

MARTYNA STREMBSKA-KOZIEŁ

PEDAGOGICZNE ASPEKTY FILOZOFII PERSONALISTYCZNEJ EDYTY STEIN I JÓZEFA TISCHNERA

Wychowanie na przestrzeni wieków stanowi przedmiot zainteresowań nie tylko pedagogiki, która zyskała status nauki dopiero na początku XIX w., lecz przede wszystkim filozofii. Jak podkreśla Marian Nowak, „Nie jest więc obca problematyce filozoficznej podejmowanie problemów wychowawczych, ani też nie jest obca pedagogice obecność w niej podejścia filozoficznego do problemów związanych z wychowaniem człowieka”¹. Z czasem na tym wspólnym gruncie badań wyodrębniona została subdyscyplina naukowa, zwana filozofią wychowania. Gdy mówi się o filozofii wychowania, problematyczne staje się jednak dokładne określenie jej naukowej tożsamości. Paweł Walczak stwierdza, że „niemalże każdy badacz sytuujący się w obszarze filozofii wychowania definiuje jej sens, znaczenie, zakres, cele i zadania na swój odmienny sposób”².

Znajduje to swoje odzwierciedlenie choćby w pedagogice XIX i XX w. Krzysztof Jakubiak i Roman Leppert, analizując polską myśl pedagogiczną tamtego okresu, odnajdują trzy podstawowe sposoby uprawiania filozofii wychowania. Pierwszy z nich przypada na przełom XIX i XX w. Wówczas to filozofia wychowania pozostawała nieautonomiczna względem pedagogiki. Postrzegano ją jako pedagogikę filozoficzną, stanowiącą część pedagogiki

Mgr MARTYNA STREMBSKA-KOZIEŁ – doktorantka Katedry Filozofii Wychowania w Instytucie Pedagogiki KUL; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: m_strembska@o2.pl

¹ M. NOWAK, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków: WN PAT 1993, s. 39.

² P. WALCZAK, *Filozofia wychowania jako filozofia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 1(2013), s. 186.

ogólnej³. Z kolei w okresie PRL-u dominowały dwa odmienne podejścia do filozofii wychowania. Jedni autorzy utożsamiali ją z pedagogiką ogólną, inni wyraźnie oddzielali pierwsze od drugiego, wskazując, że zadaniem filozofii wychowania jest filozoficzna refleksja nad wychowaniem⁴, pedagogika ogólna zaś wprowadza w podstawy wiedzy o pedagogicznej⁵. Dziś filozofię wychowania ujmuje się jako subdyscyplinę pedagogiki ogólnej, której „zadaniem jest ukazanie filozoficznych przesłanek teorii i praktyk pedagogicznych, opracowanie swoistej metateorii edukacji, zdefiniowanie miejsca pedagogiki pośród innych nauk, a także sformułowanie fundamentalnej bazy pojęciowej, umożliwiającej klarowny opis rzeczywistości oraz dialog interdyscyplinarny”⁶.

Niniejszy artykuł stanowi próbę rekonstrukcji myśli filozoficznej dwojga wielkich fenomenologów – Edyty Stein (1891-1942), żydówki, konwertytki, karmelitanki bosej, świętej Kościoła katolickiego oraz księdza Józefa Tischnera (1931-2000) – ukazania jej pedagogicznych aspektów oraz osadzenia w obszarze zainteresowań badawczych filozofii wychowania. I choć wydawać by się mogło, że autorów tych dzieli wiele, to dostrzec można pewne podobieństwa dotyczące ich naukowej biografii, źródeł poglądów czy wyboru podejmowanych tematów. Oboje pozostawali pod wyraźnym wpływem fenomenologii Edmunda Husserla – Stein była jego uczennicą i asystentką, Tischner zaś czerpał z jego dorobku oraz pracował razem z jego studentem – Romanem Ingardenem, przyjacielem Edyty Stein. Dla obojga sprawy człowieka, jego rozwoju i wychowania, pozostawały niezwykle ważne. Oboje również zostawili po sobie bogatą spuściznę naukową, która może stanowić źródło inspiracji dla współczesnych pedagogów.

³ Zob. K. JAKUBIAK, R. LEPPERT, *Sposoby rozumienia filozofii wychowania w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2003, s. 228.

⁴ Zob. tamże, s. 230.

⁵ Zob. M. NOWAK, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: RW KUL 1999, s. 98.

⁶ *Filozofia wychowania*, w: *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2000, s. 67.

W KRĘGU ANTROPOLOGII WYCHOWANIA EDYTY STEIN

Stein zainteresowania naukowe związane z pedagogiką realizowała w okresie zatrudnienia w Niemieckim Instytucie Pedagogiki Naukowej w Münster. W latach 1932-1933 prowadziła wykład z zakresu antropologii filozoficznej, kształcąc przyszłych nauczycieli. Nieprzypadkowo pierwszą część tegoż wykładu poświęciła zagadnieniu struktury osoby ludzkiej. Dostrzegła bowiem wyraźne związki pomiędzy nauką o wychowaniu a antropologią. Podkreślała, że u podstaw wszelkiej pracy wychowawczej znajduje się określona koncepcja człowieka. Jednocześnie „jest możliwe, że ktoś prowadzi pracę wychowawczą, nie dysponując jakąś metafizyką w sensie przemyślanego systemu czy jakąś rozwiniętą ideą człowieka. Ale takie czy inne ujęcie świata i człowieka zawsze leży u podstaw jego poczynań”⁷. W innym miejscu zaznacza również: „Pedagogika buduje zamki na piasku, gdy nie dysponuje odpowiedzią na pytanie «Czym jest człowiek?»”⁸. Pytanie to znajduje się u podstaw wszelkiej refleksji o wychowaniu i w rzeczywistości wyraża dążenie do odkrycia natury i przeznaczenia człowieka.

Człowiek, w ujęciu filozofii personalnej, ma nie tylko zdolność do wartościowania i poszukiwania wartości, ale nade wszystko sam stanowi wartość najbardziej podstawową i prymarną⁹. Stein, analizując strukturę procesu wychowania, wymienia cztery podstawowe jego komponenty: cel wychowania, osobę wychowankę, wychowawcę i narzędzia, którymi dysponuje, a także właściwy proces wychowania¹⁰. Wśród tych elementów kluczowe znaczenie dla uczennicy Husserla ma postać wychowanka. To wychowanek stanowi bowiem punkt odniesienia dla wszelkich działań wychowawczych. Jego osobowość wyznacza cele i metody ich osiągnięcia. Stąd też poznanie i zrozumienie jego natury stanowi punkt wyjścia nie tylko działania, ale także myślenia wychowawczego.

⁷ E. STEIN, *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*, oprac. B. Beckmann-Zöllner, tłum. G. Sowinski, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2015, s. 46.

⁸ Tamże, s. 69.

⁹ Zob. S. KOWALCZYK, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2006, s. 165.

¹⁰ Zob. E. STEIN, *Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag, Edith Stein Gesamtausgabe*, t. XVI, Freiburg–Basel–Wien: Herder 2001, s. 51; zob. A. PRZYBYLSKI, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2007, s. 179.

Edyta Stein określa człowieka mianem bytu osobowego. Cóż to oznacza i jakie niesie ze sobą konsekwencje? Otóż osoba ludzka z jednej strony realizuje się jako indywiduum, z drugiej zaś wychodzi poza siebie i dąży do nawiązania relacji z drugim człowiekiem. „Refleksja nad oddzielnym indywiduum ludzkim pozostaje abstrakcyjna. Jego istnienie jest istnieniem w świecie, jego życie jest życiem we wspólnocie”¹¹, akcentuje Stein. Dlatego za redukcjonistyczne należy uznać wszelkie ujęcia antropologiczne, które nie uwzględniają owych wymiarów bytu ludzkiego.

Człowiek, rozpatrywany z perspektywy indywiduum, jest w ujęciu uczennicy Husserla bytem złożonym i dynamicznym. Na jego strukturę składa się trójjednia materialnego ciała (niem. *Körper*) pojmowanego jako żywa istota (niem. *Leib*), duszy (niem. *Seelenwesen*) i duchowości (niem. *Geistwesen*)¹². Przyjrzyjmy się pokrótce każdemu z tych elementów konstytutywnych dla ludzkiego istnienia.

„Ciało fizyczne *Körper*, mające określony, zamknięty i regularnie rozczłonkowany kształt [...] zawiera w sobie samym coś czyniącego je takim ciałem, jakim ono każdorazowo jest, dzięki postępującemu procesowi kształtowania [...] To kształtowanie się od wewnątrz stanowi swoisty sposób bycia, [mianowicie] sposób bycia żywej istoty”¹³ – wyjaśnia Stein. Oznacza to dążenie organizmu człowieka do wzrostu, ku określonej celowi, jakim jest osiągnięcie swojej dojrzałości.

Dusza stanowi dla Stein nie tylko formę ciała, lecz także wewnętrzny ośrodek istnienia osoby ludzkiej. To ona „przewodzi” wszystkie doznania z zewnątrz do wnętrza człowieka, i na odwrót. Nie jest bytem skończonym. Jej własnością jest bowiem ciągle stawanie się (niem. *Werdegang*)¹⁴. W nią także wpisane zostały wszystkie ludzkie potencjalności. Dusza stanowi zatem z jednej strony czynnik kształtujący, z drugiej zaś ma zdolność do samokształtowania¹⁵.

W refleksji Stein rzeczywistość duchowa człowieka obejmuje „osobę duchową” oraz „sferę duchową”¹⁶. Oba te wymiary wzajemnie się przenikają i warunkują – w centrum konkretnej osoby duchowej znajduje się bowiem

¹¹ E. STEIN, *Budowa osoby ludzkiej*, s. 243.

¹² Zob. tamże, s. 86-87.

¹³ Tamże, s. 98.

¹⁴ TAŻ, *Byt skończony a byt wieczny*, tłum. I.J. Adamska, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 1995, s. 437.

¹⁵ TAŻ, *Budowa osoby ludzkiej*, s. 175.

¹⁶ TAŻ, *Twierdza duchowa*, tłum. I.J. Adamska, Poznań: Zysk i S-ka 2006, s. 43.

duch, który jednocześnie pozwala jej rozwijać duchową sferę, choćby ta nawet nie pochodziła od tejże osoby. „Duch jest wyjściem poza siebie samego, otwartością w dwojakim sensie: na świat przedmiotów, który jest doświadczany, i na obcą podmiotowość, obcego ducha, z którym razem będzie doświadczany i przeżywany”¹⁷. A zatem pozwala on człowiekowi przekraczać siebie, poznać świat i wejść w osobową relację, również ze swoim Stwórcą. Opisując ludzkiego ducha, Stein obrazowo przeciwstawia go ciału fizycznemu (*Körper*). Duch w odróżnieniu od ciała jest nieograniczony przestrzennie, nie ma zarysowanej postaci oraz możliwości wolnego wychodzenia z siebie. Autorka nie próbuje w ten sposób oddzielić życia duchowego od materialnego, gdyż człowiek w równym stopniu realizuje się na płaszczyźnie osoby i bytu ukształtowanego cieleśnie¹⁸.

Personalna antropologia Edyty Stein sprzeciwia się nowożytnemu ujęciu osoby ludzkiej jako „monady bez okien”, zapoczątkowanemu przez Kartezjusza. Już podczas pisania swojej dysertacji doktorskiej spostrzegła, że człowiek ma podwójną istotę – indywidualną i społeczną. I o ile jej dzieło *O zagadnieniu wczucia* podejmuje problematykę osoby ludzkiej od strony jednostkowej, o tyle świadoma tej jednostronności przygotowuje prace dotyczące osoby jako bytu społecznego. Wyraża w nich przekonanie, że niemożliwe staje się zrozumienie budowy poszczególnych indywidualności bez poznania, w jakim stopniu człowiek jest determinowany przez swój byt społeczny – akty społeczne, relacje społeczne, wspólnoty i typy społeczne¹⁹. Doświadczenie życia we wspólnocie pozwala zaś osobie nie tylko przekształcić siebie i wejść w bardziej wartościowy typ społeczny, lecz nade wszystko ocala ją od samotności i formuje w niej nową ponadindywidualną osobowość, jednoczącą w sobie siły i zdolności, które przekraczają jednostkowe możliwości działania²⁰.

Poznanie struktury osoby ludzkiej, zgodnie z fenomenologiczną zasadą powrotu do rzeczy samych, stało się dla Stein przyczynkiem do dalszej refleksji na temat człowieka, jego rozwoju i wychowania. Jak przekonuje: „nie można wychowywać, nie wiedząc kim człowiek jest i jaki on jest, w jakim kierunku powinien być prowadzony i jakie drogi są możliwe”²¹. Interpretu-

¹⁷ TAŻ, *Filozofia psychologii i humanistyki*, tłum. P. Janik, M. Baran, J. Gaca, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2016, s. 457.

¹⁸ TAŻ, *Byt skończony*, s. 499.

¹⁹ TAŻ, *Budowa osoby ludzkiej*, s. 244.

²⁰ TAŻ, *Filozofia psychologii*, s. 429.

²¹ TAŻ, *Budowa osoby ludzkiej*, s. 282.

jąc to stwierdzenie z perspektywy współczesnych osiągnięć naukowych, dostrzec można w nim konieczność uwzględnienia wiedzy o osobie ludzkiej, jakiej dostarcza psychologia. Jednakże Stein w czasie swoich studiów psychologicznych doszła do wniosku, iż dyscyplina ta, tkwiąc jeszcze w powijakach, nie ma własnego aparatu pojęciowego i nie jest w stanie samodzielnie go wypracować²². Pomocna dla niej w tym zakresie stała się fenomenologia. Z tego względu Stein kategorie: rozwój, stawanie się i dojrzewanie, kluczowe dla psychologii, rozważała na gruncie filozofii pierwszej.

Przedstawiona powyżej wizja zarysowuje ogólny obraz człowieka jako podmiotu spotencjalizowanego i dynamicznego. Właściwości te wynikają, jak już zostało to wcześniej przedstawione, z natury duszy ludzkiej, zabarwiającej całą osobę. Rozważania te zaprowadziły Stein do wniosku, iż to dusza stanowi czynnik wychowawczy²³, i znalazły się u podstaw opracowanej przez nią idei kształtowania. Jej zdaniem każdy człowiek ma wszystkie potrzebne środki, by móc formować samego siebie. Jednak nie potrafi od swojego urodzenia z nich we właściwy sposób korzystać²⁴. Dlatego też, w myśl idei kształtowania, dusza ludzka może podlegać kształtowaniu na płaszczyźnie indywidualnej i społecznej.

Myśl antropologiczna stała się dla Stein impulsem do opracowania oryginalnej koncepcji wychowania. I choć autorka ta nie formułuje definicji wychowania, to wierna metodzie fenomenologicznej dąży do wskazania jego istoty. Wychowywać oznacza dla niej „prowadzić ludzi do tego, aby stawali się tym, czym powinni”²⁵. Warto zatrzymać się nad tym określeniem, wyraźnie dostrzec można bowiem nawiązanie do greckich terminów: *paidagogia* i *paideia*, które oznaczają właśnie „prowadzenie”. W swoim najbardziej pierwotnym sensie pedagogika obejmowała zatem zadania związane z prowadzeniem dziecka. Równie istotne dla zgłębienia istoty wychowania jest rozumienie stawania się. Kwestię tę podjął współcześnie m.in. Władysław Stróżewski, który podkreśla, że „wychowanie zakłada dynamiczną strukturę człowieka, to znaczy jego stawanie się i zmienianie, a to z kolei rozumiane jest jako impli-

²² TAŻ, *Dzieje pewnej rodziny żydowskiej oraz inne zapiski autobiograficzne*, oprac. M.A. Neyer, tłum. I.J. Adamska, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2005, s. 278.

²³ Por. A. PRZYBYLSKI, *Działalność edukacyjna*, s. 181.

²⁴ Zob. *Edyty Stein refleksje o kobiecie*, oprac. M.A. Neyer, tłum. I.J. Adamska, M. Grzywacz, Borne Sulonowo 2005, s. 214; zob. E. STEIN, *Kobieta. Pytania i refleksje*, tłum. W. Szymona, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2015, s. 298.

²⁵ E. STEIN, *Autoportret Edyty Stein w jej twórczości. Wybór pism duchowych*, tłum. I.J. Adamska, Poznań: Flos Carmeli 1999, s. 60.

kujące możliwość zmieniania się na lepsze”²⁶. Owo stawanie się zakłada zatem – z jednej strony – istnienie pewnych obiektywnych możliwości, z drugiej zaś cel – którym jest – najogólniej ujmując – człowieczeństwo²⁷. Idea człowieczeństwa, na co wskazuje Stróżewski, stanowi szczególne miejsce spotkania filozofii i pedagogiki. Pierwsza, by ją odsłaniać, druga – by pomagać kształtować człowieka według niej²⁸.

Tym, co pozwala na dojrzewanie człowieczeństwa w człowieku, są wartości. Dla Stein to miłość stanowi naczelną wartość i jednocześnie zasadę w wychowaniu. Miłość zatem powinna przenikać każdą relację wychowawca-wychowanek. Z jednej strony bowiem wychowawca miłuje wychowanek, z drugiej zaś miłość jest pragnieniem wychowanek. Cóż to oznacza? „Miłować kogoś to znaczy odpowiedzieć na jego osobową wartość i uzyskać udział w tej wartości; ponadto starać się strzec jej i ją zachować. Pragnąć miłości to znaczy pragnąć cudzej afirmacji własnej wartości osobowej, zostać zapewnionym o własnej wartości przez innych i chcieć, by miała ona u nich bezpieczne schronienie”²⁹. Wychowanie przepełnione miłością pozwala wychowanekowi odkryć siebie jako nadrzędną wartość. Doświadczenie własnej wielkości ukierunkowuje zaś jego stawanie się na realne dobro, jakim jest osobowa pełnia.

FILOZOFIA DRAMATU JÓZEFA TISCHNERA JAKO FILOZOFICZNA ANTROPOLOGIA WYCHOWANIA

Człowiek i jego wychowanie były polem refleksji Józefa Tischnera od najmłodszych lat. Stefan Szary, analizując biografię tego autora, wskazuje na trzy szczególnie ważne okresy jego życia, które przyczyniły się do żywego zainteresowania tą problematyką. Pierwszy z nich obejmuje wczesne lata dziecięce. Już wówczas Tischner, przyglądając się pracy nauczycielskiej rodziców, mógł czerpać swoje inspiracje pedagogiczne, służące rozwojowi jego myślenia o wychowaniu człowieka. Kolejny okres przypadał na czas formacji kapłańskiej w seminarium duchownym, gdzie podejmował refleksję nad wy-

²⁶ W. STRÓŻEWSKI, *Logos, wartość, miłość*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2013, s. 277.

²⁷ Zob. E. STEIN, *Byt skończony*, s. 96-97.

²⁸ Zob. W. STRÓŻEWSKI, *Logos*, s. 282.

²⁹ E. STEIN, *Budowa osoby ludzkiej*, s. 272.

chowaniem religijnym. Ostatni okres obejmuje praktykę katechetyczną oraz objęcie wykładów akademickich³⁰.

Zanim jednak przedstawione zostaną pedagogiczne aspekty Tischnerowskiej filozofii należy wpięrow odkryć, kim jest – w ujęciu Tischnera – człowiek i co buduje jego rzeczywistość. Filozofia człowieka Tischnera jest określana jako filozofia dramatu. W samym centrum refleksji tego autora znajduje się człowiek. I choć „o człowieku powiedziano w filozofii już bardzo wiele - pomimo to ciągle pozostaje on tajemnicą do końca niezgłębioną”³¹. Tischner postrzega osobę ludzką jako istotę dramatyczną, tzn. istniejącą w konkretnym czasie i otwartą na drugiego człowieka i scenę dramatu³². Czas dramatyczny nie jest czasem obiektywnym, czasem przyrody żywej czy czasem wewnętrznej świadomości. Czas ten, jak podkreśla autor, „dzieje się między nami jako uczestnikami jednego i tego samego dramatu [...] wiąże mnie z tobą, a ciebie ze mną i wiąże nas ze sceną, na której toczy się nasz dramat”³³. Scenę dramatu tworzy świat, którego człowiek doświadcza, przemienia go i uprzedmiotawia. Otwarcie się na inną osobę zaś dokonuje się dzięki pewnemu zobowiązaniu wobec niej³⁴.

Człowiek, doświadczając własnego dramatu, staje także wobec podstawowych pytań o to, kim jest i jakie jest jego przeznaczenie. Tischner stwierdza, że „o człowieku nie można powiedzieć, że jest, albowiem człowiek jest w stadium ciągłego stawania się”³⁵. Sens tego stawania się wyraża się w przekształceniu osoby i jej natury w osobowość, gdyż „im bardziej człowiek jest osobowością, tym bardziej jest człowiekiem”³⁶. Tischner problem rozwoju osobowego powiązał z takimi wartościami, jak dobro, wolność i odpowiedzialność. Kategoria dobra stanowi dla niego nie tylko podstawową zasadę moralną, ale także zasadę wychowania. Stąd też za dobre uznaje to, „co sprzyja doskonaleniu osoby ludzkiej, złe jest to, co obniża doskonałość osoby”³⁷. Owo dobro nie może być rozumiane jako cel sam w sobie. Jest

³⁰ Zob. S. SZARY, *Filozofia wychowania Józefa Tischnera*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie”. Seria Pedagogiczna 3(2009), s. 51.

³¹ S. SZARY, *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramatu Józefa Tischnera*, Kęty: Wydawnictwo Antyk 2005, s. 3-4.

³² Zob. J. TISCHNER, *Filozofia dramatu*, Kraków: Znak 2012, s. 10.

³³ Tamże, s. 8.

³⁴ Zob. tamże, s. 9.

³⁵ J. TISCHNER, *Jak żyć?*, Wrocław: Wydawnictwo „TUM” 2000, s. 9.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 10.

ono nade wszystko impulsem do przemiany samego siebie, potrzeby wzrostu, doskonalenia się, stawania się sobą³⁸. Wolność sprawia, że osoba pozostaje autonomiczna i suwerenna, jest podmiotem chcenia, a nade wszystko sprawcą czynu. Jednak wolności nie należy rozumieć w kategoriach permissywnych. Permissywizm miał stać się receptą na rygoryzm i autorytaryzm w wychowaniu. W konsekwencji zakwestionował potrzebę wychowania w ogóle³⁹, akcentując jednocześnie znaczenie takich wartości, jak wolność, samorealizacja czy tolerancja⁴⁰. Luigi Giussani uznaje za błędne postępowanie wychowawcze, które pozostawia młodych ludzi samym sobie, jak również izoluje ich od świata w imię tzw. pełnej autonomii⁴¹. Wolność zaś w ujęciu Tischnerowskim to przede wszystkim odpowiedzialność. Zależność tę w pełni oddają słowa: „Człowiek zniewolony to człowiek niedojrzały, a człowiek niedojrzały jest nieodpowiedzialny i niezdolny do samodzielnego życia”⁴².

Koncepcja człowieka stanowi dla Tischnera fundament teorii oraz praktyki wychowania. Pozwala ona określić bowiem, jaki człowiek jest, a także, jaki być powinien⁴³. Poszukując antropologicznych źródeł wychowania, Tischner odwołuje się do prawdy o osobie ludzkiej wynikającej z filozofii chrześcijańskiej. Człowiek w tym ujęciu jest wolny, jest osobą oraz postępuje według obiektywnie istniejącej hierarchii wartości etycznych i religijnych. Dlatego również wychowanie chrześcijańskie powinno obejmować każdy z tych elementów. Za błędną należy uznać każdą antropologię, która deprecjonuje znaczenie ludzkiej wolności, indywidualności oraz relatywizuje wartości.

Tischner kreśli nie tylko realistyczną koncepcję człowieka, lecz także koncepcję wychowania. Wychowanie stanowi dla niego pracę „z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania”⁴⁴. Definicja ta podkreśla dynamikę, relacyjność i dwupodmiotowość procesu wycho-

³⁸ Zob. tamże.

³⁹ „Dobra już od urodzenia natura dziecka jest deformowana przez społeczeństwo, a szczególnie przez osoby odpowiedzialne za jego rozwój i wychowanie, jakimi są autorytarni rodzice i nauczyciele” – B. ŚLIWERSKI, *Pedagogika antyautorytarna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, Warszawa: WN PWN 2008, s. 390.

⁴⁰ Zob. B. ŚLIWERSKI, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: OW Impuls 2005, s. 218.

⁴¹ Zob. L. GIUSSANI, *Rzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce: Wydawnictwo „Jedność” 2002, s. 100.

⁴² S. SZARY, *Filozofia wychowania*, s. 59.

⁴³ Zob. J. TISCHNER, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*, Kraków: Wydawnictwo Znak 1992, s. 29.

⁴⁴ TENŻE, *Etyka solidarności*, Kraków: Znak 2000, s. 87.

wania. Celem wychowania jest osiągnięcie przez wychowanka pełni osobowej dojrzałości. „Dojrzewać – jak przedstawia obrazowo Tischner – oznacza owocować. A owocować to iść w górę, postępować od nadziei niższej do wyższej [...] Przechodząc od jednego stopnia rozwoju do drugiego, człowiek musi coś z siebie poświęcić, musi zrezygnować z jednostronnej realizacji nadziei niższej, by dać miejsce nadziei wyższej, nadziei ogarniającej i porządkującej”⁴⁵. Każda nadzieja, w ujęciu tischnerowskim, odznacza się właściwym sobie wymiarem. Autor wskazuje, że istnieje nadzieja głębsza lub płytsza, wyższa lub niższa, szersza i węższa, a dzięki niej człowiek ma zdolność ponoszenia większej lub mniejszej ofiary. Tym zaś, co decyduje o tym wymiarze nadziei, jest doświadczenie wartości⁴⁶.

Tak pojęte wychowanie stało się punktem wyjścia dla opracowania przez Tischnera zasad-wartości wychowania, do których należą: wierność, nadzieja i wolność. Wychowanie, jak ostatecznie przekonuje ten autor, to „praca około ducha” i „praca według nadziei”. Stąd filozof za kluczową zasadę wychowania przyjmuje wierność. Zadaniem wychowawcy jest bowiem podtrzymywanie „więzi powiernictwa nadziei” pomiędzy nim a wychowankiem. Jej zerwanie prowadzi zaś do rozpacz⁴⁷. Wychowanie obejmuje również pracę nad ludzką nadzieją – tą wspólną wszystkim oraz osobistą. Wychowawca, w odróżnieniu od pseudowychowawcy, pozostawia jednak wychowankowi w sprawach najbardziej osobistych przestrzeń wolnego wyboru. W tym momencie dotykamy zasady wolności. Uwrażliwia ona wychowawców na prawdę, że „własną, osobistą nadzieję musi odnaleźć i uczynić własną sam wychowanek”⁴⁸. Odkrycie tejże nadziei pozwala bowiem osobie wychowanka doświadczyć siebie jako wartości⁴⁹.

Przy okazji niniejszych analiz ujawniony został problem pseudowychowania i zagrożeń zeń płynących. Problematykę tę podejmował m.in. Jacek Filek. Pseudowychowanie obejmuje określony rodzaj oddziaływań, które z pozoru jawią się jako wychowanie i roszczą sobie prawo do bycia wychowaniem. W rzeczywistości działania te przeczą wychowaniu, gdyż nie pełnią żadnych

⁴⁵ TENŻE, *Jak żyć?*, s. 31.

⁴⁶ TENŻE, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 296.

⁴⁷ TENŻE, *Etyka solidarności*, s. 88.

⁴⁸ Tamże, s. 89.

⁴⁹ TENŻE, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 298.

prorozwojowych funkcji, jakie wychowanie spełniać powinno⁵⁰. Filek wyróżnił cztery postaci (pseudo)wychowania:

1. wychowanie nieadekwatne – nie uwzględnia ono sytuacyjnego kontekstu dotyczącego samego wychowanka, jak również rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której on żyje;

2. wychowanie fikcyjne – u jego podstaw znajduje się rozpad relacji między uczestnikami sytuacji wychowawczej. Wychowawca i wychowanek nie potrafią współdziałać i współodczuwać, a każdy z nich dąży do realizacji własnych celów;

3. wychowanie wyobcowane – charakteryzuje się rozbieżnością między wytworem a celem oddziaływania. Podejmowane jest bowiem nie ze względu na dobro rozwojowe wychowanka, lecz staje się instrumentem służącym osiągnięciu innych celów;

4. wychowania zawładające – jego istotą jest dominacja wychowującego nad wychowywanym, która zmierza do całkowitego podporządkowania osoby wychowanka osobie wychowawcy⁵¹.

Refleksję na temat pozornych form wychowania, w sposób szczególnie na gruncie wychowania religijnego, podjął również sam Tischner. Przestrzegał przed skutkami tzw. pedagogiki totalistycznej, „która świadomie lub nieświadomie, wyraźnie lub w zamaskowany sposób dąży do tego, by dać wychowawcy prawo do uczynienia z siebie wzoru wychowania”⁵². Zdaniem filozofa, każdy, kto zajmuje się wychowywaniem, powinien wpięrcz kształtować siebie samego, dbać o własną doskonałość, by później pracować nad wychowaniem innych. Wychowawca totalistyczny zaś z racji pełnionego „urzędu” przyjmuje postawę godnego do naśladowania. Celem wychowania nie jest i nie może być bowiem ukształtowanie człowieka bezkrytycznego wobec autorytetów. Najgłębszym problemem wychowawczym nie jest także określenie, w jaki sposób panować nad człowiekiem, lecz poszukiwanie sposobów, aby obudzić w nim człowieczeństwo⁵³.

⁵⁰ Zob. J. GARA, *Socjopatologia wychowania – upozorowanie i fikcyjność*, „Resocjalizacja Polska” 3(2012), s. 215.

⁵¹ Zob. J. FILEK, *Fenomenologia wychowania*, w: TENŻE, *Filozofia jako etyka*, Kraków: Znak 2001, s. 100 n. (tekst w oryginale zatytułowany *Pseudowychowanie* pierwotnie był drukowany w „Studiach Filozoficznych” 10(1984), s. 165-178).

⁵² J. TISCHNER, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 38.

⁵³ Zob. W. BEREŚ, A. WIĘCEK, *Tischner – życie w opowieściach*, Warszawa: Świat Książki 2008, s. 9.

*

Filozofia wychowania wnosi cenny wkład w określenie podstaw, sensu oraz perspektyw rozwojowych pedagogiki⁵⁴. Jest obszarem interdyscyplinarnych analiz nad fenomenem wychowania, który zajmuje się analizowaniem myśli filozoficznej, rekonstruowaniem czy też tworzeniem konkretnych koncepcji człowieczeństwa, jakie są lub mogą znaleźć się u źródeł działań wychowawczych. Owo „bycie u źródeł wychowania” nie oznacza ich instrumentalnego wykorzystania. Stanowi przede wszystkim potrzebę krytycznego namysłu nad tymi koncepcjami, by mogły one stać się impulsem do poszukiwania dróg wspomagania uczestników procesu wychowania w ich rozwoju na drodze do dobra w wymiarze osobistym i wspólnotowym.

Myśl filozoficzna Edyty Stein oraz Józefa Tischnera jest bogatym źródłem wiedzy o człowieku i jego wychowaniu. Studium nad nią pozwala odkryć nie tylko związki filozofii z nauką o wychowaniu, ale także realną troskę autorów o osobę ludzką. Oboje w swoich rozważaniach wychodzą bowiem od pytania: kim jest człowiek?, jaka jest jego natura? czy potrzebuje on wychowania? Poszukiwania te znalazły się u podstaw opracowanych przez nich koncepcji wychowania. Ujęcia te, dzięki silnemu osadzeniu na twierdzeniach antropologicznych, wskazują na możliwości, istotę, strukturę i cel wychowania. Edyta Stein podkreśla rolę podmiotowego i społecznego wymiaru kształtowania, Tischner natomiast akcentuje znaczenie relacji wychowawczej.

BIBLIOGRAFIA

1. PISMA EDYTY STEIN

Edyty Stein refleksje o kobiecie, oprac. M.A. Neyer, tłum. I.J. Adamska, M. Grzywacz, b.d., Borne Sulinowo 2005.

Autoportret Edyty Stein w jej twórczości. Wybór pism duchowych, tłum. I.J. Adamska, Poznań: Flos Carmeli 1999.

Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag, Edith Stein Gesamtausgabe, t. XVI, Freiburg–Basel–Wien: Herder 2001.

⁵⁴ Zob. M. NOWAK, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 162.

- Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej, oprac. B. Beckmann-Zöller, tłum. G. Sowinski, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2015.
- Byt skończony a byt wieczny, tłum. I.J. Adamska, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 1995.
- STEIN E., Dzieje pewnej rodziny żydowskiej oraz inne zapiski autobiograficzne, oprac. M.A. Neyer, tłum. I.J. Adamska, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2005.
- Filozofia psychologii i humanistyki, oprac. B. Beckmann-Zöller, tłum. P. Janik, M. Baran, J. Gaca, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2016.
- Kobieta. Pytania i refleksje, oprac. M.A. Neyer, tłum. W. Szymona, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2015.
- Twierdza duchowa, tłum. I.J. Adamska, Poznań: Zysk i S-ka 2006.

2. PISMA JÓZEFA TISCHNERA

- Dziennik 1944-1949. Niewielkie pomieszanie klepek, oprac. M. Tischner, W. Bonowicz, Kraków: Znak 2014.
- Etyka solidarności, Kraków: Znak 2000.
- Filozofia dramatu, Kraków: Znak 2012.
- Jak żyć?, Wrocław: Wydawnictwo „TUM” 2000.
- Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975, Kraków: Znak 1992.

3. OPRACOWANIA

- BEREŚ W., WIĘCEK A., Tischner – życie w opowieściach, Świat Książki, Warszawa 2008.
- FILEK J., Fenomenologia wychowania, w: TENŻE, Filozofia jako etyka, Kraków: Znak 2001, s. 82-120.
- Filozofia wychowania, w: Leksykon PWN. Pedagogika, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2000, s. 67.
- GARA J., Socjopatologia wychowania – upozorowanie i fikcyjność, „Resocjalizacja Polska” 3(2012), s. 213-226.
- GIUSSANI L., Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii, tłum. A. Surdej, Kielce: Wydawnictwo „Jedność” 2002.
- JAKUBIAK K., LEPPERT R., Sposoby rozumienia filozofii wychowania w polskiej pedagogice XIX i XX wieku, w: Idee pedagogiki filozoficznej, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2003, s. 223-239.
- KOWALCZYK S., Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej, Lublin: Wydawnictwo KUL 2006.
- NOWAK M., Od filozofii człowieka do filozofii wychowania, w: Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, red. F. Adamski, Kraków: WN PAT 1993, s. 39-57.
- NOWAK M., Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej, Lublin: RW KUL 1999.

- PRZYBYLSKI A., Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein, Kraków: Wydawnictwo WAM 2007.
- STRÓŻEWSKI W., Logos, wartość, miłość, Kraków: Znak 2013.
- SZARY S., Filozofia wychowania Józefa Tischnera, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie”. Seria Pedagogiczna 3(2009), s. 51-65.
- SZARY S., Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramatu Józefa Tischnera, Kęty: Wydawnictwo Antyk 2005.
- ŚLIWERSKI B., Pedagogika antyautorytarna, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, Warszawa: WN PWN 2008, s. 378-393.
- ŚLIWERSKI B., Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków: OW Impuls 2005.
- WALCZAK P., Filozofia wychowania jako filozofia, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 1(2013), s. 186-197.

PEDAGOGICZNE ASPEKTY FILOZOFII PERSONALISTYCZNEJ EDYTY STEIN I JÓZEFA TISCHNERA

S t r e s z c z e n i e

Artykuł mówi o poszukiwaniu pedagogicznych aspektów myśli fenomenologów – Edyty Stein oraz Józefa Tischnera. Ich filozoficzne dociekania otwierają współczesną pedagogikę nie tylko na wiedzę o człowieku, ale także nowe perspektywy myślenia o jego wychowaniu na drodze redukcji fenomenologicznej. Każdy z tych autorów wychodzi od pytań zasadniczych – o naturę i istotę bytu ludzkiego - by następnie móc dostrzec tkwiący w człowieku wewnętrzny dynamizm, tak ważny dla osobowego rozwoju i doskonalenia.

Słowa kluczowe: wychowanie; antropologia; filozofia wychowania; fenomenologia.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF EDITH STEIN'S AND JOSEPH TISCHNER'S THE PERSONAL PHILOSOPHY

S u m m a r y

The article talks about looking for the pedagogical aspects of thought phenomenologists - Edith Stein and Joseph Tischner. Their philosophical studies open modern pedagogy, not only on the knowledge of man, but also a new perspectives of thinking about his upbringing in the way phenomenological reduction. Each of these authors begins their searches with a fundamental questions - about the nature and essence of the human being, would then be able to perceive inherent in a man the internal dynamism, so important for a personal development and improvement.

Key words: education; anthropology; philosophy of education; phenomenology.