

Wychowanie a prawda. Próba rekonstrukcji poglądów Józefa Tischnera

zmodyfikowany tekst wystąpienia w Łopusznej z dnia 14 stycznia 2006 r.

I

Każdy zawód i każda profesja napotyka specyficzne dla siebie problemy etyczne, które w konkretnym kontekście danej dziedziny nabierają szczególnego znaczenia. Często jest tak, że problemy te są charakterystyczne tylko dla danej profesji i trudno szukać ich rozwiązania w etyce ogólnej. Zazwyczaj chodzi o jakieś szczególne wartości, których realizacja (bądź niszczenie) stanowi chleb powszedni danej grupy zawodowej. Często jest tak, że na terenie danej profesji dochodzi do szczególnego, czasem niespotykanego gdzie indziej, konfliktu wartości, który wymaga osobnego, indywidualnego podejścia, mogącego pomóc w jego rozwiązaniu. Sytuacja ta domaga się zatem, by tymi właśnie problemami zajęły się osobne, wyspecjalizowane działy etyki. Znane są problemy etyki lekarskiej, etyki prawniczej, czy wreszcie - etyki biznesu. Istnienie etyk szczegółowych, etyk zawodowych, może rodzić jednak podejrzenie, że na ich terenie pojawiają się usprawiedliwienia dla działań zgoła nieetycznych, będących zaprzeczeniem ogólnie obowiązującej etyki i moralności. Tak oczywiście może się zdarzyć, choć zazwyczaj jest to wypaczenie samej etyki.

Warto przyjrzeć się profesji nauczyciela i zobaczyć, co należy do centralnych problemów etycznych tego zawodu. Wydaje się, że to zagadnienie prawdy jest w kontekście problematyki nauczania i wychowania niezwykle istotne. Nauczyciel przekazuje wychowankowi pewne prawdy, sam żywi przeświadczenie o prawdziwości pewnych teorii czy twierdzeń. Zdarza się, że w osobie nauczyciela dochodzi do pewnych konfliktów względem prawdy: sam nie jest przekonany co do słuszności (prawdziwości) danej teorii, którą musi przekazywać, albo uważa, że dana wiedza (choć prawdziwa) może być dla wychowanka z jakichś powodów szkodliwa. Czy nauczyciel może pozwolić sobie na jakiegokolwiek odstępstwo od prawdy? Co w kontekście nauczania oznaczają takie pojęcia, jak prawda i prawdziwość? Na jakie konflikty w sferze wartości napotyka nauczyciel? Czy można (w kontekście zagadnienia prawdy) sensownie pogodzić rolę nauczyciela z rolą wychowawcy?

Wydaje się, że należy się gruntownie przyjrzeć tym pytaniom. Artykuł ten będzie - z konieczności - niemal w całości ograniczony do próby rekonstrukcji poglądów Józefa Tischnera na postawiony powyżej problem. W rozważaniach swych będę się stale odwoływał do jednego z kilku ważnych tekstów Tischnera, które wyznaczają horyzont jego myślenia o nauczaniu i wychowywaniu. Jest to artykuł *Z problematyki nauczania*, opublikowany w miesięczniku „Znak” w roku 1968.

Zanim przejdę do analizy poglądów samego Tischnera, chciałbym zaproponować pewną perspektywę dla tych rozważań. Niech tą perspektywą staną się dwie wizje prawdy, które są szczególnie żywe w kontekście nauczania i wychowywania. Pierwsza z nich ma charakter głęboko oświeceniowy, choć jej początków można szukać u samego Arystotelesa. Zakłada ona, że uczeń przychodzi do szkoły z pustą głową, jest więc jak niezapisana tabliczka, *tabula rasa*. Rolą nauczyciela jest zapisać tę tabliczkę lub - mówiąc nieco innym językiem - wlać do głowy ucznia pewną wiedzę (a więc jakąś prawdę o świecie). W tej wizji

cała prawda pochodzi od nauczyciela, uczeń jest pustym naczyniem, do którego nauczyciel wlewa po kilka kropel ze swego - pełnego wiedzy i prawdy - dzbanka.

Druga wizja ma wyraźne korzenie Platońskie. Prawda tkwi w każdym człowieku, zaś rolę nauczyciela jest pomóc w jej narodzinach. Tak swoją rolę widział Sokrates, który porównywał się do akuszerki. Akuszerka sama nie rodzi, nie jest dawczynią życia. Ale to ona pomaga się życiu narodzić. Asystuje przy narodzinach dziecka, choć nie jest to jej dziecko. Nauczyciel (a także filozof) winien być - wedle Sokratesa - akuszerem duszy. Powinien pomagać prawdzie, by ta narodziła się w człowieku. Ale prawda ta już w człowieku wcześniej jest.

Łatwo zauważyć, że systemy edukacji i wychowania zbudowane na pierwszej i drugiej wizji będą się znacznie różniły od siebie. Nie przesadzajmy, która z tych metafor jest lepsza (bliższa prawdy). Warto jednak, by mieć je cały czas przed oczami i móc konfrontować z nimi dalsze rozważania.

II

Wedle Tischnera nauczyciel jest przede wszystkim człowiekiem. Jakkolwiek banalnie może to zabrzmieć, zdanie to ma poważne konsekwencje. Wynika bowiem z niego, że nauczyciel ma takie same zobowiązania etyczne jak każdy człowiek. I rola nauczyciela nie stawia go (w żadnym z etycznych obszarów) „poza prawem”. Profesja nauczyciela nie usprawiedliwia jakichkolwiek odstępstw od prawdy. Nie można szukać w niej uzasadnień dla taryfy ulgowej czy „specyfiki zawodu”, która miałaby prowadzić do takich lub innych nadużyć. Nauczanie jest przekazywaniem wiedzy o świecie i wartościach. Przekazywanie wiedzy jest przekazywaniem prawdy. Co to znaczy, że nauczyciel ma przekazywać prawdę?

Najczęściej w filozofii prawda pojawia się w kontekście teorii poznania. Klasyczna definicja prawdy mówi, że prawdą określamy zgodność sądu z rzeczywistością. Tak więc, kiedy pada deszcz i mówimy, że pada deszcz, mówimy prawdę. Kiedy zaś deszcz pada, a my mówimy, że nie pada, głosimy fałsz. Widać więc wyraźnie, że prawda jest czymś, co zostaje przyporządkowane sądom i zdaniom o rzeczywistości, a nie samej rzeczywistości. Cała wiedza - w tym wiedza naukowa - jest zatem zbiorem sądów o rzeczywistości. Że deszcz pada, kiedy na niebie są chmury, że rzeczywistość zbudowana jest z atomów, że bitwa pod Grunwaldem miała miejsce w roku 1410. W zależności od tego, czy dane sądy - twierdzenia, teorie, hipotezy itp. Są zgodne z rzeczywistością, możemy mówić o prawdzie tej wiedzy lub jej fałszu.

Z tej koncepcji nie wynika jeszcze, by prawda miała być jakąś szczególną wartością. Kiedy jednak opuścimy teren teorii poznania, zobaczymy, że nie sposób oderwać prawdy od kontekstu etycznego. Prawda bowiem jawi się nam jako coś, do czego się dąży, jako coś, czego można bronić, jako coś, o co można się troszczyć. Można wskazać na cnotę prawdomówności czy też swoisty imperatyw uczonych do poszukiwania prawdy. Można też wskazać, że w historii ludzkiej kultury znane są przypadki ludzi, którzy właśnie za prawdę oddawali życie, czy też cierpieli broniąc czegoś, co za prawdę uznawali. Wszystko to wskazuje, że prawda nie jest tylko „chłodną” kategorią logiki formalnej czy teorii poznania, ale jest wartością, która zobowiązuje. To zobowiązanie nie pochodzi jednak z zewnętrznego nakazu, z jakiegoś przymusu, ale bierze się z samej prawdy. To ona zobowiązuje, to ona skłania człowieka to tego, by był jej wierny.

Nauczyciel jawi się jako człowiek szczególnie podporządkowany prawdzie jako wartości. Tischner stawia trzy pytania, które staną się osnową dalszych rozważań. Po pierwsze, jakiej prawdzie nauczyciel jest podporządkowany? Po drugie, jaki winien być jego stosunek do głoszonej prawdy? Po trzecie wreszcie, jaki zachodzi stosunek między tą prawdą a innymi przekazywanymi uczniom wartościami?

III

Przed wszystkim nauczycielowi winno chodzić o prawdy naukowe. W tym sensie jego dążenia względem prawdy powinny być zbieżne z dążeniami uczonych. Celem nauczania jest przekazanie rzetelnej, aktualnej wiedzy o świecie. Jednak prawda ta nie wyczerpuje się w przekazaniu samych twierdzeń i teorii. Aby uczeń mógł poznać prawdę z danego zakresu (przedmiotu), winien zostać zaopatrzony nie tylko w gotowe wnioski, jakie płyną z naukowych teorii, ale także poznać - na ile to możliwe - kontekst, w jakim dane tezy czy twierdzenia są postawione. Tak więc na początku Tischner wskazuje na „prawdę o przedmiocie” - świecie, historii, liczbach. Niemniej ważna jest także „prawda o metodzie dochodzenia do prawdy”: o doświadczeniach, wnioskowaniach, źródłach wiedzy. Trzecim zakresem prawdy o naukowym obrazie świata jest „prawda o prawdzie”, a więc wiedza o statusie poszczególnych wykładanych uczniowi zdań. Niektóre z nich są twierdzeniami, ale są przecież jeszcze choćby i aksjomaty, i hipotezy. Dla właściwego (prawdziwego) obrazu świata ważne jest, by uczeń wiedział, czy dane stwierdzenie ma moc aksjomatu, czy tylko przypuszczenia. Wreszcie na czwartym miejscu Tischner wymienia „prawdę o systemie”. Każde twierdzenie naukowe osadzone jest w pewnym kontekście. W każdej teorii naukowej pojęcia są szczegółowo zdefiniowane, często odbiegają znaczeniem od potocznych znaczeń. Ważne jest, by uczeń wiedział o tym kontekście.

Rozróżniając te cztery poziomy prawdy naukowej Tischner przygląda się rozmaitym nadużyciom i błędom, które może popełnić nauczyciel. Sprzeniewierzy się on prawdzie nie tylko wtedy, kiedy powie, że bitwa pod Grunwaldem miała miejsce w roku 1310, ale również wtedy, kiedy nie powie uczniowi, że dana hipoteza nie jest twierdzeniem (tzn. nie została udowodniona), albo że słowo „praca” w fizyce oznacza coś innego, niż w języku potocznym. Wszelkie mieszanie pojęć, odrywanie tez od swoich uzasadnień, przekształcanie wniosków w aksjomaty, odrywanie tez od systemu jest sprzeniewierzeniem się przez nauczyciela podstawowej wartości, jakiej wierny powinien być nauczyciel. Skutki tego są oczywiste. Wiedza uczniów nie przekształca się w rozumienie świata, gdyż stanowi zbiór przypadkowych i nie połączonych w system zdań o świecie.

Do tego dochodzi jeszcze jeden, niezwykle ważny wniosek. Często nauczyciel przedstawia uczniom naukowy obraz świata sprawiając wrażenie, że nauka jest zamrożonym systemem prawd „na zawsze wydobytych”. Naukowość staje się synonimem tego, co niezmiennie, odkryte raz na zawsze. Tymczasem nauka jest systemem dynamicznym, przeżywającym często rewolucje naukowe. W każdej dziedzinie wiedzy można wskazać wiele takich „przewrotów Kopernikańskich”. Nie jest więc prawdą, że naukowe oznacza niemal tyle, co „niewzruszone”. Tworzenie takiej iluzji jest również sprzeniewierzeniem się samej wartości prawdy.

IV

Ważnym i trudnym problemem, przed którym staje nauczyciel, jest relacja między prawdą a przekonaniem. Często można spotkać radykalne przeciwstawienie tych dwóch pojęć. Podczas gdy prawda byłaby czymś obiektywnym, przekonanie miałoby być jakimś subiektywnym widzi-mi-się. Takie rozumienie przekonania w oczywisty sposób jest trudne do pogodzenia z prawdą i głoszenia takich przekonań w trakcie nauczania nauczyciel winien się, rzecz jasna, wystrzegać. Jednak Józef Tischner proponuje inne rozumienie tego pojęcia. Wedle niego nauczycielskie sumienie prawdy zobowiązuje nauczyciela do wewnętrznego uznania tez, które głosi, za takie, jakimi je do uznania podaje. Sumienie stawia go więc na równi z uczniem - nie można wymagać od ucznia uznania czegoś, czego samemu się nie

uznaje. Tischner stawia więc postulat jedności między prawdą a przekonaniem. W tym kontekście przekonanie nie oznacza oczywiście widzi-mi-się, lecz - co podkreśla Tischner - wewnętrzne uznanie prawdy. Prawda przestaje być „po prostu” prawdą a staje się prawdą „dla mnie”. Jeśli dla nauczyciela nie zachodzi jedność między prawdą a przekonaniem, to warto się zastanowić, co może stanowić tego przyczynę. Jedną z nich może być zwyczajny brak zrozumienia przez nauczyciela danej prawdy. Dochodzimy wówczas do sytuacji nie tylko głęboko nieetycznej, ale także absurdałnej: nauczyciel nie rozumie danej teorii, ale przekazuje ją uczniom, od których wymaga nie tylko jej znajomości, ale także zrozumienia i uznania. Oczywiście brak zrozumienia nie jest jedynym „wykroczeniem” przeciw jedności prawdy i przekonania. Tischner wskazuje na inne nieetyczne sytuacje. Są nimi całkowity brak przekonania nauczyciela co do prawdziwości głoszonej prawdy (ma to miejsce szczególnie wtedy, kiedy podawana do nauczania wiedza podporządkowana jest nie prawdom nauki, lecz jakiejś ideologii), oraz sytuacja, kiedy nauczyciel świadomie przewartościowuje pewne prawdy - podkreśla pewne aspekty teorii, bagatelizując inne. Również omówiony powyżej problem, mianowicie rezygnacja z dynamiki nauki i trwale dogmatyzowanie wiedzy aktualnej (albo - co gorsza - wiedzy już zdezaktualizowanej), podpadają pod zagadnienie relacji prawdy a przekonania. Wszelkie manipulacje w tej dziedzinie są przykładem zgody na wewnętrzne rozszczepienie prawdy i oznaczają zgodę na fałsz moralny. Tischner przestrzega też przed zbytnią „żarliwością” nauczyciela. Często bowiem żarliwość zastępuje argumentację. Nauczyciel, który z różnych powodów nie potrafi dobrze (rzetelnie) uzasadnić głoszonych prawd, ucieka się do emocjonalnego przekonywania „żarliwością”, nadużywając prawdy dla innych - często od prawdy odległych - celów.

V

Do tej pory naświetlone zostały problemy, na jakie napotyka w dziedzinie prawdy nauczyciel. Jednak rzadko mamy do czynienia z sytuacją, gdy nauczyciel może pozwolić sobie na bycie samym tylko nauczycielem, w oderwaniu od kontekstu wychowawczego. Pole styczności nauczyciela z wychowawcą (zwłaszcza jeśli dochodzi do tego styku w działaniu jednej osoby) jest obszarem, gdzie „nauczycielskie sumienie” winno wykazać wzmogłą czujność.

Tischner podaje przykład problemu, w którym ogniskują się napięte relacje między wychowawcą a nauczycielem. Pyta, czy należy przekazywać prawdy niepedagogiczne. Przykłady takich prawd to znane choćby z historii nauki spory o teorie Kopernika czy Darwina. Z jednej strony stan wiedzy naukowej mówi jedno, z drugiej troska o dobro ucznia podpowiada drugie. Zważywszy na to, że prawda jest najwyższą wartością, która zobowiązuje każdego nauczyciela, rodzi się pytanie: czy można dopuszczać się owych „kłamstw pedagogicznych”? Z jednej strony kłamstwa takie są ewidentnym sprzeniewierzeniem się prawdzie. Z drugiej podaje się powody wychowawcze, które miałyby owe kłamstwa uzasadniać. Tischner proponuje zatem, przy przyjrzeniu się temu, czym jest wychowanie i zobaczyć, czy przypadkiem rozjaśnienie samej idei wychowania nie przyniesie rozwiązania tego nieuniknionego w niektórych sytuacjach konfliktu.

Tischner zapytuje więc, czym jest wychowanie. I podaje dwie, różne od siebie definicje. Wedle pierwszej w wychowaniu chodzi o „doprowadzenie do pełnego rozkwitu osobistych walorów wychowanka”, wedle drugiej w wychowaniu pierwszorzędna staje się „potrzeba dostosowania wychowanka do życia w społeczeństwie”. Łatwo zauważyć, że w zależności od tego, którą definicję wychowania uznamy za obowiązującą, różnie będą wyglądały cele i metody wychowywania. Tischner nie rozstrzyga, która z tych koncepcji jest słuszna. Ale wskazuje na to, że musimy zdecydować, o co nam w wychowaniu chodzi. Czy o rozkwit walorów, czy o dostosowanie do społeczeństwa. A decyzję tę możemy podjąć tylko

wtedy, kiedy uznamy którąś z tych wartości za wyższą. Albo - co te jest możliwe - uznamy je za równorzędne, co z kolei zaowocuje próbą skonstruowania trzeciej definicji, wedle której obie wartości będą należycie w procesie wychowania realizowane.

Z rozważań tych płynie dla Tischnera jeden wniosek, że wartości i hierarchia wartości odgrywają w wychowaniu pierwszorzędne znaczenie. Realizując jedną z tych wizji tak naprawdę staramy się zaszcześcić wychowankowi pewną hierarchię wartości. Niezależnie więc, która z definicji wygra, zawsze chodzi o zaszczerpienie wychowankowi autentycznej hierarchii wartości. W ten sposób, bez rozstrzygania o słuszności którejś z podanych definicji, odsłoniła się nam istota każdego wychowania: wychowanie to zaszczerpienie wartości.

Wkraczając na teren świata wartości wkraczamy na grunt niezwykle trudny. Z jednej strony każdy nauczyciel - będąc przecież przede wszystkim człowiekiem - uznaje jakąś hierarchię wartości. Z drugiej strony widać jednak, że świat dookoła nas nie jest prosty i ludzie reprezentują różne hierarchie wartości. Są wartości, co do których wszyscy się zgadzają (lub powinni zgadzać), są też takie, co do których trudno innych przekonać. Mamy więc wartość życia ludzkiego, wyrażoną w normie „nie zabijaj” i mamy wartości estetyczne dzieła literackiego - trudno rozstrzygnąć, czy Słowacki był większym poetą od Mickiewicza. Dlatego trzeba - wprowadzając wychowanka w świat wartości - znaleźć taką płaszczyznę, na której przekazemy wychowankowi autentyczne wartości, a nie nasze prywatne poglądy.

Do tych własności świata wartości, które da się zobiektywizować, należy choćby hierarchia wartości. A mówiąc precyzyjnie: to, by wyższe wartości uznawał on za wyższe, a niższe za niższe. Nie zależy przecież od ludzkich gustów to, że wartość ludzkiego życia jest wyższą wartością niż wartość, jaka płynie z czystej odzieży. Tak więc w sytuacji, kiedy człowiek zastanawia się, czy ma zachować czystą odzież, czy też ratować tonącego człowieka, dość oczywiste staje się to, co jest wartością wyższą. Wyższą wartością jest ratowanie tonącego niż nawoływanie innych do pomocy w ratowaniu, lecz owo nawoływanie jest wyższą wartością niż zupełna bierność. Taka hierarchia wydaje się obiektywna i prawdziwa, niezależna od rozmaitych ideologii i czysto subiektywnych upodobań. Równie ważnym zadaniem wychowawczym jest uczulanie wychowanka na wartości ogólnie obowiązujące.

Często jednak zdarza się, że wychowawca niesłusznie rości sobie prawo do przekazywania wychowankowi swojego świata wartości. Są to zwłaszcza wartości szczegółowe, co do których każdy człowiek żywi indywidualne przekonania. Do takich należą choćby wartość miłości czy wartości obieranych celów życiowych - powołania do kapłaństwa, powołania do małżeństwa. Wychowawca powinien w sprawach tych wartości milczeć. Albowiem to, czy dany wychowanek powinien zostać np. duchownym nie zależy od jakiejś obiektywnej wartości (albo w szczególności od poglądu jego wychowawcy) lecz od indywidualnego, wolnego wyboru. Narzucanie w tej kwestii własnych poglądów i rozstrzygnięć jest nadużyciem.

Wedle Tischnera warunkiem realizacji wartości jest prawda o wartościach. Nie wiedząc, czy wyższą wartością jest życie ludzkie, czy wesoło spędzony czas z przyjaciółmi żaden człowiek nie będzie w stanie zrealizować wartości wyższych. Zatem same wartości poprzedza wiedza (a więc prawda) o nich. Z tego zaś wynikają dwa poważne wnioski.

Pierwszy z nich to stwierdzenie, że w sygnalizowanym wyżej możliwym konflikcie między wychowawcą a nauczycielem zawsze powinien wygrać nauczyciel. Albowiem on służy prawdzie (w tym prawdzie o wartościach), zaś wychowawca, który powołuje się na wartości, pełni względem nauczyciela rolę drugoplanową. Funkcja nauczyciela, pisze Tischner, jest bardziej podstawowa i bardziej zobowiązująca od funkcji wychowawcy. Gdzie nauczyciel milczy, wychowawca musi przestać działać.

Drugi wniosek to stwierdzenie, że wartość prawdy zajmuje w dziedzinie wartości miejsce uprzywilejowane. Towarzyszy bowiem każdej wartości: poznajemy wszak prawdę o

dobru, prawdę o pięknie, prawdę o prawdzie. Etykę wartości można budować tylko na prawdzie o wartościach, a nie na fałszu o nich. Stąd bierze się też imperatyw prawdomówności, mocno akcentowany przez Tischnera już we wstępie. Albowiem prawdomówność dotyczy nie tylko samej wartości prawdy (w znaczeniu logicznym czy teoriopoznawczy), ale każdej wartości.

W kontekście powyższych rozważań dość oczywiste jest rozstrzygnięcie problemu „kłamstw pedagogicznych”. Prawda zobowiązuje i nauczyciela, i wychowawcę do przekazywania uczniowi prawdy. Natomiast rzeczą wychowawcy jest wybór odpowiedniego momentu, w którym przekazana prawda będzie najbardziej owocna i w którym zostanie najlepiej przez ucznia zrozumiana.

VI

Swoje rozważania o relacji prawdy, nauczania i wychowania Józef Tischner kończy bardzo mocnym i znaczącym wnioskiem. Pisze on, że nauczycielstwo nie jest zawodem, ale wartością osobową, polegającą na pełnym podporządkowaniu się prawdzie i głoszeniu prawdy.

Wydaje się, że takie doprecyzowanie bardzo wymownie dopełnia potoczny slogan mówiący, że „nauczycielstwo to powołanie”. Slogan ten ma chyba na celu uzmysłowienie, że powołanie jest jakoś poważniejsze od „profesji” i być może nie dokonuje się do końca z własnej woli. Ktoś powołany to przecież ktoś powołany przez kogoś lub przez coś. Powołany, który powołuje się sam, budzi uzasadnione wątpliwości. Jednak hasło „nauczycielstwo to powołanie” nie wyjaśnia ani tego, dlaczego nauczanie nie może być zwykłym zawodem, ani tego, na czym owa wyjątkowość ma polegać. Dlatego słowa Tischnera, ściśle wiążące nauczycielstwo z prawdą (a przez to ze światem wartości) wyraźnie pokazuje, co czyni nauczanie zajęciem szczególnym.