów, ale sam wychowanek musi zdecydować, kim będzie” (1999, s. 144).

Szkoła zdaniem Tischnera musi opierać się na dwóch wartościach: na bezinteresowności i prawdzie. Z ich realizacji wyłoni się prawdziwa wolność. Motyw ten często powraca u Tischnera, m.in. w kazaniu, jakie wygłosił w Nowym Targu podczas uroczystości 90-lecia Liceum im. Seweryna Goszczyńskiego, którego sam był absolwentem. Najpierw przywołuje postać Sabaly, a następnie cytuje Norwida, który narzekał, że nigdzie na świecie inteligencja nie jest tak poniżona, jak w Polsce, stąd w całym kraju nie ma nic logicznego. Następnie Tischner wyjaśnił uczniom czym jest szkoła średnia. Decydująca jest tu charakterystyka „średnia”. W sylogistyce Arystotelesa istnieje coś takiego, jak „termin średni”, czyli termin, który występuje w przesłankach, a nie występuje we wniosku sylogizmu kategorycznego. Jeśli weźmiemy prosty sylogizm z dwiema przesłankami: „Każdy człowiek jest śmiertelny” i „Sokrates jest człowiekiem”, to jako wniosek otrzymamy zdanie: „Sokrates jest śmiertelny”. Słowo „człowiek” jest tu terminem średnim, występuje w przesłankach, lecz ginie we wniosku. Ale nie ginie w taki sposób, że znika całkowicie. On się zawiera we wniosku, jak liczba 2 zawiera się w liczbie 5. Termin średni służy jako pomoc, most, przejście od przesłanek do wniosku. Gdyby nie termin średni wniosek nie byłby możliwy. Wychodząc od takiej etymologii Tischner mówi: „Szkoła będzie szkołą średnią, to znaczy taką, która przeprowadzi człowieka przez jakąś rzekę, przez jakąś rozpadlinę, a potem zniknie. Potem, kiedy człowiek pójdzie na wyższą uczelnię, średniość jakby zniknie. Ale bez tej średniości nie byłoby potem szkoły wyższej” (tekst niepublikowany).

Średniość arystotelesowska oznacza wprawdzie bezinteresowność w poznawaniu prawdy. Nauka w szkole siłą rzeczy musi być bezinteresowna i pokorna, skoro później wchłonięta przez dalszą edukację. We wspomnianym kazaniu Tischner mówił: „Dlaczego masz się uczyć o Archimedesie? Bo Archimedes jest. Dlaczego masz się uczyć o Pitagorasie, o jego twierdzeniu? Bo twierdzenie jest. I nie pytaj, po co ci się to przyda. Trzeba poznawać prawdę dla samej prawdy, nie pytając czy z tego będzie jakiś interes, czy interesu nie będzie (...). Od początku do końca toczy się walka jakby z naturą człowieka, z tą naturą, która ma jakiś interes, która chce wiedzieć, ale wiedzieć wedle interesu” (tamże). Walka z interesownością to budzenie w uczniach wspaniałomyślności. Interes może płynąć ze strony ucznia, ale także ze strony totalitarnego państwa. W jednym i drugim przypadku trzeba w szkole obronić bezinteresowność poznania. Szkoła może bowiem czasem popełnić błąd i wprowadzać ucznia na drogę interesowności. Tischner przed tym przestrzega: „Wychowawca powinien uczyć bezinteresownego podejścia do przedmiotu. Pierwotne podejście dzieci do świata jest bezinteresowne. Bezinteresownie odkrywają reguły, jakimi on się rządzi, bezinteresownie słuchają muzyki, grają w piłkę. Ale już w szkole średniej pojawia się pytanie: co mi z tego przyjdzie? Nauczyciele wymyślają wtedy różnego rodzaju motywacje: że uczyć się to wielki interes – możesz sobie potem kupić samochód, pojechać na wycieczkę... W ten sposób wtłacza się biednego ucznia w strukturę interesowności” (Tischner, 1999, s. 145).

Z bezinteresownością wiąże się druga wartość szkoły – prawda. W kazaniu nowotarskim Tischner mówi: „Prawda tylko wtedy udziela się człowiekowi, jeśli jej człowiek szuka bezinteresownie, ale bezinteresowność znaczy wolność” (tekst niepublikowany). Widzimy, jak poszukiwanie prawdy o szkole prowadzi Tischnera do drugiego, obok sylogistyki Arystotelesa, źródła, jakim jest Ewangelia i zawarte w niej zdanie Jezusa: „poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli” (J 8, 32). Do prawdy należy podążać wspaniałomyślnie, bezinteresownie. Wówczas udziela się ona człowiekowi i przynosi wolność. Z tych trzech wartości, zdaniem Tischnera, buduje się człowiek. Teraz jeszcze lepiej widać rolę wolności w wychowaniu i jej związek z prawdą. Zadaje to kłam potocznemu wyobrażeniu o szkole, jakoby wychowanek przychodził do szkoły wolny, a nauczyciele i cały system zniewaliliby go różnymi regułami i formami. Tischner twierdzi: „Jest wręcz odwrotnie: on przychodzi jako wielorako zniewolony. Idzie o to, żeby powiązać wielkie prawdy teologiczne z codzienną praktyką. Teologia mówi: łaska was wyzwoli. Trzeba pokazać, że spełnianie obowiązku wyzwala. Tropem wychowania musi stać się idea wyzwolenia. Wolność musi się jawić jako roślina, która powoli wydobywa się z ziemi, kwitnie i owocuje” (Tischner, 2012, s. 293).

Tischner sporo miejsca poświęcał nauczycielom i wychowawcom w swoich kazaniach i rekolekcjach. W sposób szczególny zwrócił się do nauczycieli w ramach rekolekcji wielkopostnych, wygłoszonych w Krakowie w marcu 1972 r., w konferencji zatytułowanej „Prawda i kłamstwo pracy” (Tischner, 2011, s. 86-95). Jeszcze raz podkreślił, że nauczyciel to ktoś, kto ma do czynienia z delikatną substancją, jaką jest prawda. Nauczyciel przekazuje prawdę. Kaznodzieja wskazał na dwa błędy, które czynią posługę nauczyciela fałszywą. Pierwszy błąd polega na niewłaściwym podejściu do samej prawdy i samego nauczania. Nauczyciel nie doświadcza tego, że służy prawdzie, raczej nauczanie sprowadza do programu, który koniecznie trzeba zrealizować i pewne *quantum* wiedzy uczniowi przekazać. Mówi

Tischner: „W ten sposób staje się rodzajem pasa transmisyjnego między programem a uczniem. Chodzi o to, ażeby ten pas jak najszybciej się obracał” (tamże, s. 93). Jest to niewłaściwe zrozumienie procesu nauczania. Co w takim razie powinien nauczyciel robić? Powinien pamiętać, że w nauczaniu nie chodzi o postawę „jak najwięcej i jak najszybciej”. Chodzi raczej o to, „by pokazać jak się świat odkrywa. A pokazanie tego, jak ten świat *de facto* wygląda, ma być tylko środkiem a nie celem nauczania – środkiem do nauczania się samodzielności w odkrywaniu świata. Nauczyciel to jest ktoś, kto przede wszystkim ma od nowa z uczniem odkryć prawdę o świecie” (tamże). Tak więc istotna powinna być postawa odkrywania a nie nauczania. I to odkrywania razem z uczniem. W ten sposób pomiędzy uczniem i nauczycielem wywiązuje się dialog, który obu prowadzi do prawdy.

Drugim poważnym błędem nauczyciela, a wręcz zaprzeczeniem jego misji, jest kłamstwo. Należy pamiętać, że Tischner wygłasza swoje nauki w okresie komunistycznego zniewolenia, gdzie państwo miało monopol na edukację i nie brakowało w niej właśnie kłamstwa. Kłamstwo dotykało historii, nauk społecznych i przyrodniczych z ideologiczną manią światopoglądu materialistycznego, nauk o człowieku i religii. Tischner przestrzega nauczycieli, by nie sprzeniewierzyli się swojemu powołaniu i miast pracować w świecie prawdy nie zechcieli służyć kłamstwu. Padają tu mocne słowa kaznodziei: „Kłamstwa ten naród nie wybaczy. Bo są ludzie na świecie, którym kłamać nie wolno (...), dla których kłamstwo byłoby wewnętrznym samobójstwem (...). Kłamstwo wśród tych, których mowa ma być »tak-tak, nie-nie«, jest grzechem nie do wybaczenia przez naród” (tamże, s. 94-95).

7. Wychowanie a filozofia dramatu

Cała koncepcja pedagogiki chrześcijańskiej Tischnera rodzi się i rozwija pod wpływem uprawianej przez niego filozofii dramatu. Tischner przez całe swoje intelektualne i duszpasterskie życie troszczył się o człowieka. Najpierw diagnozował w człowieku współczesnym kryzys nadziei (Tischner, 2005c), następnie zachęcał do myślenia według wartości, kreślił aksjologiczną wizję człowieka (Tischner, 2005b), by wreszcie w okresie dojrzałym ukazać go jako istotę dramatyczną (Tischner, 2006) i to otwartą na spotkanie z Bogiem, którego łaska jako jedyna może ocalić człowieka od zła (Tischner, 2001). Myślenie Tischnera o wychowaniu rodziło się jako szczegółowe zagadnienie filozofii dramatu, ale też z drugiej strony możemy odnaleźć w nim wszystkie elementy kreślonej przez niego filozofii dramatu.

Zdaniem Tischnera człowiek jest istotą dramatyczną, bierze udział w jakimś dramacie. Czym jest dramat? To rodzaj spotkania osób, choć nie każde spotkanie jest spotkaniem prawdziwym. Dramat ma swoistą strukturę. Pierwszym elementem jest scena dramatu, czyli świat rzeczy. Relację człowieka do świata rzeczy opisywała klasyczna metafizyka, np. tomizm – jej język nadaje się w sumie do opisywania tylko świata rzeczy. Drugi element dramatu to spotkanie osób, które się dokonuje na scenie. Nie da się go ująć na sposób bytu, trzeba zapytać o dobro, o agatologię. Tak dotykamy trzeciego elementu dramatu – rozgrywa się on w horyzoncie dobra i zła. Dramat tym się różni od tragedii, że ta ostatnia dzieje się tylko w horyzoncie zła, które jako *fatum* jest czymś nieuchronnym. Tymczasem w dramacie jest możliwe dobro, ale jednocześnie jest ono zagrożone przez zło. Czwarty element dramatu to czas dramatyczny – zupełnie

różny od tzw. czasu obiektywnego, znanego z nauk przyrodniczych. Czas dramatyczny to wewnętrzny strumień, który niesie naszą egzystencję, kształtuje ją, to strumień naszych przeżyć i doświadczeń, w nim też dochodzi do spotkania z innymi. Wreszcie piąty element dramatu to otwarcie na Boga. Wszystkie dramaty człowieka są częścią tego podstawowego dramatu, jakim jest spotkanie z Bogiem. Spotkanie jest autentyczne jeśli nas przybliży do Boga, można w drugim odczuć ślad Boga.

Kiedy teraz popatrzymy na myśl pedagogiczną Tischnera to zauważymy, że występują w niej wszystkie elementy filozofii dramatu, da się ją wyrazić w kategoriach filozofii dramatu. Najpierw scena dramatu. W wychowaniu jest nią przede wszystkim szkoła. Ale czujemy bardzo mocno jak Tischner broni się przed takim redukowaniem szkoły tylko do sceny dramatu, a więc do czegoś zimnego, rzeczowego, odpersonalizowanego. O wiele ważniejsze jest to, co się na tej scenie dzieje. Relacja wychowanek-wychowawca jest spotkaniem. Wszystkie błędne koncepcje wychowawcze, jak mechanicyzm czy legalizm wychowawczy, o wiele bardziej przypominają świat rzeczy, niż osób. Dla Tischnera prawdziwe wychowanie możliwe jest dzięki spotkaniu, którego kulminacją jest ojcostwo. Wywiązuje się wówczas swoisty dramat – oto uczeń powierza swoją nadzieję wychowawcy jako ojcu. Cechą tego spotkania jest powiernictwo, zawierzenie i odpowiedzialność. Wychowanek krzyczy: „ty mnie nie zdradzisz”, to znaczy nie zrobisz mi krzywdy, nie zawiedziesz moich nadziei.

W miarę upływu dramatycznego czasu wychowawca-nauczyciel staje się nie tylko powiernikiem, ale jako powiernik może być przewodnikiem w świat prawdy. I znów, nie jest kimś, kto dominuje nad uczniem pokazując mu jak jest, lecz trwając w spotkaniu i dialogu razem z uczniem odkrywa prawdę. Nie posiada prawdy, lecz służy jej samemu się do niej przybliżając. Wprowadza ucznia w przestrzeń bezinteresowności i wspaniałomyślności. Efektem tak przeżytego spotkania jest dobro, czyli wolność, samodzielność i odpowiedzialność wychowanka jako osoby. Dobro to – jak widzieliśmy – jest w dramacie wychowania nieustannie zagrożone, przez kłamstwo, niesprawiedliwość, zdradę nauczyciela. Złem jest także postawa, kiedy nauczyciel daje odczuć uczniowi, że ten jest bezwartościowy, albo nie pozwala mu na ukształtowanie odpowiedniej hierarchii wartości. Niestety, jak z każdego dramatu, także z procesu nauczania i wychowywania, można wyjść poranionym, a nawet można zabić w uczniu człowieka. Zło nieustannie kusi, zagraża, ale dobro jest możliwe. Przy otwarciu na Boga i Jego łaskę dobro zawsze wygrywa, a jest nim człowiek wolny, rozumny i odpowiedzialny – ostatnie słowo dramatu wychowania.

Bibliografia:

- Gogacz M., (1974), *Wokół problemu osoby*, Warszawa: (brak wydawnictwa).
- Karpiński P., (2012), *Zrozumieć człowieka. Antropologia kazań ks. Józefa Tischnera*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu.
- Tischner J., (1999), *Przekonać Pana Boga*, Kraków: ZNAK.
- Tischner J., (2001), *Spór o istnienie człowieka*, Kraków: ZNAK.
- Tischner J., (2005a), *Etyka Solidarności*, Kraków: ZNAK.
- Tischner J., (2005b), *Myslenie według wartości*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2005c), *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: ZNAK. Tischner J., (2006), *Filozofia dramatu*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2011), *Nadzieja czeka na słowo. Rekolekcje*, Kraków: ZNAK.

Tischner J., (2012), *Alfabet Tischnera*, Kraków: ZNAK.

Wojtyła K., (2001), *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.