

WOLNOŚĆ I PRAWDA W KSZTAŁCENIU I W WYCHOWANIU W KONTEKŚCIE NAUCZANIA JANA PAWŁA II

Słowa kluczowe: prawda, etos (ethos) prawdy, koncepcja prawdy, klasyczna koncepcja prawdy, prawda logiczna, prawda poznawcza, wolność, odpowiedzialność, fakt ludzki, wychowanie, praxis, świadomość, antropologia, Uniwersytet.

Człowiek potrzebuje wiedzy, poszukuje jej jako rozpoznanej i uznanej prawdy, która nadaje mu dopiero prawdziwą wolność. Prawda poznana a następnie funkcjonująca jako przyjęta wiedza, wyzwala nas z ignorancji, przesądów i własnego egoizmu¹. Prawda, zgodnie z nauczaniem Jezusa Chrystusa, czyni człowieka wolnym: „Poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli”. W istocie chodzi tutaj w każdym przypadku o człowieka. To człowiek jest ostatecznym kryterium równowagi pomiędzy obu wartościami, stanowiącymi odwieczny cel ludzkich dążeń, a jednocześnie bardzo ściśle ze sobą związanych². W tym też sensie możemy mówić o obecności tych wartości – jako podstawowych – w problematyce pedagogicznej. Obecny zatem artykuł stawia sobie za cel przybliżenie problemów wolności i wychowania do zagadnień związanych z kształceniem i wychowaniem, zwłaszcza z wykorzystaniem nauczania Jana Pawła II podejmującym te dwie wartości i poszukującym ich implikacji dla życia ludzkiego dzisiaj.

Człowiek w realistycznym ujęciu jest istotą, która poszukuje prawdy, także tej o swoim własnym celu życia i sensie istnienia. Tej prawdy potrzebują też społeczeństwa, a jej znaczenie możemy rozpatrywać w odniesieniu do podstawowych spraw życia ludzkiego indywidualnego i zbiorowego, jak chociażby do zagadnienia wojny i pokoju oraz demokracji.

Historyk i analityk prądów kulturowych i nurtów duchowości w Europie, Karol Górski w 1936 r. wydał książkę *Wychowanie personalistyczne*³, w której porusza m.in. *zagadnienie wojny*. Stwierdza on tam fakt istnienia przed

¹ Zob. PLATON, *Politeia* (tł. polskie Stanisław Lisiecki: Rzeczpospolita), Kraków, Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności, 1928, VII 486a.

² Zob. W. SZYMCZAK, *Edukacja a problemy ubóstwa w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków, „NOMOS”, 2003, s. 217.

³ K. GÓRSKI, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań, Drukarnia Diecezjalna we Włocławku, 1936.

wybuchem wojny, specyficznej atmosfery wojennej, której cechą jest kłamstwo. To właśnie taka atmosfera, a nie jednostki, czy grupy, doprowadzają do wojny, której „pierwszym poległym ... jest prawda”. Współwinnymi wojny, jego zdaniem są ci, którzy posługują się kłamstwem, ci którzy je łatwowiernie przyjmują i dają się używać jako „narzędzia szerzenia kłamstw i nienawiści”. Koniec wojny zaś, zdaniem tego uczonego wynika ze zdemaskowania kłamstwa w imię którego rozpoczęła się wojna, oczywiście za cenę rozlewu krwi, strasznych zniszczeń i klęsk⁴.

Ponieważ prawda jest wartością aż tak istotną, jak to akcentuje powyższy wywód, ludzkość wytworzyła nawet swoisty *etos prawdy*, którego nie sposób zastąpić w życiu społecznym jakimikolwiek regulacjami prawnymi uchwalanymi przez parlamenty poszczególnych państw. By bliżej tę kwestię wyjaśnić sięgnijmy do ważnych rozróżnień etymologicznych i ujęcia kontekstów związanych z życiem społecznym i politycznym oraz chociażby poszukiwaniem prawdy w pracy uniwersytetów i badaczy.

Można o tym przekonywać się już na etapie analizy samej etymologii słowa „parlament” wywodzonej od słów „parlare”, czyli „mówić” i pomyślanej na określenie instytucji, w której ustami swych przedstawicieli, społeczeństwo chce mówić na swój temat; trafnie rozpoznać swoje potrzeby i wybierać właściwe drogi zaradzenia im. Parlamentarzyści dyskutują ze sobą, a więc odwołują się do jakichś argumentów, a ostatecznie odnoszą się do prawdy, o której sami są przekonani i do której pragną przekonać innych – gotowi zarazem odstąpić od swych przekonań, jeśli inni ich o swojej racji (czyli prawdzie) przekonają. Gdy miejsce takiej dyskusji zajmuje wyłącznie gra sił obliczona na zyskanie głosów wyborców, może to być poważnym i niepokojącym znakiem trudnej do naprawienia korupcji całego systemu.

Natomiast uniwersytety i szkoły wyższe stanowią jedno z nielicznych we współczesnej „cywilizacji demokratycznej” środowisk, w których wysoko ceni się prawdę. Poszukując jej z całą determinacją, na jakimkolwiek odcinku, nie tylko bezpośrednio doniosłym społecznie, spełniają one też swą podstawową funkcję wychowawczą i to one umacniają pośrednio w całym społeczeństwie wymieniony wyżej *ethos prawdy*. Zauważał ten fakt papież Jan Paweł II, który w swoim przemówieniu w czerwcu 1987 r. w auli Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego podkreślał: „Kiedy przemawiam do Was, czcigodni Państwo, mam przed oczyma duszy wszystkie te środowiska, te wspólnoty, w których służba poznaniu – czyli służba Prawdzie – staje się podstawą kształtowania człowieka”⁵.

Problem wolności i prawdy na gruncie pedagogicznym wpisuje się w szeroką dyskusję w różnych dziedzinach współczesnego życia. Wyróżnia się on jednak na gruncie pedagogiki i zachowuje swoją specyfikę wśród innych

⁴ Zob. *Tamże*, s. 130-131.

⁵ JAN PAWEŁ II, *Do świata nauki*, „Ethos”, 1988, nr 2/3, s. 11n.

ujęć ogólnie pojętej i dyskutowanej kwestii wolności i prawdy a z nimi także związanej odpowiedzialności ludzkiej, która jest nieodzowna, jeśli się przyjmuje wolność i prawdę.

Wolność i prawda jako podstawy wychowania i pedagogiki

W kwestii wolności i prawdy, na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza stanowisko R. Guardiniego, który w swoim traktacie *Podstawy pedagogiki*⁶ ukazuje je jako podstawowe fakty związane z egzystencją ludzką, a w niej zwłaszcza z procesem wychowania i rozwoju człowieka. Jego zdaniem, w odróżnieniu od innych istot żywych, człowiek posiada specyficzną jakość swojego życia – jest on mianowicie obdarzony *wolnością*. Zaznacza się to zwłaszcza w działaniu, które jako *moje własne* bierze początek we mnie samym. Wolność osoby zaś znajduje swoją szczególną możliwość wyrażenia się w poczuciu odpowiedzialności.

Zwraca uwagę na ten związek zwłaszcza personalizm, wskazując jednocześnie na pewną ich rangę i podporządkowanie we wzajemnych relacjach. Jak podkreśla Cz.-S. Bartnik, „we współczesnej personologii wysuwają się na czoło trzy pola tematyczne: natura, osoba i wolność”⁷. Niektórzy przeciwstawiają *wolność* – *osobie* (a jeszcze bardziej *naturze*), co jest, zdaniem Bartnika, przejawem błędu subiektywizmu i buntu przeciwko prawdzie: *natura* bowiem, jest zawsze darem i warunkiem *wolności*. *Wolność* nie jest sama dla siebie, lecz dla *osoby*. Jest ona podstawową kategorią *osoby* i jej funkcją, dlatego podlega *osobie*, z kolei *osoba* jest regulowana przez *naturę*⁸. W życiu osobowym jednakże to nie natura nabiera decydującego znaczenia, lecz sfera duchowa, której pierwszeństwo wskazuje też na możliwość i dogłębną rację poświęcenia swojego życia i zdrowia dla jakiejś wartości, np. dla drugiej osoby. Człowiek nie może więc dowolnie i lekomyślnie tego daru niszczyć, zabijać w sobie lub w innych. Powinien być natomiast coraz bardziej świadomy, że nad tym, co cielesne, musi panować

⁶ R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg, Werkbund-Verlag, 1953 (tł. polskie: *Podstawy pedagogiki* (1928), w: tenże, *Bóg daleki - Bóg bliski*, Poznań, W drodze, 1991, s. 270-278).

⁷ Pomijam kwestię rozumienia poszczególnych pojęć, a zwłaszcza rozumienia pojęcia *natura*, zwracając uwagę na te stwierdzenia jako na rejestrację pewnych faktów we współczesnej personologii. (Zob. Cz.-S. BARTNIK, *Personalizm*, Lublin, Oficyna Wydawnicza „Czas”, 1995, s. 286).

⁸ Bardzo interesującym jest określenie wolności jako „własnego autorstwa” i przejście także ku ilościowemu wyznacznikowi, przez podkreślenie, że „tyle jest wolności, ile jest tego własnego autorstwa”. (Zob. Cz.-S. BARTNIK, *Personalizm*, s. 286).

to, co duchowe, co też sprawia, że ostatecznie człowiek jest zorientowany na dobro⁹.

Pierwszeństwo sfery duchowej w osobie zaznacza się szczególnie właśnie w jej dążeniu do dobra. Człowiek jest powołany do czynienia dobra. Tak sformułowane stwierdzenie jest niemal powszechne i funkcjonuje jako przekonanie w każdym z nas, że należy odwracać się od zła oraz wybierać dobro, czego wyrazem są chociażby znane od starożytności wskazania: *Bonum agendum, malum vitandum*, wskazujące na przynależną człowiekowi możliwość wyboru¹⁰.

Dla chrześcijanina źródłem wszelkiego dobra, a zarazem podstawowym celem dążeń jest Bóg. Dlatego też w chrześcijańskich ujęciach osoby ludzkiej podkreśla się jej zdolność do poznania Boga na podstawie poznania stworzeń (mówił o tym wyraźnie Sobór Watykański I.), do czego logiczną podstawę daje zwłaszcza analogia stosowana w poznaniu i rozumowaniu. Św. Tomasz z Akwinu uzasadniał racjonalność takiej analogii faktem, że istnieje „jakiś stosunek do Boga, do początku i przyczyny, w której istnieją wszystkie doskonałości”¹¹.

We wstępie do części drugiej *Sumy Teologicznej* św. Tomasz – wychodząc z założenia, że człowiek jest stworzony *na obraz i podobieństwo Boże* – podkreśla, iż musi on też zależeć od swego wzoru i ku niemu się kierować. Dlatego już w pierwszej z poruszanych kwestii, pisze o ostatecznym celu człowieka i o *doskonałym dobru*, jakim może być tylko Bóg¹². Życie człowieka i jego rozwój (także wychowawczy), nabierają sensu i znaczenia, gdy zostają zwrócone ku dobru, a ostatecznie ku Bogu. Jest to pewien stan rzeczy widziany od strony przedmiotowej i jest on określany jako *wolność do* (dobra). Można jednak nań spojrzeć również w wymiarze podmiotowym, gdzie mówimy o „*wolności od*”¹³.

W takim ujęciu nasza uwaga koncentruje się zwłaszcza na *sumieniu* jako *podstawowym tajniku urzeczywistniania człowieczeństwa* przez doświadczenie wolności i odpowiedzialności. Tak właśnie określał sumienie J.M. Sailer, który stwierdzał: „w sumieniu tkwi podstawowy tajnik (arcanum) wszelkie-

⁹ Zob. H. ROHDE, *Die Verwirklichung der Person. Grundlegung der christlichen Pädagogik*, Freiburg-Basel-Wien, Herder, 1963, s. 66.

¹⁰ H. ROHDE, *Die Verwirklichung der Person*, s. 79.

¹¹ Zob. Św. TOMASZ Z AKWINU, *Suma Teologiczna I*, q. 13, a.5.

¹² Czytamy tam m.in.: *Każdy, kto działa, musi działać celowo* ('Suma Teologiczna' I-II, q.1 a.2), *a w układzie celów nie można iść w nieskończoność* (a.4) *Suma Teologiczna III Prologus*.

¹³ W tej kwestii odsyłamy także do stanowiska R. Ingardena w jego rozprawie *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, W: TENŻE, *Książeczka o człowieku*, Kraków, 1975, s. 78-109.

go wychowania człowieka”¹⁴. Człowiek dzięki sumieniu odkrywa dobro, zaś jego zdolności poznawcze prowadzą go do poszukiwania i odkrywania prawdy (o Bogu, o świecie, o sobie samym). Skoro bowiem wychowanie dotyczy człowieka i nawiązanych przez niego relacji, to w szczególności sposób taka relacja wkracza na poziom naprawdę dogłębny, gdy realizuje się w fakcie *sumienia*. Sumienie nie jest jednak jakimś gotowym stanem rzeczy, lecz dynamizmem – jest ono w rozwoju ku czemuś większemu, a może lepiej – ku komuś, ku Bogu, którego wolę chcemy wypełniać, dając mu naszą odpowiedź. Wychodząc z tego stanowiska, możemy za M. Gogaczem rozumieć „wychowanie jako powodowanie relacji człowieka do prawdy i do dobra”¹⁵.

W takiej relacji człowiek, jako osoba, tkwi zawsze w polu odpowiedzialności. Oczywiście za każdym razem, w różnych sytuacjach swojego życia jest inaczej odpowiedzialny i w innej mierze. W ostateczności jest on odpowiedzialny za egzystencję swoją i innych. Ta odpowiedzialność jest jakby *dwuwymiarowa: jestem odpowiedzialny przed kimś, za coś lub za kogoś*¹⁶. Taką instancją zaś nie jest jakaś anonimowa siła (historia, społeczność, natura, państwo czy kultura), lecz nawołująca mnie do odpowiedzialności instancja osobowa, transcendentna wobec mnie. Jedynie w kontekście tej odpowiedzialności, moja wolność osobowa staje się naprawdę żywa. Łatwo można tu zauważyć, że należycie pojęta *wolność* jest po prostu możliwością wyrażenia istoty mojej osobowej egzystencji. Wolność przejawia się więc w decyzjach woli wobec konkretnych wyzwań, na które udzielamy odpowiedzi – odpowiedzialnie i w miłości¹⁷.

Dobrze wiemy, że fakt *bycia-osobą* opiera się na istotnym otwarciu się człowieka na inne osoby. Można zatem powiedzieć, że miarą najbardziej decydującą jest „TY” drugiej osoby, widziane jako konstytutywne dla osobowego życia mojego „JA”. Dogłębnie wejrzał w tę kwestię F. Nietzsche, stwierdzając: *Ty jest starsze od Ja*, a zwłaszcza M. Buber, wyrażając tę myśl w lapidarnym stwierdzeniu: „Człowiek staje się *Ja* dopiero przez *Ty*”¹⁸.

Istota ludzka jako osoba jest zatem od podstaw swojej egzystencji wpisana w *Ty* innych osób, a w sensie ostatecznym i najwyższym w *TY* Boga. Jest to podstawa ludzkiej egzystencji. Człowiek zatem nie tylko jakby okazjonal-

¹⁴ J.M. SAILER, *Über Erziehung für Erzieher*, (München, 1807), hrsg. v. Eugen Schoelen. Paderborn, Schöningh Verlag, 1962.

¹⁵ M. GOGACZ, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów, Wydawnictwo O.O. Franciszkanów, 1993, s. 91.

¹⁶ Por. K. OLBRYCHT, *Odpowiedzialność pedagoga*, W: K. OLBRYCHT (red.), *Edukacja aksjologiczna*, T. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 11-18.

¹⁷ Zob. H. ZÖPFL – H. HUBER, *Über Grundlagen von Bildung und Erziehung*, Donauwörth, Verlag Ludwig Auer, 1990, s. 89;

¹⁸ Zob. F. STIPPEL, *Grundlinien personaler Pädagogik*, „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. Münster, 3 (34) 1958, s. 156-160.

nie, lecz istotowo istotą społeczną, która realizując swoją egzystencję, jest włączona w relację z drugim Ty. Od drugiego Ty przychodzi do mnie *zawołanie*, wypowiedzenie *słowa*, które ukierunkowując się na mnie stwarza mi możliwość wyrażenia istoty mojej egzystencji. Dopiero w takim kontekście *zawołania* i *udzielania odpowiedzi* zaczynam realizować moją *wolność*. Z *zawołaniem* i z *odpowiedzią*, jak na to wskazuje już sama gra słów wyżej uwypuklana, łączy się ściśle kategoria *odpowiedzialności* (odpowiedź).

Pomijamy jednak obecnie bliższe analizy zagadnienia odpowiedzialności, poprzestając na stwierdzeniu, że pomiędzy wolnością i prawdą zachodzi bardzo ścisła zależność, a obie spaja i warunkuje odpowiedzialność. Należy rozumiana i przeżywana *wolność*, wyraża się w odpowiedzialności wpisanej w możliwość i w siłę decyzji człowieka a ostatecznie przejawia się ona w odpowiednim posłuszeństwie wobec istoty mojej egzystencji. *Wolność* zatem jest to decyzja woli będąca odpowiedzią wychodzącą z istoty istnienia osobowego, na pojawiające się wyzwania i zawołania, a ostatecznie wyraża się ona w odpowiedzialności.

Prawda – jej aspekty i rodzaje

Prawda najpełniej wyraża się w ludzkim wysiłku poznawczym i drogą tego wysiłku jest odkrywana. Odwołujemy się tu do koncepcji poznania J. Maritaina¹⁹, choć stwarza ona pewną trudność dla ujęcia teorii pedagogicznej. J. Maritain widzi poznanie ludzkie jako specyficzne wznoszenie się ducha ludzkiego przez poszczególne stopnie (etapy), aż do nieskończoności. Może to prowadzić łatwo do pionowej hierarchizacji poziomów poznania, która owocuje często wystąpieniem wyraźnych podziałów na klasy, typy, rodzaje, schematy, itp.²⁰ Byłoby to ze szkodą zwłaszcza dla pewnych form wstępnych i pośrednich. Mogłoby prowadzić do pomijania owego dialektycznego ruchu, wewnętrznej relacji, jaka zachodzi pomiędzy różnymi formami ludzkiego poznania. W koncepcji J. Maritaina ważna jest jednak problematyka epistemologiczna – to wszystko, co odnosi się do natury, sensu, znaczenia i granic poznania ludzkiego, a więc do kwestii istotnych także dla pedagogiki²¹.

¹⁹ J. MARITAIN, *Distinguer pour unir où les degrés du savoir*, Paris, Desclée de Brouwer, 1963; w polskich przekładach tegoż autora *Dynamika wychowania*, „Znak”. Kraków, R. 43, 1991, 436 (9), s. 34-39; S. KOWALCZYK, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin, RW KUL, 1992, s. 24-34, 106-115.

²⁰ Mogłaby to sugerować typologia J.H. Turnera. Zresztą na jej wyidealizowany charakter wskazuje P. SZTOMPKA, *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, W: J. H. TURNER, *Struktura teorii socjologicznej*, s. 13.

²¹ Zob. m.in. włoskie wydanie zbioru artykułów na temat edukacji w: J. MARITAIN, *L'educazione della persona*, Brescia, „La Scuola” Editrice, 1987.

U podstaw każdej teorii pedagogicznej znajduje się zwykle mniej lub bardziej określona *koncepcja prawdy*. Jest wiele stanowisk na ten temat, ponieważ *prawda* może być różnie rozumiana i definiowana oraz może dotyczyć różnych aspektów rzeczywistości²².

Najczęściej mówimy o *prawdzie* w dwojakim znaczeniu: *logicznym* i *ontycznym*. *Prawda w znaczeniu logicznym* (logiczna lub epistemiczna) dotyczy naszego poznania i jest jego cechą. W *koncepcji klasycznej* definiowana jest jako *zgodność intelektu (poznania) i rzeczy (do której się ono odnosi)*. Jest to więc zgodność naszego sądu o rzeczywistości z samą rzeczywistością; jej przeciwieństwem jest fałsz (nieprawda). *Prawda logiczna* to prawdziwość samej rzeczy (wziętego pod uwagę *bytu*). Jest ona cechą bytu, która wskazuje na jego związek z rozumem. *Byt* jest racjonalny i poznawalny, a ujawnia się to w ludzkim poznaniu przez fakt istnienia i rozwoju nauki. Prawa bytu (rzeczywistości) stają się poprzez poznanie tzw. *prawami naukowymi*²³.

Prawda nie jest jedynie jakimś prostym logicznym porządkiem pomiędzy pojęciami ani jakimś jedynie poprawnym użyciem reguł, technik lub narzędzi poznania, bardziej dotyczy ona ludzkiego sposobu przybliżania się do rzeczywistości, ustosunkowywania się *wobec* niej i ujmowania jej. Chodzi więc o poznanie jej poprzez zmysły, rozum, intuicję, uczuciowość, działanie, dynamikę, siłę woli²⁴.

Możemy mówić o specyficznej zdolności człowieka do prawdy, o wrodzonej sprawności, widzianej jako pewna struktura charakteryzująca egzystencjalną sytuację człowieka²⁵. Warto też podkreślić, że stwierdzenie istnienia konkretnego bytu dokonuje się spontanicznie, bez naszego wysiłku poznawczego. Stwierdzamy po prostu fakt istnienia czegoś, nie wiedząc nawet, czym dany byt w istocie jest. Zresztą człowiek, gdy działa, *podmiotuje* swoje akty (*JA poznaje; JA tworzę; JA wychowuję*, itd.), nie wiedząc bliżej kim jest, poza tym, że jest podmiotem w tym działaniu. W ten sposób, bezznakowo i bezpośrednio, człowiek jest otwarty na istnienie otaczających go bytów. Fakt istnienia dany jest zatem bezpośrednio i stanowi punkt wyjścia w poznaniu w ogóle oraz rację bytu samego poznania. Dzięki temu

²² Celowo pomijam spory i stanowiska na temat *prawdy*, gdyż zostały przedstawione w wielu studiach i publikacjach. Ograniczam się do tego, co wydaje się istotne do ukazania procesu tworzenia się teorii pedagogicznej i w ogóle wiedzy pedagogicznej. Odsyłam do A.B. STĘPIEŃ, *Wstęp do filozofii*, Lublin, TN KUL, 1989, s. 126-148; M.A. KRAPIEC, *Metafizyka*, Lublin, TN KUL, 1988, s. 41-72.

²³ Zob. M.A. KRAPIEC, *Metafizyka*, s. 163-245; 477-513; A. B. STĘPIEŃ, *Wstęp do filozofii*, s. 126-148; W. DŁUBACZ, *O kulturę filozofii. Zagadnienia podstawowe*, Lublin, Polihymnia, 1994, s. 98-117.

²⁴ Zob. C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 1984, s. 21-23.

²⁵ O prawdzie jako fakcie złączonym z egzystencją człowieka rozważa J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, Torino-Leumann, LDC, 1973, s. 119-145.

w aktach poznania dotyczących zarówno bytów, jak i istnienia własnego JA, realizuje się stan *nadprawdliwości poznania*. Jest to najbardziej pierwotny stan poznawczy. Gdyby go nie było, nie można byłoby mówić o istnieniu prawdy. Zdaniem M. A. Krapca tego rodzaju stan gwarantuje jednocześnie, że nasze dalsze akty poznawcze, wyrażone w poznaniu pośrednim przez znaki i sądy, będą skupione na świecie realnym, a nie idealnym czy intencjonalnym, którego istnienia należy dopiero dowodzić²⁶. Jest to też powodem spotkania się w człowieku (i to na różne sposoby), takich aspektów, jak uniwersalność i szczególność, podmiotowość i przedmiotowość, transcendencja i historyczność. W tym znaczeniu, jak zauważa Jacek Woroniecki: „Poznanie jest prawdziwe, ponieważ prawdziwy jest sam przedmiot poznania. Nie stąpamy po trzęsawisku, mamy bowiem pod stopami pewny grunt bytu. Uzasadniona pewność, jaką daje byt, polega na tym, że bezpośrednio pod nim jest nicłość”²⁷.

Ujmowana w sensie klasycznym jako prawda – odpowiedniość pomiędzy rzeczywistością a umysłem ludzkim jest często efektem bardzo długiego procesu, związanego z wielkim wysiłkiem. Tego rodzaju odpowiedniość jest efektem intuicji, twierdzeń i autopoprawek, podejmowanych przy każdorazowym zderzeniu się z praktyką. W tym trudzie intelektualnym ma swój udział również zwątpienie, badanie, krytyczność (sceptycyzm, kryzys), walka o znaczenie i dzielenie się swoimi spostrzeżeniami z innymi. Istnieją prawdy zdobyte w wielkim trudzie i dlatego zawsze przynależą do ich *odkrywców* (np. prawo Newtona, prawo Archimedesesa, itp.). Często występują w nich elementy nieprzekazywalne, niewyraźne werbalnie, naznaczone *osobniczym piętnem* historii danego człowieka oraz kontekstem kulturalnym, w jakim powstały²⁸. Istnieje też wiedza i prawda przekazywana przez wspólnoty religijne, duszpasterzy i teologów – jest to tzw. *prawda objawiona*. Oprócz niej istnieje również *prawda* zdobywana i powiększana przez rodziców, nauczycieli, wychowawców, uniwersytety i instytucje kulturalno-oświatowe. Często spotykamy się również z tzw. *prawdami obiegowymi, truizmami*, które są powszechnie uznane i nie odnosi się ich do jakiejś osoby czy uwarunkowań²⁹.

²⁶ Zob. M.A. KRĄPIEC, *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, W: B. SUCHODOLSKI (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Wrocław, Zakład Ossolińskich, 1990, s. 53-59.

²⁷ J. WORONIECKI, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, „Cywilizacja”, nr 10, 2004, s. 38.

²⁸ Zob. J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, s. 119-145; C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, s. 22-23.

²⁹ Zob. K. DICKOPP, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Düsseldorf, Schwann, 1983, s. 495n; E. DEVEAUD, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brascia, La Scuola, 1940.

Podstawową cechą *prawdy poznawczej* jest jej uniwersalność. Oznacza to m.in. „wymienność” podmiotu poznania tzn. dostępność *każdemu* poznającemu podmiotowi (choć oczywiście nie w taki sam sposób, gdyż poznanie zawsze jest aspektywne). Uniwersalność, czyli powszechność prawdy, umożliwia komunikację między ludźmi, co więcej, na niej buduje się ogólnoludzki „wspólny świat”. Stanowi ona czynnik jednoczący, staje się „mostem” łączącym odizolowane w swej subiektywności jednostki ludzkie. Każdy, kto zna prawdę, staje się członkiem pewnej „wspólnoty prawdy”. Prawda poznawcza jest więc nie tylko narzędziem komunikacji, ale jest miejscem i warunkiem wszelkiej komunikacji międzyludzkiej.

Tak zatem *prawda* jest wartością osobową (angażującą całego człowieka) i wartością poznawczą, nadającą sens zarówno poznaniu przednaukowemu, jak i naukowemu³⁰. Różnorodność stanowisk przyjętych wobec *prawdy*, wpływa też na rozumienie pojęcia *nauka* (*teoria naukowa*). Przyjęcie określonej koncepcji *prawdy* (wpływającej na koncepcję *teorii* i *teorii naukowej*) wyznacza podstawowe formy myślenia naukowego i badań naukowych, a także będzie wywierało wpływ na koncepcję wychowania.

Wychowanie i pedagogika wobec faktu wolności i prawdy

Wychowanie jest ujmowane często jako proces nabywania wolności, a więc prowadzenia osoby ku wolności. Wstępnie nazwaliśmy już wolność jako urzeczywistnianie istoty swojej osoby, a zatem chodzi o możliwość określenia siebie z własnej istoty wychodząc i w relacji ku innym. Istota rozumienia pojęcia *wolności* w pedagogice najbardziej odślania się w kontekście pytania o sens i cel wychowania. W tym sensie bardzo blisko znajdujemy się do ujęcia wychowania w myśli i nauczaniu Jana Pawła II: „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej ‘był’, a nie tylko więcej ‘miał’ – aby więc poprzez wszystko co ‘ma’, co ‘posiada’ umiał bardziej i pełniej ‘być’ nie tylko z drugimi, ale i także ‘dla drugich’.”³¹

Wolność jako wymóg autonomii jest warunkiem możliwości podejmowania odpowiedzialności. Byłoby bez sensu wychowanie do odpowiedzialności, gdyby nie istniała możliwość odpowiedzialności dla każdego.

Jeśli wolność nie byłaby z zasady możliwa dla człowieka, zatem sam człowiek jako instancja autonomicznych decyzji byłby wątpliwy. Człowiek nie mógłby po prostu przejmować odpowiedzialności za swoje działanie i myślenie, gdyż nie mógłby on być ostateczną przyczyną. A zatem skoro jest

³⁰ Zob. M.A. KRAPIEC, *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, s. 58-59.

³¹ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO. Paryż, 2 czerwca 1980*, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II - RW KUL, Rzym - Lublin 1988, s. 51-68.

wolność można mówić o odpowiedzialności, jak też analogicznie o dojrzałości, autonomii, sumieniu, itd. I chociaż nie można rozumowo wykazać istnienia wolności, to jednak musimy ją przyjąć jako coś danego. Jak podkreślał Guardini: *Wolność nie jest problemem, jest faktem*.

Fakt wolności jest wpisany w antropologię, a zatem specjalną naukę wyjaśniającą egzystencję ludzką. Jest on zatem problemem antropologicznym. W realizacji egzystencji człowiek może być wolny, o ile nie jest zdeterminowany przez czas i przestrzeń, przez naturę i przypadkowość. Dlatego pytając o możliwość bycia wolnym, musimy pytać o charakter egzystencji ludzkiej, o to, co jest w niej szczególnego?

Wolność jest wskaźnikiem autonomii i samowystarczalności ludzkiej egzystencji, ale urzeczywistnienie wolności, jak to już ukazywano w związku z odpowiedzialnością, zachodzi w relacji do innych ludzi. Wolność jest zatem osadzona w życiu wspólnotowym, jako element porządkujący wspólne życie ludzi. Jest to w zasadzie element konstytutywny życia ludzkiego³².

Wolność nie może być jednak pojmowana jako coś z zewnątrz przydzielanego człowiekowi, lecz jako źródło, z którego wypływa zdolność wchodzenia w relacje międzyludzkie. Na wolności dopiero opierają się wszelkie inne wartości i relacje do nich, wśród których mamy również takie jak: dojrzałość, odpowiedzialność, tolerancja, sumienie, itp. Z tego względu każda społeczność, czy też instytucja zrzeszająca ludzi, powinna być podporządkowana kategorii wolności: rodzina, szkoła, miejsce pracy, itd. Powinny one się pytać, nie tylko o to na ile przydzielają każdemu pojedynczemu człowiekowi wolność, ale także na ile są one takimi formami organizacji życia, które wymagają, jako celów i przydzielają im takie wartości jak dojrzałość, odpowiedzialność, pytają o sumienie.

Ku temu winna zmierzać także relacja do innych, do społeczności, aby wyzwalać wolność, czyniąc z wolności podstawową zasadę życia wspólnotowego i miernik wielorakich form relacji międzyludzkich. W ten sposób wolność przyjmowałaby formę międzyludzkiej wolności. Sensem wychowania jest zatem wyzwalać ku wolności, i to jest głównym celem wychowania. Nabywanie wolności i jej urzeczywistnianie jest tutaj podstawowym wymogiem.

Często podkreślamy fakt, że proces wychowania ma strukturę teleologiczną, tzn. jest zorientowany na cel. Takim elementem teleologicznym jest postawa jednostki wyrażająca się w wolności. Ale tak jak wszystkie inne cele, również i wolność nie jest jakąś rzeczywistością wrodzoną, naturalną w człowieku, lecz ukierunkowanie się na nią i jej urzeczywistnianie jest owocem autodyscypliny, wysiłku i osiągnięcia dojrzałości przez każdego pojedynczego człowieka. Natomiast dla zrozumienia w tym kontekście kategorii

³² Zob. K. H. DICKOPP, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Düsseldorf, Schwann Verlag, 1983, s. 403-409.

odpowiedzialności, podobnie jak sumienia, dojrzałości, itd., oznacza to, że takie cele mają znaczenie jako indywidualne przejawy wolności i jako konkretyzacja wolności. W strukturze procesu podejmowania decyzji są one punktami odniesienia do normatywnych rozstrzygnięć w konkretnej sytuacji.

Można nawet stwierdzić, że *wychowanie* jest zawsze podjęciem pewnej decyzji. Wymaga ono tym więcej zadecydowania, im mniej mamy do czynienia z istnieniem ustalonej hierarchii wartości. Im bardziej kwestia dotycząca wzajemnych relacji interpersonalnych, relacji do Boga i do otaczającego świata jest różna, tym bardziej wychowanie staje się świadomie podjętą decyzją. Taki element decyzyjny ma miejsce zwłaszcza w społeczności pluralistycznej i wielokulturowej³³.

Nie należy się więc dziwić, że właśnie w naszych czasach chrześcijańskie, niechrześcijańskie i antychrześcijańskie hierarchie wartości drastycznie kontrastują ze sobą i stają naprzeciwko siebie. Ta sytuacja w miarę postępującej demokratyzacji życia powinna się jeszcze bardziej nasilać. Rodzi to szczególne i całkowicie nowe wyzwania dla pedagogów. *Wychowanie* dla poszczególnych opcji kulturalnych i światopoglądowych staje wobec konieczności jasnego opowiedzenia się za własną hierarchią wartości i dokonania wyborów. Zatem dla chrześcijanina staje się ono jak nigdy wcześniej kwestią opowiedzenia się za chrześcijańską hierarchią wartości³⁴.

Ten wybór nie może być sprowadzony, jak czasami się sugeruje, do sfery prywatności i getta, lecz powinien pociągać za sobą wzajemną współpracę i pomoc. Na gruncie np. pracy szkoły wymaga to szczególnej bliskości między nią a domem rodzinnym. Dla dziecka bowiem, szkoła nie jest jedynie miejscem, gdzie może zdobywać wiedzę, ale jest ona miejscem, w którym zapadają ostateczne rozstrzygnięcia w odniesieniu do wyboru określonej hierarchii wartości. Te rozstrzygnięcia nie zapadają przez to, że wprowadzi się lekcje z wychowania państwowego, katechezę czy edukację seksualną. Taka logika w myśleniu szkoły i poszczególnych gremiów oświatowych oznaczałaby w istocie wprowadzanie w sytuację niezdolności do podjęcia jakiegokolwiek decyzji i braku odpowiedzialności. Dochodzić może wtedy do konfliktu między domem rodzinnym a szkołą, co rodzi swoistą schizofrenię sumienia wychowanka, a co współcześnie, zdaniem G. Möbus'a, wyraźnie przejawia się w postawach ludzi stosujących i znających swoją etykę zawodową, ale żyjących jakby *bez sumienia*, gdy chodzi o wybór określonej hierarchii wartości i pewnego porządku życia. W tym względzie zdaniem

³³ Zob. C. NANNI, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS, 1992, s. 103-124.

³⁴ Zob. G. MÖBUS, *Erziehung als Entscheidung*, „Katholische Frauenbildung“. Organ des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. Essen, 9, 1955, 56 Jhrg., September, s. 583-584.

Möbus'a nie możemy się okłamywać: Tam gdzie w procesie wychowania jest bylejakość i obojętność, tam jako rezultat wychowania otrzymuje się obojętność i bylejakość³⁵.

Z pozycji wiary chrześcijańskiej, jak podkreślaliśmy wyżej, skierowane do człowieka *Słowo* oczekuje na odpowiedź, a jak na to wskazywaliśmy wyżej, *odpowiedź* pociąga za sobą *odpowiedzialność*, z którą dogłębnie jest związana.

Co zaś może oznaczać odpowiedzialność? Chodziłoby najpierw o świadomość wymagań, jakie stają wobec osoby. Jest to świadomość, że właśnie tak, a nie inaczej należy działać, a zatem pewne zobowiązanie się do własnego działania. Przejmować odpowiedzialność oznacza zatem odpowiadać na wymagania tego, co powinno być (*das Sollen*). To, co *powinno być*, jest oparte na ważności dla poszczególnego człowieka, tzn. w jego argumentacji i motywacji. I w tym właśnie aspekcie najbardziej ukazuje się wyjątkowość psychiki ludzkiej, która z jednej strony jest niezależna od przypadkowości, ale z drugiej strony zależy od konieczności argumentowania i motywowania. Te działania przejawiają się najbardziej w wartościowaniu, poznaniu, w emocjach, które jako akt ludzkiej spontaniczności podane są wymogom argumentowania i poznania³⁶.

W związku z owym argumentowaniem i poznawaniem, K. Wojtyła, powodowany zamiarem głębszej analizy *faktu ludzkiego* postanawia pójść inną drogą, niż św. Tomasz, który zgodnie z drogą klasycznej filozofii przyjmował w swoim postępowaniu naukowym za podstawę sformułowanie: „operari sequitur esse”, które należy odczytywać w znaczeniu „praxis sequitur theoriam”. Tę drogę postępowania uważa Wojtyła za ważną, wręcz nieuniknioną: „Tak więc droga ‘praxis sequitur theoriam’, droga od teorii ku praktyce, jest nieunikniona nie tylko w etyce, ale we wszystkich naukach o działaniu (w medycynie, technice, sztuce itp.)”³⁷.

Wojtyła uważa, że jest to droga dobrze znana i gruntownie już „przedepnana”, dlatego też postanawia zmienić kierunek swoich poszukiwań prawdy o człowieku, formułując pytanie: Czy jest to droga jedyna? „Powstaje pytanie, czy droga ta ma tylko jeden kierunek, od teorii do praxis. Czy nie prowadzi jednocześnie w kierunku przeciwnym, mianowicie od *praxis* do *teoria*, a przynajmniej od ‘operari’ do ‘esse’ (jeżeli już godzimy się na pewną utożsamialność tych dwu par pojęć). Chodzi o to, czy nasze poznanie tego,

³⁵ Zob. G. MÖBUS, *Erziehung als Entscheidung*, s. 584-586.

³⁶ Zob. K.-H., DICKOPP, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, s. 418-420.

³⁷ K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, TN KUL, 2000, s. 136.

kto działa, nie kształtuje się w zasadniczej mierze poprzez doświadczenie i zrozumienie tego 'że' – i tego 'jak' działa ów działający podmiot”³⁸.

Zajmując takie stanowisko, Karol Wojtyła przybliżył się do stanowiska współczesnej filozofii, której bliższe są problemy epistemologiczne i teorio-poznawcze, aniżeli metafizyczne: „Stanowisko takie szczególnie bliskie filozofii nowożytnej, w której dominuje nastawienie epistemologiczne bardziej niż metafizyczne”.

Jednocześnie Wojtyła nie zrywa więzi z tomizmem i stanowiskiem metafizycznym klasycznej filozofii. Jego zdaniem bowiem, skoro jednak dla św. Tomasza, sam rdzeń ludzkiej 'praxis' stanowi „actus humanus” (czyli „czyn”), to: „oznacza on zarazem doskonałość i spełnienie, uzależnione od określonej władzy, a więc możliwości, ściślej od woli. Tak więc na drodze *praxis* człowiek, spełniając czyny (*actus humanus*), zarazem spełnia siebie, aktualizując swe możliwości. Przechodząc od nastawienia metafizycznego do epistemologicznego, można i trzeba stwierdzić, że najpełniejsze doświadczenie, a w konsekwencji najpełniejsze zrozumienie kim jest człowiek – działający podmiot, możemy zdobyć poprzez gruntowną analizę czynu, a więc na drodze *praxis*”³⁹.

Wychodząc z faktu „człowiek działa”, przyjmujemy za podstawę doświadczenie i jego zrozumienie. One bowiem towarzyszą naszemu wysiłkowi w dokonywanej analizie czynu i w konsekwencji też doprowadzają do ujawnienia się człowieka jako osoby. W związku z tym, Wojtyła nazywa „czynem”, świadome działanie człowieka⁴⁰, którego istotnym elementem, a zarazem konstytutywnym czynnikiem dynamicznej struktury osoby ludzkiej i dokonywanych przez nią czynów jest *świadomość*: „świadomość towarzyszy czynowi i odzwierciedla go, kiedy ten się rodzi, kiedy jest spełniany – kiedy zaś został spełniony, wówczas jeszcze go odzwierciedla, ale oczywiście już mu nie towarzyszy”⁴¹.

Działając, człowiek *zarazem spełnia siebie i aktualizuje* swoje możliwości, swój potencjał. Tak zatem wiedzę o tym, kim jest człowiek, możemy zdobyć również na drodze gruntownej analizy czynu, a więc badając *działanie człowieka*⁴². Należy bowiem podkreślić, jak zaznacza T. Styczeń, że świadomość jest odzwierciedleniem również tego, co dzieje się w człowieku, że pełni ona

³⁸ K. WOJTYŁA, *Teoria-praxis: un tema umano e cristiano*, “Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau”. Pisa-Roma, 1-4 (LXII), 2004, gennaio-dicembre, s. 17nn; oraz TENŹE, *Teoria – 'praxis': temat ogólnoludzki i chrześcijański*, W: TENŹE, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, TN KUL, 2000, s. 468 – 469n.

³⁹ K. WOJTYŁA, *Teoria-praxis: un tema umano e cristiano*, s. 17n; oraz TENŹE, *Teoria – 'praxis': temat ogólnoludzki i chrześcijański*, s. 468 – 469.

⁴⁰ Por. K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn – oraz inne studia antropologiczne*, s.73.

⁴¹ *Tamże*, s. 79.

⁴² Zob. K. WOJTYŁA, *Teoria – 'praxis': temat ogólnoludzki i chrześcijański*, W: TENŹE, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, TN KUL, 2000, s. 468 – 469.

także swoistą funkcję „prześwietlania” tego, co człowiekowi jest w jakikolwiek poznawczo dane. Dzięki samowiedzy, własne „ja” zostaje ujęte jako przedmiot⁴³.

W konsekwencji takiej analizy, Wojtyła dochodzi do antropologii, w której podstawowym źródłem wiedzy o człowieku jest bezpośredni kontakt poznawczy człowieka z samym sobą, odbywającym się niejako ze współistniejącym z nim światem. Można stwierdzić, że na tej drodze dokonuje się pewnego rodzaju odkrycia samego siebie i wyboru siebie samego, które jest odkryciem prawdy o osobie, której nie wolno się sprzeniewierzyć. Owo odkrycie prawdy o sobie samym jest dla Wojtyły, zarazem aktem osobistej wolności: „Osobie ludzkiej przysługuje wolność, nie jako czysta niezależność, ale jako samo – zależność, w której zawiera się zależność od prawdy. Ona to stanowi przede wszystkim o duchowym dynamizmie osoby. Ona też równocześnie wskazuje na dynamikę spełniania się osoby, jak i jej nie spełniania się w znaczeniu etycznym. Kryterium podziału i przeciwstawienia sprowadza się do prawdy: osoba jako ‘ktoś’ obdarzony dynamizmem duchowym spełnia się poprzez dobro prawdziwe, nie spełnia się natomiast poprzez nieprawdziwe dobro. Linia podziału, rozszczepienia i przeciwstawienia między dobrem a złem jako wartością i *przeciw-wartością moralną*, sprowadza się do prawdy. Chodzi tutaj właśnie o przeżywaną w sumieniu prawdę o dobru. Zależność od tej prawdy konstituuje osobę w jej transcendencji; transcendencja wolności przechodzi w transcendencję moralności”⁴⁴.

W rozumieniu Wojtyły zatem człowiek dokonuje autodeterminacji do takiego, czy innego czynu, wolność polega na odkryciu prawdy o sobie i uzależnieniu się od niej. A więc dynamizm osoby ludzkiej, aktualizacja jej potencjalności, polega na spełnianiu się poprzez prawdziwe dobro.

Częste przypadki jednak aplikowania do nauk społecznych, modelu uprawiania nauk przyrodniczych, który także przypisywano do badań rzeczywistości wychowania, bez należytego jego integrowania z całością i właśnie z tym kontekstem: antropologicznym, filozoficznym i aksjologicznym (czy ogólnie – *humanistycznym*), doprowadzało do zaniku tej perspektywy, która możemy określić – „humanistyczną”, już nie mówiąc o „chrześcijańskiej”.

⁴³ T. STYCZEŃ, *Być sobą to przekraczać siebie – o antropologii Karola Wojtyły*, W: K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, TN KUL, 2000, s. 496.

⁴⁴ K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, s. 198 – 199.

Pedagogia wolności i prawdy

Jak wychowywać do wolności i jak formować świadomość bycia wolnym i prawdziwym w wychowanku?

Ukształtowanie właściwej relacji do prawdy czy też „wychowanie do wolności” i „wychowanie do prawdy” zwykle rozumiane jako wypracowanie całościowej postawy człowieka w związku z wymienionymi wartościami nie może pominąć jednego elementu – a mianowicie aspektowości i niepełności naszego poznania, a także jego niedoskonałości. Prawda, którą człowiek poznaje, a także prawda o nim samym pozostaje tylko częściowo odkryta. To, co w niej najistotniejsze jest zasłonięte nawet dla niego samego.

Oczywiście, nikt ze śmiertelnych nie ma monopolu na prawdę. Z tego względu wymieniany wyżej *ethos prawdy* wyraża się gotowością do dialogu z myślącymi inaczej⁴⁵. Katolicki Uniwersytet np. w tym względzie określa swą tożsamość nie tylko przez rozwijanie doktryny Kościoła, ale także przez otwartość na dialog z innymi.

Wynika z tego, że prawda z istoty ma postać dialogu. W przypadku prawdy ontycznej jest wskazana postawa „otwartości dla”, a w przypadku poznania postawa pozwalająca na dopełnianie się prawd częściowych. Dążenie do prawdy musi więc wejść w fazę dialogu i zdane jest na to, aby w niej pozostać. Nie ma bowiem dla człowieka innej drogi do prawdy jak tylko przekształcanie się prawd częściowych, wynikających z aspektowości indywidualnego poznania, w prawdę pełniejszą, obejmującą wiele punktów widzenia. Sens dialogu polega na tym właśnie, aby przekazywać innym prawdy częściowe i poszukiwać u innych prawdy pełniejszej, która nie zniechęca posiadanej prawdy częściowej, lecz ją dopełni, lepiej rozświetli, głębiej obejmie.

Dialog zatem nie jest jakąś tymczasową taktyką zachowującą swą ważność tylko do czasu, kiedy pochwyci się prawdę. Jest on nie tylko trwałym dla człowieka sposobem poznania, ale również sposobem życia, ponieważ nieustanne obdzielanie się prawdami częściowymi przez ludzi, którzy pozostają w dialogu, samo w sobie jest wartością. Rzeczywistość jest niewyczerpalna z poznawczego punktu widzenia. Poznanie ma zaś to do siebie, że wywołuje pragnienie jeszcze większego i głębszego poznania. Spełnienie aktu poznawczego, poznanie prawdy, nie wygasza zaangażowania osoby, lecz rozbudza w niej jeszcze większe pragnienie poznania. Im bardziej prawda jest poznawana, z tym większą siłą odsłania się jako wartość, która może spełnić osobę.

Tego rodzaju nawiązujący się dialog wymaga wzajemnej otwartości, której istotnym elementem jest przekonanie o własnej ułomności i gotowość

⁴⁵ Zob. A. SZOSTEK, *Prawda a zasada pluralizmu w dialogu społecznym i organizacji państwa*, „Ethos”, 1992, nr 2/3, s. 17-28.

skorygowania tego, co w dyskusji okazało się błędne lub jednoaspektowe. Wymaga także uczciwości; której przeciwieństwem może być brak rzetelności w prezentowaniu własnego stanowiska, czy też wykorzystywanie jakichkolwiek możliwości pozamerytorycznych przewagi, pozwalających uciec od prawdy, którą się w gruncie rzeczy widzi, ale która jest niewygodna. Dialog taki wymaga wreszcie postawy cierpliwości, ponieważ mówimy i posługujemy się różnymi kodami językowymi i nie od razu umiemy uchwycić świat znaczeń partnera dialogu. Szkołą takiego właśnie dialogu jest w nauczaniu akademickim np. seminarium naukowe i wszelkie podobnego typu naukowe dyskusje. I pod tym względem uniwersytet jest „szkołą życia”, nawet jeśli temat dysput seminaryjnych zdaje się daleko od życia odbiegać.

Fakt antropologicznej niedoskonałości i braków natury ludzkiej wskazuje, że człowiek nabywa wolności, a drogą ku temu jest wychowanie. Nabywanie wolności i odpowiedzialności polega zatem na wysiłku na rzecz ich urzeczywistnienia jako celów wychowania. Podobnie jak człowiek nabywa cnoty i wartości na drodze wychowawczego wysiłku, podobnie nabywa wolności i prawdziwości w relacji zawsze, jak to już podkreślano wyżej, do odpowiedzialności⁴⁶.

W. Weischedel mówi o trzech rodzajach odpowiedzialności wypracowanych na podstawie trzech przejawów dialogicznej postawy człowieka: wobec społeczności (*odpowiedzialność społeczna*), wobec Boga (*odpowiedzialność religijna*), przed sobą samym (*autoodpowiedzialność*)⁴⁷. Ta ostatnia jest dla niego wyrazem najbardziej radykalnej wolności człowieka, a jej najgłębsze uzasadnienie znajduje się w wolności, w zdolności zajęcia stanowiska, otrzymania odpowiedzi i udzielania jej⁴⁸. Od strony antropologicznej jednakże odniesienie się do wolności nie wystarczy dla zrozumienia, jak człowiek w swoim chceniu i działaniu może dojść do zajęcia stanowiska wobec świata i rzeczywistości i w jaki sposób może on w swojej najwyższej odpowiedzialności działać dla budowania a nie dla niszczenia. Skutki działania ludzkiego mogą być pod kontrolą i odpowiedzialne, gdy w wolności jednocześnie działa rozum, a więc rozsądna zdolność regulowania relacji wewnętrznych i zewnętrznych na rzecz zaprowadzania porządku i obrony przed wszelkimi niewłaściwymi wpływami. W tym sensie wolność i rozumność są podstawowymi wymogami świadomości odpowiedzialności i poczuwania się do niej. One też warunkują możliwość poczuwania się jednostki do zadań coraz większych. W tym sensie też należy widzieć zdolność jednostki do oddania się czemuś, co jest przekraczające samego człowieka

⁴⁶ Zob. G. PALUMBO, *La fondazione critica del problema della persona*, Palermo, Palumbo, s. 178-200.

⁴⁷ Zob. W. WEISCHEDEL, *Das Wesen der Verantwortung. Ein Versuch*, Frankfurt a.M., 1933 (2. Aufl. 1958), s. 26.

⁴⁸ Zob. W. WEISCHEDEL, *Das Wesen der Verantwortung*, s. 110.

i jego możliwości, a w tym oddaniu się tkwiłyby najgłębsze korzenie wszelkiej odpowiedzialności i zdolności do niej.

Inną cechą najbardziej wyróżniającą człowieka jest rozumność jego natury, która również łączy się z odpowiedzialnością. Otto Friedrich Bollnow w swoim traktacie *Rozsądek a siła irracjonalności*⁴⁹ wyraźnie postawił sobie kiedyś za cel, ukazanie człowieka jako istoty określonej przez rozum oraz wskazanie na odpowiedzialność rozumu w chaosie współczesności⁵⁰. W tym m.in. znaczeniu, również R. Guardini podejmował kiedyś kwestię odpowiedzialności studentów i uniwersytetu za kulturę. Postęp niesie ze sobą nie tylko korzyści, ale także zagrożenie, że wynalazki ludzkie zwrócą się przeciwko samemu człowiekowi. W takiej sytuacji wzrastającego postępu i rozwoju techniki, itd., Guardini widzi szczególne zadanie studentów i uniwersytetu, aby kierując się racjonalnością i sumieniem, wnosili element porządkowania i realizmu oraz przejmowania odpowiedzialności za kulturę współczesną⁵¹.

Dlatego też, jak znajdujemy to w *Fides et ratio* w nr 5, Jan Paweł II pisze: „Bez odniesienia do niej, do prawdy, każdy zdany jest na samowolę ludzkiego osądu, a jego istnienie jako osoby, oceniane jest wyłącznie według kryteriów pragmatycznych, opartych zasadniczo na wiedzy doświadczalnej” (*Fides et ratio*, n. 5).

Jeszcze w tzw. *Rekolekcjach Watykańskich*⁵² kardynał K. Wojtyła pisze: „Właściwa człowiekowi godność, ta, która jest mu dana i równocześnie zadana, wiąże się ściśle z odniesieniem do prawdy. Myślenie w prawdzie i życie w prawdzie stanowi o tej godności”⁵³. Z tego punktu widzenia tajemnicy człowieka nie można „zawiesić”, a tym bardziej odrzucić czy usunąć z prawdy o człowieku ani z procesu wychowania, gdyż jest przeciw tym, co w niej najistotniejsze.

Z „prawdą” przekazywaną w nauczaniu, zwłaszcza w szkole wyższej, podobnie jak z prawdą poszukiwaną, powinna być złączona kategoria „dobra”, która wynika z faktu, że w procesie zdobywania wiedzy nie jest zaangażowany tylko intelekt, lecz cały człowiek. To sprawia, że *prawda* ukazuje się człowiekowi jako to, co *dobrze* i wraz z rodzącym się zaangażowaniem, to ona kształtuje wymiar moralny życia i funkcjonowania człowieka, którego

⁴⁹ O. F. BOLLNOW, *Die Vernunft und die Mächte des Irrationalen. Festschrift für H. Pleßner*, Göttingen, 1957.

⁵⁰ Zob. O. F. BOLLNOW, *Die Vernunft und die Mächte des Irrationalen*, s. 106.

⁵¹ Zob. R. GUARDINI, *Die Verantwortung des Studenten für die Kultur*, W: R. GUARDINI-W. DIRKS-M. HORKHEIMER, *Die Verantwortung der Universität*, Würzburg, Werkbund-Verlag, 1954, s. 5-35.

⁵² Chodzi o nauki rekolekcyjne ogłoszone dla papieża Pawła VI i Kurii Rzymskiej w Watykanie w dniach od 5 do 12 marca 1976 roku i opublikowane w książce *Znak sprzeciwu*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 1995.

⁵³ K. WOJTYŁA (kard.), *Znak sprzeciwu*, s. 145.

zwieńczającym dążeniem winno się stawać „oddanie chwały Bogu”. W tym też sensie Jan Paweł II zauważa: „Kluczem wysiłków intelektualnych powinno być poszukiwanie prawdy, dążenie ku Dobru Najwyższemu. Tylko bowiem w ten sposób można pokonać ryzyko fragmentaryczności poznania, rozbijającego wewnątrznie osobę żyjącą drobiazgami w rozmaitych, nie związanych ze sobą dziedzinach, całkowicie obojętnych wobec powinności i przeznaczenia człowieka”⁵⁴.

Dlatego też zdaniem Jana Pawła II, prawdy o człowieku nie może zabraknąć w procesie kształcenia i wychowania, zarówno rozumianym ogólnie, jak i w sensie specyficznych zadań i powołań, o jej zaś charakterze uniwersalnym i transcendentnym przemawiałby fakt, że „Prawda ma w sobie wymiar Boski, należy do natury samego Boga, osobowo utożsamia się ze Słowem Przedwiecznym – a jednocześnie jest ona istotowym wymiarem ludzkiego poznania i bytowania, nauki, sumienia i mądrości, którym nadaje właściwy sens. Każdy człowiek przychodzi na świat, aby dać świadectwo prawdzie odpowiednio do właściwego mu powołania”⁵⁵.

Streszczenie

Dążenia człowieka w sferze poznawczej charakteryzuje (jak wskazywał już Arystoteles) dążenie do poznania prawdy. Prawda poznana a następnie funkcjonująca jako przyjęta wiedza, wyzwala nas z ignorancji, przesądów i własnego egoizmu, a zgodnie z nauczaniem Jezusa Chrystusa, czyni człowieka prawdziwie wolnym: „Poznać prawdę, a prawda was wyzwoli”.

W istocie przy tak postawionej kwestii prawdy, chodzi w każdym przypadku o człowieka i jest kwestią antropologiczną. W dążeniu człowieka do prawdy odzwierciedla się swoiste dążenie społeczeństw i całej ludzkości. Oczywiście prawda przybiera różne formy i są różne jej rodzaje. Jest prawda, z jaką spotykamy się w logice (prawda logiczna), prawda w procesie poznania (prawda poznawcza). Artykuł stawia sobie jako cel przybliżenie problemów związanych z prawdą i związanej z nią: wolności i odpowiedzialności odniesionych do zagadnień związanych z kształceniem i wychowaniem, odwołując się w tym względzie do tekstów nauczania Jana Pawła II.

⁵⁴ Zob. JAN PAWEŁ II, *Wymiar moralny studiów i poszukiwań naukowych. Audiencja dla uczestników Międzynarodowego Kongresu „Univ '80”, Rzym, 01.04, 1980*, W: TENŻE, *Uniwersytety w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, T.1, Warszawa, 1999, s. 317.

⁵⁵ Tamże, s. 148.

**THE LIBERTY AND TRUTH
IN PROCESS OF INSTRUCTION AND EDUCATION
IN CONTEXT OF THE TEACHING OF JOHN PAUL II**

Keys words: truth, ethos of truth, conception of truth, classical conception of truth, logical truth, perceptual truth, freedom, responsibility, human fact, education, practice, consciousness, anthropology, University.

Summary

One of the principal aspiration of human been is the aspiration to knowledge of truth (and this is present just by Aristotle). The truth accepted and then functioned as the knowledge, liberate the man from the ignorance, from superstitions and from owner egoism, and according to teaching of Jesus Christ, can doing the man in reality free: You will know the truth and the truth will be do you free.

With the question of truth is concerned the human been self (it is a anthropological question). We can see in the desire of truth of the human been the desire of the society and the entire humanity. We have different species of truth. It is the truth in the logic (logical truth), in perception (perceptual truth) The article put up as his purpose approximation to the question of truth and united with her liberty and responsibility related to the problems united with the instruction and education, founded on the texts of teaching of John Paul II.

