
METODY I TECHNIKI KSZTAŁCENIA FILOZOFICZNEGO

ZBIGNIEW ZDUNOWSKI*

DYDAKTYKI FILOZOFII KŁOPOTY Z PRAWDĄ

Słowa kluczowe: prawda, Herbart, Kant, Dewey, pragmatyzm, relatywizm, cnota, paideia

Keywords: truth, Herbart, Kant, Dewey, pragmatism, relativism, virtue, paideia

1. Destrukcja prawdy w ujęciu klasycznej teorii korespondencji

Nawet najmniejsza prawda jest wielka.

Johann Wolfgang Goethe

Cztery tezy główne artykułu przedstawiają się następująco:

- I. Filozofia zapomniała o prawdzie.
- II. Dydaktyka pogodziła się z tym zapomnieniem.
- III. Nieobecność prawdy szkodzi nam wszystkim, dlatego **za najważniejszą uważam tezę czwartą:**
- IV. Należy wartość prawdy przywrócić refleksji teoretycznej i naszym działaniom praktycznym, dydaktycznym.

* Zbigniew Zdunowski – nauczyciel filozofii i etyki w IV Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi, twórca i opiekun międzyszkolnej Młodzieżowej Akademii Filozoficznej, powstałej w 2003 r. Celem Akademii jest upowszechnianie edukacji filozoficznej wśród uczniów i nauczycieli w regionie łódzkim. Główne zainteresowania: dydaktyka filozofii, bioetyka, problemy filozofii nauki, filozofia klasyczna. E-mail: zbigzdunski@wp.pl. Address for correspondence: Zbigniew Zdunowski, Grammar School no 4, Pomorska 16, 91-416 Łódź, Poland. E-mail: zbigzdunski@wp.pl.

Teza I: Można mówić o kryzysie prawdy w filozofii pokantowskiej

„Człowiek z natury dąży do poznania [prawdy]” – brzmi słynne zdanie Arystotelesa¹. Problem z prawdą w naszych czasach polega na tym, że ludzki rozum zważył w to, że prawda (w ujęciu teorii korespondencyjnej) jest poznawalna, że jest potrzebna, a w skrajnych, nihilistycznych wersjach krytyki poznania w to, że w ogóle istnieje. Mówienie o prawdzie bywa jeszcze od czasu do czasu tolerowane w naukowych publikacjach kształtujących myślenie intelektualnych elit, pod warunkiem że prawdzie przypisuje się cechę prowizoryczności, tymczasowości, względności². Obowiązujący we współczesnej refleksji epistemologicznej ton (zgodny z wynikami kantowskiej krytyki poznania i będący ich rozwinięciem) głosi, że umysł ludzki nie może adekwatnie poznać rzeczywistości przedmiotowej – tego, co istnieje naprawdę, obiektywnie, niezależnie od podmiotu. Za ten stan rzeczy odpowiadają, jak twierdzą filozofowie inspirowani myślą kantowską, aprioryczne warunki możliwości poznania. Poddani ich oddziaływaniom poznajemy nie sam przedmiot jako rzecz samą w sobie, ale zjawiskowe postacie rzeczy – ich fenomeny.

Na to, co i jak poznajemy, mają zatem wpływ różne czynniki. A oto ich przykładowy, skrócony, niepełny katalog:

- ontologiczne prezałożenia wyznaczające ogólne ramy obrazu świata;
- uwarunkowania i konwencje językowe, na które składają się m.in.: zasoby słownika, formy (struktury) składniowe (gramatyczne)³, „schematy pojęciowe”, „układy konceptualne” (ich wpływ był

¹ Arystoteles, *Metafizyka*, księga A, 980a, Warszawa: PWN 1983. Zdanie, które otwiera *Metafizykę*, dla współczesnej refleksji nad poznaniem, którą kształtuje krytyczno-agnostyczny paradygmat kantowski, brzmi obco, zbyt ambitnie, wręcz dogmatycznie.

² Krytyczne omówienie różnych wersji relatywizmu w obszarze filozofii nauki i filozofii analitycznej (ze zwróceniem uwagi na pozytywne aspekty tego stanowiska) i wskazanie problemów z nim związanych znaleźć można w pracy A. Groblera *Prawda a względność*, Kraków: Aureus 2002.

³ Wśród autorów, którzy zajmowali się problematyką językowych uwarunkowań poznania, wymieńmy na gruncie polskim Kazimierza Ajdukiewicza (*Obraz świata i aparatura pojęciowa* (1934), tłum. F. Zeidler, [w:] *Język i poznanie*, t. I, Warszawa: PWN 1985, s. 175–195); teza radykalnego konwencjonalizmu, z którą autor wystąpił w swej pracy, pod wieloma względami wyprzedziła hipotezę Sapira-Whorfa (por. B.I. Whorf, *Język, myśl, rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, Warszawa: PIW 1982).

wnikliwie badany przez prominentnych przedstawicieli filozofii analitycznej, np. Davida Davidsona, Hilary'ego Putnama⁴);

- o wynikach naszego poznania decyduje biologiczne *a priori*, czyli wrodzone, nabyte w toku ewolucji cechy (struktury) ludzkiego aparatu poznawczego (takie ujęcie występuje w pismach zwolenników ewolucyjnej epistemologii – w skrócie EE⁵);
- na nasze poznanie mają wpływ także różne czynniki pozabiologiczne, np. społeczne, historyczne, a zwłaszcza kulturowe (takie podejście może też czasem przybierać formy karykaturalne – np. w nurcie *gender studies* są eksponowane seksistowskie ograniczenia męskich fizyków, preferujących badania nad fizyką ciała stałego, zamiast poprawnych genderowo, feministycznie zorientowanych badań nad cieczami i płynami⁶).

Ten pobieżny przegląd czynników zakłócających wielu krytycznych badaczy doprowadza do konkluzji, że musimy pogodzić się bądź:

- z zasadniczą niepoznawalnością świata (takie jest stanowisko agnostycyzmu);
- bądź z ograniczoną poznawalnością przedmiotu przez podmiot, który wchodzi z nim w relację za pośrednictwem konstrukcji wytwarzanych przez „ludzkie [gatunkowe] formy percepcyjne” (jak głosi konstruktywizm *resp.* konstrukcjonizm);

⁴ Analizę koncepcji schematów pojęciowych, z uwzględnieniem akcentów krytycznych, przeprowadzili m.in. D. Davidson (1917–1923), por. tenże, *O pojęciu schematu pojęciowego*, tłum. J. Gryz, [w:] B. Stanosz (red.), *Empiryzm współczesny*, Warszawa 1991: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 280–297; H. Putnam (ur. 1926), por. zwłaszcza tenże, *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, tłum. A. Grobler, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1998. Na gruncie filozofii nauki krytycznie o schematach pojęciowych pisał m.in. K.R. Popper, por. tenże, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa: Książka i Wiedza 1997, s. 41–75.

⁵ Rekonstrukcja i krytyczne omówienie różnych wersji koncepcji EE (ewolucyjnej epistemologii), operującej pojęciem „biologicznego *a priori*”, znajduje się [w:] A. Pobjewska, *Biologiczne a priori człowieka a realizm teoriopoznawczy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1996. Najbardziej znanym w Polsce przedstawicielem EE jest laureat Nagrody Nobla – Konrad Lorenz. O ile EE stoi na gruncie realizmu epistemologicznego, o tyle Autorka przywołanej pracy w konkluzjach swej rozprawy uważa takie stanowisko za nieuzasadnione.

⁶ Przykład wpływu takich czynników na naukę podporządkowaną dominacji mężczyźni podaje francuska feministka i genderystka Luce Irigaray.

- bądź z wątpieniem, że w kwestii prawdy da się powiedzieć cokolwiek pewnego lub prawomocnie uzasadnionego (jest to stanowisko sceptycyzmu);
- bądź z przekonaniem, że prawda nie istnieje (to teza nihilizmu⁷).

Łagodniejsze odmiany, przejawy tego kryzysu prawdy proponują zastąpienie absolutyzmu (realizmu) epistemologicznego perspektywicznością (wieloaspektowością) poznania, polifonicznością prawdy⁸ bądź pluralizmem cząstkowych prawd współistniejących na wielu poziomach rzeczywistości, którym odpowiadają różne typy racjonalności.

Do destrukcji prawdy najbardziej przyczyniły się:

- 1) Krytyczna teoria poznania Kanta, której konsekwencją jest agnostycyzm w kwestii poznawalności prawdy o rzeczywistości, stanowisko epistemologicznego idealizmu transcendentального oraz konstruktywizm w odniesieniu do świata fenomenów.
- 2) Pragmatyczna koncepcja prawdy (Charles Pierce, William James, John Dewey)⁹, której konsekwencją teoretyczną jest epistemologiczny relatywizm.

⁷ Nihilizm epistemologiczny przyjmuje najczęściej postać redukcjonistyczną. W tej postaci stanowisko to kwestionuje prawdę jako samodzielną, autonomiczną kategorię, wartość, sprowadzając ją do czegoś innego. Przykładami takiego podejścia są następujące wypowiedzi: „Prawda to wola panowania nad różnorodnością wrażeń”, „Nie ma faktów [a więc i prawdy – Z.Z.], są tylko interpretacje” (F. Nietzsche), „Wiedza [i „prawda”] to narzędzie poznania i działania [panowania nad rzeczywistością]” (J. Dewey), „Prawda to forma władzy służąca systemowi wykluczeń” (M. Foucault), „Prawda to pusty komplement prawiony niektórym zdaniom” (R. Rorty).

⁸ Idea prawdy polifonicznej jest rozwinięciem jednej z myśli wczesnej, rodzącej się wraz z rozszerzaniem się chrześcijaństwa, teologii. Jej dobitnym wyrazem jest stwierdzenie: „Zbawiciel [Bóg] jest polifoniczny” (św. Klemens Aleksandryjski, ok. 150–215 – najwybitniejszy przedstawiciel aleksandryjskiej szkoły interpretacji Pisma Świętego). We współczesnych nam czasach zwolennikiem tego sposobu podejścia do prawdy i mówienia o prawdzie zbawczej w kościele otwartym na świat był teolog niderlandzki Hans Urs von Balthasar OP. Swoje poglądy na ten temat rozwinął w książce *Prawda jest symfoniczna*, tłum. I. Bokwa, Poznań: Wydawnictwo W drodze 2002.

⁹ Dla pragmatysty prawda nie ma związku z rzeczywistym istnieniem przedmiotu, ale jest cechą idei, zdania, twierdzenia, sądu, który okazuje swą użyteczność w dążeniu do osiągnięcia założonego celu. Cel ten jest najczęściej określany jako: zaspokojenie potrzeb, rozwiązanie określonego problemu, lepsze przystosowanie do środowiska. Prawda, traktowana jako skuteczne narzędzie, środek osiągania tych celów, ujawnia swój relatywny, instrumentalny charakter. Prawdziwość sądu utożsamiana z jego użytecznością

- 3) Projekt postmodernistów, na który składają się w szczególności:
- program dekonstrukcji Jacques’a Derridy;
 - krytyka metanarracji Jeana-François Lyotarda;
 - demystyfikacja prawdy przypięczetowana hasłem „Prawda was zniewoli” Michela Foucaulta. Demystyfikacja polega na tym, że prawda jawi się jako forma władzy, narzędzie panowania, ucisku wykluczonej mniejszości przez większość narzucającą obowiązujące kanony racjonalnego dyskursu;
 - postmodernistycznie zabarwiony neopragmatyzm Richarda Rorty’ego, zastępujący odnoszącą się do poznania metaforę zwierciadła (odzwierciedlenia) i konfrontacji metaforą konwersacji.

Radykalną konsekwencją tego postmodernistycznego projektu jest wspomniany epistemologiczny nihilizm.

2. Skutki destrukcji prawdy dla dydaktyki filozofii i wychowania

*Pogarda dla prawdy niszczy naszą cywilizację
w takim samym stopniu co fanatyzm prawdy.*

Leszek Kołakowski

W tej części poruszę następujące wątki:

- 2.1. Herbart *versus* Dewey.
- 2.2. Pragmatyzm i relatywizm w postawach uczniów.
- 2.3. Kryzys wychowania a paideia.

2.1. Herbart *versus* Dewey

Dydaktyka tradycyjna, której teoretyczne podstawy opracował niemiecki pedagog Jan Fryderyk Herbart (1776–1841), oparta była na psychologicznej koncepcji prostych, elementarnych przedstawień (idei, reprezentacji). Te przedstawienia pełniły rolę cegiełek, elementów, łączących się poprzez skojarzenia w większe całości. W ten sposób, na drodze mechanicznych skojarzeń, powstawał złożony gmach wiedzy, architektonicznie przypomi-

implikuje relatywizm. Pragmatyzm redukuje prawdę do użyteczności – dla pragmatysty coś jest prawdziwe, bo jest użyteczne, a nie coś jest użyteczne, bo jest prawdziwe.

nający konstrukcję gotyckiej katedry¹⁰. Koncepcja nauczania w dydaktyce herbartowskiej była więc z gruntu mechanistyczna, wyrażająca zasady fizyki Newtona, zgodna z mechanistycznym podejściem do przyrody Kartezjusza, respektująca prawa asocjacyjnej psychologii Hume'a.

Szkoła herbartowska ceniła metody podające (przede wszystkim wykład nauczyciela), nauczanie pamięciowe, przyswajanie materiału poprzez jego wielokrotne powtarzanie.

Główne zarzuty przeciwko w ten sposób zarysowanej herbartowskiej dydaktyce tradycyjnej to:

- encyklopedyzm – uczeń miał opanować stosunkowo dużą ilość wiadomości przyswojonych pamięciowo, przy czym wiadomości te nie musiały być powiązane z jego potrzebami życiowymi, praktycznymi, i nie uwzględniały jego rzeczywistych zainteresowań;
- autorytaryzm – tak z punktu widzenia późniejszych, nowszych prądów w dydaktyce zinterpretowano oparcie nauczania i wychowania na autorytecie nauczyciela i jego wiodącą rolę w procesie organizacji toku nauczania;
- nadmierna dyscyplina tłumiąca aktywność i samodzielność pracy ucznia.

Dydaktyce tradycyjnej przeciwstawia się dydaktykę współczesną. Jej teoretyczne podstawy stworzył amerykański filozof i pedagog John Dewey (1859–1952). Ogólniejszym tłem dla deweyowskiej koncepcji kształcenia był filozoficzny pragmatyzm i dynamiczny, antymechanistyczny aktywizm psychologiczny wraz z towarzyszącym mu pojęciem strumienia świadomości.

Używając obrazowej metafory Deweya, kontemplujący rzeczywistość widz miał być zastąpiony działającym na scenie aktorem. Głównymi zasadami deweyowskiej dydaktyki są: 1) „uczenie się poprzez działanie” oraz 2) akcent na praktyczne wykorzystanie wiedzy: w szkole „nowego typu” nie ceni się poznania dla samego poznania, *scire propter scire*, wiedzy dla samej wiedzy; wiedza ma być przede wszystkim użyteczna, umożliwiać rozwiązywanie problemów i zaspokajać ważne życiowe potrzeby. Praktyczna realizacja tej zasady uderza przede wszystkim w przedmioty tzw.

¹⁰ Porównania użył B. Nawroczyński, [w:] *Wstęp* do: J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Warszawa: KNPiP 1967.

ogólnokształcące, których ilość godzin i waga (znaczenie) ulegają stopniowej redukcji.

W szkołach wzorowanych na modelu deweyowskim ceni się:

- samodzielność i własną aktywność ucznia, a co za tym idzie:
- metody aktywizujące (interaktywne), poszukujące, które wykorzystuje się do rozwiązywania sytuacji problemowych¹¹ (stosuje się nauczanie problemowe);
- kształci się umiejętności praktyczne – użyteczne zwłaszcza w warunkach ciągłej zmiany, przydatne do życia w społeczeństwie demokratycznym, obywatelskim;
- w szkole panuje duch swobody, partnerstwa, współpracy; odchodzi się od sztywnego systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz zespołowej pracy w grupach, organizowania warsztatów; rola nauczyciela sprowadzona jest do funkcji pomocnika, „ułatwacza” – facylitatora, organizatora procesu dydaktycznego, który stwarza sprzyjające warunki do własnej, *samodzielnej* pracy ucznia; praca ta ma rozwijać myślenie, komunikację, współpracę (temu celowi służy m.in. forma pracy w grupach); nauczyciel nie przekazuje wiedzy, ale ma być przewodnikiem, partnerem pomagającym uczniowi w procesie *samodzielnego* poszukiwania przez niego odpowiedzi, rozwiązania problemu;
- w dydaktyce najważniejszy jest nie etap pamięciowego przyswajania wiedzy przez ucznia (którego znaczenie, z perspektywy deweyowskiej, przeceniano w szkole herbartowskiej), ale czynności odkrywania, przeżywania, działania.

Zwolennicy szkoły tego typu podkreślają jej antyautorytarny, nie-dyrektywny, wolnościowy, demokratyczny charakter.

Przypomniałem te dwie koncepcje nauczania nie bez powodu. Ciekawe wydaje się bowiem porównanie statusu ucznia i funkcji nauczyciela w szkole herbartowskiej i szkole deweyowskiej w szerszej perspektywie

¹¹ John Dewey, jak wiadomo, był prekursorem nauczania problemowego. Zgodnie z tą koncepcją dziecko uczy się najlepiej praktycznie – przez rozwiązywanie problemów. Nie trzeba dodawać, że nadmierny nacisk na praktyczną stronę procesu dydaktycznego minimalizuje potrzebę tzw. wykształcenia ogólnego – zdobywania ogólnej wiedzy i umiejętności, których bezpośrednia, praktyczna użyteczność nie jest oczywista. W tym miejscu warto przypomnieć trafne powiedzenie: „Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria” (przypisywane bodaj Karolowi Wojtyłe).

– z punktu widzenia roli, jaką odgrywał podmiot poznający w dwóch wielkich tradycjach filozoficznych: przedkantowskiej (epistemologicznej) i (po)kantowskiej (epistemicznej, transcendentalnej).

W klasycznej koncepcji poznania wyznaczonej przez Arystotelesa i kontynuatorów jego myśli podmiot jest biernym uczestnikiem procesu poznania. Sam proces poznania jest odbiciem, odzwierciedleniem obiektywnie, a więc niezależnie od podmiotu istniejącej rzeczywistości. Taka koncepcja poznania panowała aż do czasów „przewrotu kopernikańskiego” dokonanego przez Immanuela Kanta.

W krytycznej teorii poznania Kanta podmiot ma do spełnienia rolę wybitnie aktywną – poznanie jest organizowaniem chaotycznych danych doświadczenia, nadawaniem im sensu dzięki działaniu apriorycznych czynników po stronie podmiotu – kategorii intelektu i form zmysłowości. Poznając konstruowany przez władze poznawcze świat fenomenów, zaczynamy rozumieć zjawiska, ale jednocześnie tracimy możliwość dotarcia do świata istot, poznania rzeczy samych w sobie. Cena za poznanie świata w jego kształcie zwanym przyrodą jest więc wysoka – agnostycyzm w stosunku do obiektywnych przedmiotów, istot rzeczy, substancji, rzeczy samych w sobie, które ostatecznie i nieodwołalnie stają się niepoznawalne. Z perspektywy przedkantowskiej mamy tu więc do czynienia ze swoistą kapitulacją rozumu¹² przed rzeczywistością.

Jeśli przypominam te znane nam koncepcje, to po to, żeby podkreślić, jak duży może być wpływ filozoficznych idei (wydawałoby się teoretycznych) właśnie na życie, na zastosowania praktyczne, na myślenie użytkowe. Wydaje się, że jako filozofowie jesteśmy w stanie wykazać, iż filozoficznym tłem, teoretycznym zapleczem (*background*) dla szkoły herbartowskiej z jego bierną pozycją ucznia (i dydaktyką preferującą metody podające) była klasyczna koncepcja poznania z receptywną rolą podmiotu w poznaniu. Natomiast filozoficznym tłem dla szkoły deweyowskiej z jego czynną, twórczą, samodzielną rolą ucznia (i dydaktyką preferującą metody aktywne, poszukujące) była kantowska koncepcja poznania z aktywną rolą podmiotu w poznaniu.

¹² Rozumu nie w sensie kantowskim, ale klasycznym: arystotelesowsko-tomistycznym.

Teza II: Z detronizacją prawdy pogodziła się dydaktyka filozofii

Podczas lektur tekstów z dydaktyki filozofii (artykułów, książek, opracowań, zmieniających się wersji podstawy programowej¹³, programów autorskich do nauczania filozofii oraz regulaminu Olimpiady Filozoficznej) zdziwiła mnie nieobecność postulatu dążenia do prawdy wśród formułowanych celów, jakim służyć powinna edukacja filozoficzna w szkole.

Wśród celów edukacji filozoficznej najczęściej wskazywano: kształcenie umiejętności racjonalnego, krytycznego, samodzielnego myślenia; ukazywanie specyfiki zagadnień filozoficznych na tle innych nauk i całości kultury; uświadamianie zagadnień egzystencjalnie i moralnie doniosłych.

W aktualnej podstawie programowej na IV etapie edukacyjnym (kształcenia) cele kształcenia, utożsamiane (?) z wymaganiami ogólnymi, sformułowane są bardzo pobieżnie, zdawkowo; natomiast treści nauczania, skonkretyzowane w postaci wymagań szczegółowych, są potraktowane bardzo erudycyjnie i encyklopedycznie – wręcz rażą swą nadmierną akademickością i szczegółowością. Z punktu widzenia czasu oddanego do dyspozycji nauczyciela (nawet przy liczbie 240 godzin w całym cyklu), jak i możliwości ucznia, takie ujęcie może budzić wątpliwości.

Teza III: Nieobecność wskazania dążenia do prawdy (jako jednego z celów edukacji filozoficznej) zubaża tę edukację i szkodzi dobru ucznia

Porównując dwa przedstawione wcześniej podejścia/style/modele edukacyjne – herbartowski i deweyowski – nasze sympatie wydają się w sposób naturalny kierować ku szkole deweyowskiej. Warto teraz powrócić do tego wątku.

Ad 2.2. Konsekwencje pragmatycznego modelu wychowania
Skutki nauczania i wychowania podporządkowanego modelowi pragmatyzmu, wraz z właściwą mu ideą relatywizmu epistemologicznego, widoczne są na co dzień w postawach uczniów. W mojej ocenie model kształcenia i wychowania oparty na wzorcach edukacji pragmatycznej, której podstawy

¹³ Por. zwłaszcza: Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej [...] z 26.02.2002 r., Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej [...] z 23.12.2008 r. Chlubnym wyjątkiem okazało się wymienienie w ścieżce „Edukacja filozoficzna” w gimnazjum jako zadania szkoły „Ukazanie filozofii jako [...] 3) drogi wiodącej do lepszego poznania prawdy”.

tworzył John Dewey, przy wszystkich jego zaletach, posiada istotne słabości i wady. Przede wszystkim nie sprzyja on odkrywaniu przez ucznia prawdy, że oprócz wartości względnych, które są użyteczne dla kogoś lub są skutecznymi środkami do czegoś, istnieją również wartości bezwzględne, samoistne, autoteliczne – które są wartościami, celami w sobie i dla siebie. Takimi wartościami są np. miłość, szczęście, mądrość, męstwo, sprawiedliwość, cnota, człowiek – osoba, Bóg, prawda, dobro w sensie moralnym, piękno.

Człowiekowi, który żyje w pragmatycznym, utylitarnym świecie¹⁴, bardzo trudno będzie odkryć i zrozumieć, że ponad wartościami względnymi, instrumentalnymi, które są dobrami dla kogoś lub środkami do czegoś, istnieją jeszcze, a życiowo są szczególnie ważne, wartości bezwzględne, które cenimy dlatego, że są, a nie dlatego, że są użyteczne.

Miłość, prawda, dobro, piękno – to właśnie przykłady takich celów, które warto cenić dla nich samych dlatego, że są, a nie dlatego, że mają przynosić jakiegokolwiek wymierne korzyści. Wydaje się, że dla pragmatysty opcja na rzecz życia „bardziej być” wydaje się mniej zrozumiała i uzasadniona. Głębia, jakość, sens życia trudniej poddają się wymiernym ocenom. Za to maksymalizacja szczęścia rozumiana jako mnożenie przyjemności, przy jednoczesnym dążeniu do minimalizacji cierpienia, bardziej odpowiada preferencjom hedonisty. Czy nasza szkoła oparta na założeniach edukacji pragmatycznej nie sprzyja kształtowaniu takich właśnie postaw?

Ad 2.3. Starożytna paideia a współczesny kryzys wychowania
Kultura klasyczna odkryła i nazwała najważniejsze potrzeby duchowe człowieka: poznawcze, estetyczne i moralne. Nie nazywano ich jeszcze „potrzebami”. Mówiono i pisano wtedy o *dążeniach natury ludzkiej*, o *naturalnych dążeniach*.

Te trzy wielkie dążenia ujawniają się jako pragnienie prawdy, piękna i dobra. Pragnienie prawdy zaspokajała filozofia, zjednoczenie z pięknem umożliwiało kontakt z naturą i sztuką, spełnianiu dobra służyło wychowanie greckie – *paideia* z ideałem *kalokagatii* – piękna, które jednocześnie było jednym z przejawów dobra.

Jeśli te naturalne potrzeby są zaspokojone, to człowiek osiąga wewnętrzną doskonałość i harmonię. Brak dóbr duchowych człowiek (także – a może przede wszystkim – młody człowiek) próbuje zagłuszyć różnymi

¹⁴ Wyznaczonym przez pragmatyczną koncepcję prawdy – założenia i główne tezy pragmatyzmu tworzą jakby tło, horyzont tego świata.

namiastkami. W naszych czasach są to najczęściej: ucieczka w alkohol, narkotyki, niedojrzała przeżywana seksualność, przyjmowanie różnych póz, np. nonszalancji, cynizmu, używanie wulgaryzmów, werbalna i czynna agresja, czasem i autoagresja.

Nieobecność obiektywnej prawdy, prawdziwego piękna i realnego dobra w wychowaniu młodego człowieka nowoczesna pedagogika próbuje zastąpić różnymi namiastkami w postaci m. in. propagowania idei tolerancji, asertywności i pozytywnego myślenia. Skutki takich eksperymentów są żałosne. Brak wartości, za którymi młodzież podświadomie tęskni, a których nie może odnaleźć w hedonistyczno-konsumpcyjnym świecie liberalnej pustki, przyczynia się do wzrostu patologicznych zjawisk, przestępczości, której ofiarami stają się rówieśnicy, a coraz częściej również rodzice, nauczyciele i inni dorośli. Niepokoi wzrastająca ilość zaburzeń psychicznych, depresji, agresji i autoagresji, w tym samobójstw wśród młodzieży. Zatrważa bezmyślna moda na kulturę śmierci i jej gadzety, panująca w niektórych kręgach (np. subkultura EMO).

Przyczyny tych negatywnych zjawisk są wielorakie, ale popełnione błędy pedagogiczne, wśród nich promowanie modelu wychowania liberalno-permisywnego i idei antypedagogiki, przyspieszyły kryzys edukacji.

Wszyscy jesteśmy świadomi kryzysu wychowania i kryzysu moralnego, jaki przeżywamy, i jakiego stajemy się ofiarami. W pluralistycznym, wielokulturowym świecie bardzo trudno jest osiągnąć zgodę między różnymi kierunkami i nurtami w pedagogice co do jednolitych, uniwersalnych celów i metod wychowania. Najbardziej skrajne stanowiska postulują wręcz rezygnację z jakichkolwiek celów ustalanych zewnętrznie przez instytucjonalne autorytety, działające w systemie edukacji szkolnej. Naczelnymi wartościami, które mają się ujawniać w różnych sytuacjach, są: wolność dziecka, samorealizacja (prawo do swobodnej realizacji tkwiących w nim możliwości twórczych), autentyczność, ekspresja, spontaniczność, kreowanie *własnych* wartości, wzorów; zaspokajanie *własnych* potrzeb, pragnień¹⁵. Dziecko ma *samodzielnie* wybierać wartości, które mu odpowiadają, ostatecznie *samodzielnie* decydować o dobru i złu.

¹⁵ W tym miejscu warto przypomnieć ciągle aktualne pytanie Bertranda Russella, który choć sam był zwolennikiem liberalnych eksperymentów w dydaktyce, potrafił przytomnie zapytać: „A jeśli dziecko będzie chciało połykać szpilki?”.

Wydaje się, że skrajnie liberalne modele wychowania na naszych oczach ponoszą klęskę. Szkoda tylko, że tak późno, i że największymi ofiarami eksperymentów dorosłych stają się dzieci i młodzi ludzie. Coraz częściej tęsknię za szkołą, która miałaby odwagę przyjąć do wiadomości fakt, że wychowywać należy *nie tylko* do wolności, tolerancji, asertywności, *samodzielnego* myślenia, tworzenia *własnego* systemu wartości, ale też do bezinteresownego umiłowania (filozoficznej kontemplacji) prawdy, zachwyty nad pięknem, spełniania moralnego dobra, praktykowania cnót, a więc do klasycznych idei greckiej *paidei*.

3. Zadania stojące przed dydaktyką filozofii

Prawda jest dla rozumu tym, czym muzyka dla ucha i piękno dla oka.

Georg Norman Clark¹⁶

Teza IV: Należy kategorię i wartość prawdy przywrócić naszym działaniom dydaktycznym i wychowawczym

Moje postulaty pod adresem dydaktyki filozofii przedstawiają się następująco:

3.1. Dydaktyka filozofii powinna podejść do problemu prawdy nie tylko jak do kategorii teoretycznej, ale powinna potraktować ją jako wartość mądrościową, która może pełnić ważną funkcję moralną i wychowawczą w edukacji i programach szkolnych.

W dobie kryzysu moralnego i wychowawczego refleksja nad nauczaniem filozofii nie może się obejść bez upomnienia się o mądrościowy wymiar filozofii. Na pełną mądrość w rozumieniu filozofii klasycznej składa się mądrość teoretyczna, polegająca na bezinteresownym poszukiwaniu prawdy (w nieustannym dialogu), oraz mądrość praktyczna rozumiana jako sztuka dobrego i szczęśliwego życia, obejmująca właśnie kształcenie cnót. Charakteryzując aktywność filozoficzną, nie można pomijać tego prawdziwościowego i aretologicznego dążenia i charakteru filozofii.

W zmieniających się podstawach i programach formułowano różne cele, jakim miało służyć nauczanie filozofii. Wśród celów najczęściej wskazywano kształcenie umiejętności myślenia *samodzielnego, krytycznego,*

¹⁶ Cyt. za: F. Fernandez-Armesto, *Historia prawdy*, tłum. J. Ruszkowski, Poznań: Zysk i S-ka 1999, s. 7.

racjonalnego. Wydaje się, że filozofia powinna przede wszystkim rozwijać myślenie *prawdziwościowe*, powinna służyć prawdzie. Dydaktyka filozofii jakby zapomniała, że filozofia narodziła się z potrzeby bezinteresownego szukania prawdy. Ta potrzeba dążenia do prawdy, ujęta jako jeden z celów edukacji filozoficznej, zupełnie znikła z podstawy programowej i znanych mi programów autorskich.

Dydaktyka wielka i mała

Właśnie tę cechę myślenia (czy raczej poznania) filozoficznego – dążenie do prawdy – warto akcentować. Na potrzeby tego tekstu i własnej praktyki szkolnej rozróżniam dwa rodzaje dydaktyki: *wielką* i *małą*.

W tej *dydaktyce wielkiej* – akademickiej, naukowej, podręcznikowej – walka już została przegrana, jeśli nie całkowicie i na zawsze, to przynajmniej na jakiś czas. Tam prawda, formułowana jako cel edukacji filozoficznej, już się nie pojawia.

Na szczęście każdemu z nas pozostaje jeszcze *dydaktyka mała* – ta, która ujawnia się w naszym codziennym, własnym warsztacie nauczyciela filozofii/etyki. Zdaję sobie sprawę, że takich nauczycieli filozofii, którzy jeszcze widzą potrzebę mówienia o prawdzie w edukacji szkolnej, jest i będzie coraz mniej. Nauczanie o prawdzie po Kancie, pragmatyzmie i postmodernistach, tak jak i o cnocie, jest niemodne, staroświeckie, zaściankowe.

Nic dziwnego
że nie jest oblubienicą prawdziwych mężczyzn
generałów
atletów władzy
despotów
przez wieki idzie za nim
ta płaczliwa stara panna
w okropnym kapeluszu Armii Zbawienia
napomina
wyciąga z lamusa
portret Sokratesa
krzyżyk ulepiony z chleba
stare słowa
– a wokół huczy wspaniałe życie
rumiane jak rzeźnia o poranku
Zbigniew Herbert, *Pan Cogito o cnocie*

Jeśli nie prawda, to co?

Dlaczego prawda nadal jest ważna? Jeśli w dydaktyce filozofii zrezygnujemy z pojęcia prawdy, przynajmniej jako idei regulatywnej¹⁷, jako horyzontu, „granicy (w matematycznym sensie tego słowa), do której nasza wiedza nieustannie zmierza”¹⁸, do której powinniśmy dążyć¹⁹, to co nam pozostanie? Sondaż opinii publicznej, protokół rozbieżności, rejestracja odmiennych punktów widzenia? Co wtedy powiemy naszym uczniom: „Ten filozof mówił to, inny tamto – wybierzcie sobie sami”? Podział na *doxa* i *episteme*, na *opinię* i *wiedzę pewną, prawdziwą*, obiektywnie ważną, nadal jest ważny i potrzebny. Ostatecznie uczeń, jak każdy człowiek, chce poznać prawdę, a nie tylko to, co ludzie sądzą o prawdzie.

W filozofii nie chodzi o to, co kto myśli, ale jaka jest prawda.

św. Tomasz z Akwinu

Tego podtrzymywania naturalnego dążenia do prawdy, odpowiadającego wielkiemu pragnieniu poznania prawdy, na pewno nie zastąpi samo kształcenie umiejętności myślenia. Choć i ono stanowić powinno pierwszorzędny cel każdej edukacji filozoficznej – zarówno tej klasycznej, tradycyjnej, ceniącej mądrość, jak i tej nowoczesnej, odwołującej się do idei pragmatyzmu, ceniącej umiejętności, wiedzę użytkową, instrumentalną, operacyjną – wiedzę typu *jak*, pozwalającą sprawnie, skutecznie osiągnąć dowolny cel.

3.2. Dydaktyka filozofii wśród swych zadań powinna uwzględniać krytykę relatywizmu epistemologicznego i etycznego²⁰.

¹⁷ W sensie popperowskim.

¹⁸ A. Nowaczyk, *Czy pojęcie prawdy musi szukać oparcia w absolutie epistemologicznym?*, [w:] Z. Gromiec, koordynator A. Nowaczyk (red.), *Honoris causa. Księga pamiątkowa dla uczczenia aktu nadania profesorowi Leszkowi Kołakowskiemu honorowego doktoratu Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie 1994, s. 125.

¹⁹ Z ujmowaniem poznania jako procesu asymptotycznego przybliżania się do prawdy absolutnej spotykamy się na gruncie współczesnej filozofii nauki. Najbardziej reprezentatywne dla takiego rozumienia poznania jest stanowisko Karla Poppera, dla którego prawda jest ideą regulatywną – idealnym celem ludzkich dążeń poznawczych w nieskończonym procesie stawiania i obalania kolejnych hipotez.

²⁰ Duże zasługi w krytyce relatywizmu epistemologicznego i etycznego można przypisać przedstawicielom Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, poczynając od Kazimierza Twardowskiego. Ich dorobek nadal zachowuje swą aktualność. Warto w tym kontekście przypomnieć prace: K. Twardowskiego *O tak zwanych prawdach względnych* i W. Tarkiewiczza *O bezwzględności dobra*.

Dlaczego krytyka relatywizmu jest ważna? W świecie kulturowego relatywizmu raczej katów i ofiar, ideologów totalitaryzmu i obrońców demokracji, sympatyków kanibalizmu i zwolenników wegetarianizmu wydają się równocenne; w opinii uczniów praktycznie się równoważą.

Relatywista nie może potępić czynów akceptowanych w innym kręgu kulturowym (aksjologicznym), które *sam* we własnym świecie wartości uważa za najbardziej nieludzkie, które *sam* bezwzględnie potępia. „Zasadniczy dylemat relatywisty polega raczej na braku podstaw do wysuwania jakiegokolwiek roszczenia w stosunku do zachowań takiej osoby, która opowiada się za systemem wartości niewspółmiernym z naszym [...] relatywista nie może potępić czynów nawet najbardziej odrażających z punktu widzenia własnej moralności, jeśli tylko ich sprawca postępuje zgodnie z zasadą niesprzeniewierzenia się zinternalizowanej tradycji”²¹.

W wariabilistycznym, heraklitejskim świecie zmienności, płynności, nieokreśloności, nijakości nie ma jednego, mocnego punktu oparcia, stałego układu odniesienia. Nie ma więc też podstawy, zasady, wartości, która mogłaby uprawniać do wydawania jakichkolwiek uniwersalnych i kategoriycznych ocen.

Trudność z relatywizmem polega też na tym, że jeśli nie ma bezwzględnych wartości, a wszystkie opcje aksjologiczne są równowartościowe, to wpadliśmy w sytuację, w jakiej znalazł się słynny osioł Buridana. Człowiek postawiony przed wyborem wartości, z których każda ma taką samą (względną, zmienną, chwilową) wartość (z jakiegoś punktu widzenia), gubi się, nie wiedząc, co wybrać, w końcu umiera *duchowo* – tak jak osioł, który zdycha, nie mogąc się zdecydować na żaden pokarm.

Smutną konsekwencją relatywizmu jest też niemożność odróżnienia rzeczy ważnych od błahych. Spory o aborcję i eutanazję zyskują wtedy taką samą rangę (wagę) jak dylemat: wybrać hamburgera czy hot doga? – we wskazanych przykładowo przypadkach, za takim czy innym wyborem, zawsze przemawiają jakieś racje, argumenty – przekonujące dla kogoś z jakiegoś punktu widzenia. W relatywistycznym świecie dla jednego aborcja czy eutanazja będą dobre, dla drugiego złe. Ale czy np. dzieciobójstwo, matkobójstwo, ludobójstwo, terroryzm, pedofilia też nie dają się jednoznacznie ocenić? Myślę, że mamy prawo stawiać z uczniami takie pytania, choćby

²¹ S. Olczyk, *O potrzebie uniwersalizmu*, [w:] *Honoris causa*, dz. cyt., s. 59.

po to, by ćwiczyć z nimi umiejętność myślenia, uwzględniającego różne aspekty, perspektywy, strategie argumentacyjne.

3.3. Dydaktyka filozofii i filozofia może spełniać ważną funkcję wychowawczą w dobie kryzysu wartości.

Dydaktyka filozofii²² może odegrać ważną rolę w przeciwstawianiu się panującej dziś wśród wielu młodych ludzi kulturze hedonizmu i pragmatyzmu. W ramach *małej dydaktyki* proponuję moim uczniom m.in. następujące pytanie:

– „Dlaczego warto być dobrym? Czy da się uzasadnić normę etyczną głoszącą, że człowiek powinien być dobry?” Oto przykład odpowiedzi: „Dobro *należy* czynić, bo jest dobre, bo dobrze jest być dobrym”. To prawda, jednak człowiekowi wychowanemu w horyzoncie pragmatyzmu bardzo trudno jest przyjąć takie właśnie uzasadnienie, bo trudno mu zrozumieć, że nie wszystko musi być użyteczne. Czynienie dobra dla samego dobra wydaje się nie mieć dostatecznego uzasadnienia na gruncie pragmatycznych i utylitarystycznych założeń.

*Niektórzy chcieliby patrzeć na Boga tymi samymi oczami,
jakimi patrzą na krowę, i kochać Boga tak, jak ją kochają,
a kochają ją z powodu mleka i sera, ze względu na swoją własną korzyść.*

Mistrz Eckhart

Słabość, na którą chcę wskazać, polega na tym, że na gruncie pragmatyzmu nie można skonstruować etyki wartości bezwzględnych, ponieważ centralna dla pragmatyzmu kategoria użyteczności ma zawsze charakter względny – dobro (użyteczne) jest zawsze dobrem dla kogoś lub środkiem do czegoś. Stosując do etyki założenia pragmatyczne, z góry wykluczamy możliwość odkrywania i przeżywania wartości bezwzględnych, które nie są tylko dobrami dla kogoś lub środkami do czegoś. A takimi wartościami są właśnie dobra moralne, z których największa jest miłość. Praktyczną konsekwencją braku takich wartości w życiu jest pustka, nuda, poczucie bezsensu, wyrażające się w zachowaniach problemowych i ryzykownych. Bez skutecznej profilaktyki mogą one przyjmować formy patologiczne, destrukcyjne, antyspołeczne. Ich najbardziej jaskrawym przejawem jest

²² Jeśli nie ta *wielka*, to przynajmniej ta *mala*.

niepokojący wzrost przestępczości w coraz młodszych grupach wiekowych²³ i liczby samobójstw wśród młodzieży.

Nie twierdę, że za kryzys wychowania i różne przejawy kryzysu moralnego odpowiedzialna jest tylko kultura pragmatyzmu, utylitaryzmu, hedonizmu. Tak z pewnością nie jest²⁴. Jednak całkowite lekceważenie jej wpływu na kondycję moralną i zachowania młodzieży byłoby rażącym przejawem braku realizmu w poszukiwaniu przyczyn.

Adekwatna odpowiedź na wyzwania współczesności ze strony teoretyków i nauczycieli filozofii powinna w szerszym stopniu uwzględniać dorobek filozofii i kultury klasycznej. Odwoływanie się do wzorców klasycznej *paidei* i mądrościowego wymiaru filozofii może wzbogacić refleksję nad sposobami nauczania tego przedmiotu. Bez uwzględnienia ludzkiego dążenia do prawdy oraz bez wychowania opartego na kształceniu cnót dydaktyka filozofii nie spełni swych zadań i nie odpowie na potrzeby, dążenia i problemy uczniów. Dla wielu młodych ludzi jedynymi wartościami, pośród których żyją, są wartości konsumpcyjne, utylitarne, hedonistyczne. Ale człowiek nie jest stworzony *tylko* do pogoni za przyjemnościami, do maksymalizacji korzyści, do porównywania strat i zysków. Człowiek jest stworzony do miłości, a nie tylko do przyjemności. Dlatego współczesna kultura hedonizmu, utylitaryzmu, pragmatyzmu, relatywizmu jest największym wrogiem miłości i szczęścia człowieka. Szkoda, że nasi uczniowie często tego nie wiedzą.

²³ Od kilku lat statystyki policyjne notują wzrost przestępczości wśród nieletnich, przy czym wiek sprawców stale się obniża, a stopień okrucieństwa czynów młodocianych sprawców rośnie.

²⁴ Działają też inne czynniki, takie jak: rozpad rodziny, radykalnie liberalne nurty w wychowaniu, festiwal prymitywnej i ogłupiającej kultury masowej z jej tendencją do ciągłego przekraczania tabu i dokonywania transgresji. To, co ekscentryczne, ekstremalne, ekstrawaganckie ma zastąpić myślenie i autentyczną twórczość. Medialna eskalacja przemocy zabija moralną wrażliwość, promocja nieprzyzwoitości niszczy naturalne poczucie wstydu. To, co jeszcze kilka lat temu mogło zasługiwać na potępienie, dziś jest osławiane takimi określeniami, jak *kontrowersyjne, odważne, bezpruderyjne*.

4. Neutralność czy zaangażowanie

Bez prawdy wszystko jest bezwartościowe.

Ernest Gellner²⁵

Przedstawione w tekście myśli i tezy mogą zostać uznane za zbyt jednostronne, za bardzo zaangażowane aksjologicznie. Nie jestem zwolennikiem pełnej aksjologicznej neutralności – do czego próbują nas namówić zwolennicy *swobodnych* dyskusji, *zakazujących* (a jednak) wyrażania wyraźnych preferencji etycznych przez nauczyciela²⁶. Wydaje mi się jednak, że nauczyciel nie musi ukrywać swoich poglądów, siląc się na sztuczną neutralność, którą uczniowie wcześniej czy później i tak wyczują. Ważne jest, by swoje stanowisko uzasadniał, a jednocześnie dopuszczał w debacie inne głosy i wspierające je argumenty.

Prezentowanie własnego punktu widzenia w przypadku ważnych sporów nie jest narzucaniem, nie jest tłumieniem dyskusji, jest wręcz jej ożywianiem, bo nasi uczniowie są przekorni, i właśnie takie postawienie sprawy wręcz ich prowokuje do dyskusji. W czasach, gdy wahadło przechyla się wyraźnie w jedną stronę, próba przywrócenia zachwianej równowagi może nam wszystkim wyjść tylko na dobre.

Postawa neutralnego niezaangażowania jest wygodna, ale w czasach pokoju. Dziś coraz więcej ludzi uświadamia sobie, że jesteśmy świadkami wojny światów, systemów aksjologicznych. Ta walka jest opisywana różnymi językami i z różnych perspektyw jako konflikt:

- tradycji z nowoczesnością;
- stałości ze zmiennością/wariabilizmem (Heraklita) ze statyzmem (Parmenidesa);
- relatywizmu z antyrelatywizmem, obiektywizmu z subiektywizmem;
- kultury („normalnej, zwyczajnej”) z kontrkulturą, antykulturą, alternatywnymi formami kultury;

²⁵ E. Gellner, *Postmodernizm, Reason and Religion*, cyt. za: F. Fernandez-Armesto, *Historia prawdy*, dz. cyt., s. 15.

²⁶ Metoda zawieszenia sądów własnych prowadzącego (nauczyciela) z intencją, by się sugerować i nie narzucać określonych sądów i rozstrzygnięć, jest powszechnie uznawana i stosowana w nowoczesnej dydaktyce filozofii i etyki.

- kultury wysokiej i kultury niskiej (popularnej, masowej);
- kultury życia i miłości z cywilizacją śmierci²⁷;
- pozytywnej energii tworzenia z siłami nihilizmu;
- cywilizacji muzułmańskiej (islamskiej) i cywilizacji zachodniej (chrześcijańskiej)²⁸.

Na obecnym etapie sprawą zasadniczą jest budowa lokalnych form wspólnotowych, w których możliwe byłoby zachowanie dobrych obyczajów oraz życia intelektualnego i moralnego w obliczu epoki nowego barbarzyństwa, które już nadchodzi. A jeżeli tradycja cnót zdołała przetrwać okropności minionego okresu ciemnoty, nasze nadzieje nie są całkiem bezpodstawne. Tym razem jednak barbarzyńcy nie gromadzą się u naszych granic; oni od pewnego już czasu sprawują nad nami władzę²⁹.

Tam, gdzie chodzi o sprawy podstawowe, fundamentalne, najwyższej wagi, i tam, gdzie toczy się rzeczywista walka o człowieka, o kształt ludzkiej cywilizacji, o być albo nie być naszego świata i o nienaruszalną godność osoby ludzkiej, tam postawa neutralności może zostać w przyszłości uznana za przejaw ucieczki, dezercji z pola bitwy. Dlatego nauczyciel, wychowawca nie musi ukrywać zaangażowania w najbardziej palące spory współczesności³⁰, kryć się za pozorną zasłoną bezstronności. O wiele ważniejsze jest zacho-

²⁷ Godną polecenia, wnikliwą diagnozę takiego stanu rzeczy, połączoną z osobistym świadectwem, można znaleźć [w:] A. Półtawski, *Filozofia dla życia, rozmawiają Krzysztof Ziemięć i Maciej Maciejczak*, Częstochowa: Wydawnictwo Święty Paweł 2013. Określenia „kultura życia” i „kultura śmierci” pojawiły się w nauczaniu papieża Pawła VI. W swoich przemówieniach i encyklikach posługiwał się nimi często Jan Paweł II – por. zwłaszcza encyklika *Evangelium Vitae* (o wartości i nienaruszalności ludzkiego życia) z 1995 roku.

²⁸ Idee takie, wypowiedziane z ambicją dążenia do naukowej obiektywności lub głoszone z dramatyczną pasją, odnajdujemy w głośnych (i często krytykowanym) publikacjach, np.: S. Huntingtona (1927–2008) *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. H. Jankowska, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza 1997, 2004 czy O. Falacci (1929–2006) *Wściekłość i дума*, tłum. K. Hejwowski, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady 2004.

²⁹ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1996, s. 466.

³⁰ Np. prof. Jan Hartman czy prof. Magdalena Środa chętnie i wyraźnie angażują się w aktualne spory aksjologiczne, światopoglądowe, polityczne – także z udziałem swoich studentów. Czy można mieć o to do nich pretensje? Chyba nie należy ich za to ganić, tak jak nie należy ganić drugiej strony, gdy angażuje się, odpowiada, reaguje – bierze udział w debacie.

wanie i uczenie (także samego siebie) szacunku dla wszystkich podmiotów, osób zaangażowanych w dialog, oraz wskazywanie na możliwości innego myślenia, dopuszczanie w dyskusji innych argumentów i stanowisk.

5. Zakończenie

Prawdą zupełną jest ta, która wytrzymuje krytykę moralnych następstw.

Cyprian Kamil Norwid

Prawda dla antyrelatywisty, np. dla zwolennika klasycznej, korespondencyjnej teorii prawdy, jest ostatecznie sprawiedliwością okazaną rzeczywistości. Jeśli ten sąd jest słuszny, niechęć do prawdy może być interpretowana jako przejaw braku cnoty sprawiedliwości, wewnętrznej pokory, która pozwala widzieć rzeczy takimi, jakie są w swej istocie, naturze, w ich wewnętrznym świetle, które jest odbłaskiem, odbiciem w rzeczach *blasku Prawdy*. Prawda i jej blask – *Veritatis splendor* – przywraca rzeczom właściwą im miarę.

Na koniec warto jeszcze podkreślić pozytywny związek rozumu, poszukującego prawdy, i wolności. Rozum może skutecznie bronić wolności. Wszelka propaganda, manipulacja, socjotechnika chętnie odwołują się do podstawowych, zakodowanych biologicznie uczuć, reakcji (np. uczucia strachu, nienawiści), a nie do wyrafinowanych argumentów rozumu. „Gdy rozum śpi, budzą się upiory” (F. Goya). Społeczeństwem, które zwątpiło w możliwości dotarcia rozumu do prawdy, łatwo jest rządzić i manipulować. Krytyka rozumu i poznawalności prawdy przez rozum zbyt często okazywała się przygotowaniem do ograniczeń praw i wolności, by filozofowie mogli ten fakt lekceważyć. Społeczeństwa obywatelskie powinny bronić rozumu i racjonalnej poznawalności prawdy, gdyż racjonalny dialog jest jednym z warunków porozumienia społecznego, pozwalającego rozstrzygać konflikty interesów drogą pokojowych, racjonalnych negocjacji, bez konieczności uciekania się do przemocy. Z taką prawdą też powinniśmy starać się docierać do naszych uczniów.

Bibliografia

Ajdukiewicz K., *Obraz świata i aparatura pojęciowa* (1934), tłum. F. Zeidler, [w:] *Język i poznanie*, t. I, Warszawa: PWN 1985, s. 175–195.

- Arystoteles, *Metafizyka*, księga A, 980a, Warszawa: PWN 1983.
- Balthasar H.U. von, *Prawda jest symfoniczna*, tłum. I. Bokwa, Poznań: Wydawnictwo W drodze 2002.
- Davidson D., *O pojęciu schematu pojęciowego*, [w:] B. Stanosz (red.), *Empiryzm współczesny*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1991, s. 280–297.
- Falacci O., *Wściekłość i duma*, tłum. K. Hejwowski, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady 2004.
- Fernandez-Armesto F., *Historia prawdy*, tłum. J. Ruszkowski, Poznań: Zysk i S-ka 1999.
- Herbart J.F., *Wstęp do Pisma pedagogiczne*, przeł. B. Nawroczyński, T. Stera, Warszawa: KNPiP 1967.
- Grobler A., *Prawda a względność*, Kraków: Aureus 2002.
- Huntington S., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. H. Janowska, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza 1997 i 2004.
- Jan Paweł II, *Encyklika Evangelium Vitae*, Kraków: Wydawnictwo M [b.r.w.].
- Nowaczyk A., *Czy pojęcie prawdy musi szukać oparcia w absolicie epistemologicznym?*, [w:] *Honoris causa. Księga pamiątkowa dla uczczenia aktu nadania profesorowi Leszkowi Kołakowskiemu honorowego doktoratu Uniwersytetu Łódzkiego*, red. Z. Gromiec, koordynator A. Nowaczyk, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie 1994.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1996.
- Olczyk S., *O potrzebie uniwersalizmu*, [w:] *Honoris causa. Księga pamiątkowa dla uczczenia aktu nadania profesorowi Leszkowi Kołakowskiemu honorowego doktoratu Uniwersytetu Łódzkiego*, red. Z. Gromiec, koordynator A. Nowaczyk, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie 1994.
- Pobojewska A., *Biologiczne a priori człowieka a realizm teoriopoznawczy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1996.
- Popper K., *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa: Książka i Wiedza 1997.
- Półtawski A., *Filozofia dla życia, rozmawiają Krzysztof Ziemięć i Maciej Maciejczak*, Częstochowa: Wydawnictwo Święty Paweł 2013.

Putnam H., *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, tłum. A. Grobler, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1998.

Whorf B.I., *Język, myśl, rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, Warszawa: PIW 1982.

THE TEACHING OF PHILOSOPHY AND ITS TROUBLES WITH TRUTH

Summary

I. We can talk about the crisis of the truth (in the meaning of the classical correspondence theory) in the contemporary philosophy (of the 20th century). II. In the wake of philosophy the teaching of philosophy reconciled with the destruction of the truth. Then the didactics of philosophy resigned from the placing the aim to the truth among the objectives, which should serve to philosophical education. III. The absence and understatement of the disinterested pursuit to the truth among the objectives or requirements of education impoverish the philosophical education and cause damage to the children, pupils and wards. IV. Therefore the truth understood as an epistemological category, the purpose of education and moral value, should be restored to our didactic and educational activities.