

Filozofia wychowania Wojciecha Chudego

DOI: 10.25312/2083-2923.15/2019_14asb

Streszczenie: Filozofia wychowania Wojciecha Chudego nabudowana jest na personalistycznej koncepcji człowieka, która łączy podejście metafizyczne (podkreślając stałość i niezmiennosc pierwiastków osobowych) z nowożytnym (akcentując podmiotowość i dynamizm osoby), co skutkuje koncepcją człowieka jako będącego i zarazem stojącego się osobą w toku całego swego życia. Dynamizm osoby Wojciech Chudy upatruje przede wszystkim w płaszczyźnie moralnej. Taka perspektywa pozwala mu określić wychowanie jako samowychowanie, które odbywa się w spotkaniu z drugim człowiekiem.

Słowa kluczowe: Wojciech Chudy, filozofia osoby, godność osobowa, wychowanie, samowychowanie

Wstęp

Przedmiotem poniższych rozważań jest Wojciecha Chudego ujęcie filozofii wychowania. Ich cel sprowadza się do przedstawienia podstawowych treści tej koncepcji. Jego realizacja będzie się składała z czterech głównych etapów (zorganizowanych w cztery, wyróżnione tytułami, części artykułu). Wpierw – ze względu na to, że wychowanie w sensie ścisłym stało się obiektem dociekań Wojciecha Chudego dopiero w ostatniej dekadzie jego życia – nakreślę główne wątki jego filozoficznych badań, jak również wskażę na ich inspiracje. Następnie przybliżę metodologiczne stanowisko Wojciecha Chudego w kontekście niektórych aporii pojęciowych związanych z rozumieniem filozofii wychowania. W części trzeciej artykułu zarysuję historiozoficzne podstawy tego stanowiska. Natomiast w ostatnich akapitach scharakteryzuję rdzeń jego filozofii wychowania.

* Anna Szudra-Barszcz – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; magister filozofii. Miejsce pracy: Katedra Pedagogiki Porównawczej i Filozofii Wychowania, Instytut Pedagogiki KUL. Główne obszary badań: filozofia wychowania, etyka pedagogiczna, etyczne aspekty pedagogiki specjalnej.

Filozofia Wojciecha Chudego

Wojciech Chudy był filozofem. Studia wyższe odbył w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej, kształcąc się m.in. pod kierunkiem M.A. Krapca, A.B. Stępnia, T. Stycznia oraz S. Kamińskiego. Stopień doktora uzyskał (1980 r.) na podstawie obrony rozprawy *Refleksja „in actu exercito” i jej funkcja w poznaniu metafizycznym*. Stopień doktora habilitowanego uzyskał (1993 r.) na podstawie dysertacji *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”. Filozofia refleksji i prób jej przezwyciężania*. Filozofia refleksji i ukazywany przez jej pryzmat człowiek odcisnęły swoje piętno na jego rozumieniu osoby, później również na rozumieniu wychowania. Poza filozofią poznania i filozofią człowieka głównymi obszarami zainteresowań badawczych Wojciecha Chudego były: myśl filozoficzna G.W.F. Hegla, filozofia K. Wojtyły (po 1978 r. nauczanie Jana Pawła II), filozofia kłamstwa oraz – w ostatnich latach pracy – filozofia wychowania i etyka pedagogiczna. Pracę w Katedrze Filozofii Wychowania przy Instytucie Pedagogiki KUL, rozpoczął w 1996 r., pełniąc funkcję jej kierownika do śmierci – 15 marca 2007 r. Systematyczną refleksję nad fenomenem wychowania, związaną z prowadzeniem wykładów i seminariów dla studentów Instytutu Pedagogiki KUL, podjął zatem po prawie dwudziestu latach od rozpoczęcia swojej pracy naukowej.

Należy dodać, że Wojciech Chudy był nie tylko naukowcem, ale również publicystą. W swoich licznych felietonach oraz w wykładach głoszonych dla osób spoza kręgów akademickich (w latach osiemdziesiątych dla działaczy opozycji solidarnościowej oraz słuchaczy Tygodni Kultury Chrześcijańskiej, w ostatnich latach życia dla nauczycieli i wychowawców¹) popularyzował – jak zwykł mawiać – filozofię bez przesady, bliską człowiekowi i jego życiu. Uczył filozofii „[...] nie jako umiłowania mądrości dla samej mądrości, która byłaby podszyta stoickim dystansem wobec tak zwanego codziennego życia, ale filozofii tłumaczącej, wyjaśniającej, interpretującej życie i ludzkie sprawy”². Będąc głęboko przekonanym o osobowym wymiarze refleksji, potrafił budzić ją w innych.

Należy podkreślić, że wymienione główne obszary zainteresowań badawczych Wojciecha Chudego – nawet filozofia Hegla³ – znajdują swój rys w jego filozofii wy-

¹ Zob. m.in.: W. Chudy, *Filozofia wieczysta w czas przełomu. Gdańskie wykłady z filozofii klasycznej z roku 1981*, TN KUL, Lublin 2008 (książka jest redakcyjnym opracowaniem serii wykładów wygłoszonych przez Wojciecha Chudego w maju 1981 r., na zaproszenie Ośrodka Prac Społeczno-Zawodowych przy MKZ-ecie „Solidarności” gdańskiej) oraz tenże, *Jan Paweł II – nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, [w:] *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich*, Redakcja Szkół Katolickich, Warszawa 2004.

² E. Smółka, *Profesor i nauczyciel*, „Ethos”, nr 79–80/2007, s. 271.

³ Do filozofii Hegla odnosił się W. Chudy m.in. w analizie sensu umierania. Doczesność opisywał jako „królestwo zmiany”. Natomiast każde przeobrażenie następujące w życiu człowieka wiązał z szansą jego stawania się, to zaś z samowychowaniem. „[...] każdy akt życia ludzkiego, każde przeżycie, jakiego człowiek doznaje, stając się i przemijając – wpisuje się w rytm bytu opisywany przez

chowania. Pomimo rozległego wachlarza filozoficznych odniesień pozostał jednak konsekwentnie, niekiedy „do bólu” (jak powtarzało wielu spośród seminarzystów Profesora, przeżywających w trakcie studiów „kryzys” filozofii osoby) personalistą. Jako uczeń T. Stycznia, w nawiązaniu nie tylko do filozofii K. Wojtyły, A. Rodzińskiego i M.A. Krąpca, ale również E. Mouniera i M. Schelera, budował swoją filozofię wychowania w oparciu o kategorie szeroko rozumianej filozofii osoby. Zasadnicze momenty swojej refleksji nad wychowaniem (zwłaszcza koncepcję samowychowania) wprowadzał zaś z etycznego nurtu personalizmu.

Filozofia wychowania a filozofia pedagogiki

W badaniach sytuujących się na pograniczu filozofii i pedagogiki można wskazać na dwa podstawowe podejścia. Pierwsze koncentruje się na samym wychowaniu – podejście to ujmuje wychowanie jako określoną rzeczywistość, fenomen lub fakt (kulturowy, społeczny itp.). Drugie dotyczy pedagogiki jako dyscypliny naukowej⁴. W związku z tym przyjęło się używać w języku pedagogicznym, niestety często zamiennie, trzech różnych terminów: filozofia wychowania/pedagogika filozoficzna, filozofia pedagogiki oraz filozofia edukacji⁵. Określane przez nie dziedziny poszuki-

Hegla” (zob. W. Chudy, *Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, [w:] K. Mielcarek (red.), *Dar i tajemnica śmierci. Tydzień eklezjologiczny 2006. W trosce o Kościół*, t. VII, Polihymnia, Lublin 2007, s. 126).

⁴ Oba podejścia, choć niepotraktowane w sposób systematyczny, znajdują swoje odbicie w filozofii wychowania W. Chudego. Widać to zwłaszcza w: charakterystyce relacji między filozofią i pedagogiką, rozróżnianiu podstawowych kategorii pedagogicznych (edukacji, kształcenia i wychowania) oraz analizie wychowania w perspektywie personalistycznej koncepcji człowieka, będącej skutkiem opowiedzenia się za pierwszym z wymienionych podejść.

⁵ Terminy te doczekały się różnych definicji. Próby ich systematyzacji podejmowali m.in. L. Witkowski i S. Sztobryn. Pierwszy z nich pedagogikę filozoficzną metodologicznie wiąże zarówno z pedagogiką, jak i z filozofią wychowania i filozofią edukacji (przez wzgląd na określone, filozoficzne podejście do problemów pedagogicznych). Ponadto kładzie on nacisk na konieczność dostrzegania pedagogicznego wymiaru samej filozofii (posługuje się nawet terminem „filozofia pedagogiczna”). Jednocześnie podkreśla, że dociekania w tych zakresach nie powinny być ukierunkowane na poszukiwanie tożsamości naukowej badacza ani nawet tożsamości uprawianej dyscypliny, ale na rozumienie „złożoności sytuacji pedagogicznych i tryb sprostania tym sytuacjom, które przecież [...] muszą odnosić się z jednej strony do wartości i norm, z drugiej – do projektów, wizji i założeń refleksyjnie uzasadnianych, z trzeciej zaś do wymogów realnej i samokrytycznej oceny szans powodzenia i jakości własnych nadziei, aż po iluzje, złudzenia, pułapki czy paradoksy” (M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2010, s. 2; zob. L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007). Z kolei S. Sztobryn pedagogikę filozoficzną i filozofię wychowania traktuje jako pojęcia symetryczne. Precyzując natomiast znaczenie pedagogiki filozoficznej, podobnie zresztą jak W. Chudy, wskazuje na jej ścisły związek z filozofią zarówno w kontekście treściowym, metodologicznym, jak i historiozoficznym (zob. m.in.: S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów*

wań, przyjmując wprawdzie wspólny mianownik – filozoficzny namysł nad wychowaniem i pedagogiką, różnią się jednak w rozumieniu swego przedmiotu. Fakt ten pociąga za sobą inne cele badawcze oraz odmienną metodologię.

F i l o z o f i a w y c h o w a n i a to jedna z subdyscyplin pedagogicznych, której podstawowymi celami są: filozoficzna analiza i interpretacja wychowania oraz wskazanie na jego metafizyczne, antropologiczne, etyczne, aksjologiczne, ewentualnie (np. w krytycznej filozofii wychowania) ideologiczne aspekty. Tak rozumiana filozofia stawia sobie za cel odpowiedź m.in. na pytania: czym jest wychowanie?, jakie są jego źródła i cele?, jak się przejawia w życiu człowieka? Pytania te pozostają w ścisłym związku (co stanowi o ich filozoficznym charakterze) z bardziej ogólnym pytaniem o człowieka, jego miejsce w świecie, stosunek do rzeczywistości, kryteria dobra moralnego, szczęścia itp. W tym zakresie badawczym mieści się też historyczno-filozoficzny przegląd stanowisk dotyczących szeroko rozumianej filozofii wychowania oraz problemu relacji między filozofią a pedagogiką.

F i l o z o f i a p e d a g o g i k i to dyscyplina, której zakres badań wyznacza refleksja nad teoretycznymi podstawami pedagogiki jako nauki. Uprawiana jako swoista metodologia, której podstawowymi celami są: określenie statusu metodologicznego pedagogiki, określenie zakresu jej treści i podstawowych pojęć (języka) oraz uniezależnienie (zautonomizowanie) jej od innych dyscyplin zajmujących się wychowaniem. W ramach metodologii pojęcia „wychowanie” i „edukacja” są kategoriami, które łączą i integrują poszczególne dyscypliny pedagogiczne⁶.

F i l o z o f i a e d u k a c j i różni się od poprzednich tym, że związana jest ściśle z praktyką pedagogiczną. Popularność tego pojęcia łączy się z szeroko dziś dyskutowanym kryzysem wychowania (niekiedy także samej pedagogiki), ten zaś z kryzysem aksjologicznych podstaw społeczeństwa. Wyznaczając filozofii edukacji zadania praktyczne, stawia się ją niekiedy na równi z etykami szczegółowymi (m.in. etyką biznesu, etyką badań naukowych, etyką ekologiczną) jako dyscyplinami, któ-

okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej, „Colloquia Communia”, nr 2/2003, s. 25–39; tenże, *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki*, „Medoiczni Studii. Zbirknik Naukowo-Metodicznich Prac”, Wipusk 2, Donieck 2012).

⁶ Zob. A. Bronk, *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizologiczne*, [w:] P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 22–25. Według A. Bronka, obecność filozofii w pedagogice zaznacza się w dwóch płaszczyznach: formalnej i treściowej. Pierwsza dotyczy uprawomocniania (uzasadniania, konfirmacji, sprawdzania, rozstrzygania) twierdzeń i teorii pedagogicznych. Druga zaś kontekstu odkrycia (porządku heurezy, inspiracji) tych twierdzeń i teorii. „Filozofia występuje w funkcji uprawomocniającej, kiedy pedagog uzasadnia własne poglądy, powołując się na tezy lub teorie filozoficzne. W aspekcie metodologicznym filozofia jest obecna, kiedy – jako logika, epistemologia lub filozofia nauki – określa ogólnie cele badania naukowego oraz dostarcza pedagogice narzędzi badawczych w postaci formalnej aparatury pojęciowej, ogólnych reguł postępowania naukowego” (tamże, s. 23).

rych rozwój przysłużyć się może regulacji praktyk społecznych⁷. W związku z tym filozofii edukacji wyznacza się następujące zadania: dostarczanie podstaw reformie edukacji (formalnych i treściowych) oraz narzędzi do oceny postulowanych przemian (1); dostarczanie celów edukacji i wychowania oraz takie ich uzasadnienie, by społeczeństwo zaakceptowało wartość edukacji i w konsekwencji skłonne było wpływać na politykę oświatową (m.in. dostosowywać inne systemy – np. budżet – do potrzeb edukacji) (2); budowanie samoświadomości człowieka (głównie przez wprowadzenie do kanonu przedmiotów szkolnych lekcji filozofii) (3)⁸.

Wojciech Chudy dostrzegał związek pedagogiki i filozofii, podkreślając zarówno formalną, jak i treściową zależność pierwszej od założeń i metody drugiej. Filozofia, jego zdaniem, dostarcza pedagogice zarówno podstaw przedmiotowych (określając m.in. koncepcję człowieka), jak i formalnych (będąc podstawą do uzasadnienia niektórych twierdzeń pedagogicznych). Według niego, pedagogika w swoim wymiarze teoretycznym potrzebuje filozofii. Potrzeba ta wyraża się w trzech płaszczyznach: w płaszczyźnie metafizyki – aby w zakresie swojego przedmiotu nie stracić kontaktu z człowiekiem realnym i konkretnym (1); w płaszczyźnie antropologii filozoficznej bądź teologicznej – by określać dziedzinę wychowania człowieka pełnego i integralnego; teorie wychowania powinny bowiem odpowiadać nie tylko potrzebom wyznaczonym przez „tu i teraz” konkretnego wychowanka, ale również obiektywnej prawdzie o człowieku (2); w płaszczyźnie etyki – aby mieć ścisły związek z praktyką pedagogiczną (3).

Z metodologiczną więzią między pedagogiką a filozofią łączy się, według Wojciecha Chudego, problem filozofii wychowania, która ma względem pedagogiki podwójną funkcję: ukazywania jej podstaw filozoficznych (funkcja metapredmiotowa) – dlatego wydaje się, że bardziej właściwym określeniem jest filozofia pedagogiki, oraz poszukiwania i określania fundamentów wychowania i pedagogiki (funkcja przedmiotowa), z czym związane jest również budowanie adekwatnej wobec nich koncepcji wychowania. Jego propozycja filozofii wychowania skupia się na drugiej z wymienionych. Określa specyfikę wiedzy pedagogicznej jako poznania oparte go na rozumieniu człowieka, nie zaś na opisie ilościowym, charakterystycznym dla nauk przyrodniczych. W ten sposób precyzuje poznanie pedagogiczne jako poznanie w pełni humanistyczne. Specyfiką tego poznania jest wartościowanie, które zakłada zawsze odniesienie do określonej aksjologii i zawartej w niej hierarchii⁹.

⁷ Chodzi tu szczególnie o takie reformowanie systemu edukacji, by stała się nie tylko edukacją intelektu, ale również charakteru (zob. A. Lekka-Kowalik, *Filozofia edukacji i edukacja filozoficzna – antidotum na kryzys?*, [w:] P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”*, Lublin 2005, s. 180–181).

⁸ Zob. tamże, s. 181.

⁹ Por. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, TN KUL, Lublin 2009, s. 21 nn.; tenże, *Między Werterem a Stawroginem – albo wartości w życiu człowieka*, maszynopis w posiadaniu autorki (A. Sz.-B.). Bez wartości, co więcej, bez określonej ich hierarchii, „[...] świat stałby się

Przedmiotem tak rozumianej pedagogiki jest człowiek postrzegany jako osoba – dana i zadana (sobie i innym). Jako dana, czyli ta, która już jest (istnieje odrębnie od innych bytów); jako zadana (potencjalna), czyli ta, która dopiero ma powstać. Rozpatrywany jest zatem w przestrzeni całego swojego życia. W aspekcie swojej przeszłości, terażniejszości, jak i przyszłości. W tej perspektywie kwestią podstawową jest wskazanie na adekwatną koncepcję człowieka, ukazującą i wyjaśniającą ów szczególnie sposób bytowania (bycie osobą) oraz jego dynamizm (stawanie się osobą). W. Chudy mawiał, że zarówno filozofia, jak i pedagogika potrzebują nie tylko prawdy o człowieku – systemowo ujętej – ale również prawdy człowieka – prawdy jego życia, ujętej w perspektywie przeżyciowej, subiektywnej¹⁰. Człowiek postrzegany przez pryzmat tych dwóch prawd *je s t o s o b ą* (obdarzoną fundamentalną, niezbywalną wartością, którą stanowi godność osobowa) i permanentnie *s t a j e s i ę o s o b ą* (głównie w płaszczyźnie moralnej, potwierdzając wartość osobowej godności). Nie jest – i w perspektywie moralnej nie może być – bytem ostatecznie określonym, ale bytem rozwijającym się, stale dążącym do celu, którym – w perspektywie ostatecznej – jest osobowy Bóg, racja istnienia i rozwoju osoby ludzkiej. Człowiek bowiem w wymiarze osobowym staje się aż do śmierci, która jest ostatnim, przez niektórych określanym jako szczytowy, aktem osoby. Wyrazem dowartościowania pedagogicznych aspektów procesu osobowego przygotowania do śmierci była rozwijana przez Wojciecha Chudego pedagogia umierania. Tematyce tej poświęcił odrębny rozdział swojej ostatniej – i jedynej ściśle pedagogicznej – książki¹¹.

Zdaniem W. Chudego, osoba ludzka analizowana w tak złożonej i bogatej supozycji, zawiera zawsze pewien element nieprzewidywalności (irracjonalności), co daje asumpt do sprzeciwu wobec wszelkich postaci technologii pedagogicznych. Te ostatnie bowiem ujmują wychowanie w kategorii produktu, którego charakter określają w całości osoby kierujące procesem jego „wytwarzania” i uwarunkowania, w których ten proces przebiega. Złożoność bycia osobowego pociąga za sobą nieostrość odróżnienia kategorii podmiotu od kategorii przedmiotu wychowania. Wychowanek jest bowiem przedmiotem wychowania, będąc zarazem podmiotem samowychowania. Samowychowanie zaś – od strony treściowej – stanowi centrum i cel wszelkich oddziaływań pedagogicznych. Od strony metodologicznej natomiast samowychowanie jest podstawową kategorią personalistycznej filozofii wychowania.

Trzeba podkreślić, że W. Chudy, przez szczególne rozumienie przedmiotu pedagogiki, zmienił niejako jej naukowy charakter. Dla niego pedagogika, jako postać

kulturową pustynią, prawdziwą ziemią jałową, a zaludniałyby go jednostki obojętne i nudne” (s. 1). Hierarchia wartości „określa ład życia ludzkiego wyznaczony linią: osoba – rodzina – wspólnota (społeczność) – Kościół – Bóg” (s. 18).

¹⁰ Por. W. Chudy, *Być a stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie”, nr 4(29)/2004, s. 30–36; tenże, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria: logoterapia i nooterapia*, RW KUL, Lublin 1996, s. 146–147.

¹¹ Zob. tenże, *Pedagogia godności...*

wiedzy o wychowaniu, jest nie tylko i nie tyle nauką – która zwykle dąży do jakiegoś systemowego ujęcia (sam zresztą nigdy nie określał swojej filozofii wychowania w kategoriach systemu) – co sztuką¹². Warto dopowiedzieć, że tezę tę „zapożyczył” od Marka Dyżewskiego, pedagoga i filozofa sztuki, którego „miniwykłady” *O trudnej sztuce uczenia sztuki* były dla Wojciecha Chudego ważną inspiracją w rozwoju refleksji nad dialogicznymi aspektami filozofii wychowania¹³. To metodologiczne przesunięcie pozwoliło mu jednocześnie uczynić z personalizmu (jako koncepcji człowieka) koncepcję wychowania. Koncepcja ta nie zawiera prostych recept i odpowiedzi na pytanie „jak wychowywać?”, ale przez swoje szczególne podejście do osoby ludzkiej i jej rozwoju pozwala na takie określenie wychowania, którego podstawowym elementem jest *s a m o z r o z u m i e n i e o s o b y*. Według W. Chudego, doświadczenie i poznanie osoby w sobie samym jest warunkiem zrozumienia charakteru i kierunku własnego rozwoju, ale przede wszystkim katalizatorem samowychowania. Zrozumieć osobę, „tylko tyle i aż tyle” – zwykł mawiać swoim uczniom i studentom.

Stwierdzenie powyższe, będące jedną z podstawowych tez jego filozofii wychowania, ma swoje korzenie we wcześniejszych etapach jego pracy naukowej, zwłaszcza w jego filozofii refleksji. Na długo przed objęciem kierownictwa Katedry Filozofii Wychowania zwracał uwagę na potrzebę

[...] wychowania refleksji. Wychowania przede wszystkim przez poznanie. Auto-poznanie. Rozpoznanie prawdy o sobie „od wewnątrz”, w dynamicznej refleksji niezatopionej we własnej wewnętrzności, lecz ciągle nadążającej za stałą w człowieku tendencją do transcendowania siebie, jest zarazem „związaniem siebie” wewnątrz „poznaną prawdą”. Wychowanie własnej refleksyjności stanowi jednocześnie wychowanie siebie – człowieka¹⁴.

¹² Z tym związane może być jego użycie terminu „pedagogika” również w odniesieniu do działalności pedagogicznej, którą w języku pedagogicznym określa się zwykle jako „pedagogię”, tj. praktyczną sztukę wychowania. Podobny wniosek, powołując się jednak na inne przesłanki, wysunął hiszpański filozof M. Maresca. Twierdził on, że „[...] pedagogika jest nauką filozoficzną i może istnieć samodzielnie tylko jako sztuka, a nie teoria”. „Z uwagi na fakt, że uważał pedagogikę za »naukę filozoficzną w całej rozciągłości problemów, którymi się zajmuje«, proponował konsekwentnie zastąpić termin »pedagogika« mianem »filozofii wychowania«” (K. Jakubiak, R. Leppert, *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2003, s. 226; oraz M. Maresca, *La pedagogia sta de se?*, La Voce, Roma 1920 i Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Uniwersytet Lubelski, Lublin 1923, s. 113–116, za: K. Jakubiak, R. Leppert, dz. cyt., s. 226).

¹³ Por. W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 218 nn. oraz *O trudnej sztuce uczenia sztuki. Małgorzata Pęcińska rozmawia z Markiem Dyżewskim*, cykl audycji II programu Polskiego Radia, emitowanych w piątki od października 2004 do lutego 2005 r.

¹⁴ W. Chudy, *Rola refleksji w osobowym spełnianiu się człowieka*, „Ethos”, nr 2–3/1988, s. 77.

Kontekst historiozoficzny

Wojciech Chudy podkreślał znaczenie filozofii, a zwłaszcza jej historii, w rozwoju myśli pedagogicznej. Uważał, że znajomość podstawowych problemów filozoficznych i właściwa ich interpretacja pozwala pedagogom zrozumieć i ocenić obecną immanentnie w każdej koncepcji wychowania określoną wizję człowieka, jego miejsca i roli w świecie oraz stawianych przed nim, określających zarazem jego rozwój, zadań. W historii filozofii, zdaniem Chudego, można wskazać na trzy etapy istotne dla rozwoju myśli o człowieku. E t a p m e t a f i z y c z n y charakteryzuje się opisem człowieka przez pryzmat bytu. W ujęciu metafizycznym człowiek jest bytem, czyli określoną treścią związaną z aktem egzystencji. Można go zatem nazwać „istniejącym czymś”, a raczej „istniejącym kimś”. Podejście to

[...] zapewnia filozofii człowieka obiektywność, pozwalającą na odróżnienie go jako bytu od innych gatunków bytowych (rzeczy, zwierząt itd.), usytuowanie go w hierarchii bytowej, wreszcie na określenie go w perspektywie ładu całego świata, mnogości wszystkich bytów¹⁵.

W pewnym momencie rozwoju myśli filozoficzno-antropologicznej, jak pisze w *Pedagogii godności*, taki sposób postrzegania człowieka już nie wystarczał. Metafizyka, ujmująca człowieka jako *obiectum*, zaczęła być wypierana przez prądy myślowe dowartościowujące jego subiektywność. Ów przełom, związany z Kartezjańskim *cogito*, zmienił perspektywę myślenia filozoficznego i dał asumpt do rozwoju kolejnego etapu refleksji antropologicznej – f i l o z o f i i n o w o ż y t n e j, wyznaczającej nowe pytania o istotę człowieka (o przeżycia, świadomość i myślenie ludzkie). Od Kartezjusza człowiek ujmowany jako *subiectum* stał się nie tylko podstawowym przedmiotem dociekań filozoficznych, ale i podstawą samej filozofii. Subiektywność rozumiana jako warunek podmiotowości, odróżniając go tym samym od innych bytów, zajęła miejsce istnienia. Zmieniło się w związku z tym podstawowe pytanie filozoficzne stawiane pod adresem człowieka.

W epoce metafizycznej pytano: „Jakim bytem jest człowiek i dlaczego istnieje?” „Jakim bytem ja jestem?”. Obecnie zaczęto pytać o przeżycia, świadomość i myślenie ludzkie. „Co przeżywam w relacjach ze światem?” „Co przeżywam w relacjach z innymi ludźmi?” „Jaka jest moja wewnętrzna samoświadomość?”, wreszcie: „Kim jestem jako *res cogitans*?”. Od tego ostatniego pytania było już blisko do kluczowego pytania trzeciego etapu podejścia filozoficznego do człowieka: „Kim jestem?”¹⁶.

Według Wojciecha Chudego, trzecim etapem filozoficznego namysłu nad człowiekiem jest e t a p p e r s o n a l i s t y c z n y, w którym człowiek ujmowany jest jako osoba, czyli byt wyróżniający się spośród innych istot doczesnych nie tylko ro-

¹⁵ Tamże, s. 12.

¹⁶ Tamże, s. 13.

zumnością i wolą, ale przede wszystkim niepowtarzalną wartością, określaną w filozofii terminem „godność”. W tym ostatnim dopiero, jak pisze, za sprawą m.in. J. Maritaina, E. Mouniera, M. Nédoncelle’a czy K. Wojtyły, człowiek został określony jako ktoś, kto przekracza i transcenduje swoje akty i ich treść – dążąc do czegoś innego niż on sam i świat otaczający, ostatecznie zaś do nawiązania relacji z Bogiem¹⁷. Choć Wojciech Chudy dostrzegwał walory zarówno metafizycznego, jak i pozostającego niejako w opozycji do niego nowożytnego podejścia do filozofii człowieka, to personalizm stał się dla niego podstawą filozofii wychowania, natomiast szczególna odmiana myślenia o osobie – personalizm etyczny – podstawą jego etyki pedagogicznej.

Trzeba w tym miejscu powiedzieć, że personalizm etyczny jako koncepcja, której twórcami są K. Wojtyła i T. Styczeń, nie tylko przenika i nadaje określony charakter myśli pedagogicznej Wojciecha Chudego, ale również całej jego filozofii. Należy podkreślić rolę metafizyki w rozwoju tej koncepcji. Jej autor, jako uczeń zarówno M. Krąpca, jak i T. Stycznia, łączy bowiem ściśle metafizyczne „jest” człowieka z jego etycznym „stawianiem się” jako osoby, co ma określone konsekwencje pedagogiczne¹⁸.

W artykule *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje* Wojciech Chudy ukazał trzy odmiany myślenia o człowieku jako osobie i wypływające z nich istotne dla wychowania implikacje¹⁹. Są to: *personalizm metafizyczny*, w którym osoba charakteryzowana jest niejako z zewnątrz, jako byt o pewnym szczególnym charakterze odznaczający się m.in. godnością; *personalizm liberalistyczny*, w którym podkreśla się m.in. wolność osoby w stosunku do innych określających ją wartości. W podejściu metafizycznym człowiek jest osobą, w podejściu liberalistycznym osobą się staje. *Personalizm etyczny* od strony metodologicznej Wojciech Chudy określał jako modyfikację personalizmu metafizycznego (włączenie elementu refleksyjnego) lub personalizmu liberalistycznego (wyakcentowanie roli prawdy). Tym, co charakterystyczne dla owej modyfikacji, jest swoista synteza metodologiczna filozofii klasycznej (nastawienia przedmiotowego, prymatu bytowego) z „odkryciem subiektywności”. W tym typie myślenia o człowieku mówi się o *moralnym znaczeniu* osoby ludzkiej. Osoba ludzka to ktoś dany i zadany normatywnie. Stąd ważne dla jej istnienia jest to, czy będzie się w swoich czynach budować, czy degradować, czy będzie w sobie rozwijać wrodzoną wartość godności, czy też będzie ją deprecjonować. Decydującą rolę w procesie wzrostu lub pomniejszania siebie jako osoby odgrywa wartość *godności osoby*. Ta niezmienna wartość przysługująca osobie jako osobie stanowi normę moralności, kryterium wszystkich ludzkich czynów.

¹⁷ Zob. tamże, s. 9–10.

¹⁸ Por. tenże, *Być a stawać się osobą*, s. 30–36.

¹⁹ Por. tenże, *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny”, nr 3/1998, s. 63–81.

Osoba i wychowanie w ujęciu Wojciecha Chudego

Wydaje się, że tytułowa filozofia wychowania w pewnym stopniu bliska jest zakresowo filozofii edukacji. Bliskość tę wyznacza głównie jej związek z praktyką wychowawczą, którą Wojciech Chudy uważał za domenę aktywności każdego człowieka. Ścisłe związanie uprawianej myśli z praktyką widoczne jest zresztą nie tylko w jego tekstach, ale również w działalności dydaktycznej i popularyzatorskiej. Wojciech Chudy był znany ze swoich licznych wystąpień na konferencjach dla nauczycieli i wychowawców, podczas których w sposób niezwykle przystępny dla środowiska nieobezanego z filozofią, obrazowo wyjaśniał problem prawdy człowieka i prawdy o człowieku, problem podstawowych rozróżnień (jest to jedna z kluczowych kwestii jego filozofii wychowania) między edukacją, kształceniem i wychowaniem, a przede wszystkim problem godności jako podstawy wszelkiej personalnych odniesień międzyludzkich i problem samowychowania, które ogniskuje wszystkie czynności wychowawcze.

Wychowanie, jak podkreślał, to sprawa doniosła. W swoich tekstach i wykładach ukazywał je jako rzeczywistość przenikającą życie każdego człowieka. Wiedza filozoficzna służyła mu do tego, by wyjaśniać tę rzeczywistość jako immanentną i konieczną zarazem dla objawienia oraz rozwoju osoby w człowieku. Podkreślał, że choć każdy człowiek rodzi się osobą i do chwili śmierci nią pozostaje, jednocześnie nie zawsze osobę w ciągu swego życia unaocznia i nie zawsze rozwija. Dzieje się tak, ponieważ bycie osobą nie jest jednoznaczne z jej stawaniem się, choć owo stawanie się implikuje. Bycie osobą jest bowiem specyficznym, bo wymagającym istnieniem, zakorzenionym w godności osobowej (wartości ontycznej i etycznej zarazem). Godność osobowa łączy porządek metafizyczny z egzystencjalnym. Odkrycie tej szczególnej wartości domaga się jej afirmacji. Ta zaś w sensie ścisłym dokonuje się tylko w wymiarze moralnym.

Godność osobowa jest również przedmiotem i wyrazem prawdziwej mądrości. Spośród wartości osobowych godność jest najmniej uchwytana w płaszczyźnie antropologicznej oraz najmniej potrzebna, najmniej utylitarna, w domenie działalności praktycznej. Jej odkrycie ma jednak przełomowe znaczenie dla rozwoju osobowego człowieka. Godność odkryta (własna lub drugiego człowieka), zdaniem Wojciecha Chudego, nie tylko domaga się afirmacji, ale sama „eksploduje” w człowieku mądrością i dobrocią.

Godność jest też podstawą rozróżnienia przez niego trzech podstawowych kategorii pedagogicznych: edukacji, kształcenia i wychowania²⁰. Dwie pierwsze wiąże on

²⁰ Specyfika koncepcji Wojciecha Chudego wiąże się z tym, że jej treści zakorzenione są przede wszystkim w refleksji filozoficznej i doświadczeniu. Nie mają natomiast systematycznego osadzenia w myśli pedagogicznej. Stąd też jego rozumienie podstawowych terminów pedagogiki, do jakich należą: wychowanie, edukacja czy kształcenie, nieco odbiega od ich uznanych interpretacji pedagogicznych. Tak na przykład, w ujęciu Z. Kwiecińskiego czy T. Hejnickiej-Bezwińskiej „edukacja” jest

z szerokim rozumieniem wychowania. E d u k a c j a, odnosząca się do zdobywania wiedzy (teoretycznej bądź praktycznej), jest przekazem i nabywaniem określonych treści lub umiejętności. Pojęcie to, jego zdaniem, nie odnosi się jednak bezpośrednio do godności osoby. Ktoś może bowiem mieć ogromny zasób wiedzy, charakteryzować się nieprzeciętną erudycją, a przy tym być człowiekiem złym, bezwzględny, nie liczącym się ze światem i drugim człowiekiem. K s z t a ł c e n i e, choć odnosi się do formowania człowieka w szerszym sensie niż edukacja, również nie ma bezpośredniego związku ze sferą godnościową. Pojęcie kształcenia Wojciech Chudy wiązał z niemieckim *bildung*, „budowaniem”, kształtowaniem drugiego według ściśle określonych zasad. Celem tej działalności pedagogicznej jest, według niego, wyposażenie człowieka w pewne umiejętności, nauczenie go określonych sposobów zachowania, np. komunikatywności i grzeczności. Jednakże tu również nie trudno o przykłady wskazujące, że takie rozumienie wychowania człowieka nie zawsze sprzyja „obudzeniu” w nim tego, co rzeczywiście dobre. W odróżnieniu od płaszczyzny kształcenia i edukacji w y c h o w a n i e opiera się na doświadczeniu godności człowieka i jej afirmacji²¹. Wiedza o wychowaniu w sensie ścisłym – personalistycznym – nie jest wiedzą dotyczącą sposobów działania. Jak mawiał do swoich studentów – tylko sofiści twierdzili, że wszystkiego można nauczyć. Personalizm, jak pokazywał, sprzeciwia się temu. Celem wychowania w sensie wąskim nie jest mądrość wyuczalna, przekazywana i przyswajana metodycznie, lecz mądrość sapiencjalna, będąca skutkiem odkrycia godności osobowej. Mądrość ta polega na zdolności odkrywania tego, co ważne w człowieku, i postępowania zgodnie z tym szczególnym poznaniem. Przenosząc tę tezę na grunt pedagogiki, Wojciech Chudy mówił, że podobnie rzecz ma się z wychow(-yw)aniem, którego nie można nikogo nauczyć (nie każdy absolwent pedagogiki będzie dobrym wychowawcą), jak i samowychowaniem. Twierdził, że jedno i drugie może się dokonać jedynie na drodze samodzielnego wysiłku.

Zadaniem wychowawcy jest bowiem nie tyle informowanie, kształtowanie czy urabianie, co unaocznianie i naprowadzanie wychowanka na doświadczenie godności osobowej. Godności samej w sobie zobaczyć nie można, można jej jednak do-

terminem najszerszym z powyższych i odnosi się do ogółu działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka we wszystkich aspektach jego życia i działania. Jako taka stanowi proces całościowy, w którym można wyróżnić szereg procesów szczegółowych, a wśród nich m.in. wychowanie i kształcenie. Ujęcie takie ma długą tradycję, wiąże się zresztą z samym źródłosłowem „edukacji” (łac. *educatio*; od: *educare* – opiekować się; *educere* – wychować; lub od: *edocere* – gruntownie nauczać, wyuczać). Zob. m.in.: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 35–38; Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 31–32.

²¹ W. Chudy, *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*, [w:] M. Kalinowski (red.), *Ja-człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, Wydawnictwo KUL, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym, Kraków–Lublin 2004, s. 79–83.

świadczyc i pozwolić doświadczać innym. Doświadczenie to zawsze wiąże się ze spotkaniem i doświadczeniem drugiej osoby i dokonuje się

[...] „po drodze”, „poprzez coś”, na przykład przez wspólne zamieszkanie z wychowankiem (w domu rodzinnym bądź w internacie lub zakładzie opiekuńczym), poprzez nauczanie określonej wiedzy, poprzez pracę wykonywaną wspólnie [...]. Bez udziału interakcji wychowanie zamienia się w moralizatorstwo, polegające głównie na wygłaszaniu maksym w rodzaju: „trzeba być pracowitym (prawdomównym, punktualnym, rzetelnym)”²².

Dopiero po odkryciu godności pojawiają się powinność i norma działania. Nie mogą one być rezultatem czystego teoretyzowania, błędzenia w świecie idei, ale właśnie doświadczenia, w którym dokonuje się samopoznanie osoby. Wojciech Chudy wskazywał na dwie metody tak rozumianego wychowania. Pierwsza – określana przez niego jako pozytywna, to właśnie owo naprowadzanie na doświadczenie godności. Druga to metoda negatywna, polegająca na ukazywaniu pozorności niektórych wartości osobowych (urody, sprawności, wykształcenia, tytułów). Wojciech Chudy zwykł podkreślać, że godność jest różna od uposażenia. Człowiek j e s t k i m s – osobą, poza tym m a c o ś – „narzędzia” potrzebne do aktualizacji osoby. Na tym fundamentalnym sądzie o człowieku zasadza się jego określenie wychowania, opierające się na rozpoznaniu godności²³.

Nie jest to poznanie czysto teoretyczne, lecz takie ujęcie wartości osobowej, które pociąga za sobą rodzaj inspiracji do działania. Poznanie godności każe nam coś zrobić, nie pozwala pozostać obojętnym. Pragnienie aktywności, obudzone przez uświadomienie sobie godności osobowej, charakteryzuje się chęcią dawania. [...] reakcją na godność, zarówno swoją, jak i drugiego człowieka, jest miłość w najbardziej fundamentalnym znaczeniu – jako w o l a d a w a n i a²⁴.

Mądrość, będąca podstawowym celem wychowania w świetle filozofii wychowania Wojciecha Chudego, nie opiera się na wiedzy o przyczynach i zasadach ludzkiego bycia w świecie, jak ma to miejsce w metafizyce. Mądrość nie zamyka się też w wiedzy o tym, „co i jak” być powinno, jak głoszą opcje intelektualistyczne. Mądrość wreszcie, może nieco paradoksalnie, nie sprowadza się do „bycia dobrym”, jako że różne mogą być racje działania ludzkiego, niekonieczne wypływające z afirmacji osoby dla niej samej. Mądrość prawdziwa opiera się na doświadczeniu i afirmacji godności osobowej. I chociaż wartość tę trudno poznać teoretycznie, niełatwo ją zdefiniować i zrozumieć w oparciu o wiedzę naukową, można ją poznać praktycznie, w dostępnym każdemu akcie afirmacji osoby swojej i drugiego człowieka.

²² Tenże, *Istota pedagogiki personalistycznej*, s. 52; por. tenże, *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*, s. 81–83.

²³ Zob. tenże, *Personalistyczne określenie wychowania*, s. 92–93.

²⁴ Tamże, s. 93.

Wychowanie to przestrzeń pracy nad samym sobą, ale pracy, która dokonać się może tylko za sprawą drugiego człowieka, przez spotkanie i dialog. Nauczając innych, o czym życiem i pracą świadczył Wojciech Chudy, nauczamy i uczymy się samych siebie. Prawdziwe wychowanie jest bowiem zawsze współwychowywaniem osoby.

Zakończenie

Zaprezentowany zarys filozofii wychowania Wojciecha Chudego stanowi jedynie próbę przybliżenia – zwłaszcza pedagogom – jego koncepcji. Wydaje się, że myśl ta, wciąż jeszcze szerzej znana głównie w środowisku związanym ze szkołą skupioną wokół jego seminarium doktorskiego, stanowi wartościowy wkład do dorobku polskiej filozofii wychowania. Oryginalność tej koncepcji, ale zarazem brak rozpoznawalności wiążą się z faktem, że powstawała niejako na uboczu myśli pedagogicznej. Wojciech Chudy bowiem nie tylko nie angażował się w aktualne dyskusje pedagogiczne, lecz również nie dążył do stworzenia systemu filozofii wychowania (ani tym bardziej do zapisania odrębnej karty w historii myśli pedagogicznej). Śledząc rozwój jego myśli teoriopoznawczej, później antropologicznej, w końcu etycznej i pedagogicznej, jak też zaangażowanie społeczne i teksty publicystyczne, można zauważyć stopniowe, lecz konsekwentne przybliżanie się Autora do problematyki rozwoju człowieka, zwłaszcza w aspekcie moralnym. Dlatego Wojciech Chudy tak mocno związał swoją filozofię wychowania z etyką, a pedagogikę ze sztuką rozumienia i wychowania człowieka. Mimo pewnych formalnych podobieństw do znanych koncepcji polskiej filozofii wychowania, zaznaczonych jedynie zdawkowo w przypisach przeprowadzonych rozważań, dorobek Wojciecha Chudego stanowi oryginalne i domagające się dalszych studiów oraz rozwijania źródło wiedzy pedagogicznej.

Bibliografia

- Bronk A., *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*, [w:] P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Chudy W., *Być a stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie”, nr 4/2004.
- Chudy W., *Filozofia wieczysta w czas przełomu. Gdańskie wykłady z filozofii klasycznej z roku 1981*, TN KUL, Lublin 2008.
- Chudy W., *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*, [w:] M. Kalinowski (red.), *Ja-człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, Wydawnictwo KUL, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym, Kraków–Lublin 2004.

- Chudy W., *Jan Paweł II – nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, [w:] *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich*, Redakcja Szkół Katolickich, Warszawa 2004.
- Chudy W., *Między Werterem a Stawroginem – albo wartości w życiu człowieka*, maszynopis w posiadaniu autorki.
- Chudy W., *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny”, nr 3/1998, s. 63–81.
- Chudy W., *Odczodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, [w:] K. Mielcarek (red.), *Dar i tajemnica śmierci. Tydzień eklezjologiczny 2006. W trosce o Kościół*, t. VII, Polihymnia, Lublin 2007.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, TN KUL, Lublin 2009.
- Chudy W., *Personalistyczne określenie wychowania*, [w:] P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji zachodu” zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005.
- Chudy W., *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria: logoterapia i nooterapia*, RW KUL, Lublin 1996.
- Chudy W., *Rola refleksji w osobowym spełnianiu się człowieka*, „Ethos”, nr 2–3/1988.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Jakubiak K., Leppert R., *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2003.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2010.
- Kukulski Z., *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Uniwersytet Lubelski, Lublin 1923.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Lekka-Kowalik A., *Filozofia edukacji i edukacja filozoficzna – antidotum na kryzys?*, [w:] P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2005.
- Maresca M., *La pedagogia sta de se?*, La Voce, Roma 1920.
- O trudnej sztuce uczenia sztuki. Małgorzata Pęcińska rozmawia z Markiem Dyżewskim*, cykl audycji II programu Polskiego Radia, emitowanych w piątki od października 2004 do lutego 2005 r.

- Smółka E., *Profesor i nauczyciel*, „Ethos”, nr 79–80/2007.
- Sztobryn S., *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki*, „Metodyczni Studii. Zbiornik Naukowo-Metodycznych Prac”, Wypusk 2, Donieck 2012.
- Sztobryn S., *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, „Colloquia Communia”, nr 2/2003.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Wojciech Chudy's Philosophy of Education

Abstract: Wojciech Chudy's philosophy of education is based on a personalistic theory. Thus, Chudy treats a person as a constant entity and a dynamic phenomenon. It means that each human being is interpreted as someone who both is, and becomes, a person throughout his or her entire life. Personal dynamism concerns morality. Therefore, according to Chudy's stance, education is primarily self-education and it occurs when a person encounters another person.

Keywords: Wojciech Chudy, philosophy of the person, dignity of the person, education, self-education

About the author: Anna Szudra-Barszcz – Ph.D. in the field of education; M.Phil.; place of work: Institute of Education, Department of Comparative Pedagogy and Philosophy of Education, the John Paul II Catholic University of Lublin; research fields and topics: philosophy of education, educational ethics, ethical aspects of special education.