

Witold STARNAWSKI

WYCHOWANIE DO PRAWDY – POWINNOŚCIĄ SZKOŁY

Może właśnie najbardziej w wychowaniu widać, że władza ma charakter służby. Zwłaszcza że jest to „władza”, która zmierza ku temu, aby stała się „niepotrzebna”, to znaczy – aby wychowanek mógł sam sobą kierować. To, co wychowawcy mogą przekazać najistotniejszego – zdolność samodzielnego kierowania się prawdą – chociaż zrywa bezpośrednią więź wychowawczą, stanowi jednak podstawę głębszej jeszcze więzi – opartej na wspólnej relacji do prawdy.

Jakie znaczenie dla szkoły powinno mieć „wychowanie do prawdy”, zwłaszcza dzisiaj, w sytuacji, w której i „wychowanie”, i „prawdę” coraz częściej traktuje się podejrzliwie i usuwa się te pojęcia ze słownika współczesnej kultury? Czy wychowanie do prawdy może pomóc w przezwyciężeniu kryzysu wychowania w szkole i kryzysu samej szkoły? Jaki wreszcie praktyczny kształt powinno przybrać? Odpowiedzi na te pytania warto najpierw szukać na płaszczyźnie filozoficznej. Rzeczywistość polskiej szkoły odbija w sobie przesilenia społeczne, a w szerszym znaczeniu także kryzysy współczesnej cywilizacji, a może nawet – ogniskuje je w sobie, choć z pewnym opóźnieniem. Zrozumienie miejsca i zadań szkoły, wskazanie właściwych dróg wyjścia, nie jest jednak możliwe bez filozoficznej refleksji. Analiza ideologicznych i politycznych uwarunkowań może w tym pomóc, zwłaszcza kiedy dostrzeżemy pozostałości ideologii marksistowskiej czy destrukcyjny wpływ różnych nurtów „pedagogiki krytycznej” – nie może jednak jej zastąpić.

Prezentowane zagadnienie dotyczy przede wszystkim rzeczywistości szkoły publicznej, „świeckiej”, nie zaś wyznaniowej. Przedmiotem rozważań jest przede wszystkim misja szkoły jako wspólnoty: uczniów, nauczycieli i rodziców, w mniejszym zaś stopniu specyficzna rzeczywistość instytucjonalna polskiej szkoły wcielającej w życie reformę oświatową i podlegającej wpływom urzędniczych dyrektyw.

Właściwe ujęcie tematu wymaga wyjaśnienia, jak należy rozumieć wychowanie do prawdy, aby uniknąć ogólnikowości, zwłaszcza że używane tu terminy „wychowanie” i „prawda” mają swoją specyfikę – odniesienie do pojęcia „prawdy osobowej”.

„WYCHOWANIE DO PRAWDY” – OKREŚLENIE TERMINU

WYCHOWANIE JAKO PROCES INTEGRALNY

Wychowanie rozumiemy – zgodnie z szerokim określeniem wskazanym przez Jana Pawła II – jako proces doskonalenia się człowieka, zmierzający do aktualizowania pełni jego człowieczeństwa poprzez odkrywanie prawdy o sobie i świecie¹. W konkretnych warunkach oznacza to odnalezienie właściwego powołania życiowego i realizowanie go dla dobra innych, co skutkuje spełnieniem siebie. Kształtowanie cech charakteru, a tym bardziej zdobywanie wiedzy czy umiejętności, jest tylko środkiem do realizacji celu zasadniczego – „bycia bardziej człowiekiem”. Czas szkolnej edukacji jest w tym przypadku tylko pewnym fragmentem całościowego procesu wychowania, choć niewątpliwie bardzo ważnym i decydującym z psychologicznego i społecznego punktu widzenia.

Wychowanie rozumiane integralnie przekracza w dwóch aspektach to, co zwykle rozumie się przez wychowanie szkolne. Po pierwsze, dotyczy ono całego okresu życia człowieka – trudno byłoby przyjąć, że proces kształtowania się człowieczeństwa może być kiedykolwiek dokonany i zamknięty. Po drugie, kształtowanie to dokonuje się w znacznej mierze poza szkołą, to znaczy w rodzinie, w gronie znajomych, w środowisku społecznym, a obecnie coraz częściej poprzez szerokie – jawne i ukryte – oddziaływanie mediów. Stwarza to trudną dla szkoły sytuację. Będąc bowiem tylko jednym z wielu środowisk wychowujących, często traktowana jest tak, jak gdyby była środowiskiem jedynym, i obarczana zadaniami, które przekraczają jej możliwości. Niekiedy żąda się od niej, aby zastępowała rodzinę, na przykład w dziedzinie uświadczenia seksualnego i wychowania do małżeństwa, aby wypełniała bierność innych instytucji czy też niwelowała negatywne skutki demoralizujących działań innych ośrodków (anty-)wychowawczych. Ten nadmiar zadań rodzi niebezpieczeństwo wyzbywania się misji wychowawczej przez szkołę bądź też ograniczenia tej misji do swoiście rozumianego wychowania szkolnego. Podmiotem takiego zredukowanego wychowania staje się nie człowiek, lecz uczeń, a jego celem nie jest „dojrzewanie młodego człowieka w człowieczeństwie”, lecz co najwyżej pilność w nauce czy dobre zachowanie².

Wbrew tym tendencjom, warto przypomnieć, jak misję szkoły prezentuje soborowa Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim: szkoła powinna stać się

¹ Por. np. Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury* (Przemówienie do przedstawicieli UNESCO, Paryż, 2 VI 1980), „L'Osservatore Romano” wyd. pol. 1(1980) nr 6, s. 1, 4-6.

² Piszę „co najwyżej”, gdyż bywa i tak, że od uczniów zdolnych czy twórczych nie wymaga się już wcale ani pilności, ani grzeczności. Tak rozumiany kryzys szkoły nie jest nowy. Pisze o tym na przykład T. Gadacz, odwołując się zresztą do poglądów M. Bubera. Por. T. G a d a c z, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, s. 62.

„centrum, w którego wysiłkach i osiągnięciach powinny uczestniczyć równocześnie rodziny, nauczyciele, różnego rodzaju organizacje rozwijające życie kulturalne, obywatelskie, religijne, państwowe i cała społeczność ludzka”³. W działalności szkoły nie może zagubić się cel ostateczny wychowania integralnego, którym jest ukształtowanie człowieka, a nie tylko ucznia czy przyszłego pracownika.

PRAWDA W WYCHOWANIU

Prawda, o którą chodzi w procesie wychowania, ma charakter zarówno prawdy poznawczej, ale ujętej w jej głębokim związku z człowiekiem-podmiotem poznania, jak też „prawdy osobowej” czy „prawdy osoby”. Prawda poznawcza nie może być ujmowana bez osobowego kontekstu. Zwraca na to uwagę Hans Urs von Balthasar: „Redukcja poznania prawdy do czysto teoretycznej oczywistości, z której wszystkie żywe osobiste i etyczne decyzje zostały starannie wyłączone, oznacza tak dotkliwe zacieśnienie obszaru prawdy, że zostaje ona przez to pozbawiona już choćby swej uniwersalności, a tym samym swojej właściwej istoty”⁴. Akt poznania, czy raczej „wydarzenie poznania” staje się niezrozumiałe, jeśli pomijamy w nim odniesienie do człowieka, a więc fakt, że to on spełnia poznanie, czyli *d e t e r m i n u j e* aspekt (punkt widzenia), *w y b i e r a* jego przedmiot, *u z n a j e* prawdziwość bądź fałszywość rezultatów swego poznania, staje się nim *z w i ą z a n y* (będąc „świadkiem” jego prawdziwości)⁵, wreszcie jest *z o b o w i ą z a n y* do realizacji w życiu prawdy poznania.

Między zewnętrznym (poznawczym) a wewnętrznym (osobowym) rozumieniem prawdy istnieje zależność. Prawda poznania prowadzi do prawdy osoby. „Przyjmując poznana przeze mnie prawdę za formę mego działania, staje się nią”⁶ – pisze Rocco Buttiglione. Działanie to zmienia również sam podmiot (skutek nieprzechodni), „który w ten sposób spełnia się w prawdzie”⁷. Zachodzi tu również odwrotna zależność – prawda osoby zmierza ku prawdzie poznania. „Być prawdziwym człowiekiem” znaczy „żyć prawdą”, a to oznacza – „być otwartym na prawdę”.

³ Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, nr 5.

⁴ H. U. von Balthasar, *Teologika*, t. 1, *Prawda świata*, tłum. J. Zychowicz, WAM, Kraków 2005, s. 30.

⁵ Ten aspekt prawdy jest podejmowany w pracach ks. T. Stycznia. Zob. np. T. Styczeń SDS, *Być sobą to przekraczać siebie. O antropologii Karola Wojtyły*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994, s. 493-505.

⁶ R. Buttiglione, *O filozofii Karola Wojtyły*, tłum. J. Merecki SDS, „Ethos” 11(1998) nr 4(44), s. 35.

⁷ Tamże.

Prawda osoby odnosi się więc przede wszystkim nie do „zewnętrznej” relacji podmiotu poznającego do rzeczywistości, lecz do relacji wewnętrznej, ujawniającej napięcie między tym, kim człowiek jest, a tym, kim być powinien; wskazuje, w jakim stopniu zrealizował swoje człowieczeństwo bądź mu się sprzeniewierzył. Prawda jest czymś spoza osoby, czymś, co ją przekracza, jest radykalnie inna (transcendentna), choć przecież jakoś „jest” w osobie, „trafia” do niej. Staje się wewnętrznym kryterium, miarą jego „bycia człowiekiem”, a zarazem umożliwia rozpoznanie właściwego kierunku aktualizacji jego człowieczeństwa, takiego, który utwierdza, umacnia jego bytowanie. Jest więc czymś „z zewnątrz”, co zarazem tkwi głęboko we wnętrzu człowieka i warunkuje jego doskonalenie. Kiedy więc używamy sformułowania „wychowanie do prawdy”, to mamy na myśli takie ukształtowanie świadomości i woli człowieka, aby rozumiał rolę prawdy w doskonaleniu się osoby, był na nią otwarty, uznawał jej transcendencję, przyjmował ją i chętnie realizował.

Szczególne miejsce ma tu prawda o osobie. W tym przypadku wychowanie do prawdy oznacza rozpoznanie człowieczeństwa zarówno w jego aspektach obiektywnych – wspólnych wszystkim ludziom uwarunkowaniach ludzkiej natury, jak też w aspektach subiektywnych – istoty człowieka ujętej w jego indywidualności (jednostkowych możliwości, konkretności czasu i miejsca, indywidualnego losu). Wychowanie do prawdy to zatem rozbudzanie i umacnianie pragnienia, aby stawać się tym, kim się być powinno, dążyć do własnej doskonałości, choć być może nigdy nie zostanie ona w pełni zrealizowana. Oznacza ono również odkrywanie „mocy prawdy”, dzięki której można przewycięzać trudy na drodze (samo)doskonalenia człowieka.

FILOZOFICZNE UWARUNKOWANIA „WYCHOWANIA DO PRAWDY”

UZNANIE TRANSCENDENCJI PRAWDY

Pierwszym warunkiem sensowności i efektywności „wychowania do prawdy” jest uznanie jej transcendencji, a więc tego, że jest radykalnie inna, przekracza podmiot, nigdy nie może zostać do niego sprowadzona. W konsekwencji oznacza to, że podmiot winien być wobec niej „uległy”, poddać się jej roszczeniom, nie jest bowiem w stanie nią rozporządzać – prawda przekracza jego poznanie, tak w sensie egzystencjalnym (gdyż ma oparcie w niezależnej od podmiotu rzeczywistości), jak i treściowym (gdyż podmiot może ją poznać jedynie aspektywnie). Transcendencja prawdy warunkuje tym samym poznawalność rzeczywistości. Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* pisze: „Pragnę jedynie stwierdzić, że rzeczywistość i prawda wykraczają poza granice tego, co faktyczne i empiryczne; chcę też wystąpić w obronie ludzkiej zdolności do

poznania tego wymiaru transcendentnego i metafizycznego w sposób prawdziwy i pewny, choć niedoskonały i analogiczny” (nr 83).

Fatalną pomyłkę popełniłby jednak ktoś, kto uznałby, że ten transcendentny charakter prawdy można bezpośrednio przełożyć na życie szkoły w ten sposób, że to nauczyciel byłby posiadaczem i wyrazicielem tej prawdy (lub byłaby nim szkoła), a uczeń byłby zobowiązany z tego powodu do uległości i posłuszeństwa. Tak zaprojektowana relacja wychowawcza zawierałaby dwa poważne błędy. Po pierwsze, zapomina się tu, że nauczyciele i szkoła nie są „dysponentami” prawdy, lecz mogą pełnić swoją funkcję tylko dlatego, że służą prawdzie, która jest radykalnie transcendentna (nie daje się osiąść ani zawłaszczyć przez nikogo). Po drugie, gubi się tu istotę wychowania – przejawia się ona w poszanowaniu wolności wychowanka, który nigdy nie przestaje być właściwym jego podmiotem⁸. Trudno byłoby to pogodzić z narzucaniem czy wręcz zmuszaniem do uznania jakiejś prawdy – cały dramatyzm pracy wychowawczej polega na tym, że nie można poddawać się rezygnacji, lecz należy nieustannie starać się (czasem wręcz walczyć) o to, aby wychowanek sam zechciał ją uznać.

NIEWYCZERPYWALNOŚĆ PRAWDY – ASPEKT TAJEMNICY

Z transcendencją prawdy wiąże się niewyczerpywalność treści, które mogą być wciąż poszerzane i pogłębiane. Poznanie odsłania prawdę rzeczy, lecz nie pełną prawdę, o ile w ogóle byłaby ona dostępna ludzkiemu poznaniu. Nie chodzi tu jednak tylko o tę cząstkowość, która wynika z aspektywności poznania, a więc o to, że oglądając rzecz „od przodu”, nie jesteśmy w stanie widzieć jej równocześnie „od tyłu”, „z góry” czy „od dołu”. Zamknięcie (czy raczej zasłonięcie), o które tu chodzi, jest korelatem odsłonięcia⁹. Hans Urs von Balthasar pisze tu wprost o tajemnicy: „Tajemnica bytu jest, jak powiedzieliśmy, tajemnicą istotną, nieusuwalną – taką, która w pełnym wyjawieniu odsłoniętej prawdy zaczyna dopiero jaśnieć. Jest to tajemnica głębi, życia wewnętrznego, bezcennej wartości bytu”¹⁰.

To „zasłonięcie” każdego bytu, zawierające choćby niepojmowalność jego istnienia, „niezrozumiałość” jego przygodności, wykracza więc poza obszar zakreślony dla filozofii, gdyż wskazuje na świat jako dzieło Stwórcy. Filozofia nie jest tu całkiem bezradna, gdyż – wskazując na to, co przekracza jej granice, a więc na przykład nieprzygodne istnienie, transcendencję prawdy – ukazuje

⁸ Zob. na ten temat: J. Maritain, *Dynamika wychowania*, „Znak” 1991, nr 9, s. 28-39.

⁹ „Zasłonięcie nie przeciwstawia się bowiem odsłonięciu po prostu, jako ograniczająca z zewnątrz bariera, lecz raczej jako właściwa samemu odsłonięciu formy czy cecha”. H. U. von Balthasar, *Teologika*, t. 1, *Prawda świata*, s. 192.

¹⁰ Tamże, s. 197.

zarazem tajemnicę, która nie jest irracjonalna, lecz ponadracjonalna, a więc zgodna z rozumem, choć przekraczająca go. Nie ma powodu, aby obydwa aspekty: racjonalny i ponadracjonalny, widzieć wyłącznie jako przeciwstawne sobie, istnieje przecież sfera, która je łączy, a jest nią kontemplacja prawdy. W takiej perspektywie można też widzieć poszukiwanie istoty bytu, jego metafizycznych fundamentów, realizowane w metafizyce klasycznej. W encyklice *Fides et ratio* Jan Paweł II pisze: „Wszędzie tam, gdzie człowiek dostrzega wezwanie absolutu i transcendencji, otwiera się przed nim droga do metafizycznego wymiaru rzeczywistości: w prawdzie, pięknie, w wartościach moralnych, w drugim człowieku, w samym bycie, w Bogu. Wielkie wyzwanie, jakie stoi przed nami u kresu obecnego tysiąclecia, wyzwanie równie nieuniknione jak pilne, polega na przejściu od fenomenu do fundamentu. Nie można zatrzymać się na samym doświadczeniu, także wówczas, gdy wyraża ono i ujawnia wewnętrzność człowieka i jego duchowość, refleksja racjonalna winna docierać do poziomu istoty duchowej i do fundamentu, który jest jej podłożem” (nr 83). W o wiele większym stopniu ten aspekt tajemnicy dotyczy prawdy o takim bycie, jakim jest osoba.

PRAWDA O OSOBIE – GODNOŚĆ JAKO WARTOŚĆ „PONADLUDZKA”

W przypadku człowieka-osoby „transcendencja” przyjmuje – poza wymienionym wyżej – także dwa inne znaczenia. Wskazuje, że człowiek jest bytem wyróżnionym spośród innych stworzeń, że jest całkowicie odmienny (samotny), nieredukowalny do świata przyrody, a tym bardziej do świata materii. Oznacza jednak coś jeszcze – człowiek przekracza sam siebie. Zrozumieć, kim jest człowiek, to przyjąć, że jest on kimś więcej niż jest. Filozofia zna wprawdzie pojęcie godności i określa ją jako zdolność do aktów rozumnych, wolnych i motywowanych miłością. Nie potrafi jednak wyjaśnić, dlaczego człowiek otrzymał taką godność, która nie tłumaczy się jego naturą. Wyjaśnienia można szukać dopiero w teologii, która nazywa człowieka „obrazem Boga”. Jan Paweł II, odslaniając kolejny aspekt tej tajemnicy, powie, że człowieka nie można zrozumieć bez Chrystusa¹¹. Człowiek nie może zrozumieć sam siebie, nie potrafi bowiem w pełni pojąć tego, co o nim stanowi – swojej godności. W *Pamięci i tożsamości* czytamy: „Tylko Chrystus swoim człowieczeństwem odslania do końca tajemnicę człowieka. Wniknąć do głębi w tajemnicę człowieka można tylko wówczas, kiedy się przyjmie jako punkt wyjścia jego stworzenie na obraz i podobieństwo Boże. Istota ludzka nie może zrozumieć siebie samej na podstawie odniesienia do innych stworzeń świata widzialnego. Klucz do zrozumienia samego siebie człowiek znajduje, kontemplując boski Pier-

¹¹ Por. Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, nr 10.

wowzór, Słowo Wcielone, przedwiecznego Syna Bożego. Pierwotnym i decydującym źródłem do zrozumienia wewnętrznej natury istoty ludzkiej jest zatem Trójca Święta”¹². I dalej: „Godność właściwa człowiekowi, według nauki Soboru, nie zasadza się tylko na samym człowieczeństwie, ale bardziej jeszcze na fakcie, że w Jezusie Chrystusie Bóg stał się prawdziwym człowiekiem”¹³.

Jeśli jednak fundamenty godności człowieka mają korzenie teologiczne, to powstaje poważny problem: czy można odwoływać się do godności człowieka w życiu społecznym, a więc również w rzeczywistości szkoły publicznej, nie narażając się na zarzut religijnego fundamentalizmu i braku tolerancji? W jaki sposób można to uczynić? Z drugiej zaś strony należy pytać, czy w wychowaniu szkolnym wolno przejść obojętnie wobec odkrycia godności człowieka? Czy zgoda na to, aby szkoła relatywizowała to „odkrycie osoby”, czy wręcz je pomijała – kierując tych, którzy chcą je uznać, do szkół wyznaniowych – nie podważa misji szkoły w społeczeństwie? Są to pytania o miejsce prawdy (transcendentnej) oraz prawdy o człowieku (godność osoby) w szkole, a także o prawo do jej poszukiwania, odnajdywania i realizowania.

MISJA SZKOŁY – ASPEKT PRAKTYCZNY

INTEGRACJA NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Na postawione tu pytania nie można jednak odpowiedzieć, nie pytając wcześniej, czym dzisiaj jest szkoła i czym być powinna, jakie są jej zadania, jakie miejsce zajmuje w niej wychowanie. Zwykle nie kwestionuje się dwu podstawowych form działania szkoły, jakimi są edukacja lub nauczanie (rozumiane jako przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności) i wychowanie. W praktyce jednak wychowanie zostaje zminimalizowane bądź niemal zupełnie wyeliminowane na rzecz celów użytkowych – zadanie szkoły coraz częściej sprowadza się wyłącznie do przygotowania do dalszej nauki (do egzaminów) lub zdobycia kwalifikacji zawodowych – i szkoła bywa z realizacji tych celów skrupulatnie rozliczana. Wychowanie staje się w najlepszym razie działaniem uzupełniającym, często kłopotliwym i pozorowanym (przykładem są tu lekcje wychowawcze), które przeszkadza szkole w osiągnięciu dobrego miejsca w rankingach oceniających jej efektywność. Dodatkowym czynnikiem, który osłabia i tak mizerną funkcję wychowawczą, jest wprowadzany przez pedagogów krytycznych postulat „odideologizowania” szkoły, oznaczający w praktyce wspieranie postawy powszechnego krytycyzmu, zrywanie z tradycją, porzucanie wy-

¹² T e n ż e, *Pamięć i tożsamość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 114n.

¹³ Tamże, s. 115.

chowania patriotycznego i usuwanie treści religijnych – rzekomo – niespójnych z neutralnością światopoglądową szkoły¹⁴.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* misję wychowawczą wyraźnie przypisuje także szkole świeckiej: „Między wszystkimi środkami wychowania szczególne znaczenie ma szkoła, która mocą swego posłannictwa kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem” (nr 5).

Źródłem wielu problemów jest przekonanie, jakoby wychowanie było jakąś odrębną działalnością, którą realizuje się obok działań edukacyjnych i niemalże bez związku z nimi. Przyczyną takiego rozdarcia funkcji edukacyjnych i wychowawczych jest postulat „neutralności” wiedzy i jej odpersonalizowania. „Wiedzieć” – dla mentalności agnostycznej i pozytywistycznej – jak pisze o tym Jan Paweł II w *Pamięci i tożsamości* – znaczy nie dostrzegać metafizycznych fundamentów, pomijać odniesienia religijne, być ślepym na wartości¹⁵. Tymczasem wychowanie nie polega na stosowaniu jakichś specjalnych zabiegów, lecz powinno realizować się poprzez edukację. Czy można bowiem przekazywać jakąś czystą wiedzę? Czy nie jest raczej tak, że samej wiedzy i procesu jej przekazywania nie można oderwać od kontekstu osobowego? Wiedza ukazuje przecież, kim jest człowiek. Wiedza jest wyrazem jego rozumności, powinna mu służyć, ma charakter społeczny – czerpie się ją od innych i powinna innym służyć. Ten, kto ją zdobywa, ma zatem zobowiązania – rzetelności, obiektywizmu, właściwego wykorzystania, przekazania innym. Trudno pominąć też fakt, że nauczyciel i uczeń są osobami, a zatem proces nauczania (a tym bardziej wychowania!) powinien być spotkaniem i dialogiem (choć niekoniecznie „partnerskim”).

¹⁴ Mowa tu nie o działaniach instytucjonalnych, lecz o wpływowym nurcie w pedagogice, które kontestują takie poczynania, jak na przykład przywrócenie nauczania religii w szkołach, zgodę na obecność symboli religijnych, udział uczniów w uroczystościach religijnych, uznając je za relikty minionej epoki i przejaw ideologizacji szkoły. Kościół miałby rzekomo zająć miejsce, które niegdyś zajmowała partia. Te tendencje widoczne są zwłaszcza w antypedagogice, postmodernizmie i wielu innych nurtach „krytycznych”, zwłaszcza w tych, które nawiązują do postmarksizmu wywodzącego się ze szkoły frankfurckiej. Zob. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006, s. 363-464.

¹⁵ Por. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, s. 16-18, 20, 54n.

KSZTAŁTOWANIE POSTAWY „PRAWDZIWOŚCIOWEJ”

Prawo nauczyciela i ucznia do poszukiwania prawdy i jej głoszenia – z poszanowaniem wolności sumienia – powinno być zagwarantowane w każdym programie edukacyjnym i wychowawczym. Postulat ten jest skierowany przede wszystkim do nauczycieli, wychowawców i wszystkich tych, którzy zarządzają oświatą lub tworzą programy szkolne. Zwłaszcza że obecnie coraz częściej pojęcie prawdy w pedagogice staje się podejrzane¹⁶. Chociaż ostrze ataku przedstawicieli nurtów krytycznych zmierza przede wszystkim do podważenia pozycji tych, którzy sądzą, iż „posiadają prawdę” i mają prawo narzucać ją innym, ostatecznie jednak atak ten łączy się z awersją wobec samej prawdy. Wychowanie ma zmierzać do tego, aby podważyć w wychowankach przekonanie o istnieniu obiektywnej prawdy i wytepić pragnienie jej poszukiwania. Dążenie do prawdy i przekonanie o prawdziwości własnego poznania jest uznawane za uzurpację i wyraz chęci panowania nad innymi. Prawda – według nurtów krytycznych – staje się synonimem zniewolenia i narzędziem przemocy, dlatego powinna zostać wyeliminowana z procesu wychowania.

Czy jesteśmy skazani na takie zniekształcenie misji szkoły, nawet jeśli uświadomiamy sobie występujące w jej działalności braki, błędy i nadużycia? Trudno znaleźć tu pole kompromisu, jeśli przyjmie się, że szkoła uczestniczy w całościowo pojętej misji kształcenia człowieka. Celem zaś kształcenia – według Jana Pawła II – „musi być zawsze to, by człowiek stawał się dojrzały, to znaczy, by stawał się osobą, która doprowadzi do doskonałości i w pełni zrealizuje wszystkie swoje możliwości i zdolności”¹⁷. Do celu tego zmierza się poprzez „cierpliwe pogłębianie i stopniowe przyswajanie wartości absolutnych, trwałych i transcendentnych”¹⁸. Byłoby bardzo dziwne, gdyby szkoła wyłamała się z realizacji misji kształcenia, którą – w przypadku uniwersytetu – Jan Paweł II określa jasno jako „poszukiwanie prawdy we wszystkich dziedzinach i przekazywanie jej poprzez nauczanie”¹⁹ czy też jako „wolność służenia całej prawdzie”²⁰.

Jak jednak można kształtować postawę poszanowania prawdy w środowisku szkolnym, do którego nauczyciele i uczniowie wnoszą różne poglądy? Czy kształcenie „postawy prawdziwościowej” nie niesie ze sobą groźby indoktrynacji? Wydaje się, że istnieje tu możliwość znalezienia kompromisu, który nie

¹⁶ Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, np. s. 363-370, 379-383, 439-443, 452-456.

¹⁷ Jan Paweł II, *Poszukiwanie prawdy i kształtowanie młodych do prawdziwej wolności człowieka* (Przemówienie na uniwersytecie, Padwa, 12 IX 1982), w: tenże, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, red. M. Radwan SCJ, ks. S. Wylęzek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II–Redakcja Wydawnictw KUL, Rzym–Lublin 1988, s. 163.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 162.

²⁰ Tamże, s. 298.

burzyłby fundamentalnych wartości, a równocześnie nie był zamachem na wolność jednostki. Warto jednak pamiętać, że prawda nie jest jedną z wielu wartości, lecz warunkiem sensowności procesu wychowania, że tkwi ona u jego podstaw. W związku z tym należałoby przyjąć, że stanowisko minimalistyczne – możliwe do przyjęcia dla wszystkich podmiotów życia szkolnego, akceptujących podstawową misję szkoły – oznaczać powinno co najmniej uznanie: 1. transcendencji, prymatu obiektywności prawdy; 2. aspektywności poznania ludzkiego – nieodrzućanie postawy poszukiwania, dialogu; 3. niewyczerpywalności prawdy (absolutnej) – uwzględnienie perspektywy tajemnicy. To stanowisko minimalistyczne powinno być jedynie podstawą, a nie obowiązującą wykładnią pluralizmu szkoły, gdyż winno być otwarte na stanowisko pośrednie – tych, którzy poszukują prawdy, jak i na stanowisko maksymalistyczne – tych, którzy przyjmując perspektywę religijną, uznają, że prawdę absolutną zna Bóg, że On jest Prawdą. Tolerancja oznacza w tym przypadku wspólne przekonanie, że nikt nie może się czuć posiadaczem prawdy tak, aby mógł ją narzucać innym, jednak ma prawo ją głosić i być jej „świadkiem”. Warto zwrócić uwagę, że taka różnorodność może spajać wspólnotę szkoły, nie musi jej rozbijać, o ile wszyscy jej członkowie będą właściwie rozumieli swoje zobowiązania. Ci więc, którzy pozostają na stanowisku minimalistycznym, zobowiązani są do obrony transcendencji prawdy i jej poznawalności, ci, którzy poszukują prawdy, zobowiązani są ponadto do rzetelności i gorliwości w jej poszukiwaniu, do poszerzania i pogłębiania dialogu (także jako sporu o prawdę), wreszcie ci, którzy pozostają na stanowisku maksymalistycznym – do umiłowania prawdy dla niej samej, to znaczy do niezawłaszczania jej oraz do świadczenia o niej w poszanowaniu wolności innych.

PRAWDA O OSOBIE – GRANICE TOLERANCJI

Jeszcze trudniejsze wydaje się zagadnienie wpisania w rzeczywistość szkoły publicznej, niewyznaniowej, prawdy o osobie. Pojawiający się tu dylemat dotyczy zagwarantowania wolności poszukiwania prawdy i wolności sumienia po obydwu stronach: ci, którzy są otwarci na religijny aspekt godności osoby, mają prawo do tego, aby umożliwiano im poszukiwanie prawdy i nie stawiano sztucznych barier zamykających drogę do poznawania pełniejszej prawdy; ci zaś, którzy są zamknięci na perspektywę religijną, słusznie wymagają, aby nie przymuszano ich do uznawania takiej perspektywy.

Tymczasem obecnie obowiązująca w szkołach publicznych zasada tolerancji jest zwykle jednostronna²¹, zmusza się bowiem osoby uznające perspektywę

²¹ Mamy tu na myśli kraje cywilizacji chrześcijańskiej, w których można mówić o właściwym rozumieniu tolerancji, zakłada ono bowiem pojęcie osoby. Z tego względu rozważanie tej kwestii

religijną, aby w szkole zrezygnowały z niej bądź zawiesiły swoje poglądy. Uznaje się, że perspektywa areligijna, rzadziej antyreligijna, jest tą neutralną płaszczyzną, w której powinna funkcjonować szkoła publiczna.

Można jednak słusznie pytać, czy taka jednostronna tolerancja nie jest wyrazem dyskryminacji osób wierzących i nie zawiera poważnego ładunku antywychowawczego, podważającego misję szkoły w dziedzinie poszukiwania prawdy, skoro z m u s z a uczestników szkolnej wspólnoty do zaprzestania poszukiwań czy nawet wyzbycia się ich, i to w kwestii, która dla wychowania – ale również dla określenia tożsamości nauczycieli, uczniów i rodziców – zdaje się najbardziej doniosła – poznania dogłębnej prawdy o człowieku jako osobie. Wydaje się przecież, że zasada tolerancji zostaje przekroczona dopiero wówczas, kiedy zmusza się innych do uznania jakiejś prawdy, trudno zaś widzieć nietolerancję tam, gdzie istnieje p r a w o do poznawania prawdy.

RELACJA DO PRAWDY – WIĘZIĄ WSPÓLNOTY

W rzeczywistości szkolnej problem ten jest jednak bardziej skomplikowany, bowiem uczestnicy tej wspólnoty, a więc uczniowie z jednej strony, a nauczyciele i rodzice z drugiej, nie stoją wobec siebie jako równoprawni partnerzy. Owszem, zachodzi fundamentalna równość na płaszczyźnie ludzkiej natury, niemniej specyfika szkoły jako instytucji wychowującej i społecznej, czyli istniejącej dzięki społeczeństwu i przygotowującej do życia w społeczeństwie, polega właśnie na tym, że nauczyciele i wychowawcy powinni „wiedzieć więcej i lepiej”, a jako wychowawcy poniekąd również żyć lepiej, mądrzej niż uczniowie czy wychowankowie. Funkcją nauczyciela jest więc niejako odgórne przekazywanie prawdy, funkcją zaś ucznia – jej przyjmowanie. Jeśli szkoła nie zakłada tej nierówności wiedzy i doskonałości, to traci sens jako instytucja²².

Warto jednak zwrócić uwagę, że rozwiązanie tej pozornej kwadratury koła jest możliwe właśnie wtedy, kiedy odwołamy się do fundamentu – do natury człowieka będącego osobą. Szkoła z takiej perspektywy stanowi wspólnotę uczniów, nauczycieli i rodziców poszukujących prawdy i zdolnych do jej poznania. Więzią, która łączy tę wspólnotę, jest prawda (transcendentna) – w szczególności prawda o osobie – i to właśnie prawda, a nie ci, którzy uważają, że ją poznali, staje się kryterium pozwalającym kierować procesami nauczania i wychowania oraz kryterium pozwalającym je korygować. Jeśli zaś p r a w d a jest kryterium, a nie nauczyciel, który ją poznał, to zachowana jest wolność

w odniesieniu do krajów islamskich, zwłaszcza tych, w których występuje fundamentalizm religijny, jest znacznie trudniejsze.

²² Ten paradoks rzekomego partnerstwa niweczącego sens wychowania najlepiej przedstawia antypedagogika, która, dając wychowankowi wolność i partnerstwo, tym samym nakłada na niego ciężary ponad jego siły, a sama uwalnia się od odpowiedzialności za proces wychowania.

i wychowanka, i wychowawcy. Bywa przecież tak, że wychowawca uczy się od swoich wychowanków, może być też tak, że to uczeń, a nie nauczyciel ma rację, choć powinno być odwrotnie.

Oparcie fundamentów wspólnoty szkolnej na prawdzie modyfikuje również zasadę posłuszeństwa i autorytetu. Uczeń (wychowanek) zobowiązany jest do posłuszeństwa, uznania autorytetu nauczyciela nie ze względu na władzę, którą ten niewątpliwie posiada, lecz ze względu na prawdę, zwłaszcza – prawdę o osobie. Może właśnie najbardziej w wychowaniu widać, że władza ma charakter służby. Zwłaszcza że jest to „władza”, która zmierza ku temu, aby stała się „niepotrzebna”, to znaczy – aby wychowanek mógł sam sobą kierować. Nie powinno to jednak prowadzić do poczucia daremności pracy wychowawczej. Okazuje się bowiem, że to, co wychowawcy mogą przekazać najistotniejszego – zdolność samodzielnego kierowania się prawdą – chociaż zrywa bezpośrednią więź wychowawczą, stanowi jednak podstawę głębszej jeszcze więzi – opartej na wspólnej relacji do prawdy.

GODNOŚĆ OSOBY – POZYTYWNA FORMUŁA KOMPROMISU

Sytuacja nauczyciela jako świadka prawdy jest szczególnie delikatna, zwłaszcza kiedy ma on do czynienia z wychowankami, którzy nie podzielają jego perspektywy religijnej w patrzeniu na osobę albo są niechętnie lub wrogo do niej nastawieni. Czy w tym przypadku można zachować jakąś płaszczyznę tolerancji dla uznania godności osoby, płaszczyznę, która nie burzyłaby słusznych praw obydwu stron? Wydaje się, że – analogicznie do przypadku uznania transcendencji prawdy – możliwość taka istnieje. Także i tu jako fundament porozumienia należałoby przyjąć stanowisko minimalistyczne, a równocześnie dopuścić stanowisko pośrednie i maksymalistyczne. „Dopuścić” oznacza w tym przypadku zaakceptować prawo do wyrażania (głoszenia) osobistej prawdy, ale bez narzucania jej siłą. Godność osoby mogłaby być określona wówczas przez następujące formuły: 1. Człowiek-osoba jest wartością samą w sobie – stanowisko minimalistyczne (dla niewierzących, osób wrogo nastawionych do perspektywy religijnej). 2. Człowiek-osoba jest wartością samą w sobie, gdyż nosi w sobie tajemnicę swej wielkości, która nie da się sprowadzić do jego natury – stanowisko pośrednie (dla osób poszukujących, agnostyków). 3. Godność człowieka ma swój fundament w Bogu w podwójnym sensie: jest on obrazem Boga, a nadto jego natura została wyniesiona przez fakt Wcielenia – stanowisko maksymalistyczne (dla osób wierzących).

Tak zarysowany problem obecności perspektywy religijnej w życiu świeckiej szkoły jest teoretycznie rozwiązywalny, choć to oczywiście nie znaczy, że praktycznie jest łatwy i nie ma tu groźby nadużyć – z jednej strony fundamentalizmu, który chciałby misję prawdy zamienić w obowiązek nawracania na

prawdę, z drugiej zaś formalizmu, w którym tolerancja oznaczałaby obojętność i monadyzację wspólnoty szkolnej. W tym przypadku poglądy religijne byłyby *w y ł ą c z n i e* osobistą sprawą, co prowadziłyby do indywidualizacji zabijającej ducha wspólnoty. „Wspólnota prawdy” nie wyklucza przecież różnic i sporów, jednak jej śmiertelnym wrogiem jest obojętność na wartość prawdy bądź obojętność w dziele wyznaczania granic, w których miałyby ona obowiązywać.

*

Nie można zapominać, że dopełnieniem zagadnienia wychowania do prawdy jest sprawa wyzwania od fałszu i kłamstwa, czyli praca nad usuwaniem błędów, krytyka powierzchowności poznania i wygodnego trwania przy zniekształcających rzeczywistość schematach, krytyka braku odwagi w świadczeniu o prawdzie czy wreszcie krytyka najgroźniejszych przejawów odrzucenia prawdy – to jest samozakłamania oraz obojętności na nią. Spośród dwu dróg prezentacji tej problematyki wyzwolenie od kłamstwa zdaje się bliższe doświadczeniu, wychowanie do prawdy natomiast – bardziej teoretyczne i oderwane od praktyki życiowej. Wydaje się jednak, że i to drugie spojrzenie ma swój wymiar praktyczny, gdyż pozwala lepiej określić i skuteczniej rozwiązywać problemy praktyczne, a przede wszystkim pełniej spojrzeć na problem kryzysu szkoły. Jest on tak poważny właśnie dlatego, że zbyt rzadko sięga się do jego głębokich filozoficznych korzeni, poprzestając na doraźnych i płytkich próbach zaradzenia pojawiającym się problemom.

Tymczasem prawdziwe źródła kryzysu zdają się tkwić w odrzuceniu bądź sprzeniewierzeniu się misji właściwej szkole. Dokonuje się to albo poprzez instrumentalizację kształcenia nastawionego wyłącznie na sukces (indywidualny – ucznia bądź społeczny – szkoły), ideologizację edukacji i wychowania lub swoiście rozumianą neutralność światopoglądową, które sprowadzają się ostatecznie do promowania sceptycyzmu i relatywizmu. We wszystkich tych przypadkach podważany jest fundament, na którym opiera się misja szkoły – poszukiwanie, poznawanie i przekazywanie prawdy.