ZESZYTY FILOZOFICZNE

NR 14–15

Redakcja naukowa:
Danuta Michałowska, Sławomir Krzyśka

Zamieszczone w zbiorze teksty
zostały wygłoszone podczas
Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej
Filozofia a edukacja. Etyka a edukacja.

INSTYTUT FILOZOFII UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA

ZESZYTY FILOZOFICZNE

NR 14–15

Bogucki Wydawnictwo Naukowe
Poznań 2009

Redaktorzy naukowi:
dr Danuta Michałowska
dr Sławomir Krzyśka

Recenzent:
prof. dr hab. Roman Kubicki

Copyright © Instytut Filozofii UAM, Poznań 2009

ISSN 1230-4411

Bogucki Wydawnictwo Naukowe
ul. Górna Wilda 90, 61-576 Poznań
tel. +48 61 8336580
fax +48 61 8331468
e-mail: bogucki@bogucki.com.pl
www.bogucki.com.pl

Druk: TOTEM
ul. Jacewska 89
88-100 Inowrocław
telefon: +48 52 35 400 40
fax: +48 52 56 101 43
e-mail: totem@totem.com.pl

Spis treści

Danuta Michałowska, Sławomir Krzyśka
Wprowadzenie 9

Barbara Kotowa
Edukacja a „wartości uniwersalne” 14

Aldona Pobojewska
Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii? 30

Znaczenie filozofii i etyki w wykształceniu młodego człowieka 43

Małgorzata Dyrlica
Pedagog, Filozof, Artysta, czyli rzecz o potrzebie nie zasmucania świata 45

Tomasz Kolendo
Koncepcja Mistrza w edukacji 57

Elżbieta Drążek
Człowieczeństwo utylitarne: między aksjologią cywilizacyjną a filozofią moralną 65

Agnieszka Kulik-Jęsiek
„W stronę młodego człowieka ...” – etyka – filozofia – edukacja w świetle dzieł Jana Pawła II 75

Wychowanie oraz kształcenie z perspektywy nauczania filozofii i etyki. 89

Piotr Koprowski
Wychowawcza funkcja procesu nauczania etyki w szkole średniej 91

Anna Kapusta, Katarzyna Salamon
Miejsce zagadnień etycznych w procesie kształcenia na poziomie liceum (studium przypadku) 107

Monika Górczyńska
Dlaczego etyka powinna być przedmiotem nauczanym w szkole? 121

Katarzyna Częścik
Relacja: nauczyciel – uczeń jako relacja podstawowa 133

Bartosz Gałązka
Homo silente – maksymy dla wychowania filozoficznego 141

Filozofia w szkole 155

Elżbieta M. Kur
Polonistyczne kształtowanie kompetencji komunikacyjnych a świadomość filozoficzna i logiczna 157

Zbyszek Dymarski
Film jako szansa dla dydaktyki filozofii 165

Sonia Jarota
Próbna matura i „-izmy" – komentarz do filozoficznych kontekstów próbnej matury z języka polskiego w 2007 roku 173

Sławomir Krzyśka
Komunikacja multimedialna w edukacji filozofii i etyki 180

Etyka w szkole 189

Krystyna Koziołek
Lekcje literatury jako ćwiczenia etyczne 191

Dariusz Jądro
Internet jako pomoc w nauczaniu etyki w szkole średniej 201

Iwona Mandrzejewska-Smól
Rola etyki w przygotowaniu młodzieży do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej (na etapie nauki w gimnazjum) 215

Julita El-Jai
Rola bioetyki w kształtowaniu humanitarnego podejścia do zwierząt 225

Marcin Juś
Bioetyczny kontekst oświaty zdrowotnej 235

Jakość kształcenia nauczycieli filozofii i etyki 251

Alicja Żywczok
Wychowawcze atrybuty filozofii – o sposobach ukazywania znaczenia filozofii dzieciom i młodzieży szkolnej (studium z „pogranicza" teorii wychowania i dydaktyki filozofii) 253

Wanda Kamińska
O metodach, które prowadzą do wiedzy i umiejętności nauczyciela etyki. Z doświadczeń akademika 267

Maciej Woźniczka
Edukacyjne konteksty relacji między filozofią teoretyczną a praktyczną 278

Danuta Michałowska
Drama i psychodrama w nauczaniu filozofii i etyki 292

Filozofia i etyka w edukacji – aspekty polityczne 309

Piotr Leśniewski
Groza i demokracja. U podstaw teorii systemów dialogowych . . 311

Barbara Szczepańska-Pabiszczak
Ponowoczesna moralność bez etyki, czyli potrzeba ethosu 339

Krzysztof Przybyszewski
*Refleksja filozoficzna jako element formowania się społeczeństwa obywatelskieg*o 346

Piotr W. Juchacz
O potrzebie (filozoficznej) edukacji demokratycznej. 356

Zuzanna Konarska
W poszukiwaniu wartości – czego można uczyć, a czego nauczyć się nie da. Perspektywa psychologiczno-antropologiczna. 368

Danuta Michałowska, Sławomir Krzyśka

Wprowadzenie

Z radością oddajemy w ręce szanownego czytelnika dość liczny, jednocześnie różnorodny zbiór artykułów, który wskazuje na potrzebę interdyscyplinarnej i wieloaspektowej analizy szeregu zagadnień podejmujących problemy współczesnej edukacji w obszarze filozofii i etyki. Wyrażamy tym samym nadzieję, że świadomość odpowiedzialności za jakość procesu kształcenia i wychowania, która spoczywa na różnych grupach zawodowych, skrystalizuje się we wspólnym wysiłku ku kreowania teorii, a następnie doskonaleniu praktyki edukacji filozoficznej i etycznej na miarę potrzeb naszego społeczeństwa.

Teksty, które zostały wygłoszone podczas Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej *Filozofia a edukacja. Etyka a edukacja*, zostały podzielone na 6 grup tematycznych:

1. Znaczenie filozofii i etyki w wykształceniu młodego człowieka.
2. Wychowanie oraz kształcenie z perspektywy nauczania filozofii i etyki.
3. Filozofia w szkole.
4. Etyka w szkole.
5. Jakość kształcenia nauczycieli filozofii i etyki.
6. Filozofia i etyka w edukacji – aspekty polityczne.

Wspólnym mianownikiem dla wyżej wymienionej problematyki jest podkreślenie dwóch kwestii, które istotne są dla jakości edukacji, a tym samym dla jakości życia człowieka. Pierwsza z nich dotyczy nierozerwalnego współistnienia systemu wartości (wartości uniwersalnych bądź specyficznych dla danej kultury) z procesem edukacji, rozumianym jako zamierzone, celowe i systematyczne działania

nauczycieli i uczniów, zmierzające do wszechstronnego rozwoju wychowanka. Jeśli w praktyce edukacyjnej rodzice i nauczyciele zapominają o kultywowaniu tych wartości bądź nie wiedzą, jak je przekazać młodemu pokoleniu, to możemy tu mówić o problemie na skalę rodziny, społeczności, narodu. Nie wystarczą działania tylko jednej grupy, np. pedagogów, ale konieczne jest, by także inne grupy zawodowe związane z edukacją podjęły wspólne wysiłki w dbaniu o jakościowo lepsze i godniejsze jutro młodego pokolenia.

Po drugie, pojawia się pytanie o to, czy w ogóle uczyć dzisiaj filozofii w szkole, a jeśli tak – to, jaki system wartości promować, czy możliwa jest „uniwersalność" wartości, jaki ma być zakres tematów w podstawie programowej oraz jakimi metodami nauczać. Należy postawić niezwykle ważne pytanie o ogólną wizję edukacji, w której istotną częścią jest również edukacja filozoficzna i etyczna. Jaki więc powinien być model tej edukacji? Czego i jak wobec tego uczyć? Jak uczyć zasad i norm etycznych, aby proces ich internalizacji przebiegał naturalnie, w oparciu o poszanowanie godności i wolności każdego człowieka? Jak pokazać uczniom, na czym polega filozoficzne poznawanie otaczającej nas rzeczywistości? Na czym polega sztuka filozofowania i czerpania z niego radości? Jakie mogą wynikać z tego korzyści dla jednostki i społeczeństwa?

Znaczenie filozofii i etyki w wykształceniu młodego człowieka było w ostatnich dekadach mocno pomniejszane, a wiedza filozoficzna i etyczna niedoceniana. Niestety nadal tak jest. Podstawową sprawą w procesie edukacji powinno być kształcenie młodego człowieka w samodzielnym, twórczym myśleniu, a to jest przecież główną cechą kształcenia filozoficznego. Filozofia w szkole może odgrywać istotną rolę w dbaniu o wysoką jakość kształcenia. Jednym z pierwszych jej zadań powinno być zachęcanie do refleksyjności i wzbudzanie potrzeby filozofowania, między innymi poprzez ukazanie korzyści płynących dla ucznia, np. nabycie umiejętności w rozumieniu otaczającej rzeczywistości, umiejętności radzenia sobie z osobistymi problemami i wyzwaniami współczesności. Również nauczyciel może odnieść korzyści z nauczania filozofii w szkole, traktując ją jako narzędzie dokonywania zmiany we własnym stylu pracy jako wychowawcy, profesjonalisty, a przede wszystkim jako człowieka.

Jak wygląda proces wychowania i kształcenia z perspektywy nauczania filozofii i etyki? Jak istotne i na ile niezbędne jest miejsce edukacji filozoficznej i etycznej? Dokąd zmierza realizowany obec-

nie program oświatowy? Jakiego człowieka kreuje współczesna polska szkoła?

Proces wychowania opiera się na systemie wartości danej grupy społecznej, a poznanie, zrozumienie go i umiejętne zinterpretowanie, a także porównanie do innych alternatywnych systemów wartości, to jedno z ważniejszych zadań etyki w edukacji.

Kryzys wartości wychowawczych wymusza opracowanie nowej strategii postępowania, która dałaby alternatywne sposoby przygotowania młodego człowieka do konstruktywnego funkcjonowania w zastanej i ciągle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-politycznej i kulturowej, wymagającej ustawicznego podejmowania świadomych i odpowiedzialnych wyborów. Warto zatem wznowić dyskusję nad określeniem celów i zadań w zakresie edukacji filozoficznej i etycznej oraz sposobów jej realizacji w procesie wychowawczym szkoły. Istnieje szereg pytań, na które wciąż brak konkretnej odpowiedzi. Co jest istotne przy kreowaniu programów kształcenia filozoficznego i etycznego? Czy wiedza o różnych systemach etycznych, znajomość etapów rozwoju moralnego, czy raczej zagadnienia związane z wolą, wolnością człowieka i odpowiedzialnością? Jakie tematy należy włączyć do podstawy programowej? Jakimi sposobami kształtować kulturę myślenia i komunikowania się z innymi oraz wrażliwość etyczną?

Obecna sytuacja w zakresie nauczania filozofii i etyki w szkole budzi liczne pytania i wątpliwości. Powszechnie wiadomo, że w większości szkół nie ma przedmiotu filozofia, a na poziomie gimnazjum i liceum obowiązuje edukacja filozoficzna jako ścieżka przedmiotowa. Według ostatnich wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z 2009 r. nr 4) lekcje filozofii są przewidziane w zakresie rozszerzonym na IV etapie edukacji – szkoły ponadgimnazjalnej, a przedmiot etyka pojawia się już na każdym etapie, lecz istnieje tu wiele wątpliwości dotyczących m.in. miejsca etyki wśród innych przedmiotów, a zwłaszcza lekcji religii. Jak radzą sobie nauczyciele w tej sytuacji, kiedy łączą treści nauczania różnych przedmiotów z potrzebą filozofowania i rozbudzania refleksyjności? Odpowiedzią jest tu z jednej strony wprowadzanie w codzienną aktywność nauczyciela i ucznia nowych odkryć i osiągnięć z zakresu teorii wychowa-

nia, nauczania i komunikacji, z drugiej strony wzbogacanie procesu kształcenia poprzez zastosowanie multimediów, np. wykorzystanie filmu jako motywu do polemiki z samym sobą i innymi, czy też internetu jako współczesnego kanału komunikacyjnego.

Inną ważną kwestią jest umiejętne wprowadzenie ucznia w „etykę czytania" tekstu, pomoc w jego rozumieniu i interpretacji. Pojawia się tu problem umiejętnego wykorzystywania zagadnień filozoficznych na lekcjach języka polskiego oraz ważnej roli nauczycieli filozofii i języka polskiego, a także współpracy pomiędzy nimi.

Jeśli mówimy o filozoficznym i etycznym kształceniu młodego człowieka, to niezmiernie istotną kwestią jest jakość kształcenia nauczycieli w tych dziedzinach. Dobre metodyczne przygotowanie nauczycieli wynika między innymi, a może nawet przede wszystkim z przyjęcia postawy „umiłowania mądrości". Jaka zatem powinna być dydaktyka kształcenia nauczycieli filozofii i etyki, a jaka jest? Jakimi narzędziami posługują się nauczyciele, chcąc rozbudzić refleksyjność u młodego człowieka, i jakie są tego efekty? Jakość procesu edukacji wynika z wielu czynników, między innymi z tego, jaki kształt będzie miało przygotowanie przyszłych nauczycieli filozofii i etyki, a to z kolei zależy od profesjonalnego przygotowania i odpowiedzialnej postawy nauczyciela akademickiego. Nauczyciel ma możliwość przyjęcia roli np. eksperta, mistrza, kontrolera, opiekuna, współtowarzysza, organizatora i osoby dającej wsparcie w procesie poznawania rzeczywistości. Świadomość wyboru różnych ról może wpłynąć na poprawę jakości przygotowania do zawodu nauczyciela. Wśród wielu innych aspektów doskonalenia zawodowego warte podkreślenia wydaje się to, że rola filozofa, etyka i pedagoga w procesie wychowania i kształcenia powinna polegać przede wszystkim na przyjmowaniu odważnej postawy „opartej na myśleniu", umiejętnym krytykowaniu, tworzeniu, komunikowaniu, dokonywaniu wyborów i wartościowaniu.

Aspekty polityczne zawsze oddziaływały na kształt systemu oświatowego danego kraju. Jaki wpływ mają one na miejsce, rolę i znaczenie edukacji filozoficznej i etycznej w polskiej szkole XXI wieku? Ta problematyka zawiera kwestie być może trudne, drażliwe, ale zapewne niezbędne dla określenia statusu i racji bytu filozofii i etyki w obowiązkowym programie kształcenia. Edukacja demokratyczna, edukacja odpowiedzialna, edukacja do wolności jednostki – to hasła pięknie brzmiące, ale trudne w procesie realizacji, jednak

musi się z nimi zmierzyć każdy, komu zależy na dobrej jakość życia jednostki i społeczeństwa.

Różnorodność tematyczna zawartych w niniejszej publikacji artykułów jest sygnałem do podjęcia interdyscyplinarnego dialogu, którego celem byłoby dbanie o dobro jednostki, a zatem całego społeczeństwa, wyrażające się w działaniach edukacyjnych polskiej szkoły, takich, jakich życzyliby sobie filozofowie, etycy, poloniści, pedagodzy innych dziedzin nauki, psychologowie, a zwłaszcza dzieci i młodzież oraz ich rodzice. Jest to zadanie trudne, ale nie znaczy, że niemożliwe do wykonania, jeśli współpraca szerokiego grona specjalistów będzie opierać się na zasadach demokratycznego dialogu, a także i przede wszystkim działania. Zachęcamy do przestudiowania zamieszczonych tekstów, mając na uwadze przekonanie, że myśl tworzy rzeczywistość, myśl jest pierwszym krokiem ku działaniu, ku edukacji na miarę kreowania człowieka myślącego, filozoficznego i etycznego.

Barbara Kotowa

Edukacja a wartości „uniwersalne”[1]

W nieodległym czasie, podczas lektury prasy, zwrócił moją uwagę pewien fragment, który – wyodrębniony z tekstu i wyróżniony rodzajem czcionki – miał zapewne w intencji redaktorów stanowić myśl przewodnią całości: „(…) świat zmienia się szybciej, niż to zauważamy, więc nie ma sensu upierać się przy doktrynach czy konfiguracjach, ale tym bardziej trzeba upierać się przy wartościach, bo tylko one pozostają niezmienne”.[2] Przywołałam ten fragment nie dla jego odkrywczości, a wprost przeciwnie. Przywołałam go, ponieważ dobrze oddaje myśl, której zamierzam poświęcić tutaj nieco uwagi; myśl nie tylko znaną i powszechnie podzielaną, ale – co więcej – krążącą w obiegu społecznym jako jedna z tzw. prawd oczywistych: oto obok zmienności naszego świata, obok przemijających, zawsze tymczasowych tylko wszelkich form ludzkiej aktywności intelektualnej, istnieją jeszcze jakieś stałe, niezmienne, bezczasowe więc punkty odniesienia, na które winniśmy się orientować – są nimi wartości. Pomijając już przeoczony przez autora zacytowanego fragmentu fakt, że za owymi nienadążającymi za zmiennością świata „doktrynami

[1] Użyty tu cudzysłów ma sygnalizować, że odwołuję się do potocznych intuicji, jakie łączą się z tym słowem, nie podzielając jednak obiegowych przekonań co do słuszności takiej kwalifikacji w odniesieniu do wartości.

[2] J. Żakowski, *Mąż uczony*, „Gazeta Wyborcza”, 14/2008, s. 6.

czy konfiguracjami", o jakich mowa wyżej, także kryją się przecież określone wartości, i to one właśnie, wyczerpując się, by tak rzec, w swojej „niezmienności", doprowadzają wcześniej czy później do dezaktualizacji danej doktryny i jej upadku, zatrzymać chciałabym się teraz dłużej przy tej cesze, jaką jest przypisywana wartościom i to na zasadzie wyłączności – niezmienność. Cecha ta bywa przy tym rozumiana na ogół w dwojaki sposób: bądź jako jeden z istotnych elementów charakterystyki wartości, gdy te ostatnie ujmuje się w wymiarze uniwersalnym w sensie *consensus omnium*[3], niewykraczającego poza kulturę czy to rozumianą historycznie jako całość, czy też jej część tylko, bądź jako cecha równoważna po prostu z uniwersalnością, pojmowaną w sensie ważności pozahistorycznej, pozakulturowej w sensie bezczasowości.

Uwagi, których przedmiotem czynię tzw. wartości uniwersalne, koncentrować się będą wokół kilku istotnych pytań, stawianych jednak z innego punku widzenia niż ten, jaki najczęściej przyjmuje się w kwestii statusu rozpatrywanych tu wartości. Pytania te pojawiły się jako wyraz niezgody na obiegowe przekonanie o niezmiennym, ponadczasowym charakterze owych wartości. Przyjmując tedy, że przypisywana powszechnie wartościom „uniwersalność" jest naszym złudzeniem jedynie, można postawić pytanie, jak dochodzi do owego złudzenia, jak możliwa jest – inaczej mówiąc – „uniwersalność" wartości, jakie są źródła społecznego przyzwolenia na takie ich „widzenie". Pytanie następne, jakie chciałabym postawić, pozostaje w ścisłym związku z ustaleniami uzyskanymi jako odpowiedzi na pytania wcześniejsze, mianowicie, co lepiej służy edukacji (w szerokim sensie tego słowa) jako jej aksjologiczna „impregnacja", aksjologiczne zaplecze: etyczny fundamentalizm, zakładający „uniwersalność"/niezmienność wartości, czy opozycyjny względem niego etyczny relatywizm kulturowy (w ograniczonej postaci: jako relatywizm kulturowy przez „małe »r«"[4]).

W rozmaitych próbach definicyjnego ujęcia wartości „uniwersalnych" charakteryzuje się je zwykle jako elementarne (w sferze wartości „ostatecznych", nieinstrumentalnych), powszechne, to znaczy

---

[3] Zob. w tej sprawie; L. Kołakowski, *Epistemologiczny sens etiologii wiedzy*, w: *idem*, *Czy diabeł może być zbawiony*, „ANEKS", Londyn 1984, s. 35–45.

[4] Tak nazywa swoje stanowisko w kwestii relatywizmu Jerzy Kmita; zostało ono scharakteryzowane m.in. w: J. Kmita, *Cultural Relativism „with a small »r«"*, „Ruch Filozoficzny", 2/1993, s. 192–193.

odnoszące się do wszystkich ludzi, obiektywne w sensie – autonomiczne, bytowo samoistne, niezależne w swym istnieniu zarówno od świata przyrody, jak i świata ludzkiego, czy ogólniej – kultury, oraz jako ponadhistorycznie ważne, absolutne, a więc „wymykające się czasowi, przypadkowi i historii", a także jako wartości ponadgatunkowe. Tę ostatnią cechę rozumie się z reguły w duchu Kantowskiego transcendentalizmu (w jednej z możliwych interpretacji tej koncepcji): zakłada się zatem, że jakiekolwiek zmiany ewolucyjne w zakresie cech gatunkowych człowieka nie dotyczą wartości; ich status egzystencjalny sytuuje je ponad gatunkowo (tak czy inaczej) uposażonymi istotami ludzkimi. Pozostają one niezmienne, podobnie jak niezmienne są właściwe każdej istocie rozumnej – Kantowskie aprioryczne formy poznania. Podobną ideę odnaleźć można u podstaw Husserlowskiej krytyki psychologizmu w odniesieniu do praw logiki, które to prawa – w celu zagwarantowania im niezmienności/uniwersalności, „wyprowadzone" zostały przez twórcę fenomenologii z ludzkiego umysłu, ten bowiem, uwarunkowany w swoim funkcjonowaniu przez psychologiczne mechanizmy zachodzące w naszym mózgu, organie biologicznym, potencjalnie ewoluującym, nie gwarantował owym prawom ważności pozahistorycznej, uniwersalnej, groził natomiast radykalnym relatywizmem.

Wartości „uniwersalne" postrzegane są też na ogół jako autoteliczne, co stanowiłoby ich następną własność. Pojmowana autotelicznie wartość to wartość samoistna, stanowiąca cel sama w sobie, w przeciwieństwie do wartości traktowanej instrumentalnie czy pragmatycznie. Tak więc rozumiana autotelicznie prawda, żeby odwołać się do przykładu klasycznej wartości epistemologicznej, tj. prawda w sensie: wartość samocelowa, samoistna, prawda sama w sobie, stanowiąc naczelną wartość poznawczą wiedzy naukowej, pożądana jest jako taka właśnie dlatego, „że jest prawdą" („prawda dla samej prawdy"), a więc niezależnie od determinującej ją tak czy inaczej określonej sytuacji poznawczej jako „miejsca" jej realizacji, niezależnie też od jakiejkolwiek przypisywanej jej (łączonej z nią) funkcji „zewnętrznej", np. pragmatycznej, technologicznej czy konsensualnej.

Przypadek wartości „uniwersalnych" rozumianych autotelicznie miał zapewne na uwadze Leszek Kołakowski[5], kiedy analizując sta-

[5] L. Kołakowski, *Czy „człowiek historyczny" umarł i czy powinniśmy jego zgon opłakiwać*?, w: *idem*, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999, s. 100–115.

nowisko relatywizmu „o pragmatycznej orientacji", przeciwstawił w tym względzie mentalność amerykańską mentalności niemieckiej. Otóż podczas gdy filozofowie myślący „na sposób amerykański", rozważając taki stan rzeczy, jak niewolnictwo, zadowalają się stwierdzeniem (warunek wystarczający), że jest to wartość negatywna na mocy powszechnej zgody, a więc na mocy uzyskanego w tej kwestii consensusu, filozofowie myślący „na sposób niemiecki" domagają się czegoś więcej, mianowicie chcą wiedzieć, czy niewolnictwo, wartość kwalifikowana negatywnie, jest złe „samo w sobie" (warunek niezbędny), czy jest ono naprawdę złem, złem ze swej „istoty", tylko bowiem pozytywna odpowiedź na tak postawione pytanie pozwoli uniknąć relatywistycznego punktu widzenia w kwestii statusu wartości.

Do najczęściej wymienianych naczelnych wartości „uniwersalnych" należą wartości konstytuujące antyczną triadę: prawda, dobro i piękno (w interpretacji średniowiecznej – „transcendentalia", czyli „najwyższe rodzaje orzeczeń"). To one właśnie, uzupełnione o „sprawiedliwość", umieszczone zostały (1997) pod nazwą „wartości uniwersalne" w preambule Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i podniesione do rangi wartości chrześcijańskich, a więc wartości wyraźnie określonych co do ich genezy: mają one – jako takie – swoje źródło w Bogu[6]. Obok antycznej „trójcy", mianem „uniwersalnych" określa się również takie np. wartości, jak wolność, równość, solidarność, przypisując im funkcję „regulatorów" określonych sfer życia społecznego. Wartości te wymienione zostały ostatnio przez Jaques'a Santera (prezydenta Fundacji im. Schumana w Luksemburgu) na konferencji poświęconej roli Kościoła katolickiego w procesie integracji europejskiej (Kraków, wrzesień 2006).[7] Nietrudno dostrzec, że taki sposób rozumienia wartości „uniwersalnych", jaki rysuje się w kontekście przypisywanych im własności, wskazuje na przyjmowaną w odniesieniu do nich perspektywę transcendentalną: zarówno geneza, jak i status bytowy owych wartości zdają się mieć w tym ujęciu swoje pozakulturowe źródła. Taki punkt widzenia oznacza też, że jakiekolwiek próby podejmowane w ramach działań zrrówno

---

6 Por. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Stan prawny na 25 października 2007, Oficyna a Wolters Kluwer business, s. 9.

7 Por. J. Santer, *Spór cywilizacyjny Europy*, w: M. Góra, R. Budmik (red.), *Cywilizacyjne zmagania Europy. Rola Kościoła katolickiego w procesie integracji europejskiej*, Wydawnictwo „Wokół nas", Gliwice 2007, s. 22.

jednostkowych, jak i społecznych, próby zmierzające do legitymizacji (uprawomocnienia czy uzasadnienia) celów owych działań bądź ich rezultatów, odwołujące się do tak pojmowanych wartości „uniwersalnych", a więc uwzględniające ich charakter pozapodmiotowy, pozahistoryczny i pozaspołeczny, krótko mówiąc – pozakulturowy, sytuują się, jak i same te wartości, w ramach fundamentalizmu filozoficznego (w jednym ze znaczeń tego terminu). Dotyczy to nie tylko takich wartości „uniwersalnych", za jakie uważane są wymienione już tutaj prawda czy dobro, a więc w pierwszym przypadku – naczelnej wartości poznawczo-światopoglądowej epistemologii tradycyjnej, a zarazem najczęściej chyba przywoływanej wartości w codziennych kontaktach interpersonalnych oraz w przypadku drugim – fundamentalnej wartości moralnej rozmaitych kodeksów etycznych; dotyczy to w takim samym stopniu, a być może niekiedy nawet wyższym, wszystkich innych wartości „uniwersalnych", do których odwołujemy się w rozmaitego typu sytuacjach jako do instancji ostatecznej. Tak więc fundamentalistą w odniesieniu do wartości „uniwersalnych" będzie zarówno ten, kto poszukuje fundamentów wartościowania poznawczego (w przypadku nauki), jak i ten, kto poszukuje fundamentów wartościowania etycznego (w zakresie moralności), ale i ten, kto poszukuje fundamentów wartościowania estetycznego (w przypadku sztuki) czy prawno-politycznego.

Niezgoda na „uniwersalność" wartości, której wyrazem są podjęte tu rozważania, ma swoje źródło, jak łatwo się domyślić, w innej niż transcendentalna perspektywie poznawczej. Perspektywa, którą tutaj przyjmuję, jest perspektywą kulturoznawczą. Jej istotną cechę stanowi okoliczność, iż została wyznaczona przez założenia określonej koncepcji kultury, które to założenia, tworząc jej kontekst teoretyczny, określają także w znacznym stopniu płaszczyznę interpretacyjną przedstawionych tu rozważań. Ponieważ poszczególne z owych założeń miałam już okazję niejednokrotnie referować w związku z realizacją innych tematów badawczych oraz wskazywać ich autorskie źródło[8], przeto ograniczę się tutaj do przywołania tylko tych jej podstawowych ustaleń, które w interesującym mnie względzie są niezbędne dla zrozumienia wywodu myślowego. Dotyczą one przede wszystkim sposobu, w jaki rozumiane jest w ramach tej koncepcji

[8] Główne założenia koncepcji kultury zwanej społeczno-regulacyjną oraz ich obszerną charakterystykę przedstawił w książce swojego autorstwa Jerzy Kmita, zob. J. Kmita, *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.

pojęcie kultury, pojęcie wartości oraz miejsce i rola tych ostatnich w kulturze.

Punktem wyjścia akceptowanego przeze mnie pojęcia kultury jest takie jej rozumienie, przy którym tworzy ona szczególny rodzaj rzeczywistości – mianowicie „rzeczywistość myślową" (przekonaniową) o charakterze ponadjednostkowym. Zakres tak rozumianego słowa „kultura" wyznaczają powszechnie respektowane (chociaż niekoniecznie akceptowane) w danej społeczności zespoły przekonań normatywno-dyrektywalnych, które wskazują – w swej postaci normatywnej – określone wartości jako cele do realizacji, zaś w swej postaci dyrektywalnej – ustalają określone sposoby (środki działania), za pomocą których owe wartości mogą zostać zrealizowane. Ogół tego rodzaju przekonań (sądów normatywnych i dyrektywalnych), dzięki wspomnianemu respektowaniu w skali powszechnej, reguluje rozmaite czynności, jakie podejmują członkowie danej zbiorowości, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, stanowi zatem kulturowy kontekst owych czynności, swojego rodzaju ich regulator – regulator kulturowy.

Kultura, w przyjętym tu znaczeniu, stanowi zarazem egzystencjalny kontekst wartości. Te ostatnie, ujmowane w perspektywie kulturoznawczej, rozumiane są jako stany rzeczy dwojakiego rodzaju: (1) abstrakcyjne (nieprzedmiotowe), o charakterze bezwzględnie nadrzędnym, wyrażane przez sądy normatywne, należące do powszechnie respektowanego w danej społeczności światopoglądu; określa się je mianem wartości światopoglądowych, „ostatecznych" w sensie: nieinstrumentalnych; (2) przedmiotowe, które w ramach tego światopoglądu są instrumentalnie podporządkowane tym pierwszym – wartościom bezwzględnie nadrzędnym, wartościom „zwierzchnim", pełnią zatem wobec tych ostatnich funkcję wyraźnie służebną. O tym drugim rodzaju wartości mówi się w związku z tym, że zostały zwaloryzowane światopoglądowo, co znaczy, że mamy do czynienia z faktem upowszechnienia się przekonania, że realizując ten rodzaj wartości – wartości „życiowych", uchwytnych praktycznie, jak bywają też nazywane – realizuje się tym samym wartości nadrzędne, „ostateczne", wartości światopoglądowe właśnie. A zatem kultura w takim sensie tworzy egzystencjalny kontekst wartości, w takim sensie, inaczej mówiąc, wartości „istnieją" kulturowo, iż określone stany rzeczy rozpoznawane są przez członków danej społeczności jako wartości dzięki temu, że wyrażające je sądy normatywne należą

do społecznie respektowanego światopoglądu. Ujmowane w pespektywie kulturoznawczej wartości nie tylko więc ukierunkowują nasze działania poprzez wyznaczane cele, ale jako „wytwór" ludzki specyficzne są tylko dla świata ludzkiego i nie „istnieją" poza nim, a zatem trudno byłoby nie zgodzić się na ich nieostateczność, tymczasowość, sytuacyjność, podmiotowy i relacyjny charakter, funkcjonalność czy – najogólniej rzecz wyrażając – na ich relatywizację do kultury. Idzie tu oczywiście o kulturę „danego czasu i miejsca", o kulturę więc historycznie określonej społeczności.

Ograniczając tedy ów kulturowy modus bycia wartości do takiej czy innej społeczności historycznej, czyli do kultury (w rozumieniu tu przyjętym) określonej historycznie, czyni się możliwą tym samym pewną modyfikację stanowiska zwanego relatywizmem kulturowym, odnoszonym do wartości. W ramach tej modyfikacji dostosowuje się odpowiednio to stanowisko do przyjętej tu koncepcji kultury, koncepcji zwanej społeczno-regulacyjną. Tak więc zmodyfikowane odpowiednio stanowisko relatywizmu kulturowego odpowiadałoby temu, co Joseph Margolis nazywa względnością kulturową[9], zaś autor społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury – relatywizmem kulturowym „przez małe »r«".

Tak nazwany, „ograniczony" w pewien sposób, relatywizm kulturowy (wyrażający główną ideę społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury) stanowi propozycję pewnej metody badawczej o charakterze wyjaśniająco-prewidystycznym w odniesieniu do działań ludzkich. Nie wikłając się w metafizyczny spór relatywistów z antyrelatywistami o istnienie bądź nieistnienie takiej ponadkulturowej „instancji", czegoś w rodzaju poddanego krytyce przez Davidsona ponadkulturowego schematu pojęciowego, z punktu widzenia którego poszczególne kultury dałoby się porównać, oszacować poznawczo, a wyniki tych działań uprawomocnić – relatywizm kulturowy „przez małe »r«" zakłada, co następuje: o tyle, o ile jest możliwe poznanie kultury danej społeczności, czyli zrekonstruowanie żywionych przez jej członków normatywno-dyrektywalnych przekonań, o tyle też możliwe jest, przy wykorzystaniu owych przekonań w charakterze przesłanek, wyjaśnianie i przewidywanie określonych działań ludzkich.

---

9 Zob. J. Margolis, *Relatywizm i względność kulturowa*, w: *idem*, *Czym w gruncie rzeczy jest dzieło sztuki*? *Wykłady z filozofii sztuki*, Universitas, Kraków 2004, s. 57–88.

Z ideą tak rozumianego relatywizmu kulturowego zdaje się współbrzmieć wypowiedź przywoływanego już tutaj J. Margolisa, kiedy zauważa, że „nawet gdybyśmy uznali twierdzenie, które równoznaczne byłoby z ograniczeniem zakresu stosowania relatywizmu (idzie o logikę dwuwartościową – B.K.), nic byśmy nie stracili: jak już bowiem powiedziałem, relatywizm nie musi być kwestią w rodzaju wszystko – albo-nic (…) relatywizmu można bronić choćby częściowo dla różnych obszarów badawczych (…)".[10]

Jeżeli uznać za wysoce prawdopodobne, że przeświadczenie o uniwersalnym/niezmiennym charakterze wartości stanowi trwale obecny element powszechnie obligującego w danej zbiorowości sposobu myślenia o wartościach, to spróbujmy teraz zastanowić się, biorąc to pod uwagę, nad odpowiedzią, do której zmierzają prowadzone tu rozważania, mianowicie, jak możliwa jest owa uniwersalność/niezmienność wartości, jaki jest mechanizm, dzięki któremu określone wartości uzyskują uniwersalny wymiar ponadkulturowy. Jak zaznaczałam już wcześniej, pytanie to stawiam, przyjmując kulturoznawczą perspektywę badawczą, taką więc perspektywę, która umożliwia – jak sądzę – nie tylko podanie w wątpliwość powyższego przeświadczenia, ale która pozwala zarazem opowiedzieć się w kwestii charakteru wartości po stronie relatywizmu kulturowego, ale w jego ograniczonej, zawężonej postaci: jako relatywizmu kulturowego przez „małe »r«" (w ujęciu przywoływanego już J. Margolisa – definiowanego w terminach względności kulturowej).

Zauważmy jednak, że podobnie brzmiące pytanie w odniesieniu do wartości może także postawić nasz adwersarz i odpowiedzieć na nie oczywiście w duchu antyrelatywizmu. Otóż warto pamiętać, że bez względu na to, które z tych dwóch stanowisk przyjmiemy za punkt wyjścia naszej refleksji, (ograniczony) relatywizm kulturowy czy (ponadkulturowy) uniwersalizm, ustalenia, do jakich dojdziemy, będą w takim samym stopniu mieściły się w sferze hipotez raczej, w sferze domysłów bardziej, niepoddających się łatwej ewidencji empirycznej w przypadku pierwszym, ani tym bardziej intersubiektywnej kontrolowalności w przypadku drugim.

Jeden z takich domysłów, który chciałabym tutaj przedstawić jako możliwą odpowiedź na pytanie o warunki sprzyjające uniwersalizacji wartości, ich absolutyzowaniu w świadomości społecznej, ma swoje

---

10 *Ibidem*, s. 70–71.

źródło w określonym założeniu, obranej przeze mnie jako teoretyczny kontekst tych rozważań – koncepcji kultury. Założenie, o którym mowa, określające miejsce i rolę wartości w kulturze, ustala między innymi, że podstawową funkcją, definiującą wszelkie systemy światopoglądowe („światopoglądy") jako systemy przekonań, składające się w swej zasadniczej części z wytworzonych w ramach praktyki światopoglądotwórczej, w szczególności filozoficznej – wartości bezwzględnie nadrzędnych, „ostatecznych", jest światopoglądowa waloryzacja (pozytywna bądź negatywna) wartości uchwytnych praktycznie, „życiowych" za pomocą tychże wartości „ostatecznych". Aby jednak dany światopogląd mógł skutecznie funkcjonować w trybie waloryzującym, aby więc przedmiotowe stany rzeczy zostały w ramach tego funkcjonowania zwaloryzowane (aksjologicznie nacechowane) jako wartości, muszą być spełnione pewne warunki, mianowicie muszą być powszechnie respektowane przez członków danej społeczności określone wartości „ostateczne" oraz związki symbolizowania łączące waloryzująco właśnie stany rzeczy uchwytne praktycznie, sferę „życia" z owymi wartościami. W ten sposób w obrębie danej społeczności konstytuuje się i upowszechnia przekonanie, że usankcjonowane aksjologicznie, zwaloryzowane wartości uchwytne praktycznie umożliwiają realizację wartości ponadpraktycznych, „ostatecznych", wartości światopoglądowych.

Tak więc powiedzieć można, że kultura (w znaczeniu tu przyjętym) jest niejako „odpowiedzialna" za to, aby wskazywane były takie wartości światopoglądowe oraz ustanawiane takie powiązania symbolizacyjne pomiędzy obydwoma sferami wartości, które będą mogły wykazać się skutecznością motywacyjną w uruchomieniu działań ludzkich symbolizujących owe wartości, wartości „ostateczne". Idzie tu o skuteczność rozumianą jako odpowiednie zmotywowanie aksjologiczne poszczególnych jednostek do podjęcia określonych działań.

Przedstawiona tutaj waloryzacyjna funkcja wartości światopoglądowych, rozpoznana na gruncie społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury jako funkcja charakterystyczna dla wszelkich systemów przekonań tworzących światopoglądotwórczą sferę kultury, stanowi niewątpliwie okoliczność sprzyjającą zarówno konstytuowaniu się, jak i utrzymywaniu w świadomości społecznej przeświadczenia, że wartości te, wartości „ostateczne", to wartości „uniwersalne". Można by przyjąć zapewne, że zachodzi tutaj następująca zależność: im dłużej utrzymuje się w danej wspólnocie kulturowej respektowany

powszechnie przez jej członków określony zespół przekonań normatywno-światopoglądowych, przekonań motywujących przy tym skutecznie w trybie aksjologicznym ich działania, tym większe szanse na uzyskanie kwalifikacji „uniwersalne" mają wartości „ostateczne", wyrażane przez owe przekonania. Stwierdzenie to traktować trzeba, rzecz jasna, jedynie jako wyraz pewnej intuicji, jako domysł raczej, tłumaczący w pewien sposób (ale nie wyjaśniający w sensie procedury badawczej zwanej interpretacją humanistyczną), dlaczego ma miejsce fakt społecznego przyzwolenia na „uniwersalność" wartości. Niemniej jest to, jak sądzę, jeden z ważnych tropów badawczych, jakie można by podjąć, aby uzyskać wiarygodną, tzn. spełniającą przyjęte w metodologii kryteria naukowe, odpowiedź na pytanie tu rozważane.

Bez względu też na hipotetyczny tylko charakter, jaki z konieczności muszą mieć wyjaśnienia filozofa, spróbuję wskazać jeszcze pewne sytuacje, które, jak zakładam, stanowią dobrą ilustrację „działania" przedstawionego wyżej mechanizmu upowszechniania się, przynajmniej w kręgu kultury euroatlantyckiej, przeświadczenia o uniwersalnym charakterze (określonych) wartości światopoglądowych.

Jak wiadomo, nie należy do odosobnionych fakt posługiwania się, przede wszystkim w mowie potocznej, ale też w specjalistycznych językach, zwłaszcza języku nauk humanistycznych, a także w filozofii, niekiedy przez stulecia nawet, tymi samymi terminami, stosowanymi jednak na oznaczenie bardzo różnych wersji wyrażanych przez nie pojęć. Dotyczy to z pewnością takich słów, nasyconych aksjologicznie, jak: wolność, równość, braterstwo, prawda, sprawiedliwość, wierność, ludzkość, człowieczeństwo, żeby wymienić tylko te najczęściej spotykane, a więc słów oznaczających określone wartości „ostateczne", nieuchwytne praktycznie wartości światopoglądowe. Słowa takie, jeżeli występują w roli naczelnych haseł określonych ideologii czy światopoglądów, np. religijnych bądź filozoficznych, wymagają dla osiągnięcia „oczekiwanej" od nich skuteczności motywacyjnej – trwałości, niezmienności nawet, zwłaszcza wtedy, gdy przedmiotem ich waloryzacji światopoglądowej są cele zmienne historycznie w zakresie działań realizujących wartości uchwytne praktycznie. Wielce prawdopodobny wydaje się domysł, że wymienione przykładowo wartości światopoglądowe uzyskały swój wymiar uniwersalny, by tak rzec, drogą dziedziczenia społecznego: tak jak wszelkie zaksjologizowane światopoglądowo wytwory kultury przekazywane były po-

przez tradycję kulturową z pokolenia na pokolenie, i to przekazywane najczęściej w niezmienionej postaci brzmieniowo-graficznej, chociaż zmienianej oczywiście co do swych treści. Z czasem, w miarę jak coraz luźniejsze stawały się ustanowione kiedyś związki symbolizowania łączące sferę „życia" z owymi wartościami „ostatecznymi", siła oddziaływania waloryzującego tych ostatnich stopniowo słabła, a ich funkcję przejmowały nowe wartości tego typu. Przypuszczać można, że taką właśnie sytuację miał na myśli Zygmunt Bauman, którego trafne spostrzeżenie ujął w swoich słowach Stefan Morawski, pisząc o wymianie „aksjologicznej »świętej trójcy« modernizmu, tzn. ideałów wolności, równości i braterstwa, na trójcę nową, opartą na zasadach swobody, różnorodności i tolerancji"[11].

Być może domysł powzięty u podstaw takiego „widzenia" mechanizmu uzyskiwania przez wartości światopoglądowe kwalifikacji „uniwersalne" nie zadowoli tych wszystkich, którzy w swej dociekliwości chcieliby jeszcze wiedzieć, w myśl znanego pytania sceptyków „Qui custodiet ipsos custodes?", co powodowało owo długotrwałe przekazywanie takich czy innych wartości światopoglądowych drogą tradycji kulturowej, w jaki sposób możliwe było wielopokoleniowe ich utrzymywanie się w świadomości społecznej, w kulturze, a to oznacza powszechne ich respektowanie (i domyślne – akceptowanie). Jedna z odpowiedzi mogłaby brzmieć mniej więcej tak: źródłem ich trwałej obecności w kulturze (wyłączywszy boską ingerencję), a w rezultacie przypisywanej im uniwersalności/niezmienności, mogło być określone zapotrzebowanie społeczne na światopoglądową waloryzację sfery „życia", a więc pewnych stanów rzeczy uchwytnych praktycznie, zapotrzebowanie w miarę skutecznie realizowane w sensie aksjologicznej motywacji działań ludzkich za pośrednictwem tych właśnie wartości ostatecznych. I tutaj w zasadzie kończy się rola filozofa; jego domysły mogą zostać wykorzystane w charakterze wskazówek, inspirujących i ukierunkowujących, być może, konkretne badania empiryczne, prowadzone już jednak przez odpowiednich specjalistów-kulturologów.

Uniwersalizacja określonych wartości światopoglądowych może mieć także swoje źródło w utrzymującym się niezmiennie na prze-

[11] S. Morawski, *Komentarz do kwestii postmodernizmu*, „Studia Filozoficzne", 4/1990, s. 41. Z. Bauman pisze o tym m.in. w swojej książce *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, rozdział VI.

strzeni wieków przekonaniu, wspieranym i utwierdzanym zarówno przez naukę, jak i takie czy inne systemy światopoglądowe, przede wszystkim religijne, że istnieją pewne stałe wyznaczniki życia społecznego (wspólnotowego), pewne powtarzające się, trwale związane z owym życiem sytuacje i potrzeby, których realizowanie wymaga niezbędnie, pod groźbą poważnych zakłóceń w życiu danej wspólnoty, „udziału” owych wartości, ich mocy waloryzacyjnej. Do najczęściej wymienianych w tym przypadku wartości należą: uczciwość, szacunek dla rodziców i osób starszych, troska o potomstwo, prawdomówność, pomoc bliźniemu, posłuszeństwo, wierność, lojalność.

Warto zauważyć jeszcze, że wartości w rodzaju wymienionych, mają niekiedy podwójną genezę. Z jednej strony ich naturalnym niejako źródłem są uniwersalia biologiczne (ale nie wartości), takie więc wspólne całemu gatunkowi ludzkiemu właściwości, cechy, jak bycie częścią natury (świata przyrody), życie, prokreacja, wzrost, starzenie się, śmierć, z drugiej natomiast strony, w przypadku gdy należą one – poddane już światopoglądowej waloryzacji – do kanonicznych wartości określonego światopoglądu religijnego, np. chrześcijańskiego, jak dzieje się to często w europejskiej tradycji kulturowej, mają także źródło pozaziemskie, ponadnaturalne, a ich uniwersalność absolutna, ponadkulturowa i ponadhistoryczna usankcjonowana jest przez najwyższą i zarazem ostateczną instancję – instancję boską.

Z uniwersalizacją wartości spotykamy się również w sztuce. Doskonałą ilustracją tego przypadku jest znana praca Władysława Tatarkiewicza z zakresu estetyki, zatytułowana *Dzieje sześciu pojęć*, w której autor pokazuje, jak od starożytności do naszych czasów zmieniała się treść owych pojęć przy zachowaniu tych samych, oznaczających je nazw.

Jeżeli stosunkowo łatwo można by uzyskać zgodę co do tego, że przygotowanie dzieci do przyszłego, samodzielnego życia w społeczeństwie dorosłych wymaga niezbędnie swojego rodzaju „tresury” kulturowej w okresie wczesnego dzieciństwa i dorastania, to już znacznie trudniej byłoby oczekiwać jednomyślności w kwestiach dotyczących „treści” i „formy” owej tresury. W rzeczywistości bowiem edukacja kulturowa stanowi niejednokrotnie przedmiot ostrych sporów, i to sporów natury światopoglądowej przede wszystkim. Aby bowiem włączyć poszczególne jednostki do kultury (w sensie tu przyjętym), włączyć do czynnego i efektywnego uczestniczenia w niej, to znaczy spowodować, aby jednostki te respektowały pew-

ne reguły kulturowe, czyli sądy normatywne i dyrektywalne, trzeba, po pierwsze, mieć rozeznanie co do tego, jaki wzorzec osobowości powinien być brany pod uwagę w ramach kulturowego edukowania, i po drugie, w jaki sposób, za pomocą jakich środków wdrażanie do kultury miałoby być realizowane. W dalszych moich rozważaniach interesować mnie będzie pierwszy z wyróżnionych aspektów procesu edukowania kulturowego, i to rozpatrywany w odniesieniu do jego zinstytucjonalizowanych form.

Zacznijmy od tego, że w pojęciu „wzorca osobowościowego" zawiera się określone wartościowanie: otóż zakłada się, że dana jednostka reprezentująca ów „wzorzec", wyposażona weń w ramach edukacji kulturowej, to jednostka, która powinna respektować m.in. określone przekonania normatywne, a więc przyjmująca niejako za swoje wyrażane przez owe przekonania wartości, wartości swojej kultury. Przypomnijmy, że wartości te, z jednej strony, zakotwiczone są, żeby wymienić najważniejsze tylko źródła, w tradycji (kulturowej), z drugiej natomiast strony – uwarunkowane wymogiem teraźniejszości: o ich rodzaju i wyborze, a także hierarchizacji decydują takie „czynniki", jak typ państwa (np. totalitarne, wyznaniowe, neutralne aksjologicznie), typ społeczeństwa (np. obywatelskie, postindustrialne), powszechnie respektowany światopogląd społeczny (np. konsumpcjonizm), teoretyczno-metodologiczny poziom nauk humanistycznych oraz edukacyjnych z dominującym typem orientacji filozoficznej jako ich zapleczem aksjologicznym. Można założyć, że dany wzorzec osobowości, jakkolwiek zmienny w zakresie poszczególnych, konstytuujących go cech, gdy ujmować go w perspektywie historycznej, a więc w sposób uwzględniający wskazane uwarunkowania, może jednak stanowić w okresach względnej stabilizacji polityczno-społeczno-ekonomicznej na tyle trwały „paradygmat" edukacyjny (będący w stanie „obsłużyć" niekiedy nawet kilka pokoleń), żeby uzyskać ważność przekraczającą ramy czasowe konkretnej epoki.

Biorąc tedy pod uwagę poczynione spostrzeżenia, powróćmy teraz do zasygnalizowanego wcześniej pytania, łączącego się już bezpośrednio z problematyką tytułową tego szkicu, mianowicie pytania o to, co lepiej służy edukacji: wzorzec osobowościowy wyznaczony – przy pominięciu (na ogół) wskazanych wyżej uwarunkowań – przez etyczny fundamentalizm, zakładający uniwersalność/niezmienność wartości, czy wzorzec uwzględniający owe uwarunkowania i przyj-

mujący u swoich podstaw stanowisko relatywizmu kulturowego, ograniczone do relatywizmu przez „małe »r«".

Jakkolwiek pisząca te słowa opowiada się zdecydowanie po stronie (ograniczonego) relatywizmu kulturowego (czy kulturowej względności) w kwestii statusu wartości, co zresztą z łatwością można było wywnioskować na podstawie prowadzonego wywodu, jednoznaczna odpowiedź na powyższe pytanie nie jest bynajmniej tak oczywista, jak się wydaje na pierwszy rzut oka. A zatem, podtrzymując złożoną wcześniej deklarację niezgody na przypisywany wartościom charakter „uniwersalny", odwołam się jeszcze do kilku argumentów, które, moim zdaniem, stanowić mogą podstawę do uznania przewagi (ograniczonego) relatywizmu kulturowego nad antyrelatywizmem (uniwersalizmem) w odniesieniu do wartości i wyznaczanych przez nie wzorców osobowościowych jako podstawy edukacji kulturowej.

Po pierwsze, wartości „uniwersalne" sprzyjają kształtowaniu postawy konserwatywnej. Przypisywana im ważność ponadkulturowa, niezmienność, trwałość i stałe ich uhierarchizowanie, usankcjonowane nierzadko przez instancję ponadziemską, osłabia konieczność podejmowania trudnych decyzji natury moralnej w skomplikowanych sytuacjach, np. konfliktowych, zaś odniesienie do instancji zwierzchniej, w szczególności nadprzyrodzonej, prowadzić może do zmniejszenia stopnia odpowiedzialności, a nawet podjęcia próby uwolnienia się od niej, zwłaszcza w życiu społecznym. „Absolutna pewność równa się absolutnej nieodpowiedzialności" zauważa cytowany przez Zygmunta Baumana Knud Ejler Logstrup[12]. „Mądrość, intuicja i miłość, z jakimi działamy, nie są już naszą sprawą, lecz nakazu. Sami nie jesteśmy w gruncie rzeczy w tym wszystkim zaangażowani; istniejemy po to tylko, by wykonywać lub stosować wskazówki, jakie nam dano (…) bez potrzeby brania na siebie odpowiedzialności"[13]. (Leszek Kołakowski określa tego typu postawę konserwatysty jako „redukowanie siebie do zastanego świata"). Ponadto wartości „uniwersalne" stanowić mogą, z podobnych powodów, okoliczność ograniczającą twórcze uczestniczenie w kulturze poszczególnych jednostek, tych zwłaszcza, które godząc się zbyt łatwo na „rzeczywistość daną" i niejako „odgórnie" zaplanowaną i uporządkowaną, czują się

12 K. E. Logstrup, *Den Etiske Fordring*, cyt. za: Z. Bauman, *Czas moralnego niepokoju. Głos w debacie*: *O sytuacji moralnej naszych czasów*, „Res Humana", 6/97 2008, s. 10–11.

13 *Ibidem*.

zwolnione nie tylko z potrzeby ingerowania w nią w celu ewentualnych zmian, ale także z podejmowania wysiłku jej interpretacji, np. niestandardowych wytworów kultury w rodzaju awangardowych „kandydatów" na dzieła sztuki (malarskiej, muzycznej itp.).

Po drugie, trudno byłoby obronić tezę, że wartości „uniwersalne", zwłaszcza gdy kwalifikowane są zarazem jako wartości absolutne, stanowią gwarancję, jak się często uważa, postępowania nienagannego moralnie; wręcz przeciwnie: „»absolutność« prawdy absolutnej i absolutnej sprawiedliwości to tyle, co przyzwolenie na negliżowanie prawd mniej niż absolutnych i rozgrzeszenie z niesprawiedliwości gwoli przybliżenia sprawiedliwości absolutnej"[14]. Nie trzeba dodawać, że w imię tak rozumianych wartości „uniwersalnych", występujących w roli haseł określonych ideologii, popełniano w przeszłości najbardziej nikczemne uczynki z pozbawianiem życia (w skali masowej) włącznie.

Po trzecie, w ujęciu (neo)pragmatystycznym Richarda Rorty'ego, który, jak wiadomo, jest przeciwnikiem obecności w naszym myśleniu jakichkolwiek wartości tradycyjnej („systematycznej") filozofii, wartości „uniwersalne" mogą być użyteczne w pewien sposób w procesie edukacji, jednak tylko na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego, tzn. wówczas, gdy ma miejsce socjalizacja (uspołecznienie) młodych adeptów wiedzy. Ich użyteczność, a nawet niezbędność łączy się jednak wtedy z określoną interpretacją typu: to jest to, „co w powszechnym mniemaniu uchodzi za autentyczne"[15]. „Włączanie" do edukacji kulturowej takiej np. wartości „uniwersalnej", jak prawda, polegać powinno na tym, aby przekazać uczniom to, „co starsi uważają za prawdę, bez względu na to, czy jest to prawdziwe, czy nie"[16]. Można by powiedzieć, że uniwersalizm wartości tradycyjnych zostaje tu odpowiednio zinterpretowany w terminach tradycji kulturowej: edukowanie zatem to uświadamianie uczniom, że zarówno przekazywana wiedza, jak i jej wartościowanie, które nieodłącznie temu przekazywaniu towarzyszy, to „najlepsze" przekonania, do jakich ludzie, podlegający „czasowi, przypadkowi i historii" zdołali (do tej pory) dojść. Na tym kończy się „udział" wartości „uniwersalnych" w edukowaniu podstawowym i średnim. Na poziomie edukacji uniwersyteckiej, gdzie realizuje się druga jej funkcja (wg Rorty'ego),

14 Z. Bauman, *op.cit*., s. 9.

15 Por. R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, „Ameryka", 2/1990, s. 46.

16 *Ibidem*.

mianowicie funkcja wyzwalająca (Habermasowska „emancypacja"), centralną wartością czyni Rorty, jak wiadomo, „autokreację": tworzenie wizerunku własnej osoby, ukształtowanie siebie „na nowo", a więc indywidualizacja siebie poprzez uwolnienie się od narzuconego w procesie uspołecznienia obrazu siebie.

Kończąc moje rozważania, nie mogę jednak powiedzieć, że nie towarzyszy mi świadomość, iż także mój wybór: przyjęcie określonego stanowiska w sprawie tu rozpatrywanej, jest aktem wartościowania (jak wszystkie zresztą nasze wybory) i wyłącznie wartościowania, skoro czynione „po drodze" rozmaite spostrzeżenia opatrywałam mianem „domysłów", a te, wobec zbyt słabej – jak sądzę – argumentacji i braku ewidencji empirycznej, takimi pozostają.

Aldona Pobojewska

Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii?[1]

W związku z podejmowanymi przez MEN krokami przygotowującymi wprowadzenie nauczania filozofii w polskiej szkole ponownie ożyła „społeczna dyskusja" wokół tego tematu. W prasie codziennej i specjalistycznej ukazują się teksty optujące za tymi działaniami. Są to cenne głosy, gdyż zjednanie przychylności opinii społecznej dla tego przedsięwzięcia, a szczególnie zdania rodziców oraz grona pedagogicznego, sprzyja jego powodzeniu[2].

Jednakże równocześnie ważne jest, aby specjaliści, tj. teoretycy edukacji oraz nauczyciele filozofii wszystkich poziomów kształcenia, zintensyfikowali wysiłki w celu opracowania **całościowego modelu edukacji filozoficznej**. Winny znaleźć się w nim, obok odpowiedzi na pytania: **dlaczego i po co** włączyć filozofię do edukacji młodzieży, również ściśle z nimi związane i niezwykle istotne, bo decydujące o przebiegu oraz rezultatach całej akcji, wskazania na to: **kogo i jak**

---

1 Skrócona wersja tego tekstu jest wydrukowana w „Zeszytach Szkolnych", 3/2007.

2 Jest to zadanie niezmiernie trudne, gdyż zdecydowana większość dorosłych Polaków albo nie miała żadnego kontaktu z filozofią, gdyż w czasach powojennych nie należała ona do kanonu przedmiotów szkolnych, albo przechodziła kurs tzw. filozofii marksistowskiej, która była realizowana jako przedmiot ideologiczny, wypaczający istotę filozofii jako takiej.

uczyć[3]. W niniejszym tekście podejmuję tę właśnie problematykę. W części I jeszcze raz zastanawiam się nad celami edukacji filozoficznej. W części II zwracam uwagę na konieczność wyodrębnienia przynajmniej **dwu faz nauczania filozofii**: **początkowej – kompetencyjnej** oraz następującej po niej **– merytorycznej**. Akceptacja takiego rozwiązania w zarysie określa, kogo i jak uczyć filozofii.

1. Dlaczego i po co edukacja filozoficzna w szkole

1.1. Filozofia a refleksyjna postawa

Dotychczasowa nieobecność edukacji filozoficznej w polskiej szkole powszechnej tworzy poważną lukę w wykształceniu młodych Polaków. Ich wizja świata jest bowiem wskutek tego pozbawiona swoistej perspektywy, która zyskuje na znaczeniu w czasach radykalnej i wszechobecnej transformacji. Skrótowo można powiedzieć, że brakuje im przede wszystkim szczególnego, wychodzącego poza powierzchowne sensy zdarzeń, namysłu nad rzeczywistością, a w związku z tym także świadomości statusu, zakresu i znaczenia informacji pozyskanych z różnych źródeł. Takiego głębokiego i całościowego spojrzenia na świat uczy filozofia. Można powiedzieć, że podstawowa rola edukacji filozoficznej polega nie tyle na dostarczaniu wiedzy o nieznanych dotąd zjawiskach i działaniach, nie tyle na prognozowaniu i projektowaniu przyszłości, ile na proponowaniu **nowego spojrzenia i podejścia do rzeczywistości**.

W ramach filozofii podejmuje się wprawdzie swoiste problemy, które nie pojawiają się w obrębie innych dyscyplin, na przykład pytania o byt, poznanie, sens, prawdę, dobro, szczęście itp. i udziela się na te kwestie odpowiedzi, jednak żadna z nich nie ma charakteru ostatecznego. Przeto zasadnicza wartość filozofii nie zawiera się w samym wskazaniu owych specyficznych dla niej zagadnień i zachęcie do refleksji na ich temat, lecz przede wszystkim w uświadomieniu jej adeptom, że istnieje wiele nieekwiwalentnych rozwiązań tych pro-

[3] W tym kontekście na szczególną uwagę zasługuje tekst W. Kamińskiej, *W sprawie nauczania filozofii,* „Forum Akademickie", 12/2006, 3/2007, w którym nakreśla tę problematykę.

blemów, z których żadne nie posiada niepodważalnego statusu[4]. Owa świadomość możliwości zakwestionowania każdej koncepcji dobra, prawdy itp. powoduje konsekwencje zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej. Na pierwszej **zmniejsza „dogmatyczną pewność siebie"[5],** która charakteryzuje zdroworozsądkowe podejście do rzeczywistości. Mówiąc inaczej, **burzy poczucie oczywistości**, że rzeczy mają się tak, jak są przedstawione w myśleniu potocznym. To z kolei umożliwia zmianę perspektywy widzenia świata i przejście od operacyjnego do **refleksyjnego sposobu bycia**, ważnego w tradycji europejskiej. Sprzyja również kształtowaniu postawy tolerancji i otwartości[6]. W płaszczyźnie społecznej świadomość ta pozwala ujrzeć wady w obecnym porządku świata oraz nabrać przekonania o możliwości i konieczności jego naprawy.

1.2. Filozofia a idea europejskości

„Skoro zwracamy się do ludzi, a nie do istot wiodących boski żywot, wobec tego trzeba dodać do tych zachęt (do filozofowania A.P.) **uwagi pożyteczne w życiu politycznym i praktycznym**..."[7]. Idąc za tą wskazówką Arystotelesa, zwrócę uwagę, że filozofia staje się niezbędnym elementem wykształcenia szczególnie w naszej obecnej sytuacji politycznej, kiedy ogromnej rangi nabiera idea europejskości. Otóż ponadnarodowy aspekt tej dyscypliny (który obejmuje owo refleksyjne nastawienie do rzeczywistości oraz znajomość sensów podstawowych kategorii dla śródziemnomorskiego kręgu kulturowego, takich jak: prawda, wiedza, człowieczeństwo, rozum, mądrość itp.) decyduje o tym, że jej nauczanie doskonale nadaje się do **budowania poczucia jedności europejskiej**. Europejskości nie dziedziczy się bowiem ani biologicznie, ani w jakikolwiek inny sposób, lecz winna być ona wpajana w procesie edukacji, a potem wypracowywana przez indywiduum. Wiąże się ona bowiem nie tylko ze wspólnotą terytoriów, granic, praw i interesów gospodarczych, ale również ze wspólnotą wartości, idei[8], odniesienia do świata i rodzajem podejmo-

4 Por. B. Russell, *Problemy filozofii*, tłum. W. Sady, Warszawa 2003, s. 168–175.

5 *Ibidem*, s. 175.

6 Por. O. Marquard, *O nieodzowności nauk humanistycznych*, w: *idem*, *Apologia przypadkowości*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 110–114.

7 Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, Warszawa 1988, frg. 7.

8 Por. B. Geremek, *Unia wartości*, „Gazeta Wyborcza" 5–6.07.2003.

wanych aktywności. Nie rodzimy się Europejczykami, lecz możemy się nimi stać[9]. Ewidentnie sprzyja temu bliższy kontakt z filozofią.

1.3. Filozofia i korzyści praktyczne

Wielu autorów podkreśla dysfunkcjonalny, niepraktyczny charakter filozofii. Wymaga to wyjaśnienia. Nie ma wątpliwości, że cele namysłu filozoficznego różnią się od celów namysłu operacyjnego (czyli praktycznego, swoistego dla myślenia potocznego i pewnych poziomów nauki). Filozofia bada bowiem swój przedmiot ze względu na samą wiedzę o nim, a nie ze względu na jakiekolwiek zewnętrze w stosunku do niej zastosowanie, jak czyni to myślenie operacyjne. Otóż w namyśle filozoficznym pytamy na przykład: *jak istnieje krzesło*, a w myśleniu operacyjnym: *jak zrobić krzesło*. Innymi słowy, refleksję operacyjną cechuje nastawienie praktyczne, chce ona zdobyć wiedzę, aby jej użyć, tj. wiedza stanowi środek do realizacji celu zewnętrznego w stosunku do niej. Myślenie filozoficzne ma natomiast **charakter autoteliczny**, czyli chce coś rozumieć dla samego tylko rozumienia[10] i nie troszczy się o jakiekolwiek zastosowanie zdobytej wiedzy. Tak jednak wygląda sprawa wyłącznie w pierwszym, bezpośrednim planie, bo pośrednio wiedza filozoficzna ma również **praktyczne konsekwencje**. Świadczą o tym badania, które wskazują, że, statystycznie rzecz biorąc, specjaliści różnych dziedzin, dysponujący kulturą filozoficzną, lepiej sobie radzą w rozwiązywaniu problemów zawodowych, a jeśli staną wobec takiej konieczności, to łatwiej się przekwalifikują, niż ich niemający tej kultury koledzy. Mało tego – absolwenci filozofii, po krótkim przysposobieniu w danym fachu, efektywniej pracują na stanowiskach menedżerskich niż specjalnie w tym kształceni zawodowcy[11]. Zatem można zaryzykować wniosek,

---

9 Brague za Wesołym, M. Wesoły, *Zasadność nauczania historii filozofii w szkolnictwie wyższym: trudności i postulaty*. W: E. Piotrowska, J. Wiśniewski (red.), *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia – Dylematy – Osiągnięcia*, Poznań 2002, s. 178.

10 Rozumienie jest, chronologicznie rzecz biorąc, najstarszą funkcją przypisywaną filozofii. W ten sposób ujmowali to wielcy klasycy starożytności Platon i Arystoteles. Filozofia była dla nich bezinteresownym umiłowaniem mądrości „(...) poszukiwali wiedzy dla poznania, a nie dla jakiejś korzyści" (Arystoteles, *Metafizyka*, 982b).

11 P. Sztompka, *O zapotrzebowaniu na filozofów* (wywiad), http://www.radio.com.pl, uzyskane 02.07.2001.

że wykształcenie filozoficzne podnosi efektywność różnorodnej aktywności operacyjnej poszczególnych osób[12].

Dzieje się tak, gdyż dzięki edukacji filozoficznej osiąga się nie tylko cele swoiste dla niej (powyżej była mowa o zburzeniu zdroworozsądkowej wizji świata i przejściu od postawy dogmatycznej do refleksyjnej, o odsłonięciu nowej sfery problemów ludzkiego bycia w świecie oraz o tworzeniu poczucia jedności europejskiej), ale oprócz tego – a może nawet przede wszystkim – **wspiera ona „przy okazji" realizację „pozafilozoficznych" zadań edukacji jako takiej**. Należą do nich rozwijanie umiejętności rzetelnego, krytycznego myślenia czy zdolności uczestnictwa w dialogu w duchu tolerancji i współpracy, ponadto nauka sztuki precyzyjnego formułowania sądów, ich uzasadniania oraz rozpoznawania poznawczej wartości argumentów oponenta, a także posługiwania się podstawowymi operacjami logicznymi[13]. Mówiąc krótko, odpowiednio poprowadzona edukacja filozoficzna (o czym będzie dalej) wspomaga rozwój szeroko rozumianej samodzielności i dojrzałości intelektualnej. Kompetencje te od lat stanowią deficyty u uczniów różnych poziomów polskich szkół[14]. Zauważmy, że realizacja powyższych zadań należy do zakresu celów wychowawczych edukacji, obejmujących **kształtowanie postaw i umiejętności.** Stawia się je aktualnie **przed preferowanymi do niedawna celami poznawczymi** (tj. przekazem treści merytorycznych)[15].

---

12 Więcej o korzyściach płynących z edukacji filozoficznej piszę w tekstach: *O niezbywalności „historii filozofii" w programach szkół wyższych*, w: R. Ziemińska, I. Ziemiński (red.), *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie 14–18 września 2004 roku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, s. 249–256, oraz *„Przyszłość potrzebuje przeszłości". O konieczności nauczania historii filozofii w szkołach wyższych*, „Forum Akademickie", 7–8/2004.

13 Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających* (załącznik nr 3 – MEN 20.02.2007 r.).

14 Por. A. Pezda, *Skazani na klęskę?* „Gazeta Wyborcza" 29.05.2007; M. Kula, *Słabo odejmują i piszą bez przecinków*, „Rzeczpospolita" 18.05.2007.

15 Nie będę tu szczegółowo omawiała powodów tego przewartościowania celów edukacji. Poprzestanę na wskazaniu podstawowej cechy współczesnego świata, dla którego zamiast stałości, porządku, powtarzalności – znamionami stały się: zmiana, nowość, inność i różnica. Zasób wiedzy i tradycyjnych schematów działania zdobytych przez jednostkę w toku szkolnej nauki nie wystarcza już do znalezienia się w tej nowej rzeczywistości, lecz niezbędny staje się wysiłek in-

Reasumując, edukacja filozoficzna może przynieść polskiej młodzieży nieocenione korzyści. Nie dostarcza ona bowiem po prostu tylko wiedzy, którą jednostka dysponuje, ale wiedza ta wpływa na tę jednostkę, zmieniając jej postawę wobec świata. Ponadto filozofowanie łączy się z koniecznością podejmowania wysiłku intelektualnego owocującego uzyskaniem wielu mentalnych kompetencji niezbędnych we współczesnym świecie.

2. Kogo i jak uczyć filozofii?

Do podjęcia kształcenia w zakresie filozofii potrzeba pewnej **dojrzałości i przygotowania**, w związku tym nie można go zaczynać zbyt wcześnie. Często unikając odpowiedzi na pytania: jakie ma to być przygotowanie oraz kto i kiedy już nim dysponuje, umieszcza się filozofię w programach ostatnich klas szkół średnich, zakładając zapewne, że wszystkie wymogi wstępne są wtedy spełnione. Nie jest to jednak oczywiste, szczególnie, gdy dokładnie nie wiadomo, jakie to są warunki. Poniżej przejdę do wskazania niektórych z nich.

2.1. Zdziwienie

Problem kompetencji niezbędnych do rozpoczęcia edukacji filozoficznej nie jest nowy, gdyż podejmowali go już starożytni. Platon[16] i Arystoteles za niezbędny warunek filozofowania uznają **zdziwienie**[17], jednak każdy z nich ujmuje je inaczej. Według Platona jest ono efektem rozpoznania, że zdroworozsądkowa wizja świata, w której tkwimy i którą uznajemy za oczywistą, oczywista nie jest. Takiego odkrycia dokonuje niewolnik z Platońskiej jaskini, kiedy odwraca głowę od obrazu cieni i patrzy w stronę świata rzeczy realnych i prawdziwych[18]. Arystoteles pisze natomiast, że wszyscy zaczynają

dywiduum, aby najpierw rozpoznać problem, a następnie samemu stworzyć jego adekwatne rozwiązanie. Stąd nieoceniona waga samodzielności i kreatywnych umiejętności jednostki, a te kompetencje zdobywa się dzisiaj dużo trudniej i nakładem większej ilości czasu, niż wiedzę merytoryczną, do której dostęp został niezmiernie ułatwiony.

16 Platon, *Teajtet*, 155 D, Kęty 2002.

17 Por. H. Albert, *O Platońskim pojęciu filozofii*, Warszawa 1991, s. 14 i nn.

18 Platon, *Państwo*, Kęty 2002.

filozofowanie „od zdziwienia, że rzeczy są takie, jakie są”[19] i to rodzi w nich potrzebę poznania przyczyn tego stanu rzeczy. Wspólne obu powyższym wersjom zdziwienia jest wyjście poza myślenie operacyjne (praktyczne) i skupienie przez danego człowieka uwagi na posiadanym przez niego obrazie świata jako takim. Nie chodzi jednak o kontemplację posiadanego jego wizerunku, lecz uświadomienie sobie, że nie jest on oczywisty. Załamanie się owej pierwotnej, bezrefleksyjnej oczywistości wywołuje ogromne zdziwienie. Platoński kajdaniarz traci dotychczasową pewność co do statusu postrzeganej rzeczywistości, był bowiem przekonany, że jest ona prawdziwa i obiektywna, a okazała się pozorna i wtórna. Zaś Arystotelesowski początkujący myśliciel odkrywa, że nie zna przyczyn aktualnego stanu i biegu rzeczy.

2.2. Świadomość własnej niewiedzy

Zdziwieniu światem towarzyszy uzyskanie **świadomości własnej niewiedzy**, która stanowi następny warunek konieczny do rozpoczęcia filozofowania wskazywany przez starożytnych klasyków. „A kto jest bezradny i dziwi się, poznaje swoją niewiedzę” – konstatuje Stagiryta[20]. Podobnie Platon uważa, że filozofować może tylko ten, kto wie, że nie wie. Dobrze ilustruje tę myśl jego stwierdzenie o głupcu, który nie filozofuje, gdyż całe jego nieszczęście polega na żywionym przez niego przekonaniu, że nic mu nie brakuje, bo po prostu wie[21]. W tym miejscu nie można pominąć Sokratejskiego: *Wiem, że nic nie wiem* i niezbywalnej roli, jaką przypisuje ten myśliciel samowiedzy niewiedzy przy podejmowaniu filozofowania. Nauczanie filozofii rozpoczyna on[22] bowiem od etapu ironicznego (elenktycznego), w którym pokazuje uczniowi, że nie zna tego, co uważał, że zna. Dopiero potem przechodzi (ewentualnie) do pozytywnej (maieutycznej) fazy edukacji, w której wraz z rozmówcą poszukuje nowych rozwiązań danego problemu.

---

19 Arystoteles, *Metafizyka,* 983a, Warszawa 1983.

20 Arystoteles, *Metafizyka*, 982b, Warszawa 1983.

21 Platon, *Uczta*, 204 A, Warszawa 1982.

22 Por. A. Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona*, Warszawa 1971, s. 277.

Wiedza o tym, czego się nie wie, nie jest prostą niewiedzą czy ignorancją, lecz pewną mądrością[23], która wywołuje swoistego rodzaju pokorę prowadzącą do uznania problematyczności obiegowych przekonań na temat świata i umożliwia dostrzeżenie sensu w pytaniu o sprawy, które w myśleniu potocznym wydają się oczywiste. Łączy się ona z pewną **wrażliwością intelektualną**, która ułatwia **dostrzeżenie sensu filozoficznej problematyki**. Bez spełnienia tego warunku prezentowane przez nauczyciela koncepcje filozoficzne traktuje się jako oderwany od rzeczywistości, niedotyczący słuchacza, wymysł chorej, belferskiej wyobraźni. Zaś sam wykładowca filozofii znajduje się wtedy w położeniu filozofa z Platońskej jaskini, z którego kajdaniarze-profani się śmieją, a nawet chcą go zabić.

2.3. Sytuacja pytania

Kolejny wymóg konieczny do podjęcia filozofowania stanowi **zdolność postawienia się w sytuacji pytania**. Nie chodzi tu o zwykłe udzielanie odpowiedzi na podstawie wcześniej wyuczonej wiedzy, ale o skomplikowany (zainicjowany świadomością własnej niewiedzy), intelektualny proces obejmujący również samo formułowanie pytania (lub przyjęcie już istniejącego pytania jako swojego) i cały trud poszukiwania jego rozwiązania. Niezbędne są do tego różne dyspozycje i umiejętności, niektóre z nich przytoczę. Zacznę od dociekliwości poznawczej, wytrwałości, odwagi oraz wiary w sens samodzielnego myślenia, które winny towarzyszyć całemu temu procesowi, gdyż warunkują w nim podejmowanie kolejnych kroków. Następnie są to – „czujność" intelektualna, która pozwala na dostrzeżenie problematyczności różnych tzw. normalnych sytuacji, zdolność koncentracji, umiejętność korzystania z wiedzy pochodzącej z różnych źródeł oraz sprawność w jej analizie i syntezie. Ponadto konieczne są – sztuka precyzowania problemu i formułowania adekwatnych do niego pytań. Wspomnę jeszcze tylko o pomysłowości w poszukiwaniu potencjalnych odpowiedzi i przeprowadzaniu eksperymentów myślowych. Powyższe kompetencje znajdują zastosowanie przy rozwiązywaniu problemów różnej, nie tylko filozoficznej natury, a charakter namysłu zostaje określony przez rodzaj podejmowanego problemu i związany z nim stopień abstrakcji.

---

[23] Por. H.G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem a Arystotelesem*, Kęty 2002, s. 38.

2.4. Dialog

Narzędziem filozofii nie jest jednak, jak mogłoby się wydawać, (wewnętrzny czy zewnętrzny) monolog przybierający postać wykładu, narracji czy opowiadania, lecz **dialog.** Jego prowadzenie wymaga również spełnienia wielu warunków i dysponowania rozmaitymi umiejętnościami. W punkcie wyjścia – inaczej niż to jest w monologu i dyskusji – niezbędne jest założenie, że nie tylko ja mam rację, ale potencjalnie także mój rozmówca. Ta przesłanka pociąga za sobą ważne konsekwencje, mianowicie przekonanie o **równouprawnieniu osób wchodzących w dialog** ze względu na głoszone przez nie poglądy. Powoduje to, że nie lekceważy się zdania drugiej strony, jak dzieje się to w sporze czy dyskusji, lecz **otwiera każdego z rozmówców na inność**, tzn. nakazuje mu wyjść z kręgu własnych przekonań i próbować zrozumieć stanowisko drugiego. W dialogu niezbędne jest nie tylko podjęcie wysiłku prześledzenia argumentacji przyjętej przez rozmówcę i ewentualne kwestionowanie jego poglądów, ale również wyrażenie własnego zdania na dany temat i jego zasadna obrona. Owa konieczność konfrontacji różnych racji z jednej strony – **sprzyja budowaniu samoświadomości i tożsamości** każdego z uczestników dialogu, z drugiej strony – pobudza do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, inicjuje formułowanie nowych problemów i rozwiązań, których rozmówcy nie byli dotychczas świadomi.

Powyższa lista przedstawionych kompetencji niezbędnych do podjęcia refleksji filozoficznej (zdziwienie, świadomość własnej niewiedzy, zdolność postawienia się w sytuacji pytania i umiejętności prowadzenia dialogu) nie pretenduje do pełności. Pozwala jednak zorientować się co do ich rozmaitości i trudności. Jedne warunkują otwarcie adepta filozofii na jej problematykę, inne decydują o motywacjach do podjęcia i trwania stosownego namysłu, a jeszcze inne są narzędziami umożliwiającymi ten namysł i jego postęp.

2.5. Fazy edukacji filozoficznej

Kompetencje umożliwiające podjęcie filozofowania nie rozwijają się u młodego człowieka samoistnie, szczególnie przy stosowaniu podających metod dydaktycznych, wykorzystywanych jeszcze w dużej mierze w naszym szkolnictwie. Metody te, wymagające od ucznia – jak wiemy – wiernego odtwarzania materiału przekazywanego przez

nauczyciela, wyrabiają wprawdzie zdolność recepcji oraz pamięć, ale też pasywność intelektualną wychowanków. Natomiast filozofowanie opiera się przede wszystkim – jak to już podkreślałam – na samodzielności myślenia. Uzasadniony zdaje się więc wniosek, że **polscy uczniowie w zdecydowanej większości nie są przygotowani do podjęcia filozofowania**.

Z powyższych powodów naukę filozofii należy zaczynać nie od przekazu treści merytorycznych (którymi programy jej nauczania można naszpikować ponad wszelką miarę), lecz od przygotowania uczniów do zajmowania się tą dziedziną, czyli od wyrabiania u nich określonych kwalifikacji umożliwiających interioryzację proponowanych przez nią treści. W kontekście pytania o strategię nauczania filozofii prowadzi to do wniosku, że należy wyróżnić przynajmniej **dwie zasadnicze fazy[24] edukacji filozoficznej**: **wstępną**, **kompetencyjną** – nastawioną na kształtowanie u adeptów filozofii narzędzi koniecznych do zajmowania się tą dyscypliną oraz **fazę merytoryczną** – zorientowaną na zapoznanie ucznia (czy to w kształceniu historycznym, czy problemowym) z tradycyjnymi filozoficznymi kwestiami i ich proponowanymi przez tradycję rozwiązaniami[25]. Oba te etapy są niezmiernie ważne i nie da się ich wyeliminować z całościowo pomyślanej edukacji filozoficznej[26].

---

[24] W ramach tych głównych faz całościowo ujętej edukacji filozoficznej należy opracować etapy pomniejsze. Mogłyby one wyglądać następująco: pierwszy etap (szkoła podstawowa) – warsztaty z dociekań filozoficznych (czy inaczej lekcje filozofowania); etap drugi (gimnazjum) – wskazywanie wątków filozoficznych w kulturze europejskiej; etap trzeci (szkoła średnia) – propedeutyka filozofii ujęta jako zapoznanie z wyborem podstawowych problemów i kierunków filozoficznych; etap czwarty (drugi rok licencjatu) – historia filozofii, etap piąty (studia magisterskie) – metodologia nauk.

[25] Więcej na temat konieczności zapoznania młodzieży z historią filozofii piszę w tekście: *O niezbywalności „historii filozofii" w programach szkół wyższych*, w: R. Ziemińska, I. Ziemiński (red.), *op.cit.*, s. 249–256, a także w skróconej wersji tego artykułu: *„Przyszłość potrzebuje przeszłości", op.cit*.

[26] Za fazowością edukacji filozoficznej opowiada się również W. Kamińska, gdy pisze: „O nauczaniu filozofii można mówić dopiero wtedy, gdy staje się ona działalnością przewidywalną i systematyczną, kiedy wszystkie fragmenty systemu edukacyjnego – gimnazjum, liceum, kształcenie akademickie – pracują na rzecz **stopniowego** (podkreślenie A.P.) rozwoju kultury filozoficznej młodzieży" (W. Kamińska, *W sprawie nauczania filozofii*, „Forum Akademickie", 12/2006, s. 45).

Przedstawiona propozycja etapowości edukacji filozoficznej określa w zarysie kogo uczyć filozofii. Jest oczywiste, że nie da się rozpoczynać zakończonego sukcesem jej nauczania w ostatniej klasie szkoły średniej. Nie zdąży się bowiem wtedy z realizacją obu wskazanych powyżej faz. Pierwszy etap – kompetencyjny – należy rozpoczynać dużo wcześniej niż w klasie maturalnej oraz winien być rozciągnięty w czasie, gdyż jak wiadomo, wyrabianie motywacji i umiejętności jest przedsięwzięciem niezmiernie żmudnym. Można to robić **w gimnazjum**, są jednak tacy, ja również do nich należę, którzy uważają, że winno się to czynić dużo wcześniej – mianowicie **na poziomie szkoły podstawowej,** a nawet już w przedszkolu[27].

Łatwiej przejść **od** własnych prób filozofowania **do** zainteresowania się, jak inni rozwiązywali problemy, które i ja znam oraz uznaję za ważne, niż od wkuwania systemów filozoficznych do podjęcia indywidualnych wysiłków refleksji filozoficznej. Nauczanie filozofii w szkole należy zatem rozpoczynać od wyrobienia w uczniach odpowiednich do tego **kompetencji**, na które składają się **określone postawy poznawcze, umiejętności oraz motywacje.** Nie tylko zwiększy to szansę powodzenia realizacji etapu merytorycznego tego nauczania, ale również, a może przede wszystkim, wzmocni wypełnianie wychowawczych celów, które stoją dzisiaj przed edukacją.

2.6. Jak uczyć filozofii w szkole?

Pełna odpowiedź na to pytanie wykracza daleko poza ramy niniejszego tekstu. Ograniczę się więc tylko do kilku uwag. Na pewno należy **odejść od tradycyjnych akademickich programów** i metod dydaktycznych, zatem niezbędne jest przygotowanie szerokiej oferty propozycji w tym zakresie. Najbardziej kontrowersyjna jest kwestia, jak uczyć filozofowania dzieci. Zasygnalizuję, że opracowano różne sposoby realizacji tego przedsięwzięcia. Dyskusję na ten temat zapoczątkował amerykański profesor filozofii M. Lipman, który stworzył program tzw. „filozofii dla dzieci”[28]. Jego projekt zdobył uznanie i aktualnie realizuje się go w szkołach kilkudziesięciu krajów. Założono stowarzyszenie ICPIC *International Council for Philosophical Inquiry with Children* z europejskimi ośrodkami w Grazu, Amsterdamie,

---

27 *Już w przedszkolu.... ale jeszcze nie w szkole*, „Forum”, 11/1994.

28 M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa 1996.

Madrycie, Barcelonie, Sofii, Glasgow, a również w Warszawie[29]. W centrach tych pracuje się nieustannie nad programem Lipmana i przystosowuje go do różnych realiów społecznych. Polska grupa ma tu spore osiągnięcia. Stworzono u nas rodzime modyfikacje amerykańskiej metody. Powstało szereg pomocy dydaktycznych do pracy z jej zastosowaniem zawierających wyjaśnienia podstaw i scenariusze lekcji[30]. Napisano cykl podręczników do edukacji filozoficznej w gimnazjum, w których proponuje się również wykorzystanie i tej metody[31]. Pisząca te słowa ma tu także swój udział, opracowała bowiem zmodyfikowaną jej wersję, którą propaguje pod nazwą *warsztaty z dociekań filozoficznych*[32]. Niedawno powstał projekt edukacji filozoficznej *Lego-Logos*, jest to atrakcyjny i skuteczny sposób pracy z początkującymi adeptami filozofowania w dowolnym wieku – od przedszkola do szkoły wyższej[33].

---

29 W 1993 roku Robert Piłat, wtedy doktor dzisiaj profesor filozofii, utworzył Podyplomowe Studium dla Nauczycieli przy IFiS PAN, którego uczestnicy uczyli się tej metody. Grupa absolwentów tego studium zajęła się upowszechnianiem, rozwijaniem i adaptacją projektu Lipmana (nazwano go filozofowaniem z dziećmi) do polskich warunków. Działalność tę prowadzi obecnie Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej Phronesis (patrz http://www.phronesis.republika.pl).

30 Patrz lista publikacji zamieszona na stronie http://www.phronesis.republika.pl/publ.html.

31 Seria podręczników Edukacja filozoficzna Wydawnictwa STRNTOR dla klas I–III, autorstwa A. Aduszkiewicza, P. Marciszuka i R. Piłata oraz H. Diduszko: *Edukacja filozoficzna w gimnazjum. Przewodnik metodyczny*, Warszawa 2001–2006.

32 A. Pobojewska, *Warsztaty z dociekań filozoficznych,* „Edukacja Filozoficzna", 25/1998, s. 117–130; A. Pobojewska, *Workshop in philosophischen Untersuchungen*, w: J. Mittelstraß (red.) *Die Zukunft ist offen.* Universitätsverlag Konstanz, Konstanz 1999, s. 942–947; A. Pobojewska, *Filozofowanie – nowy wymiar edukacji*, w: D. Probucka, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Częstochowa 2001, s. 23–32; A. Pobojewska, *Dzieci mają głos. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą*, w: J. Piekarski (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2002, s. 315–323; A. Pobojewska, *Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie filozofii w szkole średniej*, w: E. Piotrowska, J. Wiśniewski (red.), *Dydaktyka filozofii*. *Doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*, Poznań 2002, s. 133–143.

33 J.M. Spychała, *Lego-Logos, czyli jak nauczać filozofii za pomocą klocków lego*, „Twórcza Szkoła", 11/2005; J.M. Spychała, *Lego-Logos. O projekcie edukacji filozoficznej i jego artystycznym wymiarze*, „APSOLUT. Pismo Studentów ASP", 1/2006.

Wszystko to stanowi dobry początek do rozpoczęcia programowej, zakończonej sukcesem edukacji filozoficznej w polskiej szkole. Powtarzam jednak apel sformułowany we wstępie tekstu, że konieczny jest wysiłek całego środowiska, nakierowany na szczegółowe opracowanie pełnego modelu edukacji filozoficznej dzieci i młodzieży. Modelu, który nie stawiałby sobie jednak jako podstawowego zadania przygotowania wybranych młodych ludzi do olimpiady przedmiotowej czy podjęcia studiów filozoficznych, ale wpisywałby się w kompleksową wizję edukacji każdego ucznia.

Znaczenie filozofii i etyki w wykształceniu młodego człowieka

Małgorzata Dyrlica

Pedagog, Filozof, Artysta, czyli rzecz o potrzebie niezasmucania świata

Pedagog, Filozof, Artysta... Swój status społeczny w dziejach stosunkowo najpóźniej osiągnął Artysta, traktowany przez wiele stuleci, właściwie aż do renesansu, jak zwykły rzemieślnik. Instytucja *paidagogosa*, nauczyciela i mędrca, znana była już w starożytnej Grecji. Jego zadaniem było wiedzenie człowieka ku wyższym przeznaczeniom, ku *paidei*, przetłumaczonej przez Cycerona jako *humanitas*, a więc ku ideałom ludzkiego rozwoju. Starożytna koncepcja człowieczeństwa była zatem dynamiczna: człowiekiem nie tyle się jest, ile nieustannie się staje, poprzez własny rozwój. Podobne założenie tkwi u podstaw łacińskiego terminu *edukacja,* wyprowadzanie*,* od *ex duco* – wyprowadzam, ze stanu gorszego ku lepszemu. Taki rozwój przez wieki miał wspierać zarówno Pedagog, jak i Filozof, ale także Artysta. Działo się to w różnych epokach w różny sposób, czy to przez pokazywanie ideałów (model platoński), czy to przez pokazywanie Prawdy (model arystotelesowski), np. prawdy o życiu, o świecie, o sztuce, o sobie, czy to przez przykład własnego życia (Sokrates).

Na ile dziś Pedagog, Filozof i Artysta spotykają się w pokazywaniu ideałów, prawdy czy wreszcie w stanowieniu autorytetów? Współcześnie taka rola wydaje się wpisywać tylko w zadania Pedagoga. Artysta i Filozof dawno już odżegnali się od funkcji nauczycielskiej. Pierwszy – Artysta, najczęściej zaabsorbowany jest poszukiwaniem

nowych środków artystycznego wyrazu, co skutkuje pojawianiem się coraz to nowych -izmów w sztuce. Celem nadrzędnym często staje się dla niego nieustanne poszukiwanie nowości, zaskakiwanie, szokowanie. Tylko „bycie pierwszym" zapewnia bowiem uznanie i szansę, że zostanie się dostrzeżonym, może nawet wpisanym w historię sztuki. Stanie się tak bowiem, o ile tylko jakiś krytyk, może kurator, zakwalifikuje artystę jako prekursora kolejnego prądu. Myślę, że trafnie komentuje tę sytuację R. Kapuściński: „...nikt nie pyta, czy coś jest dobre czy złe, przejmujące lub nieprzekonujące – tylko czy to konceptualizm, czy minimalizm, op czy pop. W ten sposób prześliźnie się na piedestał każda przeciętność, wystarczy tylko, że znajdzie na dany wytwór odpowiednią szufladkę i nazwę. Słowem te nazwy to tylko protezy, wymyślone symulakry, wstawione lub używane w miejsce rzeczywistych wartości. Bo raz, że zatraciła się dziś zgoda na to, co jest bezsporną wartością, a dwa – ponieważ tym wytworom, niemającym żadnych wartości obiektywnych, chowanie się za nazwami pozwala istnieć i pretendować do ważności"[1].

Filozof z kolei rzadko nawet ma poczucie, że tytuł Filozofa jest dla niego adekwatny – czasy tworzenia wielkich systemów czy choćby metod filozoficznych dawno minęły, niewielu bowiem jest w stanie wnieść dziś w historię myśli coś istotnie nowego, o nowe -izmy, a tym bardziej o nowe „przewroty kopernikańskie", zakładające jakieś całościowe systemowe ujęcia, jest w filozofii coraz trudniej, zatem większość filozofów zajmuje się nauczaniem historii filozofii czy jej opisem, wolą więc być raczej nazywani historykami idei. Gdy zatem jeden pochłonięty jest poszukiwaniem nowości, drugi najczęściej zaabsorbowany interpretowaniem przeszłości, jednostkowy aktualny ludzki Los nie wydaje się już w centrum ich zainteresowania, a obydwaj – w imię wolności – dawno już zrezygnowali z pouczania kogokolwiek, nie odnajdując się w roli misjonarzy ludzkości.

Nie należy ich jednak oskarżać o wygodny wybór „łatwej drogi". Ta rezygnacja nie bierze się bowiem z wygody, ale ze zwątpienia. Bycie przewodnikiem, mędrcem, zakłada, że jest się tym, kto zna drogę, kto wie, jak żyć, jak myśleć, jak działać, aby w swoim ludzkim rozwoju podążać naprzód. Wszystkie te pytania dotyczą sfery ludzkich wyborów, jest to zatem sfera wartości. Tymczasem myślę, że trafnie diagnozuje Kapuściński, iż prawdziwe źródło zwątpienia (na-

[1] R. Kapuściński, *Lapidarium VI*, Warszawa 2007, s. 16–17.

zwanie tej sytuacji kryzysem już byłoby wartościowaniem, którego we współczesnej kulturze się unika) tkwi właśnie w sferze wartości. Dziś na żadne z tzw. pytań fundamentalnych nikt autorytatywnie nie odpowie, każda odpowiedź wydaje się bowiem wątpliwa. Pytanie: jak żyć, jawi się zatem jako pytanie „nie na miejscu", takich pytań filozofom i artystom się nie zadaje. Może na takie pytanie odpowie ksiądz, ale on odpowie tylko temu, kto już na nie zna odpowiedź, bo sam uprzednio wybrał wiarę. Pytanie: jak myśleć, czy: jak działać, może znaleźć odpowiedź, ale uzasadnioną zaledwie probabilistycznie i pragmatycznie, tzn.: „w takich to a takich warunkach prawdopodobnie najskuteczniej będzie myśleć, działać, tak a tak...". Odwieczne ludzkie pragnienie, by wiedza przynosiła nie tylko pożytek, np. w postaci wydajniejszego działania, ale także informowała, jak jest „naprawdę", w naszej epoce musi zostać niezaspokojone. Samo pojęcie „prawdy" zostało wszak poddane w wątpliwość albo uznane za subiektywne.

Nie ma odpowiedzi pewnych, bezwarunkowych, całościowych. I dobrze, że nie ma. Życie wielokrotnie pokazało, że – jak mówi poeta J. Twardowski – „pewność niepewna". A wielkie totalitaryzmy XX w. dobitnie potwierdziły, że może być wręcz niebezpieczna. Czy jednak tezę poety możemy odwrócić i wyciągnąć z niej wniosek, że „niepewność pewna"? Innymi słowy, czy jedyną uprawnioną postawą może być w XXI w. postawa sceptyka? Wydaje się, że taka postawa w tzw. kręgach intelektualnych panuje obecnie niepodzielnie, a jedyną dla niej alternatywą, czasami zaś konsekwencją, może być nihilizm.

Wbrew pozorom, współczesny sceptycyzm nie jest niczym nowym, miał już swój radykalny wyraz w odległej starożytności. Nigdy jednak nie miał tak wyraźnego odbicia w całej kondycji myślowej, nigdy w naszej kulturze nie był aż tak powszechny. Sam sceptycyzm pojawia się w radykalnej formie już w V w. p.n.e. w postaci tez Gorgiasza z Leontinoj. Twierdził on, i podobno z powodzeniem dowodził, że:

1. Nic nie istnieje.
2. Gdyby nawet coś istniało, to i tak nie moglibyśmy tego poznać.
3. Gdybyśmy nawet mogli poznać, to i tak nie moglibyśmy tego wysłowić i przekazać innym ludziom.[2]

---

2 Por. *Słownik pisarzy antycznych*, Warszawa 2001, s. 221–222.

Czego tyczy Gorgiaszowe zwątpienie? Teza pierwsza uderza w sam byt, czyli całą, po arystotelesowsku rozumianą, metafizykę. A także w metafizykę pojmowaną bardziej współcześnie, jako pytanie o sens, o dobro, o zło, o czas. Teza druga uderza w poznanie, a więc w epistemologię, czy – jak wolimy dziś mówić – kognitywistykę. Teza trzecia z kolei dotyczy sfery interpersonalnej komunikacji, czyniąc ją z założenia niemożliwą.

Zacznijmy od tezy ostatniej. Komunikacja to niezwykle modne dziś słowo, zwłaszcza w naukach społecznych. Z jednej strony mnożą się akademickie kierunki oferujące wykształcenie w zakresie jakiegoś typu komunikacji, z drugiej zaś podkreśla się kryzys samej komunikacji. Kryzys ten w sferze praktycznej wynikać ma ze zbytniej technokratyzacji życia i zanikania umiejętności interpersonalnych, zwłaszcza empatii, zaś w sferze teoretycznej (o której zapewne myślał Gorgiasz) ze zwątpienia w adekwatność myśli i rzeczy, a więc w możliwość czegoś, co stanowiło klasyczną definicję Prawdy, a także – co zresztą z powyższego wynika – z niemożności ustalenia słownika, który byłby wspólny podmiotom komunikacji. Skazuje nas to na nieustanne „potykanie się" o słowa, które są nieprzetłumaczalne i których pojęcia są mgliste i niestałe. Skoro z założenia nie mogą one odnosić się do żadnej „istoty rzeczy" czy do prawdy, pozostaje nam zaledwie przerzucanie się słowami, z nadzieją na „życzliwość" odbiorcy, który ma nieograniczoną niczym możliwość interpretacji, pozostaje wreszcie gra, zabawa w „nazywanie".

O takiej grze, jak sądzę, pisał z żalem Kapuściński, gdy zauważał, że w miejsce rzetelnej dyskusji o sztuce pojawia się gra w „-izmy". „Nie sztuka znieść jajo, sztuka je wygdakać", że posłużę się popularnym przysłowiem... Oczywiście, można protestować, że oto nareszcie osiągnęliśmy stan, w którym nikt nie pyta już niedorzecznie, co artysta chciał powiedzieć, że to odbiorca decyduje o tym, jak przemówi czyjeś dzieło. Cóż jednak, gdy dzieło „nie przemawia"? Czy to jedynie sprawa odbiorcy? A może, jak głosi wielu współczesnych twórców, dzieło należy jedynie „przeżywać"? Tylko czym różni się wówczas dzieło od jakiegokolwiek innego obiektu naszych przeżyć?

Całkowite odcięcie się twórcy od „wymowy" jego własnego dzieła, a więc komunikatu od jego nadawcy, zwalnia twórcę z jakiejkolwiek odpowiedzialności za własne dzieło, i z jakichkolwiek względem odbiorcy zobowiązań. De facto zwalnia go wręcz ze zobowiązania, by jego dzieło w ogóle było dziełem sztuki. Tu jednak warto chwilę się

zastanowić – skoro samo dzieło sztuki jest tym, czym jest, ponieważ przekracza swoją fizyczność, skoro nie jest tylko materią, to nie sposób mówić o nim inaczej niż w odniesieniu do wartości. Zatem jeśli ów przedmiot nie jest nośnikiem żadnych wartości – artystycznych, estetycznych, intelektualnych, moralnych, to czy może być w ogóle dziełem sztuki, nawet jeśli jest dziełem artysty i znajduje się na wystawie czy w muzeum? Wszak nie ma wówczas nic, co odróżniałoby go od pozostałych przedmiotów, które za dzieła sztuki jednak nie uchodzą. Czy wystarczy tłumaczenie, że dzieło sztuki konstytuuje się dzięki postawie odbiorcy lub na przykład zakwalifikowaniu go do jakiegoś -izmu? Tych spraw dyskusja krytyków i historyków sztuki nie obejmuje. Nie podejmuje jej też filozofia sztuki, przyjmując, że wspólne ustalenie, czym jest dzieło sztuki, jest niemożliwe, tak jak zresztą w ogóle zdefiniowanie czegokolwiek, co przekracza sferę fizykalną i przynależy do tzw. świata kultury. To znaczy, może ono nawet jest możliwe, ale tylko w indywidualnych definicjach, małych mikroprawdach, na użytek prywatny mikronarratora, bowiem są to ustalenia nieprzekazywalne, próba ich przekazania jawi się jako czyn naiwny. Przecież jakakolwiek dyskusja o tym, co przekracza fizyczność dzieła, bądź jest czymś innym niż tylko nazwą, grą słów, musi dotyczyć sfery wartości i sensów, a te – o ile w ogóle jakoś „istnieją", są – według współczesnej sceptycznej ideologii – nieprzekazywalne, zatem rozmowy na ich temat są zawsze wyrazem naiwności dyskutantów.

Czyż można się dziwić, że w miejsce wartości, czyli „ważności", pojawia się banał, gra, kompilacja, spłaszczenia, uproszczenia, łatwizna? A w miejsce dyskusji o wartościach pojawiają się błyskotliwe bon moty, ogłaszające, że „wszystko jest sztuką", „śmierć sztuki", „sama sztuka jest definicją sztuki" itd., itp. Oto Artysta jest zwolniony już nie tylko z wyprowadzania człowieka ku *humanitas*, ku ideałom człowieczego rozwoju, on nawet nie jest odpowiedzialny za wartość własnego dzieła, o ile słowo „wartość" rozumiemy nie merkantylnie, lecz w duchu nowożytnej filozofii. Jego dzieło od dawna nie musi być piękne – już romantyzm zrezygnował z piękna na rzecz wyrażania siebie. Tylko, że dziś to dzieło nie musi już wyrażać nic, to odbiorca może (ale wcale nie musi, współczesna kultura głosi wszak, że należy unikać opresywności) nadać mu sens. Ale nawet jeśli mu ten sens nada, będzie to tylko sens dla niego. Już konceptualizm wydawał się skrajnością – dzieło stanowi w nim sama jego koncepcja, za-

mysł, przedmiot będący jego wcieleniem już istnieć nie musi, w myśl idei, że artysta do wyższych rzeczy jest stworzony, niż wykonywanie dzieł sztuki. Chcesz mieć dzieło sztuki – zrób je sobie sam, od artysty dostaniesz przepis, jak przepis na ciasto. Ale w konceptualizmie konieczny był jeszcze koncept.

„Brzydota, nuda, gloryfikacja banału, co ostentacyjnie eksponują dzieła sztuki ostatniego dwudziestolecia, stanowią – obok nihilizmu w filozofii, anarchii w etyce społecznej i przemocy w polityce – wyraz tej samej, specyficznej sytuacji egzystencjalnej człowieka zachodniego”[3]. Tyle M. Eliade. I na tej konstatacji sytuacji dotyczącej sfery współczesnej kultury można by poprzestać. Ani Artysta, ani Filozof w zasadzie nie muszą pytać o sens, o prawdę, o wartości. Pierwszy sceduje te niewygodne pytania na odbiorcę jego dzieł, drugi zajmie się historią filozofii albo językiem, traktując go jako byt całkowicie autonomiczny, a nie środek komunikacji. Ma on zresztą, jako reprezentant dyscypliny, która pretenduje do bycia nauką, ważny argument, iż nie jest rzeczą nauki rozstrzygać, co jest dobre, a co złe, co piękne, a co brzydkie.

Pozostaje Pedagog. W jego rolę wydaje się organicznie wpisane nadawanie kierunku cudzemu życiu, pomaganie w wyborach, a więc ustawianie hierarchii wartości.

A jednak i Pedagog w rozmaity sposób chce uniknąć jakichkolwiek rozstrzygnięć. Znana była w historii koncepcja wychowania naturalnego J.J. Rousseau, unikająca wszelkiej ingerencji wychowawcy w proces wychowania. I choć zarzucono ją jako utopijną, dziś proponuje się model wychowania, w którym wychowawca pokazuje raczej mapę niż drogę. Jego zadaniem ma być wskazanie spektrum możliwości, ale już wybór drogi zostawia się wychowankowi. Sam wychowawca, nauczyciel, rodzic, w imię poszanowania wolności, niewywierania jakiejkolwiek presji, mając w pamięci własne pomyłki, niewłaściwe wybory, a także z uwagi na zmienność świata, nie chce brać odpowiedzialności za cudzy los i cudze wybory.

Tak oto młody człowiek zostaje sam względem swojego istnienia. A przede wszystkim względem jego usensownienia. Ani Artysta, ani Filozof, ani Pedagog nie chcą przyjąć na siebie opresywnej roli tego, kto cokolwiek niezawodnie twierdzi czy cokolwiek ostatecz-

[3] Cyt. za R. Kapuściński, *Lapidarium VI*, Warszawa 2007, s. 52–53. M. Eliade, *Moje życie*, przeł. I. Kania.

nie rozstrzyga. Nie ma pewności, co jest dobre, co złe, co mądre, a co głupie, co piękne, a co nie, pewna jest tylko niepewność. Kartezjuszowe: „Wątpię, więc jestem" nabiera tu paradoksalnego, chyba nieoczekiwanego nawet dla francuskiego filozofa, znaczenia. Tylko czy można usensowniać jakiekolwiek życie wątpieniem samym? Czy nie prowadzi to w gruncie rzeczy do braku nadziei, do rozpaczy? I, pytając dalej, czy jeśli jest tak, jak twierdził Kant, że nadzieja nie jest zaledwie przeżyciem, lecz istotą ludzkiego bycia, czy odbierając ją, nie godzimy zarazem w samo nasze człowieczeństwo?

Myślę, że kluczem do wyjścia z tego impasu jest odpowiedzialność, albo przynajmniej – zwykła życzliwość. Przyjmując odpowiedzialność za los drugiego lub chociaż będąc względem niego życzliwym, czyli życząc mu dobrze, bierzemy odpowiedzialność za jego nadzieję lub chociaż życzymy mu nadziei. J. Hartwig w telewizyjnym wywiadzie (TVP Kultura, 22.08.2008) przywołała, zapewne naiwnie brzmiące zdanie, które często powtarzać miał Cz. Miłosz: „Niedobrze jest zasmucać czytelników". I choć, rzecz jasna, Miłosz czytelników „zasmucał", to, jak twierdzi poetka, nigdy nie pozostawiał ich bez nadziei. „Czym jest poezja, która nie ocala Narodów ani ludzi?" – pytał Miłosz w wierszu *Ocalenie*.

Granica między sformułowaniem: „pewność niepewna" a „niepewność pewna" to granica nadziei. Pierwsze tylko zawiesza sąd, drugie – sankcjonuje to zawieszenie. Pytać tylko trzeba: w imię czego sankcjonuje? W imię jakiej pewności, jakiej prawdy? Skąd ta pewność, Gorgiaszu z Leontinoj, że nic nie ma? Dlaczego odbierasz nadzieję?

Powróćmy znów do postaci-figur: Filozofa, Artysty, Pedagoga. Co mogą zrobić, by „nie zasmucać" świata? Wydaje mi się, że przede wszystkim podjąć trudną walkę o możliwość Sensu. Najpierw Filozof... L. Kołakowski, jak domyślam się, odpowiadając na zawartą w tytule eseju Boecjusza tezę, że rzeczą filozofii jest pocieszać (*O pocieszeniu, jakie daje filozofia*), mówi: „Filozofia nie jest od pocieszania, ale od ujawniania nam możliwych stron i rozgałęzień naszej ignorancji"[4]. Ale, w innym miejscu, pisze też: „Nie możemy zgłębić tajemnicy i obrócić jej w wiedzę, lecz ważne wiedzieć, że mamy z nią

[4] L. Kołakowski, *Nic nowego nie mówimy. O co nas pyta Leszek Kołakowski? Z prof. Leszkiem Kołakowskim rozmawia Jarosław Makowski*, „Tygodnik Powszechny" 2.05.2004.

do czynienia”[5]. Jeśli zatem Filozof nie może już jednoznacznie opowiedzieć się po stronie sensu, jeśli nawet trudno dziś cokolwiek twierdzić o świecie realnym, a każdy sąd opatrzyć trzeba zwątpieniem, czy nie powinien opatrzyć takim samym zwątpieniem sąd o zwątpieniu, o niemożności dojścia do Prawdy, o niemożności poznania, komunikacji, poszukiwania sensu itd. To wystarczy, by nie unieważniać całej metafizyki z jej pytaniami fundamentalnymi. A, jak pisze B. Skarga w *Kwintecie metafizycznym*: „Metafizyczność jest w nadzieję wpisana, bo to nadzieja daje nam moc bycia i pozwala przezwyciężać czas. W refleksji nad sobą i swoim miejscem w świecie – pozwolę sobie użyć tu Heideggerowskiego terminu – tworzymy projekt własnego bycia i ten projekt, wbrew tezom Heideggera nie musi się zamykać w tym »tu i teraz« i nie musi się orientować na nieuniknioną śmierć. Myślimy, tworzymy przekonani, że mamy jeszcze czas i że coś po nas zostanie, choćby to było przekonanie złudne. Ów projekt zawsze indywidualny, niepowtarzalny miewa niespodziewane załamania, traci swą pierwotną logikę i rodzi pytanie o sens. O sens pragnień i zamiarów, sens dokonań i przyszłości, o sens całego naszego istnienia. Niepokój, który nas w takich momentach ogarnia, rodzi pytania o to, czym jest ludzkie bycie. Wszelkie zaś pytanie o bycie jest ze swej natury metafizyczne”[6]. Teza Gorgiasza: „nic nie istnieje” godzi więc i w metafizyczność, i w nadzieję.

Odbierając sobie szansę stawiania metafizycznych pytań, choćbyśmy nawet nigdy nie mieli uzyskać na nie odpowiedzi, godzimy nie tylko w to, co odróżnia nas od zwierząt i stanowiło przez wieki rdzeń naszej kultury, ale przede wszystkim godzimy w tę nadzieję, która pomaga nam przełamać rozpacz naszego bycia i poczucie uczestnictwa w absurdzie, jakim nieuchronnie staje się pozbawione sensu życie. Wezwanie do poszukiwania sensu to także, jak sądzę, najpewniejsza droga, by wyrwać się z banału masowej kultury, sens bowiem jest zawsze sensem „dla kogoś”, nie ma sensów masowych.

Jest jeszcze jeden aspekt Gorgiaszowych tez. Ich wyznawca na „metafizyka” może patrzeć z politowaniem, ale może też patrzeć szyderczo. Bo szyderstwo to „na płaszczyźnie moralnej przejaw tej wolności, której zasadą stała się negacja. Szyderstwo jest szczególnym rodzajem niszczącego śmiechu, który nie niszczy bytu w jego istnie-

5 L. Kołakowski, *Horror metaphysicus,* Warszawa 1990, s. 16.

6 B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*, Kraków 2005, s.195–196.

niu, lecz w jego wartości”[7]. Czy, w imię życzliwości dla Drugiego, nie powinniśmy żądać od filozofów i humanistów powstrzymywania się od szyderstwa? Czy nie jest tak, że moje naiwnie brzmiące pytanie już prowokuje uśmiech politowania, który może się stać zaczątkiem szyderstwa?

A sztuka... czy możliwe jest, by „nie zasmucała”? K. Tarnowski też sparafrazował Boecjusza i swój artykuł zatytułował: *O pocieszeniu, jakie daje sztuka*[8]. A jedna z tez jego artykułu głosi, że sztuka, choćby w skromny sposób, pełniła jednak i pełni do dziś rolę „chusty Weroniki”. Tekst wywołał publiczną polemikę. Nie dotyczyła ona jednak zagadnienia, czy rzeczą sztuki jest pocieszać, ale raczej zasadności roszczeń tzw. sztuki wysokiej, by to jedynie ona dawała prawdziwą nadzieję. Rzecz jednak chyba w tym, że nie w tanim „pocieszaniu” tkwi fenomen prawdziwej sztuki. Takie pocieszenie możemy też znaleźć oglądając telenowele. Od sztuki oczekuje się czegoś więcej. Może to „pojednanie”, na które wskazywał T. Sobolewski, jako coś bardziej od pocieszenia trwałego, może Arystotelesowskie „katharsis”, może wyzwolenie, może ekspresja, na którą z kolei zwracał uwagę M. Tomaszewski, może moment przeżycia, a może zdolność przezwyciężania przeciwieństw, o której pisali i św. Augustyn, i R. Ingarden. Za każdym jednak razem, jakkolwiek byśmy ów „sztukotwórczy” moment ujmowali, potrzebne jest spotkanie twórcy i odbiorcy, a więc wola komunikacji, zakładająca jej możliwość, istnienie twórcy i odbiorcy, a także komunikatu, jaki stanowi dzieło.

Po stronie odbiorcy konieczna jest aktywność, wrażliwość, zapewne wiedza... Tu jednak chciałabym się skupić na Artyście. Dzieło jest jego przekazem, to on ma odbiorcy coś do powiedzenia. W jaki sposób następuje ten przekaz, jakimi środkami, jakim językiem, co jest jego treścią – to wybór twórcy i obszar jego wolności. Bywa, że twórca z wyboru świadomie rezygnuje (aleatoryzm), co prowadzi do pytań, czy nadal mamy do czynienia z jego dziełem. Chcę tu jednak zwrócić uwagę na coś innego, moim zdaniem dla sztuki fundamentalnego – skoro dzieło jest przekazem Artysty, to ten musi chcieć coś przez nie powiedzieć i mieć coś do powiedzenia. Innymi słowy, w samym dziele winien być zawarty sens. Oczywiście różne są rodzaje sensu, jednak za jego niezbędne warunki uważa się racjonalność i ład.

---

7 J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei,* Kraków 1992, s. 154.

8 K. Tarnowski, *O pocieszeniu, jakie daje sztuka,* „Znak”, 571/2002.

Nawet ten pojmowany á rebours, kiedy świadomym wyborem twórcy staje się stopień zaprowadzonego ładu – nieładu. Pytanie o sens dzieła jest nierozłączne z pytaniem o jego wartość. Rzecz jasna, ów sens może być pojmowany inaczej w przypadku różnych typów dzieł, a nawet każdego poszczególnego dzieła. Samo dzieło może transcendować (i dobrze, jeśli tak jest) sens zamierzony przez twórcę. Staje się przez to źródłem odkrywania przez odbiorcę coraz to kolejnych sensów, może nawet w każdej epoce innych, co daje mu szansę na dłuższe trwanie. Czy można jednak uznać za dzieło przedmiot, którego usensownienie pozostawia się wyłącznie odbiorcy? Ku takiemu poglądowi zdają się skłaniać już nie tylko twórcy, ale także niektórzy teoretycy sztuki. Teza R. Barthesa o „śmierci autora", o „narodzinach czytelnika" znajduje swój radykalny wyraz na przykład w koncepcji M. Bal. Przyjmuje ona, że obraz dopiero w interpretacji odbiorcy staje się tekstem, w którym znaczenia są wydarzeniami, produkowanymi przez odbiorcę w sposób dowolny, bez udziału autora.

Oczywiście, w takim przypadku autor zwolniony jest ze wszelkich względem odbiorcy zobowiązań. To już pójście dalej niż oddanie procesu tworzenia w całości czy w jakiejś części przypadkowi. Wówczas bowiem twórca sam musiał decydować o zakresie tego przypadku i momencie, w którym uzna dzieło za ukończone. Koncepcja Bal sprawia, że nie ma dzieł, nie ma autorów, są tylko potencjalne teksty, które tekstami stają się przypadkiem, możliwe, że bez intencji twórcy, bez jakichkolwiek jego zamierzeń sensotwórczych czy kompozycyjnych. Skutkiem jest „przerzucanie się" dowolnymi interpretacjami-tekstami, z których każdy wydaje się dozwolony. Czyż nie przypomina to wieży Babel, gdzie każdy coś mówi, w języku zrozumiałym tylko dla siebie, bez jakiejkolwiek szansy na komunikację?

Poza tym, jaka jest szansa, że dany twór stanie się dla odbiorcy tekstem, skoro nikt w nim czegoś takiego nie zamierzył? Nikt nie zawarł w nim znaczeń, nie zbudował formy. Czy jest szansa, by – jak chcą niektórzy – pomagał budować moje człowieczeństwo, a więc przekraczać moje aktualne „ja", skoro to ja muszę uprzednio zbudować tekst? Paradoksalnie w milczenie samego dzieła łatwo może się wpisać banał, przeciętność, płytkość znaczeń nadanych przez innych, przez krytyków, media, kogoś, kto w kulturze myślenia „za was" wybierze, poda, zinterpretuje w jednym pakiecie łatwym, tanim, przystępnym, niewymagającym od odbiorcy wiedzy, wrażliwości, wysiłku. Co charakterystyczne, dzieło przestaje już być nazywane dziełem

sztuki, częściej mówi się o artefakcie. Fakty są, jakie są, nie mamy wobec nich oczekiwań, by same były nośnikiem wartości czy źródłem przeżyć, ale możemy, choć wcale nie musimy, jakoś je przeżywać lub poddawać interpretacji.

Czy postawa zaniechania u Artysty nie jest wyrazem tej samej kondycji myślowej współczesnej kultury, co postawa Filozofa? Skoro trudno cokolwiek twierdzić z pewnością, może lepiej nie twierdzić nic, skoro nie można dojść sensów niezawodnych, może należy zrezygnować z przekazywania jakichkolwiek sensów? Skoro nie ma już czegoś takiego, jak Prawda, może pozostaje nam gra tekstami, kompilacja, zabawa? Takim rozwiązaniom wydają się dodatkowo sprzyjać masowe media i naturalna ludzka skłonność raczej do rozrywki niż wysiłku.

W. Stróżewski, pisząc o sensie metafizycznym, wskazuje na niemożność określenia sensu istnienia, jako sensu nie do zweryfikowania za pomocą kategorii racjonalności i porządku. Wprowadza zatem, właśnie w odniesieniu do istnienia, do bycia, pojęcie sensu postulowanego. Uzyskuje on uzasadnienie dzięki realizowanym indywidualnie wartościom, a ostatecznie opiera się na nadziei. Sens życia, bycia odsłaniać się jednak może dopiero po jego dokonaniu, wcześniej – według polskiego filozofa – przybliżać do niego może tylko filozofia i sztuka[9].

Podobnie chyba, jako realizowanie wartości, postrzegał ów sens inny polski filozof, R. Ingarden, gdy pisał w eseju o czasie, że człowiek jest siłą, która „wówczas dopiero istnieje", gdy „siebie samą dobrowolnie odda na wytwarzanie dobra, piękna i prawdy"[10].

Myślę, że rację ma B. Skarga, gdy pisze, iż nie sposób mówić o kulturze, pomijając jej wymiar metafizyczny. Nawet dyskurs podważający znaczenie metafizyki nie może się obejść bez wypracowanych przez nią, w drodze myślenia, pojęć, takich jak istota, sens, byt, rzeczywistość. Ale metafizyka to nie tylko myślenie, bo myślenie metafizyczne ma także swój wyraz praktyczny, etyczny. To także *paideia*, a więc kultura bycia. Jest to myślenie, które prowadzi do postawy: otwartej, wrażliwej, wątpiącej, ale szukającej rozumienia, szanującej adwersarza, współczującej. „Kiedy mówimy o innym, o szacunku dla niego, wkraczamy na teren etyki. (...). Dla Greków filozofia była spo-

9 Por. W. Stróżewski, *Istnienie i sens,* Kraków 2005.

10 R. Ingarden, *Książeczka o człowieku,* rozdz. pt. *Człowiek i czas*, Kraków 1987, s. 69.

sobem życia, ćwiczeniem ducha. Cnota i wiedza się splatały. Z filozofa, gdy pouczał, można się było śmiać, niekiedy bowiem jak Tales, w niebo patrząc w studnię wpadał, ale wiedziano dobrze, że jeśliby go słuchano »więcej by pokoju, a mniej zła między ludźmi było«[11] (...). (...) w każdej księdze tamtych czasów chodziło nie tylko o wyłożenie jakiejś prawdy, lecz także by przez dyskurs wspomóc dążenie do doskonałości"[12].

Czy nie takiej właśnie, etycznej, postawy wychowanka pragnie i dziś mądry wychowawca? Czy wychowywanie, ale także tworzenie lub odbiór sztuki też nie wymaga takiej właśnie postawy? Bo to chyba przecież po prostu postawa najbardziej ludzka...

I czy w kształtowaniu takiej postawy nie powinien pomagać wychowawcy i humanista – filozof, i artysta? To postawa oparta na myśleniu, które ma odwagę nie tylko negować, na tworzeniu, które ma odwagę także komunikować, na wybieraniu, które zakłada odwagę wartościowania. Bo wychowywanie to jednak nie tylko pokazywanie mapy, ale wspólna droga, jaką pokonujemy, czasem błądząc, czasem myląc się, ale ponosząc konsekwencje tych pomyłek, wierząc przy tym w sens tej wspólnej wędrówki, a już na pewno nie odbierając tej wiary innym.

Na koniec do moich rozważań dołączyć muszę ogłoszone właśnie wyniki badań socjologicznych, jakie na losowo dobranej grupie 955 gimnazjalistów miejskich i wiejskich przeprowadził prof. J. Baniak. Wynika z nich, że aż 36,6 procent młodzieży nie widzi sensu życia. Czy wobec tak dramatycznych raportów możemy pozostawać obojętni?

11 Platon, *Teajtet,* przeł. W. Wytwicki, Warszawa 1959, s. 73.

12 B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę,* Kraków 2007, s. 23.

Tomasz Kolendo

Koncepcja Mistrza w edukacji

„Dramatycznie narastające przekleństwo dominacji człowieka masowego w społeczeństwie współczesnym wymusza poszukiwanie możliwości przeciwdziałania tej tendencji, tym trudniejsze, że człowiek masowy, jak diagnozował to już Ortega y Gasset, znalazł się zarówno w salonach, jak i po obu stronach katedr uniwersyteckich. Szczególnego dowartościowania po fiasku rozmaitych doktryn egalitarnych i wobec narastania syndromu masowości w kulturze wymaga elitarność, wybitność, mistrzostwo”[1]. Przytoczona konkluzja pojawiła się na konferencji pedagogicznej *Elitaryzm, mistrz w edukacji* w Słupsku w roku 2001. Pomimo upływu dekady od apelu wygłoszonego przez prof. L. Witkowskiego, pozostaje on wciąż aktualny. Obecnie zwiększają się naciski społeczne na „oczyszczenie” środowiska akademickiego i nauczycielskiego z jednostek niegodnych sprawowania zawodu pedagoga – Mistrza, wzoru dla przyszłych pokoleń. Ostatnie ataki prasowe, których jesteśmy świadkami, mają zmusić środowisko zawodowo odpowiedzialne za kształcenie młodzieży do refleksji i działań ukierunkowanych w celu poprawienia własnej reputacji. Ważki staje się problem zarówno kształtu, roli, jak i odpowiedzialności nauczyciela (w kontekście powstawania niniejszego artykułu – przede wszystkim akademickiego) w procesie socjalizacji młodych adeptów nauki.

---

[1] L. Witkowski, *Mistrz jako „obosieczna” zasada komunikacji*. w: M. Szczepińska (red.), *Elitaryzm mistrz w edukacji*, Słupsk 2001, s. 9.

Uzasadniony wydaje się pogląd zmuszający elity intelektualne, do których autor zalicza wykładowców akademickich, do inspirowania życia kulturalnego i nadawania mu określonych form oraz tworzenia żywej kultury w różnych dziedzinach życia społecznego. Jak zauważył K. Mannheim „(…) rola elit intelektualnych (…) polega na sublimowaniu energii psychicznej, której społeczeństwo nie zdołało wyczerpać w pełni w codziennej walce o byt, drogą pobudzenia do zdobywania wiedzy obiektywnej, a także do introwersji, introspekcji, kontemplacji i refleksji”[2]. Równocześnie dostrzega on ograniczony zasięg działalności i wpływu intelektualistów na „życie społeczne, składające się z dwóch całkowicie różnych części, z których każda na swój sposób wpływa na procesy kulturowe:

– po pierwsze, istnieje swobodna i niekierowana część życia społecznego, która spontanicznie kształtuje życie intelektualne i kulturalne,
– po drugie, istnieją organizacje społeczne, mające charakter instytucji kulturowych. Mamy tu na myśli kościoły, *szkoły, uniwersytety, instytuty badawcze*, prasę, radio i wszelkiego rodzaju zorganizowaną propagandę wywierającą określony wpływ na życie kulturalne”[3].

Ów podział ukazuje, uwypukla oczywisty fakt: praca kadry akademickiej i, chronologicznie wcześniejszy, wysiłek nauczycieli szkolnych, jest tylko elementem kształtującym osobowość młodych ludzi. Rodzina, środowisko i wiele innych czynników może zarówno zniweczyć, jak i spotęgować wpływ pedagogów na młodzież. Ten stan rzeczy równie często służy do usprawiedliwiania oczywistych porażek dydaktycznych. Dzieje się tak, gdy – jak to ujął A. Mickiewicz – „Bóg (…) daje władzę w ręce złego ducha” [*Dziady*, cz. III]*.

Prawomocna „władza jest ogólną zdolnością aktora do wykonywania uwieńczonych sukcesem występów”[4]. W przypadku pedagogów sceną jest sala dydaktyczna, a interakcja z publicznością wyjątkowo żywa. Jego rolę doskonale określił św. Tomasz: „otóż człowiek posiada pewien cel, do którego zmierza całe jego życie i działalność, a to dlatego, że jest istotą działającą pod kierunkiem rozumu, a tej zaś przysługuje oczywiście działanie celowe. Ale ludzie rozmaicie dążą

2 K. Mannheim, *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, Warszawa 1974, s. 120.
3 *Ibidem*, s. 120.
4 J. Scott, *Władza*, Warszawa 2006, s. 7.

do zamierzonego celu, jak to widać z samej różnorodności ludzkich dążeń i czynów. Człowiek potrzebuje więc zwierzchnika [Mistrza, przyp. T.K.], który by go wiódł do celu"[*O społeczeństwie i władzy / De regimine prinpcipum*]*. Jego głównym orężem „walki" o przykładowe wykonywanie swojej pracy jest autorytet – „słowo pozostające w polu skojarzeń semantycznych Mistrza, obok takich terminów jak: guru, wzorzec, przywódca, duchowy ojciec, ostoja. Sama pozycja Mistrza jest wyróżniona i wyróżniająca, jego uznanie jest nobilitujące, staje się wyznacznikiem wartości poprzez wykonywanie uprzywilejowanych gestów uznania, wręcz naznaczania. Mistrz bywa kojarzony z tym, kto ma zawsze rację, kto zajmuje pozycję autorytatywną, a zarazem gwarantowaną i gwarantującą wyższość, którą wolno mu i należy innym celebrować. Jego zdanie liczy się szczególnie i niemal apriorycznie"[5].

Wiele przekonań, decyzji i działań wynika z zaufania do kompetencji osób udzielających nam pomocy. „Potoczne skojarzenie z Mistrzem oznacza tego, kto jest najlepszy, kogo nie sposób pokonać, kto opanował »mistrzostwo« w jakiejś dyscyplinie, rozumiane głównie jako obiektywnie mierzalne, weryfikowalne powszechnie i powtarzalne (…)"[6]. Nauczyciel akademicki musi być autorytetem dla studentów. Oznacza to, iż jest podmiotem miarodajności, przykładem dla innych, wzorem, jednym słowem – Mistrzem. Rolą Mistrza jest udzielanie porad, wskazówek, a nawet rozstrzygnięć dotyczących właściwego postępowania. W tym celu winien odzwierciedlać żywy wzór kompetencji, zdając sobie sprawę, iż ich respektowanie, wynikające z przekonania ludzi o wysokiej miarodajności autorytetu, uzależnione jest od wielu czynników. W przypadku nauczyciela akademickiego szczególnie ważne wydają się kompetencje merytoryczne, a więc miarodajność w sprawach wiedzy i umiejętności. Nie bez znaczenia dla respektowania autorytetu, czyli czynienia użytku z posiadanych przez Mistrza cech, pozostaje też przekonanie o jego uczciwości i pracowitości, a także wyrażanym szacunku dla uczniów.

Słuszne jest rozgraniczać:

– autorytet epistemologiczny, ograniczony, bo nie powiązany z władzą i przymusem, oparty na zaufaniu do kompetencji poznawczej podmiotu autorytarialnego,

---

5 L. Witkowski, *Mistrz jako „obosieczna" zasada komunikacji*, w: M. Szczepińska (red.), *Elitaryzm mistrz w edukacji*, Słupsk 2001, s. 11.

6 *Ibidem*.

– autorytet deontyczny, szefa – przysługujący osobie lub instytucji, wobec której posłuszeństwo warunkuje możność uzyskania pożądanego celu, pozwalający odróżniać osobę, która dzięki swym cechom, szczególnie kompetencji w pewnym zakresie, wpływa na kształtowanie sądów i postaw osób honorujących jej walor, od osoby lub grupy osób, którym z racji miejsca zajmowanego przez nie w różnie uzasadnionym ładzie hierarchicznym – podporządkowują się inni jako piastunom powszechnie akceptowanej, „legitymizowanej władzy", albo jako tym, którzy nie posiadając takiej legitymacji, zdolni są narzucić swą wolę i wymusić posłuszeństwo dzięki posiadanej mocy rozkazywania, sankcjonowania przymusem fizycznym.

Tabela 1

Autorytet personalny		Autorytet instytucjonalny
Autorytet indywidualny	Autorytet kolektywny	Urząd, czasopismo, Kościół, sąd, partia
Jednostka	Zespół, krąg	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Encyklopedia socjologii*, hasło: autorytet, Warszawa 2000, s. 48–50.

Mistrz może budować go w oparciu o swoją osobę. Mamy wtedy do czynienia z autorytetem personalnym, a dokładniej indywidualnym. W niektórych przypadkach autorytet indywidualny wzmacniany, a wręcz budowany jest przez inne autorytety indywidualne, tworząc krąg, zespół złożony z osób o wysokim stopniu miarodajności. „Mistrz ustanawia kryterium poprawności, generuje siłę identyfikacji aż po milcząco zakładaną i egzekwowaną zasadę »wierności intelektualnej« czy lojalności, rozumianej jako bezkrytyczna afirmacja wobec innych. Mistrz często ustanawia rzeczywistość służby jego ideom, jego sprawie, a w istocie jego pozycji. Dąży do ustanowienia mechanizmu (kręgu) fascynacji lub – jak mówi się to w teorii kultury, za sprawą Jeana Baudrillarda – uwiedzenia"[7]. Mistrz, z racji zatrudnienia na stanowisku nauczyciela akademickiego, konstruować autorytet może także w oparciu o sprawowany urząd – taki autorytet nazywamy instytucjonalnym. Z pewnością rola dziekana, rektora czy wreszcie stopnie naukowe wzmacniają pozycję Mistrza. Wyróżnić można też autorytet wyzwalający, który to inspiruje i konstruktywnie

7 *Ibidem*, s. 14.

wpływa na postępowanie osób, mobilizując je do inicjatyw i podejmowania samodzielnych działań, stymulując ich zapał, wyobraźnię i intelekt czy pomagając im w osiąganiu cywilnej odwagi i krytycznej wiedzy. Przytoczony podział autorytetów powiązany jest z inną klasyfikacją, w której wyróżniamy:

– autorytet charyzmatyczny – respektuje się go na zasadzie wiary w absolutną prawdziwość stwierdzeń i orzeczeń proroka; wiedza oraz absolutna skuteczność jego strategii działania;
– autorytet supremacyjny – podmiot wiążący orzekania o wszelkich oglądach, o obrazach świata oraz wszelkich strategiach i technologiach działania, a także słuszności wyboru w każdej sprawie; np.: święta księga – wiecznie ważny kanon prawd.

To rozróżnienie możliwe jest do przeprowadzenia wtedy, gdy odnajdziemy odpowiedzi na pytania:

– kto jest kompetentny, aby orzekać o tym, czyja miarodajność ma rangę autorytetu?
– z jakiej populacji i wedle jakiej procedury rekrutować kandydatów do miarodajności owej rangi?
– na podstawie jakich kryteriów i standardów stwierdzić można miarodajność owej rangi?

Autorytet nauczyciela akademickiego łączy się bezpośrednio z autorytetem specjalisty. Mistrz zna się na budowie i działaniu pewnego rodzaju ładu rzeczywistości albo na działaniach kształtujących pewne łady rzeczywistości. Mimo oczywistego faktu, iż kompetencje specjalisty nie dają podstawy do występowania w roli kompetentnego moralisty (i vice versa), Mistrz ma obowiązek wypowiadania się w kwestiach wartości godnych przyjęcia czy zabiegów oraz kwestiach słuszności dróg obieranych przez młodych adeptów nauki w życiu codziennym. Wynika to z faktu towarzyszenia swoim uczniom w procesie ich socjalizacji – socjalizacji wtórnej. Obowiązkiem nauczyciela akademickiego, podobnie jak każdego innego pedagoga, nie jest tylko i wyłącznie przekazywanie wiedzy – jego zadaniem jest także kształtowanie charakteru, uczenie kultury osobistej, przekazywanie wartości – a ta część roli Mistrza, jaką winien pełnić każdy pracownik umysłowy uczelni wyższych, wymusza też pełnienie funkcji autorytetu moralnego.

Autorytet jest odbiciem norm i wartości uznawanych przez społeczeństwo. Wychowanie rozumiane jako oddziaływanie dorosłych na

młode pokolenie także zawiera w sobie normy i wartości. Autorytet i wychowanie są zatem zjawiskami równoważnymi:
– to, co ma znaczenie dla osoby prowadzącej, ma znaczenie i musi być też ważne dla osoby naśladującej;
– działania osoby wiodącej muszą odpowiadać oczekiwaniom osoby naśladującej;
– osoby ulegające wpływom autorytetu muszą mieć odpowiednie wewnętrzne nastawienie i motywację.

Równocześnie normy te określają zespół zasad rządzących stosunkami nadrzędności i podrzędności, które są nieodłączną potrzebą każdego stabilnego systemu społecznego. Autorytet musi zapewnić odpowiednią akceptację tam, gdzie jest to konieczne, a jednocześnie zabezpieczyć przed nadużyciami[8].

Nawiązując do wcześniej przytoczonych słów Mannheima, pamiętać należy, że zasięg słów Mistrza ma także ograniczenia. Podstawowe to stopień miarodajności, uznawania jego orzeczeń czy wskazań, a czasem nawet stopień dogmatyzmu. Miejsce Mistrza w życiu uczniów określa zasięg miarodajności autorytetu, inaczej – rozmiar przestrzeni społecznej. Kolejny aspekt dotyczy czasu, w jakim orzeczenia Mistrza uznawane są za obowiązujące bez względu na to, jakie nowe autorytety pojawiły się i są respektowane – czyli trwałość miarodajności autorytetu. Wykorzystując autorytet dla dobra wychowywanej osoby, trzeba swoje działania opierać nie tylko na uznanych wartościach i normach, lecz także na potrzebach rozwojowych dorastających osób. Jest to podwójna orientacja: ważne są nie tylko wartości i normy, ale również dobro drugiej osoby.

Trzeba na autorytet zapracować solidną i ciężką pracą. Wydaje się, iż można wymienić kilka porad, pojawiających się w wielu publikacjach pedagogicznych, których przestrzeganie z pewnością nie gwarantuje, ale wydaje się warunkiem koniecznym na drodze do osiągnięcia uznania:
– traktowanie ucznia w sposób nie uwłaczający jego godności;
– zasób posiadanej przez nauczyciela wiedzy i sposób jej przekazywania;
– pasja nauczyciela, jego entuzjazm;
– wymagania muszą dawać uczniom możliwość spełnienia;

8 Za T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972, s. 409.

– dozowanie życzliwości, szczerości, ale i stanowczości, dyscypliny; obiektywizm i umiejętność indywidualnego podejścia;
– kontakt emocjonalny;
– wzbudzanie podziwu wiedzą;
– indywidualne zalety, osobowość;
– nieczynienie raniących uwag;
– niedopuszczanie się nadużywania władzy.

„Wśród cech pozytywnych mistrza jest z pewnością życiodajność jako zdolność do wyzwalania nowych impulsów, działających w trybie mechanizmu transgresji, przekroczeń bez nich niemożliwych. Jest także silna osobowość, aż po kreowanie efektu o charakterze aury charyzmatycznej, wyjątkowości, sprawiająca, że przypisuje się jej w odbiorze pewną wyjątkową dojrzałość i wrażliwość emocjonalną, zdolność do głębokich przeżyć i jakościowo nowych przemyśleń, odsłaniających dostęp do świata leżącego poza zasięgiem podążających za nią (…) Mistrz jest więc nosicielem i medium doświadczenia inicjacji, transgresji (…) Mistrz jest niezbywalnym medium inicjacji, dlatego między innymi inicjacje są tak bardzo rzadkie”[9].

Relacja między nakazem a posłuszeństwem nie jest bezwzględnym prawem, lecz interpretacją, z drugiej jednak strony, wolność nie posiada wartości absolutnej, lecz podlega sama wyższej wartości – autorytetowi prawowitej władzy, gwarantującej rządy prawa, które stoją na straży wolności. Należy pamiętać, że autorytet jest nie tyle we władzy, ile przy władzy: „(…) nikt miejsca Mistrza nie ma zagwarantowanego na zawsze, należy się o nie, a zwłaszcza o jego utrzymanie, starać wobec presji tych, którzy by chcieli je zająć (…) Mistrz to ten, kto podlega publicznej intronizacji, a także zmaga się z próbami detronizacji. Mistrz ma palmę pierwszeństwa i tron. Mistrz zwykle stara się tego statusu bronić”[10].

Koncepcja Mistrza w edukacji jest obecnie koniecznością. Uczniowie mają prawo wymagać od osób przekazujących im wiedzę graniczenia z doskonałością. Wpływ pedagogów na rozwój kultury, obyczajów i standardy społeczne jest ogromny. To nauczyciele zarażają swoich podopiecznych pasją poznawczą bądź w przypadku nieudolnego wywiązywania się z przypisanych obowiązków zniechęcają młodzież do poszerzania swoich horyzontów. Autor jest

[9] L. Witkowski, *Mistrz jako „obosieczna” zasada komunikacji*, w: M. Szczepińska (red.), *Elitaryzm mistrz w edukacji*, Słupsk 2001, s. 12–13.

[10] *Ibidem*, s. 11.

zdania, że o ile naciski, zarówno te społeczne, jak i te wyrażane za pomocą artykułów prasowych, są potrzebne – determinują one ciągłe doskonalenie, które w zawodzie pedagoga winno być praktyką życia codziennego; nie zgadza się on jednak ze zbyt ostrą oceną obecnego stanu środowiska edukacyjnego – nie jest to kraina mlekiem i miodem płynąca, jednakże nie pozwala to popadać ze skrajności w skrajność. Polska edukacja wymaga modyfikacji, udoskonaleń – jej poziom mimo wszystko na tle innych międzynarodowych ośrodków naukowych wygląda imponująco. Kolorytu nabiera zwłaszcza, gdy porównamy osiągnięcia z nakładami finansowymi.

Elżbieta Drążek

Człowieczeństwo utylitarne: między aksjologią cywilizacyjną a filozofią moralną

> „Człowiek nie jest tylko sprawcą swoich czynów, ale przez te czyny jest zarazem w jakiś sposób »twórcą siebie samego«"[1].
>
> Jan Paweł II

Kondycja współczesnego świata, zamaskowana pod pojęciem globalizmu, determinuje, oderwany od obiektywnej prawdy, swoisty wzorzec nowej, czysto ludzkiej rzeczywistości, stanowiąc jednocześnie o wyższym, i w przekonaniu jego zwolenników: pełniejszym, etapie rozwoju współczesnej cywilizacji. Rozumna kontemplacja nad tym faktem każe uznać rzeczywistą transformację świata ludzkich zasad i przekonań, które stanowią podstawę narzuconego sposobu myślenia oraz ustanowionych w ich klimacie wartości i norm etycznych. Stąd też właśnie należy wpierw zapytać o fundament zaistniałych przemian globalnych, by móc wskazać i uzasadnić ich autentyczne konsekwencje i zagrożenia dla współczesnego człowieka. Czym zatem jest w swej istocie globalizm i dlaczego tak silnie mu hołdujemy? W czym tkwi fenomen a jednocześnie paradoks bezkrytycznie zaakceptowanego porządku

[1] Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus annus*, nr 41.

wykreowanej rzeczywistości i nowego człowieka? Jaki wpływ na całościową postawę ludzi ma bierne uczestnictwo w abstrakcyjnym ideale człowieczeństwa?

Niekwestionowaną i bezdyskusyjną podstawą globalizmu jako takiego jest swoista idea nowego porządku rzeczywistości. Idea ta, wyrastając z utopijnego myślenia, trwale i uporczywie konstytuuje współczesną wizję rzeczywistości i człowieka. Oznacza to, że nowy porządek, obejmując swym zasięgiem – w sensie ogólnym – cały otaczający nas świat, w sensie szczegółowym – istnienie i działanie człowieka, usiłuje za wszelką cenę wyprzedzać realnie istniejącą rzeczywistość, jednocześnie sam nie powstając z obiektywnej rzeczywistości, ale przeciwnie – posiadając swe źródło właśnie w fałszywym wyobrażeniu[2]. Stąd też globalny porządek jest w swej istocie nienaturalnym przeciwstawieniem się obiektywnie istniejącej rzeczywistości; jest dążeniem ku określeniu nowego świata i nowego człowieka. Wydaje się ponad to, że na jego usługach jest, wyrosły w klimacie totalitarnej ideologii globalnej, każdy przejaw aktywności ludzkiej.

Globalizm jako określona koncepcja organizacji współczesnego funkcjonowania bierze zatem swój początek z liberalnej czy raczej neoliberalnej ideologii, która swym zasięgiem obejmuje i przenika wszystkie dziedziny życia ludzkiego. W konsekwencji mamy do czynienia z karykaturalnym przewartościowaniem relacji bytowych. Z punktu widzenia filozofii realistycznej bowiem, w globalizowaniu będzie zawsze rozchodziło się przede wszystkim o ideę, o samą koncepcję, a nie o jej podmiot – człowieka. Oznacza to, że w granicach systemu globalistycznego permanentnie postuluje się najpierw zafałszowaną postawę kartezjańskiego *cogito ergo sum*, by później w oparciu o nią promować, jako właściwy fundament, odpowiednią – a zatem dostosowaną do przyjętej idei – „prawdę" o konkretnym człowieku. Afirmacja samej idei stanowić więc będzie o bezkrytycznym uczestnictwie w humanitarnym podporządkowaniu człowieka do wizji jako takiej. Stąd też, człowiek i cała sfera jego wrażliwości zostaje, przez globalizm, zredukowana do idei samej w sobie. To właśnie jest istotą globalizmu i to stanowi o jego utopii. Należy więc zapytać o treściowe uposażenie idei globalistycznej oraz o uformowaną, w jej klimacie, nową koncepcję człowieka.

Uniwersalistyczny porządek ideologicznej rzeczywistości zakłada dynamiczną i natychmiastową transformację oraz intensyfikację wszel-

2 Por. H. Kiereś, *Służyć kulturze*, Lublin 1998, s. 23–73.

kich dziedzin życia społecznego, w tym szczególnie struktur ludzkiej aktywności. Działania te zdają się świadczyć o głębokim zawężeniu oraz ujednoliceniu przestrzeni, w której funkcjonujemy tzn. poruszamy się i działamy. Ujednolicenie to, *sensu stricto* dotyczące zasad określających najistotniejsze sfery funkcjonalności ludzkiej m.in. dziedziny: nauki, kultury, polityki czy gospodarki, ukazuje swoistą homogenizację świadomości cywilizacyjnej zamkniętej w zunifikowanym modelu nowego sposobu życia i działania człowieka[3]. Oznacza to, że ideologia globalistyczna zdecydowanie krzewi całkowicie pożądany linearny rozwój oraz powszechną rentowność społeczną wyrażającą się w zdolności ku szybkiemu osiąganiu maksymalnego zysku. Innymi słowy: idea nowej rzeczywistości jest obietnicą faktycznego materializmu w znaczeniu uniwersalnego dobrobytu, korzyści oraz postępu. Co więcej, zarysowane tendencje globalizmu, odnosząc się w swej istocie do innowacyjnego, tj. dostosowanego do globalnych struktur, sposobu ludzkiego działania i funkcjonowania, promują niejako właściwy sobie obraz człowieka. Wydaje się, że obraz ten jest w swej istocie egzystencjalnie dualistyczny. Z jednej bowiem strony, ujawnia się całkowite przystosowanie, czy wręcz uzależnienie człowieka od samej idei rzeczywistości i konstytuujących ją bytów, z drugiej strony, zauważamy, że w nowym porządku cywilizacyjnym człowiek jest jedynym twórcą samego siebie – jest kreatorem norm i wartości własnego, ludzkiego świata[4]. Niniejsze inklinacje antropologiczne, choć wynikają z przyjętej wizji globalnej rzeczywistości, nie są żadną innowacją ideologiczną, przeciwnie – są silnie zakorzenione w filozofii. Pierwsze z podejść, gdzie mówimy o rzeczywistym istnieniu idei jako bytów realnych, odnajdujemy już u Platona. Silne odwzorowanie tego toku myślenia pojawia się także później – w filozofii Hegla. Hegel usprawiedliwia bowiem kształt rzeczywistości właśnie przez ideę, której przynależy własne istnienie, a która to idea – niezależnie od istnienia jednostki – ma wpływ na formowanie rzeczywistości[5].

---

3 Por. E. Drążek, *Osoba a uniwersalistyczny porządek świata*, w: B. Piątkowska (red.), *Wychowanie – aktualne problemy i zagrożenia*, Wałbrzych 2006, s. 151–154.

4 Por. B. Czupryn, *Antropologiczne podstawy globalizmu*, „Człowiek w Kulturze", 14/2002, s. 47.

5 Por. *ibidem*; zob. G.W.F. Hegel, *Wykłady z filozofii dziejów*, tłum. A. Landman, t.1, Warszawa 1958, s. 12.

Gdy natomiast mówimy o człowieku jako kreatorze świata własnych wartości, gdy tym samym podkreślamy jego niczym nieograniczoną wielkość oraz swoistą wolność, to wówczas odnosimy się do filozoficznej teorii Kanta i jego krytyki rozumu praktycznego. Jeżeli bowiem, za niemieckim filozofem, przyjmiemy, że rzeczy *per se* są niepoznawalne, to jednocześnie nie jesteśmy w stanie poznać obiektywnych zasad moralnych. Skoro tak, to zasady te należy uformować. Rolę kreatora przejmuje sam człowiek. Wydaje się, że postawione przed nim zadanie utworzenia zasad i norm moralnych, chociaż odczytywane w ramach globalizmu jako swoista rekompensata za niewolnictwo ideowe, jest atrakcyjne z dwóch powodów: po pierwsze, staje się synonimem wyzwolenia ze wszelkich ograniczeń, które mają charakter prawdy obiektywnej, po drugie, status bytowy człowieka ulega wzmocnieniu, ponieważ człowiek jako taki zmienia swoją kategorię bytową – nie jest już funkcjonalną maszyną skoncentrowaną na przynoszeniu strukturom bezpośredniego zysku, ale w aspekcie kreacji zostaje podniesiony do rangi jedynego boga. Niemniej jednak, powinniśmy w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na fakt, że oba skrajne ujęcia człowieka uwypuklają niespójność oraz niedorzeczność twórczą, jaką niesie ze sobą porządek globalny. Z jednej bowiem strony, człowiek jako przedmiot użytkowy bezwarunkowo i dobrowolnie podporządkowuje się idei zunifikowanego funkcjonowania każdej formy własnej egzystencji, co oznacza pełną afirmację homogenicznego uczestnictwa w strukturach globalnych. Z drugiej strony, dostrzegamy w człowieku autora indywidualizmu etycznego, a zatem inicjatora i wykonawcę tego, „co" i „jak" powinno być. W rzeczywistości ów megaindywidualizm jest niczym więcej jak naiwną mrzonką idealisty. Nie istnieje bowiem właściwa „temu oto", tj. konkretnemu, jednemu człowiekowi moralność. Człowiek jest i będzie bytem społecznym. Oznacza to, że nie żyjemy jedynie „w sobie" i „dla siebie", nie możemy ustalić jakichkolwiek granic między tym, co jest jedynie „moje", a tym, co i w jaki sposób „moje" współistnieje z „innym", tj. „drugim". W konsekwencji mamy do czynienia z nieustannym „(…) zacieśnianiem się więzów współzależności, przede wszystkim między aktorami gospodarczymi, ale nie tylko. Współzależność oznacza obopólną zależność: nie tylko ja zależę od kogoś, ale równocześnie on zależy ode mnie"[6]. Stąd też, jeżeli w imię źle

6 P.H. Dembiński, *Globalizacja – wyzwanie i szansa*, w: J. Klich (red.), *Globalizacja*, Kraków 2001, s. 18.

pojętego indywidualizmu zrezygnujemy z obiektywnych zasad i norm moralnych, to zawsze – podobnie jak w swej istocie porządek nowej, globalnej rzeczywistości – będziemy odwoływać się do niewłaściwie pojętej wolności człowieka. Ukształtowanie takiej postawy cywilizacyjnej prowadzi natomiast ku promowanemu przez totalitarną ideologię globalistycznej kultury, edukacji i wychowania utylitaryzmowi i konsumpcjonizmowi jako absolutnych źródeł wszelkich możliwych oraz koniecznych wartości stanowiących aksjologiczny fundament dla narzuconych przez współczesny porządek cywilizacyjny dyrektyw i norm postępowania.

1. Inwersja człowieczeństwa *versus* osobowa rzeczywistość ludzka

Fakt istnienia człowieka jest współcześnie określony przez wzorzec utylitarystycznej antropologii. Charakterystyczną formą niniejszej doktryny jest swoista tendencja do upatrywania w ludzkiej egzystencji szeroko rozumianej funkcjonalności, tj. zdolności ustawicznego działania, którego celem nie jest sam człowiek i jego wewnętrzna rzeczywistość, ale aktywne i skuteczne prosperowanie w globalnych strukturach idealistycznego porządku cywilizacyjnego. Funkcjonalność ta wydaje się konstytuować dwa istotne wymiary ludzkiego życia. Z jednej bowiem strony, stanowi roszczeniową sferę wszelkiej dążności, która obejmuje swym zakresem wszelkie przejawy ludzkich działań – aktywności, z drugiej, będąc wyrazem redukcjonistycznej wizji człowieka, upatruje równorzędnie w bycie ludzkim: od strony etycznej – absolut wolności, oraz od strony gospodarczej – produkt społecznych zależności. W konsekwencji mamy do czynienia z postulowaniem całkowicie antypersonalistycznej koncepcji człowieka. Jest to „(…) liberalistyczna, indywidualistyczna koncepcja człowieka”[7], która redukuje byt ludzki do użytecznego narzędzia, ofiarując mu jednocześnie poczucie fałszywej wolności. Oznacza to ideologiczne usankcjonowanie patentu na szczególne rozumienie człowieczeństwa, a także w jego granicach na dopuszczenie zmiany w obiektywnie istniejących dogmatach moralnych.

* * *

[7] Zob. Z.J. Zdybicka, *Globalizm i religia*, „Człowiek w Kulturze”, 14/2002, s. 34.

Globalna cywilizacja współczesności definiuje człowieczeństwo jako stan, w którym obiekt ludzki jest pod każdym względem wydajny. Stąd też człowieczeństwo jawi się jako szczególna produktywność nie tylko charakteryzująca byt ludzki, ale stanowiąca o istocie człowieka jako takiego. Kim zatem jest nowy człowiek współczesnego porządku rzeczywistości? Wydaje się, że jest on maszyną nakierowaną i zaprogramowaną na efektywne przystosowanie do aktualnego systemu nowego porządku świata, do wizjonerskiej idylli powszechnego szczęścia. Jednak na to, obiecywane przez globalizm, szczęście, na powszechny hedonizm egzystencjalny, człowiek – obiekt musi zasłużyć pracą w znaczeniu sprawnej funkcjonalności. Dlatego, zarówno człowieczeństwo, jak i sam człowiek są traktowane jako jednorodny przedmiot, jako prosperująca rzecz wśród zuniformizowanej piramidy innych rzeczy. Co więcej, człowieczeństwo jest monolityczną formą skrzywionej tożsamości. Oznacza to, że obiekt ludzki posiada jedynie świadomość realizowania, wyznaczonego mu przez struktury globalne, odpowiedniego zadania. W rezultacie urzeczywistnia się całkowicie antypersonalistyczny obraz człowieka, w którym osobowy byt ludzki zostaje sprowadzony do „(…) przedmiotu użycia, podobnie jak używa się rzeczy”[8]. Ta szczególna inwersja człowieczeństwa doprowadza do wykorzenienia i zagubienia człowieka jako osoby oraz przewartościowania systemu norm i zasad ludzkiego postępowania i działania. W niniejszym kontekście zezwala się, a wręcz nawet promuje, za pomocą perswazji oraz przyzwyczajenia, hedonizm wyrosły na gruncie dogmatu postępu, korzyści i zysku jako naczelnych i jedynych wartości. Ostatecznie więc, kształtuje się postawa etycznego i społecznego utylitaryzmu permanentnie podsycanego „(…) indywidualistycznie zaprogramowaną wolnością – *wolnością bez odpowiedzialności*”[9] zarówno za siebie samego, jak i za człowieczeństwo innych. Ów konformizm zachowawczy wydaje się, szczególnie dzisiaj, zdecydowanie przeciwstawiany obiektywnej prawdzie o człowieku i jego wewnętrznej, osobowej rzeczywistości wyrażonej w postaci realistycznej koncepcji personalizmu. Fundamentem klasycznego podejścia personalistycznego jest, w pierwszym rzędzie, stwierdzenie tożsamości człowieka jako osoby. Mając na uwadze Boecjańską definicję osoby[10], idzie tu o uznanie człowieka – osoby za szczytową formację bytową,

8 Por. Jan Paweł II, *List do rodzin*, „Gratissimam sane”, 13/1994, s. 3.

9 *Ibidem*, s. 1.

10 *Persona est rationalis naturae individua substantia*. Por. I. Dec, *Personalizm*, w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, Lublin 2007, s. 125.

której istotą jest samoistność, rozumność, wolność oraz indywidualność odniesione „w" człowieku i „przez" człowieka ku rzeczywistemu, nieskończonemu Dobru. Stosunek ten jest najgłębszym wyrazem człowieczeństwa, jest niekwestionowanym gwarantem ludzkiej godności, a zatem świadomości wartości i szacunku w pełni nakierowanych na zapewnienie ochrony podmiotowości ludzkiej.

Oznaką czy wręcz uzewnętrznieniem tendencji personalistycznych jest postawa odkrywania w sposób najprostszy zarówno podmiotowości własnego „ja" aktualizującego się „przez" działanie oraz „w" działaniu, tj. aktywnym skierowaniu się ku urzeczywistnianiu własnych potencjalności, jak i racjonalnym odczytaniu obiektywnych norm i zasad wszelkiego postępowania. Człowiek bowiem doskonali się, tj. dorasta do pełni osobowej tożsamości właśnie przez swoje działanie. Będąc więc bytem możnościowym, osoba ludzka najpełniej wyraża treść tego, co nazywamy: świadomym „ja" ludzkiej istoty, tj. człowieczeństwem, we wszelkiego rodzaju aktach własnych – „moich". Znamienny jest fakt, że akty te mają charakter wolnościowy – są nakierowane na odpowiedzialną realizację siebie, tzn. osoby i człowieczeństwa, oraz pełni własnego istnienia przez rzeczywistość dobra uwzględniającego autonomię, odrębność i transcendencję podmiotu działającego – człowieka.

Wszelka ludzka aktywność jest współuczestnictwem w „moich" czynach, ale również i w czynach innych. Stąd też ważny jest taki sposób działania, który uwzględnia jednocześnie godność oraz wartość mnie samego jako podmiotu działającego, oraz godność i wartość innych osób – podmiotów działających. Jest to o tyle istotne, ponieważ moje „ja" osobowe nie tylko współ-istnieje z innymi, ale przez świadomość ich obecności w istnieniu okazuje gotowość uczestnictwa w człowieczeństwie „drugich" i tym samym inicjuje to uczestnictwo[11]. Programowym wyrazem tych tendencji jest norma personalistyczna będąca całkowitym odniesieniem działania jako *„relacji do osoby"* oraz jej aktualizacja w kulturze – wychowaniu[12]. W tym kontekście wychowanie każdego człowieka jest tego rodzaju twórczością, która pozwala na odkrywanie przez podmiot wychowawczy całego potencjału jego osobowych możliwości przy obustronnej akceptacji własnej godności. To szczególna partycypacja osób w procesie rozwijania i kształtowania

---

11 Por. K. Wojtyła, *Uczestnictwo czy alienacja?*, w: K. Wojtyła (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 450–451.

12 Por. K. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym–Lublin 1991, s. 86.

dojrzałej tożsamości ludzkiej wspartej na silnych i trwałych fundamentach obiektywnie ustanowionych norm i zasad moralnych.

2. Ludzkie postępowanie moralne a współczesny utylitaryzm czynów

Moralne postępowanie zgodne z naturą człowieka stanowi taką dziedzinę aktywności ludzkiej, która zawiera odniesienie aktów – czynów do dobra lub zła moralnego, uwzględniając przy tym perspektywę ostatecznego celu życia osoby. Dlatego mówimy o takiej sferze działania, w której człowiek, będąc osobowym bytem ludzkim, realizuje się jako człowiek tzn. wypełnia własną tożsamość – człowieczeństwo. Oznacza to, że w obrębie aktywności moralnej nikt z nas „(…) nie jest zwolniony, bowiem – chcąc czy nie – jesteśmy skazani na moralne działania”[13]. Dlaczego? Otóż człowiek jest bytem potencjalnym. W kontekście naszych rozważań, należy rozumieć to jako taką sprawność czy możliwość natury ludzkiej, która utożsamiona z porządkiem osobowym, stanowi wolne i niezdeterminowane źródło działania aktualizujące całe swe osobowe uposażenie „w” czynie i „przez” czyn. Z punktu widzenia filozofii racjonalnej zaś, wszelkie ludzkie działanie jest ujęte w kategorii aktu wolnej decyzji, który „(…) jest w pełni aktem ludzkiej osoby, reprezentującym cały ludzki byt w przyporządkowaniu do działania”[14]. Stąd też decyzja jest czynem, który będąc w swej istocie specyficznie osobowy, należy do kategorii bytu moralnego, przez który człowiek – świadomie i dobrowolnie – realizuje swoje człowieczeństwo w działaniu[15]. Skoro tak, to analiza ludzkiego postępowania moralnego wskazuje: z jednej strony, na osobowy byt ludzki jako podmiot własnego sprawstwa, z drugiej, na (wychodzące od człowieka) postępowanie jako warunkowane przez konieczne odniesienie do norm moralnego działania. Normy te natomiast są prawami czy regułami postępowania, które stanowią o obiektywnym porządku realnie istniejących bytów w perspektywie ich odniesienia do Absolutu jako źródła i celu wszelkiego istnienia oraz działania.

---

13 Zob. M.A. Krąpiec, *Filozofia moralna*, w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 3, Lublin 2007, s. 494.

14 *Ibidem*, s. 496.

15 Sama zaś realizacja działania w aspekcie moralnym jest urzeczywistnieniem powziętego postanowienia.

Założenia oraz tendencje filozofii moralnej, w jej klasycznym wymiarze i odczytaniu, wydają się całkowicie odmienne zarówno co do swej struktury jak i zewnętrznego obrazu, wobec promowanej współcześnie domeny postępowania. Nasycona bowiem ideologią globalistyczną, otaczająca człowieka rzeczywistość, afirmuje całkowity utylitaryzm ludzkiego działania. Oznacza to, że faktycznie żaden czyn, *per se,* tj. od strony swego uposażenia wewnętrznego, nie jest nośnikiem wartości moralnej. W konsekwencji wszelkie ludzkie działanie jest oceniane w kontekście moralnego oszacowania jego skutków, gdzie kategorią oceny nie jest dobro moralne, ale moralna słuszność. Stąd też o postępowaniu jako takim rozstrzyga jego niesprzeczność z warunkującymi i formułującymi go nakazami oraz zakazami moralnymi. Współczesny utylitaryzm działania przyjmuje więc jako naczelną „wartość" działań takie akty, które prowadzą do pomnażania maksymalnej użyteczności utożsamianej ze szczęściem podmiotu działającego. Idzie więc o to, by w odniesieniu do postępowania stosować się do hedonistycznej zasady, wedle której celem człowieka jako moralnego podmiotu jest skierowanie wszelkich dyspozycji oraz starań na pomyślność swoją i ludzi, z którymi współistnieje. W tej perspektywie utylitaryzm zakłada ideowo szczytne zamierzenie, jakim jest szczęście każdego człowieka. Niemniej jednak ów cel jest zupełnie oderwany od obiektywnej prawdy, jako że dopuszcza przedmiotowe i instrumentalne traktowanie człowieka i jego rzeczywistości po to, by dokonać całkowitej realizacji poczucia fałszywego hedonizmu cywilizacyjnego[16]. Jakie są podstawy ku takim wnioskom? Wydaje się, że zasadniczym problemem teorii utylitarnej jest nie tyle niejednoznaczne zdefiniowanie szczęścia, ile – przynajmniej w zamierzeniu – jego uniwersalny charakter. Takie z kolei zamierzenie prowadzi ku osłabieniu czy wręcz rozpadowi osobowości moralnej podmiotu działającego. Jeżeli tak jest, to wówczas, zgodnie z promowaną przez współczesność zasadą moralną, podmiot moralny – człowiek – podejmujący akty decyzyjne powinien mieć na uwadze nie tyle swoje dobro (co więcej: rezygnować z niego), ile dobro wszystkich ludzi. W konsekwencji współczesny utylitaryzm postępowania wyrosły w klimacie uniwersalnej i neutralnej zasady moralnej

[16] Por. R.B. Brandt, *Etyka, Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, tłum. B. Stanosz, Warszawa 1996, s. 656–662; oraz por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996, s. 128–154.

konstytuuje i admiruje w dziedzinie moralności swoisty rodzaj etycznej schizofrenii[17].

* * *

Człowieczeństwo nie jest sytuacją, w której się rodzimy, ale jest rzeczywistością osobową, jaką tworzymy i kształtujemy naszym własnym postępowaniem. To silne związanie człowieka z własną naturą jest wyrazem ścisłej relacji między świadomością podmiotowego „ja" wyrażającego się najpełniej w prawdziwie wolnym działaniu a integralnym współistnieniem w zgodności z innymi podmiotami działającymi. Stąd też zadaniem, tj. naczelną funkcją filozofii i etyki w edukacji, w osobowym wychowaniu, jest uchronienie przed globalnym systemem: utylitaryzmu, konsumpcjonizmu i konformizmu, dziedzictwa realizmu kulturowego oraz stanie na straży kształtowania osobowego rozwoju każdego człowieka.

[17] Por. M. Stocker, *The Schizophrenia of Modern Ethical Theories*, w: R.B. Kruschwitz, R.C. Roberts (red.), *The Virtues. Contemporary Essays on Moral Character*, California 1987, s. 37–42.

Agnieszka Kulik-Jęsiek

„W stronę młodego człowieka..." – etyka – filozofia – edukacja w świetle dzieł Jana Pawła II

1. Edukacja jako powołanie

Istotą i zarazem celem człowieka staje się, zdaniem Jana Pawła II, poszukiwanie nie tylko sensu, ale i celu podróży każdego z nas. W swych homiliach papież wielokrotnie podkreślał rolę siewców podejmujących się biblijnego trudu krzewienia idei, nauki, tym szczytniejszego, gdy stawka dotyczy ludzkich sumień, ziaren prawdy, wypływających z najszczerszych, czystych źródeł: dobroci i miłości do drugiego człowieka[1]. W swym kazaniu wygłoszonym w trakcie pielgrzymki do Polski podczas spotkania w Łowiczu 14.06.1999 roku powiedział do licznie zgromadzonych nauczycieli i wychowawców młodzieży:

Stoicie przed trudnym i poważnym wezwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorów, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was

[1] Por. T. Bartoś, *Jan Paweł II. Analiza krytyczna,* Warszawa 2008, s. 45–46.

przykładu z życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce[2].

Rola powołania, o jakim pisał św. Paweł, powiązana z misją siewców pomaga, zdaniem papieża-Polaka, w skutecznym „przygotowywaniu gruntu pod przyszłe zbiory"[3]. Od umiejętności zaszczepiania w młodej latorośli zaangażownia, pasji twórczej zależy bowiem sposób, w jakim pokolenie będzie realizowało posłannictwo w przyszłości:

Przykładajcie się do nauki z wielkim zapałem. Uczcie się poznawać nowe przedmioty. Wiedza bowiem otwiera horyzonty i sprzyja duchowemu rozwojowi człowieka. Prawdziwie wielki jest ten człowiek, który chce się czegoś nauczyć.

W liryce Jana Pawła II wychowawców młodzieży utożsamiać możemy z biblijnym Jakubem, pokolenie młodych – z niewinnymi owcami, które kierują się głosem swego pasterza. Wytrwałość i mądrość przewodnika pozwalają na docieranie do symbolicznego źródła, na migotliwość znaczenia roli przewodnika[4]:

A był to Jakub pasterz, który wśród potęg ziemi
nie czuł się nigdy obco. Tak w nich po trochu tkwił,
że masyw milczącej wiedzy wyrastał w nim bez natchnienia
i bywał myślom przytomny, choć brakowało słów.

(Jakub)

2. W stronę młodego człowieka

Każdemu spotkaniu Jana Pawła II z młodzieżą w czasie Dni Młodzieży przyświecały fragmenty z *Biblii*, w których odnajdziemy i trud Jakuba – „Zróbcie wszystko, cokolwiek wam powie" (1988, J 15,5), i symboliczne owce – „Ja przyszedłem po to, aby (owce) miały życie i miały je w obfitości (1993, J 10,10), a także pytania o cel poszukiwań „przewodników stada": „Nauczycielu, gdzie mieszkasz? Chodźcie a zobaczycie" (1997, J 1,38–39). Papież zwracał się nie tylko do środowisk pedagogicznych, podkreślając rolę edukacji w życiu młodych ludzi, ale

---

2 *Jan Paweł II Polska 1999. Przemówienia i homilie,* s. 191.

3 Por. *Autobiografia,* Kraków 2005, s. 34–35.

4 Pojęcie migotania znaczeń w tym kontekście wykorzystane dzięki sugestiom zawartym w książce: Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń,* Kraków 1998, s. 7–8.

także do rodzin, które kształtują osobowość, pokazują swym potomkom drogi wyboru. Uzmysławiał, iż sylwetkę młodego człowieka kształtuje wzajemny stosunek do siebie, a od chwili jego narodzenia „chodzi o to, aby nie pozwolić mu zginąć, albo ulec degeneracji"[5]. Ci bowiem, którzy uczą człowieczeństwa, sami też poznają je na nowo... Jan Paweł II uwypuklał jednocześnie rangę samowychowania, jego wewnętrznej struktury, gdzie „prawda czyni nas wolnym". Każdy musi ją budować „od środka", z niesamowitą wytrwałością i cierpliwością[6]. Niełatwa to praca, wręcz trud, który jednak daje dorodne zbiory w przyszłości, konkludował Jan Paweł II w swych laudacjach. Przed laty Karol Wojtyła doradzał ks. Blachnickiemu, by formacji młodzieży stawiał coraz trudniejsze wymagania, nieraz ponad siły. „To ich mobilizuje" – tłumaczył. Swą wiedzę i przekonania potwierdzał własnymi czynami: nie kokietował, lecz wymagał, obdarzał młodych zaufaniem, lecz podkreślał przy tym rolę odpowiedzialności. Mówił o licznych czyhających zewsząd na młodych niebezpieczeństwach, ale wskazywał na Chrystusa – kolejne symboliczne źródło: siły, nadziei i szczęścia...

3. Filozoficzne drogi wyboru

W wierszu *Uczestnictwo* pojawiają się właśnie dywagacje odnoszące się do ich egzystencjalnych poszukiwań, powiązane z rozważaniami nad materialnym i duchowym charakterem świata. Na ile człowiek jest jednostką „z ciała", a na ile – z idei? Czy potęga zła, ingerująca w nasze życie i osłabiająca nasze życie duchowe, sprawia, iż ulegamy uprzedmiotowieniu?

Symboliczne 'kamienie' z poematu, które możemy kojarzyć z powiedzeniami: „mieć kamienną twarz", „serce z kamienia", wprowadzają motyw psychologiczny ludzkiej oziębłości, znieczulicy, depersonalizacji:

Są puste miejsca w kamieniach – nie trafiaj na takie miejsca
Filary podcięte prądem zsypują sie w dół jak do naczyń.
Młodzi szukają drogi. Wprost w moje serce
uderza droga wszystkich, czyż kamień przebacza?[7]

---

5 Por. J. Moskwa, *Jan Paweł II,* Warszawa 2005, s. 34–35.

6 Por. M. Latasiewicz, *Jan Paweł II poza protokołem,* cz .II, Kraków 2006, s. 23–24.

7 *Poezje,* Kraków 1997, s. 97.

Zagadnienie współodczuwania z drugim człowiekiem jawi się jako przewodni motyw poematu. Psychologiczny aspekt doznawania równowagi (pomiędzy rozumem a odczuciami, samotnością i byciem blisko z drugim człowiekiem) wymaga w oczach podmiotu niebywałej umiejętności i samozaparcia. Podmiot wylicza szereg czynności, dzięki którym jednostka próbuje „nagiąć się" do wymogów społecznych, ale i tak, jak w teoriach egzystencjalistów, skazuje się na samotność. Obraz dziecka, który jak refren powtarza się w ostatnim wersie strof potęguje opozycję pomiędzy zachowaniem skonwencjonalizowanym a nieprzymuszonym, pełnym ufności wobec świata i spontaniczności:

Lecz równowaga ta, którą samotnie trzymasz
wydaje się równocześnie za blisko i za daleko.
Trzeba się nagiąć zarazem, trzeba się wspiąć.
(Dziecko jest nieostrożne i łatwo tamtędy przebiega.)

Symboliczna triada z syntetycznej ostatniej strofy może być kojarzona z trzema drogami mistycznymi, jakie prowadzą do tajemnicy poznania i odkupienia. Serce jako znak oczyszczenia (duchowej odnowy, czystych intencji, empatii, miłości) już pojawiało się w zwrotce pierwszej, a przywołane po raz kolejny staje się jednym ze stopni wtajemniczenia. Kamień, który lokalizujemy w strofie drugiej i trzeciej, może uchodzić za symbol oświecenia, a z kolei drzewo – zjednoczenia. Podmiot jednak podkreśla, iż nie każdy jest w stanie przejść tę magiczną przestrzeń duchowego rozwoju, samorealizacji i poznania. Ale jeśli tę czynność udało się jednostce wypełnić, pozostała sobą, w pełni współuczestnicząc w sprawach istotnych i wartościowych:

I znów zostaje milczenie między sercem, kamieniem
i drzewem.
Każdy w nie może wejść. Jeśli wszedł, pozostanie sobą.
Jeśli nie wszedł, to mimo pozorów, we wszystkich sprawach
ziemi nie uczestniczy dotąd.

Mistyczna droga przywoływana jest w poemacie kilkakrotnie w kontekście wchodzenia na nią osób młodych, poszukiwania jej, ale i omijania przez niektórych[8]. To droga Daru i Tajemnicy[9]. Symbo-

[8] Por. J. Machniak, *Bóg i człowiek w poezjach i dramatach Karola Wojtyły – Jana Pawła II,* Kraków 2007, s. 15–16.

[9] O tymże szerzej w książce: *Dar i Tajemnica. W pięćdziesiątą rocznicę moich święceń kapłańskich,* Kraków 1996, s. 34–40.

liczną triadę – kolejne etapy wtajemniczenia w proces dojrzewania i poznania prezentuje Jan Paweł II w dziele *Pamięć i tożsamość:*

„Pójdź za Mną" jest zaproszeniem do wejścia na tę drogę, po której prowadzi nas wewnętrzna dynamika tajemnicy odkupienia. Do tej drogi odnosi się szeroko rozpowszechniona w traktatach o życiu duchowym i doświadczeniach mistycznych nauka o trzech etapach, jakie musi przejść ten, kto chce naśladować Chrystusa. Te trzy etapy same też bywają nazywane „drogami". Mówi się więc o drodze oczyszczenia, oświecenia i zjednoczenia[10].

Papież, odwołując się często do filozofii św. Tomasza, pokazywał równocześnie młodzieży jedną z dróg, która wydawała mu się skuteczna w dążeniu do stawania się krok po kroku lepszym człowiekiem. Cnoty, jakie proponował, korzystając ze wskazówek myśliciela, miały rozwiać młodym niejedną wątpliwość, a pedagogom – podsunąć temat do wielu dyskusji i rozważań:

Św. Tomasz zaakceptował w całej pełni arystotelesowski system cnót. Dobro, które staje przed ludzką wolnością jako zadanie do spełnienia, to jest właśnie dobro cnoty. Chodzi przede wszystkim o tak zwane cztery cnoty kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i wstrzemięźliwość. Roztropność ma znaczenie kierownicze. Sprawiedliwość warunkuje ład społeczny. Wstrzemięźliwość i męstwo determinują ład wewnętrzny w człowieku, określają bowiem to dobro, które pozostaje w relacji do ludzkiej popędliwości i pożądliwości[11].

Nawiązując do tomizmu, podmiot poematów wielokrotnie los pokoleń przyrównuje do dziejów Chrystusa – dorastania do ważnych momentów w życiu, dla których warto cierpieć i znosić wszelkie przeciwności losu. W utworze *Myśli człowieka* w znaczący triadyczny obraz: ramion, gwoździ, urazu wkomponowany został także kontekst psychologiczny – zdobywania prawdziwej życiowej dojrzałości, jaka pozwala na bycie autentycznym człowiekiem. Potęgą prostoty i dzięki rozbudowanemu światu wewnętrznemu:

Żyją ludzie i rodzą się pokolenia
niosą wraz z sobą ramiona, gwoździe i dziwny uraz.
Wciąż się od Ciebie odsuwa, a nie oddziela się ziemia
– więc rośnie w prostych myślach i niespodziewanych konturach.

10 *Pamięć i tożsamość,* Kraków 2005, s. 34.
11 *Ibidem,* s. 47.

Tak nie dorastać do ludzi, nie dorastać do różnych ludzi,
których prawda zawisa nade mną jak konar smutnego drzewa.
A przecież wciąż próbuję i nieraz nawet się trudzę,
i jeden profil rozumiem – ten właśnie, który opiewam[12].

Przesłanie odnoszące się do pracy nad sobą, do refleksyjnego stosunku wobec swego życia kierował Jan Paweł II ze szczególną troską do młodych – „soli ziemi". Towarzyszyło mu ono przez cały czas, stając się przewodnim motywem swej pielgrzymki – życia:

Weź myśl i dokończ człowieka
lub też mu pozwól rozpoznać siebie samego na nowo
lub też inaczej: niech on ci tylko pomaga,
a ty go prowadź[13].
(Zanim jeszcze potrafiłem rozróżniać wiele profilów)

4. Humanizm – kultura – odpowiedzialność

Podmiotem skupienia uwagi Jana Pawła II na kulturze staje się sam człowiek, który poprzez kulturę coraz bardziej się urzeczywistnia, co podkreślał w swym przemówieniu w UNESCO w Paryżu 1980 roku:

(...) pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle i każdej zarazem kultury jest wychowanie.

W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby „był", a nie tylko „miał".[14]

Humanizująca funkcja kultury – rozwijanie człowieka we wszystkich jego własnościach – może być tylko realna, o tyle skuteczna, o ile zagwarantuje się kulturze integralną koncepcję człowieka – istoty duchowo-materialnej, doczesnej, a jednak wychylonej ku wieczności i powołanej poza wszelki czas, rozumnej i wolnej. Aby tworzyć kulturę, trzeba do końca i integralnie widzieć człowieka jako szczególną, samoistną wartość, do czego nawiązywał w cytowanym już wierszu *Zanim jeszcze potrafiłem rozróżnić wiele profilów*. Umiejętność nie tylko odczytywania, ale rozszyfrowywania znaków kultury, tłumaczenia ich nowym pokoleniom to sztuka, jaką papież podkreślał w swej homilii wygłoszonej podczas Mszy św. dla intelektualistów i studentów w Ibadanie 15.02.1982 roku:

---

12 *Poezje, op.cit.*, s. 117.
13 *Poezje, op.cit.,* s. 109.
14 *Ibidem,* s. 47.

Intelektualiści, naukowcy, mężczyźni i kobiety kultury – Wy jesteście solą ziemi, nigdy nie powinniście utracić swego smaku. Jesteście miastem na górze postawionym. Jesteście lampką na świeczniku. Podnoście. Wychowujcie. Oświecajcie. Zachęcajcie. Rozbudzajcie. Kościół rozumie Was i szanuje. Kościół wyciąga do Was dłoń, ofiarowując przyjaźń i współpracę.

Powiązanie roli kultury z kwestią zbiorowej i indywidualnej odpowiedzalności chrześcijan, dawania świadectwa prawdzie stanowi papieską kontynuację postanowień II Soboru Watykańskiego. Wpisanie procesu wychowania do priorytetowych zadań kultury w przemówieniach Jana Pawła II: *Misja ewangelizacji kultur, Odpowiedzialni za wychowanie w Kościele* jawi się jako przyjęcie odpowiedzialności za porządkowanie świata, któremu zagraża chaos spowodowany degradacją wartości etycznych, rozpadem rodziny oraz błędnie pojmowanymi kategoriami wolności i miłości. Marzeniem Jana Pawła II było, aby podróż – pielgrzymkę życia podejmował każdy z nas – od praprzyczyny do istoty, od źródła do kresu jego biegu. Z myślą, iż źródło prawdy, miłości nigdy nie wysycha... Taki też los spotkał dzieło pontyfikatu Papieża-Mędrca.

5. Etyka i personalizm

Cykl 21 felietonów, jakie ukazywały się na łamach „Tygodnika Powszechnego" w latach 1957–1958 pod wspólnym tytułem „elementarz etyczny", dał fundamenty pokoleniom myślicieli do porozumiewania się poprzez język odnoszący się do wszelkich form definiowania i wyrażania idei dobra i prawdy[15]. Styl retoryczny, jaki w nich się przejawia, ogniskuje się w pierwszych akapitach tekstu do wyjaśniania pojęć, następnie prób ich definiowania, potem podawania konkretnych przykładów, a na sam koniec – wysnuwaniu wniosków. Taki charakter tekstu może być powiązany z traktowaniem przez Karola Wojtyłę etyki jako umiłowania mądrości, nauki normatywnej, posiadającej status naukowy, o której trzeba mówić w sposób doświadczalno-indukcyjny. Najważniejszą normę stanowi w zbiorze personalizm, a retoryczny klucz–tendencja etapowego, logicznego dochodzenia do wniosków kluczowych, od ogółu do szcze-

[15] Pierwsze poetyckie egzemplifikacje tego problemu możemy odnaleźć w zbiorze: K. Wojtyła, A. Bujak, *Renesansowy psałterz,* Kraków 1999.

gółu, od definicji do egzemplifikacji, bądź od szczegółu do ogółu (wniosku). Twórca, wykorzystując ten zabieg, używa równocześnie dwóch typów argumentacji: zwężającej (przechodzącej od argumentów ogólnych do szczegółowych) i rozszerzającej (odwrotnej, figury indukcyjnej)[16]. Splot struktury logicznej tekstu z językiem metafizyki łączy „dwa skrzydła": kryterium rozumowe i duchowe, aby na nich stworzyć własny elementarz prawd o wartościach humanistycznych, o ideach, prawach i celach człowieka[17].

6. Filozoficzne dywagacje

Filozoficzna koncepcja odróżniania od siebie pozytywnych i negatywnych pierwiastków w światopoglądzie Jana Pawła II stanowi klucz do odczytania większości jego dzieł. W utworze *Pamięć i tożsamość* definiuje je w następujący sposób:

Zło jest zawsze brakiem jakiegoś dobra, które w danym bycie powinno się znajdować, jest niedostatkiem. Nigdy nie jest jednak całkowitą nieobecnością dobra. W jaki sposób zło wyrasta i rozwija się na zdrowym podłożu dobra, stanowi poniekąd tajemnicę. Tajemnicą jest również owo dobro, którego – zło nie potrafiło zniszczyć, które się krzewi niejako wbrew złu, i to na tej samej glebie[18].

Koncepcję podziału wartości wywodzi w swych dziełach z *Księgi Rodzaju*: „Tak jak Bóg będziecie znali dobro i zło, czyli będziecie sami stanowić o tym, co jest dobrem, a co złem", stąd personalistyczna koncepcja ludzkich działań ogniskuje się wokół świadomych, dobrowolnych, woluntarystycznych wyborów jednostki. Równocześnie wielokrotnie powołuje się na słowa św. Pawła: „Nie daj się zwyciężyć złu, ale zło dobrem zwyciężaj" (Rz 12,21)[19], gdyż wierzy nie tylko w potęgę człowieka, ale w możliwość jego przemiany dzięki sile miłości. Uwypuklany w *Pamięci i tożsamości* oraz w homiliach papieża portret beatyfikowanej i kanonizowanej siostry Faustyny dokumentuje koncepcję zmagania się sprzecznych sił i potęgę ludzkiej dobroci:

---

16 Por. A. Schopenhauer, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów,* Warszawa 2000, s. 48–51.

17 Por. Jan Paweł II, *Elementarz etyczny,* Warszawa 2007.

18 Kraków 2005, s. 11.

19 *Ibidem*, s. 56.

Jakby Chrystus chciał mówić za jej pośrednictwem: „Zło nie odnosi ostatecznego zwycięstwa. Tajemnica paschalna potwierdza, że ostatecznie zwycięskie jest dobro, że życie odnosi zwycięstwo nad śmiercią, że nad nienawiścią triumfuje miłość"[20].

To samo przesłanie Jan Paweł II kieruje do pokolenia młodych, wiedząc, iż stale poszukują oni ścieżek rozwoju, podejmują przeróżne wybory, wzbogacając swe doświadczenia. W cytowanym wcześniej utworze *Teraz już zaczynam rozróżniać poszczególne profile* podmiot poddaje w wątpliwość kwestię, czy dzieci są już na tyle dojrzałe, aby wiedzieć, jak odróżniać dobro od zła. Ten poeta-psycholog i moralista dopatruje sie w takich rozterkach młodych swoistego czaru, o czym wspominał w swym *Przemówieniu do młodych* w Krakowie 10 czerwca 1987 roku:

Urok młodości to jest odkrycie świata wewnętrznego, mojego wewnętrznego „ja". To wewnętrzne „ja" jest bogate, bogate w możliwości w jednym i w drugim kierunku, w kierunku dobra i w kierunku zła[21]. *(...) Prawdą jest, że młodzież kontestuje dziedzictwo przekazywanych jej wartości. Kontestuje to niekoniecznie znaczy, że niszczy je czy z góry odrzuca*[22].

W kształtowaniu swego etycznego światopoglądu Jan Paweł II wielokrotnie odwołuje się także do tez Kanta, cytując fragmenty jego dzieł, a przede wszystkim *Uzasadnienie metafizyki moralności*, aby wspierać swe personalistyczne tezy, rozważania o kategoriach wartościowania świata, wolnej woli (*Miłość i odpowiedzialność, Osoba i czyn, Pamięć i tożsamość*). Przywołajmy niektóre z ulubionych przez papieża fragmentów dzieł filozofa:

1. *Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w swej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko środka*[23].
2. *Jeżeli etyka jest filozoficzną nauką o dobru i złu moralnym, to musi czerpać swoje podstawowe kryteriu oceny z istotnej właściwości ludzkiej woli, jaką jest wolność. Człowiek może czynić dobrze lub źle, ponieważ jego wola jest wolna, ale także omylna*[24].

---

20 *Ibidem*, s. 62.

21 *Elementarz Jana Pawła II...,* Kraków 2005, s. 57.

22 *Ibidem*, s. 60.

23 Cytat z dzieła I. Kanta, *Uzasadnienie etyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Warszawa 1971, s. 62, w: *Pamięć i tożsamość,* Kraków 2005, s. 44.

24 Cytat z tej samej strony w dziele Kanta, *ibidem*, s. 45.

Z kolei w swym *Elementarzu etycznym* pojęcie rozumu, istoty bytu i wreszcie – dobra definiuje także w odniesieniu do tez św. Tomasza, na nich budując koncepcje ludzkiej doskonałości i natury[25]. Inna kluczowa wartość moralna – wolność wielokrotnie bywa przywoływana w jego dziełach, stając się mentalnym łącznikiem pomiędzy prawdą i dobrem. Autor wiąże tym samym Arystotelesowską koncepcję wolności jako własności woli, która objawia prawdę z Sokratejskim spojrzeniem na kwestie dobroci „samej w sobie"[26]:

Czym jest ludzka wolność? (...) Jest zadana człowiekowi. Nie ma wolności bez prawdy. Wolność jest kategorią etyczną. (...) Wolność jest sobą, jest wolnością w takiej mierze, w jakiej jest urzeczywistniana przez prawdę o dobru. Tylko wtedy ona sama jest dobrem. Jeżeli wolność przestaje być związana z prawdą, a uzależnia prawdę od siebie, tworzy logiczne przesłanki, które mają szkodliwe konsekwencje moralne[27].

Kwestie woluntarystyczne także stanowią kluczowe myśli wielu przemówień, encyklik papieża, pojawiając się w stwierdzeniach: „mamy prawo"[28], „oni są także powołani do tego"[29], „mamy prawo i obowiązek mówić" (...), „Mówimy słusznie" (...), „Wiemy istotnie"[30], dając odbiorcy do zrozumienia, iż sam kształtuje swój los, przez co objawia się „strategia marchewki" – przedstawienie korzyści wynikających z podporządkowania się sugestiom nadawcy[31].

Jan Paweł II w swej twórczości sięga także po literacki klucz przypowieści, wykorzystując metaforyczne i symboliczne znaczenia. Odnosi go do aspektów pedagogicznych: dobra i zła, prób ich wyeliminowania, krzewienia idei nauczania pozytywnych wartości. Skoro dzieje ludzkości traktowane są jako widownia, na której rozgrywa się walka pozytywnych i negatywnych pierwiastków, ewangeliczna opowieść (Mt 13, 24–30) winna, zdaniem papieża, sugerować ścież-

---

25 *Op.cit.,* s. 36–39.

26 W tekstach dotyczących etyki powoływał się Karol Wojtyła na tezy Arystotelesa w wielu innych przypadkach, na przykład, gdy wskazywał na wyższość kontemplacji nad życiem czynnym (*Elementarz etyczny, op.cit.*, s. 75), czy też gdy pisał, dlaczego tenże filozof nazywał etykę polityką (*ibidem,* s. 77–78).

27 *Op.cit.,* s. 51.

28 Encyklika Jana Pawła II *Dives in misericordia,* 30.11.1980, s. 10.

29 *Nauczanie papieskie 1978–1982,* Pallotinum, Poznań 1987–1993, s. 257.

30 *Ibidem,* s. 866.

31 Por. M. Rusinek, *Między retoryką a retorycznością,* Kraków 2003, s. 16–17.

kę postępowania, choćby w nakreślonej w dziele *Pamięć i tożsamość* znaczącej sytuacji egzystencjalnej:

Zło jest zawsze brakiem jakiegoś dobra, które w danym bycie powinno się znajdować, jest niedostatkiem. Nigdy nie jest jednak całkowitą nieobecnością dobra. W jaki sposób zło wyrasta i rozwija się na zdrowym podłożu dobra, stanowi poniekąd tajemnicę. Tajemnicą jest owo dobro, którego zło nie potrafiło zniszczyć, które się krzewi niejako wbrew złu, i to na tej samej glebie[32].

(Jakub)

Dychotomiczny rozdźwięk na pierwiastki dobra i zła wielokrotnie bywa podkreślany poprzez konstrukcję przemówień Jana Pawła II do młodzieży i jej wychowawców, jaki na przykład znajduje egzemplifikację w *Homilii podczas beatyfikacji ks. Stefana Wincentego Frelichowskiego*[33]:

Proszę was, wychowawcy, którzy jesteście powołani, aby wpajać młodemu pokoleniu autentyczne wartości życia: uczcie dzieci i młodzież tolerancji, zrozumienia i szacunku dla każdego człowieka. Wychowujcie młode pokolenie w klimacie prawdziwego pokoju. To jest ich prawem. To jest waszym obowiązkiem. Wy, młodzi, którzy nosicie w sercach wielkie aspiracje, uczcie się żyć w zgodzie i wzajemnym poszanowaniu, solidarnie pomagając jedni drugim. Podtrzymujcie w waszych sercach dążenie do dobra i pragnienie pokoju.

7. Znaki – czas – edukacja

Jan Paweł II każdą jednostkę traktuje jako swoisty znak czasu. To w drugim człowieku dzięki magii mowy, otwarciu na drugiego człowieka, wreszcie poprzez sztukę dialogu, możemy odczytywać wolę Boga skierowaną do nas samych. Poszukiwanie wzajemnego zrozumienia i zacieśnianie kontaktów międzyludzkich staje się kluczową funkcją języka – daru[34]. Analogiczna misja wsłuchiwania się w różne głosy współczesności, odczytywanie poprzez nie słów Bożego objawienia przypisana była biblijnemu Abrahamowi, którego postać

---

32 *Ibidem*, s. 11.

33 Przemówienie wygłoszone 7 czerwca 1999 roku w Toruniu, w: *Myśli na każdy dzień. Słowa do Polaków,* Kraków 2002, s. 24.

34 Por. K. Stola, *Pastoralna teologia znaków czasu według Karola Wojtyły*, RTK 30, Warszawa 1983, z. 2, s. 665.

została ukazana w cyklu poematów *Wzgórze w Krainie Moria*. Słowo – imię związane z misją Abrahama stało się znakiem Przymierza, pokoju i radości oraz drogowskazem dla jego potomków:

– (...)Zatrzymaj się –
Ja noszę w sobie twe imię,
to imię jest znakiem Przymierza,
które zawarło z tobą Słowo Przedwieczne,
zanim stworzony był świat[35].
(Bóg Przymierza)

Koncepcję „spojeń" wiąże Jan Paweł II z teorią znaków czasu. Wywodzi ją ze słów Jezusa, z jego rozmowy z faryzeuszami i saduceuszami: „Wygląd nieba umiecie rozpoznać, a znaków czasu nie możecie", które według egzegetów oznaczają rozpoczęcie epoki mesjańskiej i eschatologicznej[36].

Znaki czasu jako „różnorodne głosy współczesności" stają się zamiennią spojeń i zawiłości świata, język najpełniej oddaje wszystko, co stanowi o istocie człowieka:

W znaku chodzimy od wieków. Myśl nie przylega do spojeń – sama się staje spojeniem, zawiasem wszelkiego ruchu, jaki przenika człowieka. W znaku chodzimy od wieków. Znak zastąpił spojenia świata i zawiłości ludzkiego losu[37].

(*Spojenia)*

Umiejętne odczytywanie znaków czasu w kontekście filozofii Jana Pawła II to zdolność przełożenia wiary na język uniwersalnych pojęć, która sprawia, iż można ją wyrażać, opisywać i przekazywać innym. Papież jednocześnie w swych dziełach podkreśla rozbieżność pomiędzy racjami rozumu i wiary, wynikłą z kryzysu filozofii związanego z nihilizmem i relatywizmem[38]. Odpowiedź na pytanie, jak szukać prawdy i ją opisywać w słowach, gdy powątpiewa się w istnienie prawdy obiektywnej i neguje wiele kluczowych sensów, wcale nie jest prosta. Rozważania na ten temat pojawiają się w poetyckim cyklu *Myśl jest przestrzenią dziwną:*

---

35 *Tryptyk rzymski*, *op.cit*, s. 552.

36 Por. A. Żynel, *Chrześcijaństwo żywe*, Warszawa 1985, s. 110 i B. Urbankowski, *Trzema drogami nadziei. Opowieść o wędrówkach Karola Wojtyły,* Warszawa 2002, s. 23–25.

37 *Op.cit*, s. 181.

38 Por. Z. Zarębianka, J. Machniak (red.), *Przestrzeń słowa. Twórczość literacka Karola Wojtyły – Jana Pawła II,* Kraków 2006, s. 18–19.

Bywa nieraz, że w ciągu rozmowy stajemy w obliczu prawd,
dla których brakuje nam słów, brakuje gestu i znaku –
bo równocześnie czujemy: żadne słowo, gest ani znak –
nie uniesie całego obrazu[39].
(Opór stawiany wyrazom przez myśli)

8. Poszukiwacz prawdy

Kontynuację poetyckiej myśli odnajdujemy w trzynastej encyklice *Fides et ratio*, w której postuluje jedność wiary i rozumu jako dwóch współpracujących skrzydeł prawdy-przesłanki oraz w zbiorze *Pozdrawiam i błogosławię. Listy prywatne papieża*. Koncepcja „wewnętrznego oporu" wyrazów komponuje się semantycznie z przesłaniem encykliki *Veritatis splendor.* Pokonanie barier stawianych przez symboliczne słowa z wiersza może odbyć się dzięki peregrynacji do wnętrza, głębi tworzywa. Ta podróż przypomina myśl z trzynastej encykliki o poszukiwaniu prawdy na przekór poznawczemu relatywizmowi:

Jeśli cierpi z braku widzenia – to przedzierać się musi
przez znaki do tego, co ciąży w głębi, co jak owoc dojrzewa
w słowie
Czyż to ma być właśnie ów ciężar, który poczuł na sobie
Jakub, gdy opadły w nim gwiazdy znużone jak oczy jego
owiec?[40]
(Opór stawiany myślom przez wyrazy)

Pokazanie w utworach dwustronnych i wzajemnych relacji oporu: wyrazy a myśl i myśl a wyrazy można powiązać z zamiłowaniem poety do nauki doświadczalnej (koncepcji akcji i reakcji), która w światopoglądzie papieża kieruje się w stronę dowodzenia istnienia prawdy, jawiącej się jako stopniowa droga do przezwyciężania błędu. Teren porozumienia i dialogu, rozpoczynający się na płaszczyźnie języka poprzez eksponowanie współpracy słów, obrazów, symboli, pozwala na poszukiwanie odpowiedzi na problemy człowieka i rozpoznawanie duchowego dziedzictwa ludzkości. Równocześnie świadomość niewyczerpywalności ludzkiej myśli konotuje pytanie, czy także język może nie ulegać wyczerpaniu? Poeta jednak skupia się

39 *Poezje*, *op.cit.*, s. 75.
40 *Ibidem.*

przede wszystkim na samym procesie kreacyjnym – magii docierania do prawdy o człowieku, która trwa ponad czasem i przestrzenią na przekór sceptycyzmowi:

Lecz gdy ona całym swym ciężarem pochyli się na mnie i ku mnie,
to wówczas napełnia się myślą i obsuwa na dno człowieka,
po którym rzadko stąpam, którego właśnie nie umiem,
choć wiem,
że już dalej rozpaść się nie mogę,
bo widzenie i przedmiot zupełny taką właśnie posiadają przepaść.[41]
(Ciężar właściwy)

Symboliczną poetycką przepaść możemy kojarzyć z licznymi zagrożeniami współczesnej kultury: poznawczym relatywizmem, pragmatyzmem czy nihilizmem, której istnienie Jan Paweł II tak często uwypukla w zbiorze *Modlitwy i rozważania na każdy dzień roku*. Podmiot utworu trwa w świadomości, iż pomimo trudności – „oporów" w docieraniu do prawdy istnieje wartościowa rzeczywistość i fundamentalne zasady, dla których warto się trudzić, poszukiwać, a nawet i nieraz zbłądzić. Słowa te powróciły jako znak otuchy przekazanej 7 czerwca 1999 roku w Toruniu przedstawicielom polskiej nauki, rektorom uczelni, przepełnionym wątpliwościami odnośnie do granic postępu:

Stoją dzisiaj przed nauką – a w tym także przed polską nauką – wielkie wyzwania. Niebywały rozwój nauki i postęp techniczny rodzi fundamentalne pytania o granice eksperymentu, o sens i kierunki rozwoju techniki, o granice ingerencji człowieka w przyrodę i środowisko naturalne. Postęp ten jest zarazem źródłem fascynacji jak i lęku. Człowiek coraz częściej lęka się wytworów własnego rozumu i własnej wolności.

41 *Ibidem*, s. 83.

Wychowanie oraz kształcenie z perspektywy nauczania filozofii i etyki

Piotr Koprowski

Wychowawcza funkcja procesu nauczania etyki w szkole średniej

Nauczyciele, politycy, naukowcy w państwach europejskich – również i w Polsce – od dawna podejmują próby odpowiedzi na pytania: Jak uczyć, by uczniowie byli Europejczykami nie tylko w sensie geograficznym? Jak wychowywać, by uniknąć nieszczęść, tragedii, jakie miały miejsce w przeszłości? Jakie treści przekazywać, by mieć pewność, że wychowankowie będą – już jako ludzie dojrzali – działać na rzecz budowy bezpiecznej, tolerancyjnej i zamożnej Europy? Wydaje się, że trudno nie zgodzić się z tym, iż kluczowe znaczenie ma właściwy, racjonalny proces wychowania młodego pokolenia Europejczyków. O specyfice kontynentu europejskiego, jego obliczu będzie w znacznej mierze decydować to, jaką formację intelektualno-etyczną otrzyma ono w szkole. Nasze inicjatywy polityczne i ekonomiczne skazane będą na niepowodzenie bądź też zaowocują jedynie częściowym sukcesem w przypadku, kiedy nie będzie towarzyszyć im proces budowy tego, co europejskie w umysłach[1].

Truizmem jest stwierdzenie, że nie będzie Europy, jeśli nie będzie Europejczyków, a najważniejszym czynnikiem kształtującym tych ostatnich jest wychowanie. Jak jednak wychowywać w obliczu

[1] D. Rougemont, *List otwarty do Europejczyków*, Warszawa 1995.

istniejącego kryzysu tradycyjnych wartości, również wychowawczych? W jakim stopniu i zakresie zmieniają się w związku z nim role, działania i sposoby postępowania nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli-etyków? Jakie zadania wychowawcze powinni realizować etycy w procesie nauczania, w jaki sposób uświadamiać uczniom szkoły średniej w Polsce funkcje, znaczenie określonych wyborów, koncepcji, postaw i ocen etycznych w życiu społecznym i indywidualnym? Niniejszy artykuł jest wyrazem ustosunkowania się autora do tych problemów. Pragnę przedstawić ważniejsze myśli, spostrzeżenia i refleksje z nimi związane.

Współczesna polska szkoła stoi wobec nieznanych, nieobecnych w okresie realnego socjalizmu problemów i wyzwań. Musi przygotować młodych ludzi zarówno do nowej rzeczywistości społeczno-politycznej kraju, która zaczęła krystalizować się po 1989 roku i wynikających z niej różnorodnych sytuacji, planów życiowych, jak i następstw „ponowoczesnych" przewartościowań cywilizacyjnych. Wiele wskazuje na to, że te trudne i złożone zadania realizuje ona w niewystarczającym stopniu. Skupia się często jedynie na analizie niektórych, mniej znaczących, drugorzędnych aspektów zjawisk, procesów natury edukacyjno-wychowawczej i sporządzaniu zazwyczaj mało skutecznych planów naprawczych. Ma duże trudności z rozpoznawaniem, właściwym odczytywaniem potrzeb uczniów oraz wypracowaniem odpowiednich sposobów, narzędzi komunikacji z nimi. Przyczyną tego stanu rzeczy jest, jak można sądzić, fakt, iż szkoła nie nadąża za dokonującymi się znacznie szybciej niż w przeszłości przemianami cywilizacyjno-kulturowymi[2].

Na istotę, specyfikę kondycji współczesnego świata i człowieka ma wpływ przede wszystkim bardzo szybki proces powstawania oraz przenikania informacji i wiedzy, a także nieustannego wyłaniania się nowych porządków, norm aksjologicznych. Już nie tylko poszczególne jednostki, lecz członkowie wielu grup społeczno-zawodowych, nie mogąc – ze względu chociażby na brak czasu – poznać tej sfery rzeczywistości i ustosunkować się do niej, wykazują lęk, nieufność, obawę przed jutrzejszym dniem. Mają niemałe trudności w dostosowaniu się do wyzwań globalizacji, integracji europejskiej czy też do następstw dynamicznego rozwoju techniki. W efekcie na-

[2] J. Szmyd, *Kryzys szkoły i wychowania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego", 5, „Pedagogika i Psychologia", 1/2003, s. 35–42.

sila się krytyka niektórych charakterystycznych dla naszych czasów zjawisk i trendów przemian. Swoista dysharmonia aksjologiczna przyczynia się natomiast do zmian mechanizmów wartościowania życia ludzkiego, do wykrystalizowania się nowego, innego niż dotychczas rozumienia treści naszych praw i obowiązków[3].

Współczesne tendencje cywilizacyjne, a także liberalne, unikające odwołań do sankcji etyczno-moralnych władze większości państw europejskich uznają wielość celów Europejczyków i będącą następstwem tego stanu rzeczy rywalizację za zjawisko ze wszech miar naturalne. Można więc obserwować powstawanie i „ścieranie się" różnych stylów życia, przekonań, idei. Nikt nikomu nie narzuca określonego, jedynie obowiązującego światopoglądu, wzoru kultury czy zasad obyczajowych. W czasach „ponowoczesnych" miarą wartości człowieka stały się przede wszystkim odnoszone sukcesy, a jedynym ograniczeniem gwarantowanej mu szeroko rozumianej swobody stało się prawo do niczym nieskrępowanej egzystencji innych osób. Atrakcyjne wydają mu się wzorce osobowe: spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza[4]. Promują i uwypuklają one bowiem życie jedynie na własny rachunek. Atrakcyjniejsze i zarazem ważniejsze stają się doznania zmysłowe, aniżeli postępowanie zgodne z literą jakiegoś ładu moralnego. Ten ostatni nierzadko sprowadza się do wymiaru wpisującej się coraz wyraźniej w naszą codzienność „interesowności". Oddajmy głos J.S. Pasierbowi, wybitnemu humaniście drugiej połowy XX wieku: „Interes... Stojąc przed kościołem mały chłopczyk pyta ojca: »Tata, co to jest?«, na co ojciec: »To dom Bozi«. Na to malec, oburzony: »Przecież mówiłeś, że Bozia mieszka w niebie«, »No, mieszka – odpowiada rodzic – ale tutaj ma swój interes«. Miałżeby to być – ironizował myśliciel – przykład nowego języka religijnego?..."[5]. Zamykanie się w kręgu oddziaływania materialnej sfery ludzkiej rzeczywistości, głoszonego z iście religijnym uniesieniem dorobkiewiczostwa, pieniądza owocuje tłumieniem pobudek etycznych, sentymentów moralnych. Przestaje nas interesować los innych ludzi, zwłaszcza tych rzekomo „nieżyciowych", „marzycieli". Nie jesteśmy zainteresowani tym, by podać

---

3 K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocław 2004.

4 Por. Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 7 i nn.

5 J.S. Pasierb, *Obrót rzeczy. Rok 1991*, Pelplin 1992, s. 73.

im pomocną dłoń, gdyż taka postawa nie przyniesie nam korzyści. W „ponowoczesności" względy moralne przestają być ważne, tracą swoje znaczenie – nie są drogowskazami i przewodnikami[6].

W związku z widocznym rozluźnieniem relacji międzyludzkich, odrzucaniem autorytetów, odchodzeniem od określonych zasad moralnych, norm obyczajowych, negowaniem istnienia i potrzeby partycypacji w tak zwanej wyższej duchowości ze wszech miar uzasadnione jest „intensywne poszukiwanie nowych dróg rozwoju, (...) nowych punktów orientacyjnych (...) w zakresie edukacji, (...) w dziedzinie filozofii, sztuki, religijnego rozumienia świata, (...) nauki. Chodzi tu o fundamentalną podstawę istnienia, o kształtowanie nowych wartości, które są w stanie ukazać strategię przetrwania oraz postępu człowieczeństwa, [o – P.K.] poszukiwanie nowych sensów i celów działań, przegląd różnorakich perspektyw rozumienia człowieka"[7].

Współczesne zjawiska, przemiany kulturowo-etyczne wystawiają nauczycieli, wychowawców na trudną próbę. Ci ostatni, nie godząc się na swoiste „uwolnienie" uczniów, wychowanków od motywacji, ocen moralnych, szukają nierzadko oparcia w różnych systemach pedagogicznych, tworzonych przez pedagogów-profesjonalistów, potwierdzenia zasadności swego stanowiska w tej materii. Nie zawsze jednak znajdują to, co pragnęli odnaleźć. Znaczna część współczesnych „pedagogik" prezentuje bowiem zawężone i dość naiwne koncepcje wychowania i wizje wychowanków. Opowiada się za zdecydowanym odrzuceniem tradycyjnego wychowania, gdyż uniemożliwia ono harmonijny rozwój dziecka, zabija jego indywidualizm i oryginalność. Podkreśla, że wychowanek nie tylko może, ale wręcz powinien rozwijać się bez pomocy reprezentantów starszych pokoleń, bez narzucanej odgórnie dyscypliny, zakazów i nakazów. Należy uwolnić go od zasad i norm etycznych podzielanych przez osoby dorosłe. Jako istota wolna od jakichkolwiek wpływów, nacisków, inspiracji z zewnątrz, sukcesywnie zacznie tworzyć własne reguły moralności, samodzielnie odróżniać dobro od zła, powodować się niezawisłymi motywacjami. Będzie wycią-

6 Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, s. 105–106.

7 A. Gorbacki, *Strategia kształcenia a szacunek wobec zróżnicowania etnicznego,* w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, s. 214.

gać trafne wnioski ze swych błędów i mobilizować się do nieustannego samodoskonalenia[8]. To radykalne, bez wątpienia, stanowisko „antypedagogiczne", nie uwzględniające społeczno-kulturowego aspektu wychowania, szermujące hasłami emancypacji, spontanicznego i bezstresowego rozwoju dzieci, jawi się jako kontrowersyjne, a wyzyskanie współtworzących je poglądów i refleksji w pracy wychowawczej może przynieść raczej więcej szkód niż pożytku[9].

W kontekście powyższych rozważań, dotyczących „postpedagogicznego" sposobu myślenia o wychowaniu i wychowankach, a także specyfiki rzeczywistości „ponowoczesnej", nie można nie zadać dramatycznych z punktu widzenia nauczyciela pytań: Jak w związku z tym wychowywać? Co robić? Zanim spróbujemy na nie odpowiedzieć, warto także zastanowić się, jaka jest kondycja społeczno-etyczna nauczycieli w Polsce?

Od 1989 roku polscy nauczyciele nie są już realizatorami celów socjalistycznego państwa, pokornymi „urzędnikami" mającymi obowiązek „zaszczepiać" „odgórne prawdy" uczniom, osobami skazanymi na intelektualny marazm, myślowy schematyzm. Mogą aktywnie i twórczo angażować się w swoją pracę, samodzielnie decydować o wyborze programów nauczania i podręczników szkolnych, swobodnie, krytycznie wypowiadać się na każdy temat z zakresu życia społeczno-politycznego i kulturalnego kraju, Europy i świata. Polska szkoła, mimo to, nie funkcjonuje tak, jak powinna. Jest często przedmiotem krytyki uczniów i ich rodziców, a także niemałej części środowiska nauczycielskiego. Poprawa jakości jej funkcjonowania nie jest zaś uzależniona – na pewno nie w głównej mierze – od pomyślnego rozwiązania problemów materialno-finansowych systemu oświaty. Na ogólną efektywność tego ostatniego wpływ ma, jak się wydaje, przede wszystkim świadomość samych nauczycieli, rozumiana tutaj jako sposób widzenia i interpretowania otaczającej ich rzeczywistości (również rzeczywistości edukacyjnej), specyfika i stopień zaangażowania w jej zmianę, moderniza-

---

8 H. Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślania antypedagogiczne*, Kraków 1994.

9 M. Dziewiecki, *Dlaczego wychowanie nowoczesne jest szkodliwe*, „Katecheta", 2/2006, s. 42–43.

cję oraz indywidualne predyspozycje osobowościowe, na przykład chęć samorealizacji, empatia, sposób bycia[10].

Znacznej części polskich nauczycieli brakuje motywacji i odwagi do aktywnego, kreatywnego działania. Obok osób twórczych, obdarzonych charyzmą, stosujących w swej pracy nowe, ciekawe, samodzielnie opracowane rozwiązania, są i takie, które posługują się zazwyczaj „intelektualnymi" szablonami, są schematyczne, bierne, w zbyt dużym stopniu przywiązane do tradycyjnych, wykładowych metod nauczania i obowiązku zachowania na lekcjach tak zwanej „dyscypliny". Postawa zarówno jednej, jak i drugiej grupy pedagogów ma wpływ na wyniki nauczania i zachowanie uczniów. „Rozwijanie zdolności twórczych uczniów wymaga również twórczych nauczycieli. (...) Do niedawnej przeszłości [do połowy lat 80. minionego stulecia – P.K.] ci twórczy nauczyciele, (...) nie byli cenieni przez władze szkolne, w ich oczach uchodzili za złych nauczycieli"[11]. Jak jest obecnie? Z przykrością trzeba stwierdzić, że nauczyciele są za bardzo uzależnieni od władz oświatowych, samorządów lokalnych, miejscowego establishmentu ideologiczno-światopoglądowego, a ci najbardziej twórczy spośród nich czasami bywają „solą w oku" tych podmiotów. Lepiej czy gorzej wykonują swoje obowiązki, lecz nie czynią tego w imię misji czy też posłannictwa społecznego. „Robią swoje", by nie stracić pracy, uzyskać pozytywną ocenę przełożonych, otrzymać kolejny stopień w hierarchii awansu zawodowego. W obliczu różnorodnych własnych problemów, dylematów i wyzwań związanych z działalnością na niwie edukacyjnej są w zasadzie osamotnieni. Rzadko mogą liczyć na pomoc, wsparcie ze strony władz czy też lokalnej społeczności. Są jednak niejednokrotnie – i to często bezpodstawnie – krytykowani, negatywnie osądzani przez reprezentantów różnych nurtów politycznych, grup zawodowych, społecznych. Szczególnie bolesna jest dla nich krytyka autorstwa byłych wychowanków, robiących często znakomite kariery, doskonale realizujących się zawodowo, rozwijających swoje dawne, szkolne pasje. Kiedy mają miejsce takie przypadki, pedagodzy, zwłaszcza ci należący do młodszego pokolenia, głęboko przeżywają to, że traktuje się ich w sposób in-

[10] Szerzej o świadomości współczesnych polskich nauczycieli zob. m.in. M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce,* Rzeszów 2006.

[11] L. Bandura, *Próba rozwijania myślenia twórczego w szkole podstawowej,* „Kwartalnik Pedagogiczny", 3/1975, s. 99.

strumentalny – zostają „wykorzystani" intelektualnie, a następnie porzuceni. Umożliwiają, ułatwiają młodym ludziom przejście ku progom karier, a później przez te same osoby są oskarżani o to, że nie dość efektywnie rozwijają zainteresowania uczniów, pobudzają do wysiłku itd. Złożoność, wielopłaszczyznowość relacji międzyludzkich w „ponowoczesności" wymusza na nauczycielach przechodzenie – wcześniej czy później – na pozycje oportunizmu, co z kolei wydaje się sprzeczne z wpisaną w ich zawód autonomicznością, z poczuciem własnej tożsamości.

Reasumując, można stwierdzić, że nauczycielom nie jest łatwo realizować swoją misję czy też zawodową powinność ze względu na to, iż często zmuszeni są dokonywać trudnych wyborów, znajdują się w kręgu oddziaływania antynomicznych racji, wykluczających się niekiedy nawzajem oczekiwań władz, rodziców, lokalnych społeczności. Nie zwalnia ich to jednak z obowiązku prowadzenia aktywnej, twórczej działalności edukacyjnej oraz kreowania własnego oblicza zawodowego. Pedagodzy powinni wypracować przejrzyste, pozbawione dwuznaczności standardy zachowań, a także metody będące skuteczną przeciwwagą dla „ciągot" w kierunku działań na rzecz instrumentalizacji zarówno siebie, jak i rzeczywistości szkolnej. Niezmiernie istotne jest to, by ani na chwilę nie zapominali o tym, że „czynnikiem, od którego w głównej mierze zależy rozwój warsztatu pracy dydaktycznej [i wychowawczej – P.K.] jest sam nauczyciel, od jego postaw zależy, jaką rolę spełni posiadany warsztat w procesie edukacyjnym"[12].

Wydaje się, że zdecydowana większość polskich nauczycieli, niezależnie od tego, czy posiada już określoną, realistyczną koncepcję „bycia" w szkole i postępuje w myśl współtworzących ją zasad, czy też dopiero znajduje się na etapie poszukiwań takowej, jest zdania, że nie można zrezygnować z aksjologicznego aspektu pracy z uczniami, z działań wychowawczych mających na celu ukierunkowanie młodych ludzi na pewne systemy, kręgi wartości. Nie neguje stwierdzenia, że nie sposób kształcić bez wychowania i być nauczycielem, nie będąc zarazem wychowawcą[13]. Wychowanie po-

---

12 K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000, s. 213.

13 „Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każ-

winno być wymiarem działalności każdego nauczyciela, a nie tylko zadaniem dodatkowym, realizowanym obok przekazywania zasobu wiedzy czy też kształtowania określonych umiejętności. Nie ulega jednak wątpliwości, że treści nauczania przedmiotów humanistycznych, w tym i etyki, procesy intelektualne, jakie w trakcie lekcji z tego zakresu mają szanse się dokonać oraz towarzyszące im emocje uczniów ułatwiają, uatrakcyjniają działalność wychowawczą szkolnego polonisty, historyka, etyka. Nauczycielowi matematyki, fizyki, technologii informacyjnej jest znacznie trudniej stworzyć w warunkach lekcyjnych właściwy klimat chociażby do krótkiej dyskusji na temat norm etycznych, zjawisk moralnych. Często jest też tak, że nie mają oni wystarczająco dużo czasu, by oprócz realizacji wcześniej zaplanowanego tematu zajęć zrobić coś ponadto. Zadają uczniom – co prawda – szereg pytań w rodzaju: Dlaczego są obecni na lekcjach tylko „fizycznie", nie koncentrują swej uwagi na omawianych zagadnieniach, poruszanych problemach, rozwiązywanych zadaniach? Co zrobić z osobami, które celowo nie pojawiają się na lekcjach w dniu sprawdzianu, pracy klasowej? Dlaczego jest gwar i hałas w klasie? Jak poprowadzić zajęcia, by „każdy coś z nich wyniósł"? Pytania te, podobnie jak i udzielane na nie odpowiedzi, trudno jednak uznać za wymianę poglądów naznaczonych wyrazistą treścią aksjologiczną.

Nauczycielowi etyki ze względu na specyfikę przedmiotu łatwiej jest „uczyć" wartości, przekazywać je uczniom, kształtować ich postawy wobec drugiego człowieka i życia, wspierać w rozwoju osobowym. Nie oznacza to jednak braku trudności, problemów, dylematów związanych z realizacją tego celu. Dziś, kiedy mamy do czynienia z kryzysem tradycyjnych wartości z jednej i z aksjologicznym chaosem, z istnieniem wielu „porządków" etyczno-moralnych, zróżnicowanych według różnych kryteriów – między innymi

dego nauczyciela". *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego.* Warto pamiętać również o istnieniu ustaw i rozporządzeń, regulujących zakres obowiązków nauczyciela wychowawcy. Wymienić trzeba m.in. *Kartę Nauczyciela z 26 stycznia 1982 roku (z późniejszymi zmianami), Ustawę o systemie oświaty z 7 września 1991 roku (z późniejszymi poprawkami), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół dla dzieci i młodzieży z 21 maja 2001 roku (z załącznikami z 2004 roku).*

środowiskowych, pokoleniowych z drugiej strony, niezbędna jest nie tylko znajomość odpowiednich metod, technik umożliwiających „dotarcie" do uczniów, lecz również podmiotowe zaangażowanie i dogłębne przeświadczenie, że to, co robimy, jest uzasadnione, potrzebne i konieczne[14].

Nauczyciel etyki w szkole średniej powinien być przede wszystkim humanistą, obdarzonym empatią mistrzem, który pomoże młodemu człowiekowi, zafascynowanemu postmodernistyczną, zrelatywizowaną światopoglądowo rzeczywistością, odnaleźć własną drogę do świata tradycji i kultury humanistycznej. Powinien uczyć świadomego istnienia w ramach tej ostatniej, w jej wymiarze aksjologicznym i symbolicznym. W procesie nauczania tego przedmiotu pierwszorzędnym celem nie jest raczej „bombardowanie" uczniów jak najszerszą wiedzą filozoficzną, a następnie sprawdzanie jej znajomości. O wiele większe znaczenie ma „wyrobienie", „zaszczepienie" w licealiście przekonania, że humanizm, rozumiany jako „wzniosły sposób myślenia o człowieku, jako wiara w człowieka, jako uznanie człowieczeństwa za wartość nadrzędną"[15] może stać się alternatywą dla „ponowoczesnych" postaw życiowych, stylów bycia. Działania te nie powinny mieć jednak w żadnym wypadku znamion indoktrynacji światopoglądowej. Gdy uczeń zrozumie duchowe źródła humanizmu, czynniki warunkujące jego wewnętrzną siłę i spoistość, ideową atrakcyjność, może (ale oczywiście nie musi) w naturalny sposób ulec jego czarowi. Młodzi ludzie, mimo ich „zakorzenienia" w „ponowoczesności", doskonale zdają sobie sprawę z tego, że nie jest ona „rajem na ziemi". Dostrzegają zinstrumentalizowanie, uprzedmiotowienie współpracy i relacji międzyludzkich, nasilenie walki o władzę i wpływy, hedonistyczny konsumpcjonizm, coraz powszechniejszy kult pieniądza. Nieobce są im ponadto, będące często jednym z następstw tego stanu rzeczy, nastroje zniechęcenia, przerażenia, niekiedy nawet rozpaczy, a także brak wiary we własne siły i możliwości.

Z podobnymi wyzwaniami i problemami musiał zmierzyć się również współczesny humanizm. Ze swoistej konfrontacji z owym „złem" obecnym w świecie wyszedł jednak zwycięsko. „Humanizm drugiej połowy XX wieku (...) musiał zmierzyć się z (...) kryzysem

[14] J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.

[15] J. Adamski, *Wyliczenie obowiązków,* w: A. Urbańczyk (red.), *Wokół wyzwań XXI wieku. Dyskusja w „Zdaniu"*, Kraków 1988, s. 110.

wiary w człowieka i całe jego metafizyczno-religijne zaplecze, (...) kształtował się w dość wyjątkowych, to znaczy niesprzyjających, okolicznościach. Biorąc pod uwagę bolesne doświadczenia wieku XX, musiał dokonać diagnozy sytuacji człowieka i kultury. Jednakże humanizm, bez względu na historyczną epokę, nigdy nie sprowadza się jedynie do tego rodzaju analiz, które w minionym stuleciu jak w żadnym innym prowadzą do gorzkich konstatacji. Prawdziwą siłą humanizmu jest jego nieustanne odniesienie do tradycji, dzięki temu potrafi on, niczym Feniks z popiołów, odradzać się nieustannie, przyjmując za każdym razem nową postać. (...) W ten sposób [możemy – P. K.] ocalić fundament wiary w człowieka i tworzoną przez niego kulturę”[16]. Warto przeto, jak można sądzić, odwoływać się do tego prądu umysłowego, czerpać nieustannie z jego pokładów.

Na lekcjach etyki nie sposób nie rozwijać humanistycznej wrażliwości uczniów, nie kształtować humanistycznych wartości i postaw, między innymi takich, jak: miłość, życzliwość w stosunku do drugiego człowieka, sprawiedliwość, tolerancja, godność osobista, życiowy optymizm, pogoda ducha, poczucie humoru. Warto uczyć umiejętności bycia człowiekiem, człowiekiem zdolnym do mądrej oceny siebie i innych, do autorefleksji i budowy własnego wizerunku. Może być to swoiste „lekarstwo” na stan ducha znacznej części młodzieży, nieumiejącej odnaleźć się w realnym „tu i teraz”, nierzadko sięgającej po alkohol i narkotyki, mającej myśli samobójcze. Nauczyciel etyki powinien być sługą prawdy i wartości, wychowującym młodego humanistę, zdolnego do życia we wspólnocie ludzkiej, potrafiącego właściwie korzystać z posiadanej wolności, stawiać sobie ciągle nowe cele i wymagania, a następnie konsekwentnie je realizować[17].

W kontekście tym rodzi się praktyczne pytanie: Jakie metody nauczania, sposoby zagospodarowania czasu lekcyjnego najlepiej służą realizacji tych zadań? Wydaje się, że warto zwrócić szczególną uwagę na pracę z tekstem źródłowym, na analizę i interpretację najważniejszych dzieł (ich wybranych fragmentów) podejmujących

16 T. Tomasik, *Humanizm Pasierba*, w: *Ksiądz Janusz Stanisław Pasierb. Kapłan – poeta – humanista*, Pelplin 2004, s. 71–72.

17 A. Zając, *Oświata w nowej rzeczywistości*, Przemyśl 1995, s. 13; M. Dziewiecki, *Cele i metody wychowania*, „Katecheta”, 12/2004, s. 55–65.

problematykę etyczną[18]. Niektóre spośród tych dzieł – mówiąc najogólniej – uosabiają określoną postać humanizmu, inne zaś stanowią jakiś przejaw antyhumanizmu. Uczniom szkoły średniej warto zorganizować „spotkania" zarówno z jedną, jak i drugą grupą tekstów. Niezmiernie ważną rolę w procesie „obcowania" z tekstem odgrywa nauczyciel. „Nauczyciel (dobrze przygotowany) jako mądry i doświadczony, ale dyskretny pośrednik między uczniem a dziełem (...), jako przewodnik w procesie dochodzenia do coraz pełniejszego i głębszego rozumienia tekstu (...) jest uczniowi niezbędny"[19]. Nie może przeto chociażby zostawiać uczniów w klasie „sam na sam z wielkimi ideami". Z drugiej strony nie powinien „robić wszystkiego za nich". To, co młodzież jest w stanie wykonać samodzielnie, powinna „robić sama". Drugorzędne znaczenie ma raczej analiza przyczyn powstania danego dzieła etycznego (filozoficznego), uwarunkowań historycznych tego faktu, wobec czego można ją w pracy z uczniami pominąć. O wiele bardziej istotne, cenne z poznawczego i przede wszystkim wychowawczego punktu widzenia jest zgłębianie znaczeń (sensów) tekstów, traktowanie ich jako wielkiego zbioru informacji o poglądach, przekonaniach, przeżyciach, pragnieniach i oczekiwaniach wybitnych osób żyjących i działających w różnych epokach, jako dokumentu jakości, sposobów życia ludzkiego. Odpowiadają one na pytania: Jaki sens na przestrzeni wieków nadawano własnej egzystencji? Co było dla ludzi najważniejsze i dlaczego? Jak zmieniały się i ewoluowały postawy światopoglądowe, różnego rodzaju normy, wartości? Uczniowie, pracując z tekstami źródłowymi, stają się w mniejszym lub większym stopniu osobami kompetentnymi do dokonywania świadomych wyborów etycznych, umiejącymi spojrzeć na dany czyn, zjawisko z wielu, nawet diametralnie odmiennych, punktów widze-

---

18 Interesujący wykaz tekstów z zakresu etyki naturalistycznej i antynaturalistycznej, z którymi można pracować na lekcjach etyki w szkole średniej, podaje U. Schrade, *Etyka, główne systemy. Podręcznik dla uczniów szkół średnich*, Warszawa 1992, s. 68–69.

19 R. Pawłowska, *„Bariera językowa" – pretekst do rezygnacji z czytania literatury pięknej czy rzeczywiste utrudnienie*, w: B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, Lublin 2005, s. 267; zob. także B. Myrdzik, *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole,* w: B. Myrdzik (red.), *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki nauczania języka polskiego*, Lublin 2000, s. 175–187.

nia. Nauczyciele, pomagający im w wykonaniu określonych zadań, mają możliwość bezpośredniego wpływu na kształtowanie tak zwanych „przeżyć rozumiejących”[20] swoich wychowanków, dzięki którym mogą oni zacząć świadomie i swobodnie uczestniczyć w kulturze humanistycznej.

Praca z tekstami źródłowymi, podobnie jak praca z podręcznikiem szkolnym czy też nad przygotowaniem różnych prezentacji, może mieć charakter indywidualny lub grupowy. Na lekcjach etyki uczniom powinno się dosyć często umożliwiać realizację zadań zespołowych. Dzięki tym ostatnim młodzi ludzie nabywają bowiem umiejętność skuteczniejszego komunikowania się ze sobą, nawiązywania współpracy, rozwiązywania lub łagodzenia konfliktów, poszukiwania zwolenników własnych przekonań, podejmowania decyzji, dostrzegania swoich słabych i mocnych stron w działaniu. Zadaniem nauczyciela jest wybór takich zadań do wykonania, takie kierowanie pracą licealistów (im jest ono bardziej dyskretne, tym lepiej), by mogli i chcieli mówić o swoich indywidualnych poglądach, dyskutować zarówno o preferowanych wartościach, jak i zasadach, których nie akceptują, by kształtowali i rozwijali w sobie empatię, wrażliwość na problemy innych ludzi, szacunek i tolerancję wobec odmiennych postaw i stylów bycia. Niezmiernie istotna jest w tym kontekście, podobnie zresztą jak w całym procesie nauczania, umiejętność nawiązania przez szkolnego etyka dialogu ze wszystkimi wychowankami. Tylko wówczas, kiedy taki dialog został nawiązany, można bowiem myśleć i działać na rzecz realizacji określonych zadań wychowawczych. Jakość wpływu wychowawczego nauczyciela – a nauczyciela etyki w szczególności – nie zależy zazwyczaj od bagażu posiadanej przezeń wiedzy, od zakresu jego doświadczeń i umiejętności zawodowych, lecz „od stopnia rozwoju jego osobowości, od stopnia zainteresowania się wychowankiem i szacunku dla stającej się osobowości. Zainteresowanie to iść powinno tak głęboko, że rodzi pewien stan potrzeby (...) wniknięcia w (...) przeżycia duchowe [ucznia – P.K.], uczestniczenia w nich i dopomożenie mu stania się pewną strukturą wartości”[21]. Tylko nauczyciel, który potrafi dobrze komunikować się z uczniami, od czasu do czasu patrzeć

[20] E. Nurczyńska-Fidelska, *Zawłaszczenia i horyzonty – młody widz filmowy wobec wartości estetycznych,* w: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Estetyczne przestrzenie współczesności*, Warszawa 1996, s. 202.

[21] M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1964, s. 21.

na wszystko ich oczyma – nauczyciel empatyczny – jest w stanie skutecznie pomagać wychowankowi zarówno w odkrywaniu samego siebie, „rozszyfrowywaniu" własnej osobowości, jak i „przekazać" mu przynajmniej pewne elementy dojrzałego światopoglądu, a więc takiego, który nie będzie opierał się tylko i wyłącznie na wartościach materialnych i konsumpcyjnych, w obrębie którego nie zabraknie miejsca na dobro, piękno, uczciwość, szlachetność, prawdomówność, bezinteresowność.

Współczesna polska młodzież, przywiązująca dużą wagę do indywidualnej wolności, do możliwości samorealizacji, do wartości z osobistego punktu widzenia ważnych, niezbędnych[22], odrzuciłaby z pewnością światopogląd zamknięty w formułach formalnie zdefiniowanych, ostatecznych celów, dogmatów, postulatów, niezależnie od jego ukierunkowania aksjologicznego. Gdyby jednak ten sam światopogląd nie został jej „podany" w sposób instrumentalny, gdyby uwzględniono „spojrzenie" wartościująco-oceniające młodych osób, ich rozumienie rzeczywistości i wyobraźnię, to można przypuszczać, że niektóre jego kategorie zostałyby nie tylko poddane analizie, lecz również włączone do krystalizujących się młodzieńczych przekonań. W kontekście tym ważne jest też to, by relacje nauczyciel etyki – uczeń miały głębszy sens intelektualny. Odwoływanie się na lekcjach etyki do racjonalnych przesłanek i rzeczowej argumentacji, stawianie uczniów w sytuacji różnorakich wyborów natury światopoglądowej sprzyja między innymi kształtowaniu się przeżyć emocjonalnych, uczuć wyższych – w tym i etycznych, moralnych. Jakość uczuć wyższych zależy w znacznej mierze od stopnia zrozumienia różnych uwarunkowań egzystencji jednostki ludzkiej, związków i zależności między ludźmi. Aby je jak najpełniej rozwinąć, konieczne jest uwzględnienie określonych czynników rozumowych[23]. Włączenie pewnych kategorii danego światopoglądu do własnego systemu myślowego następuje w przypadku licealistów dopiero po ich intelektualnej akceptacji, uznaniu ich słuszności. To, czy taka akceptacja stanie się faktem, zależy między innymi od sposobu „prezentacji" danej partii materiału nauczania. Nauczyciel etyki powinien w możliwie pełny, szeroki, spójny sposób przedstawiać określone zagadnienia, problemy. Musi dbać

[22] Szerzej na ten temat zob. H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.

[23] S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1960, s. 82.

o to, by nie doszło – choćby w toku klasowej dyskusji – do ich spłycania, zbyt daleko idącego upraszczania, zamknięcia w formułę uprzedzeń, stereotypów, do powstania obszarów tabu aksjologicznego. Nie może zamykać się ponadto na „ponowoczesne" propozycje w zakresie wyjaśniania i interpretacji świata oraz poznawania, nauczania i wychowania człowieka. Powinien je znać, umieć się do nich ustosunkować, chociaż oczywiście nie musi ich podzielać (trudno uznać na przykład „wychowawcze" postulaty antypedagogiki). Chodzi przede wszystkim o to, by nie pozostał obojętny wobec związanych z tym kręgiem niektórych potrzeb licealistów i był w stanie pomóc im w odnalezieniu tych postmodernistycznych „ofert", które apelują do wrażliwości moralnej, łączą się z ideami dobra, prawdy[24].

Wydaje się, że totalne odcięcie się od realnego „tu i teraz", od tego, co niesie ze sobą współczesna rzeczywistość (za takim „rozwiązaniem" opowiada się część środowiska nauczycielskiego) nie tylko nie przyczyniłoby się do przezwyciężenia kryzysu tradycyjnych wartości wychowawczych, lecz nawet jeszcze bardziej by go pogłębiło. Obecne, bardzo szybkie tempo rozwoju cywilizacyjnego pociąga za sobą konieczność stworzenia nowej jakości wychowawczej, nieopierającej się na sztywnym systemie przekonań światopoglądowych, na nakazach i zakazach. Jeżeli nowa jakość wychowawcza ma być skuteczna, jeżeli nauczyciele mają wywierać realny wpływ na kształt oblicza aksjologicznego młodego pokolenia, to nie można ani szukać wzorców, rozwiązań tylko i wyłącznie w tradycyjnych nurtach i teoriach, powstałych w mniej lub bardziej odległej przeszłości, ani też odnajdywać wskazań, norm jedynie w ramach wyznaczonych przez „ponowoczesność". Interesujące horyzonty wychowawcze, przykuwające uwagę treści aksjologiczne i język ich przekazu mogą „wyłonić się" przede wszystkim w następstwie spotkania i dialogu teraźniejszości z przeszłością, postmodernizmu z tradycjonalizmem.

Kończąc niniejsze rozważania, należy podkreślić, że najistotniejszym miejscem dla wychowania jest dom rodzinny. To w przestrzeni domu rodzinnego powinny krystalizować się najważniejsze wartości, przekonania, idee stanowiące o ludzkiej tożsamości. Na-

[24] W. Jakubowski, E. Zierkiewicz (red.), *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, Kraków 2002; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.

uczyciele wspierają rodziców w wychowaniu młodych ludzi, niektórym z nich – ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu – jest łatwiej wywiązać się z tego obowiązku. Materiał nauczania etyki w szkole średniej, jak i sam proces dydaktyczny, tworzą dosyć duże możliwości przekazywania uczniom-wychowankom różnorodnych treści aksjologicznych, wspierania ich w wysiłkach zmierzających do kształtowania własnej, dojrzałej osobowości, a także przygotowania do uczestnictwa w kulturze humanistycznej. Stopień i jakość realizacji tych zadań zależy nie tylko od odpowiedniego doboru metod pracy lekcyjnej, lecz również – a może nawet przede wszystkim – od interpersonalnych relacji nauczyciel etyki – uczeń. Nauczyciel empatyczny, niestosujący w swej pracy w szkole i kontaktach pozaszkolnych z uczniami zasad wychowania dyrektywnego, szanujący poglądy i przekonania młodzieży, ma znaczną możliwość oddziaływania wychowawczego. Ta ostatnia wzrasta, jak można sądzić, jeszcze bardziej, kiedy nie odrzuca on automatycznie „porządków" „ponowoczesności', lecz stara się wiedzę o nich w mniejszym lub większym stopniu wyzyskać w trakcie przygotowywania licealistów do wejścia w role dorosłych członków społeczeństwa.

Wiele wskazuje na to, że właśnie tacy nauczyciele, nauczyciele otwarci na świat i szybko zmieniające się potrzeby uczniów, czerpiący nie tylko ze skarbca tradycyjnych wartości wychowawczych, lecz również z bagażu współczesności, mogą stać się „zaczynem" zmian w zakresie wychowania, mających miejsce w przestrzeni polskiej szkoły. Preferowany przez nich typ wychowania, noszący nazwę ewolucjonistycznego, ma przed sobą pomyślną przyszłość. Nie negując ukształtowanych w przeszłości, niezbywalnych wartości ogólnoludzkich, uwypukla bowiem konieczność takiego „formowania" młodzieży, by później potrafiła odnaleźć się w zastanej rzeczywistości oraz miała odwagę ją kształtować i humanizować. Wychowanie ewolucjonistyczne „charakteryzuje (...) świadomość, że (...) wiele zawdzięczamy naszym przodkom. [Stąd – P.K.] konieczne jest nie tylko przekazywanie tradycji, ale i szczepienie kultu dla niej. Jednak wychowanie to nie jest tylko nacechowane duchem tradycjonalizmu, [równie ważny jest – P.K.] bowiem postulat wychowania nowych pokoleń w ten sposób, aby (...) potrafiły radzić sobie wśród najrozmaitszych, niedających się z góry przewidzieć okoliczności. (...) Najważniejszą jego konsekwencją jest skierowanie uwagi na właściwości i potrzeby rozwojowe samego wycho-

wanka, na rozwój jego uzdolnień, na jego indywidualność. Tylko bowiem ludzie twórczy potrafią wywiązać się z zupełnie nowych zadań. Stałość, ich siła charakteru muszą się teraz łączyć ze zdolnością do coraz dalszego rozwoju. Jednocześnie zmienia się stosunek człowieka do przekazywanych mu przez poprzednie pokolenia dóbr kulturalnych. Stając się coraz bardziej krytycznym i aktywnym nie może być on tylko nosicielem tych dóbr, musi stać się ich przetwórcą i współtwórcą"[25].

[25] A. Szczurek-Boruta, *Stałość i zmienność. Poczucie tożsamości narodowej młodzieży i nowy wymiar edukacji obywatelskiej*, w: J. Nikitorowicz, D. Miściejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość...*, *op.cit.,*s. 174.

Anna Kapusta, Katarzyna Salamon

Miejsce zagadnień etycznych w procesie kształcenia na poziomie liceum (studium przypadku)

1. Część teoretyczna

1.1. Podstawy teoretyczne przeprowadzanych badań

Celem niniejszego artykułu, poświęconego analizie wyników przeprowadzonych badań empirycznych w jednym z krakowskich liceów ogólnokształcących, jest określenie i ogólna charakterystyka **postawy uczniów wobec autorskiego programu nauczania filozofii ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień etycznych.** Zbadamy, czy deklarowana – względem tegoż projektu nauczania – postawa uczniów odzwierciedla główne założenie programu, a więc czy realizuje postulowany przez jego twórców pragmatyczny wymiar etyki. Pragniemy odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu przedmiot szkolny – „filozofia" jest dla uczniów „ważny" i czy potrafią oni wskazać we własnym doświadczeniu życiowym jego konkretne zastosowania. A zatem, czy nauczanie ujęte w ramy dydaktyczne programu autorskiego wykazuje

korelację z dojrzałością edukacyjną uczniów, która w praktyce życiowej nie ogranicza się przecież jedynie do szkolnej rzeczywistości.

Przejście do zasadniczej części artykułu, analizy i interpretacji wyników przeprowadzonych badań wymaga wyjaśnienia i uściślenia zakresów dwu kluczowych pojęć: **postawy** i **etyki.**

1.2. Postawa. Konceptualizacja pojęcia

Pojęcie **postawy uczniów** autorki rozpatrują w trzech wymiarach:
- znajomości głównych nurtów i kierunków filozofii (a w jej obrębie zwłaszcza etyki),
- świadomości konieczności (bądź braku tej świadomości) stosowania predykatów etycznych w praktycznych działaniach (teoretyczna korelacja: „filozofia" – „życie"),
- faktycznej realizacji postulatów etycznych w życiu codziennym.

Celem dalszego komentarza do prezentowanych badań jest próba opisu i diagnozy postawy uczniów wobec nauczania filozofii ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień etycznych w trzech wyżej wymienionych płaszczyznach.

1.3. Etyka. Operacjonalizacja pojęcia

1.1.3.1. Zakres teoretyczny

„Etyka" – w najszerszym sensie rozumiana jest jako teoria moralności. Jednak, co łatwo wykazać w badaniach empirycznych, pojęcie moralności nie jest jednoznaczne. Istnieje wiele sytuacji, w których trudno odróżnić etykę od samej moralności. Etyka (etymologicznie: gr. *'ethos'* i łac. *'moralis'* – obyczaj), inaczej zwana filozofią moralną, jest dziedziną filozofii zajmującą się zagadnieniami moralnych źródeł, kryteriów lub celów ludzkich działań (takich jak dobro, obowiązek, sumienie, cnota). Biorąc pod uwagę niniejszą tradycję kulturowego rozumienia pojęcia etyki, można wyróżnić co najmniej trzy odrębne działy etyki, zarówno ze względu na: genezę historyczną, zakres przedmiotowy, jak i cele oraz metody. Do głównych działów etyki należą:

Etyka normatywna – w jej obrębie stawiane są pytania: jak żyć, co jest najwyższym dobrem, co jest naszym obowiązkiem, jak powinno się postępować, jakie cechy i zachowania sprzyjają szczęściu lub minimalizują cierpienia.

Etyka opisowa – bada z różnych, naukowych punktów widzenia zachowanie należące do dziedziny moralności, czyli podporządkowane kryteriom dobra i zła. Do etyki opisowej należą takie dziedziny wiedzy, jak: psychologia moralności, która bada ludzkie motywacje, postawy, zagadnienia rozwoju moralnego, socjologia moralności, która zajmuje się zależnościami danego typu moralności od uwarunkowań społecznych, oraz antropologia moralności.

Etyka krytyczna, czyli *metaetyka,* która interesuje się statusem teoriopoznawczym wypowiedzi etycznych (ocen, norm), a także możliwościami i sposobami ich uzasadniania i weryfikacji.

1.1.3.2. Empiryczny wymiar etyki

Rozmaite są – także wśród współczesnych filozofów – poglądy na temat zakresu etyki. Istnieją koncepcje niemalże bezkresne (wszystko ma charakter etyczny), ale też i takie, które mają mniejsze ambicje naukowej ekspansji, na przykład zastosowanie etyki jedynie w porządkowaniu języka używanego do opisu zachowań międzyludzkich. Są etycy, którzy wiedzą „na pewno", co jest dobre, a co złe i z pozycji autorytetu pouczają w tej kwestii innych. Są jednak i tacy, którzy preferują ostrożność i jedynie opisują rzeczywistość, bez stosowania zakazów i nakazów. Pomimo licznych rozbieżności we wszystkich koncepcjach przewijają się dwa główne wątki. „Po pierwsze, chodzi o określenie miejsca człowieka w świecie, a dokładniej: o miejsce człowieka w świecie innych ludzi. Po drugie, o sprostanie przezeń wymogom różnych możliwości w ramach szansy wolnego wyboru. Przede wszystkim zaś idzie o kwestię: czy uczynić coś tak lub inaczej, zwłaszcza jak postąpić dobrze, bądź jak postąpić możliwie najlepiej"[1]. Etyka zatem dotyczy dziedziny relacji człowieka wobec człowieka oraz towarzyszącym tej relacji czynom, ich ocenom wraz z indywidualnymi uzasadnieniami. Chodzi tutaj o świat relacji międzyludzkich. „Ja etyczne czyni coś zawsze wobec drugiego człowieka, ten zaś mógłby – po odwróceniu relacji – zająć identyczną pozycję podmiotu wobec mnie"[2]. Relacyjność jest nierozerwalnie związana z etyką.

Teorie etyczne są szczególnie motywujące we współczesnych badaniach społecznych, gdyż dotyczą w sposób bezpośredni problematyki człowieka i tego, co w nim najsubtelniejsze – umiejętności wyrażania siebie poprzez relacje z drugim człowiekiem: „Funkcję szczególną peł-

1 J. Lipiec, *Koło etyczne*, Kraków 2005, s. 65.

2 *Ibidem*, s. 67.

ni obecność drugiego człowieka. Jego *jest,* objawiające się zwłaszcza w bezpośredniej formie *jesteś*, prowadzi do przeżyć egzystencjalnych bodaj najgłębszych spośród tych, które są nam w ogóle dane: troski, niepokoju, miłości (ale i nienawiści czy zazdrości), a może przede wszystkim radości samego spotkania"[3].

Filozofia, a w jej obrębie także i etyka, jest nauką. „Nauka, jako zbiór wiedzy o otaczającym nas świecie, wywiera znaczny i różnorodny wpływ na kształtowanie się społecznej świadomości moralnej. Największy zaś wpływ na jej kształtowanie wywiera etyka, jako wiedza teoretyczna i praktyczna"[4].

Wszystkie pojęcia etyczne mają implikacje w rzeczywistości, wyłącznie w obszarze relacji międzyludzkich. Etyka zatem jako dziedzina filozofii nie może pozostać tylko teorią, bowiem powstaje na bazie empirycznych faktów i do nich bezpośrednio się odnosi. Szczególnie interesujące jest poszukiwanie właśnie tych obszarów odnoszenia się etyki do świata „dnia codziennego". Takim obszarem jest niewątpliwie proces kształcenia etycznego młodzieży licealnej. Proces ten ma znaczący wpływ na dalszy rozwój młodego człowieka przynajmniej w trzech sferach: psychologicznej, społecznej i duchowej.

Czy uczniowie zdają sobie sprawę z empirycznego, relacyjnego charakteru etyki? Czy potrafią wykorzystać wiedzę filozoficzną, a zwłaszcza ściśle etyczną w codziennym życiu? W niniejszym artykule interesują nas tym samym zjawiska społeczne związane z procesem edukacji zorientowanej na podmiotowość kształcenia.

2. Część empiryczna

Badanie postaw licealistów w stosunku do autorskiego programu nauczania filozofii.

2.1. Uzasadnienie wyboru placówki oświatowej (wybór liceum ogólnokształcącego)

Do przeprowadzenia **ankiety audytoryjnej** wybrane zostało jedno z liceów ogólnokształcących w Krakowie ze względu na realizowany w tej szkole – począwszy od roku szkolnego 1997/1998 – **autorski program**

[3] W. Stróżewski, *Ontologia*, Kraków 2004, s. 117.

[4] S. Jedynak, *Etyka i socjalizm*, Warszawa 1974, s. 254.

nauczania przedmiotów humanistycznych, który obejmuje następujące jednostki lekcyjne: **filozofię, historię, historię sztuki, język polski i plastykę**. Ważną – dla procesu badawczego – motywacją tego wyboru był także fakt, że jedna z autorek niniejszego projektu badawczego jest absolwentką klasy humanistycznej tejże szkoły, a więc zakładałyśmy, iż łatwiejsze będzie nie tylko zachęcenie kadry pedagogicznej do wzięcia udziału w projekcie, ale i nawiązanie podmiotowego, wzbudzającego zaufanie kontaktu z uczniami klas autorskich. Obecnie autorski program nauczania wdrażany jest w trzech klasach humanistycznych. Spośród nich, jeśli chodzi o nauczanie filozofii ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień etycznych, dwie prowadzone są jako **eksperyment edukacyjny dotyczący miejsca filozofii w programie nauczania** (jedna godzina lekcyjna filozofii tygodniowo). W klasie pierwszej lekcja filozofii jest **odrębną jednostką dydaktyczną**, co oznacza, iż na zajęciach określonych w planie lekcji jako: „filozofia" – nauczana jest głównie historia filozofii. W ten sposób przedmiot ów wyodrębnia „dziedzinę filozofii" spośród innych dziedzin humanistyki dostępnych licealistom na poziomie szkoły średniej. W klasie trzeciej natomiast w ramach lekcji przedmiotu dydaktycznego: „filozofii", zagadnienia filozoficzne wprowadzane są w ścisłej korelacji z programem nauczania języka polskiego. Jeśli więc pierwszy model nazwać: „**filozofią – dziedziną alternatywną**", drugiemu należałoby przypisać miano: „**filozofii – dziedziny integratywnej**". Dodatkowo opozycyjność tych ujęć metodycznych pogłębia fakt, iż nauczyciel filozofii w klasie pierwszej prowadzi wyłącznie zajęcia z filozofii (w tymże roczniku), natomiast nauczyciel w klasie trzeciej jest zarówno nauczycielem filozofii, jak i języka polskiego. W ten sposób program uwydatnić miał ewentualne, istotne różnice w rozumieniu „**filozofii jako dziedziny samodzielnej**" już w ramach szkoły średniej i „**filozofii pojmowanej kontekstualnie w procesie kształcenia kompetencji literaturoznawczych**"[5].

Klasa druga, która nie była uwzględniona w niniejszym programie badawczym, zajęcia z filozofii odbywa w „tradycyjnym" modelu nauczania tego przedmiotu w liceum o profilu humanistycznym (elementy historii filozofii oraz główne nurty myśli filozoficznej w ujęciu porów-

[5] Założenia programowe przytaczamy zgodnie z ich prezentacją przekazaną nam przez twórczynię autorskiego programu nauczania przedmiotów humanistycznych w klasie o profilu humanistycznym na poziomie szkoły średniej – nauczycielkę filozofii i języka polskiego uczącą w poddanym badaniom liceum ogólnokształcącym.

nawczym). Stąd interesowały nas jedynie skrajne, opozycyjnie ukształtowane modele nauczania filozofii realizowane w ramach autorskiego programu nauczania.

2.2. Charakterystyka przeprowadzonych badań

W dniu 6 lutego 2008 roku za zgodą dyrekcji LO przeprowadzona została równolegle w obu badanych zespołach uczniowskich (klasy: „I" oraz „III" LO) **ankieta audytoryjna, trwająca około 20 minut**. Ankietę przeprowadzono w trakcie planowych godzin lekcyjnych, a więc jej wypełnienie przez ucznia wpisane było w kontekst „klasy" i „szkoły".

W ankiecie wzięło udział **28** uczniów klasy **pierwszej** oraz **24** uczniów klasy **trzeciej,** razem **52 uczniów jednego z krakowskich LO**, obecnych tego dnia w szkole. Ankieta zbudowana została z dwóch części: dwu pytań zamkniętych i dwu otwartych. Część pierwsza – pytania zamknięte – brzmiała następująco:

Czy lekcje filozofii, w których uczestniczysz, są dla Ciebie ważne? Podkreśl wybraną odpowiedź:

– Są dla mnie niezbędne
– Są dla mnie bardzo ważne
– Są dla mnie ważne
– Nie mają dla mnie żadnego znaczenia

Czy uważasz, że liczba godzin lekcyjnych filozofii jest wystarczająca w porównaniu z innymi przedmiotami humanistycznymi (takimi jak np.: język polski czy historia)? Podkreśl wybraną odpowiedź:

– Przedmiot filozofii jest zbędny
– Liczba godzin lekcyjnych filozofii jest wystarczająca
– Powinno być więcej godzin filozofii. Napisz, ile godzin tygodniowo . . . . . .
– Przedmiot filozofii powinien być realizowany w ramach programu innych przedmiotów, np.: języka polskiego

Celem **pierwszej części** ankiety była odpowiedź na pytanie badawcze, czy istnieje korelacja między osobistą postawą ucznia względem programu nauczania filozofii (pytanie nr 1 wraz z zamierzoną personalizacją odpowiedzi w zamkniętej kafeterii typu: „ja", „mnie") a deklarowanym zachowaniem w praktycznych, „realnych" sytuacjach wyboru szczegółów programu (pytanie nr 2 wraz z jego kształtem deklaratywnym i „powinnościowym" w szczegółowych charakterystykach pro-

gramu, takich jak: „jest zbędny", „liczba godzin jest wystarczająca", „powinno być", „powinien być realizowany").

Część drugą ankiety budowały dwa pytania otwarte ukierunkowane na swobodną wypowiedź ucznia, dotyczącą warunków i możliwości przekładu „teorii filozoficznej" poznawanej w szkole na „praktykę życiową", osobiste i indywidualne doświadczenia uczniów. Pierwsze pytanie otwarte (trzecie kolejne w ankiecie) brzmiało:

Czy realizacja programu filozofii wyróżnia Twoją klasę spośród innych klas w szkole. Wyraź swoją opinię (wolne miejsce na odpowiedź: kartka papieru formatu A4).

Pytanie drugie (czwarte kolejne i ostatnie) sformułowane było natomiast:

Opisz sytuacje, w których wiedza filozoficzna była Ci przydatna w praktyce życiowej (wolne miejsce na odpowiedź: kartka papieru formatu A4).

Celem obu pytań otwartych była możliwość wyinterpretowania „stereotypu filozofii" w reprezentacjach językowych uczniów, a więc sposób werbalizacji uczniowskich stanów oczekiwań wobec autorskiego programu nauczania filozofii, w którym uczestniczą.

3. Analiza uzyskanych odpowiedzi na pytania zamknięte

Na pytanie pierwsze ankiety w klasie pierwszej liceum uczniowie udzielili następujących odpowiedzi: **5** osób wybrało odpowiedź „**a**": (lekcje filozofii „**są dla mnie niezbędne**"), **4** osoby odpowiedź „**b**" (lekcje filozofii „**są dla mnie bardzo ważne**"), **5** osób odpowiedź „**c**" (lekcje filozofii „**są dla mnie ważne**") oraz **14** osób odpowiedź „**d**" (lekcje filozofii **„nie mają dla mnie żadnego znaczenia**"). W klasie trzeciej rozkład odpowiedzi był następujący: odpowiedź „**a**" nie została przez nikogo zaznaczona (**0**), odpowiedź „**b**" wybrał **1** uczeń, „**c**" – **6** uczniów, „**d**" – **17** uczniów. A zatem z pobieżnej analizy tychże wskazań wynikałoby, iż przedmiot filozofii jako godzina lekcyjna w tygodniowej siatce godzin klasy humanistycznej jest przez uczniów nieakceptowany, uważany za zbędny. Tak kształtowałaby się postawa badanych licealistów względem realizowanego przez nich przedmiotu nauczania.

W kontekście tych wypowiedzi odpowiedzi udzielane na **pytanie drugie** ankiety budzą wątpliwości logiczne. Na pytanie bowiem o prefe-

rowaną „**liczbę godzin lekcyjnych filozofii**" uczniowie klasy pierwszej udzielili następujących odpowiedzi: **6** uczniów wybrało odpowiedź: „**a**" („**przedmiot filozofii jest zbędny**"), również **6** respondentów wskazało na odpowiedź „**b**" („**liczba godzin filozofii jest wystarczająca**"), **10** zaś zadeklarowało odpowiedź „**c**" („**powinno być więcej godzin filozofii**"), wybierając rozpiętość od **2** do nawet **4** godzin lekcyjnych, zaś odpowiedzi „**d**" udzieliło **5** uczniów („**przedmiot filozofii powinien być realizowany w ramach programu innych przedmiotów, np.: „»języka polskiego«**"). W klasie trzeciej odpowiedź „**a**" wybrało **4** uczniów, na „**b**" wskazało **6** licealistów, na „**c**" – deklarując motywację zwiększenia wymiaru godzin nauczania filozofii (od 2 do 4 godzin tygodniowo) **11** uczniów, natomiast odpowiedź „**d**" satysfakcjonowała **3** uczniów.

Wyraźna **sprzeczność** (w obu klasach, czyli w obu modelach nauczania filozofii) pomiędzy osobistą **postawą** uczniów a deklarowanym **zachowaniem**, będącym reakcją na propozycję ingerencji w rozkład godzin lekcyjnych filozofii w programie nauczania, nasuwa kilka głównych hipotez wyjaśniających ów paradoks logiczny i poznawczy. Z jednej strony uczniowie ujawniają, iż same lekcje filozofii wpisane w instytucję szkoły, „kolejny, dodatkowy przedmiot do zaliczenia na ocenę", nie są dla nich satysfakcjonujące: „nie mają żadnego znaczenia". Postawa ta przejawiana była konsekwentnie przez uczniów obu klas. Z drugiej strony natomiast większość respondentów odpowiedziała, że „powinno być więcej godzin filozofii". Paradoks ten interpretujemy na kilka sposobów:

– Uczniowie kontestują instytucję „szkoły" i „lekcji", a więc i „filozofii-przedmiotu szkolnego", przeciwstawiając go „filozofii-stylowi myślenia", edukacji osobistej i pozainstytucjonalnej.
– Badani licealiści, poddani wcześniejszym „przedlicealnym" stanom oczekiwań wobec instytucji szkoły tylko w pierwszym pytaniu naświetlają swój obojętny stosunek do uczenia się dodatkowych zagadnień humanistycznych, natomiast w drugim „powinnościowym" pytaniu ulegają sile stereotypu społecznego milcząco zakładającego rozdźwięk pomiędzy postawą („nie chcę się dodatkowo uczyć") a zachowaniem („powinno być więcej godzin, ale że powinno, nie znaczy, że mnie to dotyczy").

Druga z hipotez byłaby tym samym znaczącym wskaźnikiem wyuczonej przez instytucje edukacji bierności poznawczej. Warto w tym miejscu nadmienić, iż w swobodnych wypowiedziach uczniów, które

pojawiały się niejako „mimochodem", po zakończeniu ankiety, dokonała się interesująca autodiagnoza tego stanu rzeczy. Otóż uczniowie mówili o swej przeszłości edukacyjnej (schemat: sześć lat szkoły podstawowej, trzy lata gimnazjum i trzy lata liceum), używając wartościującej kategorii „dziewięcioletniej, wydłużonej podstawówki" i „trzyletniego, zbyt krótkiego liceum". Refleksja ta nie została sprowokowana przez badaczki. Uczniowie, zwracając wypełnione ankiety, sami sygnalizowali ów problem w konwencji samousprawiedliwienia w rodzaju: „Na filozofię nie mamy już czasu, uczymy się głównie pod kątem matury z kluczem odpowiedzi, bo to decyduje o naszej przyszłości". Tę uczniowską tezę potwierdzili również nauczyciele, uznając, że na rozwój humanistyczny w obliczu tzw. „Nowej Matury" nie ma czasu w ciasnej siatce godzin lekcyjnych przypisanych przez wymogi edukacyjne uczniom na poziomie szkoły średniej.

Trzecią hipotezą, będącą *de facto* konsekwencją drugiej, jest następujące wyjaśnienie rozbieżności sensu odpowiedzi w pierwszym i drugim pytaniu zamkniętym:

Sprzeczność między uczniowskimi postawami a zachowaniami zasadza się na samym kontekście instytucjonalnym polskiej edukacji, głęboko zinternalizowanej tożsamości: **edukacja = (tylko) szkoła.** W związku z tym żywotnym stereotypem uczniowie oczekują obcego im w swej genezie, zewnętrznego kodeksu instytucjonalnego nauczania filozofii. Stan ten można by określić mianem wiernopoddańczego, lennego oczekiwania na instrukcje życiowe. W ten sposób reprodukcji ulega „stereotyp filozofii" jako nauki dla nauki, a więc elementu szkoły wyjętego z „prawdziwego życia".

A zatem uprawnione wydaje się rozpoznanie owej elementarnej sprzeczności jako paradoksu: jednoczesnego przejawiania przez uczniów pozytywnych reakcji na samą ideę autorskiego programu nauczania („wyłom w szkolnej sztampie") i równoczesnego doświadczania negatywnych emocji związanych z koniecznością wytężenia własnej, „ponadprogramowej" aktywności edukacyjnej. Jak powiedział jeden z uczniów-maturzystów: „Nie zdajemy filozofii na maturze, bo było jej za mało. A skoro nie zdajemy, to szkoda czasu na tę lekcję. Musimy się trzymać tego, co zdajemy rozszerzone [tzw. poziom rozszerzony przedmiotu egzaminacyjnego – przyp.: A.K i K.S.], bo to nam liczą na studia".

Uogólniając powyższą diagnozę – **autorski program nauczania filozofii** jest przez uczniów **aprobowany** jako **postulat**, idea kształce-

nia, zaś **negowany** jako postawa samokształcenia wymuszona przez **instytucję szkoły**. Badania powyższe pozwoliły więc na wskazanie źródła opisanego paradoksu edukacyjnego w dylematie społecznego uczestnictwa, którego znakomitym zwierciadłem jest „szkoła". Inaczej mówiąc, uczniowski *habitus*[6] – wyuczona bierność – odzwierciedla ogromne spektrum paradoksów społecznych, których cechą wspólną jest ambiwalentna postawa swoistej „odmowy proaktywności", braku inicjatywy powiązanej ściśle z irracjonalnym roszczeniem rozwiązania wszystkich problemów przez „siłę zewnętrzną". Czekanie na bliżej niesprecyzowanego, brakującego bohatera kulturowego, który zażegna kryzys „niedziałania". Jest to kwestia niezwykle niepokojąca, gdyż wskazuje ona jasno, że również młodemu pokoleniu dzisiejszych licealistów trudno jest konstruować własną ścieżkę edukacyjną. Uczniowie oczekują raczej „maturalnej apokalipsy" niż interesują się sposobami na własny rozwój. Oskarżają instytucję szkoły, nie dążąc do jej wewnętrznych przekształceń, mimo otwartej postawy nauczycieli i nowatorskich metod nauczania. Można by tę sytuację ująć syntetycznym twierdzeniem w postaci: „Powinno być »tak«, ale mnie »to« nie dotyczy". Tezę tę potwierdzają nauczyciele filozofii, twierdząc, że poruszane w ramach lekcji zagadnienia etyczne odbierane są przez uczniów jako „szlachetne starocie; piękne i pożądane, ale w zasadzie nieprzydatne, bo w gruncie rzeczy – nieosiągalne".

3.1. Analiza uzyskanych odpowiedzi na pytania otwarte

Część druga ankiety, zbudowana z dwu pytań otwartych, ukierunkowanych na zbadanie postrzegania przez uczniów korelacji pomiędzy „teorią filozoficzną" a „praktyką życiową", wykazać miała także warstwę ujęzykowienia – werbalnych reprezentacji stereotypu filozofii prawdziwego dla badanych licealistów. Uczniowie konsekwentnie deklarujący „nieprzydatność przedmiotu filozofii" udzielali na oba pytania otwarte ubogich językowo, lakonicznych odpowiedzi. Zdarzało się, że pozostawiali po prostu pustą kartkę. Na **pytanie nr 3 ankiety: „Czy realizacja przedmiotu filozofii wyróżnia Twoją klasę spośród innych klas w szkole. Wyraź swoją opinię**", odpowiadali, iż „nie wyróżnia wcale" lub „wyróżnia, bo jesteśmy dłużej w szkole". Kilka odpowiedzi trzecioklasistów wskazywało na niezadowo-

6 Por. P. Bourdieu, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990.

lenie z „filozofii w kontekście literatury", jednakże proporcjonalnie odpowiadały im także kontrodpowiedzi, podkreślające wartość pragmatyczną takiego modelu kształcenia (głównie: „zdawanie polskiego rozszerzonego na maturze"). Odpowiedzi „negatywne" bliskie były stereotypom ucznia „przypadkowego humanisty", jako że w polskiej praktyce szkolnej do klas humanistycznych trafiają bardzo często uczniowie nie tyle zainteresowani kształceniem „humanistycznym", ile raczej motywowani uniknięciem kształcenia „ścisłego", głównie matematyczno-fizycznego. Stan tego wewnętrznego rozwarstwienia klas humanistycznych negatywnie wpływa na edukację uczniów świadomie wybierających profile humanistyczne. Utrwala też społecznie szkodliwy i krzywdzący schemat postrzegania humanisty jako „niedouczonego ścisłowca", a także marzyciela „niezdolnego do nauczenia się matematyki".

Znacznie bardziej interesująco kształtowały się odpowiedzi (**na pytanie nr 3**) uczniów uznających filozofię i program jej nauczania za „niezbędny", „bardzo ważny" lub „ważny". Odpowiedzi pierwszoklasistów akcentowały istotność wyróżniania się klas humanistycznych w szkole jako wynik nauczania filozofii. Podkreślana była przede wszystkim „znajomość biografii słynnych filozofów", przekładanie „teorii filozoficznej" na „porady życiowe". Uczniowie uznali, iż filozofia „zmienia ich spojrzenie na świat i ludzi". Tę grupę odpowiedzi określić można mianem: „poczucia bycia wyróżnionym pośród klas niemających kontaktu z filozofią". Tak konkretyzowane „bycie wyróżnionym" ewidentnie wskazuje na stereotyp „filozofii czystej". Zresztą sformułowanie takie padło w jednej z wypowiedzi. „Filozofia czysta" to wedle uczniów – paradoksalnie – „znajomość tematów filozoficznych", które mogą „przydać się w życiu". Pierwszoklasiści chętnie operują także obiegowymi opiniami mówiącymi o „szczęściu wewnętrznym znających filozofię", „bogactwie odczuwania świata", umiejętności „odkrywania własnych emocji". Jednocześnie uczniowie ci, deklarujący, iż „filozofia jest bardzo potrzebna w dorosłym życiu", generalnie nie potrafią wskazać konkretnych sytuacji, w których „wiedza filozoficzna była im przydatna w praktyce życiowej". **(Por. pytanie nr 4.: „Opisz sytuacje, w których wiedza filozoficzna była Ci przydatna w praktyce życiowej")**. Konsekwentnie przywołują więc oni kontekst instytucjonalny swej wiedzy filozoficznej. Piszą o tym, że wiedza ta „przyda się na pewno na studiach". Niektórzy wspominają, iż „dzięki wiedzy filozoficznej zdarzyło im się zabłysnąć towarzysko" lub „umieli ją połączyć z wiarą na spotka-

niach oazowych".[7] A zatem przekład kulturowy „wiedzy filozoficznej" na „praktykę życiową" w kontekście wypowiedzi uczniów jawi się jako czysto hipotetyczny. Nie jest właściwie zauważany.

Uczniowie klasy trzeciej **na pytanie nr 3** odpowiadali najczęściej, iż „filozofia opiera się na myśleniu i rozumowaniu", a więc za logiczną konsekwencję „bycia wyróżnionym" za sprawą uczenia się filozofii uznawali swój przyszły sukces edukacyjny – *ergo* zawodowy i finansowy. W analizowanych wypowiedziach zaistniało również interesujące zjawisko mediatyzowania filozofii poprzez środki masowego przekazu, głównie telewizję. Jako indywidualny wskaźnik prestiżu społecznego postrzegany był przede wszystkim fakt znajomości „pojęć filozoficznych" (jednakże bez ich doprecyzowania), umiejętność „dyskusji na tematy filozoficzne" oraz „znajomość odpowiedzi na pytania z filozofii w teleturniejach". Wyraźne odzwierciedlenia w odpowiedziach na pytanie „o bycie wyróżnionym" znalazł też fakt dobrej korelacji nauczania filozofii z aktualnym programem szkolnym języka polskiego. Uczniowie zwracali uwagę na „dobrą znajomość kontekstów filozoficznych w analizie lektur", kilka osób wskazywało szczegółowo na postać św. Franciszka jako pierwowzoru dla tzw. „franciszkanizmu" w poezji, co zapewne było przedmiotem niezbyt odległej lekcji literatury Młodej Polski. Jeśli chodzi o **pytanie nr 4**, o konkret życiowy, w którym wiedza filozoficzna była przydatna „w praktyce życiowej", kilka wypowiedzi powiązanych zostało egzystencjalnie z „tematem miłości". Zjawisko to określić pragniemy mianem psychologizacji wiedzy filozoficznej. Wiąże się ono również z aktualizacją kolejnego stereotypu dotyczącego filozofii, a mianowicie z wpisywaniem jej w poczet nauk „metafizycznych". Niestety edukacja szkolna najwyraźniej nie jest w stanie oderwać uczniów od nawyków wyniesionych z komercyjnej kultury masowej. Filozofia pozostaje nauką niszową i ekscentryczną. Wyróżnia, ale i stygmatyzuje.

Obie badane grupy licealistów – klasy: pierwsza i trzecia – deklarowały przekonanie o byciu wyróżnionym „nauczaniem filozofii" w klasie, do której uczęszczają. Wyróżnienie to miało swe znaczenie przede wszystkim w grupie rówieśniczej. Podkreślano atrakcyjność towarzyską osób „mówiących na tematy filozoficzne", ich przyszły – wyższy sta-

[7] Szkoła, w której odbyły się badania, wpisana jest silnie w kontekst młodzieżowego ruchu oazowego, znajduje się ona bowiem „na terenie" jednej z ukierunkowanych na duszpasterstwo młodzieży, aktywnych krakowskich parafii. Większość uczniów zamieszkuje w pobliżu szkoły i wywodzi się rodzin katolickich.

tus społeczny. Pod tym względem obie grupy nie różniły się znacząco. W grupie trzecioklasistów szczególnie silnie wystąpiło zjawisko mediatyzacji wiedzy filozoficznej, filtrowanie jej przez „masmediowy" kod odbioru. Grupa ta, jak się wydaje, dobrze przyswoiła projekt „kontekstów filozoficznych", jako że trafnie dostrzegała przydatność znajomości „wiedzy filozoficznej" w sukcesie edukacyjnym (głównie: w „zdaniu na poziomie rozszerzonym – historii, języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie"). Pierwszoklasiści, jeszcze o „maturze" nie myślący, najczęściej nie próbowali wskazać „konkretnego zastosowania wiedzy filozoficznej". Ich wyobraźnia społeczna kończy się na razie „w szkole średniej", a dalsza przyszłość – jak widać – nadal pozostaje w sferze życiowych nierealności.

3.2. Wnioski i podsumowania

Postawy uczniów wobec autorskiego programu nauczania filozofii są ambiwalentne. Główne niespójności zachowań deklarowanych i wyborów osobistych (a więc i postaw) zasadzają się **na aprobowaniu idei programu**, chęci wyróżnienia się w szkole (a potem w życiu) poprzez „inność – wyjątkowość" **oraz jednoczesnym odrzucaniu konieczności własnego nakładu pracy w procesie edukacji i samokształcenia**. Sytuację tę diagnozujemy mianem zwrotu ku postawie negocjacyjnej. Jako dobrze rokujące w dalszym rozwoju przemian instytucji „szkoły" i „edukacji", stopniowe pokonywanie wyuczonej w kształceniu instytucjonalnym bierności, ciągle i uporczywie naznaczone jednak zachowaniami regresywnymi. Obciążeniami wynikającymi z braku wiary w siłę autokreacji, w sukces życiowy oparty na samodzielnych aktach decyzyjnych. Nadal pokutuje stereotyp „czystej filozofii" – przekonanie o ekskluzywnym i nieprzydatnym w „normalnej egzystencji" procederze „filozofowania", a więc: bezproduktywnym „myśleniu o rzeczach wzniosłych". Jednak, na co wskazuje aprobata młodzieży licealnej dla idei kształcenia w ramach programów autorskich, tendencja zmiany edukacyjnej jest już wyraźna.

Uczniowie chcą o sobie decydować, otwarcie wyznają, iż pragną odnieść sukces w każdej dziedzinie życia. Stąd ukierunkowanie na trafne wybory edukacyjne, czasem nieporadne szukanie prestiżu społecznego. Odnosimy także wrażenie, iż nauczanie filozofii „jako kontekstu dla literatury", jak to ma miejsce w klasie trzeciej, jest dobrym sposobem na przełamywanie stereotypu bezużyteczności filozofii. Ponadto taki model

daje uczniom większe poczucie bezpieczeństwa niż akademicka historia filozofii wdrażana w formie „dziedziny alternatywnej" dla „ubogiej", szkolnej humanistyki dostępnej uczniom na poziomie liceum ogólnokształcącego (Por. twierdzenie uczniów: „filozofia się przydaje na innych lekcjach"). Sądzimy, że ten model – oczywiście jako przejściowy i tymczasowy, lepiej trafia do uczniów, którzy dopiero w liceum, a więc w dziewiątym roku edukacji szkolnej – zazwyczaj po raz pierwszy mają kontakt z filozofią.

Niestety niepowodzenie „wydłużonej: dziewięcioletniej podstawówki" – jak to widzą i uczniowie, i nauczyciele szkół średnich, znacząco utrudnia proces dydaktyczny. Uczniowie i nauczyciele są przekonani o straconym „przed liceum" czasie. Brakuje w związku z tym poczuciem braku czasu motywacji wewnętrznej, ale i zewnętrznej: godzin lekcyjnych do realizacji „nowych przedmiotów humanistycznych" (oprócz filozofii mowa tu o historii sztuki, wiedzy o społeczeństwie, plastyce).

A zatem – optymistycznie – sądzić można, że stopniowo wzrastać będzie subiektywne, jednostkowe poczucie podmiotowości uczniów objętych autorskimi programami nauczania, o ile otrzymają oni stosowną pomoc systemową. Ankietowani zwracali uwagę na swój ogromny apetyt edukacyjny, obawiali się jednak „klucza egzaminacyjnego", czyli egzaminu dojrzałości pomijającego ich indywidualny rozwój. Mieli, jak potwierdzają twórcy programów autorskich, słuszne przekonanie o nadmiernej unifikacji wiedzy. Sytuacji, w której egzamin kończący licealny etap edukacji: „matura", nie jest już środkiem do dalszych celów edukacyjnych, a jedynie sposobem społecznego uzasadnienia instytucji szkoły. Autorskie programy nauczania ukierunkowane są na inny, bo podmiotowy – etyczny wymiar edukacji.

Monika Górczyńska

Dlaczego etyka powinna być przedmiotem nauczanym w szkole?

W okresie gwałtownych przemian, jakie dokonały się po 1989 roku we wschodniej i środkowej Europie, w tym również w Polsce, pojawiło się, oprócz szeregu niewątpliwie pozytywnych zmian, wiele zagrożeń i zjawisk niepożądanych, szczególnie niebezpiecznych dla młodego pokolenia.

Zagrożenia cywilizacyjne, między innymi problemy ekologiczne, przemoc, samobójstwa, nasilenie się chorób cywilizacyjnych, problem uzależnień, osłabienie więzi rodzinnych, wskazują na potrzebę uwrażliwienia świadomości moralnej społeczeństwa już w młodym wieku.

Wielu pedagogów i etyków podkreśla duży chaos aksjologiczny, załamanie się wielu tradycyjnych wartości i autorytetów[1].

Z tych też powodów warto zastanowić się nad znaczeniem kształcenia etycznego w szkole. Nie będzie to próba przedstawienia wszystkich zagadnień etycznych, a tylko zasygnalizowanie wybranych treści tej nauki, które mogą przyczynić się do ukształtowania u młodego człowieka kultury i wrażliwości etycznej.

Jedną z wielu przyczyn dezorientacji moralnej znacznej części dorastającego pokolenia jest brak wiedzy z zakresu etyki. (Wiedzę rozu-

---

1 R. Rosa, *Wartości i postawy w społeczeństwie demokratycznym*, w: A. Cudowska (red.), *Czynić świat bardziej etycznym,* Białystok 2003, s. 26.

miem w sensie znajomości faktów i znajomości sposobu, w jaki coś się robi[2]). Jest to także jeden z czynników niskiej kultury moralnej.

Etykę należy tu rozumieć jako naukę o moralności, a moralność jako zespół wartości, norm, zasad, reguł, zakazów i nakazów oraz struktur poznawczych sterujących współżyciem społecznym, a także postawami indywidualnymi wobec siebie, innych, otoczenia bliższego i dalszego, wobec całości bytu czy Absolutu.[3]

Wyróżnia się trzy podstawowe dziedziny szeroko pojmowanej etyki: etykę normatywną, etykę opisową i metaetykę.

Do etyki normatywnej, zwanej także właściwą, należy formułowanie określonych, pożądanych sposobów zachowań moralnych przez ustalenie systemów norm moralnych (nakazów i zakazów postępowania moralnego, kodeksów, wzorów zachowań) i ideałów oraz ocen czynów moralnych. Jest to najstarsza i najbardziej bogata treściowo dziedzina etyki. Stanowi zwykle trzon różnorakich systemów wychowawczych i jako taka nierozerwalnie związana jest z pedagogiką.

Etyka opisowa, zwana też nauką o moralności, stara się opisać zachodzące na przestrzeni dziejów zjawiska i fakty moralne bądź to z pozycji socjologicznej, bądź psychologicznej. Jej dociekania mają charakter objaśniający, relacjonujący, pozbawiony wartościującej optyki, traktujący różne moralności i systemy moralnych zachowań z bezstronnością.

Teorię etyki, czyli naukę o etyce, określa się zaś mianem metaetyki.[4]

Z etyki i rozważań nad naturą dobra wyrósł dział filozofii zajmujący się ogólną analizą wartości, wyjaśnianiem ich natury, genezy, relacji, jakie między nimi istnieją, oraz określaniem sposobów ich społecznego i kulturowego funkcjonowania – aksjologia.[5]

Zagadnienia te powinny znaleźć się w treściach omawianych na lekcjach etyki w szkołach. Przedstawienie takich zagadnień uczniom pomogłoby znaleźć im odpowiedź na pytania: Jak postępować, co jest wartościowe? Dlaczego postępujemy w określony sposób, jakie motywy nami kierują? O czym informują nas zdania oceniające? Na jakie wartości warto zwrócić uwagę?

---

2 G. Vesey, P. Foulkes, *Filozofia: słownik encyklopedyczny*, Warszawa 1997, s. 346–347.

3 *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Warszawa 2003, s. 1067.

4 T. Styczeń, *ABC etyki*, Lublin 1990, s. 5–6.

5 G. Vesey, P. Foulkes, *op.cit.*, s. 6.

Zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów nauczyciele w swojej pracy wychowawczej winni zmierzać do tego, aby uczniowie znajdowali w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego w wymiarze moralnym i duchowym, poszukiwali, odkrywali i dążyli do osiągnięcia wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie, przygotowywali się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości oraz mieli możliwość doskonalenia się.

W raporcie z prac IBE z 1995 r. w tekście pod tytułem *Kanon wykształcenia ogólnego w Polsce–ciągłość i zmiana*, do najważniejszych wartości i celów edukacji zaliczono m.in. wpajanie uczniom zasad etycznych[6]. Myślę, że chodzi tu o ogólne filozoficzne twierdzenia, na bazie których można tworzyć konkretne nakazy i zakazy moralne.

Wiedza etyczna pozwala uświadomić sobie granice uzasadnialności własnego stanowiska, daje lepsze zrozumienie mechanizmów psychologicznych, pełniejszą znajomość społecznych uwarunkowań i historycznej zmienności norm i zasad moralnych.

Nauka etyki może również pomóc we wzmacnianiu postaw wyrozumiałości i tolerancji wobec odmiennych sposobów myślenia etycznego.

Nauczanie etyki powinno mieć na celu formowanie zdolności do krytycznego i samodzielnego myślenia, przygotowanie młodego człowieka do odpowiedzialnego i racjonalnego rozstrzygania różnych dylematów moralnych, jakie niesie współczesność[7].

Lekcje etyki mogłyby proponować młodym ludziom drogę poszukiwania jakiegoś ładu, harmonii, porządku. Normy etyczne nie mogą być narzucane, należy je przekazywać drogą uświadamiania i łagodnego przekazu w poczuciu wolności, dobrowolności, przekonania i zaakceptowania[8].

---

6 Z. Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 37.

7 E. Klimowicz, *Problemy nauczania etyki w szkołach wyższych*, w: R. Banajski, R. Wiśniewski (red.), *Etyka w szkole. Materiały z konferencji naukowej, Warszawa, 22 października 1994*, Warszawa 1994, s. 82.

8 E. Kuźma, *Problemy etycznego wychowania młodzieży,* w: B. Burlikowski, W. Rechlewicz (red.), *Filozofia w szkole. Współczesne dylematy i wyzwania etyczne, Kielce, 24–25 września 2004*, Kielce 2005, s. 123.

W ten sam sposób należy postępować z wartościami, których przekaz stanowi istotę wszelkich procesów edukacyjnych, które kształtują człowieka.

Wartość „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich"[9].

Bez wartości nie byłoby ładu hierarchicznego w świecie ani myślenia preferencyjnego.

Wartości jest wiele, nie dają się do siebie sprowadzić, ale można je podzielić na klasy. M. Scheler wyróżnia pięć typów wartości: hedoniczne, utylitarne, witalne, religijne i duchowe.

Według niego wartościami najniższymi są wartości hedonistyczne, to jest wartości przyjemnościowe. Wyższe od wartości hedonistycznych są wartości utylitarne, to znaczy użytecznościowe. Nad wartościami utylitarnymi górują wartości witalne (związane z życiem), zwane też biologicznymi. Są one związane z czuciem całego ciała. Wartości duchowe (kulturowe) z kolei są wyższe od witalnych. M. Scheler zaliczył do nich trzy grupy wartości: estetyczne, prawne oraz poznawcze. Wartościami najwyższymi są wartości religijne (skoncentrowane wokół pojęcia świętości), które będąc trwale włączone w ludzką naturę, są nieporównywalne z żadnymi innymi wartościami.[10]

Wartości według niego nie są kreowane lecz poznawane przez człowieka. Człowiek nie wytwarza wartości, ma tylko – lub nie ma – odpowiednią dyspozycję do ich przeżywania. Wartości, według jego teorii, to ta „przedmiotowa treść aktów ludzkich, która leży u podstaw całego ludzkiego działania, całej praktyki.[11]"

Człowiek powinien na drodze kształcenia etycznego dowiedzieć się o różnych wartościach, by móc kształtować własny ich porządek, by móc twórczo kształtować swoją moralność.

Obecnie wychowanie w duchu wartości staje się wyjątkowo ważne między innymi w wyniku dającego się zauważyć wyemancypowania wielu ludzi spod dominującego wpływu religii zinstytucjonalizowanej. Człowiek, tracąc moralne oparcie w religii, skłonny jest do nega-

---

9 M. Łobocki, *O wartościach w wychowaniu. Głos w dyskusji,* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 9/1993, s. 369.

10 W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności: źródła i komentarze*, Toruń 2002, s. 539–542.

11 *Ibidem*, s. 541.

cji nie tylko wartości wyższych, jakie ona głosi, lecz także przestaje uznawać jakiekolwiek autorytety, zarówno z kręgu etyki chrześcijańskiej, jak i etyki niezależnej. Skazany jest w tej sytuacji przeważnie na wybór wartości według własnych, subiektywnych rozstrzygnięć. To z kolei może doprowadzić do wielu zachowań wyraźnie sprzecznych z moralnością i poczuciem godności ludzkiej[12].

Autorytety pełnią zatem szczególnie w życiu dzieci i młodzieży doniosłą rolę.

Osoba jest wzorem osobowym, jeśli realizuje w swym życiu ideał doskonałości, może służyć za przykład i jest godna naśladowania[13].

Wzorem osobowym może być postać historyczna, fikcyjna, na przykład z literatury, filmu czy też bohater gry komputerowej[14]. Młodzież widzi i zapamiętuje uchybienia moralne rodziców i innych osób w rodzinie. Dorośli członkowie rodziny przestają być dla niej wzorami osobowymi[15]. Człowiek zaś, który nie uznaje autorytetów, to groźna i niebezpieczna dla społeczeństwa jednostka[16].

Wzór osobowy nieustannie obserwowany wprowadza w świat wartości dzięki naturalnej tendencji młodych do poszukiwania ideału godnego naśladowania. Musimy jednak mieć ciągle na uwadze konieczność wyrabiania umiejętności dostrzegania autorytetów, które stanowią źródło wartości, jakie przejmują dzieci i młodzież.

Osobowość człowieka zostaje wypełniona przez przyjęty system wartości, który nadaje kształt życiu człowieka, sens jego egzystencji.

Człowiek dokonuje wyboru wartości, czyli tego, co uważa za ważne, cenne dla jednostki i społeczeństwa, co jest godne wysiłku, poświęcenia, co stanowi cel dążeń ludzkich. Dla współczesnego społeczeństwa nie jest bez znaczenia, za jakimi wartościami opowiadają się jego członkowie, jakie uważają za najważniejsze[17]. Odkrywanie, przyjmowanie i prowadzenie życia zgodnego z przyjętym systemem wartości jest celem wychowania i samowychowania. By wartości mogły się rozwijać, potrzebne jest określone myślenie, określone oddziaływania zarówno w skali jednostkowej, jak i społecznej.

---

12 M. Łobocki, *op.cit.*, s. 371.

13 K. Wrońska, *Osoba i wychowanie*, Kraków 2000, s. 109–114.

14 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 239.

15 M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości*, Warszawa 2000, s. 84.

16 J. Homplewicz, *Promocja etyki pedagogicznej*, „Pedagogika Christiana", 1(5)/2000, s. 82.

17 M. Łobocki, *op.cit.*, s. 371.

Kształtowanie pożądanej hierarchii wartości winno przejawiać się w stawaniu się coraz lepszym.

Rozróżnienie tego, co jest właściwe, a co nie jest właściwe, jest długim procesem, który obejmuje lata od wczesnego dzieciństwa aż po osiągnięcie dorosłości. To, w jaki sposób proces ten będzie przebiegał, jakim wartościom w dorosłym życiu będzie hołdował młody człowiek, zależy w dużym stopniu od rodziców i nauczycieli.

Młodzież potrzebuje wartości dla swojego zdrowego rozwoju, normalnego, prawidłowego funkcjonowania w dorosłym życiu, a nawet dla radzenia sobie z problemami dnia codziennego. Przekazywanie młodzieży wartości jest istotne i potrzebne do prawidłowego współżycia w społeczeństwie, do kształtowania szacunku dla samego siebie i swojego zdrowia.

Brak odpowiedniego systemu wartości uniemożliwia bowiem życie zgodne ze swoimi aspiracjami i możliwościami. Dzięki lekcjom etyki wartości mogą realnie zaistnieć w przekonaniach, postawach i czynach ludzi.

Mówiąc o systemie wartości, nie możemy pominąć kwestii rozwoju moralnego.

Według koncepcji rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga istnieje sześć jego stadiów:

1. Stadium posłuszeństwa i kary. Jedynym motywem słusznego działania jest ucieczka przed karą.
2. Stadium indywidualnych celów instrumentalnych i wymiany. Człowiek postępuje tak, by realizować własny interes.
3. Stadium międzyosobowych stosunków, oczekiwań i wzajemności. Postępować słusznie, to znaczy spełniać oczekiwania najbliższego otoczenia, zasługiwać na pochwałę innych.
4. Stadium ładu społecznego i przestrzegania społecznych reguł. Postępować słusznie oznacza wypełniać nałożone przez instytucje obowiązki. Słuszne jest to, co służy utrzymaniu instytucji.
5. Stadium podstawowych praw i umowy społecznej. Postępować słusznie znaczy szanować wartości danego społeczeństwa, ponieważ są one powszechne i bezstronne. Postępujemy słusznie, jeśli jako istoty rozumne podporządkowujemy się regułom, na które wyraziliśmy zgodę, a które zapewniają życie i wolność.
6. Stadium uniwersalnych zasad etycznych. Postępujemy słusznie, ponieważ jako istoty rozumne uznajemy ważność tych zasad i godzimy się ich przestrzegać.

Zdaniem Kohlberga nie każdy człowiek musi dojść do najwyższego poziomu. Najistotniejsze jest to, że każdy, kto chce dojść do stadium ostatniego, musi przejść kolejno przez wcześniejsze[18].

Ważne, by młody człowiek został odpowiednio przygotowany do tego, aby mógł rozwijać się pod względem moralnym.

Podstawowym celem wychowania moralnego jest uwrażliwienie moralne człowieka, które za punkt dojścia postępowania moralnego obiera umiejętność oceny moralnej[19].

Celem tym jest także dążenie do wewnętrznej harmonii, czyli równowagi funkcjonalnej. Z nią nierozerwalnie związana jest tendencja do poszukiwania harmonii z innymi ludźmi i otoczeniem. Nie można mówić o wychowaniu moralnym i programować go bez uwzględniania troski o środowisko[20].

Dziś powinniśmy uwrażliwić, zwłaszcza młode pokolenie, na problemy ekologiczne, aby ludzkość nie przestała istnieć w sensie biologicznym.

Istotnym zadaniem wychowania moralnego jest wytwarzanie właściwych i jednolitych struktur poznawczo-ewaluacyjnych, które determinują rodzaj decyzji moralnych. Efektem całej praktyki wychowania moralnego jest doprowadzenie do stanu wewnętrznej akceptacji określonego systemu wartości[21].

Ważne jest wprowadzenie młodego człowieka w konkretne treści moralne adekwatne do treści wychowania moralnego i zgodne z jego rozwojem. Treści te powinny być ukazywane jako ukierunkowanie na wartości wyrażające się w konkretnych postawach i zachowaniach. Przyczynią się one do nabycia umiejętności analizowania problemu, obiektywizacji dylematów moralnych, co kształtuje kulturę etyczną człowieka.[22]

Na strukturę procesu wychowania moralnego składają się następujące działania:

– Wdrażanie wychowanków do postępowania moralnego.
– Rozwijanie i utrwalanie struktur poznawczych i ewaluacyjnych do zachowań moralnych.

---

18 L. Thomas, *Moralność i rozwój psychologiczny*, w: P. Singer, J. Górnicka (red.), *Przewodnik po etyce,* Warszawa 2000, s. 513–514.

19 W.W. Szczęsny, *Edukacja moralna*, Warszawa 2001, s. 122–123.

20 *Ibidem*, s. 96.

21 *Ibidem*.

22 *Ibidem*, s. 124.

– Uświadamianie wychowankom celów i zasad moralnego postępowania.
– Kształtowanie sądów i przekonań moralnych.
– Rozwijanie w wychowankach wiedzy etycznej[23].

Działania te prowadzą do ukształtowania określonej podstawy wewnętrznej kultury etycznej. Jest to szczególnie ważne w obecnej rzeczywistości, gdy mamy do czynienia z procesem „rozmywania się" ocen moralnych[24], kiedy nie ma już jasno sformułowanych zakazów moralnych ani ostrej granicy między dobrem i złem, kiedy zjawiska tradycyjnie od wieków uznawane za niemoralne, dziś nazywa się „moralnymi inaczej"[25].

Uniwersalistyczna edukacja etyczno-moralna powinna uwrażliwiać na odpowiedzialne podejmowanie działań, a więc na uwzględnianie skutków, także tych dalekosiężnych, podejmowanych oddziaływań oraz ukazywać niezbędność kształtowania właściwych struktur społecznych, które powinny być etycznie pozytywne.

W całym życiu człowieka kierownictwo przypada rozumowi, zaś wykonanie woli. Między nimi jest ścisły związek, ale inne jest działanie rozumu, a inne woli.

Ważne jest wyrobienie w młodym człowieku woli, która jest fundamentem każdego osobowego wychowania. Współcześnie liczy się skuteczność, przedsiębiorczość, korzyści i zyski. Zapomina się o pasjach, radościach. Wychowanie zapewniające odpowiedni rozwój woli, które można realizować na lekcjach etyki, polega na ukazywaniu młodemu człowiekowi wartości, których powinien on pożądać.[26]

Z działalnością woli łączy się podstawowe w etyce zagadnienie wolności człowieka.

„Wolnością ludzką nazywamy zdolność, jaką nasz umysł posiada, stanowienia wolą o własnych naszych czynach wobec każdego przed-

23 *Ibidem*, s. 221–227

24 J. Mariański, *Postawy moralne młodzieży szkolnej w warunkach zmiany społecznej*, „Przegląd Humanistyczny", 5–6/2006, s. 54.

25 W. Sztumski, *Kryzys moralności w kontekście degradacji współczesnego środowiska życia*, w: B. Burlikowski, W. Rechlewicz (red.), *Filozofia w szkole. Współczesne dylematy i wyzwania etyczne Kielce, 24–25 września 2004*, Kielce 2005, s. 7–8.

26 E. Kuźma, *op.cit.*, s. 121–122.

miotu, który nie będąc nieskończony, nie jest w stanie w konieczny i niezmienny sposób pociągnąć nas do siebie”[27].

Od czasów Hegla zwykło się wyróżniać „wolność od czegoś” i „wolność do czegoś”; ta pierwsza to wolność negatywna, rozumiana jako brak zewnętrznego przymusu (wolność od prześladowań, wolność od strachu, wolność od głodu), ta druga to wolność pozytywna, w której akcentuje się moment wyboru i możliwość jego zaistnienia („wolność do” czy też „prawo do”)[28]. Jej granicą stają się społecznie uznane wartości, normy i zasady współżycia – jest to wolność konstruktywna. Rezultatem przyjęcia tej wolności jest uszanowanie godności drugiego człowieka, aby rozwijać się w atmosferze bezpieczeństwa, stabilności i zaufania w stosunku do drugiej osoby[29]. Wolny jest tylko ten człowiek, który kierując się prawdziwą wiedzą i własnym rozumem, może realizować cele, które uważa za pożądane dla siebie.

Człowiek może dokonywać wyboru, ma wolność polityczną, może decydować o władzy w państwie. To także należy uświadamiać młodzieży, która nie czuje dumy z przynależności narodowej, obojętnie przyjmuje negatywne opinie o kraju i jego prestiżu, nie chce odpowiadać za losy ojczyzny i najchętniej wyjechałaby z niej na stałe. „Takie preferencje młodzieży (…) są efektem zwyczajnego braku przygotowania do dorosłego życia i wiedzy o tym, jakie wartości powinny mieć szczególne znaczenie dla człowieka szukającego swego miejsca w społeczeństwie, są wynikiem braku norm oraz wzorów moralnych”[30].

Z wolnością nierozerwalnie wiąże się odpowiedzialność, która powinna stanowić priorytetowe zagadnienie na lekcjach etyki.

„Z punktu widzenia etyki tradycyjnej, odpowiedzialność pojmowana jest jako postawa moralna, którą »pielęgnuje« człowiek i tym samym jest zawsze gotowy do odpowiadania za swoje czyny”[31]. W etyce współczesnej „traktowana jest jako central-

---

27 W.W. Szczęsny, *Propedeutyka filozofii dla pedagogów*, Toruń 1999, s.158.

28 I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, Warszawa 1991, s.114–134.

29 Z. Frączek, *op.cit.*, s. 54.

30 T. Czechowska-Świtaj, *Nauczanie etyki i filozofii w szkole średniej – ocena doświadczeń,* w: R. Banajski, R. Wiśniewski (red.), *Etyka w szkole. Materiały z konferencji naukowej Warszawa, 22 października 1994*, Warszawa 1994, s. 39.

31 W. Wołoszyn, *Istota odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.)*, Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny,* Bydgoszcz 1998, s.14.

ny fenomen etycznej sfery człowieka, rdzeń doświadczenia moralnego”[32].

Odpowiedzialność jest właściwością człowieka, która potrafi rozróżnić dobro i zło, zawarte w treści spełnionego działania, ma świadomość, że stanowi ono część jego osobowości, a skutkiem jest lub będzie poniesienie konsekwencji związanych z podjętym działaniem[33].

Pierwszym warunkiem zaistnienia odpowiedzialności jest świadomość, drugim jest wolność, to znaczy, że o odpowiedzialności można mówić wówczas, gdy człowiek stanowi źródło możliwych decyzji opartych na zrozumieniu sytuacji, wartościowaniu i wyborze[34].

R. Ingarden wyróżnił „cztery rozmaite sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności:

1. ktoś ponosi odpowiedzialność za coś albo, inaczej mówiąc, jest za coś odpowiedzialny,
2. ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś,
3. ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności,
4. ktoś działa odpowiedzialnie”[35].

Trzy pierwsze sytuacje możemy rozważać w odniesieniu do form odpowiedzialności moralnej. Najbardziej istotna jest tu jednak dojrzałość moralna człowieka, co oznacza odwagę przyznania się do błędu, wzięcia na siebie skutków błędnej decyzji, zdolność zrozumienia zależności między ponoszonymi konsekwencjami a swoim postępowaniem, które je wywołało. Czwarta zaś sytuacja odnosi się do człowieka, który zawsze zdaje sobie sprawę z tego, co mówi i czyni, przewiduje indywidualne i społeczne skutki swego postępowania, unika pochopnych decyzji, liczy się z określonymi dobrami innych ludzi. Odpowiedzialność w tym znaczeniu przejawia się w powiązaniu z pełnionymi przez człowieka rolami społecznymi[36].

Trzeba pamiętać, że odpowiedzialność moralną można ponosić nie tylko za czyny czy ich intencje, ale za zaniechanie czynów i inten-

---

32 *Ibidem*, s. 14.

33 *Ibidem*.

34 M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność jako wartość i postawa*, w: M. Nowicka-Kozioł (red.), *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, Warszawa 2000, s. 14.

35 M. Michalik, *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny,* Bydgoszcz 1998, s. 23.

36 *Ibidem*, s. 24–25.

cje ich zaniechania. Ten paradoks odpowiedzialności charakteryzuje T. Kotarbiński. Polega on na ponoszeniu odpowiedzialności nie tylko za „zrobienie czegoś, lecz także w wielu przypadkach za to, że się czegoś nie zrobiło”[37].

Widząc zagrożenia cywilizacyjne, powinniśmy aktualnie czuć się odpowiedzialni nie tylko za naturę, ale również za przyszłe pokolenia, które dopiero przyjdą, by żyć. To powinno stanowić jedną z najważniejszych kwestii omawianych na lekcjach etyki. Młody człowiek powinien przede wszystkim poznać zagadnienie odpowiedzialności, by mógł być odpowiedzialny za siebie, za drugiego człowieka, za środowisko przyrodnicze, szacunek do cudzej własności, do tego, co odziedziczyliśmy po naszych przodkach i co winniśmy przekazać kolejnym pokoleniom[38].

Wszystkie poruszone zagadnienia związane z ogólną wiedzą o etyce, wartościami, rozwojem moralnym, wolą, wolnością człowieka i odpowiedzialnością realizowane na lekcjach etyki w szkole kształtowałyby u młodego człowieka kulturę i wrażliwość etyczną, którą powinien odznaczać się każdy człowiek.

Dlatego właśnie etyka powinna być przedmiotem nauczanym w szkole.

Rzeczywistość pokazuje jednak, że w wielu szkołach przedmiot ten nie jest nauczany.

W powiecie ostrowieckim (województwo świętokrzyskie) etyka jest przedmiotem zamiennym z religią, ale się jej nie naucza. Na terenie działania Świętokrzyskiego Kuratorium Oświaty przyjęto bowiem zasadę, że nauczanie etyki odbywa się na pisemny wniosek rodziców lub prawnych opiekunów ucznia[39]. Dobrze byłoby jednak pomyśleć, jakie są możliwości, aby obok religii zaistniała możliwość nauczania etyki w szkołach, gdzie istnieje możliwość wymiany poglądów, doświadczeń i kreatywnej dyskusji. Oba te przedmioty mogłyby się uzupełniać.

---

37 T. Kotarbiński, *Paradoksy odpowiedzialności*, w: P.J. Smoczyński (red.)*, Pisma etyczne,* Wrocław 1987, s. 514–515.

38 M. Wojewoda, *Czego powinna uczyć etyka w szkole*, w: R. Banajski, R. Wiśniewski (red.), *Etyka w szkole. Materiały z konferencji naukowej Warszawa, 22 października 1994*, Warszawa 1994, s. 49.

39 Dane Wydziału Edukacji i Spraw Społecznych Urzędu Miasta w Ostrowcu Św. oraz Wydziału Edukacji, Kultury, Kultury Fizycznej i Turystyki Powiatu Ostrowieckiego.

Szkoła bowiem to miejsce, gdzie uczniowie zdobywają, poszerzają i utrwalają wiadomości z różnych dziedzin. To także miejsce, gdzie uczą się żyć w grupie społecznej, w której uwidaczniają się rozmaite zachowania związane z moralnością. Dlatego lekcje etyki mogłyby przybliżyć i wyjaśnić to, co stanowi o specyfice klimatu moralnego ludzkich zachowań już na etapie nauki szkolnej.

Dzięki takim zajęciom młody człowiek miałby sposobność pogłębić rozumienie konfliktów moralnych, poznać odmienne stanowiska etyczne, zwiększyć swą wrażliwość moralną, znaleźć pomoc w szukaniu dobrych racji dla własnych przekonań. Uczniowie poznaliby nazwiska, systemy i argumentacje ważnych filozofów, by móc uzasadniać swoje zdanie.

Wiedza o różnych systemach etycznych, znajomość argumentacji, umiejętność dyskutowania, wyciągania wniosków, krytycyzm wobec innych stanowisk i wobec własnego to cenny „kapitał" każdego człowieka.

Katarzyna Częścik

Relacja: nauczyciel – uczeń jako relacja podstawowa

Namysł nad kształceniem postawy duchowej w przyszłym adepcie królowej nauk zakłada *implicite* nawiązanie określonej relacji między nauczycielem a uczniem. Mimo że rzecz wydaje się niezwykle oczywista, bez wątpienia nie jest tak łatwa do zrealizowania, a co dopiero, gdy założona zostanie możliwość spełnienia po każdej ze stron. W niniejszym artykule wykażę, jakiego rodzaju warunki muszą zostać spełnione, aby mogło dojść do nawiązania relacji podstawowej, tzn. relacji właściwej między nauczycielem filozofii a jej uczniem.

Platon, chcąc przybliżyć uczniowi istotę filozofii – na co zwraca uwagę M. Scheler (do którego koncepcji będę się w niniejszym artykule przede wszystkim odwoływać) w *Pismach z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy* – mówi o „poruszaniu skrzydeł duszy" i o akcie wzlotu całej osobowości i jej rdzenia ku temu, co istotowe[1]. Mowa jest o ruchu ku bytowi doskonałemu, o miłości zwróconej do tego, co istotowe, czy też innymi słowy: o miłości niebytu. Celem koncepcji platońskiej jest obumieranie, znajdujące swoje odzwierciedlenie w przekonaniu, że życie filozofa powinien cechować ascetyzm, czyniący dopiero możliwym poznanie filozoficzne.

---

[1] M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przeł. S. Czerniak, A. Węgrzecki, PWN, Warszawa 1987.

Istotą filozofii platońskiej są dwa – pisze Scheler – podstawowe określenia sformułowane na jej gruncie „w których na wszystkie czasy otworzył on [Platon – K.Cz.] człowiekowi bramę do filozofii: Potrzebny jest 1) całościowy akt rdzenia osoby, którego brak w naturalnym światopoglądzie[2] i we wszelkim ugruntowanym *w nim* pragnieniu wiedzy – aby w zasięgu spojrzenia ducha znalazł się jedynie *przedmiot* filozofii. 2) Fundamentem tego aktu jest akt [będący] w swej istocie pewną znamienną *miłością*"[3].

Scheler definiuje powyższy akt, istotę podstawy duchowej, „jako *określony przez miłość akt uczestnictwa rdzenia skończonej osoby ludzkiej w tym, co stanowi istotę wszelkiej możliwej rzeczy*. A człowiekiem o naturze typu »filozofa« jest ten, kto zajmuje ową postawę wobec świata"[4].

W tym momencie należy ustalić, czym jest filozofia i kim jest jej adept. Według Schelera „filozofia jest poznaniem, a filozof jest poznającym"[5]. Wiedza ta związana jest z uczestnictwem w tym, co istotowe. Filozof podkreśla też bardzo ważną kwestię dotyczącą charakteru samej filozofii, której przypisuje intelektualizm, bez względu na to, co byłoby jej treściowym rezultatem. Dla Schelera ważniejszy od rezultatu poszczególnej refleksji filozoficznej jest cel, do którego człowiek dąży i droga do niego prowadząca.

Wracając do charakterystyki rodzaju uczestnictwa, o jakim jest mowa w przypadku filozofującego. Ten rodzaj uczestnictwa cechuje się tym, że stosuje się „wyłącznie do istotowej *zawartości* pierwotnej istoty, a więc do istotowego charakteru (*Wesenhaftigheit*) [tej] zawartości"[6]. Filozofem byłby ten, kto składa z siebie samego jako filozofa ofiarę i „z filozofującego rozumu w ogóle [na rzecz] postu-

---

2 „Światopogląd naturalny jest – tak jak go charakteryzuje Scheler – niejako odpowiednikiem poznawczym otoczenia, w którym człowiek faktycznie żyje. Figurują w nim barwy, dźwięki, wartości itp., ale nie same w sobie, lecz jako »właściwości« rzeczy, pozwalające się odróżnić i oszacować. Przedmiotu w naturalnym oglądzie są dane (gegeben), a więc nie np. skonstruowane" ks. J. Krokos, *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pändera i Maxa Schelera*, Katolicka Agencja Wydawnicza „Mag", PWN, Warszawa 1992, s. 121.

3 *Ibidem*, s. 250.

4 *Ibidem*.

5 *Ibidem.*

6 *Ibidem*, s. 253.

lowanego przez zawartość samej pierwotnej istoty niefilozoficznego uczestnictwa”[7].

Tą pewną istotą jest możliwość bycia przedmiotem i możliwy korelat poznania. Oznacza to, że ,,granice możliwości [posiadania przez byt przedmiotowego charakteru] są też *a priori* granicami możliwego poznania”[8]. Najwyższą i najdoskonalszą formę bytu człowieka należy upatrywać w ,,filozofie”, ,,mędrcu’’. Celem filozofii jest bowiem uczestnictwo w bycie pierwotnej istoty, przy założeniu, że filozofia jest z istoty poznaniem, gdyż właściwy sposób uczestniczenia dokonuje się przez poznanie, a tym, co filozof poznaje, jest istota bytu.

Postawa moralna jest, zdaniem Schelera, koniecznym warunkiem poznania filozoficznego. Wydaje się, że stosunek ten da się również zaobserwować w relacji, jaka zachodzi między nauczycielem a uczniem. Scheler proponuje zbadać, czym jest owa postawa poznawcza, zasada czyniąca możliwym poznanie i naturę świata danego w poznaniu.

Filozof wyraźnie podkreśla, że filozofia jest tego rodzaju wiedzą, dzięki której człowiek osiąga pełnię aktywności ,,wraz ze skoncentrowaną całością swych najwyższych duchowych sił”[9]. Postulat możliwości poznania jest bowiem postulatem samej filozofii w ogóle. Tym, co filozofuje, jest konkretna całość ludzkiego ducha, tkwiąca w istotowej i rzeczowej problematyce filozofii, znajdująca w niej swą podbudowę ontyczną. Należy jednak strzec się przed umieszczaniem w miejscu konkretnego aktowego centrum ducha ,,człowieka” jako przedmiotu psychofizycznego, tak jakby jednostka ludzka mogła przekazać coś z siebie samej filozofii.

Zadaniem centrum aktowego człowieka ,,jest bezpośrednie zjednoczenie jego bytu z tym, co istotnościowe, jego celem jest tutaj »stanie się« centralnym korelatem aktowym wszystkiego, co może mieć istotowy charakter, i to w *porządku* immanentnym tej dziedzinie”[10]. Aby zjednoczenie to człowiek mógł osiągnąć, musi nastąpić jego przeobrażenie, znajdujące swoje pełne odzwierciedlenie w konkretnym przejawie jednostkowym. Scheler twierdzi, że idea skończonego konkretnego centrum osobowego odpowiada idei

7 *Ibidem*, s. 254.
8 *Ibidem*.
9 *Ibidem*, s. 276–277.
10 *Ibidem*, s. 280

Boga. ,,Każda próba wzlotu całego duchowego człowieka zawsze jest zarazem usiłowaniem transcendowania samego siebie jako gotowego bytu, ubóstwieniem siebie samego lub staniem się Bogu podobnym”[11].

Należy pozyskać wiedzę na temat wzlotu prowadzącego do postawy cechującej filozofującego, by następnie samemu ten rodzaj uczestnictwa osiągnąć. Pierwszym etapem zbliżającym do tego rodzaju wiedzy jest odróżnienie punktu wyjścia od celu. Scheler upatruje wspólny punkt wyjścia wszelkiego rodzaju ,,wyższej działalności duchowej’’ w zwróceniu się ku grupie wartości, jakie nazywa ,,wartościami duchowymi”. Bardziej źródłowo, filozofa interesuje samo zachowanie obiektywne, tzn. zachowanie ducha zwrócone ku istocie wartości duchowej. Aby być zdolnym do takowego zachowania, trzeba dowiedzieć się – i to leży w gestii nauczyciela filozofii – jaka jest natura tego zachowania i czym jest byt osobowy istoty ludzkiej. Scheler twierdzi, że musimy ,,poszukiwać w akcie [wzlotu] owego identycznego momentu, będącego po stronie osoby fundamentem, po pierwsze, obiektywnego zachowania się, po drugie, zachowania się filozoficznego”[12].

Wśród aktów moralnych przygotowujących człowieka do poznania filozoficznego wyróżnić należy: ,,jeden akt pozytywny i dwa ukierunkowane negatywnie, które jedynie [dzięki] swemu jednolitemu współdziałaniu pozwolą człowiekowi znaleźć się na progu możliwości prezentowania się przedmiotu filozofii:

1. miłość całej duchowej osoby do absolutnej wartości i bytu,
2. ukorzenie (Verdemütigung) naturalnego Ja i jaźni (Selbst),
3. samopoznanie i dopiero przez to możliwe uprzedmiotowienie – stale współwarunkujących w konieczny sposób naturalne spostrzeżenie zmysłowe – impulsów popędowych życia danego jako »cielesne« i przeżywanego jako mające fundament w ciele”[13].

W pierwszym przypadku miłość dokonuje destrukcji istniejącego w człowieku źródła bytowego zrelatywizowania odniesionego do wszelkiego bytu otoczenia, a dzięki ukorzeniu zostanie usunięta wszelka duma, w wyniku czego dochodzi do oczyszczenia treści istotnych od – jak twierdzi Scheler – przypadkowego modi istnienia, istnienia będącego warunkiem intuicji czystej ,,istoty”. Po-

[11] *Ibidem*, s. 281.
[12] *Ibidem*, s. 282–283.
[13] *Ibidem*, s. 286.

wstały w ten sposób akt poznawczy pozbawiony zostaje uwikłania natury psychofizycznej. Dopiero jednak samoopanowanie pozwala osiągnąć doskonałość w sposobie prezentacji treści świata.

Powyżej przedstawione akty odpowiadają trzem miarom wszelkiego poznania, a są nimi:

1. rodzaj i stopień bytowego zrelatywizowania jego [przedmiotu – K.Cz.] poznania,
2. oczywiste poznanie istoty albo indukcyjne poznanie istnienia,
3. adekwatność poznania"[14].

Akty te prowadzą ku bytowi absolutnemu. Dzięki nim spojeniu ulega wymiar teoretyczny i świat moralny.

Przedstawione powyżej rozważania ukazują wagę i ważność poznania filozoficznego; są rekonstrukcją podstawowych założeń Schelerowskiej antropologii wiedzy. Scheler, podejmując się rozjaśnienia znaczenia takich pojęć, jak: poznanie, filozof, zachowanie obiektywne, *implicite* sposób istnienia bytu, stara się zobrazować sytuację, w której dochodzi do poznania i zrozumienia rzeczywistości. Szczególnie interesujący jest sam ogląd, dzięki któremu filozof jest zdolny do zdobycia wiedzy o tym, co istotowo dane jako przedmiot. Namysł nad tym oglądem prowadzi Schelera do wyszczególnienia szeregu warunków koniecznych do spełnienia przy budowaniu wiedzy filozoficznej. Analogicznie, relacja między nauczycielem a uczniem zakłada już pewne rozpoznanie w zakresie wspólnych zainteresowań poznawczych, będących wynikiem podobnego rozumienia przedmiotu filozofii. Dlatego jest to relacja podstawowa, gdyż przyjęcie na pewnym etapie postawy ucznia jest konieczne, by można było uzyskać dostęp do wiedzy, ugruntowanej w refleksji nad własną egzystencją poszczególnego indywiduum. To nakierowanie na istotę zawiera *implicite* poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, kim jesteśmy, jak jest możliwa wiedza na temat poszczególnego „ja". Innymi słowy, jaką należy przyjąć perspektywę poznawczą, aby stało się możliwe samopoznanie.

Oczywiście, jest tu mowa nie tylko o realnej jednostce, jaka może być nauczycielem i uczniem, ale także, czy przede wszystkim, o określonych wzorach moralnych. Relacja: nauczyciel – uczeń może odzwierciedlać coś w rodzaju dialektyki, jaka dokonuje się wewnątrz każdej istoty ludzkiej. Sam fakt wyboru takich a nie

[14] *Ibidem*, s. 287.

innych wartości duchowych, przysługujących konkretnym istotom ludzkim, jest wynikiem stanu wiedzy ucznia i możliwości poznawczych nauczyciela. W akcie tym dochodzi przede wszystkim do przyjęcia określonego sposobu rozumienia, jaki jest najbliższy uczniowi i nauczycielowi.

Rdzeń moralny osoby Jezusa jest unaocznieniem pierwszego wariantu rozumienia relacji nauczyciel – uczeń. Postać ta jest dana tylko jednemu – jego uczniowi. W przypadku ucznia dochodzi do samoprezentacji (*diese Gegebenheit*). Ten rodzaj prezentowania się może być dany uczniowi, który nic nie wie o „historycznym" Jezusie, czyli nie wie nic ani o jego życiu zewnętrznym, ani o jego historycznym istnieniu. Dlatego też konieczne jest – zdaniem Schelera – odróżnienie faktu bycia uczniem od wiedzy ucznia na temat historycznej egzystencji nauczyciela"[15].

Uczucie pokory, będąc uczuciem potrzebnym do lepszego rozpoznania rzeczywistości, gdyż zabezpiecza człowieka przed ogarnianiem tylko perspektywy rzeczy, hamując tym samym czyste poznanie istoty, musi – według Schelera – towarzyszyć nauczającemu i nauczanemu w procesie, jakim jest poznawanie rzeczywistości. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń – znajdując się w relacji wzajemnej – rozpoznają się przez jej pryzmat, tzn. widzą tę relację jako konieczną dla „lepszego" uchwycenia specyfiki własnej egzystencji. Określenie zakresu wiedzy daje poznającemu ogląd własnej niewiedzy. Można więc mówić o ciągłym byciu uczniem z perspektywy rozpoznania horyzontu własnej niewiedzy, a w zakresie rozpoznanego powinno się mówić o nauczycielu. Dostrzeganie relacji: nauczyciel – uczeń jako relacji koniecznej ma miejsce wtedy, gdy dąży się do poznania rzeczywistości, czyli do rozpoznania granic własnego rozumienia przedmiotu filozofii. Dzięki temu dochodzi do określenia własnego statusu ontycznego, gdyż filozof jest faktycznie tym, który „zmierza na miejsce styku przeżycia i przedmiotu świata – zupełnie obojętnie czy chodzi o coś fizycznego, czy psychicznego, o liczby czy Boga, lub o coś innego. Tylko w to coś, o ile ono właśnie jest w tym najbliższym, najżywszym kontakcie, powinien próbować trafić promień refleksji"[16].

---

[15] Por. M. Scheler, *Istota i forma sympatii*, przeł. A. Węgrzecki, PWN, Warszawa 1980, s. 258.

[16] M. Scheler, *Postawa filozoficzna*, w: J. Machnacz (red.), *Fenomenologia*, Kraków 1990, s. 74.

Scheler wyraźnie odróżnia moralne usposobienie badacza-naukowca od usposobienia filozoficznego. Tego pierwszego – w jego opinii – interesuje nie istota świata, ale jego podległość praktycznej potrzebie zmiany, potrzebie zawłaszczania. Samopoznanie naukowca – w przekonaniu Schelera – służy tylko i wyłącznie panowaniu nad przyrodą. Natomiast w przypadku filozofa jest ono środkiem heurystyczno-pedagogicznym, „aby – przy maksymalnej adekwatności poznania przedmiotów, osiągniętej z jego przysposabiającą pomocą – dzięki całkowitemu ukorzeniu swego wolitywnego bytu [mógł] zdjąć »przypadkowe istnienie« z bytu przedmiotowego oraz spojrzeć możliwie wyłącznie na jego *co*, jego wieczną *istotę*”[17].

Człowiek nie jest – jak twierdzi Scheler – identyczny z całością świata pod względem egzystencjalnym; identyczność ta występuje wyłącznie na poziomie esencjalnym. Dążenie do wykształcenia byłoby zatem pragnieniem bycia mikrokosmosem, co jest konsekwencją żarliwego poszukiwania i miłości ontycznego współdziałania i uczestniczenia „we wszystkim, co w obrębie natury i historii jest *istotą świata*”[18]. Celem człowieka jest wzniesienie się poprzez kształcenie do poziomu świata. Rzeczą wykształcenia jest brak pogardy i zachowanie spokoju w obliczu konieczności zaakceptowania zmian i przeobrażeń natury zewnętrznej i wewnętrznej.

Do istoty kształcenia dołącza Scheler kształcenie rozumiane jako stawanie się człowiekiem, czyli istotą ludzką niezdeterminowaną przez uwarunkowania natury biologicznej. Istota ta cechuje się „otwartością wobec świata”, jest zdolna do poznania i samopoznania. Człowiek jest bytem mogącym uczestniczyć w poznaniu istotowym, jakie rodzi wiedzę kształcącą. Wiedza ta cechuje się tym, że może zostać w każdej chwili przywołana i zastosowana. „[Nie jest ona] »stosowaniem« pojęć, reguł, praw do faktów, lecz *ogarnianiem* (*Haben*) rzeczy i bezpośrednim, chwytającym je *za pośrednictwem* pewnej formy i znaczeniowych relacji oglądem *(Schauen*), „jak gdyby” *(„als ob”)* takie zastosowanie dokonywane było w niezliczonej ilości reguł i pojęć jednocześnie oraz było raczej dopasowaniem (*Anmessung*) aniżeli stosowaniem”[19].

---

17 M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, *op.cit*., s. 290–291.

18 *Ibidem*, s. 331.

19 *Ibidem*, s. 362–363.

Wiedza ta ma służyć duchowemu rozwojowi istoty ludzkiej. Gdy człowiek wchodzi w kontakt z rzeczywistością, przeżywa ją i doświadcza, rzeczywistością, która może również pełnić rolę nauczyciela, wzbogaca on siebie i każdorazowo sam ulega zmianie. Wiedza istotowa jest bowiem przede wszystkim wiedzą wcieloną”[20].

[20] M. Ruba, *Człowiek – absolut – gnoza. Gnostycka filozofia Maxa Schelera*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995, s. 152.

Bartosz Gałązka

Homo silente – maksymy dla wychowania filozoficznego

Pokrewieństwo filozofii i szaleństwa znane jest od wieków. W kontekście interesujących nas zagadnień metodyki nauczania – zarówno filozofii, jak i jej nauczycieli, świadomość tej trudnej więzi ujawnia się z jeszcze większą wyrazistością. Ilekroć pytamy o filozofię dla dzieci, o to jak przysposobić je do filozoficznego myślenia, wyrobić potrzebę refleksyjności i zdolność krytycznego patrzenia na świat – w istocie interesuje nas to, jak sprawić, by wariat (*to moro* – gr. dziecko, ale i szaleniec) wyrzekł się swego szaleństwa. Pytamy więc o to, jak pozbawić szaleńca tego, co czyni go szalonym. Wymaga to od nas specjalnej pracy – przezwyciężenia skłonności, by stan ten opisywać w kategoriach mentalnych bądź emocjonalnych deficytów, ale – sięgając do rezerwuaru psychologicznych koncepcji antyku, zogniskowanych wokół stanów *manii* i *ate*[1] – dostrzec w nim swoisty nadmiar, bez którego wykraczające poza naturalny porządek rzeczy działanie nie byłoby możliwe. Być szaleńcem – owładniętym manią, misteryjnym bądź wieszczym szałem, działać w stanie supernaturalnego wzmożenia sił witalnych – to być *intensywniej*, *bardziej*, *ponad miarę* – gdyż nie licząc się z nią.

---

[1] Na temat *manii* i działania w stanie *ate* (omamienia) zob.: E.R. Dodds, *Grecy i irracjonalność*, przeł. J. Partyka, Wyd. Homini, Bydgoszcz 2002, zwłaszcza: *Błogosławieństwo szału*, s. 58–84; także: s. 12–20, 43–46.

Stać się człowiekiem – najzwyklejszy los dziecka, najlepszy – szaleńca; by tego dokonać – usunąć trzeba wszystko, „co zbędne z poczynań i wypowiedzi”[2]. Obecność dziecka w świecie znaczy głośny krzyk – krzyk nowonarodzonego Platona, który ustał dopiero wtedy, gdy pracowite pszczoły zamieszkujące zbocza Hymettosu napełniły jego usta złocistym miodem z porastających wzgórze kwiatów nagietka. Podobnie daje o sobie znać szaleniec – nic boleśniej nie rozdziera jego uszu od głośnej ciszy wartkiego potoku *logosu*: „Jeżeli człowiek nie czuje, że jest mu niezbędna cisza, znaczy to, że nie czuje również wagi mentalnego zapłodnienia. Fizjologia uczy, że zapłodnienie genetyczne nie może nastąpić w innych okolicznościach, jak tylko w warunkach całkowitej ciemności. Sceptologia, czyli nauka o myśleniu, uczy ze swej strony, że myśl również nie może się narodzić inaczej, jak tylko w warunkach całkowitej ciszy”[3]. Póki nie umilkną trąby – nie da się usłyszeć wezwania muz! A filozofia – od swego zarania – pojmowana była jako najszlachetniejszy ich kult. Dla filozofii zatem, dla jej możliwości – najpotrzebniejszą sprawą jest zamilknąć, a potem – pozwolić światu, aby nas zadziwił. Wszakże ma też być filozofia córką Thaumasa – niech więc i na to miano zasłuży!

Homo sapiens, *loquens*, *homo viator* – człowiek myślący, mowny i wędrowny – cechujący się refleksyjnym i krytycznym usposobieniem, dźwięczny i oddźwiękliwy, skłonny do wędrówek w przestrzeni fizycznej oraz tej bardziej ulotnej; *homo implicatus* do tego – człowiek zawikłany, kompleks możliwości przekładanych na rzeczywistość – podmiot edukacyjnych zabiegów, wreszcie – partner w filozoficznym przedsięwzięciu współmyślenia, lecz *homo silente*? Ostatnia z prób pochwycenia w sidła pojęcia niezwykłego zjawiska kryje w sobie istotną dwuznaczność, jak również – wcale niemałą dozę zdrowej ironii, tak dla wszelkiego filozofowania przecież cennej. Bo oto zjawia się przed nami – człowiek milczący bądź też – człowiek ciszy, punkt wyjścia, a zarazem najwyższy wzlot *philosophikos bios* – życia *filozofującego*[4]. Wyzwanie – sprawić, aby się spotkali! Nic ponadto, jeśli życie faktycznie ma być warte przeżycia.

---

2 A. Savinio, *Trąba z papieru*, w: *idem*, *Szkice rozproszone*, przeł. S. Kasprzysiak, *Literatura na świecie*, 12/1997 (317), s. 100–101.

3 *Ibidem*, s. 103.

4 Świadomie wybraliśmy dla oddania *philosophikos bios* nazwę życia *filozofującego*, w miejsce – *filozoficznego*, co podpowiadałby język polski jako formę prawidłową; pojęcie życia filozoficznego jednak – w naszym przekonaniu – nie

Najpowszechniejsza sytuacja, z którą przychodzi mierzyć się każdemu, kto podejmuje się zadań dydaktycznych w dziedzinie filozofii, a więc myślenia, czyli czegoś, na czym przecież każdy się zna, to cisza. Do tego zwykle nie jest ona złowroga i nie zapowiada burzy, która mogłaby na wszystkich, w milczeniu tym wytrwale się jednoczących, oddziałać ożywczo. Raczej złudna pogoda ducha wypływająca z poczucia zadomowienia pośród codzienności; rzadziej nieufność – gdyż do niej trzeba by jakiejś intensywniejszej podniety. Uczynić użytek z ciszy oznacza – wybrać ją świadomie. To gest bezsprzecznie głęboko filozoficzny. Przymusić do takiej wolności, w ramach której stałby się możliwy – pierwsze zadanie dobrej metody filozoficznego prowadzenia (*agoge*).

Pomimo zobowiązań wynikających z wytycznych programowych filozofii w szkole – wstępnym, ale, przy problematyczności samej filozofii, najważniejszym krokiem jest *protreptikos* – zachęta, którą filozofia zawdzięcza sztuce lekarskiej, z nią bowiem łączy ją znacząca filiacja. Znamienne jest to, że do troski o duszę oraz troski o zdrowie – by pierwsza była jak najlepsza, a drugim dało się skutecznie posługiwać – w ogóle potrzeba zachęty, a niekiedy nawet – namowy, lecz ujawnia to przepaść od samego niemal początku obu *technai* oddzielającą teorię i praktykę. Wpierw należy zatem do filozofii, jeszcze nim zaczniemy zajmować się jej specyficznymi problemami i zanim przyjdzie nam mierzyć się z jej filozoficznymi pytaniami – zachęcić, ukazać potrzebę filozofowania, nie zapominając o nabytkach, które, jeśli ją uznamy, mogą stać się naszym i naszych uczniów udziałem. Nie uważamy wobec tego za nazbyt fortunne obiegowych określeń „kształcenie" i „edukacja" – w związku z filozofią, której nauczyć się nie da, co nie oznacza, że nie ma tym samym być dla niej miejsca w szkole. Nie proponujemy też, jednakowoż dostrzegając pewne walory takiego podejścia, powrotu do filozoficznej *paidei.* Dla niej, w kształcie znanym „starym" Grekom, we współczesnym świecie nie sposób znaleźć przyjazną przestrzeń; nie sposób też nie przyznać, iż wszelkie projekty zmierzające do rewitalizacji minionych form kultury uznać wypada za zasadniczo chybione, nieodpowiedzialne, a niekiedy nawet – związane z niedającym się zaakceptować ryzykiem. Ich pogłębione i krytyczne studium może dostarczyć jednak wskazó-

odzwierciedla aktywizmu i praktycznej orientacji, o które zabiegają autorzy antyczni, wzywający do tego, ażeby – dla poświadczenia ludzkiej godności – takie właśnie życie poddane stałemu badaniu wieść.

wek, jak zachować się wobec aktualnych problemów. I w tym przede wszystkim tkwi ich siła, że mają – na podobieństwo losów Sokratesa dla całej tradycji zachodniego filozofowania – w ramach współczesnej kultury – sens źródłowy i inicjującą moc.

Od dobrej *protreptyki* zatem wszystko zależy. To zaś, co po niej ma szansę nastąpić – uzależnione jest w głównej mierze od wytrwałości w dążeniu do celu, który sam jednakże – niczym w nagłym rozbłysku – objawia się na tym właśnie wstępnym etapie: „filozofami – jak zauważa L. Nelson – nie stajemy się [bowiem] dzięki talentom umysłu, lecz dzięki wysiłkom woli”[5]. Uprzywilejowując etyczną „część” filozofowania, świadomość tego, że nie o talent, lecz o pracę (nad sobą) nade wszystko tu idzie, dzielili między sobą inicjatorzy europejskiej filozofii: Demokryt, Sokrates, Platon. Idea ta nie była obca też sofistom. Dla skutecznego nauczania filozofii, filozofowania – przywrócenie jej okazuje się nieodzowne, tak, by na powrót stała się filozofia jako praktyka wspólną ludzką sprawą. Do niej każdy jest uzdolniony w tym stopniu, w jakim zdaje sobie sprawę z tego, że jest człowiekiem – rozumną istotą, zdolną do działania i komunikowania się z innymi podobnymi sobie istotami.

Jeśli w osobie Platona dostrzegamy, a jest to pogląd przez większość osób związanych w ten czy inny sposób z filozofią – z grubsza przynajmniej – podzielany, pierwszego filozofa (Sokrates wszakże nic nie pisał, a miarą dojrzałości filozoficznego namysłu dość zgodnie uczyniliśmy jej zdolność do wydania owoców – dzieł filozofii), to nie możemy pozostać obojętni na to, że jej pojęciem posługiwał się on w swych pismach nadzwyczaj oszczędnie. Wnikliwe rozpatrzenie, pod tym kątem, Platońskich dialogów dostarcza cennej wskazówki co do tego, czym miała być owa *philosophia*, różna od sofistycznej biegłości i wysłowieńczego kunsztu retorów, a także – od wielowiedztwa badaczy przyrody. Ponieważ zagadnienie Platońskiej koncepcji filozofii obszernie opracowane zostało w nader bogatej literaturze przedmiotu – dla naszego obecnego celu poprzestaniemy jedynie na wskazaniu tych wymiarów *philosophia* Platona, których znaczenie dla podjętego przez nas wątku jest decydujące, przy czym – są to równocześnie, w naszym przekonaniu – wymiary o kluczowej wadze

[5] L. Nelson, *Metoda sokratyczna*, w: *idem*, *O sztuce filozofowania*, wybór, przekład i przedmowa T. Kononowicz, P. Waszczeniko, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 1994, s. 192.

dla zrozumienia nie tylko poglądów Platona, ale w ogóle tego, co jest specyficznym zadaniem czy też celem wszelkiego filozofowania.

Pierwszy – wyrasta z działalności Sokratesa i wiąże się z organizującą jego dialektyczną aktywność maksymą, którą z równą stanowczością stosował on wobec siebie samego, jak i w stosunku do współobywateli najdroższej mu *polis* ateńskiej. Od wezwania do troski o własną duszę – możemy ów wymiar określić jako epimeletyczny. Poza wczesnymi dialogami Platona, poświadcza go jedna z *Definicji*, w myśl której filozofia jest swoistą *epimeleia psychis* – troską (o duszę), lecz także – *therapeia*, terapią duszy, którą dopadł fałsz. Zwłaszcza jednak *philosophia* Platona to *psychagoge* – duszowództwo – kunszt prowadzenia i doskonalenia dusz ludzkich za pomocą mów – by były jak najpiękniejsze, o którym mowa przede wszystkim w Platońskim *Fajdrosie*. W każdym z tych wymiarów, rzecz jasna – w nieco inny sposób – na pierwszy plan wybija się zamysł praktyczny – projekt filozofii jako ascezy (*askesis*), doskonalącej człowieka (artystycznej) praktyki dobrego i pięknego życia.

Czego i jak wobec tego uczyć? Chociaż zacząć by należało od sprawy bardziej podstawowej – czy uczyć, tzn. czy filozofia jest w ogóle komukolwiek do czegokolwiek potrzebna? Pytanie to, w pierwszym odruchu, uznajemy za bezpłodne, niemal natychmiast też na myśl przychodzą nam rozliczne argumenty przemawiające na korzyść filozofii, z których większość daje się ująć jako rozwinięcie tezy o istotnej kulturo- oraz światopoglądotwórczej roli filozoficznych koncepcji, systemów czy szkół. Cały czas jednak przechodzimy do porządku nad tym, że nie mamy pewności co do tego, czym ta filozofia, której chcielibyśmy uczyć, w ogóle jest, a nade wszystko – i tu dotykamy sedna – czy i do czego służy? W drugim przypadku – dzieje się tak najpewniej dlatego, że w znakomitej większości zwykliśmy myśleć, że służyć nie powinna i że już samo pytanie o *do czego* filozofii równoznaczne jest z próbą zamachu na strzelisty gmach bezzałożeniowej i bezinteresownej myśli. Jeśli dodamy do tego właściwy filozofii polimorfizm oraz permanentny stan kryzysu, w którym myślenie filozoficzne tkwi niemalże od dnia narodzin – okazuje się, że zanim podejmiemy się próby określenia pożądanych treści filozoficznej edukacji, winniśmy rozważyć najpierw ogólniejszy problem natury metafilozoficznej, pytając o możliwość autentycznej filozoficznej praktyki, filozofa, a wreszcie – samej filozofii jako sztuki dobrego życia.

Nie można przy tym zapominać, że kiedy idzie o filozoficzną praktykę, owo filozofujące życie, o które zabiegali dawni Grecy, niewypowiedziane nie może pozostać pytanie o to, kogo do takiej filozofii chcielibyśmy przysposobić. O ile mówimy nie – na wzór przechadzającego się po Atenach Sokratesa – o poszukiwaniu dusz brzemiennych, lecz o filozofii ujętej w karby szkolnictwa powszechnego – pytanie to rozumiemy jako wezwanie do tego, by pokusić się o sformułowanie wymogów, które wypada mieć wobec wszystkich, którym z filozofią zdarzyło się spotkać w szkole. Reprezentuje ich ów milczek wymieniony w tytule. Powinniśmy zadbać, żeby nie zapominając przy tym o potrzebie i dobrodziejstwach ciszy, poczuł on wewnętrzny przymus jej przełamania, a także o to, żebyśmy umieli udzielić mu w tym wsparcia. Jak zrobić to roztropnie? Oto nadrzędne wyzwanie dydaktyki adresowanej do przyszłych nauczycieli przedmiotu; bo jeśli w tym poniesiemy klęskę – to i oni, milczący, wydani zostaną na żer bezlitosnej machiny dogmatycznej edukacji.

Skłonność do samooszukiwania się oraz zdolność do myślenia wspólne są wszystkim ludziom. Odwieczny problem, z którego zdawali sobie sprawę filozofowie – od Platona do Nietzschego – by poprzestać tylko na dwóch przedstawicielach skrajnych stanowisk, polega na tym, jak drugą spośród wymienionych zdolności zaktualizować i zaangażować do pracy nad tym, by wyzbyć się pierwszej. „Nie uważam filozofii za galerię dzieł sztuki, frapujących i oryginalnych obrazów świata”[6] stwierdza K.R. Popper w rozrachunkowym eseju pod wymownym tytułem *Jak widzę filozofię*. Przewrotnie informuje nas autor o tym, czym – przede wszystkim – filozofia nie jest. Okazuje się w tym jej nadzwyczaj przenikliwym komentatorem, ale też i niepozbawionym spontaniczności kibicem. Czym jednak jest? Sprawą wszystkich ludzi, gdyż „wszyscy ludzie są filozofami. Jeśli nawet nie są świadomi tego, że mają filozoficzne problemy, to w każdym razie mają przecież filozoficzne przesądy”[7]. I właśnie do tak pojętej filozofii, filozofowania – praktyki pięknego, filozofującego życia aktywizować powinna planowana w tym przedmiocie dydaktyka. Jej najważniejsza właściwość również daje się ująć negatywnie, otóż żadną miarą filozoficzne kształcenie nie może mieć dogmatycznego

6 K.R. Popper, *Jak widzę filozofię*, w: *idem*, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, przeł. z niemieckiego i angielskiego oraz przypisami opatrzył A. Malinowski, KiW, Warszawa 1997, s. 209.

7 *Ibidem*, s. 211.

charakteru! Współbrzmi to zresztą z ideą filozofii jako praktyki, którą odnajdujemy u Platona, a w szczególności w znanym metafilozoficznym fragmencie *Listu siódmego*, gdzie podejmuje Platon próbę ukazania istoty filozofii nie jako dialektyki pryncypiów czy sztuki królewskiej – ale – najbardziej bezpośrednio – jako sztuki dobrego, ludzkiego życia. „Kto nadaje się do uprawiania tych studiów [filozoficznych], pisze Platon, sądzi, że o przedziwnej mu mówią drodze żywota, i że należy teraz wytężyć wszystkie siły w tym kierunku, i że żyć nie warto, jeżeliby się miało postępować inaczej. Po czym natęża w sobie moc ducha wraz z tym, który mu jest przewodnikiem, i nie zwalnia napięcia, zanim albo nie osiągnie swego celu we wszystkim, lub też nie stanie się zdolny, aby samego siebie, już bez przewodnika, wieść zdołał drogą właściwą. W ten sposób i w myśl tych oto zasad żyje taki człowiek; spełnia cokolwiek ma do spełnienia w życiu, wszędzie jednak i zawsze filozofii wierny pozostaje i trzyma się takiego trybu dnia codziennego, który darząc trzeźwością umysłu, sprzyja w możliwie najwyższym stopniu rozwojowi zdolności, pamięci i umiejętności rozumowania”[8]. Po przeciwnej stronie – dostrzega Platon (znakomitą większość) tych, którzy „nie są naprawdę filozofami, lecz tylko z zewnątrz powlekli się pokostem filozoficznych teorii, na podobieństwo tych, co w promieniach słońca przyciemnili sobie skórę, gdy zdadzą sobie sprawę, ilu rzeczy muszą się nauczyć (…) jeżeli chodzi o codzienny tryb życia (…), dochodzą do przekonania, że za trudne to dla nich i że przewyższa ich możliwości, i nie znajdują w sobie mocy, aby te studia uprawiać”[9].

Odpowiednio do tego dwie daje się przedstawić drogi, dwa style filozofowania w szkole, a także – dwie metody filozoficznego kształcenia. Pierwsza stawia filozofię w jednym szeregu – pośród innych, inaczej zorientowanych przedmiotów szkolnego nauczania; druga – akcentuje jej swoistość, nie zapominając, czym nie jest. Pierwsza – ma charakter wyraźnie dogmatyczny, druga – akcentuje autonomię partnerów sygnalnej dla procesu kształcenia relacji dialogicznej pomiędzy nauczycielem i uczniem, lecz w tym się nie wyczerpuje. Obie opracowane zostały we wspominanej już książce L. Nelsona *O sztuce filozofowania*, co zwalnia nas w znaczniej mierze z obowiązku ich systematycznej rekonstrukcji. Dysponując jedynie ograniczony-

[8] Platon, *List siódmy* (340 c-d), w: *idem*, *Listy*, przeł., wstępem, komentarzem i skorowidzem opatrzyła M. Maykowska, PWN, Warszawa 1987, s. 49.

[9] *Ibidem*.

mi ramami artykułu, nie bylibyśmy zresztą w żaden sposób w stanie należycie się z tego zadania wywiązać; ograniczymy się przeto do przytoczenia konkluzji poświęconej im części wywodu, wychodząc od zagadnienia dziejowego charakteru myślenia filozoficznego i pytania o potrzebę studium jego historii.

Ponieważ dla filozofii – inaczej niż dla innych dziedzin – znaczenie mają źródła, a nie tylko początki, dla tej przyczyny skupimy się na historii filozofii antycznej. Impulsu i inspiracji dla opracowania tego wątku dostarczyła ponadto interesująca debata na temat statusu i sposobu uprawiania historii filozofii antycznej, która kilka miesięcy temu toczyła się na łamach internetowego czasopisma filozoficznego „Diametros". Pośród pytań otwierających tę jakże potrzebną dyskusję (sformułowanych w artykule J. Gajdy-Krynickiej z Uniwersytetu Wrocławskiego) na pierwszy plan wysuwa się w istocie jedno zagadnienie – kwestia stosunku historii filozofii (ze wskazaniem na filozofię starożytną – antyczną, grecką) i filozofowania – myślenia filozoficznego, w szczególności – podejmowanego „na kanwie" rozpoznania jej dziejów, przez co – wtórnie oddziałującego na jej przedmiot. Jest to tym bardziej wyraźne, że pytanie stanowiące faktyczny punkt wyjścia – czy historia filozofii „odsłoniła nam już wszystko, co (...) odsłonić się dało?" jest pytaniem czysto retorycznym. Nie chcąc zawężać naszych rozważań jedynie do filozofii antycznej, pytanie to moglibyśmy sformułować szerzej – wskazując potrzebę rozważenia relacji pomiędzy wszelkimi studiami historycznymi dotyczącymi poglądów i koncepcji filozoficznych a naszą aktualną aktywnością w tym polu.

Główny problem daje się zatem wyrazić następująco: jak uprawiać historię filozofii antycznej; jaka jest wartość – dla współczesnej filozofii – rozpoznania jej źródłowego kontekstu, zwłaszcza zaś – wielości ujęć i koncepcji wypracowanych przez filozofów w Helladzie? W tej sytuacji nasze stanowisko zależy od decyzji o podstawowym znaczeniu dla naszej intelektualnej orientacji, mianowicie od odpowiedzi, jakiej udzielamy na pytanie o swoistość myślenia filozoficznego, pytanie o kluczowym znaczeniu – wobec pierwotnej polisemii pojęcia filozofii – także dla autorów antycznych.

Wobec stale rosnącego zainteresowania (poświadczonego bogactwem publikacji ukazujących coraz to inne jej obszary) filozofią antyczną, warto zapytać, co decyduje o tym, że w sytuacji z większą niż kiedykolwiek siłą wieszczonego kryzysu czy wręcz – kresu, wyczer-

pania się (źródeł) filozofii, wciąż czyta się z uwagą Platona, Arystotelesa i autorów hellenistycznych; jak również, nieco szerzej – jaka jest rola filozoficznych lektur w dydaktyce?

Jeśli pojęcie filozofii ograniczymy do intuicji zwartych w jej tradycyjnych definicjach (Pseudo-Platon), daje się zauważyć, że w każdej epoce jedna z nich zyskiwała – kosztem pozostałych – wyraźnie na znaczeniu. Dziś, po XXV wiekach dominacji filozofii rozumianej jako wiedza lub poznanie, powraca się do jej najbardziej unikalnego, a zarazem swoiście helleńskiego sensu – do filozofii, jak określa to w *Metamorfozach pojęcia filozofii*[10] J. Domański, jako interwencji: duchowego przewodnictwa, wspomnianej już wcześniej *psychagogii* czy terapii (*Gorgiasz*, *Fajdros*, *Prawa*). Wobec tego ukazuje się także w nieco innym świetle sens zainteresowania historią filozofii.

Interesującą propozycję „nowego" podejścia odnaleźć można u badaczy spod znaku metahistorii, pozostających na peryferiach czy wręcz – szukających swojego miejsca poza „solidną" krytyczną historią filozofii uprawianą w duchu Hempla. Prekursorem historiografii konstruktywistycznej (Foucault, Colingwood, Ankersmit) śmiało można obwołać Nietzschego. Jego uwagi na temat historii filozofii oraz zadania filologii w *Wiedzy radosnej* otwierają jej możliwość. *Historia abscondita*! – to myśl przewodnia jej programu: „nie można przewidzieć – pisze filozof – co też jeszcze stanie się historią. Przyszłość pozostaje ciągle jeszcze dotąd w istocie swej nie odkryta!". Pisania historii nie da się zatem sprowadzić do pisania o faktach; te – z samej swojej natury – „o ile" dotyczą przeszłości, nie są dla nas dostępne, a przynajmniej nie inaczej aniżeli w języku. To, z czym historyk ma do czynienia, to zawsze opisy faktów: poezja w miejsce prozy! Sugestywnie tę myśl wyraża w przedmowie do *Poetyki pisarstwa historycznego* H. White: „»Przeszłość« jest tym, czego już nie ma, ale czego obecność stale odczuwamy dzięki «teraźniejszości» rozumianej jako brak, rozdzielenie, nieobecność, utrata"[11]. To, na co staramy się zwrócić zatem uwagę, to nie to, jak uprawiać historię (filozofii), lub – nie jedynie, lecz raczej – „po co". Otóż po to, żeby poradzić sobie z teraźniejszością, z dojmującym poczuciem straty – z ową „nieobecną obecnością", o której wymownie wspomina Whi-

[10] J. Domański, *Metamorfozy pojęcia filozofii*, przedmową poprzedził P. Hadot, przeł. Z. Mroczkowska, M. Bujko, IFiS PAN, Warszawa 1996.

[11] H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, pod red. E. Domańskiej i M. Wilczyńskiego, Universitas, Kraków 2000, s. 37.

te. Wówczas historia okazuje się rodzajem sztuki, i to – najbliższym sztuce filozofowania. Pytania zaś o jej sens, potrzebę – o ile nie tracą całkiem na znaczeniu – wydają się zbyteczne. Jeśli potraktuje się je poważnie – wtedy oznacza to, że ziścił się „koszmarny sen" S. Dedalusa, a historyczna choroba, przed której skutkami przestrzega Nietzsche, rozwinęła się do postaci, w której nie ma co liczyć na pomyślne rokowanie. Przeszłość (filozofii) nie-sfabularyzowana, a więc taka, która nie może zostać włączona do teoretycznego zasobu teraźniejszości – jako źródło uzdrawiającej siły, zdolnej (służąc efektywnej trosce o jego spójny kształt) wydatnie wspierać życie – nie ma większej wartości. Co więcej, domagając się respektu, ujawnia swoje totalitarne skłonności! Przeszłość *wynaleziona* – zamiast nas więzić, umożliwia nam prawdziwe (świadome i poddane refleksji) życie – *philosophikos bios,* którego pożądamy.

Nie oczekujemy, że matematyki będą uczyć twórczy matematycy, fizyki – odkrywcy nowych lądów w tej dziedzinie, a literatury – literaci; czujemy jednak instynktownie, że filozofii podołać mogą jedynie filozofowie. Kto próbuje zredukować, na potrzeby szkoły, filozofię do poziomu historycznej nauki o filozoficznych faktach – dopuszcza się poważnej intelektualnej nieuczciwości, pozbawiając tym samym uczniów wszelkiej nadziei na to, by owych pożytków z autentycznego praktykowania filozofii mogli kiedykolwiek doświadczyć: „Kto chce poważnie przekazać zrozumienie filozoficzne – zauważa Nelson – może uczyć jedynie sztuki filozofowania. (…) Jeśli zatem ma w ogóle istnieć coś takiego jak kształcenie filozoficzne, to może to być jedynie kształcenie we własnym myśleniu"[12]! Platoński Sokrates nie bez powodu mówi po wielekroć, że nie ma innej drogi do filozofii, niż zżycie się z filozoficznymi zagadnieniami! Tylko ustawiczność trudu filozofowania zabezpiecza człowieka przed nierefleksyjnym – a więc także i nieautonomicznym działaniem. Bez tego – dobre życie jest trwale nieosiągalne. Jest on pierwszym, „który ufając zdolności ludzkiego umysłu do poznania prawdy filozoficznej połączył to zaufanie z przekonaniem, że prawdy tej nie odsłonią przed nami nagłe pomysły albo nauka pochodząca z zewnątrz, lecz że z ciemności do światła tej prawdy zaprowadzi nas jedynie planowe i ciągłe myślenie w tym samym kierunku"[13].

[12] L. Nelson, *op.cit.*, s. 173.
[13] *Ibidem*, s. 179.

Powracając do głównego tematu naszych rozważań, przechodzimy teraz do sygnalizowanej we wstępnej części artykułu kwestii filozoficznej praktyki – i do pytania o to, czy może ona zostać – jako konkretny sposób życia – osiągnięta w ramach szkolnej dydaktyki filozofii. Odpowiedź musi być negatywna. Nie zwalnia nas to jednak z obowiązku dokładania wszelkich niezbędnych starań, by stworzyć, w ramach powszechnego szkolnictwa, przestrzeń dialogu, w ramach której taki sposób myślenia o filozofii – jaki był udziałem filozofującej społeczności antycznego (nie tylko greckiego) świata – na powrót stał się możliwy.

Metoda sokratyczna – do czego może nas doprowadzić? Z pewnością nie do niezdolnego odmienić człowieka, otwierając przed nim nowe możliwości działania, wielowiedztwa – w myśl heraklitejskiej przestrogi nie uczy ono przecież mądrości, lecz doprowadza do punktu, z którego w dalszą drogę będzie on mógł wyruszyć już o własnych siłach! Czy można sobie wyobrazić bardziej szlachetny cel wszelkiej dydaktyki? A ciszy wówczas bać się nie potrzeba, lecz tylko tej, która towarzyszy wyczekiwaniu, albowiem tylko wyczekująca cisza niesie ze sobą nadzieję – „od samego początku nauczyciel [filozofii] musi być nieustępliwy. Jeśli [bowiem] ktoś zabiera się do filozofii, a nie ma do niej ani jednego pytania, to czegóż można się spodziewać po jego sile wytrwałego badania jej zawikłanych i głębokich zagadnień”[14]. „Co zatem uczyni nauczyciel – pyta dalej Nelson, z bolesną świadomością prawdy większości filozoficznych lekcji szkolnych – jeśli nie zostaną postawione żadne pytania?” Nic specjalnego, odpowiada z rozwagą: „Poczeka – aż się pojawią!”[15] Otwiera się tak oto horyzont prawdziwego filozoficznego wychowania – wychowania do wolności: *eleuterii*, *autarkii* i *enkrateii* – uwolnienia (z kajdan platońskiej jaskini), intelektualnej autonomii i roztropnego panowania nad sobą. Wychowania nie do prawdy wychowawcy, lecz do tej, która tkwi w autentyczności stawianych w filozofii pytań, w szczerości zaangażowania w filozoficzny dialog, w bezpośredniości doświadczenia życia i mającej w niej swoje źródło radości. Także tej radości, która płynie z lektury filozoficznych dzieł. Nie dlatego, że zostały napisane przez wielkich filozofów! Celnie ujmuje to hiszpański filozof, a ostatnio – polityk i działacz społeczny – F. Savater w *Prostych pytaniach*: „nie jest tak, że studiowanie filozofii jest fascynujące, bo poświęciły

14 L. Nelson, *op.cit.*, s. 185.

15 *Ibidem*.

się temu tak nadzwyczajne talenty, jak Arystoteles albo Kant – pisze – ale interesują nas owi wielcy mistrzowie, ponieważ podejmowali zagadnienia, które tak wiele znaczą dla naszej ludzkiej – racjonalnej i cywilizowanej egzystencji”[16] – to jedna z czterech „prawd”, o których autor zaleca pamiętać wszystkim tym, którzy chcą filozofii uczyć i do tego chcą robić to dobrze. Ponadto należy pamiętać o tym, iż nie ma jednej filozofii, lecz tylko filozofie, choć w każdej (prawie każdej) z nich w szczególny dla niej sposób „odbijają się” jej dzieje i obecne jest wspomnienie greckich korzeni.

Savater zwraca także uwagę na konieczność uwzględnienia w studiach filozoficznych kategorii błędu oraz na sceptycyzm właściwy filozoficznej postawie: „w określonych sprawach ucząc się zadawania pytań uczymy się równocześnie niedawania wiary zbyt kategorycznym odpowiedziom”[17], a „kto nie potrafi żyć w niepewności niech lepiej nigdy nie bierze się do filozofowania”[18]. Treścią nauczania filozofii powinny być – pod warunkiem, że na tym się nie poprzestaje – dzieła filozofów, gdyż to one (i tylko one!) stanowić mogą inspirację do samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia. Przygotowanie do jego podjęcia powinno być celem każdego nauczyciela filozofii – „Dopiero [jednak] – co słusznie akcentuje Nelson, zmuszenie [adepta filozoficznej sztuki] do wypowiedzenia się, wejścia w krzyżowy ogień pytań i rozliczenie się z racji każdego stwierdzenia przemienia siłę owej pokusy [tzn. pokusy samodzielnego myślenia] w nieprzezwyciężony przymus. Ta sztuka przymuszenia do wolności stanowi (…) tajemnicę metody sokratycznej”.[19]

Trzeba chcieć wsłuchać się w ciszę! Ale i zadbać, by nie została z nami na zawsze. Tak pojęte nauczanie filozofowania było również podstawą przedsięwziętego przez L. Straussa zamysłu liberalnego wykształcenia – wykształcenia i wychowania do wolności: „polega [ono], zauważa Strauss, na uczeniu się słuchania spokojnych i cichych głosów, a tym samym na byciu głuchym na głośniki”[20]. Czym się kierować, żeby osiągnąć to w klasie? „Zawsze zakładaj, że w two-

16 F. Savater, *Proste pytania*, przeł. Sz. Jędrusiak, Universitas, Kraków 2000.

17 *Ibidem*, s. 259.

18 *Ibidem*.

19 L. Nelson, *op.cit.*, s. 177

20 L. Strauss, *Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność*, w: *idem*, *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, wybrał i wstępem poprzedził P. Śpiewak, przeł. P. Maciejko, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998, s. 277.

jej grupie jest jeden student, który milczy, a który przewyższa cię pod względem intelektualnym i emocjonalnym”[21]. Takiej oto odpowiedzi udzielił amerykański filozof zapytany o radę w tej kwestii jednemu ze swoich uczniów – nigdy „nie należy mieć [przy tym], dodał, najwyższej opinii o swej ważności, a należy mieć jak najwyższą opinię o swoim obowiązku, swej odpowiedzialności”[22]. Obowiązkiem nauczyciela, o ile poważnie traktuje on wezwanie do tego, żeby uczyć filozofowania, a nie filozofii, jest towarzyszyć w myśleniu i wspierać w tym trudnym przedsięwzięciu (szczególnie w chwilach gdy przychodzi zwątpienie co do jego sensowności) swoich uczniów, pamiętając to, o czym już – podążając za Sokratesem – wspominaliśmy, że życie niepoddane refleksji nie jest warte przeżycia i że każdy musi je przeżyć o własnych siłach.

Pozostaje nam na koniec jeszcze jedna kwestia, o której nie powinniśmy zapominać. Chodzi mianowicie o rolę ośrodków akademickich w określaniu celów dydaktyki filozofii, proponowaniu szczegółowych jej treści, a nade wszystko – w poszukiwaniu, w czym widzimy główne zadanie instytutów i katedr filozofii – skutecznych strategii budzenia i kultywowania codziennej filozoficznej wrażliwości. Przygotowanie dobrych nauczycieli filozofii, tj. takich, którzy nie cofną się przed zastosowaniem środków władnych przymusić do wolności adeptów trudnej sztuki myślenia – tak, by w przyszłości samodzielnie kierowali ku własnemu i wspólnemu pożytkowi swoim życiem, wymaga ponownego przemyślenia nie tyle treści proponowanych im w ramach specjalności pedagogicznej, ile jej formy. Pozostawiamy tę kwestię otwartą, podkreślając pilność potrzeby sformułowania postulatów i maksym dla kształcenia nauczycieli filozofii. Decydujące znaczenie ma to, jakie mamy wobec nich oczekiwania w związku z wymogami filozofującego życia. Wracamy tym samym do pytania o to, co to znaczy praktykować filozofię – współbrzmiącego z apelem, by przywrócić filozofii ten jakże istotny wymiar jej greckiego zamysłu – i dostrzec w niej – nie mniej, nie więcej – sztukę dobrego życia, najlepszego jakie dla każdego z nas jest osiągalne…. Dla tego celu – w moim przekonaniu – wciąż w mocy są Sokratejskie postulaty *autarkii, eleuterii i enkrateii* – być wolnym znaczy bowiem o własnych siłach panować nad sobą i samodzielnie podejmować najtrudniejsze nawet decyzje!

---

21 *Ibidem*, s. 257

22 *Ibidem*, s. 258.

Filozofia w szkole

Elżbieta M. Kur

Polonistyczne kształtowanie kompetencji komunikacyjnych a świadomość filozoficzna i logiczna

Związki edukacji polonistycznej z filozofią są wielorakie i mają długą tradycję. Współcześnie funkcjonują głównie w przestrzeni kontekstów historycznoliterackich i kulturowych, znacznie rzadziej integrowana jest wiedza filozoficzna z kształceniem kompetencji komunikacyjnych, co wydawałoby się postępowaniem oczywistym. I szczególnie temu zagadnieniu zamierzam podporządkować moją wypowiedź.

Sprawne porozumiewanie się to konstruowanie tekstów nie tylko poprawnych językowo – gramatycznie i stylistycznie – ale także lub przede wszystkim respektujących zasady logiki oraz etycznie traktujących odbiorcę. W społeczeństwie postzakazowym w przyjętym w wyniku reformy permisywno-progresywistycznym modelu szkoły coraz niechętniej traktuje się obowiązki i nakazy, także te natury intelektualnej, wymagające określonej wiedzy oraz dyscypliny umysłowej, skądinąd utrudniającej w rezultacie manipulowanie, przygotowującej do świadomego odbioru komunikatów oraz idei w społeczeństwie demokratycznym.

Licealna *Podstawa programowa języka polskiego* w zakresie nauki o języku w minimalnym stopniu uwzględnia kwestie poprawności logicznej, w filozoficznej ścieżce edukacyjnej w treściach nauczania figurują *elementy logiki ogólnej i retoryki*, *definiowanie*, *klasyfikowa-*

nie, *tworzenie typologii*, *argumentowanie*. Dokumenty prawa oświatowego projektują stan idealny, z dydaktycznego i społecznego punktu widzenia istotna jest ich jakość oraz wpływ na sferę praktyki (realne możliwości wprowadzenia w życie). Obszerna podstawa programowa z języka polskiego daje wrażenie szumu informacyjnego – nie hierarchizuje treści nauczania, w rezultacie giną w niej zagadnienia poznawczo szczególnie ważne, w tym bardzo nieliczne imperatywy odnoszące się do kształtowania nawyku logicznej weryfikacji i spójności wypowiedzi; ścieżka edukacyjna, będąc adresowaną do zespołu uczących, zwalnia z odpowiedzialności jednostkowej, natomiast jej ogólnikowość byłaby zaletą tylko w sytuacji zrealizowanego ideału wzorowej współpracy wszystkich nauczycieli pod kierunkiem osoby z przygotowaniem filozoficznym. Istnieją szkoły stwarzające takie możliwości, w większości placówek jest to jednak oczekiwanie utopijne i realizowane pozornie, bowiem rozproszenie istotnych treści pomiędzy różne przedmioty prowadzi w rezultacie nie do utrwalenia (bo nie ma czego ani jak utrwalać), lecz do zmarginalizowania.

A z poziomem logicznym różnych komunikatów, umiejętnością prowadzenia abstrakcyjnego dyskursu nie jest, oględnie mówiąc, najlepiej. Tadeusz Gadacz i Jacek Żakowski w rozmowie stwierdzają:

„[T.G.] Niech pan zwróci uwagę, w jak dużym stopniu zaginęła już zdolność porozumiewania się w języku wartości czy nawet abstrakcji".

„[J.Ż.] Że język abstrakcyjny ginie, to łatwo zauważyć. Mam grupy studenckie, w których nikt przed rozpoczęciem studiów nie stanął wobec pytania, co to znaczy prawda, czym jest czas, dlaczego dobro jest dobre[1]."

W żadnym (!) z licealnych podręczników języka polskiego nie spotkałam odniesienia do zasady nieautonomiczności wartości, rozróżnienia postępowania dobrego i słusznego, nieklasycznych kryteriów prawdy, co ułatwiałoby i porządkowało wypowiedzi dotyczące postępowania bohaterów literackich, ich wyborów moralnych, istotnych zagadnień aksjologicznych, etycznych, społecznych. Dyskusja, ważna metoda kształtowania sprawności werbalnej i retorycznej, mogłaby wówczas być nie tylko wymianą informacji o poglądach, ale wartościowym logicznie i epistemologicznie ćwiczeniem słucha-

[1] *Nie ma szczęścia bez myślenia. Profesor Tadeusz Gadacz, filozof w rozmowie z Jackiem Żakowskim*, „Niezbędnik Inteligenta", wyd. 7, dodatek do „Polityki", 50/2005, s. 6.

nia, wnioskowania, argumentowania, weryfikowania wartości sądów własnych i cudzych. Teksty kultury realizujące się w słowie, metody badań literackich wraz z całą sferą teorii literatury, retoryczne użycie języka – w sposób wypowiedziany lub nie – kontekstualnie odwołują się do filozofii jako dyscypliny naukowej. Skądinąd wypowiedzi i sądy filozoficzne nie mogą zaistnieć pozawerbalnie.

Filozofia klasyczna wraz z logiką dążą do porządkowania pojęć, cechą postmodernistycznej sztuki i kultury jest daleko idąca dowolność w sferze ekspresji, niekiedy określana wręcz jako „pomieszanie pojęć"[2]. Edukacja współczesna, poddawana ciśnieniu rozmaitych, niekoniecznie podmiotowo ukierunkowanych, czynników, waha się pomiędzy kształtowaniem, nauczaniem, wychowaniem a anarchiczną facylitacją dydaktyczno-wychowawczą, w tym językową.

J. Bartmiński swoją koncepcję polonistyki integralnej (tekstologii), domagającej się zespolenia wiedzy o języku i literaturze, jak najsłuszniej odnosi do zjawiska komunikacji[3] – w gruncie rzeczy centralnego problemu użycia słowa. Dostarczycielką narzędzi skutecznego porozumiewania jest retoryka. O jej miejsce w edukacji upominają się m.in. H. Karaś i E. Wierzbicka-Piotrowska, zwracając uwagę na nieodróżnianie w podstawach programowych retoryki od erystyki[4]. Ta ostatnia jest nakierowana wyłącznie na sukces perswazyjny w dowolnej sprawie, osiągnięty dowolnymi metodami. Istotą retoryki jest poszukiwanie najtrafniejszej werbalnie formy dla argumentacji prawidłowej w sensie etycznym i logicznym.

W retoryce zakłada się istnienie prawdy obiektywnej, która jest weryfikowalna za pomocą zmysłów oraz praw logicznego rozumowania [5].

Na ile są one przydatne, pokazuje poziom dysput publicznych i prywatnych oraz, mimo całego skomplikowania relacji pomiędzy fikcją a prawdą wypowiedzi artystycznej[6], konfuzji analityczno-inter-

---

2 Określenie M. Mazurka, w: *idem*, *O pomieszaniu pojęć w sztuce*, „Zeszyty Karmelitańskie", 3/2004, s. 123.

3 J. Bartmiński, *Miejsce tekstu i tekstologii w programach polonistycznych w szkole i na uniwersytecie*, w: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa 2006, s. 169–184.

4 H. Karaś, E. Wierzbicka-Piotrowska, *Retoryka i erystyka na lekcjach języka polskiego*, w: *ibidem*.

5 *Ibidem*, s. 189.

6 Zob. H. Markiewicz, *Fikcja i prawda literatury*, w: *idem*, *Dopowiedzenia*, Kraków 2000, s. 7–21.

pretacyjnych, np. przywołanych jako przykłady w wypowiedziach H. Markiewicza[7] i M. Zgórniaka[8], posługujących się wobec tego rodzaju działań wymownym terminem: „falsyfikacja". Wielu negatywnych egzemplifikacji dostarczają też popularne opracowania dla uczniów (tzw. bryki) oraz niektóre proponowane nauczycielom scenariusze lekcyjne.

Retoryczno-logiczna świadomość nadawcy (wespół z postawą etyczną) określa poziom dyskusji, odbiorcy – utrudnia manipulację; w obu przypadkach wpływa na jej jakość. Niedoceniana w jej kształtowaniu jest współcześnie rola szkoły i lekcji języka polskiego. Wśród sprzyjających temu dydaktycznych działań i czynników wymieniłabym: dobry przykład (podręczniki szkolne, sposób budowania wypowiedzi przez nauczycieli), przekaz określonej wiedzy, ćwiczenia w jej stosowaniu, a od strony administracyjnej – rzeczywiste wymagania egzaminacyjne, nieośmieszające przedmiotu żenująco niskim pułapem, a także podstawy programowe respektujące zasady logicznej skuteczności przekazu w treści i konstrukcji [9].

I. Trzcieniecka-Schneider podaje przykłady błędów logicznych pochodzące z podręczników szkolnych[10], zwracając uwagę na ich szkodliwość, określa je obrazowo mianem „kropli drążącej skałę"[11]. Są wśród nich, wskazane przez autorkę, błędy wieloznaczności, niewłaściwe stosowanie spójników (stałych logicznych), przykłady błędnych definicji, pytań i klasyfikacji, nierespektowanie zasad wynikania logicznego oraz tworzenia tekstów spójnych kompozycyjnie, przejrzystych i interesujących, także konieczność domyślania się, „co pytający miał na myśli" i w rezultacie konstruowanie tzw. „prawdy

---

7 H. Markiewicz, *O falsyfikowaniu interpretacji literackich*, w: *idem*, *Dopowiedzenia*, Kraków 2000, s. 77–101; *idem*, *Przygody dzieł literackich*, Gdańsk 2004, s. 136–137, 140–141,154–155.

8 M. Zgórniak, *„Dziełocentryzm" wobec faktów. O kilku interpretacjach obrazów Rodakowskiego oraz Mehoffera*, „Folia Historiae Artium", Seria Nowa, t. 10/2005, s. 161–171 .

9 *Nota bene* konstrukcja podstaw programowych z języka polskiego na każdym etapie kształcenia jest niemal klasycznym przykładem tekstu gwałcącego logiczne zasady komunikacyjnej skuteczności.

10 I. Trzcieniecka-Schneider, *Przegląd błędów logicznych w podręcznikach szkolnych*, w: *Prace Komisji do oceny podręczników szkolnych PAU*, t. II, Kraków 2004, s. 15–23.

11 *Op.cit.*, s. 16.

szkolnej”[12]. Wypowiedzi nauczycielskie też nie zawsze dostarczają przykładów pozytywnych, a wiadomym jest, że wiele reguł przyswajamy poprzez naśladowanie wzorcowych wypowiedzi, podobnie zresztą jak i poprzez antyprzykłady powielamy błędy.

Należy pamiętać, że skuteczne posługiwanie się językiem jako narzędziem komunikacji wymaga stosowania przez ucznia zarówno reguł konwersacyjnych, jak i pewnych praw logiki klasycznej[13].

Właśnie ich znajomość i stosowanie powinny być przedmiotem polonistycznej troski, a nie głównie, bądź jedynie, matematycznych operacji sprowadzanych do rachunku zdań, oderwanego od semantycznej warstwy języka i konstrukcji komunikatów jako wypowiedzi złożonych. Bowiem to, co ułatwia, utrudnia lub uniemożliwia manipulację werbalną, pomijając walory osobowe i środowiskowe, mieści się przede wszystkim w zakresie kompetencji językowych w dużej mierze nabywanych lub zaniechanych podczas lekcji języka polskiego. Toteż warto przywołać, wymienione przez ich badaczkę, cechy osoby bezbronnej wobec erystycznych strategii – jest to człowiek, który:

a) nie stara się zrozumieć przekazu, ponieważ nie widzi takiej potrzeby,
b) nie zauważa niejasności i luk (cały przekaz jest niezrozumiały w tym samym stopniu) oraz nie potrafi formułować pytań,
c) nie potrafi definiować, a tym samym oceniać poprawności podanych definicji,
d) przekaz traktuje jako odrębną całość, nieporównywalną z wiedzą wcześniejszą,
e) emocje wyrażane w wypowiedzi traktuje na równi z informacjami[14].

W punktach a) i b) ukazano zupełną niemożność odbioru (w przypadku informacji pożytecznych dla odbiorcy jest to dla niego sytuacja niekorzystna), w c), d), e) zawarto wizerunek odbiorcy przekazu pozornie zrozumiałego i zrozumianego, a więc kogoś, komu

---

12 „Tak na naszych oczach obok innych nieklasycznych kryteriów prawdziwości , na przykład kryterium zgody powszechnej, powstaje kryterium prawdy szkolnej – prawdziwe jest to i tylko to, co miał na myśli autor podręcznika. Jak nagminnie jest ono stosowane, wie każdy, kto próbował skłonić studentów do rezygnacji z tego kryterium na egzaminie” (*ibidem*, s. 17).

13 *Ibidem*, s. 15.

14 I. Trzcieniecka-Schneider, *Wychowanie dla manipulacji*, w: E. Stawowy (red.), *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, Kraków 1995, s. 92.

przekazano treści wyłącznie zależne od intencji nadawcy. Trudniej ulega manipulacji osoba o cechach przeciwstawnych. Kształtuje je odbiór tekstu określany jako „czytanie krytyczne”[15] (weryfikujące intencje nadawcze oraz samą treść komunikatu poprzez odniesienie do kategorii prawdy), możliwy na każdym etapie edukacji, po nabyciu samej technicznej sprawności czytania. Nastawienie większości nauczycieli jest jednak raczej tekstocentryczne, a nie tekstologiczne i nakierowane na kształtowanie komunikacyjnej sprawności jako pochodnej m.in. wiedzy logicznej. Tymczasem, jak pokazuje między innymi przykład *Kultury logicznej w przykładach* polonistki i filozofa T. Hołówki czy klasycznego już podręcznika Z. Ziembińskiego[16], problemy logiczne mogą być okazją do bardzo ciekawych operacji na tekstach, w rzeczywisty, nie pozorny, sposób aktywizujących ucznia, jego procesy myślowe oraz umiejętność wypowiedzi. Uważam, że z pożytkiem mogłyby zastąpić pseudodebaty i pseudodyskusje, bazujące głównie na tzw. „własnym zdaniu” ucznia, a przynajmniej winny być do nich obowiązkowym wstępem. Ponadto pozwalają na naturalne komunikacyjnie wprowadzanie niektórych zagadnień *stricte* gramatycznych, językowych, teoretycznoliterackich, np. błąd ekwiwokacji – wieloznaczność wyrazów, argumenty semantyczne – treść i zakres znaczeniowy wyrazu, definicje sprawozdawcze – peryfraza, niejasność wypowiedzi (amfibolie) – składnia. Wiele zadań z tych publikacji przypomina pomysłowe, pożyteczne, a nierzadko i niepozbawione fantazji, ćwiczenia językowe (np. „Zdefiniuj sprawozdawczo (unikając wyrażeń specjalistycznych) następujące terminy języka, jakimi posługujemy się w życiu codziennym: „sól”, „cukier”, „mydło”, „alkohol”, (...) „porządek”, „histeria”, „natręctwo” (...)”; „Poszukaj «genus proximum» dla terminów: „kłamstwo”, „przesąd”, „utopia”, „małostkowość” (...), „zemsta”, „wrastanie”, „komizm” (...)”[17]; „Prześledź znaczeniowe deformacje, jakich dopuszczono się w podanych wypowiedziach, i określ przypuszczalne reakcje, na których wywołanie mogli liczyć ich nadawcy (...)”[18]), wszystkie[19] dążą

[15] Zob., E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982, s. 140–159.

[16] Z. Ziembiński, *Logika praktyczna,* Warszawa 2006 (i wydania wcześniejsze).

[17] T. Hołówka, *Kultura logiczna w przykładach*, Warszawa 2005, s. 52.

[18] *Ibidem*, s. 62.

[19] Część przykładów jest zbyt trudna dla ucznia, część odnosi się do kwestii kontrowersyjnych, zbytecznych do omawiania w szkole (publikacja nie jest podręcz-

do kształcenia kultury dyskusji (np. oceny argumentów, skuteczności i następstw definicji, odniesienia do reguł racjonalnej dyskusji, wynikania logicznego, oceny materialnej rozumowań), toteż mogą być cenną inspiracją dla nauczycieli polonistów. Tematy lekcji języka polskiego, kształtujące świadomość retoryczną, a co za tym idzie i logiczną, przedstawiają H. Karaś i E. Wierzbicka-Piotrowska[20], uwzględniają w nich m.in. analizę chwytów retorycznych i erystycznych, ocenę argumentów, etyczny aspekt perswazyjności.

Tego rodzaju działania dydaktyczne proces komunikacyjny traktują całościowo, scalając doświadczenie językowe, literackie, filozoficzno-logiczne i potoczne, nie pozwalają na ucieczkę od nauki o języku, dość powszechną w szkołach ponadgimnazjalnych[21] (uzasadnioną niefunkcjonalnością podstawy, skąpym wymiarem czasowym, formułą egzaminu maturalnego i sposobem jego oceniania). Ich zaletą jest wyzwalanie restrukturyzacji poznawczych lojalne wobec odbiorcy, zapoznanego z językowo-logicznymi uwarunkowaniami poprawności, konieczność osobistego zaangażowania ucznia oraz dostarczenie mu aparatu pojęciowego umożliwiającego prawdziwościowo sensowne, a nie tylko wolicjonalne określenie swego stanowiska. Do wcześniej przywołanych propozycji dołączyłabym własne sugestie dydaktyczne:

1. Nazwij argumenty zastosowane we fragmencie *Ferdydurke* (przemówienie do uczniów przed wizytacją lekcji). Jak myślisz, z czego wynika ich użycie?
2. W wypowiedziach małżeństwa Młodziaków wskaż przykłady wypowiedzeń będących nośnikami mętności (np. niedopowiedzenia, wyrażenia obarczone notoryczną wieloznacznością, zwroty ubogie w treści opisowe, nieuchwytne metafory). Czego te kwestie najczęściej dotyczą i o czym to świadczy?
3. Zanalizuj satyrę *Do króla* I. Krasickiego: a) wskaż twórcze założenia na podstawie programowego wstępu, b) określ intencje nadawcze (autorskie) w przytoczonej krytyce, c) bezstronnie oceń przytoczone argumenty opozycji antykrólewskiej, d) czy w każ-

---

nikiem szkolnym, lecz pomocą akademicką), natomiast sama konstrukcja zadań jest bardzo inspirująca edukacyjnie i pożyteczna epistemologicznie.

20 *Op.cit.*, s. 192–193.

21 Zob. H. Synowiec, *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*, w: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa 2006, s. 129.

dym przypadku zgodzisz się z intencjami nadawcy (autora)?, e) przytocz fakty z życia władcy (np. mecenat, działalność reformatorska, zadłużenie kraju, polityka zagraniczna, życie prywatne), f) czy autor zachował reguły uczciwości wobec przeciwnika?, g) określ relację założeń programowych i sposobu argumentowania.

4. Zredaguj tekst, w którym wystąpią poprawnie zastosowane argumenty równi pochyłej.
5. Wskaż pseudodefinicje perswazyjne (znaczeniowe deformacje) i określ ich cel w dowolnej wypowiedzi Zygmunta Korczyńskiego z *Nad Niemnem* E. Orzeszkowej.

Spotkanie fantazji literackiej, filozoficznej refleksji i logicznej dyscypliny umysłowej podczas lekcji języka polskiego uważam za bardzo pożyteczne, twórcze, ukazujące różne oblicza użycia języka, aspekty poznania i potrzeb umysłowych oraz emocjonalnych, pozwalające łączyć Arystotelesowskie *phronesis*, *sophie* wraz z *praxis* oraz na wzór Platona odróżniać *epistēme* od *doksy*. Toteż w konkluzji postulowałabym:

1. W podstawach programowych języka polskiego zintegrowanie obszarów wiedzy językowej z logiczną lub wyodrębnienie jako osobnego przedmiotu retoryki wraz z logiką (na poziomie gimnazjum i liceum).
2. Przyznanie ważnego miejsca logice wraz z retoryką w kształceniu nauczycieli wszystkich przedmiotów, przede wszystkim polonistów, kosztem zmniejszenia wymiaru zajęć zbyt rozbudowanego bloku przedmiotów pedagogicznych.
3. Większy udział w lekcjach języka polskiego czasu poświęconego komunikacji językowej, jej poprawności, świadomości retorycznej (szkoła podstawowa, gimnazjum) oraz tekstologicznemu podejściu (liceum), uwzględniającemu refleksję filozoficzną i logiczną.
4. Zaakcentowanie treści i kompetencji logicznych w zadaniach egzaminacyjnych i ich, motywującej ucznia do pracy, ocenie.

Zbyszek Dymarski

Film jako szansa dla dydaktyki filozofii

> „Ponieważ czytałem książki, od bardzo dawna wiedziałem, że istnieje coś więcej poza tym, czego możemy dotknąć lub kupić w sklepie".
>
> Krzysztof Kieślowski *O sobie*

1. „Praktyczne" nastawienie

Są trzy zasadnicze pytania, przed którymi staje każdy chcący uczyć filozofii w szkole. Oto one – czy uczyć, czego uczyć i jak uczyć? Pierwsze z nich jest najbardziej podstawowe. W związku z tym, że zdecydowana większość filozofów w Polsce jest już przekonana co do sensowności nauczania filozofii w szkole, skupię się na dwóch pozostałych pytaniach.

Nauczanie filozofii w szkole średniej (i nie tylko) winno być efektywne. Czyli powinno być tak prowadzone, by młodzi ludzie uczęszczający na zajęcia z tej dziedziny wiedzy zainteresowali się nią i chcieli ją zgłębiać. A to będzie możliwe, gdy dostrzegą oni pożytek płynący z uprawiania filozofii. Oczywiście, nie mam tu na myśli korzyści materialnych czy prestiżowych.

Uważam, iż należy precyzyjnie wyjaśnić sens ogólnie podzielanej opinii, iż filozofia winna być bezinteresowna. Nierzadko stwierdzenie to rozumie się jako potępienie myśli, iż uprawianie filozofii może wią-

zać się z jakimś pożytkiem. Uważam, że taka interpretacja jest nieporozumieniem. Bezinteresowność w filozofii oznacza niczym nieuwarunkowane nastawienie na poszukiwanie prawdy. Natomiast z rezultatami tych poszukiwań może być związana kategoria przydatności.

Na przykład filozoficzna refleksja nad naukami ścisłym umożliwia uchwycenie tego, czym jest nauka i według jakich zasad się rozwija. A namysł nad człowiekiem pozwala lepiej poznać siebie, swoje motywacje, zachowania, swój świat wartości. Pomaga także rozumieć otaczającą rzeczywistość i innych ludzi… W oparciu o powyższe należy powiedzieć, iż filozofia może pomagać mężnie znosić ciężar życia. A zatem przeciwstawianie się czerpaniu korzyści z uczenia się filozofii wynika z pomylenia nastawienia poznawczego (to jest nakierowanie na poszukiwanie prawdy) z konsekwencjami dociekań. Wyrazem przekonania co do możliwości takiego podejścia jest, rodzący się na zachodzie Europy, ruch poradnictwa filozoficznego. Według zamierzeń twórców „terapii filozoficznej" pomagać ma ona ludziom (zagubionym i znajdującym się w trudnych momentach…) odnaleźć orientację w przestrzeni życia[1]. Takie podejście do wykorzystania filozofii nawiązuje do roli jaką pełniła ona w starożytnej Grecji i w pierwszych wiekach chrześcijaństwa, zanim stała się dyscypliną pomocniczą teologii[2].

Należy powiedzieć otwarcie, iż niewielu uczniów uczęszczających na zajęcia z filozofii będzie w przyszłości „zawodowymi" filozofami. Ta „smutna" konstatacja nie powinna zwalniać uczących filozofii od starań, by prowadzić zajęcia w sposób twórczy i zajmujący. Filozofia ma szczególne miejsce pomiędzy różnymi rodzajami wiedzy. Jest to nauka, której rezultaty niosą egzystencjalnie doniosłe prawdy. Dlatego uważam, iż nauczycielom powinno szczególnie zależeć na tym, by na ich zajęcia **chciało chodzić** (i korzystało z nich) wielu młodych ludzi. Wszak istnienie wielu ludzi myślących (a tej umiejętności uczy przecież filozofia) jest w „interesie"… ludzi myślących! Dlatego nauczyciele filozofii powinni tak prowadzić zajęcia, by były one ciekawe i by nauczane treści oraz opanowywane umiejętności, przydawały się (w sensie omawianym w poprzednim punkcie) młodym ludziom w życiu.

---

1 Więcej informacji na temat terapii filozoficznej znaleźć można w artykule Ryszarda Gaja o prowokacyjnym tytule: *Czy z filozofii można żyć?,* „Edukacja Filozoficzna", 43/2007, s.173–187.

2 Pierre Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, przeł. Piotr Domański, Warszawa 2003.

Poza tym trzeba stwierdzić, iż lepsze i szybsze efekty osiąga się, gdy uczeń jest zainteresowany zajęciami. Bliska jest mi opinia wyrażona przez Williama A. Luijpena, że: „Autentyczne lub prawdziwe filozofowanie jest sprawą osobistą, jest zapytywaniem i odpowiadaniem uprawianym przez samego człowieka”[3]. Do tego, by z przekonaniem zająć się filozofią, nie starczą tylko predyspozycje intelektualne, potrzebne jest również zainteresowanie jej przedmiotem.

Dlatego proponuję, by ucząc filozofii, nie koncentrować się zbytnio na wpajaniu wiedzy na temat życia oraz poglądów wielkich i małych filozofów. Nie „-izmy” są w filozofii najważniejsze, lecz rozumienie. Uważam zatem, że nauczający filozofii winien skupić swój wysiłek na nauczaniu młodych ludzi sztuki poszukiwania prawdy. A wiedza z czasem sama (lub prawie sama) zacznie być przedmiotem zainteresowania i przyswajania.

Filozofia zaczęła się od zdziwienia i tym tropem i ja chciałbym pójść. Proponuję więc zacząć od dziwienia się. Następnym krokiem winno być sformułowanie pytań na temat tego, co dziwi, i próba opisu tego, jak dziwi. Przy czym opis winien być możliwie staranny i precyzyjny. Dopiero po tym wstępnym etapie powinna nastąpić próba zrozumienia. Takie postępowanie jest zgodne z duchem metody fenomenologicznej, która zaleca, by opisywać to, co się jawi, w sposób taki, jak się jawi. Podobnie metodę uprawiania filozofii widział Józef Tischner. Pisał on: „Rzeczą filozofii jest zrozumieć i nazwać. Tu widzę szansę i trudne zadanie”[4].

2. Siła obrazu

Myślę, że w obecnych czasach, czasach kultury obrazkowej, ciekawe i twórcze efekty może przynieść wykorzystanie obrazu do nauczania filozofii. Można oczywiście posługiwać się obrazami i rysunkowymi schematami jako ilustracjami poszczególnych koncepcji filozoficznych, tak jak na przykład robią to autorzy wydanego przed kilku laty *Atlasu filozofii*[5]. Ale myślę, że równie ciekawe i inspirujące może być

---

[3] William A. Luijpen, *Fenomenologia egzystencjalna,* przeł. Bohdan Chwedeńczuk, Warszawa 1972, s. 11.

[4] Józef Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1981, s. 12.

[5] Peter Kunzmann, Franz-Peter Burkard, Franz Wiedmann, *Atlas filozofii*, przeł. Barbara Markiewicz, Warszawa 1999.

przyjrzenie się temu, jak swoje filozoficzne koncepcje rozwijał „dojrzały" Platon. Właśnie na kartach jego dialogów powstałych w „środkowym" okresie twórczości, takich jak *Fajdros*, *Fedon*, *Uczta* czy *Państwo*, odnaleźć możemy wspaniałe obrazy-metafory. Mam tu na myśli na przykład słynną platońską jaskinię i zamieszkujących ją kajdaniarzy oraz wizję duszy jako rozpędzonego, uskrzydlonego rydwanu i woźnicy. Powiedzenie, że są to tylko ciekawostki lub też ilustracje dla ludzi niezaprawionych w filozofii, byłoby niedopuszczalnym uproszczeniem. Elżbieta Wolicka, omawiając platońskie obrazy-mity, stawia tezę, iż pełnią one funkcję objawiającą. Według niej, umożliwiają one przetransformowanie tego, co niewidzialne, w zjawisko. Jej zdaniem, taki metaforyczny obraz jest w tym sensie „równoważnikiem prawdy" [6]. Platon, konstruując obrazy-metafory, chciał dać innym filozofom możliwość wglądu w prawdę bytowej istotności, uchwycić ją, zanim zostanie ubrana w słowa. Obrazy-metafory znaleźć możemy także u innych filozofów. Dużo uboższa byłaby nasza myśl bez pascalowskiej „trzciny myślącej", heideggerowskich ścieżek leśnych i prześwitu bycia czy też umysłu jako „białej tablicy" Locke'a.

Przekonanie Elżbiety Wolickiej, iż obrazy są korzeniami myśli podziela również Józef Tischner. Autor *Myślenia z wnętrza metafory* stwierdził wręcz, że jego filozofia jest rozwinięciem dwóch wielkich obrazów-metafor, metafory platońskiej jaskini i metafory kartezjańskiego złośliwego geniusza[7].

Nauczyciel-przewodnik może, wprowadzając uczniów w filozoficzne myślenie, pójść za deklaracją Tischnera. Może wychodząc właśnie od wspomnianych obrazów-metafor, próbować zrekonstruować myślenie Platona bądź Kartezjusza. Może też nakłaniać uczniów do samodzielnej próby ubrania w słowną narrację prezentowanych metafor. I dalej, tak jak już wspominałem, nazwać, opisać i starać się rozumieć...

---

6 Elżbieta Wolicka, *Obrazy są korzeniami myśli,* „Znak", 7–8 (380–381) /1986, s.10

7 Tak mówił na przykład na sympozjum *Myśląc o filozofii*, które odbyło się w Krakowie 12 grudnia 1988 r. Zob.: Józef Tischner, *Filozofia – dramat – metafora,* „Znak-Idee", 4/1991, s. 40–42 (oraz wypowiedzi w trakcie dyskusji pomieszczone na s. 62–68).

3. Od obrazu do obrazów

Filozofia nie może być głucha na to, co dzieje się w kulturze współczesnej. Powinna na przykład otworzyć się na szanse, jakie niesie wykorzystanie nowoczesnych technik komunikacyjnych i audiowizualnych. Nie będę oczywiście ich wszystkich ani wymieniał, ani tym bardziej omawiał – przedstawię tylko jedną z możliwości. Moim zdaniem interesująco zapowiadają się działania zmierzające do wykorzystania ruchomego obrazu, czyli filmu, w dydaktyce filozofii.

Jak na razie związki pomiędzy filozofią i filmem nie są zbyt mocne. Choć numer „Principiów*"* z 2000 rok i coroczne krakowskie Festiwale Filmu Filozoficznego pokazują, że filozofia może mieć coś wspólnego z filmem[8].

Uważam, iż film w filozofii można wykorzystać na co najmniej trzy sposoby. Może on być traktowany jako wprowadzenie w zagadnienie, może być dostarczycielem „doświadczeń bazowych" oraz może być traktowany (interpretowany) jako samodzielna wypowiedź filozoficzna.

Do pierwszej kategorii zaliczyłbym przede wszystkim filmy oświatowe. Są one najczęściej ilustracją lub przybliżeniem jakiegoś kierunku albo epoki ważnej w dziejach filozofii. Film może również być prezentacją sylwetki wybitnego filozofa. Jeśli jest dobrze zrealizowany – tak jak na przykład film Marii Zmarz-Koczanowicz o Leszku Kołakowskim[9] – może stanowić świetne uzupełnienie lub wprowadzenie do zajęć szkolnych. W tej kategorii umieściłbym także filmy zrealizowane z udziałem samych filozofów. Dobrym przykładem mogą być dwa cykle pogadanek Leszka Kołakowskiego o różnych, ale zawsze ważnych, problemach. Te wyemitowane kilka lat temu przez Telewizję Polską filozoficzne opowieści noszą następujące tytuły: *Miniwykłady o maxi sprawach* oraz *O co pytają nas wielcy filozofowie?* Do filozoficznie ciekawych filmów można zaliczyć również ostatnie produkcje Pawła Kuczyńskiego. Jego fabularno-dokumentalna opowieść zatytułowana *Zatracone światło* stara się głęboko wniknąć w poglądy oraz wybory życiowe Fryderyka Nietzschego i może być dobrym wprowadzeniem w problematykę myśli tego filozofa.

---

8 http://www.eksit.pl/index_p.p4p

9 Maria Zmarz-Koczanowicz, *Profesor. O Leszku Kołakowskim* (film dokumentalny), Polska 2005.

Filmy mogą być także dostarczycielami „doświadczeń bazowych". To znaczy podobnie jak niektóre sytuacje i postacie opisywane w książkach (na przykład u Dostojewskiego, Gombrowicza, Conrada czy Lema), również niektóre sceny i postaci z filmów mogą stanowić punkt wyjścia do snucia filozoficznych wywodów i budowania wielkich koncepcji. Niech jako ilustracja sytuacji, które mogą stanowić bogate (według autora artykułu oczywiście) źródło filozoficznych inspiracji, posłużą sceny z filmów Ingmara Bergmana (rozmowa rycerza ze śmiercią oraz taniec z *Siódmej pieczęci*) i Andrzeja Wajdy (chocholi taniec z *Wesela* oraz końcowa scena z filmu *Korczak*, gdy dzieci opuszczają zatrzymujący się w polu wagon). I tu, podobnie jak przy obrazach-metaforach, można, wychodząc od opisu scen czy też całych sekwencji, starać się dochodzić do rozumienia.

I trzecią możliwością podejścia do filmu przez filozofię jest potraktowanie go jako swego rodzaju wypowiedzi filozoficznej. Tak jak wytrawny filozof akademicki rezultaty swoich badań zapisuje na papierze (lub w komputerze), tak reżyser-filozof może utrwalać swoje przemyślenia na celuloidowej taśmie. Filmy autorskie, czyli takie, których reżyser jest także scenarzystą, a czasami również aktorem, są szczególnie predestynowane do tego, by były uważane za wypowiedź filozoficzną. Problemem, którego nie odczuwają w takim stopniu posługujący się tylko słowem, jest przekroczenie dosłowności obrazu. Dokonać tego potrafią tylko najwybitniejsi. Są wśród nich wspominany już Ingmar Bergman, a także Andriej Tarkowski, Krzysztof Zanussi i Krzysztof Kieślowski. Ale też należy pamiętać, iż obraz daje możliwości, których nie ma słowo pisane. Pozwala uchwycić wszechstronniej bogactwo i wieloaspektowość rzeczywistości. Strategie filozofowania w literaturze opisał przed kilku laty Maciej Michalski[10]. Filozofowanie filmem czeka na swojego badacza.

O filozoficznym charakterze niektórych filmów Zanussiego świadczą chociażby ich tytuły. I tak w *Imperatywie* reżyser poszukuje odpowiedzi na pytanie o fundamentalną podstawę ludzkiego postępowania. Pyta też o nieprzekraczalne granice i o człowieka poszukującego pewności. Te rozważania kontynuuje w filmie *Constans*. W *Kontrakcie* z kolei pyta o naturę relacji mężczyzny i kobiety oraz o wagę zobowiązania. Podobnie filozoficzny charakter mają *Paradygmat*, *Struktura*

[10] Maciej Michalski, *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej*, Gdańsk 2003.

kryształu, *Spirala*... O filozoficznych aspektach twórczości Zanussiego pisał wnikliwie przed laty Janusz Balicki[11].

Z kolei Krzysztof Kieślowski w swojej trylogii *Trzy kolory*: *Niebieski*, *Czerwony* i *Biały* pyta o idee stanowiące fundament ideowy dzisiejszej Europy. Pyta o wolność, równość i o braterstwo... Reżyser uważa, że nie sposób mówić o tych ważnych sprawach, pomijając, kwestie uwikłanego w walkę o siebie człowieka. To, co ważne, nie znajduje się gdzieś w odległych zaświatach, lecz rozgrywa się teraz. Kieślowski potrafi, posługując się obrazem, ukazać głębokie korzenie dziejącej się rzeczywistości. Myślę, że zasadne jest nazwanie go metafizykiem codzienności.

Metafizyka, zajmująca się wszak tym, co najbardziej podstawowe, stanowiła zawsze jądro filozofii europejskiej. Ale dziś coraz dobitniej uświadamiamy sobie, że nie ma świata bez obserwatora i twórcy, czyli człowieka. Współczesność dokonała zwrotu ku człowiekowi. Metafizyka, jeśli chce iść po tropach prawdy, powinna odejść od konstruowania sięgających nieba systemów i zwrócić się ku człowiekowi. Filozofowanie wszak polega nie tylko na wertowaniu opasłych i obrosłych komentarzami dzieł większych i mniejszych filozofów, lecz również (a może przede wszystkim) na próbowaniu rozumnego ogarnięcia otaczającej rzeczywistości. Podobną opinię głosi Józef Tischner. Pisał on, że: „Metafizyki nie rozwija się, przepisując traktaty metafizyczne, ale dążąc do rozjaśnienia kluczowych »doświadczeń metafizycznych« w człowieku. Dążenie takie pozostaje w zgodzie z duchem metody fenomenologicznej, która każe nam przyjąć, że fakty są mądrzejsze od teorii, i rozpocząć badania od opisu danych doświadczenia”[12].

O wielkości twórcy zaświadczają uczniowie, jakich sam wykształcił i jacy za jego uczniów się podają. Krzysztof Kieślowski swoim filozoficznym filmowaniem inspiruje wielu. Za jego uczniów i kontynuatorów uważają się Jerzy Stuhr (*Historie miłosne*, *Tydzień z życia mężczyzny*, *Pogoda na jutro*) i Andrzej Jakimowski (*Zmruż oczy*, *Sztuczki*). Do filmów, w których widać inspirację twórczością Kieślowskiego, zaliczyłbym również: *Hawaje, Oslo*... Erika Poppe, *Biegnij Lola, biegnij* Toma Tykwera, *Cała ziemia bez ognia* Grega Zglińskiego, *Jak w niebie* Kaya Pollaka…

---

11 Janusz Balicki, *Personalizm etyczny twórczości filmowej Krzysztofa Zanussiego*, *Studia Gdańskie* 1990, s.78–126.

12 Józef Tischner, *op.cit.*, s. 303–304.

4. Nazwać i zrozumieć...

Tu za zadanie pierwszoplanowe uznałbym poproszenie kilku uczniów o opisanie tego, co według nich rozgrywało się na ekranie. Z pewnością okaże się, że opisy się różnią. Następnie należałoby opisy skonfrontować poprzez pokazanie różnic. W następnym kroku zalecałbym wspólne wyłowienie opisu, który najpełniej oddaje to, co wydarza się w filmie, i sformułowanie zasadniczych problemów w nim poruszanych. Na podstawie tak wyłonionego opisu zalecałbym rozstrzygnięcie dylematu – jakie idee i co reżyser poprzez swoje dzieło głosi. Przy realizacji tego zadania pomocne będzie odwołanie się i do treści dialogów i do obrazów oraz metafor, jakie w filmie możemy odnaleźć. Zwieńczeniem pracy z filmem na lekcji może być oczywiście dyskusja z uczniami na temat prawdziwości i zasadności takiej właśnie wizji rzeczywistości. Można również starać się wskazać filozofa lub kierunek myślenia, który reżyserowi-filozofowi wydaje się najbliższy.

Sonia Jarota

Próbna matura i „-izmy" – komentarz do filozoficznych kontekstów próbnej matury z języka polskiego w 2007 roku

Miejsce filozofii we współczesnej szkole jest bardzo trudne do określenia. W edukacji ponadgimnazjalnej nie ma obowiązkowego przedmiotu nazywanego „filozofia", natomiast elementy tej nauki mają z założenia być realizowane w czasie innych lekcji. Choć teoretycznie zamysł edukacji szkolnej, zwłaszcza liceum ogólnokształcącego, projektowany jest jako kompleksowy (całościowy), elementy filozofii nie pojawiają się na większości przedmiotów – któż bowiem analizował podstawy teorii Darwina na biologii lub założenia Talesa w czasie lekcji matematyki, choć wymienione nazwiska, jak również wiele innych, pojawiają się przecież w trakcie trwania kursu tych przedmiotów.

W praktyce konteksty filozoficzne przywoływane są jedynie na lekcjach języka polskiego, historii oraz religii. Przedmiot ostatni już w swych założeniach skupia się jedynie na przedstawieniu zagadnień związanych z myślą chrześcijańską. Historia zajmuje się wyłącznie wpływem poszczególnych doktryn filozoficznych na bieg dziejów. Zatem największa odpowiedzialność za edukację filozoficzną młodego człowieka spoczywa na polonistach.

W obecnym programie kształcenia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na kierunku filologia polska, specjalności

nauczycielskiej (obowiązującym do października 2009 r.), młodzi adepci sztuki nauczania, zanim staną za szkolną katedrą, przechodzą trwający dwa semestry (czyli 60 godzin) kurs „historii filozofii" w formie konwersatorium – fakultatywnie. Nie ma w programie studiów dziennych żadnego obligatoryjnego przedmiotu, który dawałby podstawy wykształcenia filozoficznego młodym nauczycielom. Podobnie rzecz ma się na innych uniwersytetach w kraju. Pozostaje więc samokształcenie…

Zajrzyjmy teraz do szkoły… Podejmowany przez trzy lata w szkole ponadgimnazjalnej trud uczenia się z jednej strony i nauczania z drugiej weryfikowany jest przez sito procentów, staninów i rankingów, obliczanych na podstawie wyniku egzaminu maturalnego. Uwerturą do wielkiego sprawdzianu w maju każdego roku jest próbna matura, odbywająca się na kilka miesięcy przed tą właściwą.

Podczas obu egzaminów uczeń winien wykazać się kompleksową wiedzą i umiejętnościami zdobytymi w trakcie trwania całej edukacji – jest to bowiem nadal egzamin dojrzałości. Nie należy się zatem dziwić, że przy obecnym przeładowaniu programów nauczania dokumenty oświatowe – zwłaszcza *Podstawa programowa* oraz *Standardy wymagań egzaminacyjnych* – stanowią fundament, który stał się najdokładniejszym wskaźnikiem edukacji polonistycznej w szkole.

Niestety, w przywołanych aktach prawnych filozofii poświęca się stosunkowo mało uwagi. Otóż, w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* dla szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą, w rozdziale omawiającym przedmiot „język polski", w treściach nauczania – punkcie zatytułowanym *Wartości, kategorie estetyczne i filozoficzne* – znajdujemy tylko pojęcia, takie jak: prawda, dobro, piękno, komizm humor, ironia, tragizm, patos, sacrum i profanum, wolność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, tolerancja, ojczyzna i mała ojczyzna, naród i społeczeństwo – dla poziomu podstawowego. Natomiast na poziomie rozszerzonym kanon ten zostaje wzbogacony o problemy: etyka i estetyka, filozofia a religia, metafizyka i mistyka, nurty filozoficzne związane z omawianą tradycją literac-

ką oraz wartości uniwersalne[1]. Zapis to jednocześnie bardzo szeroki i enigmatyczny – nie podaje żadnych uściśleń.

Odnaleźć je można we fragmencie *Podstawy programowej* poświęconym ścieżkom edukacyjnym. Te jednak, jak wiadomo, realizowane być mogą podczas zajęć z różnych przedmiotów, co w praktyce nie daje żadnej kontroli nad całokształtem omawianych treści. W zapisie dotyczącym edukacji filozoficznej znalazły się kwestie narodzin filozofii, pierwszych koncepcji w starożytnej Grecji, podziału na dyscypliny filozoficzne, koncepcje i szkoły (takie jak: filozofia analityczna, fenomenologia, egzystencjalizm, hermeneutyka, filozofia dialogu, tomizm współczesny i personalizm), teorie rzeczywistości – idealizm, wariabilizm i realizm, elementy antropologii filozoficznej, a także przykłady poglądów wybitnych filozofów – Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Marka Aureliusza, św. Augustyna, św. Tomasza z Akwinu, Kartezjusza, Hume'a, Kanta, Hegla, Husserla i Ingardena[2]. Nie wszystkie z wymienionych zagadnień znaleźć mogą swoje odbicie na lekcjach języka polskiego, podczas których uczniowie i tak poradzić sobie muszą w ciągu niespełna trzech lat z programem nieróżniącym się w praktyce od tego, który realizowany był w liceum czteroletnim.

Jak w zestawieniu z *Podstawą* i ścieżką prezentują się *Standardy wymagań egzaminacyjnych*? W punkcie I – *Wiadomości i rozumienie* – jako podpunkt pojawia się znajomość kontekstów interpretacyjnych poznawanych utworów dla poziomu podstawowego oraz znajomość wartości niesionych przez różne tradycje literackie i kierunki filozoficzne dla poziomu rozszerzonego. W punkcie „korzystanie z informacji" na poziomie rozszerzonym uczeń powinien wykazywać się umiejętnością pracy z tekstem filozoficznym, a także dostrzegania w tekście literackim związku z kulturą i filozofią epoki. Natomiast

---

1 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających* [Dz.U. z 2002 r. nr 51, poz. 458, załącznik nr 4, Kształcenie w zakresie podstawowym, Przedmioty – język polski: treści nauczania (pkt 11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 11.5, 11.6) oraz Kształcenie w zakresie rozszerzonym, Przedmioty – język polski: treści nauczania (pkt 11.1, 11.2, 11.3, 11.4)].

2 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających* [Dz.U. z 2002 r. nr 51, poz. 458, załącznik nr 4, Ścieżki edukacyjne – Edukacja filozoficzna: treści nauczania (pkt 1–8)].

w tworzeniu informacji już na poziomie podstawowym winien on przywoływać kontekst filozoficzny utworu literackiego[3].

Jak widać, *Standardy* nie do końca są tu zgodne z *Podstawą programową* i wymagają od młodych ludzi tego, co nie mieści się w zasadzie w jej obrębie. Konsekwencje tych niezgodności ponoszą, niestety, sami uczniowie.

Przykładem tego stanu rzeczy stała się zeszłoroczna próbna matura, która odbyła się w 2007 roku. Jeden z dwóch tematów, zaproponowanych uczniom zdającym egzamin na poziomie podstawowym, brzmiał: „Romantyk i pozytywista (Juliusz Słowacki i Bolesław Prus) w kontekście ideałów swojej epoki oceniają cywilizację zachodnioeuropejską. Porównaj obraz Zachodu zawarty w poniższym fragmencie *Lalki* z tym, który znasz z *Kordiana*. Zwróć uwagę na znaczenie podróży po Europie w życiu bohaterów".

Do analizy przedstawiono uczniom fragmenty trzeciego rozdziału („Szare dni i krwawe godziny") tomu II powieści, w którym Wokulski, przechadzając się ulicami Paryża, snuje rozważania o szczególnym charakterze tego miasta i francuskiej cywilizacji, której jest ono wytworem (tekst w załączeniu). Bohater Prusa widzi w konstrukcji stolicy Francji pewną logikę, porównuje ją do ludzkiego organizmu, a pracę wielu pokoleń jego mieszkańców do nieustającej dynamiki mrowiska. Zauważa funkcjonalność budynków użyteczności publicznej, troskę o rozwój intelektualny człowieka, lecz jednocześnie zdaje sobie sprawę z rywalizacji między ludźmi o zapewnienie sobie jak najdogodniejszych warunków życia i możliwości przetrwania. Mimo to dostrzega trwałość, czystość, użyteczność i piękno niemalże wszystkich przedmiotów, które go w tym mieście otaczają.

Wyznacznikiem prawidłowości analizy i interpretacji tekstu oraz powstałej na jego podstawie pracy maturalnej jest tworzony przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną schemat oceniania, zwany potocznie przez nauczycieli kluczem. W jego założeniach w tym trzydziestoośmiowersowym zaledwie fragmencie przyszły maturzysta miał za zadanie odnaleźć i zaktualizować kontekst takich idei, jak: organicyzm, racjonalizm, utylitaryzm, scjentyzm i darwinizm, czyli niemalże wszystkich „-izmów" związanych z filozofią II połowy XIX wieku. Dla kontrastu idee odnalezione przez autorów tematu

[3] *Standardy wymagań będące podstawą przeprowadzania egzaminu maturalnego* (Dz.U. nr 90, poz. 846).

w romantycznym dramacie, który uczniowie mieli sami przywołać w kontekście *Lalki*, to: idealizm, indywidualizm, idealizacja natury i miłości, potępienie despotyzmu oraz patriotyzm. Jak widać, są to wartości reprezentujące zupełnie odmienne kategorie. Nie dziwi więc rezultat większości maturzystów, którzy nie zidentyfikowali poprawnie wszystkich, zakładanych przez autorów klucza, idei kształtujących oba okresy literackie. Rezultatem była utrata średnio od 3 do 5 punktów z 25, które przyznaje się za rozwinięcie tematu w wypracowaniu maturalnym na poziomie podstawowym.

Zobaczmy, jakie szanse miał przeciętny uczeń klasy realizującej program na poziomie podstawowym wybrnąć z zastawionych na niego maturalnych sideł egzaminacyjnych.

Pilny czytelnik *Lalki*, w najbardziej zalecanym dla licealistów wydaniu Biblioteki Narodowej, zagłębiając się w lekturę przywołanego na maturze fragmentu, odnajdzie skrupulatne adnotacje autora opracowania, J. Bachórza, dotyczące Lasku Bulońskiego, gabinetów naukowych, Wenus milońskiej czy Arki Przymierza. Nie spotka się jednak w tym miejscu powieści z uaktualnieniem żadnego kontekstu filozoficznego[4].

Jedno z najchętniej wykorzystywanych przez uczniów kompendiów języka polskiego, *Vademecum maturalne*[5], stworzone przez nauczycielki z wieloletnim stażem, realizujące w pełni założenia dokumentów oświatowych, w rozdziale poświęconym filozofii pozytywistycznej, wymienia i opisuje krótko: ewolucjonizm, scjentyzm, determinizm, agnostycyzm, utylitaryzm i socjalizm, a także przedstawia w skrócie sylwetki H. Spencera oraz J.S. Milla[6]. Uczeń, przygotowujący się z tej publikacji do matury, nie mógł więc w swym wypracowaniu przywołać przynajmniej racjonalizmu. Wspomnieć mógł o darwinizmie (nazwał go ewolucjonizmem), natomiast organicyzm, który kojarzył mu się tylko z pracą organiczną, najprawdopodobniej pominął.

Więcej szczęścia mieli ci, którzy uczestniczyli w zajęciach przeznaczonych zasadniczo dla uczniów zdających maturę na poziomie rozszerzonym. Od nich bowiem wymagana jest umiejętność pracy z tekstem filozoficznym, a zatem mieli oni prawdopodobnie możli-

4 Por. B. Prus, *Lalka*, Wrocław 1998, t. II, s. 139–150.

5 Mowa o: D. Dominik-Stawicka, E. Czarnota, *Język polski. Vademecum maturalne*, Gdynia 2007.

6 *Ibidem*, s. 149.

wość zetknięcia się z fragmentami prac dotyczących głównych idei XIX wieku.

W programie nauczania, stworzonym przez jedno z największych wydawnictw oświatowych w Polsce[7], już w celach ogólnych można odnaleźć „dostrzeganie walorów filozoficznych, światopoglądowych, etycznych, artystycznych dzieła"[8], natomiast dalej znajdują się uwagi o przywoływaniu kontekstu interpretacyjnego, wykorzystywaniu wiedzy o filozofii dla poziomu podstawowego, a także o rozumieniu dzieła jako kompilacji sztuki, kultury i filozofii oraz szukaniu w interpretacji utworu wartości i odniesień do filozofii dla poziomu rozszerzonego[9]. W odpowiadającym programowi rozkładzie materiału aż 4 godziny zostały poświęcone analizie i omówieniu tekstów filozoficznych powstałych w XIX wieku[10], których znajomość okazała się konieczna do zaktualizowania odpowiednich kontekstów *Lalki* podczas matury próbnej w 2007 roku.

W podręczniku, realizującym założenia przywołanych wydawnictw, znalazły się fragmenty *Wykładów filozofii pozytywnej* A. Comte'a, *Organizmu społecznego* H. Spencera, *Historii literatury angielskiej* H.a Taine'a, *O zasadzie użyteczności* J.S. Milla oraz *O powstawaniu gatunków* K. Darwina[11]. Uczeń, pracujący w czasie lekcji z tymi tekstami, zapoznał się więc z podstawami: filozofii pozytywnej, monizmu przyrodniczego, determinizmu, utylitaryzmu i ewolucjonizmu. Bardzo prawdopodobne jest więc, że poradziłby sobie z pożądaną w trakcie próbnego egzaminu maturalnego kontekstową analizą tekstu, czego niestety nie potrafił jego kolega przygotowujący się do matury na poziomie podstawowym.

Gdzie zatem tkwił błąd? W konstrukcji zadania, oczekiwaniach wypływających z założeń klucza, niezgodnych z podstawowymi dokumentami oświatowymi, nieprecyzyjnym sposobie formułowania oczekiwań wobec uczniów w tychże dokumentach, a może po prostu

7 Mowa o: T.S. Renk, *Między tekstami. Program nauczania języka polskiego (klasy I–III) liceum*, Gdańsk 2005.

8 *Ibidem*, s. 25.

9 Por. *ibidem*, s. 33.

10 Por. T. Witkowska, *Między tekstami. Język polski. Poradnik dla nauczyciela. Część IV – Pozytywizm. Młoda Polska (echa współczesne)*, Gdańsk 2005, s. 8–9.

11 Por. S. Rosiek, B. Oleksowicz, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Część IV – Pozytywizm. Młoda Polska (echa współczesne)*, Gdańsk 2004, s. 30–39.

w niedostosowaniu wymagań do możliwości intelektualnych przeciętnego ucznia szkoły ponadgimnazjalnej?

Pytania te wydają się tym bardziej zasadne, że – jak wynika z eksperymentu przeprowadzonego w 2007 roku na grupie studentów zaocznych III roku filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza – ponad 50% osób znajdujących się w trakcie kursu literatury i kultury pozytywizmu, po odbyciu rocznego kursu z zakresu literatury romantycznej, nie poradziło sobie z omawianym zadaniem maturalnym. Dopiero niezwykle wnikliwa analiza przedstawionego maturzystom tekstu pozwoliła studentom w sposób pożądany zrealizować zaproponowany temat i poprawnie przywołać wszystkie planowane konteksty filozoficzne. Nie każdy maturzysta zostaje studentem filologii polskiej, natomiast każdy student tejże filologii musiał zdać wcześniej maturę.

Sądzić można, że młody człowiek, na trzy miesiące przed egzaminem dojrzałości, oczekuje od próbnej matury potwierdzenia swych umiejętności i wskazania mu drogi uzupełnienia dotychczas zdobytej wiedzy. Rodzi się więc pytanie: gdzie uczeń ma szukać wskazówek, jeśli w podręcznikach, kompendiach, na lekcji znajdzie sprzeczne ze sobą informacje, a i tak okażą się one niewystarczające wobec oczekiwań egzaminatorów. Najprawdopodobniej będzie się więc zwracał z prośbą o pomoc do nauczyciela, który i tak wobec paradoksów współczesnej edukacji okazuje się całkowicie bezradny.

Sławomir Krzyśka

Komunikacja multimedialna w edukacji filozofii i etyki

Niniejsze opracowanie jest próbą syntetycznego ujęcia roli multimediów w nauczaniu z naciskiem na nauczanie filozofii i etyki. Zastanowimy się, w jaki sposób je wykorzystywać, aby wspomaganie procesu nauczania i uczenia się przynosiło oczekiwane rezultaty.

W XX wieku niewątpliwie dokonała się przemiana kultury werbalnej w audiowizualną. Słowo w przestrzeni oralnej co prawda nie zostało zdominowane przez obraz, ale centralne miejsce zajęło ono w przestrzeni audialnej i wizualnej. Audiowizualność zagościła na dobre w komunikacji.

„Kultura współczesna integruje w audiowizualny syndrom informacje werbalne i niewerbalne, wizualne i audialne, słowne i obrazowe. A język naturalny obecny jest we wszystkich fazach formowania się i przekształcania audiowizualności”[1]. Pomimo bardzo szybkiego rozwoju audiowizualności zaznaczyć trzeba za M. Hopfinger, że język naturalny, będący głównym kodem kultury, ma teraz, jak nigdy wcześniej, bardzo korzystną sytuację, „repertuar tekstów pisanych, drukowanych nie był tak liczny i bogaty, a społeczny zasięg oddziaływania tych tekstów tak rozliczny i bogaty, a społeczny zasięg oddzia-

[1] M. Hopfinger, *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 6–7.

ływania tych tekstów tak rozległy”[2]. Jednak to dzisiaj nie wystarcza. Aby świadomie uczestniczyć w kulturze audiowizualnej, niezbędna jest wiedza o mediach, multimediach i komunikacji multimedialnej.

Rzeczą oczywistą jest, że komunikowanie stanowi podstawowy aspekt życia społecznego. Jednak już mniej oczywiste zdaje się to, że nie jest to proces łatwy i że niewielu z nas potrafi porozumiewać się skutecznie.

W klasycznym ujęciu komunikacja to wymiana informacji między jej uczestnikami. Jest to proces, który zachodzi nieustannie, bowiem przez cały czas swoją postawą ciała, mimiką, gestykulacją, no i wreszcie słowami przekazujemy określone informacje. I tak było, jest i będzie, komunikowanie jest nieuchronne.

Należy też zauważyć, że w procesie komunikowania niemałą rolę, kto wie czy dzisiaj nie najważniejszą, odgrywają narzędzia, a więc techniczne środki przekazu. Ich ewolucja sięga starożytności, a szczyt przypada na XIX i XX w.

Media to systemy służące do gromadzenia, przetwarzania, przesyłania, a także prezentacji informacji. W teorii i praktyce edukacyjnej terminu media używa się zarówno w odniesieniu do środków masowego oddziaływania, jak i środków dydaktycznych. Według W. Strykowskiego „media są to różnego rodzaju przedmioty i urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) poprzez słowa, obrazy i dźwięki, a także umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych”[3]. Zakres znaczeniowy terminu media obejmuje: komunikat lub wiadomość, podłoże materialne i środek przekazu. Pierwsze ze znaczeń jest zespołem przekazywanych informacji, drugie nośnikiem komunikatu, a trzecie środkiem przekazu, czyli urządzeniem technicznym umożliwiającym przekazywanie komunikatu. We współczesnej szkole media spełniają dwie podstawowe funkcje: wspomagają proces nauczania-uczenia się sterowany przez nauczyciela oraz samodzielnie organizują proces kształcenia, stając się dla uczniów alternatywnym nauczycielem.

„W pedagogice media funkcjonują i są klasyfikowane w obrębie środków dydaktycznych”[4], a zadaniem środków dydaktycznych jest, za Okoniem, pośredniczenie między jednym człowiekiem a drugim w przekazywaniu informacji, magazynowanie informacji,

2 *Ibidem*, s. 7.
3 W. Strykowski, *Media i edukacja*, „Edukacja Medialna”, 1/1996.
4 D. Siemieniecka-Gogolin, *Media w nauczaniu i wychowaniu*, UMK, Toruń.

a także przetwarzanie informacji i wykonywanie różnych czynności pomocniczych.

Czym zatem są multimedia i czy są one zbiorem odrębnych mediów? Multimedia to „różnorodne środki przekazu wzajemnie się uzupełniające[5] lub różnorodne środki audiowizualne (dźwięk, tekst, obraz, animacja) wzajemnie się uzupełniające, użyte w jednym przekazie"[6]. Dalej, biorąc pod uwagę proces komunikowania, przyjmuje się, że multimedia nie są zbiorem odrębnych mediów, ale stanowią zintegrowaną całość. Łączą one wiele różnych sposobów prezentowania informacji, czyli tekstu, obrazu statycznego, dźwięku, filmu i animacji, wspartych możliwościami przetwarzania komputerowego. Jeśli już mowa o komputerze, to trzeba wspomnieć o komputerowych programach edukacyjnych, które powinny być traktowane jako alternatywa dla tradycyjnych podręczników. Czy tak jest?

„Multimedia to coś więcej niż tylko jednoczesna obecność różnorodnych mediów. Bardziej znaczące, wręcz decydujące jest ich wzajemne przenikanie się i interakcyjny dostęp"[7].

Analizując takie pojęcia, jak media, multimedia czy technologie informacyjne, W. Walat[8] wskazuje na integracyjny i interakcyjny charakter przekazu multimedialnego, którego podstawą są technologie informacyjne oparte na teoretycznych i praktycznych osiągnięciach procesów porozumiewania się, wyrażające się w przygotowaniu uczniów do: komunikacji z wykorzystaniem różnych mediów najnowszej generacji, odczytywania, właściwej interpretacji, tworzenia i redagowania różnych rodzajów komunikatów oraz współtworzenia, tworzenia i prezentacji różnych form audialnych, audiowizualnych i multimedialnych.

Według J. Olszewskiego technika multimedialna niesie ze sobą również zagrożenia dla dydaktyki, ponieważ komputer, integrując w sobie inne media, tym samym je zastępuje. Może to być, zdaniem Olszewskiego, odebrane przez niektórych wykładowców „jako zu-

---

5 J. Bralczyk, *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

6 E. Sobol, *Słownik wyrazów obcych,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

7 J. Olszewski, *Rola multimediów w podnoszeniu efektywności nauczania*, Materiały II Konferencji *Edukacja XXI wieku*, Poznań 2004, s. 365.

8 W. Walat, Założeniach modelowych podręczników multimedialnych, www.pulib.sk./elpub/FHPV/Pavelka1/22.pdf.

bożenie form i środków ekspresji stosowanych przez nauczyciela. Wiadomo jednak, że komputer nie zastąpi bezpośredniego kontaktu studenta z wykładowcą. Ważne w tym miejscu jest doświadczenie, które wykładowcy stosującemu prezentację multimedialną pozwoli znaleźć odpowiednią relację pomiędzy tym, co ukazuje prezentacja, a tym, co on sam ma do powiedzenia"[9]. Przyjęcie właściwej koncepcji wykorzystania multimediów w procesie kształcenia wymaga odwołania się do teorii wielostronnego kształcenia W. Okonia[10] jako tej, która ujawnia jej rzeczywiste funkcje w edukacji.

Ważnym elementem edukacji stają się multimedialne inteligentne systemy edukacyjne (MITS). E. Kukla w *Zarysie metodyki konstruowania strategii nauczania w multimedialnych inteligentnych systemach edukacyjnych* zauważa, że podstawowym celem multimedialnych inteligentnych systemów edukacyjnych jest stworzenie uczniowi jak najlepszych warunków do nauki. Według niej optymalizacja procesu nauczania dotyczy dwóch aspektów: z jednej strony rozpoznania potrzeb i możliwości kognitywnych ucznia, z drugiej zaś – strategii nauczania w środowisku multimedialnym, gwarantującej zaspokojenie potrzeb i adekwatnej do możliwości osoby uczącej się. Podstawowym paradygmatem obowiązującym przy projektowaniu tego typu systemów jest możliwie wierne odtworzenie działań nauczyciela – eksperta – podejmowanych w trakcie procesu dydaktycznego. Zarówno działania nauczyciela, jak treść i forma przekazywanych wiadomości z założenia powinny mieć charakter adaptacyjny, tzn. ukierunkowany na potrzeby i możliwości poszczególnych uczniów.

Inny aspekt to taki, który wskazuje, że w coraz liczniejszych opracowaniach zwraca się uwagę na szczególną rolę mediów w tworzeniu tzw. kultury upozorowanej – rzeczywistości wirtualnej[11]. Zgodnie z teorią upozorowania media, pośrednicząc w prezentowaniu rzeczywistości obiektywnej, zarówno fizycznej, jak i społecznej, redukują zbiór informacji i prowadzą do prezentacji subiektywnej. Jest to zjawisko szczególnie groźne dla dzieci i młodzieży, która przenosi do rzeczywistości obiektywnej groźne elementy rzeczywistości medialnej i/lub wirtualnej. Rzeczywistość wirtualna, za sprawą wysoko

9 J. Olszewski, *op.cit.*, s. 370.

10 W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1987.

11 Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń 1995.

rozwiniętej technologii informatycznej, oprócz dobroczynnej roli, jaką spełnia, ma również negatywne skutki psychologiczne. A. Kołodziejczyk w *Znaczeniu oceny realizmu przekazu dla rozumienia oraz efektów kontaktów z przekazem audiowizualnym* przedstawia między innymi aspekt wiarygodności i prawdopodobieństwa, a także realizmu prezentacji audiowizualnej oraz postrzegania realizmu przekazu w procesie przetwarzania przekazu audiowizualnego. Z kolei A. Szalkowska w artykule *Rozumienie treści komunikatów medialnych w zależności od ich formy, spójności i czasu odtwarzania* zauważa, że w zależności od formy przekazu proces rozumienia przebiega w zróżnicowany sposób. Przegląd badań, w których porównywano zapamiętywanie trzech form przekazu medialnego, pozwolił na sformułowanie prawidłowości mówiącej, że największe trudności w zapamiętywaniu sprawiają treści mówione. „Jednocześnie w odniesieniu do przekazu audialnego stwierdza się najsilniejszą tendencję do uzupełniania go o nowe informacje. Porównując zapamiętywanie tekstu pisanego z przekazem audiowizualnym, trudno jednoznacznie określić, która forma stwarza większe trudności”[12].

Przyjrzyjmy się roli, jaką pełni nauczyciel w edukacji podpartej multimediami.

Według N. Postmana[13] nadchodzi koniec monopolu nauczycieli na wiedzę, w wyniku czego zawód ten może stać się przestarzały. Jednak nie wskazuje on, kto w przyszłości miałby, bądź co miałoby, zastąpić nauczyciela. L. Leja uważa, że żadne maszyny nie zastąpią człowieka. Jego zdaniem „każdemu nauczycielowi i pracownikowi naukowo-dydaktycznemu potrzebna jest pomoc techniki, która »przedłuża« zmysły i wzmacnia mózg badacza, a także wspiera serce wykonawcy”[14].

We współczesnej szkole, w której na dobre zagoszczą multimedia, nauczyciel przestaje być osobą głównie przekazującą wiedzę. Staje się bardziej diagnostykiem, pomocnikiem i konsultantem. Jednak jego rola będzie wzrastać, bo to on będzie tym, który potrafi w odpowiedni, umiejętny sposób zintegrować wszystkie wykorzystywane

---

12 A. Szalkowska, *Rozumienie treści komunikatów medialnych w zależności od ich formy, spójności i czasu odtwarzania,* Prace Wydziału Nauk Społecznych, 117, Lublin 2007.

13 N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, PIW, Warszawa 1995.

14 L. Leja, *Techniczne środki dydaktyczne,* PWN, Warszawa 1978, s. 31.

media, aby móc potem w sposób odpowiedzialny i kompetentny stosować je w procesie kształcenia.

Z wyników badań, które przeprowadzili J. Pasko i A. Baprowska[15], można wysnuć wniosek, że multimedia w opinii nauczycieli nie są podstawą procesu dydaktycznego, a jedynie go wspierają i powinny być stosowane z umiarem. Uczniowie najistotniejszą rolę przypisują zwiększeniu zapamiętania wiadomości. Twierdzą też, że częste stosowanie multimediów na lekcjach zachęca ich do nauki. Ciekawe, że rola nowoczesnych środków dydaktycznych została oceniona lepiej przez uczniów niż nauczycieli. Uczniowie twierdzą także, że zbyt częste stosowanie multimediów na lekcjach może ich rozleniwiać, tzn. nie wymagają dużego wkładu pracy, ponieważ oferują gotowe rozwiązania. Nauczyciele natomiast nie wiążą mniejszego wkładu pracy uczniów ze stosowaniem multimediów. Konkludując, autorzy stwierdzają, że z przeprowadzonych badań wynika, iż w oczach uczniów stosowanie multimediów wprawdzie pełni pozytywną rolą, ale dla wielu z nich nie są one czynnikiem mobilizującym do intensywnego myślenia w czasie lekcji.

Z. Łęski w *Media w edukacji* wskazuje, że „media mogą i powinny odgrywać znaczącą rolę w procesie dydaktycznym. Należy jednak pamiętać, iż nauczanie to nie tylko wtłaczanie wiedzy. To także wychowanie poprzez osobowy kontakt z nauczycielem oraz grupą rówieśniczą. Wprowadzając komputery na szeroką skalę do szkół, okaże się zapewne, że niektóre treści programowe uczeń będzie mógł sprawnie i szybko przyswoić bez pomocy nauczyciela. Być może, że część procesu edukacyjnego przyszłości będzie realizowana poprzez różne formy nauczania na odległość – przez Internet. Należy jednak pamiętać, aby na równi z kontaktem wirtualnym, uczeń miał zapewniony kontakt rzeczywisty”[16].

Postuluje także wprowadzenie do szkół zajęć o charakterze treningów umiejętności interpersonalnych, jako przeciwwagi do dominacji mediów.

Stosowanie multimedialnych programów dydaktycznych jest uzasadnione, a w wielu przypadkach wskazane. Jednak przy korzystaniu

---

15 J.R. Pasko, A. Baprowska, *Wykorzystanie i rola multimediów i technologii informacyjnej w procesie nauczania w opini nauczycieli i uczniów szkół powiatu będzińskiego*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2007.

16 Z. Łęski, *Media w edukacji*, Integracje. Między nauką a praktyką w edukacji, 2006, http://integracje.edu.pl.

z nich należy wziąć pod uwagę, że „nie wszystkie programy są narzędziami poznawczymi. Należą do nich tylko te, które zostały zaadaptowane lub opracowane z myślą o uczeniu się z uwzględnieniem zasad dydaktyki oraz psychologii rozwojowej”[17]. A. Zakrzewski podaje za B. Siemienieckim[18], że współczesne media powinny umożliwiać wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych, czyli stwarzać warunki do interakcji ucznia. Narzędzie poznawcze pozwala angażować się uczniom w procesy, które są pomocne w konstruowaniu wiedzy. Proces zdobywania wiedzy generatywnej jest ograniczony przez pojemność pamięci krótkotrwałej. Ten rodzaj pamięci może uzupełnić komputer. Służy on wówczas jednocześnie do uzupełniania, łączenia i restrukturyzacji informacji.

Bezdyskusyjne wydaje się także, że kto chce stosować na lekcji oprogramowanie multimedialne jako narzędzie poznawcze, powinien najpierw dokonać jego oceny, a nadzór pedagogiczny mógłby zażądać przedłożenia wykonanej wcześniej oceny używanego oprogramowania dydaktycznego.

D. Korzan[19] podejmuje próbę opisu tych elementów oprogramowania multimedialnego, które w pewien sposób warunkują przydatność lub nieprzydatność konkretnego typu multimedialnych programów dydaktycznych w procesie nauczania.

Ogromną popularnością, ze względu na swoją funkcjonalność i znaczną automatyzację oraz ułatwienie pracy, cieszą się różnego rodzaju pakiety matematyczne. Jednak i tutaj praktyka pedagogiczna podpowiada czasem bardzo nieszablonowe zastosowania komputerów w procesie kształcenia. Przykładem takiego działania może być wykorzystanie arkusza kalkulacyjnego na lekcji języka polskiego. Mógłby on służyć choćby do prezentacji statystycznej słów w tekście (do prezentacji graficznej statystyki słów w tekście). Szczególne walory dydaktyczne komputerów ujawniają programy do symulacji i modelowania, używane w naukach ścisłych i przyrodniczych. Moż-

---

17 A. Zakrzewski, *Multimedialne programy dydaktyczne – kryteria oceny i wyboru*, http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005/zakrzew.pdf, s. 1.

18 B. Siemienicki, *Możliwości zastosowania nowych technologii komputerowych w rozwoju myślenia problemowego i twórczego*, „Toruński Studia Dydaktyczne”, 1(I)/1992, s. 202–209.

19 D. Korzan, *Dydaktyczne uwarunkowania oceny multimedialnych programów komputerowych. Oprogramowanie specjalistyczne*, w: M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, MIKOM, Warszawa 2005.

liwość symulowania zjawisk nieobserwowalnych, niebezpiecznych, zbyt długich pozwala dostrzec istotne cechy komputerów przydatne w dydaktyce.

Pozostaje jeszcze kwestia wirtualnego świata, w którym każdy może być i z którego każdy może powrócić. Jest to potężne narzędzie, które może bardziej pomóc niż zaszkodzić w rozwoju dzieci. Naukowcy z uniwersytetu w Westminsterze, którzy przeprowadzili badania dotyczące wpływu wirtualnego świata na rozwój dzieci, stwierdzili, że tego rodzaju rozrywka przynosi znacznie więcej korzyści niż np. oglądanie telewizji.

Wirtualność poza obszarem nowych technologii zatacza także inne kręgi ludzkiej rzeczywistości, dzięki czemu uzyskujemy szerszy jej ogląd oraz głębszą charakterystykę. Pojęcie wirtualności bardzo mocno zakorzeniło się już we współczesnej kulturze i pojawia się na tle wielu dyscyplin. Swym zakresem obejmuje zagadnienia społeczne, kulturowe, medialne, polityczne, a nie tylko technologiczne. Nieuchronnie wykracza poza sferę wirtualną i zahacza o realność. Skupia się zatem bardziej na pokazaniu efektów wirtualnej rzeczywistości, czyli jej wpływu na inne sfery życia. Jedną ze zdolności wirtualności jest pochłanianie różnorodnych obszarów rzeczywistości i tworzenie swoistej nadbudowy nad realnością, w postaci sfery wirtualnej. Jej znamienną cechą staje się dostępność i dynamiczność. Nie brak również opinii o tym, że rzeczywistość wirtualna jest iluzoryczna względem człowieka oraz potrafi go nie tylko wciągnąć w swój świat, ale również zaangażować do działania w nim.[20]

J. Bednarek wskazuje jako najistotniejsze cechy przebywania w wirtualnej rzeczywistości dwa podstawowe czynniki:

– „Interakcyjność wysyłanych i odbieranych sygnałów.
– Teleobecność (telepresence) czy też złudzenie teleobecności, polegające na wrażeniu, że jest się właściwie w wirtualnym świecie. Aby ten efekt uzyskać, potrzebne jest tzw. kompletne zanurzenie – przynajmniej dwóch najważniejszych zmysłów, wzroku i dotyku"21.

Wartości pedagogiczne wykorzystania multimediów w procesie kształcenia są duże. Szacuje się, że zastosowanie multimediów może zwiększyć efektywność przyswajania wiedzy nawet o 40 pro-

[20] www.wirtualne.org (dostęp luty 2009).

[21] J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 328.

cent. Dzięki wielotorowości przekazu i oddziaływaniu na wiele kanałów percepcji multimedia umożliwiają zmniejszenie zniekształcenia procesu przetwarzania informacji, wpływają w znaczący sposób na pobudzenie motywacji poznawczej i wywołanie zainteresowania, ukierunkowują ucznia na zdobycie, utrwalenie i ustrukturalizowanie informacji.

Wykorzystanie multimediów do opracowania nowego materiału bądź samodzielnego wykonywania zadań zachęca uczniów do poszukiwań, uczy odpowiedzialności za swoją pracę, rozwija umiejętności formułowania, analizowania i rozwiązywania problemów o różnym stopniu trudności.

Etyka w szkole

Krystyna Koziołek

Lekcje literatury jako ćwiczenia etyczne

„Etyka, co to jest za towar?
Kto w tym robi? – wołał zanosząc się od śmiechu”
Władysław Stanisław Reymont – *Ziemia obiecana*

W filmie M. Figgisa *Wersja Browninga* surowy nauczyciel literatury klasycznej A. Crocker-Harris, przyznając się do dydaktycznej klęski, pyta: „Jak możemy uczyć, skoro zwątpiliśmy w cywilizację?” Nawet jeśli nigdy nie podzielałam wiary bohatera filmu w ciągłość misji cywilizacyjnej Zachodu od starożytności klasycznej po współczesność, jego pytanie uważam za fundamentalne dla nauczyciela filozofii, etyki, literatury. Od 18 lat uczę języka polskiego w szkole średniej. Ilekroć zapraszam (a raczej przymuszam) do lektury *Makbeta*, *Jądra ciemności* czy *Lalki,* każdorazowo podejmuję odpowiedzialność za wyjątkowość i ważność tych opowieści dla życia.

Kwestię można postawić łagodniej. Każdego miesiąca wielbiciele twórczości Jane Austen spotykają się, żeby podyskutować o jednej z powieści autorki. Miejsce spotkań zawsze sprzyja rozmowie: rodzinny dom, plaża, kafejka. Jane Austen i jej powieści są nicią spajającą perypetie szóstki bohaterów filmu pt. *Rozważni i romantyczni: Klub miłośników Jane Austen.* Wszyscy bez skrępowania używają li-

teratury do ilustrowania własnych problemów życiowych, takich jak np.: rozpad ustabilizowanego związku, brak zainteresowania problemami innych, niewierność. Literatura dostarcza im języka, aby mogli nazwać to, czego już doświadczyli, ale jest w nich nieme, a także przećwiczyć to, co się dopiero zdarzyć może.

Dla bohaterów filmu powieści Austen stają się lustrami. Losy powieściowych postaci pozwalają czytelnikom przemyśleć możliwe scenariusze ich życia, skłaniają do przemiany, wybaczenia, naprawienia relacji z bliskimi. Bezpretensjonalnie postawiony problem: do czego w życiu potrzebna jest literatura? – przypomina słynne powiedzenie Gustawa Flauberta, że „czytamy, aby żyć".

Czy lekcje polskiego w szkole uczą dziś, jaka wartość płynie z literatury dla życia?

Fundamentem dla szkolnej dydaktyki była i jest powinność standaryzacji wiedzy o literaturze, oparta na piramidzie profesjonalności. Na jej szczycie znajdują się wybrane osiągnięcia nauki o literaturze, adaptowane następnie do poziomu komunikacyjnego podręcznika do nauki literatury w szkole i dalej (to już efekty połączenia dydaktyki i rynku) do bryków i streszczeń lektur. Dzięki takiej symbiozie szkoły i ekonomii czytania (należy oszczędzać czas czytania książki, które jest inwestycją o nader niepewnych korzyściach) tworzy się „wspólnota" szkolnego sądu o literaturze. Efekt najczęściej jest potworny. Rzeczywistość czytania ulega zatracie, jednostkowe przeżycie lektury tekstu pozostaje bez znaczenia, fikcyjna jest także wspólnota wiedzy o literaturze i jej społecznych oraz jednostkowych funkcjach.

Nie widzę innego środka zaradczego wobec tego procesu niż usilne, może nawet utopijne, próby odzyskania fenomenu indywidualnej lektury i kładzenie nań nacisku ponad wymogami standaryzacji wiedzy o literaturze. Literatura, będąc zbiorem wypowiedzi jednostkowych, często skrajnie indywidualnych, otwiera się na indywidualny odbiór, prowokuje nastawienie jednostkowe podczas lektury. Każdorazowe spotkanie czytelników w rozmowie nad tekstem jest w znacznej części nieprzewidywalnym splotem sądów, które bywają zwykle tłumione i redukowane do jednego sądu spodziewanego. Często nawet nie z powodów opresywnych, ale w imię ekonomii nauczania, konieczności przerobienia materiału. W obrębie tak ściśle zdefiniowanych celów dydaktycznych pojedyncze zdarzenia lektury nie ujrzą nawet światła rozmowy.

Metodologicznego wsparcia dla alternatywnej dydaktyki dostarczają badania przedstawicieli „zwrotu etycznego" w badaniach humanistycznych. „Zwrot etyczny" (*Ethical Turn*) to nurt w literaturoznawstwie będący próbą przekroczenia granic metodologicznych określonych mianem „zwrotu lingwistycznego" (Linguistic Turn), czyli tych nurtów w humanistyce II poł. XX wieku, które opierają się na założeniu, że język jest centralnym problemem każdego doświadczenia i refleksji. „Etyka czytania" czy też „krytyka etyczna" to terminy opisujące poszukiwania miejsca spotkania świata tekstu i indywidualnego kontekstu czytelnika. Taka jest kwestia odpowiedzialności czytającego za inność, idiomatyczność tekstu oraz doświadczenie lektury jako przemiany konkretnego czytelnika, wynikającej ze spotkania z odmiennością języka i problematyki przedstawianej przez utwór literacki[1].

Inspiracje płynące z kręgu „etyki czytania" stanowią szansę na otwarcie się szkolnej dydaktyki literatury, na pojedynczą przygodę czytającego podmiotu, często odbiegającą mocno od spodziewanych odpowiedzi czy umiejętności analitycznych ucznia. Takie „uczenie" literatury nie ma na celu doprowadzenia uczniów do czekającego na nich znaczenia tekstu, jego wymowy czy ideowego przesłania. Stanowi raczej troskę o splecenie indywidualnych lektur tekstu w interpretacyjny dialog. Elementarnym składnikiem takiego procesu dydaktycznego jest – jak pisze J.H. Miller – rzeczywista sytuacja mężczyzny lub kobiety czytających książkę, uczących w klasie, piszących esej krytyczny. Bez wątpienia ta „sytuacja" rozciąga się dalej na złożone instytucjonalne, historyczne i polityczne „konteksty", ale rozpoczyna się od i powraca do mężczyzny lub kobiety, będących twarzą w twarz ze słowami na kartce.[2]

Podobna refleksja przeniesiona na terytorium dydaktyki owocuje metodą budowania wrażliwości na tekst literacki, którą S. Fish nazwał strategią: „jak to działa?", a jej celem jest wspomniane uwrażliwienie na język.

---

1 Prace z tego kręgu refleksji omawiali w Polsce m.in.: A. Burzyńska, *Krajobraz po dekonstrukcji* (Cz. 1), „Ruch Literacki", 1/1995; E. Rewers, *Granice etyki interpretacji,* „Teksty Drugie", 6/1997; M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki", 1/2000; „Teksty Drugie" (Poetyka) ½/2002, s. 4–139.

2 J.H. Miller, *Ethics of Reading. Kant, de Man, Eliot, Trollope, James, and Benjamin*, Columbia University Press, New York 1987, s. 4.

W pewien szczególny i niepokojący (teoretyków) sposób jest to metoda przetwarzająca tego, który się nią posługuje, a więc tego, który jest także jedynym jej instrumentem. Wyostrza się sama, tym zaś, co wyostrza, jest nasza własna wrażliwość. Krótko mówiąc, nie porządkuje ona materiału, lecz przekształca umysły[3].

Metoda to dość niemetodyczna, lekceważąca reżim teorii i algorytmy procedur dowodzenia wymowy czy przesłania dzieła. Jej istotą jest sprowokowanie przygody z tekstem, wywołanie niespodzianki czytania. Czy jest to jednak możliwe w kilkunasto-, a czasem nawet kilkudziesięcioosobowej grupie, gdzie zróżnicowanie czytających podmiotów jest ogromne i nie sposób go ujednolicić nawet przy najbardziej wyrafinowanych konceptach dydaktycznych? Na pewno trzeba uznać różnice kompetencji i wrażliwości za niezbywalną część czytania kolektywnego i nie starać się za wszelką cenę wyrównać owych różnic według jakiegoś standardowego wzorca kompetencji. W praktyce czytania grupowego, a przede wszystkim wspólnego komentowania tekstu oznacza to przemyślenie konsekwencji wielopodmiotowości lektury nie tylko w zakresie różnych umiejętności uczniów, ale także (a może głównie) tego, jak wpływa na lekturę ich wieloraka odmienność jako po prostu różnych osób. Jest to szczególnie trudna postawa, bowiem wymaga wyrzeczenia się przekonania o „właściwym", także w sensie aksjologicznym, modelu czytania szkolnego, bo:

„Każdy z nas jest członkiem nie jednej, lecz wielu wspólnot interpretacyjnych, w odniesieniu do których odmienne rodzaje przekonań działają z odmienną mocą. Jestem, między innymi, białym, mężczyzną, nauczycielem, krytykiem literackim, adeptem sztuki interpretacji, członkiem wydziału prawa, ojcem, synem, wujem, mężem (dwukrotnie), obywatelem, (zażartym) konsumentem, członkiem klasy średniej, Żydem, najstarszym z czwórki dzieci, kuzynem, bratem, szwagrem, zięciem, Demokratą, człowiekiem niskiego wzrostu, łysiejącym, w wieku lat pięćdziesięciu, pochodzącym ze Wschodu [Stanów Zjednoczonych], który był mieszkańcem Zachodu, a teraz jest południowcem, głosującym, sąsiadem, optymistą, szefem katedry"[4].

---

[3] S. Fish, *Literatura w czytelniku*, przeł. M.B. Fedewicz, w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia,* opracował H. Markiewicz, t. IV, cz. 1, Kraków 1992, s. 198.

[4] S. Fish, *Drogą antyformalistyczną aż do końca*, przeł. A. Szahaj, w: S. Fish, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, pod red. A. Szahaja, Kraków 2002, s. 178.

Jeśli potrafimy uruchomić owe różnice i otworzyć na nie tekst utworu, wówczas można produkować nieskończone sytuacje dydaktyczne. Grupa czytająca i komentująca utwór literacki jest w tym rozumieniu nieprzewidywalnym zespołem możliwości lektury. Impuls wywołujący zdarzenie lektury może być komiczny, krytyczny, nieprzyjemny, rozpaczliwy, radosny, przykry; jego wartość wyraża się w „zahaczeniu" tekstu, związaniu go z konkretnym odbiorcą i uczynieniu lektury prywatną troską ucznia.

Łatwo przewidzieć głosy krytyczne wobec podobnej indywidualizacji szkolnego czytania. Gdzie tu bowiem miejsce na rytm nauczania, rygory, sprawdziany, zaliczenia, konieczny dla promocji korpus wiedzy literaturoznawczej? Czy podobna indywidualizacja dydaktyki szkolnej nie doprowadzi do anarchii nauczania, do królowania uczniowskich odczytań tekstów, które miałyby być równie dobre, co te, będące efektem dociekań zawodowych literaturoznawców? Ale przede wszystkim obawy budzić mogą odczytania fałszywe, dyletanckie; czy po prostu interpretacyjne wygłupy.

Należy uczciwie odpowiedzieć, że nie uchronimy całkowicie utworu przed podobnymi praktykami, ale też ryzyko tego rodzaju jest nieusuwalną częścią naszej pozaszkolnej wolności czytania, która nie może być ograniczona założonymi z góry powinnościami odbiorcy.

Także ryzyko całkowitej relatywizacji nauczania wydaje mi się pozorne. Przede wszystkim nikt nie jest tak wolny, aby interpretował, jak chce. Dlatego, mimo odmienności czytających jednostek, jesteśmy w stanie czytać „to samo" i mówić o tym zrozumiale. Czynnikiem stabilizującym interpretację jest niewątpliwie kulturowy kontekst lektury, milcząca wiedza czytelnika, która mocno ogranicza dowolność odczytania tekstu. Jako bierny i aktywny uczestnik kultury „przesiąka" jej znaczeniami, kodami, symbolami, które nawet bez celowych działań odbiorcy tworzą z jego umysłu matrycę interpretacyjną.

Nie jest zatem konieczne przygotowywanie jedynej wykładni tekstu, zanim lekcja się rozpocznie, i następnie dążenie wszelkimi środkami obietnicy i przymusu do wytworzenia jej ekwiwalentu w wypowiedziach uczniowskich i własnych. Należąc bowiem do określonej – jak nazywa to Fish – „wspólnoty interpretacyjnej", realizujemy bezwiednie gramatykę i język symboliczny naszej macierzystej kultury. Skrajny relatywizm jest zatem niemożliwy, nie da się bowiem opuścić swojej „kulturowej skóry". Nawet najbardziej niedoświadczony

czytelnik (a zwłaszcza taki) jest określony przez dyrektywy kulturowe kierujące jego rozumieniem znaków. Czy nazwiemy to „wiedzą milczącą", „kulturowymi presupozycjami" bądź „wspólnotą interpretacyjną" – efekt jest podobny: rozumiem w tekście to, co mogę zrozumieć dzięki biernemu i aktywnemu uczestnictwu we właściwej dla mnie tradycji kulturowej. To nie znaczy, że lepiej wykształcony czytelnik nie różni się od ignoranta, a jedynie, że całkowita wolność lub anarchia interpretacyjna jest niemożliwa. Podobnie uspokajające są słowa jednego z głównych przedstawicieli „krytyki etycznej", N. Carrolla:

„W taki oto sposób dobra opowieść staje się okazją do sprawdzenia wiedzy, pojęć i uczuć, które już w pewnym sensie poznaliśmy. Zawartość narracji jest kwestią organizacji lub dostępu do refleksji, emocji oraz moralnego repertuaru, który – w większości – pozostawał w naszej dyspozycji. Inaczej mówiąc, opowieści zaopatrują nas, między innymi, w sposobność do przećwiczenia naszej siły moralnej"[5].

Wypowiedź literacka, kiedy nie jest moim słowem, domaga się troski, podobnej do tej, jakiej oczekuję, kiedy chcę być dobrze rozumiana. Praktykowanie czy choćby tylko symulowanie podobnej wymiany miejsc pisarza i czytelnika jest pierwszym etapem tworzenia postawy odpowiedzialności za tekst, a nade wszystko za jego inność, która stawia przeszkody konwencjom językowym początkującego czytelnika. Sytuacja, w której uczeń uświadamia sobie, że troska o zachowanie indywidualnego głosu tekstu jest jego wybraną powinnością jako czytelnika, otwiera etyczną perspektywę lektury. Zarysowana paralela: indywidualność czytania – indywidualność tekstu oferuje uczniowi wolność, wiążąc go równocześnie zobowiązaniem uważnego wczytania się w literę tekstu, na podobieństwo własnych oczekiwań wobec odbiorców jego słów. Taką więź wolności i odpowiedzialności H. Jonas nazywa „cudem refleksji":

„Troska o dobro przedmiotu, odwołującego się do mojej odpowiedzialności – jest nim jakieś „nie-ja" (jakoś osoba czy jakiś stan) na zewnątrz, w świecie – obejmuje także troskę o dobro we wnętrzu, o możliwą i należną dobroć dla mnie. (...) Pierwsze pragnienie, ukierunkowane na drugie, w konkretnym przypadku może się szczęśliwie spełnić; ale refleksyjne współpragnienie, troska podmio-

5 N. Carroll, *Art, narrative, and moral understanding,* w: J. Levinson (red.), *Aesthetics and ethics: Essays at the intersection*, Cambridge 1998, s. 141.

tu o siebie, zawsze musi pozostawać niezaspokojona, ba, dręczona przez wątpliwości”[6].

Postawa możliwej do wypełnienia odpowiedzialności za tekst streszczałaby się najdoskonalej w Heideggerowskim imperatywie „pozwolić-być”[7], który zdaniem Derridy jest warunkiem „*poszanowania* innego *jako tego, kim jest*: jako innego. Bez tego rozpoznania, które nie jest poznaniem, powiedzmy: bez tego »pozwolić-być« bytowi (bliźniemu) jako istniejącemu na zewnątrz mnie w istocie tego, czym jest (najpierw w swej inności), nie byłaby możliwa żadna etyka”[8]. Paradoksalnie wyzbycie się postawy wartościującej jest fundamentem postawy etycznej. Pozwolić-być tekstowi bez założeń wstępnych jest niezwykle trudne, gdyż nigdy nie występujemy w podobnie „czystej” pozycji, niemniej takie oddanie pola tekstowi, wyzbycie się komentatorskiej protekcji, pewności siebie, a raczej pewności wielu warstw komentarzy stanowi podstawę do dialogu, sporu czy nawet odrzucenia wypowiedzi tekstu. Co nie znaczy, że tekstowi wszystko „wybaczamy”. Jak pisze Derrida w innym miejscu, „umożliwienie nadejścia innego nie oznacza inercji gotowej na byle co”[9]. Ja także mam swój głos i nasze wypowiedzi tworzą interpretacyjną fuzję. Widać tu troskę o równouprawnienie głosów: podmiotu czytającego i tekstu. Podkreśla to J.H. Miller, opisując „etyczny moment” czytania:

„W tym, co nazywam »momentem etycznym« znajduje się żądanie (roszczenie) skierowane do autora piszącego dzieło, narratora opowiadającego historię wewnątrz świata powieści, do postaci fikcyjnych będących w rozstrzygających momentach życiowych, a także do czytelnika, nauczyciela lub krytyka reagujących na dzieło”[10].

I precyzuje dalej:

Ów moment nie jest kwestią reakcji na tematyczną zawartość wyrażającą taką lub inną opinię moralną. Jest to bardziej fundamentalne »muszę«, będące odpowiedzią na język literatury jako takiej”[11].

---

6 H. Jonas, *Idea Boga po Auschwitz*, przeł. G. Sowiński, Kraków 2003, s. 62.

7 M. Heidegger, *List o humanizmie*, przeł. J. Tischner, w: *Budować. Mieszkać. Myśleć. Eseje wybrane,* wybrał, opracował i wstępem opatrzył K. Michalski, Warszawa 1977, s. 111.

8 J. Derrida, *Przemoc i metafizyka*. *Esej o myśli Emanuela Levinasa,* przeł. K. Matuszewski, P. Pieniążek, w: *idem*, *Pismo filozofii*, Kraków 1992, s. 200.

9 J. Derrida, *Psyché. Odkrywanie innego,* przeł. M.P. Markowski, w: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Kraków 1997, s. 98.

10 J.H. Miller, *op.cit.*, s. 8.

11 *Ibidem*, s. 9–10.

Niezwykle ważny jest tu proces dochodzenia do odpowiedzialności za słowo innego. Nie jest ona bowiem zadana, narzucona, dogmatyczna, ale stanowi owoc sytuacji lektury, jest jej konsekwencją. Odsłania równocześnie – nie ukrywajmy tego – pewną słabość dydaktyczną wielu postulatów z kręgu „zwrotu etycznego". Zasadzają się one na milczącym założeniu dobrej woli ucznia; na przekonaniu o możliwości wywołania w nim postawy przypominającej tzw. „etykę conradowską", a więc indywidualistycznej postawy moralnej, powstającej w przestrzeni bezdogmatycznej wolności.

Jako nauczyciele jesteśmy nieustannie rozpięci między etyką indywidualną a korzystaniem ze środków przymusu. Czy można połączyć te dwie postawy bez bycia posądzonym o hipokryzję? Czy pragmatyka matury, egzaminów zawsze jest, musi być, w sporze z etyką i zasadą dobrej woli? Logika albo-albo jest tu fałszywa. Nie ma szkoły bez powinności, przymusu, oceny. Mówić zatem można jedynie o hierarchii postaw, która w naszym rozumieniu wyrażałaby potrzebę rozumienia nauczania literatury w pierwszym rzędzie jako zobowiązania etycznego, a w dalszym planie – wypełniania powinności zawodowych. Zatem etyka przed instytucją, bez możliwości zredukowania któregokolwiek ze składników uczenia. Priorytet postawy etycznej chroni literaturę przed pozytywistycznym uprzedmiotowieniem, sprowadzającym tekst literacki do przedmiotu badań, pojemnika na treść, pozycji, której tytuł i autora należy pamiętać, będąc człowiekiem kulturalnym.

Truizmem wydaje się może pisanie tutaj o powszechnie znanych opiniach, mówiących o upadku autorytetów wśród nastolatków, o czym mówią zarówno sami zainteresowani, jak i ci, którzy nie bardzo wiedzą, jak sobie mają rodzice, szkoła czy państwo z problemem nastolatka poradzić. W toczącej się swego czasu na łamach „Gazety Wyborczej" dyskusji pokolenie nastolatków zostało przez K. Wandachowicza zdefiniowane jako „Generacja Nic". Ten przeszywający tchnieniem pustki epitet rozwija w metaforyce konsumpcyjnej szczególnie ostro D. Masłowska (rocznik 1983), która pisze:

„Zostaliśmy przyszkoleni do jedzenia. Tak właśnie żyjemy. Po nic. Szkolono nas i przystosowano do sięgania, brania, jedzenia, klepania się po brzuchu. Żadnych naturalnych wrogów, nic, co stawiałoby

opór. Wojna, holocaust i śmierć to tytuły gier komputerowych, napisy na koszulkach, obcojęzyczne fanaberie spikerów telewizyjnych”[12].

Nauczyciel stoi w miejscu nieporównywalnym z innymi zawodami. Powtarzając przez kolejne lata lekcje swojego przedmiotu, doświadcza ciągłej wymiany odbiorców, którzy wnoszą w przestrzeń lekcji i tekstu niepowstrzymany ruch przemian świata. Uniwersytecki historyk literatury nigdy nie konfrontuje tak ostro własnego przedmiotu swoich badań z aktualnymi typami odbioru. Nauczyciel literatury co roku widzi, jak na jego oczach dokonuje się wielopoziomowe zwarcie nowego pokolenia z kanonicznymi tekstami. Dynamika tego ruchu może być oczywiście tłumiona praktykami przymusu lektury. Pozbawia się wtedy szkolne czytanie możliwości wniknięcia w „krwiobieg” nowej wrażliwości, wzbogacenia jej, a często pomocy nowym czytelnikom w samookreśleniu siebie i świata.

Czasem nauczyciel nie musi wcale wybiegać naprzeciw „nowemu”, a jedynie rozluźnić instytucję dydaktyki, pozwalając, aby to dzieło wynalazło swojego czytelnika. Pozornie bowiem może się wydawać, że przedstawiciele „generacji nic” będą szczególnie podatni na teksty „nihilistyczne”, np. wczesnomodernistycze. Ale logika metonimii może być złudna, a zapętlenie nastąpi w zupełnie innym miejscu, a jakim, na to odpowiedzieć może tylko zdarzenie lektury:

„Kiedy powstaje relacja etyczna, którą on [autor] buduje? Odpowiedź zawiera się w tym, co powiedzieliśmy wcześniej: czytając, odnajduję siebie jako tego, który prowadzi rozmowę z osobliwie stanowczym, skupionym, namiętnym i wszechstronnym przyjacielem, jedynym, który odpowie w tak interesujący sposób na każdy ważny problem, o którym mogę pomyśleć”[13].

Istotą tej relacji jest więc wydarzenie, którego nie sposób całkowicie kontrolować. Sytuacja zagarnia tekst, ucznia i nauczyciela w „akcję”, którą ten ostatni usiłuje doprowadzić do jakiegoś celu, nie wyznaczając zarazem sztywnych ról jej uczestnikom. Płynność, swoista latencja nauczania jest niezbywalną cechą dydaktyki sytuacyjnej. Temat, tekst, pytania/odpowiedzi, oceny stanowią jawną treść lekcji. Ale już empatia, odpowiedzialność, przemiana umysłu i wrażliwości, intelektualna agresja tekstu i komentarza są ukrytą treścią lekcji. Nie ma równowagi między tymi sferami. Każdy tekst, każ-

[12] D. Masłowska, *Przyszkoleni do jedzenia*, „Gazeta Wyborcza”, 5–6 października 2002.

[13] W. Booth, *The Company We Keep: An Ethics of Fiction,* Berkeley 1988, s. 451.

da sytuacja czytania, każdy konflikt lub sukces na nowo ustanawia relacje między tymi płaszczyznami. Uczenie poza władzą i prawem jest jedynie utopijnym marzeniem. Nauczycielowi powinno raczej chodzić o prowokowanie „nielegalnych" procedur czytania. Postawy „lojalistycznej" lektury będą i tak bardziej popularne, gdyż stoi za nimi strach i pragnienie nagrody. Dlatego raczej należałoby odwrócić porządek i starać się ukazać to, co ukryte jako źródłowe dla indywidualnej i społecznej funkcji czytania. Na taki „ukryty program", tyle że w szerszym, ogólnoszkolnym znaczeniu, zwrócił uwagę Ph. Jackson. Jego zdaniem, szkoła mimowolnie, bez jasno sprecyzowanych założeń, wpaja uczniom zawsze jakiś wzorzec moralnego bycia, premiując na przykład postawy konformizmu albo indywidualizmu; preferując światopogląd religijny lub laicki, odpowiedzialność zbiorową lub indywidualną itp.[14]

Najtrudniejsza etyczna lekcja, którą daje nam literatura, nakazuje mi, abym nie wyjaśniała za wszelką cenę świata, którego sama nie rozumiem. Lepiej zatrzymać się z obawą i niepewnością przed grozą takich słów, jak: „życie jest opowieścią idioty"; „bodaj ty mnie nie umierała, albo nie rodziła", „proszę państwa do gazu", niż w bezmyślnym zadufaniu lub belferskiej obojętności sprawnie je „przerobić".

[14] Ph. Jackson, *Life in the Classrooms*, New York 1968. Podaję za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 63–100.

Dariusz Jądro

Internet jako pomoc w nauczaniu etyki w szkole średniej

1. Wstęp

Szeroko rozumiana technologia komputerowa, wraz z problematyką dotyczącą Internetu, zdobyła już na tyle ważną i trwałą pozycję w życiu nowoczesnych społeczeństw, iż nie sposób wobec niej przejść zupełnie obojętnie. Budzi do tego skrajnie różne oceny i emocje oscylujące od niekłamanego entuzjazmu, jak w przypadku U. Eco, po formułowanie zdecydowanych zarzutów, jak robi to N. Chomsky[1]. Jednak istniejące kontrowersje w środowiskach filozoficznych wcale nie przeszkadzają temu, aby w sposób naukowy zastanawiać się nad miejscem Internetu właśnie w szeroko rozumianej edukacji filozoficznej[2]. Skoro bowiem technologia komputerowa tak znacząco wpływa na ludzką mentalność i model życia w społeczeństwie, to powinna też stanowić wyzwanie dla edukacji. Musimy robić właściwy użytek w procesie kształcenia z nowinek technicznych. Szkol-

1 A. Mikołejko, *Technologie informatycze i skamieliny świadomości,* „Edukacja i Dialog", 4/2001. Uzyskane: 15.02.2008: http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2001/04/technologie.html.

2 M. Woźniczka, *Zdroworozsądkowe a profesjonalne doświadczenie filozoficzne. Przyczynek do edukacji filozoficznej w Internecie,* „Biuletyn", 31/9/2002, s. 62–76.

na dydaktyka zawsze powinna odpowiedzieć na pytanie, jak mamy kolejne nasze zdobycze techniki w sposób sensowny i z korzyścią zagospodarować[3].

Optymizmem napawa fakt, iż w obszarze dydaktyki etyki coraz częściej porusza się problematykę zastosowania takich „nowoczesnych" i niekonwencjonalnych środków dydaktycznych, jak film[4] czy fonogram[5]. Nierzadko jest to efekt dzielenia się doświadczeniem ze stosowania tego typu pomocy na zajęciach etyki. Pojawienie się ścieżki czytelniczej i medialnej, której obowiązek realizacji spoczywa również na nauczycielach etyki, stanowi dodatkowy bodziec do tego, aby zastanowić się nad miejscem i rolą Internetu także na tym polu edukacyjnym.

2. Praktyczne wykorzystanie Internetu na lekcjach etyki

Komputer z dostępem do Internetu może być traktowany, zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela etyki w szkole średniej, jako zaawansowana multimedialna pomoc dydaktyczna. Współczesna technologia informacyjna stwarza bowiem duże możliwości kształcenia, nie tyle zastępując, ile rozszerzając dotychczasowe formy uczenia się w ramach zajęć i poza nimi.

Jedną z najczęściej wykorzystywanych możliwości, jaką dają zasoby globalnej sieci, jest przeglądanie stron WWW (World Wide Web). Dzięki odpowiednim programom ich tworzenie jest na tyle proste, że dziś masowo robią to prywatni użytkownicy Internetu. Praktycznie każdy może więc zbudować stronę prezentującą swoje zainteresowania i opinie. Dla nauczyciela etyki jest to szansa tworzenia strony, która może stać się edukacyjnym portalem dla jego

---

3 J. Morbitzer, *Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego,* „Edukacja Medialna", 3/2000, s. 33.

4 Por. Z. Dymarski, *Filozofia i film,* w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Filozofia i nauki szczegółowe. Materiały konferencji naukowej. Kielce, 22–23 września 2000,* Kielce–Warszawa 2001, s. 35–42.

5 Por. D. Jądro, *Fonografika w nauczaniu etyki,* w: B. Burlikowski, W. Rechlewicz (red.), *Filozofia w szkole. VI Współczesne dylematy i wyzwania etyczne. Kielce, 24–25 września 2004,* Kielce 2005, s. 157–166.

uczniów, ale również dla innych użytkowników sieci[6]. Zawarta tam wiedza może być na bieżąco aktualizowana i uzupełniana, co nie jest możliwe w tradycyjnych wydawnictwach[7].

W roku szkolnym 2002/2003, w ramach zajęć z propedeutyki filozofii, powstała pod moją opieką taka właśnie strona internetowa pod nazwą „ARETE". Znalazły się na niej różnego rodzaju materiały zgromadzone przez uczącego, ale również przygotowane przez samych uczniów. Każdy zainteresowany znajdzie tam: biogramy ważniejszych filozofów, teksty źródłowe dotyczące problematyki filozoficznej (w tym etyki), materiały niezbędne podczas przygotowania się do olimpiady filozoficznej (tematyka wcześniejszych olimpiad i testy z różnych lat) oraz do planowanej matury z filozofii (informator maturalny), ponadto programy nauczania etyki i filozofii przeznaczone dla różnych poziomów kształcenia. Adresy ciekawych stron internetowych związanych z filozofią i etyką umożliwiają zainteresowanym uczniom poszerzanie wiedzy o treści znajdujące się na innych stronach tego typu. Strona filozoficzno-etyczna I Liceum Ogólnokształcącego im. Powstańców Śląskich w Rybniku, o której tu mowa, powstała jako efekt pracy z uczniami metodą projektu[8].

Oprócz stron powstałych wyraźnie z myślą o uczniach istnieją strony WWW kierowane wyłącznie do nauczycieli etyki i filozofii. Takim cennym źródłem materiałów dydaktycznych jest np. strona Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Filozofii. Owo niezarejestrowane jeszcze stowarzyszenie to wyraz oddolnej inicjatywy, która zrodziła się w środowiskach nauczycieli akademickich oraz nauczycieli szkół średnich, w ramach cyklicznych kieleckich konferencji naukowych pod hasłem: „Filozofia w szkole". Na stronie tej znaleźć można materiały dostarczone przez samych uczących, w tym: przykładowe scenariusze lekcji, autorskie programy nauczania oraz rozkłady materiału[9].

Inicjatywy tego typu, funkcjonujące w internetowej sieci, powodowane są szczególną sytuacją związaną z nauczaniem etyki i filo-

---

6 R. Socha, *Wykorzystanie sieci Internet w szkołach średnich,* „Edukacja Medialna", 3/1999, s. 29; E. Gurbiel, H. Krupicka, *Sieć komputerowa – nowe medium w edukacji szkolnej,* „Edukacja Medialna", 2/1997, s. 16.

7 S. Koziej, *Rola multimediów w edukacji XXI wieku,* „Edukacja Medialna", 3/2002, s. 35–36.

8 http://www.arete.cba.pl/

9 http://filozofiawszkole.republika.pl/

zofii. W przypadku etyki w szkole ponadgimnazjalnej nadal brakuje na rynku wydawniczym aktualnego podręcznika. Składa się na to kilka przyczyn. Wcześniejsze edycje albo są trudno dostępne, albo nie do końca odpowiadają treściom zawartym w podstawie programowej. Dla wydawnictw edukacyjnych wydanie podręcznika skierowanego do stosunkowo niewielkiej rzeszy odbiorców jest zwykle nieekonomiczne. Tymczasem nauczyciel etyki musi stale myśleć nie tylko o uatrakcyjnieniu swoich zajęć, ale też o przygotowaniu stosownych (nawet podstawowych) materiałów dla uczniów. Wszystko to powoduje, że przygotowania do zajęć pochłaniają bardzo dużo czasu. Tworzenie stron internetowych może być próbą rozwiązania tego typu problemów w sytuacji braku podstawowego środka dydaktycznego, jakim jest podręcznik. W dobie szerokiego i w miarę taniego dostępu do sieci materiały z lekcji są dla ucznia stale i łatwo dostępne, a to ostatecznie poprawia proces strukturalizacji już zdobytej wiedzy.

Zresztą większość ludzi, mówiąc o edukacyjnym zastosowaniu Internetu, ma na myśli „rodzaj wielkiego, multimedialnego podręcznika. Uczeń, zagłębiając się w zakamarki sieci, odkrywa coraz to nowe informacje, poznaje inne kultury, różne punkty widzenia tej samej sprawy, co wpływa na rozwijanie otwartości i elastyczności myślenia”[10].

Lekcja etyki wspomagana komputerowo mogłaby na przykład polegać na zdobyciu i zintegrowaniu informacji dotyczącej jakiegoś konkretnego problemu. Na licznych stronach WWW uczniowie znajdą dane dotyczące poglądów dawnych i współczesnych filozofów. Sam bowiem dokument hipertekstowy, dzięki swej hierarchicznej budowie, pozwala na łatwe i szybkie odnajdywanie danych powiązanych ze sobą tematycznie. „W tekście zawarte są tzw. skróty, odnośniki (ang. link), za pomocą których możemy wczytać kolejne strony WWW, które z kolei mogą zawierać kolejne skróty itd., przy czym w dowolnym momencie możemy się cofnąć na szczyt tej »piramidy«, np. w celu wybrania innego skrótu i pójścia inną drogą”[11]. Ta specyfika budowy dokumentów hipertekstowych dobrze komponuje się np. z problemowym układem programu naucznia etyki, gdzie

[10] J. Łęska, Z. Łęski, *Co Internet może dać uczniom?,* „Edukacja i Dialog”, 4/2001, uzyskane: 15.02.2008: http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2001/04/co_internet.html.

[11] *Ibidem*.

każda jednostka lekcyjna odpowiada jakiemuś konkretnemu zagadnieniu. Praca pod kierunkiem nauczyciela pozwoli zaś uczniom na odkrywanie rozwiązań w obszarze etyki normatywnej. Nie zapominajmy również, iż nawet opinie samych użytkowników sieci mogą być dla uczniów cennym materiałem do formułowania przez nich samodzielnych wniosków w zakresie etyki opisowej.

Przekaz wiedzy to jedynie jeden z celów, które stawia sobie współczesna szkoła. W dobie ery informatycznej coraz ważniejsze okazuje się jednak praktyczne wykorzystanie zdobytych umiejętności. Te zaś, w dziedzinie zajęć z etyki, można również osiągnąć, wykorzystując praktycznie możliwości komunikacyjne, jakie dziś daje Internet.

Oprócz stron WWW bardzo pomocnym elementem w procesie nauczania (chętniej preferowanym poza lekcjami etyki) są fora dyskusyjne. Dzięki tej usłudze użytkownicy sieci skupieni wokół określonej kategorii tematycznej mogą, inicjując kolejne wątki dyskusji, wymieniać poglądy i opinie. Forum stwarza też możliwość zamieszczania ogłoszeń, przesyłania informacji i zapytań. Wszystko to jest dostępne dla każdego użytkownika sieci, który zechce przyłączyć się do grupy i zapoznać z tymi wiadomościami. Jednocześnie może on sam zamieścić swój komentarz, zgłosić wątpliwości, a także zainicjować nowy wątek dyskusji[12].

Nauczyciel etyki, dla którego praktycznie nie ma fachowego wsparcia w postaci doradców metodycznych czy konferencji szkoleniowych, ma szansę stworzyć w sieci tego typu platformę wymiany doświadczeń, opinii i problemów, a także poszukiwania nowych inspiracji. Nauczyciel ten może być wreszcie moderatorem forów uczniowskich, stworzonych z myślą o kontynuacji dyskusji zainicjowanych na zajęciach etyki. Wówczas „żywotność" omawianych problemów znacznie się wydłuża i nie znika wraz z końcem zajęć czy (w niektórych przypadkach) nawet z końcem edukacji szkolnej. Ponadto „zabieranie głosu na forum dyskusyjnym uczy przestrzegania zasad (netykieta), rzeczowości argumentów pozbawionych ataków personalnych, obrony swego zdania, niezależności poglądów. (...) Internet buduje [wówczas] wartościowe postawy u uczniów.

---

12 W. Wieczerzycki, *Technologie informacyjne dziś i jutro,* „Polonistyka", 1/2000, s. 34–35.

Jedną z nich jest odpowiedzialność za własne słowo (zwłaszcza pisane)”[13].

Podobnie rzecz się ma w przypadku „czatów”, potocznie zwanych ircami (Internet Realy Chat). Tak jak wszystkie formy bezpośredniej komunikacji, cieszą się one dużą popularnością wśród młodzieży. Dzięki nim można prowadzić swego rodzaju rozmowy na żywo, mimo nieraz znacznych odległości dzielących rozmówców. „Sprawia to, że ludzie stają się sobie bliżsi i wiedzą o sobie więcej, przełamując często wcześniejsze uprzedzenia”[14]. Dlatego już dziś istnieją czaty, na których katoliccy księża prowadzą rozmowy i w ramach potrzeb, z zachowaniem daleko idącej dyskrecji, udzielają porad duchowych. Samo zaś internetowe poradnictwo, w opinii ekspertów, przewyższa wszystkie dotychczasowe formy udzielania wsparcia „na odległość”. Łączy bowiem w sobie cechy poradnictwa telefonicznego (natychmiastowy i zindywidualizowany kontakt) oraz telewizyjnego (przekaz obrazu i dźwięku)[15]. Internetowe czaty pozwalają na integrację uczniowskiej wiedzy zdobytej na zajęciach etyki przez wyrażanie adekwatnych do tej wiedzy sądów moralnych. Omawiane i sygnalizowane za pośrednictwem „czatów” problemy mogą zaś stymulować zdobywanie nowej wiedzy przez uczniów oraz mogą stanowić inspirację do kolejnych zajęć z etyki.

Mówiąc o Internecie jako o cennej pomocy w pracy nauczycieli i uczniów, nie sposób pominąć poczty elektronicznej, czyli usługi umożliwiającej wymianę wiadomości pomiędzy użytkownikami sieci, którzy posiadają skrzynki e-mail na serwerach poczty elektronicznej. „Zaletą poczty elektronicznej z dydaktycznego punktu widzenia jest możliwość realizacji zasady indywidualizacji kształcenia”[16]. Uczniowie mogą wymieniać między sobą informacje dotyczące problemów związanych z etyką i filozofią. Również nauczyciel może wykorzystywać pocztę e-mailową do kontaktowania się z uczniami szczególnie zainteresowanymi problematyką filozoficzno-etyczną

---

13 A. Biernacka, *Szkoła i polonistyka w społeczeństwie informacyjnym,* w: A. Janus-Sitarz (red.), *Polonistyka w szkole: podstawy kształcenia nauczyciela polonisty,* Kraków 2004, s. 287–288.

14 B. Siemieniecki, W. Lewandowski, *Internet w szkole,* Toruń 2000, s. 126.

15 A. Kargulowa, *Media w poradoznawczym dyskursie,* „Pedagogika Mediów”, 1/2005, s. 41.

16 A. Wach-Kąkolewicz, *Kształcenie zdalne przez Internet,* „Edukacja Medialna”, 1/2002, s. 26.

(np. uczestnikami Olimpiady Filozoficznej), aby za jej pośrednictwem przesyłać im dodatkowe materiały dydaktyczne, wskazówki i instrukcje.

3. Nauczanie na odległość a zajęcia z etyki w szkole średniej

Dotychczas rozpatrywano Internet wyłącznie jako narzędzie wspomagające lekcje etyki, jako multimedialną pomoc dydaktyczną. Ale dzisiejszy Internet, jako środowisko komunikacji społecznej, stwarza również możliwość kształcenia wirtualnego.

Uczenie się na odległość to forma kształcenia znana nie od dziś, ale dzięki Internetowi nabrała ona obecnie zupełnie nowego wymiaru. Sprawdza się przede wszystkim na terenach bardzo rozległych jak Australia czy Kanada, gdzie uczniowie i nauczyciele rozdzieleni są znacznymi odległościami. Z kolei w USA i Europie Zachodniej taki model kształcenia pozwala uzupełniać kwalifikacje, czy też łączyć naukę z pracą zawodową w pełnym wymiarze godzin[17]. „Multimedialny komputer, mający łączność z Internetem, pozwala nadać kształceniu na odległość nową jakość. Zapewnia sprzężenie zwrotne między uczestnikami procesu dydaktycznego zarówno w czasie rzeczywistym, jak i odroczonym, umożliwia wzajemne kontakty między studentami i prowadzącymi, łatwość przesyłania, modyfikowania i testowania materiałów dydaktycznych"[18]. Na niektórych zagranicznych uniwersytetach trwają już od kilku lat zaawansowane eksperymenty edukacyjne, w których studenci mogą oglądać na monitorach komputerów swoich wykładowców wyjaśniających określone kwestie, a następnie z nimi korespondować (również w formie przekazu wideo) za pośrednictwem Internetu. Wszysko to jest wprowadzane do sieciowego archiwum i może służyć pozostałym zainteresowanym w dowolnie wybranym przez nich czasie[19].

---

17 B. Siemieniecki, W. Lewandowski, *op.cit.*, s. 92.

18 W. Osmańska-Furmanek, *Technologia informacyjna jako element przestrzeni edukacyjnej,* w: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji,* Poznań 2002, s. 87.

19 A. Mikołejko, *Szkoła w społeczeństwie informatycznym,* „Edukacja i Dialog", 2/2001, s. 6.

Dlatego też liczni zwolennicy tej właśnie nowoczesnej formy kształcenia podkreślają jej różnorodne zalety. Głównie wymienia się czynnik ekonomiczny. Edukacja przez Internet to oszczędność czasu i wyraźne ograniczenie wydatków. To możliwość nauki w różnych miejscach i jednocześnie dostęp do różnych źródeł informacji. Jednostka sama przejmuje kontrolę nad procesem uczenia się, nad jego tempem. Wreszcie, wirtualne kształcenie daje szansę na zapoznanie się z treściami prezentowanymi przez znakomitych naukowców praktycznie z całego świata. Nie trzeba brać pod uwagę jedynie kadry nauczycieli z danej szkoły, a można korzystać z oferty edukacyjnej dowolnego ośrodka, jednocześnie z zachowaniem pełnej indywidualizacji procesu kształcenia[20] .

Ciekawostką może być fakt, iż wirtualna forma edukacyjna zrodziła się właśnie w obszarze nauczania filozofii „dzięki przypadkom takim jak ten, który wydarzył się wiosną 1994 roku na jednym z amerykańskich uniwersytetów. Wówczas to dziesięciu studentów zapisało się na seminarium o św. Augustynie. Studenci ci zapis każdego kolejnego seminarium wprowadzali do Internetu. W ten sposób przyciągnęli aż trzystu zainteresowanych z całego świata. Wobec oczywistego sukcesu zajęcia powtórzono w następnym semestrze, ale już odpłatnie, uniwersytet zaś ze swej strony zaczął wystawiać oficjalne zaliczenia”[21].

Można przypuszczać, iż tego typu Internetowe nauczanie na odległość mogłoby z powodzeniem rozwikłać przynajmniej część problemów związanych z nauczaniem etyki w szkole średniej.

Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem, publiczne szkoły mają obowiązek organizować naukę religii i etyki dla uczniów, których rodzice (lub sami uczniowie, jeśli sa pełnoletni) wyrażą takie życzenie. Nie ma problemu z masowo nauczaną religią. Gorzej jest z etyką, bo są to również zajęcia nieobowiązkowe i w praktyce tych nielicznych (rozproszonych po wielu szkołach) uczniów zwalnia to z pilności. Same zaś szkoły uciekają od problemu, skarżąc się głównie na uwarunkowania organizacyjne[22], dlatego też w niewie-

20 W. Osmańska-Furmanek, *op.cit.*, s. 87.

21 A. Mikołejko, *Szkoła... op.cit.,* s. 6.

22 T. Semik, *Etyka, ale jaka,* „Dziennik Zachodni” , 199/2007, s. 1, 6.

lu placówkach oświatowych w Polsce prowadzono dotąd tego typu zajęcia[23].

Obecnie szkoły średnie, a bardzo często nawet sami uczniowie, dysponują stałym dostępem do Internetu. Praktycznie więc nic nie stoi na przeszkodzie, aby (w tych szkołach, w których ze względu na znikome zainteresowanie zajęcia etyki się nie odbywają) w tym samym czasie, gdy realizuje się lekcje religii, uczniowie deklarujący zainteresowanie etyką odbywali internetowy kurs wiedzy etycznej. Kurs tego typu, zorganizowany centralnie przez Ministerstwo Edukacji lub przez poszczególne Kuratoria Oświaty, mógłby kończyć się zaliczeniem, o którego wyniku informowano by szkołę.

W tym typie kształcenia istnieje jednak wyraźne niebezpieczeństwo ograniczenia edukacji zaledwie do przekazywania wiadomości i budowania struktur wiedzy abstrakcyjnej, bez kształtowania adekwatnych umiejętności operacyjnych i z wyraźnym pomniejszeniem roli etyki w kreowaniu właściwych postaw. Dlatego ów negatywny aspekt edukacji w sieci podkreślają liczni oponenci tego rodzaju rozwiązań.

„Edukacja w sieci – zauważa A. Krzywka – nie zapewni nam kształtowania humanistycznego profilu osoby ludzkiej. Współcześnie ważniejsza od pozyskania łatwo dostępnej wiedzy wydaje się umiejętność nawiązywania bliskiego, pełnego wzajemnego zrozumienia, serdecznego kontaktu z innymi osobami. Internet nam to zapewnia na niespotykaną dotychczas skalę, ale jest to kontakt wirtualny, niewątpliwie cenny, lecz jako dodatek do rzeczywistych sytuacji dialogowych. Rzeczywista grupa rówieśnicza jest tym, co pomaga w budowie własnej tożsamości, obrazu własnego JA w twórczej konfrontacji z obeznanym OBCYM. (...) Edukacja w sieci nie jest w stanie nauczyć pełnienia wielorakich ról społecznych. To właśnie od zrozumienia stosunków interpersonalnych uzależnione jest nasze miejsce w społeczności i jego autoakceptacja. Tylko rzeczywista grupa ludzi stwarza okazję do wspólnego podejmowania i realizowania wyzwań, stawiania sobie zadań i rozwiązywania problemów. (...)

---

23 Według danych Ministerstwa Edukacji opublikowanych z końcem sierpnia 2007 r. na stronie internetowej Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, w całej Polsce istnieją jedynie 334 szkoły, gdzie prowadzi się lekcje etyki. W skali całego kraju w roku szkolnym 2006/2007 było zatrudnionych zaledwie 412 nauczycieli etyki. Uzyskane: 15.02.2008:http://www.hfhrpol.waw.pl/precedens/pl/aktualnosci/nauczanie-religii-i-etyki-w-polskich-szkolach-uzyskalismy-istotne–2.html.

Wreszcie sytuacje społeczne, także wspólne twórcze działania, dostarczają wielu sytuacji konfliktowych; gdy stykamy się z podobnym zjawiskiem w sieci, możemy oponenta po prostu wyłączyć. W sytuacji rzeczywistego konfliktu nabywamy doświadczenia w rozwiązywaniu owych przeciwności na zasadzie kompromisów, sztuki dochodzenia do nich i akceptacji potrzeb innych osób”[24].

Nic więc dziwnego, że w zdecydowanej mniejszości pozostają głosy pełne huraoptymizmu, iż komputer „przyczynia się do wielostronnego rozwoju osobowości ucznia (...). Ma też wszystkie zalety, jakie przypisuje się środkom audiowizualnym, ponieważ tak jak one przyczynia się do harmonijnego rozwoju zdolności ucznia, zarówno intelektualnych, fizycznych, jak i moralnych”[25].

Precyzyjne określenie celów, tzn. właściwej relacji między wiedzą a wychowaniem na zajęciach etyki, będzie dopiero niezbędnym wstępem do następnych rozstrzygnięć. Ostateczna wiążąca decyzja powinna bowiem zapaść dopiero po dokładnym rozważeniu wszystkich argumentów formułowanych zarówno przez zwolenników kształcenia przez Internet, jak i jego zdecydowanych przeciwników.

4. Nauczyciel etyki wobec sieci internetowej

Jeszcze chyba żaden środek dydaktyczny stosowany w praktyce lekcyjnej nie wpłynął tak znacząco na przemiany w pracy nauczyciela, jak ma to miejsce w przypadku komputera podłączonego do sieci internetowej. „Wraz z wkroczeniem nowoczesnej technologii w życie szkoły – pisze A. Biernacka – zmienia się relacja pomiędzy nauczycielami a uczniami. (...) Kontakty pomiędzy obiema stronami nauczania zmierzają w kierunku większego partnerstwa. Relację partnerską wymusza fakt, że dzięki nieograniczonemu dostępowi do światowej pajęczyny wszyscy są »dziećmi w oczach informacji«, wszyscy są wobec niej równi”[26].

Często podkreśla się też fakt, iż dzięki umiejętnościom poruszania się po sieci młodzież zdobywa najbardziej aktualne informacje nie-

---

24 A. Krzywka, *Syndrom mechanicznej pomarańczy,* „Edukacja i Dialog”, 5/2003, s. 31–32.

25 A. Barańska, *Komputer w teorii kształcenia wielostronnego,* „Edukacja i Dialog”, 2/2003, s. 6.

26 A. Biernacka, *op.cit.*, s. 281.

znane starszemu pokoleniu. Ci ostatni bowiem na samą myśl o ilości zgromadzonych tu danych z góry zakładają, że w takim natłoku faktów nie znajdą tego, na czym im zależy. Z kolei sam nauczyciel jest w stanie „przeczytać zaledwie niewielką część z tysięcy artykułów, które na dany temat ukazują się codziennie w czasopismach naukowych na całym świecie, tracąc znaczenie jako dostarczyciel informacji"[27]. I tak, za sprawą Internetu, każdy niejako staje się teraz nauczycielem i zarazem uczniem.

Nietrudno zauważyć, że przytoczone tu argumenty, choć z pewnością odnoszą się do większości przedmiotów nauczanych w szkole, nie dotyczą etyki. Nie jest to obszar ludzkiej aktywności, w którym liczba publikacji dostępnych w sieci i ich odkrywcza aktualność stawiałyby nauczyciela tego przedmiotu w kłopotliwej sytuacji. Chyba długo jeszcze monopol słowa drukowanego nie zostanie tu złamany. Natomiast postulat większego partnerstwa w nauczaniu etyki pojawił się i był praktycznie realizowany jeszcze w dobie poprzedzającej rewolucję informacyjną[28].

Na gruncie nauczania etyki w szkole średniej stosowanie technologii informatycznej wiąże się z samodzielną inicjatywą nauczyciela. Trudno nawet dostrzec tego typu oczekiwania ze strony samych uczniów. „Jeśli nauczyciel chce zaciekawić nie tylko tematem, ale też sposobem prowadzenia zajęć, to musi uaktualniać swoją wiedzę i ciągle poszukiwać nowych, lepszych rozwiązań dotyczących pracy pedagogicznej"[29]. Wtedy będzie lepiej oddziaływał wychowawczo. Jest to bowiem zadanie coraz bardziej istotne i związane właśnie z rozwojem Internetu.

Współczesne media znacznie wyemancypowały młodego człowieka spod wpływu dawnych autorytetów, osłabiły ich oddziaływanie wychowawcze, odebrały im przewodnictwo w procesie socjalizacji i inkulturacji. Tym samym Generacja Net, jak się ją czasem nazywa, otwarła się na obecne w mediach niekoherentne i sfragmentaryzowane wzory osobowe. Istnieje zatem realne niebezpieczeństwo, że „młodego człowieka, o nieukształtowanej jeszcze w pełni struktu-

---

27 E. Krok, *Zdalne nauczanie w dobie społeczeństwa informacyjnego,* „Edukacja Medialna", 3/2001, s. 17.

28 Por. M. Kałuszyński, *Uwagi o nauczaniu etyki,* w: K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki,* Zielona Góra 1995, s. 156.

29 J. Hołodiuk, *Osobowość nauczyciela wychowawcy,* „Edukacja i Dialog", 3/2005, s. 9.

rze osobowości, zainteresują i pociągną te treści, które są społecznie uznawane za szkodliwe i niedopuszczalne (np. strony o tematyce rasistowskiej czy pornograficznej)”[30]. Analitycy tego zjawiska zaczynają dostrzegać u młodych ludzi znaczną elastyczność systemu wartości, co prowadzi do relatywizmu moralnego, a w konsekwencji do biernej konsumpcyjnej postawy ślepego naśladownictwa[31]. Ponadto współczesny uczeń jest w swojej pracy coraz mniej samodzielny – bezkrytycznie korzysta z gotowych rozwiązań znalezionych w Internecie. Szukając odpowiedzi na nurtujące go problemy, coraz rzadziej sięga po książkę, a zadowala się odpowiedziami samych użytkowników sieci. W komunikacji internetowej następuje też odejście od specjalistycznych określeń, „zachodzi więc poważna obawa, że ze słownictwa młodych ludzi znikną takie pojęcia abstrakcyjne, jak: sprawiedliwość, szacunek, wrażliwość, bezinteresowność itp.”[32]

To zaledwie niektóre z dostrzeganych zjawisk, dające pojęcie o skali zachodzących zmian. Nie wiadomo ostatecznie, czy to wszystko jest wynikiem oddziaływania Internetu, czy Internet pomógł jedynie odkryć stopień już wcześniej zaistiałych zaburzeń. „Trzeba jednak pamiętać – piszą R. Miszczyński i A. Tarnopolski – że oddziaływanie na jednostkę negatywnych wzorców kolportowanych przez media jest odwrotnie proporcjonalne do poziomu i prawidłowości ukształtowania odbiorcy. Człowiek mądry i poprawnie ukształtowany nie przejmuje mechanicznie brutalności prezentowanych postaw”[33].

Nie zmienia to faktu, iż przed nauczycielem etyki stoją niełatwe zadania wychowawcze wymagające dobrego przygotowania pedagogicznego i solidnej wiedzy psychologicznej. Wśród formułowanych wymagań znajdzie się na pewno potrzeba większej elastyczności i otwartości, również na niekonwencjonalne sposoby prowadzenia

30 J. Łęska, Z. Łęski, *op.cit.*

31 J. Izdebska, *Młodzież – media elektroniczne. Nowa przestrzeń* edukacyjna, „Edukacja Medialna”, 1/2003, s. 23–25; W. Ratkiewicz, B. Ratkiewicz, *Hierarchia wartości młodzieży licealnej,* „Edukacja i Dialog”, 2/2005, s. 38–44.

32 J. Tęcza-Ćwierz, *Internet – szanse i zagrożenia,* „Wychowawca”, 6/2003, s. 16.; por. M. Woźniczka, *op.cit.*, s. 69, 71; B. Jarosz, *Wykorzystanie sieci Internet przez młodzież,* „Edukacja Medialna”, 3/2000, s. 51–52.

33 R. Miszczyński, A. Tarnopolski, *Filozofia a mass media,* w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Filozofia jako podstawa integracji nauczania i wychowania. Materiały konferencji naukowej. Kielce, 21–22.09.2001,* Kielce–Warszawa 2002, s. 357.

lekcji. Nauczyciel musi pomóc uczniom korzystającym z sieci przezwyciężyć aksjologiczny zamęt, ale bez indoktrynacji[34].

Uczący staje się bardziej organizatorem zajęć, animatorem, konsultantem, który pomaga w usystematyzowaniu zdobytej wiedzy, wspiera kreatywność i rozwija elastyczność zachowań (bez utraty właściwego pionu moralnego)[35]. Powinien rozstrzygać spory w kwestiach merytorycznych oraz mobilizować uczniów do pracy – w tym, do czytania książek.

Nauczyciel koniecznie przed lekcją musi sprawdzić, jak przygotowana jest informacja, gdzie się znajduje i jak do niej dojść[36]. Wymaga to gruntownego przygotowania się do zajęć – opracowania scenariuszy i znajomości zasobów sieci. Bardzo ważne są umiejętności radzenia sobie z grupą, stwarzania twórczej atmosfery, elastycznego podejścia do sposobów rozwiązywania zadań, wnikliwego traktowania uwag i propozycji zgłaszanych przez uczących się. Koniecznością staje się też znajomość języków obcych, sprzętu komputerowego i oprogramowania.

5. Słowo podsumowania

Dziś polska szkoła nie jest już tak bardzo technicznie przestarzała. Nie ma chyba w naszym kraju szkoły średniej bez dostępu do Internetu. A jednak w obszarze metod nauczania czas jakby stanął w miejscu. „Gdyby dzisiaj – pisze T. Gaban-Klaus – średniowieczny lekarz znalazł się w szpitalu, czułby się tam zupełnie obco. Natomiast nauczyciel średniowieczny nie miałby żadnych problemów; nadal żywe słowo oraz tablica i podręcznik jest tym, czego używa współczesny pedagog”[37].

Myślę, że jeśli idzie o nauczanie etyki, to jest szansa, aby to zmienić. Internet nie powinien być na zajęciach jedynie przedmiotem ocen moralnych. Paradoksalnie, ten dotkliwy brak podręcznika

---

34 T. Czarnik, *Dydaktyka etyki,* w: M. Woźniczka (red.), *Filozofia – sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii,* Częstochowa 1998, s. 11.

35 A. Biernacka, *op.cit.*, s. 284.

36 E. Gurbiel, H. Krupicka, *Sieć komputerowa – nowe medium w edukacji szkolnej,* „Edukacja Medialna”, 2/1997, s. 18.

37 Cyt. za: W. Strokowski, *Polonista polimedialny,* w: A. Janus-Sitarz (red.), *Polonistyka w szkole: podstawy kształcenia nauczyciela polonisty,* Kraków 2004, s. 310.

i pomocy dla nauczyciela oraz duże rozproszenie zainteresowanych etyką uczniów mogą być katalizatorem zmian, nieoczekiwanym sprzymierzeńcem nowoczesności. I choć trzeba mieć świadomość istniejących ograniczeń w obszarze wychowawczym, to jednak nie powinno to być przeszkodą dyskwalifikującą ten środek. Bo jeśli za postępem technicznym ma iść rozwój moralności, to również etyka (jako przedmiot szkolny) nie powinna dystansować się od tego narzędzia nowoczesności.

Iwona Mandrzejewska-Smól

Rola etyki w przygotowaniu młodzieży do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej (na etapie nauki w gimnazjum)

Etyka jest dyscypliną filozoficzną, której przedmiot zainteresowania stanowią zagadnienia moralne, a więc: wartości, oceny, zachowania, normy moralne.

Na przestrzeni dziejów zakres etyki pojmowano w rozmaity sposób, jednakże współcześnie akcentuje się znaczenie autonomii człowieka oraz jego odpowiedzialność za własne życie i świat. Istnieje również tendencja do używania zamiennie pojęcia etyki z pojęciem moralności. Jednak literatura przedmiotu dość wyraźnie rozgranicza moralność, która jest dziedziną czynów i decyzji, od etyki, określanej jako teoretyczna refleksja nad nimi. Tak więc moralność jest obecna w życiu społecznym i duchowym, etyka zaś to nauka, której przedmiotem zainteresowania jest moralność[1].

Generalnie rzecz ujmując, przedmiot badań etyki stanowią: źródła postępowania ludzkiego (czyny, motywy, wybory, decyzje), ideały, wzorce i normy moralne, a także kryteria wartości moralnej czynów i postaw.

---

1 J. Stępień, *Socjologia pracy i zawodu*, Poznań 2001, s. 139.

Etyka interesuje się źródłami ludzkich wyobrażeń w odniesieniu do pojęć dobra i zła, genezą wartości i norm postępowania akceptowanych w danej społeczności. Etycy, analizując dane zjawiska, konstruują również nowe wartości, ideały czy normy etyczne, które mają za zadanie regulować funkcjonowanie grup społecznych, a także postępowanie jednostek, zarówno wobec innych, jak i wobec samych siebie.

Reprezentanci tej dyscypliny naukowej poszukują takiego wpływu na postępowanie człowieka, który inspirowałby go do określonych działań. Poprzez analizę zgodności, bądź jej braku, zachowań ludzkich z etycznymi wzorcami, etyka odpowiada na pytanie o istotę człowieka. Formułuje swoiste normy działania, których zadaniem jest zapewnienie społecznej harmonii. Pomaga w sposób bardziej świadomy przyswajać wartości wyznawane przez innych ludzi, uczy również szacunku i tolerancji dla przekonań i wartości odmiennych od tych, które sami uznajemy. Stanowisko takie sprzyja poszukiwaniu prawdy i podejmowaniu dialogu z drugim człowiekiem, co z kolei stanowi podstawę współżycia w społeczności demokratycznej.

Społeczeństwo zaś w rozmaity sposób wpływa na postępowanie ludzi, narzucając określone postawy czy standardy zachowań, tworząc tzw. systemy normatywne – czyli zespół norm wskazujących jednostce rodzaje postępowania, które mogą spotkać się z aprobatą społeczną lub brakiem akceptacji. Systemy normatywne chronią społeczeństwo i regulują zachowanie jednostek wobec innych ludzi, wobec społeczeństwa (jako całości) i jego dóbr oraz preferowanych systemów wartości, a także wobec samych siebie. Należy dodać, że ich specyfiką jest to, iż wytyczne i zakazy są opatrzone sankcjami (system kar i nagród).

W zależności od charakteru sankcji wyróżnia się następujące systemy normatywne: religijne, moralne, obyczajowe i prawne. Jednakże szczególnie interesującymi etykę są systemy moralne, które odwołują się do sumienia oraz ludzkiego poczucia dobra i zła. Właśnie ze względu na pojęcie dobra i zła ludzie oceniają swoje postępowanie jako etyczne lub nieetyczne, jako moralne lub niemoralne. Te oceny określa się w literaturze przedmiotu jako oceny moralne.

Reguły gwarantujące bezpieczne funkcjonowanie zbiorowości społecznej zostały wypracowane na przestrzeni wieków, jednakże należy pamiętać, że sama moralność jest zróżnicowana (nawet w tej samej zbiorowości społecznej) ze względu na przynależność określonej

jednostki do różnych grup społecznych, etnicznych czy zawodowych. Tak więc wartości i normy postępowania są społecznie zróżnicowane i historycznie zmienne. Duży wpływ na postępowanie moralne mają przede wszystkim czynniki społeczne, wzorce środowiska (głównie rodzinnego i szkolnego), ale także inne czynniki: kulturowe, religijne, geograficzne, demograficzne czy biologiczne[2].

Współczesny rozwój cywilizacyjny, gwałtowne zmiany i postęp naukowo-techniczny nie wpływają korzystnie na relacje międzyludzkie, dlatego szczególnie ważne jest, aby pamiętać i respektować normy oraz zasady postępowania, nie tylko wobec drugiego człowieka, ale również wobec samego siebie.

Specyficzny charakter zmian ustrojowych, jakie nastąpiły w Polsce po roku 1989, spowodował szybki wzrost bezrobocia, który nie powinien dziwić w okresie przechodzenia do gospodarki wolnorynkowej, jednakże jego rozmiary przybrały postać patologiczną. Wśród wielu skutków bezrobocia dominują, w chwili obecnej, głównie te o charakterze ujemnym. Nastąpiło gruntowne pogorszenie sytuacji materialnej wielu rodzin, obniżenie stopy życiowej, prowadzące w wielu przypadkach do biedy, a nawet bezdomności. Należy zwrócić uwagę na fakt, że degradacja materialna nie dotyczy tylko samego bezrobotnego, ale również członków jego rodziny. Degradacja materialna, pogłębiające się poczucie egzystencjalnego zagrożenia pociąga za sobą degradację zdrowotną, edukacyjną, społeczną i moralną. Następuje rozkład osobowości, wzrost agresji i przestępstw o charakterze kryminalnym, a szczególnie alarmujące są te, które popełniane są przez bezrobotną młodzież. Ten stan rzeczy skutkuje utratą kontaktów rodzinnych, społecznych, zawodowych i politycznych, w konsekwencji przyczynia się do społecznej izolacji ludzi.

Typowym, negatywnym przejawem moralności obecnego okresu jest zanik więzi społecznych, postawy niechętne innym ludziom, zanik poczucia wspólnoty. Do tego dołączyć można przejętą z poprzedniego systemu postawę „wyuczonej bezradności", bierny stosunek wobec nowych inicjatyw, obarczanie winą sprawujących władzę.

Sytuacja ta dotyczy również ludzi bardzo młodych. Kondycję moralną młodzieży, jak też całego społeczeństwa opisuje się chętnie w kategoriach kryzysu „starych" wartości i rodzenia się „nowych", w kategoriach tworzenia się nowego ładu społecznego i moralnego.

---

2 Por. J. Stępień, *op.cit.*, s. 140–148.

Nad problematyką wartości uznawanych przez młodzież w naszym kraju od wielu lat trwa ożywiona polemika. Analiza literatury w tym zakresie pozwala stwierdzić, że do najbardziej istotnych problemów należą: tzw. erozja wartości moralnych w świadomości ludzi młodych, pluralizm wartości, zmierzch tradycyjnej moralności chrześcijańskiej, relatywizm wartości, kryzys sensu życia oraz przemiana wartości w warunkach przejścia od realnego socjalizmu do demokracji. Rozważania socjologów nad wartościami moralnymi, a także nad wartościami życiowymi rozumianymi jako to wszystko, co młodzież ceni i do czego dąży, wydają się w pełni uzasadnione, gdyż od wartości leżących u podstaw ocen, aspiracji i dążeń młodych ludzi zależy w dużej mierze los polskiego społeczeństwa, a tym samym przyszłość ich samych.

Do najbardziej spektakularnych przejawów dokonujących się przemian w moralności młodzieży J. Mariański zalicza narastające zachowania przestępcze oraz zachowania prowadzące do autodestrukcji, takie jak alkoholizm, zażywanie narkotyków, a także inne formy aktywności społecznie nieaprobowanej, przy czym niektóre z nich są swoistą ucieczką w odosobniony i nierealny świat.[3]

Na podstawie badań przeprowadzonych przez wyżej wymienionego autora można określić wartości, które wyznaczają cele i dążenia życiowe współczesnej młodzieży. Ceni ona sobie przede wszystkim własne zdrowie i wartości związane z życiem w dobrze funkcjonującej rodzinie oraz posiadanie grona przyjaciół. Ceni również znalezienie własnego miejsca w społeczeństwie i swoją przydatność w stosunku do niego. Godna podkreślenia jest wysoka ranga wartości prorodzinnych. Badania socjologiczne wykazują, że nastąpił lekki wzrost znaczenia wartości materialnych wśród wybranych celów i dążeń życiowych, a także wartości związanych z pracą i wykształceniem[4]. Przez zdecydowaną większość badanych wykształcenie i praca traktowane są jako wartości instrumentalne. Służą one realizacji materialnych i stabilizacyjnych dążeń młodzieży. Za takim stanem rzeczy przemawia między innymi fakt, że nie jest popularny wśród młodzieży wzór człowieka, dla którego praca stanowi pasję, życiowe

3 J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne maturzystów*, Lublin 1995, s. 7–9.

4 *Ibidem*, *op.cit.*, s. 201–202.

powołanie. Częstokroć traktuje ona pracę jako konieczność życiową, a przede wszystkim jako sposób zarabiania pieniędzy[5].

W momencie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowej młodzież znajduje się w bardzo trudnym okresie rozwojowym, który w literaturze przedmiotu jest różnie określany. Najczęściej spotykane określenia tego etapu to: dojrzewanie, dorastanie, wzrastanie, młodość bądź adolescencja[6]. Jest to faza przechodzenia od dzieciństwa do dorosłości, której granice najczęściej ujmowane są między 12 a 18 rokiem życia i które w chwili obecnej ulegają rozszerzeniu głównie na skutek szybkiego dojrzewania młodzieży oraz ze względu na wydłużający się okres nauki, czego konsekwencją jest później osiągana samodzielność. Jednym z przejawów „kryzysu młodzieńczego" są zmiany dotychczasowej hierarchii wartości, polegające na negowaniu pewnych wartości i poszukiwaniu nowych, szukaniu celów oraz sensu życia, ale również przejawiające się buntem przeciwko rzeczywistości. W okresie tym młody człowiek zaczyna myśleć samodzielnie, jest refleksyjny, odkrywa własną jaźń. Nie posiada jednak jeszcze odpowiedniego dystansu do otaczającej go rzeczywistości. Nowe wymagania i zadania, które są mu stawiane, charakteryzują się większym stopniem trudności, do których nie jest jeszcze dostatecznie przygotowany. Pociąga to za sobą wiele negatywnych konsekwencji prowadzących do konfliktów z otoczeniem.

Problemy związane z dorastaniem nie ułatwiają młodym ludziom podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowych. Młodzież przeżywa nie tylko trudności wynikające z jej naturalnego rozwoju, do których częstokroć dołączają się problemy ze sobą oraz konflikty z otoczeniem, ale również musi podjąć bardzo ważną decyzję dotyczącą wyboru zawodu oraz dalszej drogi kształcenia. Trudność podjęcia powyższej decyzji pogłębia fakt, że zainteresowania w tym wieku na ogół są zmienne. Ponadto w chwili obecnej wielu uczniów czuje się bezradnych i niedoinformowanych, niewiele wiedzą na temat zawodów oraz przeciwwskazań do ich wykonywania, niewiele wiedzą o rynku pracy, a także o wybranych przez siebie szkołach. Odczuwają lęk przed bezrobociem, przed znalezieniem pracy, która nie będzie odpowia-

---

5 L. Dyczewski, *Wartości dorastającego pokolenia Polaków w okresie transformacji systemowej*, w: T. Sołtysiak, I. Łabuć-Kryska (red.), *Trudne problemy dorastającego pokolenia*, Bydgoszcz 1998, s. 40.

6 B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997, s. 61–62.

dała ich wyobrażeniom, czy też nie będzie gwarantowała godziwych zarobków[7].

W związku z tym istnieje konieczność udzielania młodemu pokoleniu pomocy przy wyborze zawodu oraz drogi do niego wiodącej, zwłaszcza przez osoby dorosłe. Przygotowania dzieci i młodzieży do wyboru zawodu na etapie nauki w szkole dokonuje się poprzez szeroko ujętą działalność zawodoznawczą służącą realizacji takich zadań, jak: pomoc w wyborze pracy i zawodu oraz planowaniu rozwoju i kariery zawodowej przy wykorzystaniu różnorodnych form, metod i środków. Głównym celem tej działalności jest wyposażanie jednostki już od najmłodszych lat w wiedzę zawodoznawczą, która powinna w znacznym stopniu pomóc w świadomym i dojrzałym wyborze przyszłego zawodu, a także drogi do jego zdobycia. Działalność ta stanowi długotrwały, pedagogicznie ukierunkowany proces, którego uczestnikami są zarówno rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, doradcy zawodu, jak i sami zainteresowani wyborem przyszłego zawodu młodzi ludzie. Działalność zawodoznawczą stanowią wszelkie działania wchodzące w skład szeroko pojętego wychowania i kształcenia przedzawodowego i prozawodowego, do których zaliczyć można: wychowanie przez pracę, kształcenie ogólnotechniczne, preorientację, orientację szkolną i zawodową, poradnictwo zawodowe oraz edukację prozawodową. Działania te realizowane są niemalże w każdym okresie życia człowieka, dlatego też można mówić o działalności zawodoznawczej w środowisku rodzinnym, w przedszkolu, w szkole ogólnokształcącej (podstawowej, gimnazjum i liceum), w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w organizacjach młodzieżowych, w okresie kształcenia zawodowego, a nawet w okresie aktywności zawodowej jednostki. Oznacza to, że nie można ograniczać działalności zawodoznawczej jedynie do czasu kształcenia przedzawodowego i prozawodowego.

Jest to proces działaniowy, który przejawia się w różnych momentach rozwoju zawodowego człowieka. Jednakże największe znaczenie proces ten ma właśnie w okresie kształcenia i wychowania przedzawodowego, bowiem podstawowa rola celowo organizowanej działalności zawodoznawczej przypada gimnazjum. Uczniowie tej szkoły, nie posiadając jeszcze dostatecznej wiedzy o świecie, jak również mając trudności w przeprowadzeniu obiektywnej samooce-

7 B. Wojtasik, *op.cit.*, s. 62–64.

ny, zmuszeni są podejmować decyzje, które sięgają swoimi skutkami daleko w przyszłość. Dlatego też oczekują pomocy w obraniu właściwej drogi życiowej od osób dorosłych. Osoby te jednak nie mogą podejmować decyzji za nich, lecz powinny przygotować ich do wyboru zawodu oraz dalszej drogi edukacyjnej tak, aby był on w pełni dojrzały i świadomy.

W kontekście niniejszego opracowania istotny problem stanowi pytanie: czy problematyka etyki ma wpływ na działalność zawodoznawczą i jaka jest jej rola w tym zakresie?

Odpowiadając na to pytanie, przede wszystkim odwołałabym się do tezy wskazującej na fakt, że każda próba wywołania jakiejś zmiany w innej osobie, oddziaływania na nią, jest decyzją, z którą wiążą się aspekty zarówno teoretyczne, pragmatyczne, jak i etyczne. Innymi słowy, w oddziaływaniach interpersonalnych między pedagogiem a wychowankiem, doradcą a klientem pojawiają się określone zasady etyczne, których przestrzeganie stanowi o jakości relacji między nimi oraz o założonych efektach współpracy.

Jedną z takich zasad etycznych jest zasada podmiotowości. Jej realizowanie, ze względu na charakter procesów wychowania, nauczania, czy też określonych rodzajów psychoterapii, napotyka na wiele przeszkód, przez co ciągle istnieje ryzyko naruszenia cudzej podmiotowości. Ma to związek głównie z faktem, że wychowanek, czy też uczeń, jest „z natury rzeczy" przedmiotem wychowania, nauczania, lub diagnozy. Do tego dochodzą jeszcze rozmaite zależności, konflikty podmiotowości, traktowanie wychowanków w sposób instrumentalny bądź manipulacyjny, stosowanie wobec uczniów różnego rodzaju etykiet-stygmatów. Dlatego nie tylko dla zachowania zasady podmiotowości, ale również w celu pomocy młodemu pokoleniu w podejmowaniu przez nie ważnych decyzji życiowych (w tym edukacyjno-zawodowych) musi nastąpić bliski kontakt osobowy między nauczycielem i uczniem, rodzicem a dzieckiem, doradcą a klientem – prawdziwa rozmowa i prawdziwy dialog, z akcentem na zrozumienie, poznanie, z pełnym szacunkiem dla niepowtarzalności i wyjątkowości każdej osoby potrzebującej pomocy.

Inną zasadą etyczną, istotną na etapie przygotowania młodzieży do wyboru przyszłego zawodu, jest zasada pluralizmu, czyli otwarcia na inność, która stanowi wstępny warunek wchodzenia w relacje edukacyjne, terapeutyczne czy doradcze. Tolerancja dla inności oznacza, że ludzie mają prawo być inni, odrębni, różni. Mają prawo być tak-

że osobami mniej zdolnymi, nie w pełni sprawnymi. Tak więc próba prawdziwej rozmowy, dialogu z młodym pokoleniem w momencie przygotowania go do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej, przy poszanowaniu odmienności, jest w pełni uzasadniona. Ważna na tym etapie jest również zasada najmniejszej interwencji, która zobowiązuje do ingerowania w sprawy jednostki tylko o tyle, o ile ona sama tego pragnie. W przeciwnym razie decyzje dotyczące wyboru przyszłego zawodu przez młodzież charakteryzowały się będą niewielką samodzielnością i niską świadomością. Naruszanie tej zasady często następuje w środowisku rodzinnym, kiedy to rodzice narzucają dzieciom wybór danego zawodu, nie licząc się z ich zainteresowaniami, możliwościami psychofizycznymi czy stanem zdrowia bądź poprzez niewłaściwe rozpoznanie zdolności i zainteresowań dzieci. Przejawia się to także w presji, aby unikać pewnych zawodów, chociażby dlatego, że są mało atrakcyjne, niskopłatne, wymagające dużego wysiłku fizycznego, czy też długiego okresu przygotowania zawodowego. Te krytyczne uwagi, jak również niepełne i błędne informacje o zawodach i szkołach do nich przygotowujących, mogą stanowić czynnik zniechęcający do wyboru zawodu, który mógłby odpowiadać zainteresowaniom czy potrzebom młodego człowieka. Dlatego należy zwracać szczególną uwagę na fakt, że młody człowiek ma prawo do decydowania o tym, czy, kiedy, od kogo i w jakim zakresie zechce otrzymać pomoc.

Z zaprezentowanym powyżej aspektem wiąże się w sposób nierozłączny zasada traktowania człowieka jako osoby wolnej, zdolnej do dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i brania za nią odpowiedzialności. Literatura przedmiotu wskazuje, że jest to jedna z najważniejszych zasad etycznych. W kontekście wyboru dalszej drogi edukacyjno-zawodowej jest to zasada, moim zdaniem, nadrzędna. Daje ona bowiem szansę młodemu człowiekowi wzięcia odpowiedzialności za własne decyzje i możliwość przeżywania związanej z tym satysfakcji. Stosując tę zasadę, rodzice, nauczyciele, pedagodzy, doradcy zawodu dają wychowankowi szansę wyboru celów, możliwości ich realizacji, sposobów myślenia, ofert edukacyjno-zawodowych itp. Jednakże należy zwrócić uwagę na fakt, że wybieranie i odpowiedzialność za dokonywane wybory możliwe są wtedy, gdy

istnieje różnorodność ofert, bo w przeciwnym razie wolność wyboru jest tylko pozorna[8].

Powyższe rozważania wskazują, że przestrzeganie norm etycznych, dotyczących działań z zakresu przygotowania młodego pokolenia do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych, stanowi sprawę podstawową. Można zatem przyjąć, że rola etyki w prowadzeniu działalności zawodoznawczej jest niezwykle istotna i znacząca, gdyż jednym z podstawowych przedmiotów zainteresowań tej dyscypliny są właśnie normy etyczne, mające za zadanie regulować funkcjonowanie grup społecznych, a także postępowanie jednostek, zarówno wobec innych, jak i wobec samych siebie.

Na gruncie etyki dokonuje się również analizy i konstruowania różnego rodzaju ideałów i wartości. Jest rzeczą niezaprzeczalną, że posługując się poszczególnymi wartościami, można stymulować rozmaite postawy i zachowania ludzi. Dlatego też hierarchia wartości współczesnej młodzieży znajduje się w sferze zainteresowania zarówno pedagogów, psychologów, jak i polityków, ekonomistów oraz innych specjalistów zajmujących się problemami młodych ludzi. Jej poznanie ma bowiem wielorakie znaczenie. Umożliwia przede wszystkim lepszą orientację w świadomości młodego pokolenia i pozwala tym samym lepiej zrozumieć jego cele i dążenia. Ułatwia poza tym zrozumienie potrzeb życiowych, a także analizę postaw nastolatków.

W wymiarze pedagogicznym natomiast wiedza o wartościach preferowanych przez młodzież jest podstawowym, a wręcz niezbędnym składnikiem racjonalnego planowania pracy wychowawczej, oceny przebiegu i bilansowania jej efektów. Ma to również związek z działalnością zawodoznawczą, w której w przygotowaniu młodzieży do wyboru dalszej drogi edukacyjno-zawodowej znaczącą rolę odgrywa praca – ujmowana jako wartość. Na gruncie pedagogiki pracy praca człowieka, w tym szczególnie praca zawodowa, stanowi wartość trwałą i uniwersalną, która w istotny sposób rzutuje na kształt i przebieg życia każdego człowieka oraz na wymiar i wyraz życia społecznego[9]. W związku z tym w ramach celowo prowadzonej działalności

---

[8] Por. W. Poznaniak, *Psychologiczno-etyczne aspekty nauczania i wychowania*, w: K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, Zielona Góra 1995, s. 26–31.

[9] Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, wyd. 4, s. 93.

zawodoznawczej realizowane są zadania, które mają m.in. na celu kształtowanie właściwej motywacji do uczestniczenia w każdej pracy społecznie użytecznej oraz odpowiedniego stosunku do pracy i jej wytworów. Ważnym zadaniem jest też doprowadzanie do zdobycia przez młodzież podstaw wiedzy o pracy człowieka, rozumienia jej roli oraz kształtowanie przekonania, że praca stanowi nieodłączną właściwość, potrzebę i konieczność w życiu każdego człowieka.

Zaprezentowany powyżej aspekt pozwala na potwierdzenie przedstawionej wcześniej tezy, że związki etyki z działalnością zawodoznawczą są wyjątkowo silne, a rola etyki w tym zakresie doniosła.

Reasumując, nie da się zaprzeczyć, że problematyka etyki ma charakter interdyscyplinarny i jest aktualna na każdym etapie i w każdym zakresie życia ludzkiego.

Należy też dodać, że zaprezentowane rozważania nie wyczerpują całości zagadnienia związanego z rolą etyki w procesie wyposażania młodego pokolenia w wiedzę o zawodach i przygotowaniu do ich wykonywania. Stanowią raczej próbę zaakcentowania, że problematyka ta ważna jest na każdym etapie życia jednostki, a zwłaszcza w momencie przygotowania jej przez inne osoby do podejmowania trudnych decyzji życiowych. Tak więc etyczne postępowanie ważne jest nie tylko dla nauczycieli, zresztą bardzo szeroko opisywane w literaturze z zakresu wielu dyscyplin, czy pedagogów, psychologów, a także różnego rodzaju doradców. Istnieje liczna grupa osób, których postępowanie wobec młodych ludzi ma ogromny wpływ nie tylko na ich dalsze losy, ale na cechy charakteru, osobowość czy wrażliwość na otaczający świat; do grupy tej należy zaliczyć: rodziców, rówieśników, starszych kolegów, znajomych, krewnych, przyjaciół i innych. Idąc dalej, można stwierdzić, że etyczne postępowanie w życiu każdego człowieka nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie pozostałych jednostek. Od tysięcy już lat ludzi nurtują wątpliwości, czy sposób, w jaki postępują, wartości, jakie respektują, wybory, których dokonują, są właściwe. I chociaż wielu z nich dokonuje samodzielnych wyborów, to większość utożsamia się z moralnymi standardami środowiska, z którym się identyfikuje.

Julita El-Jai

Rola bioetyki w kształtowaniu humanitarnego podejścia do zwierząt

Na wstępie należy podkreślić rolę współpracy nauk filozoficznych z naukami biologicznymi. Interdyscyplinarny charakter problematyki dobrostanu zwierząt nakłada obowiązek integracji wielu nauk (zoohigieny, etologii czy etyki żywnościowej), a jej wyniki powinny znaleźć swoje miejsce w edukacji ekologicznej. Wtedy prywatne i państwowe działania na rzecz dobrostanu zwierząt będą szeroko aprobowane przez społeczeństwo[1].

Zwierzęta są wykorzystywane przez człowieka w wielu celach, których znaczenie na przestrzeni wieków zmieniało się: od wykorzystywania do pracy, dostarczenia żywności (mięso, mleko, jajka) i odzieży (wełna, skóry), aż po cele naukowe i towarzyszenie człowiekowi. W rolnictwie powstawały coraz to nowe systemy produkcji w celu zwiększenia produktywności i tym samym opłacalności. W XX wieku czynniki ekonomiczne zmieniły strukturę rolnictwa – do dużych gospodarstw stosujących metody intensywnej produkcji zwierzęcej i roślinnej. Pociągnęło to za sobą oddzielenie wsi od miasta i powstanie bardziej krytycznego podejścia do warunków utrzymania zwierząt. Z tego powodu kwestia dobrostanu zwierząt jest podejmowana ze strony opinii publicznej, naukowców, humanistów i samych organizacji zrzeszających producentów żywności w Unii

[1] D.M. Broom, K.G. Johnson, *Stress and Animal Welfare*, Londyn 1993, s. 5.

Europejskiej[2]. Poglądy społeczeństwa na temat dobrostanu zwierząt wpłynęły na kształt obecnego prawa UE odnośnie do badań laboratoryjnych i hodowli. Ludzie są przekonani, że zwiększenie dobrostanu zwierząt polepszy smak, jakość i bezpieczeństwo produktów. Dlatego duże grupy konsumentów w krajach UE chcą płacić więcej za produkty ekologiczne, głównie ze względu na to przeniesienie, a nie dobrostan zwierząt sam w sobie[3].

Z powodu krytycznego podejścia do tych metod istnieje potrzeba opracowania nowych, alternatywnych sposobów utrzymania zwierząt, które będą przynosiły zyski gospodarstwom dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Koncepcją, która łączy te podpunkty, jest zrównoważony rozwój. Jest to system produkcji biorący w równym stopniu pod uwagę środowisko, zwierzęta, pracowników, społeczeństwo oraz opłacalność i konkurencyjność gospodarstwa[4].

Bioetyka, w szczególności etyka środowiskowa (zielona), określa relacje między człowiekiem, zwierzętami i środowiskiem. Relacje człowiek–zwierzę zależą od podstaw nie tylko filozoficznych, ale też religijnych i kulturowych. W Polsce stanowiska możemy podzielić na antropocentryczne, zoocentryczne i biocentryczne. Wśród stanowiska antropocentrycznego wyróżniamy wersję laicką (świecką) i chrześcijańską. Wersja chrześcijańska jest stanowiskiem umiarkowanym, gdzie zwraca się uwagę na wartość zwierząt i postuluje rolę człowieka jako opiekuna wszystkich stworzeń. W wersji laickiej mamy często przykłady podejścia skrajnego, które nie przyznaje zwierzętom żadnej wartości i nie nakłada na człowieka obowiązku opiekowania się nimi. W wersji zoocentrycznej postuluje się przyznanie zwierzętom bądź statusu podmiotów moralnych, które posiadają wartość wewnętrzną i zasługują na odrębne prawa, bądź uznanie ich za istoty czujące, co jest wystarczającym kryterium do nałożenia na człowieka obowiązku niekrzywdzenia w szerokim sensie (zaprzestanie eksperymentów na

---

2 R. Ewbank, *Animal welfare. Management and Welfare of Farm Animals*, w: R. Ewbank, F. Kim-Madslien, C.B. Hart (red.), *UFAW Farm Handbook, 4th edition,* Wheathamstead 1999, s. 13.

3 *Attitudes of consumers towards the welfare of farmed animals,* Special Eurobarometer 229, EC 2005, http://ec.europa.eu/food/animal/welfare/euro_barometer25_en.pdf (20.09.2007).

4 J.J. McGlone, *Farm animal welfare in the context of other society issues: toward sustainable systems,* „Livestock Production Science", 72/2001, s. 77.

zwierzętach, przejście na wegetarianizm). W wersji biocentrycznej zwraca się uwagę nie tylko na zwierzęta, ale też cały ekosystem i postuluje się ochronę zwierząt jako równoprawnych członków środowiska. W tym stanowisku najczęściej inaczej traktuje się zwierzęta dzikie, a inaczej zwierzęta należące do antroposfery (zwierzęta laboratoryjne, gospodarskie, towarzyszące). Warto zauważyć, że stanowiska etyczne odnoszą się często inaczej do zwierząt w zależności od ich znaczenia dla człowieka – tak więc są odłamy zajmujące się zwierzętami gospodarskimi, laboratoryjnymi, towarzyszącymi, cyrkowymi i w rozrywce, dzikimi. Różnorodność świata zwierząt rodzi wiele problemów z uzasadnianiem norm moralnych. Przykładem może być odczuwanie, inteligencja czy świadomość. Znalezienie kryterium oceny norm moralnych będzie w każdym z tych przypadków rodzić podział między zwierzętami należącymi do sfery zainteresowań etycznych człowieka i tymi spoza. Jedynym przypadkiem, w którym potraktujemy zwierzęta jako jedność, będzie albo całkowite przyznanie zwierzętom wartości wsobnej albo całkowite zanegowanie tej wartości. Przyjęcie stanowiska obrońców praw zwierząt nie rozwiąże jednak zagadnień szczegółowych, gdyż każde działanie człowiek–zwierzę będzie naruszać czyjąś autonomię. Obecnie największe poparcie znajduje koncepcja utylitarystyczna, podkreślająca kryterium odczuwania. Polega ona na maksymalizacji przyjemności, minimalizacji cierpienia i bólu (Singer).

Istnieje różnica między zwolennikami przyznania zwierzętom praw oraz tymi, którzy postulują ich wysoki dobrostan. Celem organizacji działających na rzecz dobrostanu zwierząt nie jest przyznanie im praw[5]. Natomiast organizacje działające na rzecz przyznania zwierzętom praw nie tylko chcą zapewnić zwierzętom dobrostan, ale też często łączą te żądania z zaprzestaniem jakiegokolwiek wykorzystywania zwierząt[6]. Dlatego wyróżnić możemy dwie etyczne strategie (patrz tab. 1) dotyczące utrzymania wysokich standardów dobrostanu zwierząt[7]. Nie można powiedzieć, że złoty standard jest podejściem złym czy nieodpowiednim – jest to podejście idealistyczne, które ma

---

5 W.S. Damron, *Introduction to Animal Science. Global, Biological, Social, and Industry Perspectives*, Upper Saddle River 2003, s. 744.

6 R. Ewbank, *op.cit.*, s. 6.

7 D.J. Mellor, K.J. Stafford, *Integrating practical, regulatory and ethical strategies for enhancing farm animal welfare*, „Australian Veterinary Journal" 79(11)/2001, s. 766–767.

nikłą szansę zaistnienia w obecnych czasach. Natomiast podejście postępujące ma większą wartość praktyczną.

Tabela 1. Strategie etyczne w odniesieniu do dobrostanu zwierząt

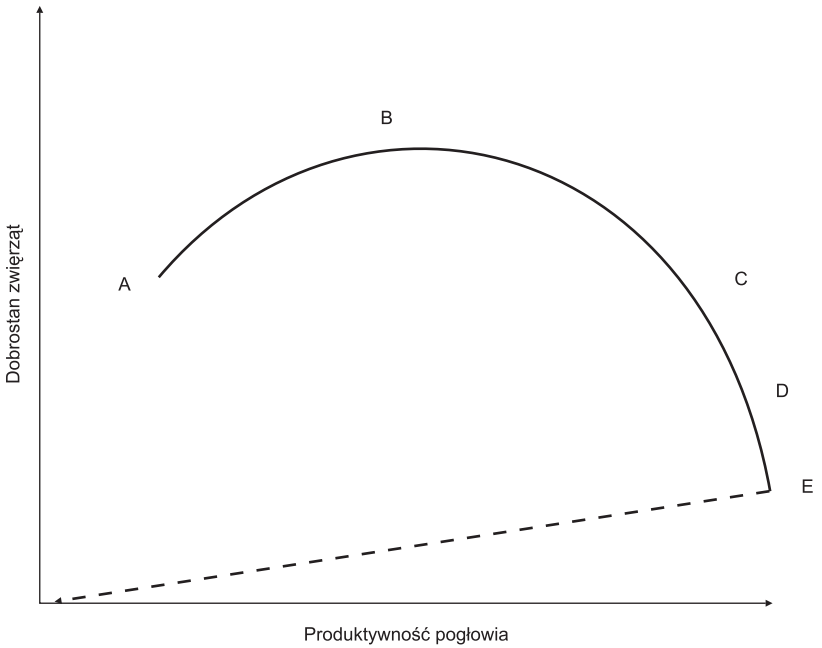
Złoty standard	Sukcesywny (postępujący) standard
Zwolennicy praw zwierząt	Naukowcy i zwolennicy dobrostanu zwierząt
Podejście idealistyczne	Podejście realistyczne
Nie odnosi się do problemów materialnych i praktycznego zastosowania	Zwraca uwagę na sytuację finansową i praktykę
Wyklucza się tych, co nie osiągają standardu	Progresywne podejście do dobrostanu zwierząt, krok po kroku
Mały postęp w osiągnięciu dobrostanu zwierząt	Duży postęp w osiągnięciu dobrostanu zwierząt

Z powyższej tabeli wynika, że rozważanie kwestii zwierząt należących do antroposfery powinno cechować z jednej strony współczucie, a z drugiej realizm, co sprowadzałoby się do następujących zasad:

– niemożliwe jest całkowite wyeliminowanie bólu u człowieka i zwierząt, dlatego należy go eliminować tam, gdzie to możliwe (zasada utylitarystyczna),
– zwierzęta powinny znajdować się w środowisku, w którym potrafią radzić sobie ze stresem,
– kluczowe jest zrozumienie przyczyn cierpienia zwierząt i jak im zapobiegać,
– obowiązki wobec zwierząt są przeciwstawiane obowiązkom wobec samych siebie i społeczeństwa i w każdej sytuacji należy określić, które powinności są ważniejsze[8].

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt problemu dobrostanu zwierząt w bioetyce. Ingeruje to bowiem nie tylko w samo zwierzę, ale też człowieka i jego dobrobyt. W sytuacji, gdy musimy wybierać między dobrem zwierzęcia a człowieka, zawsze wybierzemy dobro swoje. Problem polega jednak na tym, jak zdefiniujemy dobro nasze i zwierząt i do jakiego stopnia możemy zawiesić własne korzyści na rzecz dobra zwierząt. Przychodzą nam wtedy z pomocą rozgraniczenia dóbr podstawowych i wtórnych, gdzie dobra wtórne człowieka powinny ustąpić dobrom podstawowym zwierząt, nato-

8 J. Webster, *Animal Welfare. A Cool Eye Towards Eden*, Oxford 1994, s. 251.



Ryc. 1. Relacja między dobrostanem zwierząt a produktywnością pogłowia

miast dobra podstawowe człowieka stoją przed dobrami podstawowymi zwierząt.

Uproszczona relacja przedstawiona jest na rycinie 1[9]. Jest ona typowa dla każdego procesu produkcyjnego zwierząt gospodarskich (wydajność mleczna na poszczególną krowę, liczba jaj od kury, tempo wzrostu zwierzęcia). Ukazuje wewnętrzny konflikt w produkcji zwierząt gospodarskich między rolnikiem a zwierzęciem. Odpowiadając na pytanie: do jakiego stopnia możemy wykorzystywać zwierzęta, zakłada się tu cel podwójny: maksymalizację zysków przy zachowaniu dobrej jakości życia zwierzęcia (orientacja C).

Na podstawie ryciny 1 można odtworzyć cztery orientacje występujące w podejściu człowieka do zwierząt gospodarskich (tab. 2).

---

[9] J. McInerney, *Assessing the benefits of farm animal welfare*. w: S.P. Carruthers (red.), *Farm animals: it pays to be a humane*, Reading 1991, s. 16.

Tabela 2. Zależności zwierzę gospodarskie–gospodarstwo[10]

Orientacja A	Orientacja B	Orientacja C	Orientacja D
Podejście zoocentryczne	Podejście zoocentryczne	Podejście antropocentryczne	Podejście antropocentryczne
To, co zwierzę wybrałoby samo	Najlepsze możliwe warunki dzięki udomowieniu	Interesy zwierząt w służbie człowieka	Ominięcie interesów zwierząt
Zwierzę jest wolne, by zachowywać się instynktownie	Kontrola niektórych czynników (żywność, zdrowie, interakcje)	Decydowanie o życiu i śmierci zwierząt	Bardzo niski dobrostan zwierząt
Podejście zgodne z nurtem etyki poszanowania życia na Ziemi, nie ma odniesień do obecnej produkcji zwierzęcej	Błąd antropomorfizacji, w którym przyjmujemy, co jest najlepsze dla zwierzęcia, nierealne w ocenie ekonomicznej	Dobrostan zwierząt na poziomie akceptowalnym, z uwzględnieniem analizy ekonomicznej	Dobrostan poniżej normy, eksploatacja zwierząt nieakceptowalna w społeczeństwie i prawie europejskim

Zagadnienie dobrostanu zwierząt jest na tyle kompleksowe, że wymyka się jednej definicji. Wśród tych najbardziej popularnych warto przywołać trzy:

– stan zdrowia psychiczno-fizycznego, kiedy zwierzę jest w harmonii ze środowiskiem (Hughes, 1976),
– stan, w którym zwierzę radzi sobie ze środowiskiem (Broom, 1986),
– stan postrzegany przez człowieka jako najlepszy dla interesów zwierzęcia, z punktu widzenia dotychczasowej wiedzy (Hill i Sainsbury, 1990).

Definicje te mają szereg implikacji:

– jest to zmienna charakterystyka stanu zwierzęcia, a nie stan stały, niezależny od czynników zewnętrznych,
– oscyluje między bardzo słabym a bardzo dobrym – zawsze określić należy poziom dobrostanu,
– dobrostan jest mierzony za pomocą metod naukowych, niezależnych od przekonań moralnych,
– cierpienie jest jednym z istotnych aspektów niskiego dobrostanu, ale nie jest z nim tożsame; dobrostan może być niski też przy braku bólu czy cierpienia, np.: dyskomfort psychiczny[11].

10 *Ibidem*.

11 D.M. Broom, K.G. Johnson, *op.cit.*, s. 75.

Dobrostan zwierząt (przebywających w gospodarstwie, na rynku, w rzeźni czy w przewozie) powinien być oceniany przy użyciu Pięciu Wolności *(Five Freedoms*). Pięć Wolności określa pewien stan idealny, do którego winny zmierzać warunki utrzymania zwierząt. Zostały one umieszczone w Raporcie Brambella w 1965 roku i rozwinięte jako *Farm Animal Welfare Council's Five Freedoms*. Wynika z nich, że zwierzęta mają określone potrzeby, a opiekunowie zwierząt mają obowiązek zaspokoić je w możliwym najszerszym zakresie. *Five Freedoms* to:

- wolność od głodu i pragnienia – zapewnienie ciągłego dostępu do świeżej wody i dietetycznej karmy,
- wolność od dyskomfortu – odpowiednie otoczenie (półki) i miejsce na odpoczynek,
- wolność od bólu, zranienia i chorób – zapewnienie odpowiedniej opieki weterynaryjnej i leczenia,
- wolność do normalnego zachowania – przestrzeń, zapewnienie towarzystwa lecz nie zwierząt z tego samego gatunku,
- wolność od stresu i strachu – zapewnienie warunków i opieki uniemożliwiających psychiczne znęcanie się nad zwierzęciem.

W praktyce rolniczej oznacza to:

- odpowiednie zajmowanie się zwierzętami, przy znajomości ich potrzeb fizjologicznych i behawioralnych,
- wyszkolony i świadomy personel zajmujący się zwierzętami – odpowiedni czas przypadający na zwierzę, delikatne obchodzenie się ze zwierzęciem,
- odpowiednie wyposażenie otoczenia zwierzęcia i pomieszczenia, które zaspokaja potrzeby danego zwierzęcia,
- zapewnienie całodobowej opieki,
- ostrożne obchodzenie się ze zwierzętami, ich łapanie i transport,
- humanitarny ubój,
- wolę konsumentów, by płacić więcej za produkty z takich zwierząt[12].

Zyskami w ekonomii nazywamy wszystko, co powoduje, że człowiek czuje się lepiej, zmianę lub wynik, do którego dąży. Zależą one od światopoglądu i preferencji i są zmienne w społeczeństwie. Nie są także manifestowane w prosty, materialny sposób[13].

---

12 R. Ewbank, *op.cit.*, dz. cyt., s. 5–12.

13 J. McInerney, *The economics of welfare*. w: A.R. Michell, R. Ewbank (red.), *Ethics, Welfare, Law and Market Forces: The Veterinary Interface*, Wheathamstead 1998, s. 16–17.

Korzyści możemy rozpatrywać na kilku płaszczyznach:
- dla społeczeństwa: moralne, krajobrazowe, środowiskowe (mniej zanieczyszczeń i przykrych zapachów), związane z bezpieczną żywnością,
- dla zajmujących się zwierzętami: wyższa jakość pracy, dobrostan, premie pracownicze,
- dla rolników i producentów: materialne (produkcja świń, brojlerów, transport i ubój).

Korzyści te zależą jednak od czynników ekonomicznych (popyt, dochody firmy, ceny w rolnictwie, koszty pracy, dodatki, zmiany technologiczne i innowacje, koszty wykupu ziemi, koszty związane z ochroną środowiska) i społecznych (opinia publiczna, edukacja ekologiczna). W artykule pokazane jest, jak edukacja ekologiczna, wpisana w szeroko rozumianą tematykę bioetyczną, wpływa na dobrostan zwierząt gospodarskich.

Rola pielęgniarza zwierząt jest bardzo rzadko omawiana w zagadnieniach związanych z dobrostanem. Jednak jest ona bardzo ważna. Postawa takiej osoby (żywienie, stres, monitoring) bezpośrednio wpływa na produktywność zwierząt. Przez odpowiednie zachowanie, oparte na empatii, można uzyskać wysoki standard utrzymania zwierząt[14]. Badania z tego zakresu są trudne w jednoznacznej interpretacji ze względu na dużą ilość zmiennych losowych, jednak można przedstawić pewne wyniki.

Rozpoznanie czynników psychologicznych, takich jak: przyzwyczajenie, spostrzeganie, uwaga czy agresja, pomaga przezwyciężyć problemy związane z dobrostanem zwierząt. Metodami przydatnymi w tym działaniu są:
- zmiana miejsca pracy,
- trening,
- odpowiednie środowisko pracownicze i zarządzające (należy pamiętać o nagrodach i pozytywnej motywacji),
- wybór odpowiedniej osoby (pewna siebie, zrównoważona emocjonalnie, samowystarczalna, niezależna, odporna na stres),
- wprowadzenie systemów informatycznych[15].

---

[14] M. Seabrook, *The Human factor – the benefits of humane and skilled stockmanship*. w: S.P. Carruthers (red.), *op.cit.*, s. 69.

[15] M. Seabrook, *The effect of production systems on the behaviour and attitudes of stockpersons*. w: E.A. Huisman i in. (red.), *Biological basis of sustainable animal production*, Wageningen 1994, s. 252–257.

Wyróżnić możemy dwa komponenty opieki nad zwierzętami:
– odgórne: odpowiednie zarządzanie,
– oddolne: zdolności techniczne, empatyczne i poznawcze pielęgniarza (patrz tab. 3 i 4).

Tabela 3. Zachowanie pielęgniarza[16]

Czynnik	Zachowanie
Zachowanie warunkowe	Nagradzanie zwierząt smacznym jedzeniem
Kontakt psychiczny	Drapanie, głaskanie
Identyfikacja	Używanie głosu i gestów
Równowaga	Pewne działanie – nie powoduje strachu zwierzęcia
Obchodzenie się ze zwierzętami	Zachowanie nieagresywne

Tabela 4. Cechy pielęgniarza[17]

Cecha	Sąd
Postrzeganie siebie	Ja tylko karmię, nie jestem pielęgniarzem
Postrzeganie zwierząt	Zwierzęta i tak umrą
Przyzwyczajenie	Zawsze tak to robiłem
Ograniczenie czasowe	Nie mam czasu na zabawę ze zwierzętami
Wyparcie	Jakbym za dużo myślał o pracy, to bym tego nie robił
Agresja	To jest frustrujące zajęcie, jakoś trzeba odreagować

Na dobrostan zwierząt moga mieć wpływ (pozytywny lub negatywny) następujące cechy ich opiekunów:
– pewność siebie i introwersja – więcej pozytywnych interakcji ze zwierzęciem, co przynosi większą wydajność,
– niska pewność siebie – niższe tempo wzrostu zwierząt,
– wysoki poziom agresji – agresywne obchodzenie się ze zwierzętami – (mniej prosiąt na lochę czy większa śmiertelność prosiąt),

16 M. Seabrook, *The human factor..., op.cit.*
17 *Ibidem*.

– interakcje człowiek–zwierzę – zwiększają tempo wzrostu i redukują stres (wyższy wskaźnik urodzeń)[18].

Programy szkoleniowe mogą zwiększyć zdolność do rozumienia potrzeb zwierząt i uświadomić zachowanie własne. Dodatkowo, wcześniej wyniesione ze szkoły rozumienie zachowań i biologii zwierzęcia oraz podstaw humanitarnego podejścia do zwierząt może przyczynić się do wzrostu ich dobrostanu[19]. Zwierzęta są istotami zdolnymi do odczuwania bólu. Z tego powodu człowiek jako podmiot moralny ma wobec nich pewne obowiązki sprowadzają się one w wersji minimalistycznej do nie traktowania zwierząt jako rzeczy (*Ustawa o ochronie zwierząt* z 1997 r.), co równoznaczne jest z powstrzymywaniem się od umyślnego zadawania bólu zwierzętom. Wydaje się jednak, że w ostatnich latach nastąpiło pewne przeformułowanie tego nakazu moralnego i prawnego, zmierzające do zwiększenia obowiązków człowieka wobec zwierząt. Nowe podejście wymaga świadomości potrzeb behawioralnych zwierzęcia, odpowiednich systemów i warunków utrzymania zwierząt, odpowiedzialnego zarządzania gospodarstwem, rozważnego obchodzenia się ze zwierzętami, humanitarnego transportu i uboju.

UE powinna dążyć do wprowadzenia wysokich standardów odnoszących się do dobrostanu zwierząt gospodarskich. Wydaje się, że winno to następować na drodze raczej dobrowolnej, przy określeniu pewnego minimum. Jeżeli UE odniesie sukces we wdrożeniu jednolitych zasad w krajach członkowskich w zakresie edukacji społecznej związanej z hodowlą zwierząt oraz przejrzystego etykietowania i monitoringu, wtedy możliwe będzie przeniesienie tych doświadczeń na arenę międzynarodową. Obecnie wyzwanie polega na zwiększeniu dobrostanu zwierząt przy minimalnym wzroście cen dla konsumenta.

Jednak, co jest najważniejsze, wdrożenie wyższych standardów dobrostanu zwierząt jest skorelowane z warunkami życia człowieka, jego sytuacją społeczno-ekonomiczną, a także poziomem rozwoju cywilizacyjnego kraju. Działania powinny być oddolne i opierać się na zmianie myślenia młodych ludzi. To zaowocuje zmianami w prawie i polityce. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na edukację ludzi na wsi, gdyż właśnie tam człowiek rzeczywiście styka się ze zwierzęciem i ma największy wpływ na jego dobrostan.

---

18 *Ibidem*, s. 68.

19 *Ibidem*, s. 69–70.

Marcin Juś

Bioetyczny kontekst oświaty zdrowotnej

1. Oświata zdrowotna. Kontekst historyczny

Terminu „oświata zdrowotna" zaczęto używać w latach 60. XX wieku. Jego poprzednikami były m.in. „wychowanie higieniczne" i „oświata sanitarna". Oświatę zdrowotną będę rozumiał, podobnie jak wybitni znawcy jej zagadnień M. Demel i B. Woynarowska, jako „całość pracy mobilizującej społeczeństwo do działania na rzecz zdrowia"[1]. Warto tu zaznaczyć, że coraz częściej owa działalność bywa nazywana „edukacją zdrowotną", istnieje również w literaturze przedmiotu szereg różnych jej definicji[2]. We wszystkich pod pojęciem oświaty lub edukacji zdrowotnej rozumie się całość działań na rzecz kształtowania postaw i rozpowszechniania wiedzy umożliwiającej zachowanie i doskonalenie zdrowia własnego i innych. Integralnymi jej częściami pozostają zatem takie dyscypliny, jak pedagogika zdrowia, wychowanie fizyczne, wychowanie zdrowotne itd. Terminów oświata zdrowotna i edukacja zdrowotna będę używał zamiennie.

---

1 B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna,* Warszawa 2007, s. 98–103.

2 *Ibidem*, s. 102–103.

Przepisy, jak zachować zdrowie i unikać chorób, można wskazać w różnych kulturach od najdawniejszych czasów. Wskazania owe były metaforyzowane, wykonywane często jako symboliczne rytuały. Zalecenia profilaktyczne, jak też najdawniejsza medycyna, wynikały z połączenia doświadczenia i magii[3]. Początków wychowania zdrowotnego można poszukiwać w śladach cywilizacji kreteńskiej oraz w tradycjach kultury fizycznej Greków, a także innych ludów bliskiego i dalekiego Wschodu. Szczególnie rozbudowane były wskazania zawarte w *Deuteronomium* – ostatniej części pięcioksięgu Mojżesza. Obejmowały życie płciowe, zagadnienia jedzenia i picia, pracy i wypoczynku, a także potrzeb fizjologicznych[4]. Szczególnie grecki system wychowania młodzieży szeroko uwzględniał elementy rozwoju fizycznego. Funkcje higieniczne, jakie spełniał ten system − *efebia,* były zintegrowane z kultem religijnym. Doskonalenie ciała w ramach wychowania żołnierskiego najwyżej cenione było u Persów i Spartan[5]. Asklepios, który dla Greków był bogiem przepowiadającym przyszłość i obdarzającym ludzi poradami medycznymi, począwszy od III wieku, na większości greckich obrazów był ukazywany w towarzystwie dwóch córek: Hygei po prawej i Panakei po lewej. Panakeia była boginią lecznictwa, umiejącą stosować leki pochodzące z roślin bądź gleby; stąd znaczenie dzisiejszej kategorii panaceum. Higiena, jedno z upostaciowań Ateny, była boginią, która uczyła Greków, że mogą zachować zdrowie, jeżeli będą we wszystkim stosować właściwą miarę[6]. Wspomniany przykład dobrze ilustruje łączenie medycyny i higieny przez starożytnych. Grecy z jednej strony wykształcili medycynę leczniczą opartą na filozofii przyrody, której popularnym wyrazem stała się dziś postać Hipokratesa z Kos, a z drugiej strony– dietetykę, czyli wiedzę o sposobach zapobiegania chorobom poprzez rozumny tryb życia i przepisy higieniczne. Ów rozdział na terapię i profilaktykę jest aktualny w nowoczesnej stechnicyzowanej medycynie. Idee greckie zostały podchwycone w Rzymie, kult tężyzny fizycznej podtrzymywały w pewnym stopniu igrzyska ludowe, a ko-

3 T. Brzeziński, *Dawna medycyna i lekarze. Studium kształtowania zawodu*, w: T. Brzeziński (red.), *Historia medycyny,* Warszawa 2004, s. 27–28.

4 M. Demel, *Pedagogika zdrowia,* Warszawa 1980*,* s. 13–14.

5 *Ibidem*, s. 16.

6 J. Jagla, *Boska Medycyna i Niebiescy Uzdrowiciele wobec kalectwa i chorób człowieka*, Warszawa 2004, s. 18.

smetyka i pielęgnacja ciała były cenione społecznie[7]. W początku średniowiecza jednakże prądy te straciły na sile, afirmacja duchowego pierwiastka człowieka zepchnęła praktyki wychowawczo-zdrowotne na dalszy plan. Wcześni chrześcijanie stronili też od sztuki lekarskiej, ograniczając się do metaforyzacji cierpienia i odwołań do boskich patronów; Augustyn miał stwierdzić o zajmujących się cielesnością chirurgach, że „ryją w mięsie w poszukiwaniu ukrytych tajemnic"[8]. Mimo to praktyczne potrzeby spowodowały rozwój klasztornej medycyny zielarskiej i pielęgnacyjnej, jak również wspomnianej chirurgii. Trudno jest jednakże w okresie średniowiecza wskazać idee, które by zrewolucjonizowały podejście do roli praktyk higienicznych i stały się inspiracją dla współczesnej oświaty zdrowotnej. Zmiany w spojrzeniu na zapobieganie chorobom wymusiły epidemie i fatalna sytuacja sanitarna późnośredniowiecznych miast. Konieczność praktyczna spowodowała, że oprócz spełniającego rolę „edukacji zdrowotnej" nakazu, aby w obliczu zarazy *cito, longe, trade,* tj. „(uciekać) szybko, daleko i na długo"[9], europejskie rady miejskie zaczęły przywracać instytucje fizyka miejskiego, który miał sprawować nadzór sanitarny nad miastem. Wraz z przywróceniem tegoż stanowiska, w starożytnym Rzymie archiatrzy miast sprawowali nad nimi nadzór sanitarny, zaczęto publikować wymagania dotyczące higieny komunalnej oraz liczne w XVI i XVII wieku instrukcje, jak zachowywać się w czasie epidemii[10].

Dalekich korzeni nowoczesnej edukacji zdrowotnej można szukać w spojrzeniu człowieka odrodzenia na własne ciało i kwestie zdrowia. W siedemnastowiecznej Europie rozpowszechniła się wśród warstw zamożnych moda na używanie kosmetyków w celu pielęgnacji ciała. Były to głównie puder i perfumy, stosowane w celu poprawienia wyglądu i ukrycia przykrych zapachów. Nastąpił powrót do kąpieli jako środka wpływającego pozytywnie na zdrowie, a pomieszczenia kąpielowe i łazienki zagościły w bogatych domach. Czystość stała się elementem pożądanym, a przy ocenie człowieka nie zwracano już uwagi jedynie na czystość ubrania.[11] Zaczęły się wtedy ukazywać

---

7 M. Demel, *op.cit*., s. 16.

8 J. Jagla, *op.cit*., s. 15.

9 M. Demel, *op.cit*., s. 19.

10 T. Brzeziński, *Higiena indywidualna i społeczna, choroby zakaźne i walka z nimi,* w: T. Brzeziński (red.), *Historia medycyny*, Warszawa 2004, s. 225–226

11, *Ibidem*, s. 229–230.

liczne poradniki będące mieszanką zabobonów i doświadczenia, mające służyć wzrostowi wiedzy na tematy zdrowotne. Mimo że higiena i wychowanie fizyczne wróciły w obszar zainteresowań ówczesnych elit, sprawy zdrowia nadal pozostawały poza faktycznym programem szkoły i zainteresowaniem ogółu społeczeństwa.

Charakterystyczny przełom w postrzeganiu oświaty zdrowotnej nastąpił wraz ze zmianą nastawienia oświeceniowych władców i rządów wobec problemów medycznych. J.P. Frank uważał, że władca „we własnym interesie powinien dbać o stan zdrowia narodu, który z powodu chorób i przedwczesnej śmiertelności nie przysparza krajowi takich korzyści, jakie mógłby pod warunkiem pełnego zdrowia”[12]. Był on również zwolennikiem regulacji rozrodczości, która miała ukrócić dzieciobójstwo, przerywanie ciąży i podrzucanie dzieci. Jego zdaniem nadzorem lekarzy powinno być również objęte żywienie, sposób ubierania się ludności oraz powstający przemysł, a egzekwowanie zasad higienicznych i sanitarnych powinna zapewnić „policja medyczna”. Frank jako zwolennik oświeconego absolutyzmu wyznawał kontrowersyjny pogląd, że jest etycznie uzasadnione zmuszanie poprzez instrumenty prawne do stosowania higienicznych zasad, które mają zapewnić zachowanie zdrowia.

W XIX wieku wraz z ostatecznym ukształtowaniem dyscyplin podstawowych naukowej medycyny, dzięki pracy społeczników, z których w polskim kontekście wystarczy wspomnieć: Grzegorza Piramowicza, Jędrzeja Śniadeckiego, Henryka Jordana czy Stanisława Kopczyńskiego, poszerzał się społeczny zasięg oświaty zdrowotnej. Oprócz działań państwowych, na polskim gruncie rozpoczętych jeszcze przez Komisję Edukacji Narodowej, powstało szereg organizacji i instytucji filantropijnych mających na celu popularyzację wiedzy higienicznej. Na przełomie XIX i XX stulecia wychowanie higieniczne zostaje bezpośrednio związane ze szkołą. Edukację zdrowotną organizowano poprzez takie akcje, jak: masowe dożywianie dzieci, kąpiele szkolne, ćwiczenia ruchowe, nadzór higieniczny nad ogółem uczniów i pomoc lekarska w szkole[13]. Wobec sukcesów mikrobiologii i rozwoju medycyny laboratoryjnej oświata zdrowotna zyskała w tym czasie cechy, które pozostawały jej rysem aż do lat 70. i 80. XX wieku, mianowicie:

[12] *Idem*, *Społeczne problemy medycyny. Zdrowie publiczne*, w: T. Brzeziński (red.), *Historia medycyny*, Warszawa 2004, s. 428–430.

[13] M. Demel, *op.cit.*, s. 26.

a) biologizacja. W roku 1865 Max von Pettenkofer został powołany na pierwszą niemiecką katedrę higieny w Monachium. Jego działalność odegrała istotną rolę w rozwoju medycyny społecznej. Higienizacja miast, której był orędownikiem, miała większe znaczenie dla opanowania chorób zakaźnych, zwłaszcza przewodu pokarmowego, niż odkrycie ich etiologii.[14] Jednocześnie, jak zauważa M Demel: „(...)charakterystyczny jest fakt, że higiena naukowa w miarę swego postępu ulegała coraz głębszej biologizacji. Dotyczyło to zarówno szkoły Pettenkofera z jej drobiazgowym badaniem wody, powietrza, gleby, jak i higieny okresu bakteriologii. Higiena ta – nowa i wysoce specjalistyczna gałąź medycyny stosowała metody fizyczne, chemiczne, biologiczne, i walnie przyczyniła się do wielkich reform sanitarnych"[15]. Szczególnie nowoczesne systemy wychowania fizycznego: niemiecki i szwedzki praktycznie wdrażały osiągnięcia higieny naukowej[16]. Jednocześnie w duchu darwinowskiej teorii gatunków, która wywarła znaczący wpływ na lekarzy, pojawiła się charakterystyczna dla darwinizmu społecznego koncepcja przeniesienia praw biologicznych na teren społeczny. Jako odpowiedź na to wyzwanie powstała eugenika, która w zwyrodniałej radykalnej formie działała w kierunku wspierania i rozwoju zdrowych lub też eliminowania chorych i słabych. Przedwojenne towarzystwa eugeniczne chciały w okresie nazizmu w Niemczech powrócić do zasad „policji lekarskiej" J.P. Franka, angażując instytucje państwowe i prawo, aby metodami nacisku wymuszać szybki postęp higieniczny[17].

b) paternalistyczny charakter. W drugiej połowie XIX wieku nastąpiła zmiana wizerunku i pozycji lekarza. Medycyna uprawiana przy łóżku chorego przekształciła się w medycynę szpitalną. Podczas gdy do połowy stulecia lekarze stawali naprzeciwko swoich pacjentów z pozycji paternalistycznej, ale jako doradcy i przyjaciele podobnie usytuowani społecznie, pod koniec wieku osiągają pozycje eksper-

14 T. Brzeziński, *op.cit.*, s. 431.

15 M. Demel, *op.cit.*, s. 29.

16 Na polskim gruncie ważną rolę w badaniach nad higieną odegrał uczeń M. Pettenkofera Józef Polak (1857–1928), założyciel Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego i czasopisma „Zdrowie".

17 M. Gawin, *Rasa i nowoczesność: historia polskiego ruchu eugenicznego (1880–1952),* Warszawa 2003. Monografia charakteryzująca ruch eugeniczny w Polsce na tle Europy Zachodniej i próby oddziaływania jego przedstawicieli na politykę społeczną w Polsce.

tów, których specjalizacja poparta osiągnięciami nauki jest bezsporna i którzy mogą wymagać, w imieniu dobra ogólnego i rozwiązywania problemów społecznych, posłuszeństwa od swoich pacjentów postawionych niżej pod względem pozycji społecznej i wykształcenia[18]. Zorganizowanie, najpierw w Niemczech, publicznej służby zdrowia z chwilą wprowadzenia w 1882 r. obowiązkowego ogólnego ubezpieczenia dla robotników zatrudnionych w przemyśle, którego zasięg w kolejnych dziesięcioleciach zostaje stopniowo rozszerzany, prowadzi do nałożenia na lekarzy zatrudnionych w kasach chorych dodatkowych obowiązków i odpowiedzialności. Decydują bowiem od tego momentu o potrzebie leczenia lub zdolności do pracy, co również pozostawało dotychczas kwestią prywatną. Wobec zwiększania się zapotrzebowania na usługi medyczne wzrasta też znaczenie oświaty zdrowotnej nakierowanej na stopniowe poprawianie stanu zdrowia społeczeństwa.

Na zakończenie rysu historycznego wspomnę, że opisując najnowsze dzieje edukacji zdrowotnej w Polsce E. Charońska wyróżnia trzy fazy jej rozwoju[19]:

a) faza pedagogiki zdrowia − wprowadzenie terminu „pedagogika zdrowia" przez E. Mazurkiewicza i opracowanie jej teoretycznych podstaw; zainicjowanie kształcenia pedagogicznego pracowników służby zdrowia, zacieśnienie współpracy między resortem oświaty i zdrowia za ukoronowanie tego okresu uważa Charońska podręcznik *Pedagogika zdrowia*, autorstwa M. Demela;
b) faza stagnacji – przypadająca na lata 80. XX wieku;
c) edukacja zdrowotna w promocji zdrowia – współczesna oświata zdrowotna, od początku lat 90. XX wieku, opracowanie programów edukacyjnych dla szkół, zwiększająca się popularność, a także ilość czasopism oraz publikacji poświęconych promocji zdrowia, ruch promocji zdrowia w szkołach i mediach publicznych[20].

---

18 Z. Szawarski, *Mądrość i sztuka leczenia*, Gdańsk 2005, s. 53–58.

19 E. Charońska, *Zarys wybranych problemów edukacji zdrowotnej*, Warszawa 1997.

20 Przykładem może być działalność Polskiego Towarzystwa Oświaty Zdrowotnej powstałego w 1993 roku z inicjatywy Haliny Osińskiej oraz czasopismo naukowe „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole" wydawane od 2000 roku przez Centrum Metodyczne Pomocy Pedagogiczno-Psychologicznej, a finansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

2. Etyczny aspekt pracy edukatora zdrowia

Zagadnienia dotyczące etycznych aspektów pracy edukatora zdrowia nie były dotychczas przedmiotem zainteresowania bioetyków ani teoretyków edukacji zdrowotnej. Klasyczne zagadnienia bioetyki, jakie wyróżniają na przykład H. Kuse i P. Singer, to: status człowieka przed narodzinami, wspomagana prokreacja, badania prenatalne, terapia genowa i eugenika, zagadnienia śmierci i eutanazji oraz praw i autonomii pacjenta. W ostatnim dziesięcioleciu bioetyka podjęła również problem etycznego podziału środków finansowych przeznaczonych na bieżącą działalność służby zdrowia[21]. Tymczasem, jak zauważa L. Niebrój, na przykładzie profilaktyki AIDS trudno jest wytyczyć jasną granicę pomiędzy działaniami medycznymi a pedagogiką zdrowia i oświatą zdrowotną. Pierwsze przypadki AIDS zarejestrowano w latach 80. XX wieku, do dzisiaj nie dysponujemy szczepionką lub odpowiednim środkiem zapobiegającym epidemii. Okazuje się zatem, że jedynym skutecznym sposobem mogącym ograniczyć liczbę zachorowań jest oświata zdrowotna. Wspomniany autor wskazuje na dwie tendencje we współczesnej medycynie podkreślające znaczenie oświaty zdrowotnej, mianowicie: tendencję skracania pobytu pacjenta w ośrodkach ochrony zdrowia oraz przekonanie, ugruntowane wynikami licznych badań, że najpoważniejsze problemy zdrowotne wiążą się ściśle ze stylem życia. Sprawia to, że troska o prawidłowe prowadzenie terapii w coraz większym stopniu spoczywa na samym pacjencie[22].

Jak trafnie zauważa M. Demel we wstępie do wspomnianego wcześniej podręcznika pedagogiki zdrowia, w dążeniu do wspólnego celu oświata zdrowotna łączy medycynę i pedagogikę:

„Ambicje medycyny i pedagogiki (…) – poprzez poznanie – zmierzają do przekształcenia rzeczywistości, do udoskonalenia człowieka. Są to bowiem nauki praktyczne, a zatem takie, które wprowadzają moment wartościowania oraz precyzują normy działania, weryfikują je metodą eksperymentu, a wreszcie zalecają do powszechnej praktyki”[23].

---

21 H. Kuhse, P. Singer (red.), *Bioethics. An Anthology*, Oxford 2006, s. 1–7.

22 L. Niebrój, *Zasada autonomii: etyka edukacji zdrowotnej*, „Auxillium Social”,1/2003, s. 90.

23 M. Demel, *op.cit.*, s. 49.

Wartościujący charakter treści przekazywanych przez oświatę zdrowotną oraz ich medyczny kontekst oznacza potrzebę etycznej refleksji nad pracą edukatora zdrowia. Uzasadniając potrzebę takiej refleksji, Woynarowska stwierdza, że:

a) edukatorzy zdrowia stają przed wieloma dylematami, dotykają spraw ważnych dla zdrowia i życia ludzi, często drażliwych i kontrowersyjnych, wpływają na samopoczucie i decyzje ludzi;
b) oddziałują na ludzi w różnym wieku, o różnym statusie, przygotowaniu, wzorcach kulturowych i w różnych środowiskach;
c) podejmują kwestię, w których nie ma rozwiązań i odpowiedzi ostatecznych akceptowanych przez wszystkich[24].

Obaj cytowani autorzy, Woynarowska i Niebrój, uznają zatem zasadność refleksji nad etyczną stroną pracy edukatora zdrowia. W Stanach Zjednoczonych i w innych krajach, w których zawód ten ma już pewną tradycję, obowiązuje kodeks etyczny tej grupy zawodowej. Pierwotna jego wersja została opracowana już w 1976 roku przez towarzystwo Publicznej Edukacji Zdrowotnej (ang. Society for Public Health Education – SOPHIE). Kodeks ten był konsultowany z przedstawicielami wielu organizacji i przeszedł trzy modyfikacje. W obowiązującej obecnie wersji z 1999 r. zalicza on edukatorów zdrowa do pracowników służby zdrowia. Jest to przesłanką do stwierdzenia, że obowiązują ich, podobnie jak innych pracowników tejże służby, cztery podstawowe zasady etyczne: respektowanie autonomii uczących się, promowanie sprawiedliwości społecznej, służenie dobru wspólnemu oraz unikanie szkód dla osób uczących się[25]**.** Sam kodeks zawiera sześć artykułów ze szczegółowymi sekcjami. Ich poszczególne tytuły oddają sens zawartych w nich zasad: odpowiedzialność w stosunku do uczących się, odpowiedzialność w stosunku do zawodu, odpowiedzialność w stosunku do pracodawców, odpowiedzialność związana z prowadzeniem edukacji zdrowotnej, odpowiedzialność związana z badaniami naukowymi i ewaluacją, odpowiedzialność związana z przygotowaniem do zawodu[26]. Przepisy te pokazują zbieżność nakazów kodeksu edukatora zdrowia z nakazami kodeksów lekarskich, uznającymi za istotne podobne wartości, na przykład koleżeństwo lekarskie i obowiązek kształcenia zawodowego. Tą drogą rozumowa-

24 B. Woynarowska, *op.cit.,* s. 121.

25 *Ibidem*, s. 122.

26 Jest on dostępny na stronie Coalition of National Health Education Organizations: http://www.cnheo.org/ethics.htm.

nia idzie również L. Niebrój; akcentując podobny etyczny charakter zawodu lekarza i edukatora zdrowia, wskazuje, że w etyce edukacji zdrowotnej oraz w etyce medycznej wiodące powinny być:
a) **zasada autonomii.** Odbiorcy edukacji zdrowotnej – autonomicznemu podmiotowi moralnemu należy zagwarantować, na miarę istniejących możliwości, prawo do swobodnego wykorzystania uzyskanej informacji. Aby to osiągnąć, prowadzący edukację zdrowotną powinien zadbać o to, aby miała ona informacyjny, a nie perswazyjny charakter. Poszanowanie zasady autonomii wymaga od prowadzącego edukację zdrowotną, aby ten, który jest jej odbiorcą, miał możliwość wyboru: zmiany swoich zachowań i stylu życia lub pozostania przy zachowaniach, które choć uważanie powszechnie za szkodliwe dla zdrowia, zostały uznane przez niego za lepiej realizujące jego własne dobro[27]. Oznacza to, że nieetyczne jest ocenianie skuteczności prowadzonej edukacji zdrowotnej poprzez obserwowane zmiany w zachowaniach zdrowotnych osób, do których taka edukacja była skierowana. Jak zauważa Niebrój: „Oceniając w ten sposób, mierzyłoby się bowiem raczej siłę perswazji, której w imię poszanowania autonomii (godności) człowieka należy unikać, a nie rzeczywiste osiągnięcia edukacyjne (przekazu informacji). Miarą merytorycznej oceny edukacji zdrowotnej może być zatem jedynie zdobycie określonej, nowej wiedzy u osoby taką edukacją objętej”[28].
b) **zasada nieszkodzenia.** Podobnie jak lekarz, edukator zdrowia powinien być rzetelnie przygotowany do wypełniania zawodu, zawiniona niewiedza powodująca zaniedbania w przekazywanej wiedzy stanowi również działanie nieetyczne. Edukacja zdrowotna musi być prowadzona w taki sposób, aby uniknąć wszelkich form manipulacji: od rozpowszechniania nieprawdziwych informacji, mogących się przyczynić nawet do pogorszenia stanu zdrowia, przez podawanie informacji niepełnych, aż po sugerowanie i nadawanie nieproporcjonalnej (niskiej lub wysokiej) rangi pewnym informacjom, a tym samym ich zniekształcanie.

Od strony prawnej w Polsce nastąpiło w 2004 roku, wyodrębnienie w grupie specjalistów ochrony zdrowia specjalności „promotor zdrowia”[29]. Wprowadzane są jednocześnie coraz liczniejsze kursy dla

---

27 L. Niebrój, *op.cit.*, s. 93–94.

28 *Ibidem*, s. 94.

29 *Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* (Dz.U. 2004, nr 265, poz. 2644).

edukatorów ds. edukacji zdrowotnej oraz promocji zdrowia. Zaowocowało to projektem kodeksu etycznego dla tego zawodu opartym na opisanych powyżej zasadach[30].

3. Bioetyczny kontekst oświaty zdrowotnej

D. Callahan zwrócił uwagę na to, że obok bioetyki regulatywnej (*regulatory bioethics*, „bioetyki standardowej") zajmującej się kodeksami i regułami kierującymi indywidualnymi wyborami moralnymi, zasadne jest uprawianie bioetyki kulturowej (*cultural bioethics*), przedmiotem refleksji tej drugiej powinny się stać szersze zagadnienia społeczno-kulturowe związane z konsekwencjami funkcjonowania medycyny[31]. Sama bowiem bioetyka standardowa, zamykając się w sformułowaniach kodeksowych i antynomiach (na przykład: świętość a jakość życia lub w innym rozumieniu antynomia *pro-choice* i *pro-life*), choć istotna, może nie być w pełni wystarczająca do udzielania wskazówek moralnych[32]. Bioetykę kulturową rozumiem jako refleksję zbliżoną do antropologii filozoficznej, a koncentrującą się na problematyce zachowań definiowanych w socjologii medycyny jako „medyczne", i z tego punktu widzenia chciał bym wskazać trzy wyzwania, przed jakimi staje edukacja zdrowotna, w szerokim bioetyczno-kulturowym kontekście – mianowicie:

3.1. Traktowanie edukacji zdrowotnej jako edukacji całościowej

Jak pisze Susan Sontang w eseju *Choroba jako metafora*, jesteśmy mieszkańcami dwóch królestw: królestwa zdrowia i królestwa choroby[33]. Oświata zdrowotna powinna być propagowaniem wiedzy dotyczącej zarówno zdrowia jak i choroby. Jak zwraca uwagę B. Woynarowska w proponowanej przez siebie definicji edukacji zdrowotnej:

---

30 M. Pomianowska, E. Tołwińska-Królikowska, *Etyka w pracy edukatora,* w: M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, Warszawa 2005, s. 43–58.

31 D. Callahan, *Bioethics: Private Choice and Common God*, „Hastings Center Report", 3.

32 E. Baum, *Utopijne tendencje współczesnej bioetyki*, w: M. Musielak (red.), *Konteksty społeczno-kulturowe zdrowia i medycyny. Między filozofią a bioetyką. Konsekwencje społeczno-etyczne rozwoju biomedycyny,* Poznań 2005, s. 260.

33 S. Sontag, *Choroba jako metafora*, Warszawa 1999.

„Edukacja zdrowotna jest całożyciowym procesem uczenia się ludzi, jak żyć, aby: doskonalić i zachować zdrowie własne i innych, a w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki”[34].

W. Kwiatkowski pisze, że generalna intencja rozwojowa współczesnej medycyny polega na „wypowiedzeniu wojny naturze przemijania”. Cenę takiego kreowania kultury medycznej płacą głównie pacjenci, którzy mają nadmierne roszczenia wobec lekarzy i nie akceptują nieredukowalnego tła cierpienia i chorób[35]. Oświata zdrowotna powinna być procesem całościowym. Przekazywaniem wiedzy zarówno dotyczącej medycznych aspektów zdrowia, jak i wychowania fizycznego oraz zachowania się w momencie choroby. W jej skład powinny również wchodzić podstawowe elementy filozoficznych wizji człowieka[36].

3.2. Rozwój profesjonalnego języka medycznego

Medycyna jak każda nauka specjalistyczna wykształciła swój własny język, jednakże jest jednocześnie sztuką praktyczną wpływającą na rzesze pacjentów niezwiązanych ze służbą zdrowia, co w konsekwencji może prowadzić do zakłóceń w komunikacji między lekarzem a pacjentem. Jak stwierdza amerykański bioetyk H.T. Engelhardt: „medycyna medykalizuje rzeczywistość. Tworzy świat. Na swoje własne pojęcia tłumaczy całe grupy problemów. Medycyna nadaje kształt światu doświadczenia”[37]. Oświata zdrowotna musi się

---

34 B. Woynarowska, *op.cit.,* s. 103.

35 W. Kwiatkowski, *Między deontologią a autonomią pacjenta. O granicach słuszności wzajemnych roszczeń pacjenta i lekarza*, w: J. Barański, E. Waszyński, A. Steciwka (red.), *Komunikowanie się lekarza z pacjentem*, Wrocław 2000, s. 185–187.

36 J. Wronka*, Edukacja zdrowotna w teorii i działaniu. Sposoby realizacji programu prozdrowotnego w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym im. I.J. Paderewskiego w Lublinie*, w: W. Piątkowski (red.), *Zdrowie. Choroba. Społeczeństwo. Studia z socjologii medycyny*, Lublin 2004, s. 171–172.

37 T.H. Engelhardt, *The Foundations of Bioethics*, Oxford 1986, s. 157. Cyt. za: A. Alchniewicz, A. Szczęsna, *Drugi język medykalizacji*, w: J. Barański, E. Waszyński, A. Steciwka (red.), *Komunikowanie się lekarza z pacjentem*, Wrocław 2000, s. 195.

zmierzyć z wyzwaniem, jakie stanowi „zmedykalizowany" język nowoczesnej technologicznej medycyny.

Warunkiem zasady autonomii jest zdolność pacjenta do wyrażenia uświadomionej zgody. Zgodnie z przepisami prawnymi i deontologicznymi obowiązującymi w naszym kraju, aby zgoda była ważna, musi to być zgoda świadoma (*informed consent*). Chory powinien być poinformowany o celu, potrzebie i sposobie przeprowadzenia zabiegu oraz ewentualnych zamierzonych lub niezamierzonych jego skutkach. Postępowanie takie powinno być stosowane zarówno w przypadku działań leczniczych, jak i diagnostycznych. Jak zauważa T. Brzeziński: „spełnienie tego postulatu nie zawsze jest łatwe, szczególnie gdy ze względów psychologicznych lub intelektualnych chory nie jest przygotowany do pełnego zrozumienia przedstawionej mu informacji"[38]. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) w swoim dokumencie omawiającym zadania medycyny w 2000 roku podkreśla, że skuteczne komunikowanie się powinno być podstawową częścią programu promocji zdrowia. Warunkiem wstępnym promocji zdrowia i dyskusji nad miejscem medycyny w społeczeństwie jest to, czy ludzie zrozumieją, o co chodzi w promowanych zmianach[39]. Aby zaś medycyna mogła skutecznie funkcjonować na poziomie regionalnym i globalnym, jest potrzebna, jak zauważa cytowany wcześniej H.J. Engelhardt „(...) formalna lub nieformalna postać negocjacji pomiędzy światem lekarskim, światem ubezpieczycieli i opinii publicznej, potencjalnych pacjentów"[40]. Aby owe strony, decydujące o roli medycyny w społeczeństwie, a zwłaszcza o rozsądnym sposobie jej finansowania, znalazły kompromisowe rozwiązania, muszą najpierw zbudować językową płaszczyznę porozumienia się.

3.3. Zachowanie w treściach edukacji zdrowotnej równowagi pomiędzy bezwzględną autonomią odbiorcy a nadmiernym paternalizmem nauk medycznych

W medycynie, którą praktykowali najdawniejsi lekarze, poczynając od Hipokratesa, Galena i Celsusa, nastąpiło paternalistyczne ustalenie relacji pacjent−lekarz. Drugi narzucał pierwszemu sposób leczenia i medyczną hierarchię wartości, ale z drugiej strony trady-

38 T. Brzezinski*, Etyka lekarska*, Warszawa 2002, s.102.

39 A. Alchniewicz, A. Szczęsna, *op.cit.*

40 *Ibidem*, s. 194–195.

cyjna praktyka lekarska miała z natury charakter prywatny[41]. Sytuacja zmieniła się diametralnie, gdy obok tradycyjnego nurtu praktyki prywatnej pojawił się potężny nurt medycyny szpitalnej[42]. Wraz z rozwojem techniki medycznej nierzadko wzrosły koszty psychiczne i finansowe spadające na pacjenta i jego rodzinę. Technicyzacja medycyny szczególnie po drugiej wojnie światowej silnie reaktywowała paternalistyczny sposób uprawiania oświaty zdrowotnej i medycyny zapobiegawczej. Konsekwencją tego było coraz szybsze rozszerzanie kategorii pacjentów na ludzi zdrowych poprzez sytuowanie ich w odpowiednich grupach podwyższonego ryzyka, na przykład kobiet, które z racji płci są zagrożone rakiem piersi[43]. Taka „negatywna" oświata zdrowotna, grając „lękiem", była nie tylko kontrowersyjna etycznieze względu na naruszanie zasady autonomii pacjenta (sugerując ciągłe zgłaszanie się po poradę), ale również miała ograniczoną skuteczność wpływania na zachowania zdrowotne[44]. K. Szewczyk powiada, że tak uprawianej edukacji zdrowotnej grozi przeistoczenie w „medyczne kaznodziejstwo strachu". Cytowany autor pisze:

„Za naszym przyzwoleniem lekarze wyparli filozofów, teologów i kaznodziejów z ich pełnionej przez wieki roli interpretatorów sensu zjawisk świata i nauczycieli zasad moralnie słusznego postępowania. Nazywając to nauczanie oświatą zdrowotną, dla lepszego efektu dydaktycznego straszą słuchaczy chorobą, bólem i cierpieniem, czyniąc z nich karę za niezgodny z ich radami styl życia. Zawsze bliskie związki łączące medycynę z etyką stały się niebezpiecznie intymne: umiejętność odróżniania dobra od zła coraz częściej utożsamiamy ze sztuką zachowania zdrowia"[45].

Na przeciwległym biegunie takiego rozumienia roli medycyny w społeczeństwie ukonstytuowała się koncepcja uświadomionej zgody na zabiegi medyczne, w połączeniu z podkreśleniem moralnej autonomii pacjenta, która stała się etycznie najbardziej wartościowym

41 Z. Szawarski, *op.cit.,* s. 50.

42 *Ibidem*, s. 53.

43 K. Szewczyk, *Bioetyka kulturowa jako rozległa doktryna moralna*, w: M. Gałuszka, K. Szewczyk (red.), *Narodziny i śmierć. Bioetyka kulturowa wobec stanów granicznych życia ludzkiego,* Warszawa 2002, s. 35.

44 *Ibidem*, s. 35.

45 *Idem, Dobro, zło i medycyna. Filozoficzne podstawy bioetyki kulturowej*, Warszawa 2001, s. 7. Wydaje się, że „pozytywnie" nastawiona oświata osiągnęłaby lepsze rezultaty i w mniej kontrowersyjny z punktu widzenia autonomii odbiorcy sposób.

dobrem. Najważniejsze dla ukształtowania tej koncepcji były pochodzące z drugiej połowy XX wieku prace bioetyków anglosaskich. m.in. Toma Beauchampa, Jamesa Childressa i Rannanaa Gillona. Według nich szacunek do autonomii pacjenta powinien być jedną z czterech naczelnych zasad moralnych obowiązujących w medycynie, pozostałe to nieszkodzenie, zasada sprawiedliwości i życzliwości[46]. Dokumenty Unii Europejskiej regulujące zagadnienia biomedyczne autonomię rozumieją na pięć różnych sposobów: po pierwsze – jako zdolność do tworzenia idei i życiowych celów; po drugie – jako zdolność do dokonywania oceny moralnej i tworzenia norm moralnych własnego postępowania; po trzecie – jako zdolność do podejmowania decyzji i działania wolnego od zewnętrznego przymusu; po czwarte – jako zdolność do politycznego zaangażowania i osobistej odpowiedzialności, wreszcie, po piąte – jako zdolność do wyrażania zgody świadomej[47].

Koncepcja bezwzględnej autonomii pacjenta również doczekała się znaczącej krytyki. Z obserwacji praktycznej strony jej stosowania wynikało, iż nader często jest to jedynie biurokratyczny i formalny zabieg, do którego nie przywiązują znaczenia ani lekarze, ani duża część pacjentów. Jednocześnie w amerykańskiej etyce medycznej z dobra moralnego autonomia przekształciła się w obsesję jej respektowania, nawet wówczas, gdy doprowadza to do nieetycznych zachowań, polegających choćby na zmienianiu zakresu owej zgody w celu „zaoszczędzenia czasu"[48]. Z powodu „zmedykalizowanego" języka i technicznego zaawansowania pacjent częstokroć zasypywany jest informacjamii nie potrafi w istocie podjąć decyzji co do leczenia i odnieść jej do własnego systemu wartości. Dochodzi tutaj jeszcze wątpliwość komunikacyjnej natury, którą porusza R. Vetach, pisze on, że analizując koncepcje autonomii jako naczelnej zasady etyki medycznej, nie można zapominać o niemożności udzielenia przez lekarza pełnej obiektywnej informacji, gdyż dokonuje on podczas rozmowy

---

46 A. Magowska, *Autonomia pacjenta jako problem medycyny ponowoczesnej*, w: M. Musielak (red.), *Konteksty społeczno-kulturowe zdrowia i medycyny. Między filozofią a bioetyką. Konsekwencje społeczno-etyczne rozwoju biomedycyn,* Poznań 2005, s. 142.

47 *Ibidem*, s. 143.

48 K. Szewczyk, *Troska, zaufanie i sprawiedliwość jako warunki ustanawiające w etyce medycznej*, w: J. Barański, E. Waszyński, A. Steciwka (red.), *Komunikowanie się lekarza z pacjentem*, Wrocław 2000, s. 172.

z pacjentem, w obliczu ogromnej różnorodności dostępnych działań terapeutycznych, wyboru preferowanych w pewnym stopniu przez siebie opcji leczenia[49].

Oświata zdrowotna – kreująca w dużym stopniu pojmowanie zdrowia, choroby i śmierci – potrafi niezwykle efektywnie kształtować potrzeby potencjalnych pacjentów, stawiając niekiedy pod znakiem zapytania ich samodzielność i autonomię w racjonalnym i kompetentnym wyborze właściwej usługi[50]. Treści, jakie przedstawia, i metody, jakich do tego używa, powinny być w rozsądnej równowadze pomiędzy paternalistyczną formą a poszanowaniem autonomii członków społeczeństwa, dla których zdrowie nie musi być najistotniejsze w hierarchii wartości.

---

49 Vetach R.M., *Abandoning Informed Consent*, „Hastings Center Report", 2/1995, s. 5.

50 K. Szewczyk*, op.cit.,* s. 174.

Jakość kształcenia nauczycieli filozofii i etyki

Alicja Żywczok

Wychowawcze atrybuty filozofii – o sposobach ukazywania znaczenia filozofii dzieciom i młodzieży szkolnej (studium z „pogranicza" teorii wychowania i dydaktyki filozofii)

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie: jakie znaczenie ma filozofia w dobie kultury masowej oraz w jaki sposób uczynić ją atrakcyjnym przedmiotem zainteresowania dzieci i młodzieży? Odsłonięciu wychowawczej natury filozofii jako nauki oraz walorów filozofowania służą analizy skoncentrowane na specyficznym rozumieniu filozofii jako inspiratorki odkrycia i wynalazku, ośrodka reprodukcji „wysokiej" kultury pedagogicznej, a także formy animacji „otwartości" komunikacyjnej i nonkonformizmu w nauce. Poznanie filozoficzne, służąc rozwojowi abstrakcyjnego myślenia dywergencyjnego, przyczynia się do zachowania konstytutywnych cech ludzkich. Filozof – człowiek zawodowo zajmujący się poszukiwaniem sensu życia – jawi się jako osoba szczególnie predysponowana do wychowywania w mądrości i do mądrości.

1. Filozofia – inspiratorka odkrycia i wynalazku

„Na właściwą drogę, prowadzącą do odkrycia teorii względności, naprowadziła mnie w dużej mierze lektura pism filozoficznych Dawida Hume'a i Ernesta Macha. Wszelkie próby satysfakcjonującego wyjaśnienia tego paradoksu były skazane na niepowodzenie, dopóki nie uzmysłowiono sobie, że w podświadomości zakorzeniony jest aksjomat bezwzględnego charakteru czasu bądź równoczesności. Rozpoznanie tego aksjomatu i jego arbitralności praktycznie oznacza rozwiązanie problemu"[1].

Tak zapisał w swojej autobiografii Albert Einstein. Wiara w to, że wiedzę uzyskujemy wskutek czystego rozumowania, a równocześnie pokonanie przesądu, iż źródłem wiedzy naukowej mogą być jedynie fakty, doprowadziły wielu ludzi nauki do niebywałych rezultatów – doniosłych odkryć zarówno w naukach przyrodniczych, jak i humanistycznych.

Światowej sławy polski astronom Mikołaj Kopernik doskonale rozumiał konieczność stosowania w badaniach naukowych logicznego, ścisłego rozumowania. O tym zaś, jak gruntownie przygotowywał się do napisania swej pracy, jak studiował dostępną literaturę przedmiotu, a przede wszystkim jak wiele, w jego przekonaniu, zawdzięcza filozofii, świadczą następujące słowa:

„Zadałem sobie ten trud, żeby na nowo przeczytać wszystkie dostępne mi dzieła filozofów, celem zbadania, czy przypadkiem któryś z nich nie wyraził kiedyś co do ruchów wszechświata zdania odmiennego od założeń przyjmowanych przez wykładowców nauk matematycznych. Stąd zatem nabrawszy podniety, zacząłem i ja rozmyślać o ruchu Ziemi. Chociaż taka myśl robiła wrażenie niedorzeczności, jednak – ponieważ wiedziałem, że już innym przede mną przyznawano swobodę wymyślania kół dla opisywania zjawisk gwiezdnych – doszedłem do wniosku, że i ja bez przeszkód mam prawo próbować, czy przez przyjęcie jakiegoś ruchu Ziemi nie dałoby się wyjaśnić pewniejszych niż tamte sposobów na objaśnienie obrotów sfer niebieskich[2]".

Wzmianki o możliwości występowania ruchu Ziemi znalazł Kopernik w pismach filozoficznych Cycerona i Plutarcha.

---

1 A. Einstein, *Zapiski autobiograficzne*, przeł. J. Bieroń, Kraków 1996, s. 33–34.

2 Podaję za: C. Iwaniszewska, *Astronomia Mikołaja Kopernika*, Toruń 1994, s. 28.

Nauka to ważna dziedzina łącząca ludzi w wysiłku twórczym i ofiarnej pracy na rzecz rozwoju ludzkości. Nie dzielą ich ani różnice kulturowe, ani odmienność tematyki prowadzonych projektów badawczych, ani też wiek, płeć czy uposażenie materialne. Te czynniki mają w nauce znaczenie niewielkie. Grupa społeczna, najsilniej chyba przekonana o konieczności współpracy i sensie indywidualnych i zbiorowych przedsięwzięć badawczych, nie jest, naturalnie, zupełnie niepodatna na podziały i międzyludzkie rozłamy. Brak zainteresowania wartościami cenionymi przez współpracowników, obojętność na ich autentyczny rozwój, zapomnienie, że to ludzie są dla siebie najwyższymi wartościami, a nie jedynie ich materialne wytwory, są smutną „kartą" również dzisiejszych uniwersytetów. Mogąc ofiarować sobie wzajemnie różne dobra, czasem, niestety, poprzestają na instrumentalnej wymianie interesów w oficjalnej relacji rzeczowej. Na taką realność klimatu intelektualnego uczelni nie godzi się, na szczęście, znaczna większość ludzi nauki prawdziwie zaangażowanych w pracę naukową i kulturowe losy uniwersytetu.

2. Kulturotwórcze znaczenie „pogranicza" nauk

Wyjątkową naukową „płodność" pogranicza nauk spostrzegał już Bertrand Russell, który nie wyobrażał sobie prawdziwej pracy naukowej tylko z zakresu matematyki lub wykorzystującej jedynie dorobek filozofii. Każde dzieło matematyczne jest zarazem filozoficzne, a żadna rozprawa filozoficzna nie może abstrahować od osiągnięć nauk przyrodniczych. Zdziwienie i niepokój zarazem mogą wzbudzać dzisiejsze przekonania uczonych co do prac naukowych lokujących się na styku dwóch lub nawet trzech nauk. Nieufność wobec takich rozpraw i niewiara w wielość kompetencji autora obniżają status samej nauki rozumianej jako jedność kulturowa.

Specyfika prac pedagogicznych domaga się filozoficznej komponenty w podobnym stopniu jak dysertacje filozoficzne uwzględniania wychowawczego aspektu koncepcji ludzkiej natury i teorii kosmologicznych (zwłaszcza dotyczących antropogenezy). W handlu jest jasne, że tereny graniczne mają spory potencjał rozwojowy inspirowany rozleglejszymi wpływami kulturowymi. W nauce jest podobnie, ale sposób wykorzystania tychże możliwości zależy

w znacznym stopniu od kreatorów nauki, wyznaczających jej pryncypia i zasadniczy kierunek eksploracji.

Edith Stein w liście do Jadwigi Conrad-Martinus wskazuje na związki filozofii z pedagogiką i ich ważne konsekwencje:

„W tym semestrze wykładam antropologię filozoficzną audytorium nieposiadającemu najczęściej żadnej formacji filozoficznej. Latem spróbuję ująć problemy od strony teologii. Są to wszystko próby nawiązania do moich dawnych prac, usiłujące dojść do wyjaśnienia założeń pedagogiki. Przeprowadzam od tygodni z innymi docentami intensywne konfrontacje dotyczące zasadniczych kwestii pedagogicznych. Mają oni od dawna umowę z wydawnictwem na zarys pedagogiki, który właściwie w jesieni powinien zostać ukończony. Nasz kurs berliński w styczniu miał być tego małą próbą generalną. Ale w czasie kursu, we wstępnych konferencjach, tak gwałtownie podważyłam wszystkie ich podstawowe pojęcia, że postanowiono pracę publikować dopiero wtedy, kiedy wspólnie wyjaśnimy różne problemy. Ale to nie jest drobnostka. Czy zastanawiała się Pani kiedyś nad tym, czym jest pedagogika? Trudno to jasno pojąć nie znając wszystkich zasadniczych kwestii. Jesteśmy tu ludźmi o zupełnie różnej przeszłości filozoficznej. Może więc sobie Pani wyobrazić, jak trudno nam się porozumieć. Jednomyślni jesteśmy tylko co do celu, którym jest stworzenie pedagogiki; chcemy uczciwie, z dobrą wolą szukać wspólnie rozwiązania. Wiele się przy tym uczę i cierpię nieustannie z powodu mojej okropnej niewiedzy i dlatego, że braków, zwłaszcza z pedagogiki, nie mogę uzupełnić. Pocieszam się jedynie, że tej pracy zespołowej mogę dać impulsy, które inni kiedyś owocnie spożytkują, choćby nawet mój własny wkład pozostał zawsze niewystarczający”[3].

Pedagogiczny talent znakomitego historyka filozofii Władysława Tatarkiewicza ujawniał się między innymi w pracy dydaktycznej ze studentami. Oryginalne seminaria profesora odbywały się w niekonwencjonalnych warunkach i wzbudzały powszechne zainteresowanie. Miały miejsce nieraz poza murami uniwersytetu: na Górze Zamkowej, na cmentarzu na Rossie, co szczególnie podobało się ówczesnej młodzieży i o czym po latach wspominał profesor Stanisław Ossowski w dedykacji na swej książce ofiarowanej Władysławowi Tatarkiewiczowi. W kołach studenckich i profesorskich kwi-

3 E. Stein, *Pisma*, Kraków 1982, s. 171–172.

tło życie towarzyskie. Cotygodniowe wieczorne spotkania w jednej z sal wykładowych gromadziły nie tylko środowisko akademickie, ale również mieszkańców miasta Wilna. Bywały też przyjęcia naukowe w domostwach profesorów[4].

Stefan Świeżawski, uczeń Kazimierza Twardowskiego i Kazimierza Ajdukiewicza, współtwórca lubelskiej szkoły filozoficznej, przez cały okres swojej działalności naukowo-dydaktycznej szczególną wagę przywiązywał do prowadzonego przez siebie seminarium.

Zorganizowane na wzór seminarium Kazimierza Twardowskiego, kształtowało sprawności historyczno-filozoficzne uczestników przede wszystkim poprzez wspólną lekturę tekstów i dyskusje na temat ich interpretacji. Seminarium Świeżawskiego według relacji jego uczestników było czymś więcej niż zwykłą kuźnią specjalistów z zakresu historii filozofii. Kształtowało ono określoną postawę; uczyło etosu pracy naukowej, nastawienia prawdziwościowego, poszanowania dla cudzych poglądów, postawy otwartej i tolerancyjnej. Budziło u uczestników seminarium dążenie do prawdy, obiektywizm oraz chęć realizowania pracy naukowo-dydaktycznej w klimacie wolności i samodzielności. Świeżawski stawiał wysokie wymagania już pracom seminaryjnym, dzięki czemu skróty tych prac mogły się ukazać drukiem w tomie: *Streszczenia rozpraw doktorskich, magisterskich i seminaryjnych pisanych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim pod kierunkiem prof. dra S. Świeżawskiego i prof. dra M. Krąpca (1956)*. Tom ten obrazuje dorobek naukowy osiągnięty na seminarium historii filozofii w latach 1948–1955[5].

Tak przemyślana i zaaranżowana edukacja akademicka, wzbudzająca nie tylko kult dla wiedzy, ale również szacunek i miłość dla twórców kultury, może stać się zalążkiem wychowania światłych indywidualności nauki. Uczestnictwo w tak zacieśnionej wspólnocie postaw intelektualnych musiało pozostawić w umysłach młodych ludzi chęć przekazania owych doświadczeń szerszemu otoczeniu w formie twórczych rozpraw filozoficznych i innych prac badawczych.

Przodkowie Władysława Tatarkiewicza należeli do rodzin chętnie pisujących dzienniki, pamiętniki i wspomnienia oraz w których

[4] Z. i W. Tatarkiewiczowie, *Wspomnienia*, Gdańsk 1998, s. 83.

[5] J. Czerkawski, P. Gut (red.), *Stefan Świeżawski – osoba i dzieło*, Lublin 2006, s. 10, 19.

panował odwieczny kult książki. Sam Władysław już w czasach studenckich zaczął pisać dziennik i prowadził go niemal do końca swego życia. Dziennik ten miał charakter krótkich notatek sprawozdawczych. Wiele późniejszych znakomitości nauki już w bardzo młodym wieku w podobny sposób trenowało się w roli uczonego. Nie pozostawało to bez znaczenia dla rozwoju umiejętności wyrażania własnych spostrzeżeń, poglądów i przekonań, a przede wszystkim przyzwyczajało do systematycznego samodoskonalenia i wytrwałej pracy pisarskiej.

Nieustannie żywe pozostaje pytanie o autowychowawcze zadania uczonych, zastanówmy się zatem, jakie zdolności umysłu i charakteru warto kształtować zarówno u młodych adeptów nauki, jak i nestorów różnych gałęzi wiedzy, aby ci stali się lub pozostali dobrymi pracownikami naukowymi. A zatem przede wszystkim w samym sobie należy pielęgnować:

– mowę ojczystą i zdolność wyrażania się w tej mowie. Nauka jest wytworem myśli, ażeby jednak myśl jakaś należała do nauki, trzeba ją ubrać w szatę zmysłowo dostrzegalną, a więc wyrazić ją w słowach. Starać się trzeba o czystość języka, o poprawną terminologię naukową i dążyć do stworzenia jasnego i ścisłego, a przy tym pięknego stylu naukowego.
– poczucie rzeczywistości. Obserwowania i stwierdzania faktów trzeba się uczyć, kształcąc zmysły i uwagę. Ale to jeszcze nie wystarcza: trzeba wyrobić w sobie pewne zamiłowanie do faktów, trzeba je ukochać, a więc zbudować w sobie pewne uczuciowe stany duszy. Przyrodnik, kochający przyrodę, ujrzy w niej więcej niż widz wobec niej obojętny. Fabre odkrył nam świat owadów, bo ukochał te stworzenia. Nie wszystkie jednak fakty wywołują w nas uczucia przyjemne: wśród faktów są również i przykre i możemy się z nimi spotkać zarówno w prosektorium anatomicznym, jak i w archiwach historycznych. Nie wolno bać się przykrości w zetknięciu z faktami, trzeba przystępować do nich śmiało, bez uprzedzeń, z szacunkiem. Rozwijanie tych wszystkich zdolności można nazwać kształceniem poczucia rzeczywistości. Poczucie to i w nauce, i w życiu jest nam niezbędne. Ale zbiór zdań jednostkowych o faktach nie jest jeszcze nauką. Nauka to nie fotografia, czyli odtworzenie wszystkich faktów. Wybieramy w nauce jedynie fakty teoretycznie lub praktycznie dla nas ważne. Będziemy, przykładowo, badać mgławicę Andro-

medy, chociaż mgławica ta znajduje się niezmiernie daleko od nas i z życiem naszym nie ma żadnego związku, pragniemy ją jednak poznać ze względów teoretycznych. Nie wszystkie więc fakty są przedmiotem badania. Teoria, do której należą prawa i hipotezy, nie opiera się na faktach, lecz przeciwnie, jest to jakaś nadbudowa, z której zdania o faktach wynikają.

– zdolność rozumowania. Umieć rozumować jest rzeczą niezbędną, by zrozumieć należycie budowę nauki i móc pracować nad jej postępem. Chcąc więc przekonać się, czy jakaś teoria ma wartość naukową, trzeba z niej wyprowadzić następstwa i następstwa te porównywać z faktami, a zatem trzeba rozumować. Tych dwóch zalet umysłu: silnego poczucia rzeczywistości i zdolności rozumowania wymagają wszystkie nauki empiryczne oparte na doświadczeniu. Nauki te dzielą się na dwa wielkie działy, na nauki humanistyczne i przyrodnicze.
– ścisłość i metodyczność myślenia. Nauki nieopierające się na doświadczeniu, czyli aprioryczne, to logika i matematyka. Kto w przyszłości pragnie pracować naukowo, powinien uczyć się logiki, bo przez to pogłębi własną ścisłość i metodyczność myślenia. Będzie umiał nie tylko badanie swe prowadzić metodycznie, ale uzasadnić, dlaczego w ten a nie inny sposób należy postępować, i w wypadkach wątpliwych da sobie radę lepiej, niż ktoś nieznający nauk formalnych[6].

To, co narzuca się niemal samoczynnie w trakcie analizy powyższych zadań uczonego, to przeświadczenie, chyba więcej niż intuitywne, że postawa miłośnika, zwłaszcza w życiu ludzi nauki, wyprzedza postawę znawcy. Każde nowe naukowe zgłębienie jakiejś sfery świata także historycznie zaczyna się od odczucia jedności w niej, a więc entuzjastyczny „miłośnik" zawsze musi poprzedzić „znawcę"[7].

To jakże ważne założenie rzuca nowe światło na mechanizmy rozwoju uzdolnień, talentów, a nawet geniuszu ludzkiego. Trzeba wpierw pokochać jakieś zajęcie, jakiś rodzaj wysiłku umysłowego czy emocjonalnego, by ukształtować postawę kompetentnego znawcy określonej dziedziny wiedzy. Nie tyle znawstwo generuje pozytywne emocje związane z poznaniem, ile miłość do obiektu

6 J. Łukasiewicz, *O nauce i filozofii*, „Studia Filozoficzne", 5/1988, s. 132–134.

7 M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1986, s. 169.

poznania uruchamia system motywacji do jego coraz głębszego badania. Trwanie przy przedmiocie poznania zapewnia więc miłość do nauki i sympatia dla jej specyfiki. To założenie wiele wyjaśnia: pokazuje mianowicie, dlaczego mozolny wysiłek umysłowy wielu intelektualistów nie przynosi pożądanych rezultatów np. w postaci zdobyczy nauki. Prawdopodobnie nie zdolności czy uzdolnień im brak, ale miłości wobec nauki i jej wielopokoleniowego dziedzictwa kulturowego.

Jakkolwiek jeszcze deficyty w zakresie procesów poznawczych relatywnie łatwo zniwelować, znacznie trudniej uzupełnić niedobory uczuciowo-duchowe pracownika naukowego, gdyż wymagają one nie tyle systematycznego procesu nauczania, ile systemowego wychowania. Dopiero takie wychowanie, niemal wzorcowe w każdym ze środowisk wychowujących młodego człowieka, może zrodzić dojrzałą osobowość, zdolną działać pioniersko, a czasami nawet rewolucyjnie na polu nauki.

3. Filozof – człowiek zawodowo zajmujący się poszukiwaniem sensu życia

Profesor filozofii – to z pozoru tylko nazwa zawodu. Jakie jest jednak jej źródłowe znaczenie? „Filozofia", z greckiego *philosophia*, znaczy: miłość mądrości; zaś profesor wywodzi się z łaciny od *profiteor – professus sum*, co znaczy: jawnie wyznawać, oświadczać. „Profesor filozofii" znaczy więc: ten, co jawnie, publicznie daje świadectwo umiłowania mądrości[8].

Miłość zakłada bezinteresowność i ofiarność, zaś mądrość pojawić się może tylko w służbie prawdy. Stąd rzetelne filozofowanie wymaga bezinteresownego dążenia do prawdy. Z kolei, dla sprawowania funkcji profesorskiej niezbędne jest otwarte poświadczanie tego, co uważamy za prawdziwe; głoszenie zaś fałszu, kłamstwo – czynne bądź bierne, przez przemilczanie – burzy samą podstawę jej sprawowania. Systemowy namysł, bezinteresowność i pragnienie zbliżenia się do prawdy poprzez określone odkrycie naukowe – to czynniki nieodzowne w inicjowaniu nowatorskich badań humanistycznych i wynalazczości technicznej. Mądrość jako wiedza

8 J. Perzanowski, *Głos prawdy. O Profesor Izydorze Dąmbskiej*, „Znak", 1/1986, s. 18.

o tym, co rzeczywiście godne naszych starań, aktywizuje psychikę człowieka w kierunku poszukiwania optymalnych rozwiązań danego problemu naukowego, a przede wszystkim kanalizuje działania ludzkie wokół jednostek sensu.

Ludzi należących do szczególnej kategorii, których w pewnym momencie przyjęło się nazywać intelektualistami, to znaczy ludzi zawodowo parających się szukaniem sensu istnienia, od początku ery nowoczesnej postawiono w roli prawodawców[9].

Aktualnie jednak wśród oficjalnych zadań pracowników nauki trudno doszukać się takich, jak poszukiwanie sensu czy tworzenie prawa. Mimo iż największe chyba są zasoby zróżnicowanych kompetencji skumulowanych w tej grupie zawodowej, znacznie większą potęgą niż uniwersytety dysponują współcześnie media. Ta czwarta potęga cywilizacji informatycznej, z rzadkimi wyjątkami, oddaje honor znakomitościom nauki. Woli hołdować przeciętnym typom ludzkim, ale wzbudzającym powszechną ciekawość niż zaryzykować, popularyzując „wyższą" kulturę umysłową. Media, ale z pewnością nie jedynie one, są współodpowiedzialne za obecny postęp pauperyzacji i regres człowieczeństwa. Niejednokrotnie urągające godności dyskusje polityków, zbanalizowane i estetycznie odrażające, wyparły sensowne debaty autorytetów nauki na ważne dla wspólnoty ludzkiej tematy. W takich debatach można uczestniczyć tylko w niektórych uczelniach wyższych, są one jednak, niestety, niemal zupełnie nieobecne w mediach.

Poszukiwanie sensu w aktywności uczonych może być rozumiane również jako niepoprzestawanie w swojej pracy badawczej na powierzchownym oglądzie faktów świata realnego. Potrzeba sensu życia, wydobyta z głębi ludzkiej duchowości, skłania do badania metafaktów i przezwyciężania nonsensu rejestrowania jedynie zdarzeń fizykalnych sensem spojrzenia w głąb badanych fenomenów istotnościowych. Aksjologiczna i metafizyczna natura czlowieka domaga się we wszystkim poznania prawdy nie tylko o rzeczywistości społecznej i jej generatorach, ale wejrzenia w wartość i sens ludzkiej egzystencji w ogólności oraz uznania, że równoprawne są co najmniej „dwie racjonalności", dwie odmienne logiki odkrycia naukowego.

---

[9] Z. Bauman, K. Tester, *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, przeł. E. Krasińska, Warszawa 2003, s. 95.

4. Filozofia – w służbie abstrakcyjnego myślenia dywergencyjnego

Można przypuszczać, że – jeśli w ogóle myślenie filozoficzne wyróżnia się jakimiś specyficznymi cechami – w rachubę wchodzi tu przede wszystkim daleko posunięta abstrakcyjność. Czy naprawdę tak jest? Czy wysoce abstrakcyjne jest tylko myślenie filozoficzne? Czy myślenie matematyków i fizyków nie jest również krańcowo abstrakcyjne? Zresztą niemal w każdej dziedzinie nauki łatwo znaleźć pojęcia abstrakcyjne, w każdym razie takie, które mogłyby uchodzić za „instrument" do filozofowania. Przecież całą naukę, z wszystkimi jej dziedzinami, można potraktować jako filozofię (stanowisko to reprezentuje m.in. M. Heller). Pomimo pewnych wątpliwości intuicyjny pogląd o istnieniu cech znamiennych myślenia filozoficznego wydaje się zawierać ziarno prawdy.

Porównajmy w związku z tym intelektualne działania matematyka i filozofa. Matematyk myśli wprawdzie w sposób wysoce abstrakcyjny, ale przedmioty jego myślenia są innego rodzaju niż przedmioty myślenia filozoficznego. Matematyk rozwija – na podstawie zasad logiki oraz przyjętych definicji liczb, kształtów, stosunków przestrzennych bądź zależności między liczbami – wnioski i rozumowania formalne. Natomiast filozof zmierza do „ostatecznego" poznania rzeczywistości, a nie do konstruowania przedmiotów fikcyjnych według przyjętych uprzednio aksjomatów. Istotna różnica między wysoce abstrakcyjnymi sposobami myślenia u filozofa i matematyka zachodzi w sprawdzaniu ich prawdziwości. Matematyk sprawdza rezultaty swoich abstrakcyjnych przemyśleń na zadaniach, do których wprowadza swe pojęcia. Filozof nie ma gdzie i jak sprawdzić swoich rozwiązań[10].

Matematyk nie potrzebuje zasadniczo poglądowego styku z rzeczywistością, chociaż ostatecznie jego wiedza służy do jej poznawania, a pośrednio również do jej opanowywania. W przypadku filozofa jest inaczej. Potrzebuje on zasadniczo i szuka styczności z rzeczywistością, bo świadomie zmierza do jej odzwierciedlenia i do niej odnosi finalne rezultaty swoich wysiłków. Kłopot w tym, że choć niezbędne mu są kontakty z rzeczywistością, nie znajduje ich w tym znaczeniu, w jakim ich potrzebuje. Nie znajdzie bowiem

[10] J. Pieter, *Psychologia filozofowania*, Katowice 2005, s. 94.

w doświadczeniu granic czasu i przestrzeni, całości bytu, ostatecznego celu, ostatecznej przyczyny, sensu życia, idealnego dobra i prawdy. Filozof zmierza wprawdzie do poznania bytu, ale kontaktu z bytem realnym nie nawiązuje. W jego myśleniu brak zatem „zwrotnej wymiany usług" między umysłem a żywym doświadczeniem. Obojętnie, jak nazwiemy czyjeś stanowisko filozoficzne, każde z nich jest wytworem „czystego rozumu", rozumu nietrzymanego na wodzy przez doświadczenie. Dotyczy to jednakowo i racjonalizmu, i empiryzmu. W braku styczności z namacalną rzeczywistością filozof zdany jest w swoim myśleniu na przeprowadzanie działań wyłącznie umysłowych, na rozmyślanie, poszukiwanie argumentów i kontrargumentów, na analizę pojęć. Innymi słowy, myślenie osoby filozofującej polega na umysłowej kontemplacji zagadnień, w najwyższym stopniu abstrakcyjnej, aczkolwiek umyślnie skierowanej na rzeczywistość[11]. Taki stan rzeczy niektórzy myśliciele odczuwają jako wysoce niezadowalający w porównaniu z sytuacją reprezentantów innych nauk posługujących się innymi sposobami myślenia naukowego.

Jedna z form zaradzenia nadmiernej abstrakcyjności myślenia filozoficznego polega na posługiwaniu się porównaniami, przypowieściami i symbolami w celu unaocznienia odbiorcom lub sobie samemu sensu rozumowań, jak również w celu ich powiązania – choćby śladowo – z naocznym doświadczeniem. Metafora jest częstym zjawiskiem w tradycji filozoficznej[12].

Jakkolwiek próbowano by zdyskredytować ważność myślenia filozoficznego i zarzucić mu apraktyczność, pewną naukową niewydolność czy izolacjonizm w stosunku do nauk szczegółowych, z pewnością nikt nie zaprzeczy, że to właśnie filozofia i filozofowanie przeprowadziły ewolucję umysłu człowieka od myślenia konkretno-wyobrażeniowego do myślenia słowno-logicznego, nazywanego również abstrakcyjnym. Dodatkowo wzbogaciły ludzkie myślenie abstrakcyjne o znaczący w filogenezie człowieka walor dywergencyjności[13].

---

11 *Ibidem*, s. 95.

12 Por. A. Nowaczyk, *Poszukiwanie sensu w filozoficznej głębi*, Łódź 2006, s. 27.

13 Myślenie dywergencyjne – myślenie twórcze polegające na produkowaniu nieskończonej ilości pomysłów (znaczące w humanistyce), w odróżnieniu od myślenia konwergencyjnego, które prowadzi do wykrycia jednej poprawnej odpowiedzi (na ogół w naukach przyrodniczych).

5. Filozofia – ośrodek reprodukcji „wysokiej" kultury pedagogicznej[14]

W odpowiedzi na kilka pytań skierowanych do stu studentów Uniwersytetu Śląskiego, a między innymi: jakie pożytki płyną dla Pani/na z filozofii oraz: co dają światu rozmyślania filozoficzne, uzyskałam liczne i bardzo zróżnicowane wypowiedzi. Studenci podkreślali najczęściej, iż do niekwestionowanych zasług filozofii należy to, że:

- uczy nie wydawać szybkich i powierzchownych ocen, zwłaszcza dotyczących ludzi, ale zmusza do przemyślenia każdego aspektu sprawy;
- jest nauką wyzwoloną, zatem uczy również wyzwolenia ludzkiego umysłu; jego możliwości poznawczych, twórczych, a także emancypacji w sferze wolicjonalnej i duchowej;
- pokazuje różne modele życia, style życia, tryby życia, pomagając człowiekowi opowiedzieć się po stronie najlepszego z nich i osiągnąć w tym zakresie mistrzostwo (kunszt życia szczęśliwego);
- jest kwintesencją mądrości życiowej; emanuje wielowiekową tradycją sprawności etycznej, czyli przestrzegania zasady poszanowania godności własnej i innych ludzi;
- pozostaje wierna prawdziwej idei nauki jako bezinteresownej działalności kulturowej;
- pozwala w dobie kompulsywnego konsumpcjonizmu zachować równowagę między cielesną a duchową sferą człowieka, wzmacniając zwłaszcza tę drugą;
- kształtuje postawy moralne ludzi, niezależnie od ich wieku i okresu historycznego, w którym żyją; zawsze czyniła to z niemałym powodzeniem, przypominając istocie ludzkiej o priorytetach;
- jako „instancja ponadspecjalnościowa" jest zarazem inicjatorką rozwoju wszystkich innych nauk;

---

[14] Kultura pedagogiczna – 1. dziedzina kultury szczególnie związana z wychowaniem i oświatą. Jej elementy składowe to ogół urządzeń wychowawczo-oświatowych oraz piśmiennictwo pedagogiczne. 2. reprezentowane zarówno przez pedagogów, jak i przez całe społeczeństwo przekonania i postawy dotyczące edukacji. W: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 199.

- dostarcza prawdziwej przyjemności tym, którzy kochają myślenie;
- uczy patrzenia we właściwy człowiekowi sposób: „w głąb", a nie „wszerz";
- pozwala zwyczajnemu człowiekowi zbliżyć się do „sedna sprawy", do odkrycia jemu właściwego znaczenia życia;
- przypomina o nieco niemodnych dziś kategoriach pojęciowych, takich jak: mądrość, przyzwoitość, zacność, szacunek, uczciwość… itd.;
- „rozjaśnia" agresywny pęd za dobrobytem czymś idealnym, jakimś nieosiągalnym pięknem i trudno dostępnym dobrem;
- sprzyja treningowi intelektualnemu, kulturze oratorskiej i logicznej, pomaga radzić sobie w wielu sytuacjach komunikacyjnych;
- jest bardziej swobodna pod względem merytorycznym i metodologicznym niż inne nauki nowoczesne, które mają swoje bardzo ścisłe „instrumentarium" badawcze i są mniej „otwarte" na nowe trendy w nauce;
- przyciąga ludzi młodych, którzy poszukują dopiero swojego „klucza" do życia, ale jest również „pocieszeniem" dla osób starszych, które wiele już przeżyły i chcą rozstać się z życiem w odpowiedni sposób;
- jako jedyna nauka (obok teologii) zajmuje się bez „kompleksów" duchową dziedziną życia człowieka i jego ponadracjonalnymi imperatywami;
- proponuje zamiast pośpiechu – wyciszenie, zamiast błędnych decyzji – rozpracowanie wszystkich argumentów „za" i „przeciw".

Bierne poznanie filozofii za pośrednictwem podawania uczniom wiedzy i oczekiwanie jej rekonstrukcji nie przypomina żadnego z głównych typów poznania filozoficznego. Edukacja opierająca się na autentycznym kultywowaniu postawy umiłowania mądrości powinna skłaniać nauczycieli do praktykowania teorii między innymi poprzez stosowanie niekonwencjonalnych metod nauczania, takich chociażby jak silnie aktywizująca drama lub metoda kazusów. Rozumieniu znaczenia filozofii nie służą pseudofilozoficzne spory na lekcji szkolnej związane na ogół albo z niedomogami argumentacji, albo też z „manierą" argumentowania. „Zaproszenie do Państwa Platona" w ramach przygotowanej przez uczniów inscenizacji lub przeprowadzenie wywiadu-symulacji z wybranym filozofem staro-

żytności może silniej oddziaływać wychowawczo i kształcąco niż najlepiej usystematyzowany wykład lub dyskusja.

Wanda Kamińska

O metodach, które prowadzą do wiedzy i umiejętności nauczyciela etyki. Z doświadczeń akademika

1. Wstęp

Motywy podjęcia tego tematu mają przede wszystkim charakter społeczny. Od lat obserwuję, z jakim trudem środowisko filozofów i etyków integruje się wokół zagadnień dydaktycznych. Wieloletnia nieobecność tych przedmiotów – filozofii i etyki – w szkołach, uczenie w ramach ścieżki przedmiotowej, na warsztatach czy innych *kompletach* doprowadziło w mojej ocenie do ich niskiej wartości w odbiorze społecznym. Na gruncie metodyki selektywna recepcja zaczęła skutkować indywidualizacją oraz subiektywizacją celów, a także metod nauczania na wszystkich poziomach. Kilkakrotne „podejścia do matury" w ramach obowiązującego systemu edukacyjnego nauczyły środowisko ambiwalencji postaw wobec materii tematów związanych z dydaktyką. Wszyscy z kurtuazją wypowiadają przekonanie o ważności edukacji etycznej. Można jednocześnie zauważyć, że etyka przegrywa w swoim statusie z innymi szkolnymi przedmiotami, przyjmując coraz częściej status „michałka". Nadal pytanie o to, w jakim kluczu mamy uczyć etyki w szkołach, biorąc pod uwagę

rozwój ucznia-uczniów oraz specyfikę współczesnego systemu edukacyjnego, pozostaje bez uzgodnionej w środowisku, odpowiedzi.

Celem pracy jest prezentacja metod stosowanych w mojej praktyce dydaktycznej. Dlaczego obieram taki cel i czemu ma on służyć? Wydaje mi się, że opis wyborów i ujęć swojej prywatnej praktyki nauczycielskiej każdorazowo pomaga w ukonstytuowaniu statusu tej wiedzy. Chcę pokazać swoje metody, zapraszając uczestników konferencji do dzielenia się swoim doświadczeniem. Jestem przekonana, że pracując jako nauczyciele akademiccy, wspólnie formułujemy teoretyczne zaplecze dla recepcji kultury filozoficzno-etycznej w kraju. Nie jest przypadkiem, że wybieram temat związany z doświadczeniem. Pojęcia czy stanowiska poukładane podręcznikowo, którymi operujemy w ramach dydaktyki ogólnej, mogą przyczyniać się do ułudy jednoznaczności, natomiast nazwanie swojej praktyki dydaktycznej niesie zawsze konieczność określenia ważnych priorytetów nauczania i aktualnych płaszczyzn odniesienia. Aktualnych na dzisiaj. Podobnie jest w wykładzie, który prowadzę na mojej uczelni. Idee znam i myślę o nich często, natomiast to, czego oczekują ode mnie studenci, mieści się niemal wyłącznie w pytaniu: *how does it work?* Być może oczekiwania studentów są naturalnym kluczem do rozpoznania istotnych cech nauczycielskiego *obiectivum*, może właśnie dzięki takiemu zobiektywizowaniu możliwe będzie w przyszłości podjęcie wspólnej problematyki badawczej, naukowej.

Jaką przyjmuję metodę prezentacji? Będę unikała nadmiernego uszczegółowienia, zależy mi raczej na ukazaniu podstaw tych metod zgodnie z zasadą, że mówienie o funkcjonalności oraz skuteczności metod bez analizy celów jest bezzasadne. Metody nauczania są zawsze pochodną celów, swoistej wizji nauczania, dlatego ten temat inicjuje moje refleksje.

2. Cele nauczania

Celem, jaki sobie stawiam, jest nauczenie studentów zawodu, co rozumiem jako wyposażenie ich w odpowiedni zbiór ideałów, w konkretne zasady dydaktycznego zachowania oraz wyćwiczenie nawyków i umiejętności zawodowych. Mam na to niewiele, bo 60 godzin wykładu. Część z tych godzin zamieniam na ćwiczenia, dzieląc studentów na grupy. Można te moje zajęcia nazwać „przysposobieniem

zawodowym", mając na względzie cel, jakim jest przystosowanie zawodowe – traktowany jako efekt przydatności zawodowej. Kryje się w nim określony układ wiadomości i umiejętności wspomagany całokształtem doświadczenia jednostki, a także cechami fizycznymi, psychicznymi, intelektualnymi, światopoglądowymi. Przysposobienie zawodowe traktuję jako proces (zbiór działań prowadzących do przyuczenia do zawodu) i jako wynik (układ cech pracownika). Kompetencja, która jest celem moich zajęć, obejmuje przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności związanej z wykonywaniem zawodu, zakres uprawnień do działania. Kompetencja jest oczywiście potencjalną umiejętnością, ujawniającą się w chwili podejmowania czynu.

Sprawa przygotowania materiału pod tak określony cel wymaga najpierw przemyślenia koncepcji tego zawodu oraz struktur poznawczych, które mogą przygotować grunt pod adekwatne działanie na przyszłość. Opanowanie umiejętności bycia nauczycielem etyki obejmuje tak złożony materiał do przekazania oraz wyćwiczenia, że głęboko teoretyczne rozważania zostawiam dla zainteresowanych na seminarium z dydaktyki filozofii i etyki, które prowadzę w ciągu roku. Całość treści nauczania, począwszy od przekazu werbalnego, aż po praktyki w szkołach i spotkania z dobrymi praktykami-nauczycielami, ma w moim przekonaniu uformować ściśle określony typ wiedzy, integralność działania oraz postawę.

Celem wykładu jest uformowanie, a nie wyłącznie znajomość kompetencji w tym zawodzie, zatem tak określony cel sytuujący umiejętności wyżej niż wiedzę wpływa na strukturę i treść sylabusa. O jakich kompetencjach myślę mając na uwadze karierę zawodową studentów? Tak jak w kindersztubie pedagogiki mamy klasyczne: wiadomości, umiejętności, postawy, tak też podział ten znakomicie wyznacza kompetencje nauczycieli dydaktyk przedmiotowych, w tym również etyki. Mam na myśli: 1. przygotowanie merytoryczne obejmujące teorie etyczne oraz znajomość współczesnych kontekstów etycznych, 2. formację duchową (oni również muszą rozwinąć się moralnie), 3. przygotowanie pedagogiczne ze szczególnym uwzględnieniem odpowiedzialnego wyboru treści nauczania, umiejętności transformacji wiedzy, percepcji osoby zwanej uczniem lub grupy ludzi zwanej klasą. Wyznaczam zatem trzy wewnętrzne cele swojego wykładu: teoretyczny, praktyczny oraz wychowawczy (for-

macyjny). Dla każdego wypracowuję odrębną strategię działania. Pokrótce zaprezentuję je wszystkie.

3. Przygotowanie teoretyczne

Treść przedmiotu „dydaktyki etyki" odnosi się do działalności dydaktycznej w zakresie przedmiotu o nazwie „etyka". Obejmuje wiedzę na temat umiejętności uczenia i uczenia się, sposobów budowania relacji przekazu wiedzy. Są to swoiste modele przetwarzania informacji.

Wstępne przygotowanie teoretyczne obejmuje wiedzę zapamiętaną z innych dziedzin – zarówno z filozofii i jej poszczególnych subdyscyplin, jak i z dydaktyki ogólnej. Do stereotypów zaliczam redukowanie wizji tego przygotowania do materiału *zaliczonego* w ramach siatki godzin z filozofii teoretycznej. Wskazuję tutaj na jej niewystarczalność. Jako dydaktyk dydaktyki nie mam na nią bezpośredniego wpływu, bo w wykładzie uczestniczą studenci III–V roku, po egzaminach ramowych z historii filozofii, etyki, logiki, ogólnej metodologii nauk. Można założyć typ idealny, w którym cechą wiedzy posiadanej przez studenta jest jej optymalne wykończenie, ale przecież dobrze wiemy, że typy idealne są wyłącznie w weberowskiej teorii i w naszym *wishfull thinking*. W życiu okazuje się, że studenci niewiele pamiętają i trzeba wymusić na nich powtórzenie podstawowych wiadomości z podstawowych dyscyplin filozoficznych. Stąd wiele książek oraz kolokwium w trakcie wykładu.

Przygotowanie merytoryczne do zawodu nauczyciela zakłada nie tylko przygotowanie z tzw. wiedzy statycznej. Ma ona w trakcie wykładu zmienić swoje „przeznaczenie", ma być wiedzą czynną, gotową do zastosowania, zrozumiałą, możliwą do wykorzystania w transformacji wiadomości przygotowanych ze względu na rozwój ucznia. Płaszczyzna dydaktyki jak rzadko która weryfikuje dotychczasową wiedzę studenta, bowiem w niezwykle skuteczny sposób odsłania procedury wyjaśniające i uzasadniające, a dokładniej – rozumienie lub jego brak zarówno w koncepcjach etyki, jej tradycjach, jak i w poszczególnych poglądach myślicieli. Eksplikacja pojęć, każde tłumaczenie wymaga rozumienia treści, a z tym niejednokrotnie jest bardzo źle. Stąd bierze początek metoda tłumaczenia wielkich problemów oraz stanowisk etycznych na język ucznia, powielana kilkakrotnie w trakcie dwugodzinnego wykładu.

Przyjmuję zasadę, że właściwie przygotowany nauczyciel etyki bardzo dobrze porusza się po arenie jej historii i bardzo dobrze dostrzega jej aspekty we współczesnym świecie. Na taki „materiał ludzki" czekam co roku. Jestem w tym oczekiwaniu uzależniona od wyników pracy moich kolegów i koleżanek. Niejednokrotnie okazuje się, że podane przeze mnie przykłady odsłaniają zupełnie inną od dotychczasowej perspektywę rozumienia danego autora, że poznane przez studentów klucze interpretacyjne nie są jedynymi, niejednokrotnie nie są najlepszymi, a czasem wręcz są błędnymi kluczami. Wtedy pozostaje mi tylko naprowadzać, korygować błędy, odsłaniać literaturę, inspirować do dalszych poszukiwań, do dalszych wyborów. Niekiedy jest i odwrotnie – studenci pokazują mi możliwość innych perspektyw interpretacyjnych, innych modeli czy strategii dydaktycznych. Wtedy wyruszam na poszukiwanie zasadności ich pomysłów. Taka jest właśnie materia dydaktyczna, z której dynamiką musi się oswoić zarówno student, przyszły nauczyciel, jak i akademik, któremu niezmiennie zagraża arbitralność i bezkrytycyzm.

Reasumując, wiedza teoretyczna studenta ma obejmować nie tylko wiedzę z poszczególnych, dotychczasowych subdyscyplin filozoficznych, ale i sposoby tłumaczenia tej wiedzy, zastosowania tej wiedzy w różnych strategiach dydaktycznych. Jeśli owe sposoby ugruntujemy w dogmatycznej wiedzy akademickiej, zawężamy ją do apologii niektórych stanowisk. Jeśli nadal najważniejszym przesłaniem etyki jest jej (za Sokratesem) właściwa znajomość oraz (za Arystotelesem) jej właściwe wykorzystanie, to trzeba doprowadzić studentów do rozpoznawania specyfiki myślenia nie tylko etycznego, ale i moralnego, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki rozwoju moralnego ucznia.

Żartobliwie można by powiedzieć za Johnem Ladd, że problemy filozoficzne wymyślają sami filozofowie, natomiast problemy etyczne mają wszyscy ludzie. Stąd wnioskuję, że w etyce trzeba poznać sporo głębokiej prawdy o dorosłych, o młodzieży, o dzieciach, żeby stawać się autorytetem w sprawach tak dalece intymnych, jakimi są wybory moralne. Trzeba nauczyć się zbierać te prawdę z życia, ze sztuki, z pamiętników, z dyskursów nauk społecznych. Dlatego studentom przedstawiam etykę jako absolutnie nietypową dziedzinę wiedzy. Ta nietypowość polega na rozległości i subtelności przedmiotu rozważań, jakim jest moralność. Akademicko dzielę przedmiot etyki w sposób materialny i formalny, wyróżniając cztery jej komponenty: etykę

indywidualną (ja-ja), etykę dialogu (ja-ty), etykę społeczną dotyczącą etycznej analizy współczesnych nam zjawisk społecznych oraz etykę zawodową. Podział ten nie jest podyktowany jakąś określoną inercją tradycji, lecz względami praktycznymi. Wydaje mi się, że dzięki temu podziałowi student musi przeformułować wartość swojej wiedzy w poprzek niekiedy historii i swojej teoretycznej pewności na nową jej postać w trybie pytania: czy mam wystarczająco dużo dojrzałości i wiedzy, aby uczyć kogoś etyki indywidualnej, etyki dialogu, etyki społecznej, etyki zawodowej? Indywidualne odpowiedzi ukierunkowuję na procedury usprawniające wiedzę i umiejętności.

Jak próbuję urzeczywistnić tę ideę? Na wykładzie wstępnym rozróżniam zakres dydaktyki ogólnej i dydaktyki szczegółowej. Proponuję dwupoziomowy dyskurs w tej dziedzinie: dydaktyki traktowanej jako nauka praktyczna (metodyka nauczania przedmiotu) oraz dydaktyki ujętej jako dziedzina metafilozoficzna. W dalszej kolejności omawiam sylwetkę zawodową nauczyciela filozofii i etyki (wg klasyfikacji zawodów zawartej na stronie jednego z warszawskich urzędów pracy). Student musi poznać obowiązujące podstawy programowe z filozofii i etyki, zatem jeden wykład poświęcam przedstawieniu oraz omówieniu tych dokumentów. Z historii dydaktyki przedstawiam osiągnięcia Kazimierza Twardowskiego, Tadeusza Czyżowskiego, Stefana Świeżawskiego. Kolejne zagadnienia należą do grupy zagadnień, które otwierają na teorię praktyki. Przedstawiam je w następującej kolejności:

- Filozofia i etyka jako przedmioty w szkole. Między akademickim statusem wiedzy filozoficznej a jej szkolnym wymiarem.
- Nauczyciel filozofii i etyki – zakres kompetencji i umiejętności.
- Fazy projektowania dydaktycznego na lekcjach filozofii i etyki – struktura ogólna. Proces konceptualizacji wiedzy filozoficznej i etycznej w nauczaniu.
- Modele nauczania filozofii i etyki wraz z ich przykładami.
- Toki nauczania a metody w dydaktyce etyki.
- Rozwój wiedzy, umiejętności i wrażliwości ucznia na lekcji filozofii i etyki.
- Nauczanie na różnych stopniach edukacyjnych (psychologia rozwojowa) jest wstępem do zapoznania studentów ze szkołą Lippmanna.
- Analizuję dostępne na rynku programy oraz podręczniki do nauczania etyki.

– Te wszystkie tematy mają charakter teoretyczny.

4. Przygotowanie praktyczne

Praktyczne przygotowanie do zawodu to przede wszystkim wygłaszanie wykładów, ćwiczenie pisania scenariuszy lekcji, planu projektowania dydaktycznego, nauka pisania programu autorskiego, wspólne refleksje nad autowizerunkiem swoich predyspozycji osobowościowych, mentalnych, światopoglądowych. Ważne w moim przekonaniu są umiejętności prezentacji wykładu, który wymaga wypowiedzi osobistej. Studenci wielokrotnie piszą *mówiony* wykład z historii etyki, analizę etyczną dowolnego zjawiska społecznego, ustnie interpretują tekst z dowolnej antologii tekstów do etyki. Interpretacje, które przygotowują studenci, charakteryzują się na początku ogromną odtwórczością, brak w nich polotu, odwagi, precyzji. Z każdą próbą studenci coraz odważniej i poważniej traktują swoje praktyczne przygotowanie do zawodu.

Plan jest następujący: osiągnąć w przyszłości mistrzostwo w zawodzie. Wydaje mi się, że specyfiką nauczania etyki jest możliwość profesjonalnego rozważania zagadnień z dowolną grupą docelową, dlatego ćwiczę ze studentami warsztatowo prowadzenie lekcji z dowolnie wybranym odbiorcą.

Wychodzę z założenia, że nauczyciel ponosi odpowiedzialność za wszelkie negatywne mechanizmy obserwowane w szkole, dlatego też chcę wyczulić studentów na błędy dydaktyczne, których dopuszczają się nauczyciele. Są to zarówno błędy w trakcie przekazu wiedzy, jak i w ocenianiu młodzieży. Korzystam z esejów i prac swoich wcześniejszych uczniów oraz z dawnych prac z konkursów czy olimpiad filozoficznych, które umożliwiają zapoznanie się ze specyfiką namysłu nad doświadczeniem moralnym młodzieży.

Od niedawna mam na zajęciach test z wiedzy na temat etyki, religijności i obyczajowości w krajach innych kręgów kulturowych. Moi znajomi nauczyciele-praktycy w warszawskich szkołach wielokrotnie informowali mnie o tym, że na religii katecheta ma do czynienia z jednorodnym, zbliżonym światopoglądem swoich uczniów, natomiast etykę wybierają niekatolicy, czyli: świadkowie Jehowy, prawosławni, islamiści, ateiści oraz tzw. poszukujący. Jest to ogromne wyzwanie dla nauczyciela etyki, zatem i dla mnie – nauczyciela nauczycieli ety-

ki. Jakże inaczej na lekcjach, gdy się stoi pod tablicą i patrzy na tak *kolorowe* towarzystwo, brzmi definicja w ustach nauczyciela: „Moralność to obszar przekonań, postaw i działań ludzkich, dzięki którym urzeczywistniamy wartości moralne…" Wydaje mi się, że świadomość kontekstu kulturowego i społecznego formułuje priorytety w edukacji nauczycieli etyki na równi z kształtowaniem świadomości aksjologicznej adeptów sztuki nauczania i wychowania[1].

5. Aspekt wychowawczy

Cele wychowawcze nauczania etyki odnoszą się w równym stopniu do młodzieży, jak i do nauczycieli etyki. Identyfikuję się z celami nauczania etyki według J. Jeziorskiej. Autorka zalicza do nich: 1. naśladownictwo, 2. modelowanie (odtworzenie znaczenia), autorytet, wzór moralny, mistrzostwo osobiste, 3. identyfikację z czyimiś poglądami, 4. internalizację określonej wartości = przyjęcie tej wartości za regułę własnego postępowania[2]. Podobnie jak nauczyciel-wychowawca kreuje wśród młodzieży identyfikację postaw, tak też osobny aspekt wykładu akademickiego poświęcony jest aksjologii postaw studentów – przyszłych nauczycieli, których w szczególny sposób obejmuje etyka tego zawodu. Wątki światopoglądowe i etyczne są cechą każdej dyskusji, każdego wykładu, każdego opisu. Nie ma przed nimi ucieczki, co suponuje konieczność nabywania prawości w tym zawodzie.

Kształtując postawę wobec etyki, szkoły, systemu edukacyjnego, wobec zawodu, nie przesadzam z ideałami. Stosuję radę prof. Konarzewskiego, który głosi, że praca wykonawcza to nie realizacja ideału, lecz ciąg wciąż korygowanych czynności: wykrycia trudności – postawienia celu – metodycznego działania – kontroli rezultatów – modyfikacji celu. Nie chcę, aby studenci jako nauczyciele byli skrajnymi idealistami, wieszczami, Kasandrami, zarozumiałymi Sokratesami. Chciałabym, aby rozważnie odróżniali cele realizowane

---

1 M. Szulakiewicz zwraca uwagę na ważność tego aspektu, zaliczając do uwarunkowań kulturowych: świadomość kryzysu kultury, miejsca filozofii między uniwersalizmem a pluralizmem. Por. M. Szulakiewicz, *Kulturowe i filozoficzne uwarunkowania etyki w szkole*, w: Z. Sareło (red.), *Etyka w szkole. Jak nauczać?* Wyd. ATK, Warszawa 1997, s. 38–50.

2 J. Jeziorska, *Wybrane metody nauczania i uczenia się,* Warszawa 2002, s. 74.

od postulatywnych. Niezależnie od tego, co nauczyciel myśli o przyjętych w naszym szkolnictwie rozwiązaniach i jak je ocenia, są mu one dane. Nadmierna idealizacja tego zawodu doprowadza do frustracji młodych nauczycieli lub do tzw. szoku pierwszej pracy.

Dziś zadajemy pytanie o przekonaniowość polskiej szkoły, o jej walkę z ideologią lub z tzw. neutralnością aksjologiczną. Nauczyciel etyki podlega tym samym mechanizmom kulturowym. Wychowanie do bycia autorytetem w dobie wielokulturowej jest ważnym celem dydaktyki studentów. W pewnym momencie widzę, że odkrywają oni w sobie świadomość nauczyciela etyki, który nie wspiera dogmatów czy stereotypów popkultury. Konieczność prowadzenia ich formacji jest spowodowana obrazem grup studentów, z którymi mam do czynienia – pokolenia uformowanego w epoce transformacji ustrojowej, z mocnymi tendencjami do emigracji wewnętrznej, jeśli nie do solipsyzmu, z kategoryzowaniem ludzi rodem z taniej, pustej, medialnej psychologii. Dlatego też naukę obiektywizacji moralności w czterech zaznaczonych wyżej tematach cechuje walka z relatywizacją lub ubogą absolutyzacją tkwiącą w przekonaniach studentów. Dydaktyka tej inicjacji jest najbardziej subtelną częścią mojego planu. Trzeba pamiętać, że młodzi ludzie, którzy przyszli studiować filozofię oraz etykę, są zarażeni tymi samymi kulturowymi chorobami. Niejednokrotnie traktują te kierunki terapeutycznie. Moja praca polega na przekonaniu „chorego" do wyzdrowienia oraz poznania precyzji analizy lekarskiej. Świadomość choroby to jedno, znajomość organizmu i leków to drugie, świadomość odpowiedzialności lekarza przed chorym to trzecie zadanie. W komercyjno-medialnym, multikulturowym społeczeństwie informacyjnym, w świecie nomadów i turystów, jeśli użyć wdzięcznych pojęć prof. Baumana, etyk stoi przed zadaniem budowania przestrzeni osobowej, wykorzystując dane mu przez ministerstwo godziny oraz specyfikę przedmiotu. Literatura, jaką tutaj proponuję, jest wielodyscyplinarna.

Chcę ich ustrzec przed głównymi grzechami polskiego nauczyciela: przed autorytaryzmem, pychą, humorzastością, nieuctwem, przed postawą gorliwego służbisty, depersonifikacją uczniów, brakiem odwagi[3]. Samokrytycyzm, wielkoduszność, altruizm, tolerancja dla odmiennych przekonań i postaw to cechy godne nauczyciela etyki, ale niewystarczające już dzisiaj. K. Szewczyk wskazuje w swoim zary-

[3] E. Nowakowska, *Żebyś cudze dzieci uczył*, „Polityka", 35/1996, s. 5.

sie etyki nauczycielskiej na niebezpieczeństwo redukowania wzorca osobowego do (wyłącznie) zaradnego traktowania swoich obowiązków i tylko ich. Z badań przywołanych przez tego autora wynika, że w przekonaniu ogromnej większości nauczycieli-praktyków dobry nauczyciel nie musi zbytnio „wykraczać poza zakres swych obowiązków", „nie musi aktywnie czynić dobra, wystarczy mu powstrzymywanie się od czynów szkodliwych i odwaga w przeciwstawianiu się wszelkim formom zła"[4]. Nauczyciel etyki musi poukładać się wewnętrznie na tyle, aby widząc swoje predyspozycje naturalne, analityczne, światopoglądowe, nie czynił z nich jarzma ani dla siebie, ani dla innych, lecz uczył się służeniu wartościom imperatywnym. Ten wewnętrzny, indywidualny program kompetencji jest pracą do wykonania przez całe lata doświadczeń szkolnych. Dusza nauczyciela musi nabrać aktywności i związać nią wszelkie indywidualne predyspozycje. Tutaj wiedza zunifikowana jest niewystarczająca i studenci dobrze o tym muszą pamiętać. Stronę „formacyjną" uzyskuję w zależności od grupy: lekturami prof. Przełęckiego, niekiedy ks. Tischnera, św. Jana od Krzyża, Struvego. Do lektur dochodzą ankiety osobowości oraz wspólna refleksja nad pożądanymi cechami nauczycieli. Swój wybór uzależniam od faktycznego stanu świadomości moralnej i zawodowej studentów.

6. Podsumowanie

Nie każdy nauczyciel filozofii będzie dobrym nauczycielem etyki, bowiem specyfika etyki wyrasta ponad specyfikę filozofii. Chcę swoim studentom przekazać istotne cechy etyki, istotne cechy rozwoju moralnego człowieka, istotne zasady i metody jej uprawiania z jej najważniejszym celem, jakim jest wychowanie aksjologiczne. Jeśli przyjąć, że jest to dziedzina, która ma wyposażyć uczącego się do poruszania się w świecie wartości, to dydaktyka ukierunkowana na takie cele będzie kreowała tożsamość nauczyciela na przewodnika w tych trudnych dla filozofii czasach.

W moim zamierzeniu strukturalnie przemyślany akademicki program kształcenia nauczycieli etyki może implikować oczekiwaną w środowisku funkcjonalność zawodową absolwenta kierunku filozofii o tej specjalności. Dlatego między innymi wykład ten zaczy-

4 K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, PWN, Warszawa, s. 15.

nam od prezentacji wizerunku nauczyciela etyki z internetowej strony urzędu pracy, chodzi o znajomość oczekiwań, jakie stawia przed nami społeczeństwo. Wymóg użyteczności tego zawodu umożliwia odpowiednią do dzisiejszych wyzwań konfigurację wiedzy, zarówno w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym. Ważne jest zatem modelowe połączenie wiedzy teoretycznej z zakresu nauczanego przedmiotu oraz umiejętności praktycznych. W przypadku etyki zakres ten jest niezwykle interdyscyplinarny, dlatego blokowanie typowego akademizmu przy pełnym poszanowaniu normatywnych aksjomatów tej wiedzy jest głównym przesłaniem tkwiącym w moich zajęciach.

Gasnąca kultura filozoficzna i etyczna w kraju nakłada na nas konieczność dostosowania edukacji nauczyciela filozofii i etyki do potrzeb polskiego systemu edukacyjnego.

Kompetencje nauczyciela wyznaczone są m.in. przez: charakter jego biografii edukacyjnej, charakter asymilacji wiedzy, drogi formacyjnej, którą przebył w trakcie studiów, umiejętność radzenia sobie z instytucjonalnym, zachowawczym charakterem polskiej szkoły. Jest oczywistym faktem, że status wiedzy etycznej w kraju oraz kompetencje i sprawności nauczyciela etyki są wzajemnie zależne. Mamy do czynienia z koniecznością reinterpretacji wiedzy absolwenta kierunku filozofii o specjalności etycznej. W moim przekonaniu opis sylwetki nauczyciela etyki musi brać pod uwagę obecny stan badań i określać postulatywnie optymalny model nauczania etyki na przyszłość.

Maciej Woźniczka

Edukacyjne konteksty relacji między filozofią teoretyczną a praktyczną

„Każde skierowanie uwagi na skuteczność jest degradacją filozofii".

Z interpretacji Arystotelesa przez P. Kłoczowskiego

1. Sprecyzowanie problemu

Na początku zajęć dla nauczycieli – uczestników studium podyplomowego, pragnących zdobyć kwalifikacje do nauczania filozofii i etyki – pojawiło się wyraźnie precyzowane życzenie, aby prowadzący przedstawiał tylko takie treści i nauczał tylko takich kompetencji, które mogą mieć przede wszystkim znaczenie praktyczne[1]. Nauczyciele zakładali, że zwłaszcza po wieloletniej praktyce świadomi są treści i celów, które zawiera kształcenie humanistyczne (a w szczególności nawet filozoficzne), i stwierdzali, że chcieliby poznać jedynie to, co może być skuteczne czy użyteczne w kształceniu filozoficznym. Prowadzący zadał sobie pytanie, co tak naprawdę oznacza ta potrzeba i w jaki sposób można jej sprostać.

[1] Zajęcia z przedmiotu metodyka nauczania filozofii na Studiach Podyplomowych „Wiedza Filozoficzno-Etyczna", Akademia im. J. Długosza (wcześniej Wyższa Szkoła Pedagogiczna), Częstochowa – 2001/02.

Spośród wielu dziedzin refleksji, filozofię określa specyficzna, charakterystyczna dla niej postawa; z jednej strony – bezinteresowność, abstrakcyjność, teoretyczność, szlachetne poszukiwanie wiedzy dla niej samej, z drugiej – gwarantowane tą teorią uzasadnienia dotyczące rozumienia człowieka i otaczającej go rzeczywistości. Trudno w tak sformułowanym etosie – stanowiącym o dziejowej specyfice filozofii – odnaleźć wyraziste ukierunkowanie wyłącznie na praktyczną sferę egzystencji.

Jednak precyzowane przez uczestników kursów filozoficznych postulaty zdają się wskazywać na określoną, pożądaną orientację profesjonalnej użyteczności. Czy potrzeba praktyczności kształcenia filozoficznego oznacza więc zwrócenie większej uwagi na edukację w zakresie filozofii praktycznej (i w konsekwencji ograniczanie lub wręcz pomijanie refleksji teoretycznej)? Czy też istotna jest w nich tylko sprawna i efektywna metodyka kształcenia filozoficznego? Praktycy edukacji zdają się stawiać przed teoretykami zadanie niemal niemożliwe: jak uczyć praktycznej filozofii, podczas gdy filozofia w istocie rzeczy jedynie w nikłym stopniu zorientowana jest na tę praktykę. Tymczasem filozofia z założenia jest dziedziną refleksji, która tylko w części może nieść praktyczne konsekwencje. Prawda jest o tyle istotna, o ile jest prawdą samą przez się.

Powstaje więc alternatywa: czy wyodrębniać z filozofii elementy praktyczne i ich rolę szczególnie uwypuklać w kształceniu filozoficznym, czy też starać się zmieniać świadomość edukowanych, wskazując, że to ich oczekiwania nie są adekwatne, bowiem sens filozofowania osadzony jest w nieco innej przestrzeni.

Źródłowy podział na filozofię teoretyczną i praktyczną, dokonany przez Arystotelesa[2], na długo pozostał schematem struktury refleksji filozoficznej. W późniejszych okresach zachowano to rozróżnienie (Bacon – utrzymanie *scientia universalis*, podział na refleksję spekulatywną i operatywną), choć zmieniano zakres tego, co teoretycz-

[2] Czystemu, bezinteresownemu poznaniu (rozumienie, kontemplowanie, dociekanie zasad czy praw istniejących/sterujących rzeczywistością) poświęcone są nauki teoretyczne: matematyka, fizyka i metafizyka. Natomiast nauki praktyczne: etyka, polityka, ekonomika, medycyna zorientowane są na działanie, aktywny wybór. Por.: Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1984, s. 96–97.

ne i tego, co praktyczne (Kartezjusz), a i obecnie uważa się je za podstawowe[3].

1.1. Cecha niedookreśloności (wybiórczości) praktycznego wykorzystania filozofii

Problem praktyczności filozofii zdaje się nie mieć jednoznacznego nacechowania. Poza oczywistymi korzyściami praktycznymi (edukacyjnymi, wychowawczymi), które dają pewne działy (np. etyka czy logika – stąd tak podstawowe ich wykorzystanie w kształceniu), trudno jest dokładnie określić, który fragment refleksji filozoficznej może być kulturowo, w tym indywidualnie, wyraźnie przydatny. Zróżnicowanie zakresów refleksji filozoficznej oraz znaczna ich specjalizacja utrudniają precyzyjne rozpoznanie możliwych konkretnych korzyści z niej wynikających. Nie wszystkie motywacje dla pragmatyki doświadczenia egzystencjalnego wynikają z niej samej. Niekiedy można twierdzić o pewnym spektrum uzasadnień – uzyskanie dodatkowych zabezpieczeń teoretycznych (pełniejsza wiedza, umiejętność interpretacji, odniesienia do jakkolwiek pojmowanej „ostateczności") może być motywacją do silniejszego czy lepiej ugruntowanego funkcjonowania praktycznego.

1.2. Oczekiwania i potrzeby

Wobec kształcenia filozoficznego w analizowanych kontekstach precyzowane są różne oczekiwania. W indywidualnych deklaracjach uczniowie, studenci i uczestnicy dyskursu internetowego stwierdzają, że „współczesna filozofia powinna być filozofią praktyczną... powinna bronić normalności, chronić od skrajnych postaw i szukać »złotego środka«. Filozofia praktyczna to budowanie solidnego fundamentu dla swych działań, trwanie w swych przekonaniach oraz moralności..."[4]. Przywołane fragmenty dyskursu określają związek,

---

[3] Por.: „Sam termin *filozofia teoretyczna* pochodzi od greckiego *theorein* = przyglądać się. Filozofia teoretyczna przygląda się zatem temu, co jest (ontologia), a także samemu przyglądaniu się (epistemologia) oraz pokazywaniu (semiotyka, logika). Prócz filozofii teoretycznej jest jeszcze filozofia praktyczna (od *praxis* = działanie), która zajmuje się pytaniami o to, co należy czynić po tym, jak już się rozglądniemy". Uzyskane: 21.03.2008: http://adam-grobler.w.interia.pl/Wprowadzenie1.html.

[4] M. Talik, *Czym jest filozofia?* Uzyskane: 15.02.2008: www.2lo.rsi.pl/filozofia/.

a nawet wynikanie filozofii praktycznej z teoretycznej[5]. Powołanie na filozofię praktyczną można spotkać również w deklaracjach instytucjonalnych[6]. W tego typu postawach uwyraźnia się teza, że za pomocą racjonalnej argumentacji filozofia ma dawać określone korzyści, zabezpieczając tym samym sensowność i wartość egzystencji człowieka.

W postawie tej nie dostrzega się jednak, że obciążenie tak poważnymi zadaniami filozofii praktycznej rzadko jest możliwe do spełnienia. Zwykle wymaga ona odwołań zarówno do jej zaplecza teoretycznego, jak i nawiązań do innych nauk; a często też holistyczny nawet system filozoficzny dostarcza jedynie fragmentarycznych odpowiedzi, ugruntowanych w apriorycznych założeniach. Być może jednak w kształceniu filozoficznym należy respektować, naiwne nawet, postulaty pragmatyzmu i neopragmatyzmu, a w konsekwencji zwracać uwagę na formułowanie bardziej realistycznych oczekiwań.

1.3. Filozofia praktyczna czy praktyczne nauczanie filozofii

W przypadku wyraźnego oczekiwania „praktyczności" kształcenia filozoficznego należałoby bardziej precyzyjnie określić, czego ten postulat ma dotyczyć. Istotne wydaje się wyodrębnienie teorii/praktyki przekazu kompetencji filozoficznej w kontekście teoretyczności/praktyczności samej refleksji filozoficznej.

		filozofia	
		teoretyczna, np. metafizyka	praktyczna, np. etyka
nauczanie (dydaktyka, metodyka)	teoria jaki jest cel, idea?	uświadomienie	przyswojenie
	praktyka jakimi metodami?	zrozumienie	doświadczenie

5 Por.: „Uważam, że filozofia teoretyczna i praktyczna są nierozdzielne, bo pierwsza jest fundamentem drugiej". Uzyskane: 15.10.2008: http://www.racjonalista.pl/forum.php/s,13560.

6 Por. zapis statutowy (cel działalności) Interdyscyplinarnego Doktoranckiego Koła Filozoficznego PRAXIS przy Zakładzie Filozofii Społecznej i Politycznej Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: „Zdobywanie i poszerzanie wiedzy z zakresu szeroko rozumianej filozofii praktycznej, eksploracja interdyscyplinarnego charakteru wiedzy dotyczącej sfery praktycznej". Uzyskane: 20.03.2008: http://idkf-praxis.wikidot.com/statut-idkf-praxis.

Przedstawienie czterech pól problemowych może pozwolić na uwyraźnienie sygnalizowanych potrzeb i przyczynić się do udzielenia lepszej na nie odpowiedzi. Być może mogą stanowić one o wyróżnieniu poziomu edukacji filozoficznej: powszechnej (poziom praktyki) i elitarnej (poziom teorii – w przypadku szkół, np. olimpiada filozoficzna). Oczywiście podstawowe wątpliwości pozostają – czy taki schemat funkcjonalizuje proces odkrywania esencjalizmu filozofii, a także – czy umożliwi generowanie w kulturze nauczycieli jako przewodników kulturowych i duchowych, czy też w tym przypadku możemy twierdzić jedynie o zjawisku swoistej „samorodności" humanistycznych lub cywilizacyjnych autorytetów?

Jeśli w ogóle w przypadku kształcenia filozoficznego można twierdzić zasadnie o potrzebie dominacji praktyczności, to być może bliskie jest sensowi filozofii (jako całości, jako takiej) edukacyjne wzmacnianie jej części praktycznej (np. etyki, filozofii polityki, wcześniej logiki), choć zdaje się to trywialne, zwłaszcza gdy ustanawiamy zbiór przepisów w formie odpowiedzi na pytania, jak sprawować władzę czy jak być moralnym. A jeśli już, to następne pytanie brzmi: do jakiego stopnia abstrakcyjna filozofia podatna jest na pragmatyzację w ogóle, a edukacyjną w szczególności? Czy np. poematy starożytnych: Empedoklesa *O naturze*, Lukrecjusza *O naturze wszechrzeczy* mają istotne znaczenie praktyczne? Czy ich problematyka odnosi się jakoś istotnie do konkretu doświadczenia egzystencjalnego?

Czy dobrze nauczona filozofia teoretyczna może przynieść korzyści praktyczne? Pewno zdaniem radykalnych praktyków – nie.

2. Teoretyczny a praktyczny wymiar filozofowania

2.1. Status kulturowy filozofii

Jedną z podstawowych własności filozofowania jest dość uprczywe zadawanie sobie pytania dotyczącego statusu filozofii. Próby odpowiedzi na nie, konfrontowane zwłaszcza na poziomie dojrzałych form kształcenia filozoficznego, skłaniać mogą do uzyskania dodatkowych, inspirujących refleksji. Przede wszystkim rozstrzygnięcia wymaga sam status praktyczności edukacji filozoficznej. Filozofia, stawiająca sobie za cel poszukiwanie prawdy, tylko w niewielkiej części orientowana jest na cele praktyczne. Czy więc pragmatyczna orientacja

kształcenia w sposób istotny nie ogranicza sensu doświadczenia filozoficznego? Jaką wartość edukacyjną ma kształcenie zorientowane głównie na osiągnięcie korzyści praktycznych? Jak w ogóle je rozumieć w przypadku kształcenia filozoficznego?

Czy w okresie większej personalizacji i indywidualizacji doświadczenia kulturowego wzrasta potrzeba praktycznego wykorzystania filozofii? Czy też jest trochę inaczej: kulturowe doświadczenie pragmatyzmu wymusza zwrócenie większej uwagi na praktyczne kwestie filozofii (jeśli filozofia analityczna wzmocniła precyzję wypowiedzi filozoficznej, to czy podobnie pragmatyzm wpłynął na uwydatnienie praktyczności refleksji filozoficznej)?

Wątpliwości tego rodzaju mogą prowadzić do problemu, postrzeganego nie tylko przez nauczycieli przedmiotów filozoficznych. Rzecz zdaje się dotyczyć miejsca i znaczenia filozofii w standardach kulturowych współczesnej epoki. W dziejach filozofii bywało tak, że przypisywano jej różną rolę: od pomocniczej – po dominującą. Jednak przeważała w nich postawa pewnego porządku: refleksja teoretyczna winna wyprzedzać refleksję praktyczną. To „wyprzedzanie" miało również uwarunkowanie aksjologiczne – mądrość teoretyczna była szlachetniejsza (pragnienie oglądu „natury rzeczy" było wyższe od pragnienia sławy czy bogactwa – jak to jest w Pitagorejskiej definicji filozofa)[7]. Nie przypadkiem podkreślanie znaczenia filozofii teoretycznej pojawiło się w filozofii starożytnej. Można wręcz twierdzić, że powstanie filozofii wiązało się z wyjściem ponad refleksję czysto praktyczną[8]. U Arystotelesa filozofia to wiedza teoretyczna o pierw-

---

7 Por.: „Ludzka mądrość dzieli się na mądrość praktyczną i szlachetniejszą od niej, bo »bezinteresowną«, mądrość teoretyczną. (...) Teoretyczna mądrość ma na celu zdobycie takiej wiedzy, jaką posiadają bogowie, ponieważ jednak nie może go osiągnąć, więc sprowadza się ostatecznie do samego wysiłku i jakoby wszczętej, ale jeno częściowo urzeczywistnianej próby jego osiągnięcia", w: A. Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej (od Talesa do Platona)*, Warszawa 1971, s. 8.

8 Por.: „Dążność do zdobywania wiedzy, (...) wypływa na ogół z dwóch źródeł. Jednym z nich jest poczucie, że wiedza jest niezbędnym warunkiem skutecznego działania, zwycięskiej walki o byt, drugim potrzeba zaspokajania bezinteresownego popędu do wiedzy, który ogarnia człowieka z chwilą zetknięcia się z czymś niezrozumiałym. I tej właśnie bezinteresownej ciekawości, tej pasji szukania odpowiedzi na pytanie »co to jest« i »dlaczego« zawdzięcza głównie swe powstanie rozległy gmach wiedzy ludzkiej", w: I. Dąmbska, *Zarys historii filozofii greckiej*, Lublin 1993, s. 9.

szych przyczynach i zasadach[9]. To właśnie jej tyczy się stwierdzenie: „spośród nauk zaś ta, która jest bardziej pożądana ze względu na nią samą i przez wzgląd na poznanie, jest w większym stopniu mądrością, niż ta, która jest pożądana ze względu na jej wyniki, a nauka górująca nad innymi jest w większym stopniu mądrością, niż nauka pomocnicza"[10]. I dalej: „Słusznie też nazywa się filozofię wiedzą o prawdzie. Wszak celem wiedzy teoretycznej jest prawda, a wiedzy praktycznej działanie..."[11]. Dopiero przełom kartezjański, negujący znaczenie filozofii spekulatywnej, ustanowił dominantę w dziedzinie filozofii praktycznej[12].

Współcześnie, prymat scjentystycznego modelu kultury i wzmacnianie pragmatycznych przesłanek doświadczenia egzystencjalnego zdają się ograniczać teoretyczno-spekulatywną[13] i abstrakcyjną wartość filozofowania. To zjawisko nie wydaje się korzystne – pragmatyzacja doświadczenia egzystencjalnego ogranicza podmiotowość osoby, „wycisza" funkcje, które istotnie stanowiły o rozwoju człowieka: wyobraźnię, zorientowanie na wartości, twórczość, intuicję. Edukacyjnie – jest to problem współkształtowania mentalności społecznej, zwłaszcza rewizji (pojmowanych w szerokim zakresie) zniekształceń w przestrzeni publicznej, powodowanych nierozważną akceptacją aktualnych trendów kulturowych.

2.2. Relacja między filozofią teoretyczną a filozofią praktyczną

Na ogół podziału na filozofię teoretyczną i praktyczną nie traktuje się jako istotnego dla procesu zawodowego uprawiania filozofii.[14]

---

9 Łącznie z zaznaczeniem, że „nauki teoretyczne zawierają więcej mądrości niż nauki wytwórcze", w: Arystoteles, *op.cit.*, s. 6.

10 *Ibidem*, s. 7.

11 *Ibidem*, s. 6.

12 P. Kłoczowski, *Rewolucja kartezjańska*, Uzyskane: 17.01.2008: http://www.omp.org.pl/index.php?module=subjects&func=printpage&pageid=300&scope=all.

13 Obronę znaczenia wymiaru spekulatywnego filozofii podjął się G. Reale, stwierdzając, że jest on „wymiarem w najwłaściwszym znaczeniu filozoficznym", w: *idem*, *Historia filozofii starożytnej*, przeł. E. Zieliński, t. I, Lublin 2000, s. 25.

14 Por.: „Nie rozgraniczam filozofii teoretycznej i praktycznej – w moim sposobie myślenia są one nierozerwalnie zespolone. Filozofia teoretyczna i praktyczna są jak bliźniaczki syjamskie i raczej nie da się ich rozdzielić będąc akademickim filozofem". Uzyskane: 19.03.2008: http://www.racjonalista.pl/forum.php/s,13560.

Przede wszystkim postrzega się istnienie wyraźnej granicy między filozofią teoretyczną a praktyczną, skutkującą nawet osobnym wyodrębnieniem zajęć akademickich tej ostatniej[15]. Zwraca się uwagę na różne rozumienia filozofii praktycznej u Arystotelesa i Kartezjusza[16]. Najogólniej rzecz biorąc, polegałyby one na osadzeniu tego, co wytwórcze w porządku wiedzy teoretycznej wzmacnianej wiedzą praktyczną (*sophia* i *praxis* u Arystotelesa) względem tego, co zdominowane przez pożytek i aktywność (z usunięciem „mądrości praktycznej" u Kartezjusza). W bardziej specjalistycznej refleksji zauważa się, że koncentrowanie się wyłącznie na praktyce może prowadzić do zrzeczenia się odpowiedzialności filozofów za przedstawiane idee[17]. W literaturze przedmiotu spotkać można również propozycje modyfikacji Arystotelesowskiego podziału na filozofię teoretyczną i praktyczną[18].

---

15 Niech przykładem tu będzie seminarium poświęcone etyce i aksjologii, prowadzone w IF UMK pod nazwą: *Seminarium podoktorskie z filozofii praktycznej* (R. Wiśniewski, W. Tyburski), uzyskane: 3.03.2008: http://www.filozofia.umk.pl/sh_etycy.htm, czy w IF UMCS-u o nazwie *Wstęp do filozofii praktycznej* (L. Zdybel), http://filozofia.umcs.lublin.pl/program/konspekty1.htm.

16 Por.: „Zauważmy od razu, że kiedy Kartezjusz pisze powyżej »filozofia praktyczna«, to ma na myśli zupełnie co innego niż »filozofia praktyczna« Arystotelesa – chodzi tu bowiem o to, co pożyteczne (»agathos«), a nie o to, co szlachetne (»kalos«), o filozofię »poiesis«, a nie filozofię »praxis«. Okazuje się bowiem, że celem filozofii nie może być kontemplacja przyrodzonego ładu natury, bo natura nie nosi w sobie żadnej normy, proporcji i harmonii. Celem filozofii ma być od tej chwili podbój natury, czyli podporządkowanie przyrody potrzebom ludzkim, a wszystkie nauki trzeba uporządkować zgodnie z tym celem ostatecznym. Najpierw trzeba odwrócić hierarchię między *vita contemplativa* a *vita activa*, a potem, w ramach *vita activa*, odwrócić hierarchię między działaniem a wytwarzaniem", interpretacja P. Kłoczowskiego za H. Arendt, w: *idem*, *Rewolucja kartezjańska*, uzyskane: 26.02.2008: http://www.omp.org.pl/index.php?module=subjects&func=printpage&pageid=300&scope=all.

17 Por.: J. Hartman, *Istotowy formalizm filozofii praktycznej*, w: E. Nowak-Juchacz (red.), *Transcendentalna filozofia praktyczna*, Poznań 2000, s. 169–180.

18 Por.: „Poglądy etyczne, aksjologiczne i antropologiczne Łubnickiego stanowią najmniej rozwiniętą część jego filozofii. Systematyczny ich wykład zawiera artykuł *Zagadnienia epistemologiczne w dziedzinie etyki*, w którym zawarte są uściślenia o charakterze metafilozoficznym. Za Arystotelesem zaproponował podział całej filozofii systematycznej na teoretyczną i praktyczną, jednak wbrew Arystotelesowi uważał, że skoro filozofia teoretyczna zajmuje się poznaniem, to podstawowy jej trzon powinna stanowić gnozeologia. Przedmiotem filozofii praktycznej jest natomiast realne działanie ludzkich jednostek lub ludzkich

Paradygmat interpretacyjny klasycznej filozofii funkcjonuje nadal, dla przykładu przedstawiany był i na pocz. XX wieku w myśli katolickiej („badanie pierwszych przyczyn wszechrzeczy" czy „najwyższych przyczyn bytu i życia"[19]), z niekiedy wprost hermeneutycznymi odwołaniami do literatury[20]. Podział na filozofię teoretyczną i praktyczną zdaje się nie budzić wątpliwości i u współczesnych przedstawicieli tej formacji[21].

2.3. Wartość filozofii teoretycznej w ujęciu historyków filozofii

Jednak próby radykalnej pragmatyzacji doświadczenia filozoficznego mogą natrafić na zasadniczy opór. W filozofii Arystotelesa zawarte było przesłanie, iż „każde skierowanie uwagi na skuteczność

zbiorowości. Stosownie do tego, w obrębie filozofii praktycznej wyróżniał dwie szczegółowe dyscypliny filozoficzne: etykę i filozofię społeczną. Różnicę pomiędzy filozofią teoretyczną a filozofią praktyczną eksplikował również za pomocą kryterium aksjologicznego. Twierdził, że dla filozofii teoretycznej wartością naczelną jest prawda, podczas gdy dla filozofii praktycznej taką naczelną wartością jest dobro. Uważał się za rzecznika »etyki humanitaryzmu« etyki, której, jak pisał, »jedną z naczelnych norm jest nakaz działania na podstawie życzliwości powszechnej«", w: hasło „Narcyz Łubnicki", *Powszechna encyklopedia filozofii*, opr. J. Dębowski, uzyskane: 17.03.2008: http://ptta.pl/pef/pdf/ll/lubnicki.pdf, s. 6–7.

19 J. Bączek (ks.), *Zarys historii filozofii*, Warszawa 1909, s. 2–3.

20 Por.: „Kreślić historię filozofii to jest kreślić dzieje ducha ludzkiego, opowiadać jego postępy, zboczenia, jego rozwój, błędy i zwycięstwa. Postawiony wobec zagadnień przeszłości i przyszłości, pośród wszelkiego rodzaju tajemnic, człowiek, pomimo cechującej go lekkomyślności, oddawał się badaniom filozoficznym z niezmordowaną ciekawością i z bezgraniczną nadzieją poznania. Chciał wszystko poznać sam przez się: Boga, duszę, ducha, materię, prawdę i dobro. Narody i filozofowie badali zawzięcie, każdy na swój sposób, te wielkie zagadnienia", na podstawie: E. Blanc, *Histoire de la philosophie*, Lyon 1896, t. I, s. 7, w: J. Bączek (ks.), *op.cit.*, s. 3.

21 Por.: „Wszystkie wszakże dyscypliny filozoficzne dzielą się na dwie zasadnicze grupy: jedne z nich tworzą tzw. filozofię praktyczną, inne natomiast tzw. filozofię teoretyczną. Różnią się one między sobą tym, że filozofia teoretyczna opracowuje ogólną teorię wszelkiego bytu oraz jego podstawowych kategorii szczegółowych, filozofia zaś praktyczna zmierza do zbudowania teorii działania bytu rozumnego, w naszym wypadku działania moralnego, godziwego", T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, 2002, uzyskane: 16.02.2008: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/etyka_slipko_03.html.

jest degradacją filozofii"[22], dlatego też zdaniem historyków filozofii, zwłaszcza zorientowanych na starożytność „metafizyczny wymiar filozofii głoszonej przez klasyków pozostaje jedynym wymiarem, który nadaje sens uprawianiu filozofii"[23]. W szczegółowej argumentacji, przedstawionej przez G. Realego, główna wartość filozofii zawarta jest w tym, co nieweryfikowalne za pomocą empirii; także w tym, co ma bardziej naturę rozumienia, kontemplacji, a mniej przekształcenia, zmieniania (zatem chodzi tutaj o aktywizm bezinteresownego oglądu i rozważanie tego, co ejdetyczne, ale zarazem zaangażowane praktycznie, choć może to prowadzić do przekształcania owego bezinteresownego oglądu w ideologię). Reale upatruje także wartości filozofii w tym, co przynosi nie tyle bieżące, ile bardziej dalekosiężne rezultaty, oraz w tym, co wzmacnia wyczucie wartości czystej teorii.

Warto też podkreślić konsekwencje odrębności metodologicznej filozofii, wyraźnie zaznaczonej u Realego[24]. W jego neoklasycznym stanowisku zauważyć można duży dystans do metod nauk szczegółowych (przyjmowanie ich prowadzi do scjentyzmu) oraz do procedury uściślania metody naukowej (pełnia filozofii wymaga akceptacji mało precyzyjnych metod do właściwych im obszarów teoretycznych); uściślenie metody – twierdzi Reale – może być destrukcyjne dla pola badawczego, może powodować strukturalne uproszczenia w kontekście postulatu ciągłej orientacji na wizję całościową. Współcześnie ten postulat wydaje się kulturowo i edukacyjnie atrakcyjny. Co ciekawe, nauki szczegółowe starają się obecnie swoje kategorie przenosić poza własne dziedziny i rozciągać paradygmatycznie na ogół rzeczy, a w konsekwencji przenosić własną moc sensotwórczą na całość kultury i cywilizacji, co zaznaczyło się w XX wieku choćby poprzez recepcję w humanistyce małej i dużej teorii względności czy też teorii kwantowej. Także podporządkowanie filozofii pragmatyce społecznej, w tym polityce i heterotopicznej organizacji przestrzeni publicznej (Michel Foucault), można rozpatrywać jako efekt pluralizacji dyskursów dopuszczony w dziedzinie refleksji teoretycznej. Potwierdza to tezę Realego o możliwości regeneracji filozofii w obrębie niej samej, szczególnie w epistemologii, która usiłuje ograniczyć scjentyzm[25].

22 P. Kłoczowski, *op.cit.*
23 G. Reale, *op.cit.*, s. 30.
24 *Ibidem*, s. 26.
25 *Ibidem*, s. 28.

Konkludując – przekaz edukacyjny filozofii może być adekwatny tylko wtedy, gdy dotyczy całości obszaru filozofii. Konwencja nauczania tylko „części praktycznej" filozofii, choć jest możliwa do realizacji, wydaje się zbyt jednostronna.

3. Problem umocowania technik skutecznego przekazu treści filozoficznych

Przekonanie o potrzebie skutecznego, efektywnego nauczania zdaje się nie budzić poważniejszych wątpliwości. W metodyce kształcenia filozoficznego można wyodrębnić podstawowe procedury i osiągnąć jakiś ogląd ich przydatności. Jednak zasadnicza wątpliwość wydaje się dotyczyć osadzenia tych technik. Jak określić relację między wiedzą i kompetencją filozoficzną a sprawnością metodyczną? Czy już dobrym nauczycielem będzie osoba, która opanowała podstawowe procedury kształcenia, uzyskała instytucjonalnie potwierdzone świadectwa swojej kompetencji? Jak określić proporcje między metodyką a filozofią? Warto zwrócić uwagę na to, że w edukacji akademickiej zwykle pomijany jest aspekt metodyczny, natomiast wzmacniane są względy naukowe. Osobowość naukowa profesora odgrywa znacznie poważniejszą rolę niż nawet najbardziej atrakcyjne chwyty metodyczne.

Wydaje się, że w przypadku filozofii szczególnie istotne jest jej zaplecze teoretyczne. Orientacja wyłącznie na metodykę zdaje się naruszać harmonię edukacyjną filozofii (przypadek: dobry metodyk – ale żaden filozof). Ale czy w szkołach potrzebni są filozofowie, czy tylko nauczyciele filozofii (dobrze przygotowani metodycznie)?

W kontekście już zaprezentowanych uwag można chyba twierdzić zasadnie, że kształcenie nauczycieli filozofii to nie tylko nauczanie metodyki. To przede wszystkim rozwijanie ich kompetencji filozoficznej – zdolności filozofowania. Dopiero jednym z dalszych skutków tego procesu może być nauczanie metodyki.

4. Postulat praktyczności filozofii w kontekście analizy przyczyn niechęci do refleksji teoretycznej

Nonszalancja wobec wartości, sensów, treści abstrakcyjnej filozofii to równocześnie nonszalancja wobec sensu doświadczenia filozoficznego oraz sensu kontemplacji, rozumienia i doświadczenia.

Może więc należy się zastanowić, czy filozofia praktyczna ma być oparta na filozofii teoretycznej, czy też ma być względem niej niezależna (np. problem autonomizacji etyki – stopień jej oparcia na teorii poznania, metafizyce czy logice)? I czy w ogóle jest to problem nauki (tzn. czy to można w jakiś sposób zweryfikować albo sfalsyfikować) czy też znacznie poza nią wykracza (kwestia np. światopoglądu filozoficznego)? Czy filozofia praktyczna może być równie zasadnie (jak do filozofii teoretycznej) odnoszona do niefilozoficznych uprawomocnień?

W okresie powrotu do powszechnego kształcenia filozoficznego nieuchronne jest spotykanie się z pytaniami podstawowymi: „a po co mi filozofia, jaki jest sens wiedzy filozoficznej?" Zasadność tych pytań (a może bezzasadność) uwyraźnia się, gdy przeniesiemy je na poziom kondycji społecznej samych filozofów, pytając czy mają oni aktywnie angażować się w spory społeczne czy wręcz przeciwnie – ostro wobec nich się dystansować? (Przykład szkolnych podręczników do logiki i psychologii, wydanych tuż przed drugą wojną światową, trudności z utworzeniem Sekcji Dydaktyki Filozofii na VIII Zjeździe Polskich Filozofów – w obliczu wprowadzania matury z filozofii[26], polityczne zaangażowanie Noama Chomsky'ego czy Michela Foucault). Filozofia edukacyjna nie trafia w czystą świadomość, lecz w jakiś stan świadomości kulturowej. Stąd tak istotne dla niej jest rozpoznanie tła kulturowego, w którym ma ona funkcjonować.

5. Aktualne problemy organizacyjne dotyczące metodyki nauczania filozofii

Niebywały rozwój metodyk poszczególnych przedmiotów nauczania zdaje się oddziaływać i na nauczanie filozofii. Wątpliwości może budzić bezwiedne przenoszenie metod pomiaru skuteczności dydak-

[26] Ostatecznie sekcja ta została jednak powołana.

tycznej do filozofii. W jakich kategoriach oceniać np. efektywność nauczania etyki? Na mocy jakich kryteriów oceniać rozwój moralny, duchowy, swoiste „stawanie się człowiekiem"? Jak rozpoznać pragmatyczność i skuteczność technicznych zasad nauczania filozofii online w nowoczesnym procesie edukacyjnym?

Na ograniczenia instytucjonalne i organizacyjne można także wskazać w kontekście bazy materiałowej – należy tu bezwzględnie podkreślić ograniczenia w zakresie materiałów edukacyjnych, w tym i ministerialny brak nakazu podręczników do przedmiotów do wyboru, a także fakt praktycznego odizolowania wydawnictw uczelnianych od powszechnego rynku księgarskiego. Ale, co najistotniejsze, rozpoznawanie fragmentarycznych luk w organizacji toku nauczania filozofii będzie bezskuteczne, jeśli nie wprowadzi się całościowych zmian strukturalnych. Zmiany te winny objąć zarówno bazę materiałową (jej obligatoryjną i fakultatywną, usankcjonowaną prawnie podstawę nauczania) w ścisłym związku z procesem kształcenia nauczycieli i uczniów oraz akademickim i naukowym współdziałaniem, mającym na celu korelację wszelkich skryptów społecznych, umożliwiających dostęp do tradycji kulturowej i jej współczesnych reprezentacji, w tym reprezentacji pragmatycznej.

6. Zakończenie

Oczekiwanie nauczycieli, aby nauczać ich tylko „filozofii praktycznej", trudno uznać za dobrze uzasadnione. Żądanie praktyczności filozofii jest przykładem niestosowności – kulturowej ignorancji. Wydaje się, że potrzeba mniejszego uwzględniania, zarówno w kulturze, jak i w edukacji, refleksji teoretycznej filozofii oznacza pomijanie ważnej, a w niektórych interpretacjach – jej podstawowej części – i stanowi o istotnym ograniczeniu wartości kształcenia filozoficznego.

Potężna tradycja filozofii starożytnej nie jest do pominięcia. Niejako w sposób naturalny stanowi o kanonie edukacji filozoficznej. W konsekwencji muszą być uwzględnione jej racje.

Zbyt jednostronna orientacja na praktyczność jest wynikiem aktualnej konwencji kulturowej (i jak w każdym przypadku przerostu – widoczne są jej wyraźne przejaskrawienia). Korekta jednostronnej, nadmiernie pragmatycznie orientowanej kultury polega na leczeniu jej filozofią (a zwłaszcza jej aspektami spekulatywnymi, kontempla-

cyjnymi, duchowymi). Tylko skierowanie na całość (tu: wzmocnienie zaplecza teoretycznego) może przywrócić równowagę i naruszoną harmonię, np. zachęta do filozofii teoretycznej jako środek redukcji lęku orientowanego egzystencjalnie pragmatysty.

Danuta Michałowska

Drama i psychodrama w nauczaniu filozofii i etyki

„Doświadczenie jest najlepszym nauczycielem".
Cyceron

„Wszystka wiedza pochodzi z doświadczenia. Doświadczenie jest produktem rozumu".
Imanuel Kant

Niezmiernie istotną kwestią dla omawianej poniżej tematyki jest podkreślenie faktu, że kształcenie filozoficzne i etyczne nie może przebiegać tylko i wyłącznie lub też nawet w przeważającej części w oparciu o metody podające, które nadal często stosowane są w polskiej szkole. Należy przygotować repertuar różnych metod kształcenia, które będą wielostronnie (intelektualnie, emocjonalnie, społecznie) aktywizować jednostkę w procesie poznawania siebie i otaczającego świata. Celem edukacji filozoficznej i etycznej oprócz wiedzy ma być przede wszystkim żywotność intelektualna, pasja rozważania i eksperymentowania na bazie różnych koncepcji filozoficzno-etycznych, a także krytyczność i twórczość myślenia, przede wszystkim zaś samodzielność w myśleniu, a następnie podejmowaniu świadomych decyzji oraz odpowiedzialnym ponoszeniu ich konsekwencji. Nie ma tu mowy o biernym zapamiętywaniu czy odtwarzaniu podanych przez nauczyciela lub przeczytanych wiadomości, ale o doświadczaniu

w wykonywanych zadaniach własnej refleksyjności czy „filozoficzności"– o czym pisze L. Witkowskim – która rozwijałaby „zdolność do namysłu" i która „wymaga pracy, wysiłku strukturalnego odnoszenia się do tekstów kultury, jest metarefleksyjnością, rozpoznającą pułapki, deficyty, nieadekwatności i braki, która zawsze wymaga otwierania się na to, co inne, podejmowania wysiłku wykraczania poza milcząco przyjęte opozycje", „nie daje się wyczerpać odniesieniem do postulatu refleksji". L. Witkowski proponuje tu różne rodzaje refleksyjności, istotne dla procesu kształcenia, które w tym miejscu jedynie wymienię, a mianowicie:

1. refleksyjność konserwatywną – z poszukiwaniem prawdy – „prawda cię wyzywoli",
2. refleksyjność liberalną – opartą na transgresji i wolności interpretacyjnej,
3. refleksyjność krytyczną – społeczną selekcję: akceptację tego, co postępowe, a odrzucanie tego, co uwstecznia,
4. refleksyjność translokacyjną – otwartą na różnorodność, refleksyjność „sprzężoną z troską o tzw. »efekt pogranicza«"[1].

Z podobnym postrzeganiem skrótowo nakreślonego tu sedna edukacji filozoficznej i etycznej spotkać się można w różnych programach i pomysłach na to, jak nauczać i uczyć się filozofii i etyki (np. program J. Wojtysiaka *Pochwała ciekawości. Program do edukacji filozoficznej w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum*, program edukacji filozoficznej J.M. Spychały *Lego Logos* wykorzystujący klocki lego czy zaadaptowany do polskich warunków amerykański program M. Lipmana *Filozofia dla dzieci*)[2].

---

1 L. Witkowski, *„Filozoficzność" w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*, w: M. Dudzikowa (red.), *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, Toruń 2003, s. 103, 115–116.

2 J. Wojtysiak, *Pochwała ciekawości. Program do edukacji filozoficznej w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum*, Kraków 2003; J. Wojtysiak, *Pochwała ciekawości. Filozofia*, Kraków 2003; J. Wojtysiak, *Pochwała ciekawości. Poradnik dla nauczycieli filozofii, języka polskiego, wiedzy o kulturze i historii*, Kraków 2003; J.M. Spychała, *Lego-Logos, czyli jak nauczać filozofii za pomocą klocków lego*, „Twórcza Szkoła", 11/2005; J.M. Spychała, *Lego-Logos. O projekcie edukacji filozoficznej i jego artystycznym wymiarze*, „APSOLUT. Pismo Studentów ASP", 1/2006. (http://www.lego-logos.pl); M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa 1996; A. Pobojewska, *Warsztaty z dociekań filozoficznych*, „Edukacja Filozoficzna", 25/1998, s. 117–130; Adaptacja programu M. Lipmana *Filozofowanie z dziećmi* realizowana

Zaprezentuję teraz, nawiązując do poprzednich wyników badań własnych nad dramą, krótką charakterystykę dramy i psychodramy oraz specyfikę edukacji w obszarze filozofii i etyki. Następnie przedstawię moją propozycję wzbogacenia kształcenia filozoficznego i etycznego metodą dramy i psychodramy, która w dużym stopniu wyzwala aktywność intelektualną i emocjonalną w trakcie podejmowania zadań dramowych, odgrywania ról oraz podejmowania dyskusji po zrealizowanym ćwiczeniu, a przede wszystkim prowokuje do dzielenia się własnymi wrażeniami i przemyśleniami.

Drama jako metoda w edukacji została wprowadzona do badań własnych autorki w latach 1997–2000. Eksperyment badawczy miał na celu porównanie metody tradycyjnej (podającej) z metodą dramy w edukacji prozdrowotnej. Wyniki badań potwierdziły hipotezę badawczą, a mianowicie – że drama w istotnym statystycznie stopniu wpłynęła na wyniki nauczania w zakresie wiedzy i zachowań prozdrowotnych w porównaniu z metodą tradycyjną[3]. Drama jest metodą efektywną zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej. Pragnę w tym miejscu wyjaśnić, że metodę kształcenia rozumiem za F. Bereźnickim jako „sposób pracy nauczyciela (metody nauczania) i sposób pracy uczniów (metody uczenia się), stosowany świadomie i systematycznie oraz wielokrotnie w określonej sytuacji w danym działaniu. Takie rozumienie pojęcia metody kształcenia sugeruje aktywny udział uczniów w procesie nauczania – uczenia się”[4].

Na czym polega specyfika kształcenia metodą dramy? Po grecku „drao” oznacza działam, usiłuję, „człowiek odgrywa to wszystko, co jest poza nim, i to, co w nim samym, poprzez swoje wysiłki emocjonalne i fizyczne”[5]. Drama polega na stwarzaniu sytuacji, zarysowywaniu problemów i próbie rozwiązywania ich poprzez aktywne „wchodzenie w role”. Drama określana jest jako metoda edukacji poprzez działanie i doświadczenie, metoda praktycznego, bezpośredniego, natychmiastowego uczenia się angażującego tak samo **intelekt**, jak i **emocje** jednostki, poprzez **odgrywanie w sytuacji edukacyjnej scenek, sytuacji, pewnych ról charakteryzujących się fikcyjną**

przez Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej *Phronesis* (http://www.phronesis.republika.pl).

3 D. Michałowska, *Drama w edukacji prozdrowotnej*, dysertacja doktorska, Poznań 2000, s. 258–271.

4 F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 256.

5 P. Slade, *Child Drama*, London 1954, s. 17.

formą. Celem jest tu wszechstronny **rozwój** jednostki. Metoda dramy jest uczeniem się z refleksją, „jest myśleniem poprzez działanie”[6].

Określając, na czym polega specyfika kształcenia metodą psychodramy, warto przytoczyć wypowiedź twórcy tej metody, Jacoba Lewiego Moreno: „Zagraj siebie samego takim, jakim nigdy nie byłeś, tak, byś zaczął być takim, jakim mógłbyś być. Bądź swą własną inspiracją, swym własnym autorem, swym własnym aktorem, swym własnym terapeutą i wreszcie swym własnym Stwórcą”[7]. **Psychodrama**, z grec. psyche + drama = „działanie duszy”, definiowana jest jako **metoda diagnozy i terapii**, polegająca na improwizowanym odgrywaniu przez pacjenta w sytuacji terapeutycznej pewnych ról i udramatyzowanych zdarzeń. Celem jest tu ujawnienie ukrytych motywów pragnień, które pacjent przyjmuje i odczuwa w różnych sytuacjach interpersonalnych. Odtwarzany i na nowo przeżywany konflikt czy problem jest dla pacjenta rzeczywisty. Większość podstawowych technik i strategii pracy psychodramatycznej można z powodzeniem zaadaptować na gruncie edukacyjnym, np. technikę treningu roli, zamiany roli, technikę zwierciadła, technikę monologu. Wykorzystując metodę dramy, jako typową metodę edukacyjną, warto wspomagać się również metodami psychodramatycznymi. Wzbogacają one niejednokrotnie proces kształcenia i pozwalają na przyjrzenie się omawianym zagadnieniom z jeszcze innej perspektywy.

Zanim omówię zastosowanie dramy i psychodramy, chciałabym zatrzymać się nad kwestią specyfiki kształcenia w zakresie filozofii i etyki.

Prof. E. Potulicka, omawiając miejsce edukacji obywatelskiej w świecie, której częścią jest wychowanie etyczne, cytuje pogląd angielskiego pedagoga B. Circka, który „nie wierzy, że wartości można nauczać. Wartości moralne muszą wypływać z realnych doświadczeń uczniów lub doświadczeń wyobrażonych, jeżeli mają wpływać na zachowania. W przeciwnym razie są zestawem zasad do pamięciowego wyuczenia się”[8]. To założenie warunkuje określenie celów nauczania i sposobów ich osiągania. Zdaniem Circka, projekt edukacji obywatelskiej, również

---

6 S. Robinson, *Developing Drama For Nursery Children*, Birmingham 1995; *idem*, *Drama and Personal, Social and Moral Education*, Birmingham 1995.

7 E. Roine, *Psychodrama. O tym jak grać główną rolę w swoim życiu*, Wyd. Kontakt, Opole 1994, s. 23.

8 E. Potulicka, *Wychowanie obywatelskie – porównania międzynarodowe*, Poznań 2008, s. 8

filozoficznej i etycznej, różniący się od indoktrynacji ideologicznej czy też patriotycznej, musi być oparty na ograniczonej liczbie wartości proceduralnych: wolności, tolerancji, sprawiedliwości, respekcie dla prawdy i rozumowania. Wolność oznacza między innymi wolność wyboru – dla uczniów i nauczycieli – tego, które kwestie eksplorować i dyskutować[9]. Są to korzystne założenia dla stworzenia demokratycznych warunków przeprowadzenia edukacji filozoficznej i etycznej, a także specyfiki kształcenia za pomocą omawianych metod. Edukacja filozoficzna i etyczna powinna obejmować zatem realizację następujących celów:

- zdobywania wiedzy,
- rozwijania umiejętności myślenia i ścisłego wypowiadania myśli,
- rozwijania krytycznego i twórczego myślenia,
- umiejętności analizowania, dedukowania, syntetyzowania, formułowania dłuższych wypowiedzi,
- umiejętności obrony różnych stanowisk oraz własnych poglądów,
- kształtowania poglądu na świat i własnych przekonań,
- kształtowania systemu wartości.

Do tej pory do najczęściej stosowanych metod w nauczaniu filozofii i etyki możemy zaliczyć następujące metody:

- **podające**: pogadanka, opis, opowiadanie, wykład, wyjaśnienie, praca z źródłem drukowanym (analiza tekstu, streszczenie, referat),
- **problemowe**: wykład problemowy, metody gier dydaktycznych (burza mózgów), metoda sytuacyjna, dyskusja (rodzaje dyskusji: dyskusja związana z wykładem, dyskusja wielokrotna, dyskusja panelowa, dyskusja okrągłego stołu),
- **eksponujące**: film, sztuka teatralna, wystawa (ekspozycja).

Po wstępnym nakreśleniu rozumienia dramy i psychodramy jako metody edukacyjnej oraz specyfiki kształcenia filozoficznego i etycznego przejdę teraz do najważniejszej części tekstu dotyczącego **miejsca dramy i psychodramy w nauczaniu filozofii i etyki**. Badania własne przeprowadzone zostały w latach 2003–2007 na grupie studentów III i IV roku – kierunek filozofia. Objęły one 5 grup po 30 godz., w sumie 92 osoby, które uczęszczały na zajęcia konwersatoryj-

9 *Ibidem*, s. 9

ne i warsztatowe. Metodą badawczą, którą zastosowano, była analiza jakościowa prac pisemnych oraz obserwacja uczestnicząca[10].

Wstępne wnioski z badań wskazały, że drama z elementami psychodramy jako aktywne uczenie się przez działanie i doświadczanie w obszarze filozofii i etyki, może być wykorzystywana jako:

- **metoda waloryzacji** – przeżywanie i ocenianie,
- **metoda impresji** – wrażenia, utożsamianie się,
- **metoda ekspresji** – „stwarzanie sytuacji, w których uczestnicy sami wytwarzają bądź odtwarzają dane wartości, wyrażając niejako siebie, a zarazem je przeżywają”[11],
- **metoda podająca** – asymilacja wiedzy,
- **metoda problemowa** i **praktyczna** – samodzielne dochodzenie do wiedzy.

Należy w tym miejscu podkreślić, że drama z psychodramą może być stosowana w procesie osiągania wielu różnych celów kształcących, a zarazem wychowawczych.

Mając świadomość licznych możliwości wywierania wpływu poprzez dramę i psychodramę, warto prześledzić, jakie **zadania w edukacji filozoficznej i etycznej** mogą być realizowane z wykorzystaniem tych metod. Przede wszystkim jest to „**zaprojektowanie i realizowanie takich warunków rozwoju osoby**, które staną się źródłem realnych doświadczeń w ciągłym **redefiniowaniu swoich ról zawodowych, rodzinnych i towarzyskich**”[12], o czym pisze M. Czerepaniak-Walczak, omawiając emancypacyjną teorię edukacji. To zadanie może być realizowane poprzez dramę i psychodramę, gdyż za pomocą tych metod, zdobywamy wiedzę, kształtujemy poglądy i przekonania, uświadamiamy sobie nasze emocje, kształtujemy człowieka zdolnego świadomie, odważnie realizować wymagania, jakie stawia przed nim samo życie i społeczeństwo. Kolejne zadanie możliwe do zrealizowania przez dramę i psychodramę w obszarze filozofii i etyki dotyczy tego, że poprzez grę dramową i refleksyjne podejście do omawianych tematów następuje **pogłębienie rozumienia egzystencji ludzkiej** adekwatnie do kondycji intelektualnej, emocjonalnej i fizycznej osoby. Należy się całkowicie zgodzić z spostrzeżeniem M.

---

10 W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, 1987, s. 295.

11 *Ibidem*.

12 M. Czerepaniak-Walczak, *Współczesne dyskursy emancypacji poprzez edukację*, w: M. Dudzikowa (red.), *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, Toruń 2003, s. 51.

Czerepaniak-Walczak, dotyczącym współczesnego człowieka, „osaczonego bodźcami, których znaczenia nie rozumie, przyjmuje je na wiarę lub pod presją, a jednocześnie wystawionego na pokusy atrakcyjności i łatwości dostępu i który nie zawsze stawia sobie pytania o sens i sposoby realizacji siebie". Ponadto, „wdrożony do posłuszeństwa regułom i stosowania wzorów nie podejmuje wysiłku kierowanego na rozumienie własnej sytuacji i zmieniania jej"[13]. I jeszcze jedno zadanie, edukacja filozoficzna prowadzona metodą dramy daje szansę na **poszukiwanie sposobów świadomego i samodzielnego kształtowania osobowości** jednostki, **ustanawianie hierarchii własnej wartości i uczenie się odpowiedzialności** za własne decyzje czy wybory. Mowa tu, podobnie jak w emancypacyjnej teorii edukacji, o wyzwalaniu człowieka z nacisków kultury, opinii społecznej, swojej własnej natury, ku „krytycznemu, odważnemu balansowaniu między wywalczeniem dostępu do dóbr (praw, pól wolności) i uwolnieniu się od zniewolenia, przymusu korzystania z nich"[14]. Jak wiele innych metod, drama i psychodrama wpływa na intelektualne i psychospołeczne procesy. Metody te mogą być wykorzystane nie tylko do atrakcyjnego zapoznawania się z nowymi treściami oraz nabycia umiejętności ich zastosowania, czy wreszcie trwałego zapamiętania, ale wydają się bardzo pomocne w **kształtowaniu predyspozycji poznawczych i psychospołecznych**, niezbędnych do umożliwienia uczniom podjęcia trudu refleksyjnego myślenia i samodzielnego filozofowania. Jednym z ważniejszych wniosków z przeprowadzonych przeze mnie badań jest możliwość zastosowania dramy i psychodramy w zakresie nauczania filozofii i etyki według następujących kroków:

I poziom (wstępny) – kształtowanie kompetencji poznawczych i psychospołecznych, wprowadzających w zagadnienia filozoficzno-etyczne.

II poziom (podstawowy) – kształtowanie kompetencji merytorycznych w zdobywaniu wiedzy według określonego programu treści filozoficznych i etycznych.

Zaplanowanie procesu kształcenia według tych poziomów wymaga szerszego omówienia. Chciałabym w tym miejscu podkreślić jedynie, że atrakcyjność metod dramy i psychodramy, alternatyw-

13 *Ibidem*, s. 54–55.

14 *Ibidem*, s. 55.

nych w stosunku do metod podających, powoduje zwiększenie motywacji do pogłębionego zainteresowania się tematyką filozoficzną czy etyczną. Wynika to między innymi stąd, że metody te wymagają od uczniów podejmowania nieskrępowanej aktywności poprzez granie ról, wprowadzają elementy humoru i zabawy, integrując uczniów i nauczycieli, ponadto nawiązują do zainteresowań i własnych doświadczeń uczniów. Niezmiernie cenne jest również to, że omawiane metody rozwijają różne rodzaje umiejętności poznawczych uczniów, bez których nie ma mowy o refleksyjności czy filozoficzności. Poniżej wymieniam kompetencje poznawcze (I poziom) oraz kompetencje psychospołeczne (I poziom), które można kształtować tymi metodami:

- rozwiązywanie problemów,
- analizowanie, dedukowanie,
- umiejętność argumentowania,
- rozwój wyobraźni,
- twórcze myślenie,
- wyzwolenie spontaniczności i swobody twórczej,
- poszukiwanie źródeł inspiracji,
- krzewienie kultury słowa,
- umiejętność dokonywania wyborów i dostrzegania ich konsekwencji,
- pogłębienie świadomości skutecznego działania – ocena ryzyka – wyciąganie wniosków z popełnionych błędów,
- umiejętność konfrontacji własnych wrażeń, poglądów z wrażeniami i poglądami innych,
- wzbudzenie ciekawości poznawczej.

Kompetencje psychospołeczne (I poziom):

- rozwój emocjonalny: umiejętność odczytywania uczuć, emocji własnych i innych, kierowania nimi, umiejętność ekspresji,
- świadomość własnych myśli przekonań, własnego ciała i przestrzeni,
- uwrażliwienie na problemy otaczającego świata,
- umiejętność empatii,
- umiejętności komunikacyjne: słuchanie, zadawanie pytań, dialog, negocjowanie, interpretowanie,
- umiejętność współpracy w grupie,
- uczenie odwagi w kontaktach społecznych,

– krzewienie postawy tolerancji wobec odmiennych poglądów i postaw,
– otwartość na odmienność, niestereotypowość w myśleniu i działaniu.

Pozytywne zrealizowanie pierwszego **poziomu kształtowania kompetencji poznawczych i psychospołecznych** wprowadzających w zagadnienia filozoficzno-etyczne jest podstawowym warunkiem przejścia na drugi najważniejszy **poziom kształtowania kompetencji merytorycznych** w zdobywaniu wiedzy według określonego programu treści filozoficznych i etycznych. Realizacja pierwszego poziomu edukacji powinna rozpoczynać się już od wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Drugi poziom możliwy jest do wprowadzenia w nauczaniu gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, na którym kształtowane byłyby następujące **kompetencje merytoryczne** (II poziom):
– krytyczna analiza tekstów filozoficznych,
– umiejętność samodzielnego formułowania problemu oraz spojrzenia na dany problem czy kwestię z różnych stanowisk,
– umiejętność interpretacji treści – wybór z wielu różnych jednej, uznanej za najbardziej słuszną,
– umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce.

Pierwsza z wymienionych kompetencji, krytyczna analiza tekstów filozoficznych oraz umiejętność interpretacji treści, powinna być w większym stopniu rozwijana znanymi i stosowanymi tradycyjnymi sposobami, a jedynie wspomagana dramą w celu lepszego zrozumienia omawianych treści lub rozbudzenia zainteresowania i motywacji uczniów. Pozostałe kompetencje mogą być doskonalone omawianymi metodami, gdyż specyfika kształcenia metodą dramy i psychodramy w zakresie filozofii i etyki polega na stwarzaniu następujących możliwości:
– eksperymentowania z nowymi zachowaniami, postawami czy wartościami w konkretnej sytuacji, stworzonej fikcyjnie poprzez improwizowaną grę w rolach, np. ćwiczenie sposobów wyrażania poglądów, opinii i form zachowań;
– stymulowania aktywności w działaniu (praca w roli, scenki dramowe – odgrywane samodzielnie, ale też obserwowane) i w ten sposób pobudzania wyobraźni i kształtowania postawy twórczej;
– analizy omawianego tematu na bazie wykonanych ćwiczeń dramowych i odegranych scenek, dzielenia się własnymi spostrzeże-

niami i doświadczeniami, co prowadzi do rozwijania refleksyjności i samodzielności w myśleniu.

Opanowanie kompetencji z pierwszego i drugiego poziomu wydaje się niezbędnym warunkiem dla przeprowadzenia procesu nauczania i uczenia się na dobrym jakościowo poziomie. W tym momencie warto przytoczyć słowa E. Potulickiej, która pisze o edukacji obywatelskiej w Anglii, zawierającej również tematykę etyczną, moralną, w tym filozoficzną, która „z konieczności obejmuje kwestie kontrowersyjne" i ważne jest, aby „nie były one rozpatrywane w sposób jednostronny, lecz wyważony". Zadaniem dla nauczycieli, szczególnie w tych obszarach edukacji, jest „przygotowanie uczniów do radzenia sobie z kwestiami kontrowersyjnymi w sposób poinformowany, wrażliwy, tolerancyjny i moralny", a także „nauczenie dostrzegania tendencyjności, oceniania dowodów, interpretacji, punktów widzenia, źródeł dowodów". Powinna być kształtowana szczególna jakość umysłu człowieka:

– z gotowością empatycznego postrzegania i rozumienia interpretacji, przekonań i punktów widzenia,
– zdolnego do zastosowania rozumowania w rozwiązywaniu problemów, szanującego prawdę i dowody w kształtowaniu opinii,
– zdolnego do uczestniczenia w podejmowaniu decyzji, ceniącego wolność, sprawiedliwość, bezstronność jako podstawy do uzasadniania i podejmowania decyzji"[15].

Są to zadania trudne, wymagające od nauczycieli kompetencji i narzędzi pracy, a metoda dramy i psychodramy jest tu ciekawą, choć na pewno niełatwą propozycją.

Prof. E. Potulicka podziela pogląd, by „dać szansę nauczycielom nauk społecznych do kształtowania krytycznego obywatelstwa". Wymienia propozycje Komisji Europejskiej z roku 2005 dotyczące celów edukacji obywatelskiej. Większość tych celów odnosi się również do edukacji filozoficznej i etycznej. Warto je przytoczyć dla porównania z wynikami zastosowania metody dramy i psychodramy w filozofii i etyce, a mianowicie według Komisji Europejskiej są to między innymi następujące zadania:

1. Rozwijanie myślenia krytycznego oraz kształtowanie postaw i wartości:

– kształtowanie umiejętności potrzebnych do aktywnej partycypacji w życiu społecznym,

[15] E. Potulicka, *op.cit*., s. 10.

– kształtowanie szacunku dla siebie i innych celem lepszego wzajemnego zrozumienia,
– kształtowanie odpowiedzialności społecznej i moralnej,
– wzmacnianie ducha solidarności,
– wychowanie do wartości z uwzględnieniem różnych perspektyw społecznych i różnych punktów widzenia,
– nauczanie pokojowego rozwiązywania konfliktów,
– wdrożenie troski o środowisko,
– kształtowanie bardziej efektywnych strategii zwalczania rasizmu i ksenofobii,
2. Promowanie aktywnej partycypacji uczniów:
– umożliwienie im włączenia się w społeczność szkolną, lokalną, narodową i międzynarodową,
– oferowanie im doświadczeń demokratycznych w szkole[16].

Powyższe zadania prowadzą do ogólnego celu, który odnosi się zarówno do edukacji obywatelskiej, jak i etycznej czy filozoficznej, mianowicie celem tym jest wykreowanie jednostek aktywnych, posiadających wiedzę, obywateli w demokratycznym społeczeństwie oraz „rozwijanie u uczniów zdolności formułowania sądów moralnych, etycznych i dotyczących sprawiedliwości społecznej"[17].

Całkowicie podzielam zdanie J. Nowotniak, że „edukacja krytyczna nasycona filozoficzną refleksją", z którą spotykamy się, stosując dramę i psychodramę, „jest staraniem o lepsze, bardziej świadome i podmiotowe bycie w świecie". Należy jednak zadbać o jakość tej edukacji, sposób organizowania procesu nauczania i uczenia się oraz metody i środki kształcenia, natomiast kompetentne i profesjonalne przygotowanie pedagogów i nauczycieli jest w tym miejscu warunkiem podstawowym. Przykłady używania dramy i psychodramy przez osoby niedoszkolone pokazują, że narzędzie to, jak i wiele innych w rękach niefachowców, daje negatywne skutki. Jest to kwestia ważna, wymagająca osobnego opracowania, o której również wspomina Z. Kwieciński, pisząc, że problem współczesnej edukacji nie leży w tym, że „nie wiemy, po co i jak działać, a raczej w tym, jak z tą wiedzą i technologiami dotrzeć do powszechnego kształcenia nauczycieli i od samego wreszcie kształcenia powszechnego, w którym

[16] *Citizenship education in school in Europa*, Brussel 2005, Europcan Commission, s. 3, za: E. Potulicka, *op.cit*., s. 16.

[17] *Kerr Citizenship education: an international comparison*, w: D. Lawton, J. Cairns, R. Gardner (red.), *Education for citizenship*, London 2000, s. 204.

średniowiecze walczy z początkami nowoczesności”[18]. W tym miejscu muszę zaznaczyć, że drama i psychodrama nadal są metodami mało znanymi, a jeśli już, to często nieumiejętnie stosowanymi przez polskich pedagogów, którzy narzekają na brak odpowiedniego przygotowania. W związku z tym szczególnie ważne jest, aby pamiętać o czynnikach, których pominięcie może prowadzić do niezamierzonych negatywnych skutków edukacyjnych. Najbardziej istotnymi są:

- **wielkość grupy** uczniów: najkorzystniej mała grupa – do 16 osób,
- **precyzowanie celu kształcenia**,
- zdobywanie wiedzy historycznej i problemowej,
- rozumienie teorii i poglądów odmiennych od swoich,
- świadomość, rozumienie i rozwiązywanie problemów,
- kształtowanie umiejętności poznawczych i psychospołecznych,
- kształtowanie wrażliwości moralnej i refleksyjności,
- **dostosowanie metody i treści kształcenia** do grupy wiekowej.

Równie istotne są **kompetencje nauczyciela** konieczne do posługiwania się dramą i psychodramą:

- **wiedza o dramie i umiejętności** jej stosowania, doświadczenie prowadzącego (szkolenia i treningi z dramy i psychodramy),
- umiejętność utrzymywania wśród uczestników autentycznego „**bycia w sytuacji**” i **zaangażowania**”[19],
- umiejętność integracji metod dramowych z innymi metodami, np. podającymi.

Przedstawione powyżej warunki stosowania dramy i psychodramy sugerują, że nie są to metody łatwe do opanowania przez nauczyciela, ale także do wykorzystywania w obecnych warunkach szkoły publicznej, gdzie chociażby rzadko można spotkać się z tak komfortową sytuacją, jak nieduża liczba uczniów w klasie szkolnej. Z drugiej strony metody te wymagają zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego, a bez dobrego przygotowania nauczyciela w zakresie komunikacji społecznej, umiejętności prowadzenia grup i podstawowych umiejętności udzielania pomocy psychologicznej, nie może być mowy o dobrym wykorzystaniu tych metod.

Pragnę mimo to podkreślić, że warto podjąć wysiłki, aby metody te wprowadzić do stałego repertuaru kompetencji nauczycieli, gdyż,

[18] Z. Kwieciński, *Czy możliwa jest edukacja dla globalnego przetrwania i rozwoju*, w: M. Dudzikowa (red.), *op.cit*., s. 57.

[19] K. Pankowska, *Edukacja poprzez dramę*, Warszawa 1997, s. 30.

jak wskazują efekty ich stosowania (A. Dziedzic, H. Machulska, K. Pankowska, D. Michałowska), **znaczenie dramy i psychodramy** dla wszechstronnego, a zwłaszcza moralnego rozwoju jednostki jest ogromne. Rezultaty badań własnych autorki pokazują, że w dziedzinie rozwoju moralnego **w ramach edukacji filozoficznej** i etycznej metody te **mogą stymulować i rozwijać**:

- krytyczne myślenie o własnych i odmiennych światopoglądach;
- „technika zamiany ról pozwala mi wcielić się w postać, która ma zupełnie inne poglądy na daną sprawę niż ja… technika ta nauczyła mnie, że nie mogę ograniczać się tylko do swojego punktu widzenia. Muszę wyjść poza siebie i spróbować lepiej zrozumieć drugą stronę" (cytat uczestnika zajęć K.L., 2007);
- refleksyjne podejście do badanych kwestii, w celu generowania nowych idei, pomysłów; „Daje inspiracje i wskaźniki przydatne w realnym życiu (…) jest metodą umożliwiającą głęboką analizę drugiego człowieka. Uczy umiejętności potrzebnych do odnajdywania się w określonych sytuacjach" (cytat uczestnika zajęć S.B., 2007);
- umiejętność postrzegania danej rzeczywistości czy teorii z różnych perspektyw – „posługiwanie się metodą dramy, by uwidocznić, ukonkretnić coś, co trudno np. ująć w słowa (…) pozwala spojrzeć na wiele rzeczy z dystansem i z innej perspektywy. Oswaja z wieloma sytuacjami, zanim jeszcze się one wydarzą i przede wszystkim uczy empatii" (cytat uczestnika zajęć A.L., 2007);
- umiejętność empatii i tolerancji – „Niesamowite: co człowiek, to refleksja, inny punkt widzenia, inaczej odczytane gesty, odmienna idea, która pewnie nie przemknęłaby mi nawet przez myśl. Zbiór indywiduów" (cytat uczestnika zajęć J.T., 2007);
- umiejętność dzielenia się własnymi przemyśleniami bez ich destrukcyjnego oceniania – „Drama pokazuje, że każdy człowiek może mieć coś ciekawego do przekazania – „Każda z rzeźb (technika fotografii i rzeźby), które robiliśmy na zajęciach, była niezwykle ciekawa i myślę, że każdy odkrył gdzieś w sobie artystę" (cytat uczestnika zajęć T.W., 2007);
- motywację do rozwoju w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej – „Skoro odgrywam daną postawę na scenie, taką mogę też być w rzeczywistości, skoro idę inną drogą, to kwestia mojego wyboru, a nie przypisanych mi z góry cech. Drama pozwala zrozumieć, dlaczego nią idę (…) pokazuje, z jakimi konsekwencjami

wiąże się dany wybór. To daje poczucie sprawstwa" (cytat uczestnika zajęć J.J., 2007).

Istotnym wnioskiem z badań własnych jest również to, że drama i psychodrama są dobrymi sposobami kreowania sprzyjających warunków dla psychospołecznego i moralnego rozwoju jednostki, a przede wszystkim wpływają na **kształtowanie umiejętności wewnątrzpsychicznych i międzyludzkich**, takich jak:

- wzrost samoświadomości i świadomości innych ludzi, otoczenia; w dramie „ważni, o ile nie najważniejsi, są właśnie uczestnicy dramy" (cytat uczestnika zajęć K.M., 2007);
- zrozumienie motywacji do podejmowania jakiś zachowań czy postaw – „Pracując na scenie dominuje poczucie, że to się skończy, a w życiu codziennym takiego uczucia nie osiąga się. To moment do refleksji" (cytat uczestnika zajęć B.K., 2007);
- uczenie się umiejętności interpersonalnych oraz współpracy grupowej – „Wychodzę (koniec zajęć), ale nie idę korytarzem sam. Rozmawiamy. My, zbiór indywiduów. Drama otworzyła nas na drugiego człowieka (…) Dla mnie drama nie jest oderwaniem się od rzeczywistości, lecz wchodzeniem w sfery, do których rzadko się zagląda" (cytat uczestnika zajęć J.P., 2007);
- wzrost wrażliwości w stosunku do innych ludzi.

Przedstawione powyżej cytaty uczestników zajęć pokazują, że możliwości dramy są rozległe. Metoda ta daje sposobność **eksplorowania, badania rzeczywistości** oraz **ekspresji** w społecznej formie tego, „co człowiek myśli o tym wszystkim, co dzieje się wewnątrz niego samego oraz wokół niego"[20]. Drama daje możliwość młodym ludziom powiedzenia światu, jak chcą, by wyglądał. Wzmaga i podnosi **życiowe szanse** wszystkich młodych ludzi. Ułatwia **znalezienie znaczeń i tworzenie idei, zasad**, które mogą obalić lub częściowo zmienić ich status quo. Drama jest o wyzwaniach **ku nowościom**[21]. Jest to możliwe, gdyż drama związana jest z:

- ekspresją siebie, rozumianą jako spontaniczne zachowanie się bądź jako umiejętność twórczego wyrażania się w działaniu i zachowaniu, mowie, tańcu, śpiewie[22],
- wyobraźnią definiowaną jako zdolność człowieka do przekraczania granic własnego doświadczenia, jako proces psychiczny pole-

[20] S. Robinson, *Drama and Personal... op.cit*., s. 25.

[21] *Ibidem*, s. 30.

[22] W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1984, s. 5.

gający na tworzeniu nowych obrazów przedmiotów lub zjawisk na podstawie elementów dawnych spostrzeżeń[23],
– zabawą, która traktowana jest w dramie jako cel i jako środek, gdyż poprzez nią realizowane są różnorodne funkcje poznawcze i kształcące[24].

Subsydiarna koncepcja edukacji moralnej, o której pisze W.W. Szczęsny, zawiera założenie, że „określoną hierarchię wartości można jedynie zaproponować komuś, kto może ją dobrowolnie zaakceptować". Jest to również podstawowe założenie stosowane przy posługiwaniu się metodą dramy i psychodramy. W procesie budowania systemu wartości i przekonań możemy mówić natomiast o internalizacji społecznych nakazów i zakazów oraz o identyfikacji z autorytetem. Edukacja filozoficzna i etyczna powinna zmierzać do umożliwienia jednostce „dążenia do coraz szerszej autonomii, czyli sterowania się ze względu na swój interes życiowy sprzężony z homeostazą całej ludzkości poprzez realizację wartości uniwersalnych we własnym środowisku lokalnym", o czym mówi systemowy postulat rozwoju moralnego według W.W. Szczęsnego[25]. Natomiast osiągnięcie autonomii może prowadzić do dalszego rozwoju moralnego, po „wyswobodzeniu się ze zniewalających wpływów zewnętrznych". Edukacja filozoficzna czy etyczna ma dać jednostce podstawy, inspiracje i motywacje do samokreowania się jednostki w dorosłym życiu. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że „ustalenie zakresu wolności wyboru treści postaw moralnych, powinno zależeć od uzyskanego przez wychowanka stopnia odpowiedzialnego decydowania"[26]. W dobie różnorodności i wielości informacji medialnych oraz możliwości poznania różnych systemów wartości niezbędne i konieczne jest kształtowanie krytycyzmu u młodych ludzi oraz refleksyjności wobec zastanej i szybko przeobrażającej się rzeczywistości. Jest to wyzwanie dla edukacji filozoficznej i etycznej. Może być realizowane różnymi metodami, wśród których drama i psychodrama mogą zajmować znaczące miejsce. W.W. Szczęsny podkreśla, że w „edukacji moralnej ważną sprawą jest dostarczenie wychowywanym we właściwym czasie i w odpowiedniej formie autentycznego przeżycia odpowiedzialnej

23 J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1979, s. 478; I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne*, w: B. Suchodolski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 1980, s. 537.

24 K. Pankowska, *Drama – zabawa i myślenie*, Warszawa 1990, s. 16.

25 W.W. Szczęsny, *Edukacja moralna*, Warszawa 2007, s. 281.

26 *Ibidem*, s. 284.

wolności, a więc sytuacji możliwości dokonania wyboru zgodnego z ich indywidualnymi dążeniami, wynikającymi z przesłanek charakterologicznych”[27]. W tym momencie drama i psychodrama spełniają swoją edukacyjną rolę, dostarczając sytuacji w laboratoryjnych, bezpiecznych warunkach, do doświadczania konsekwencji własnych działań i decyzji, oraz rozwijając umiejętności przewidywania następstw swoich czynów i działań innych ludzi. Jak pisze M. Kardaczyńska, „jednym z najważniejszych zadań filozofii jest inspirowanie refleksji związanej z określoną postawą etyczną, np. wolnością myślenia, niezależnością od autorytetów, odwagą wypowiadania własnych sądów i obroną przekonań, życzliwością wobec oponentów, szacunku dla cudzych poglądów i tolerancją na inność, kształtowaniem przekonania, że wiedza i myślenie filozoficzne mają służyć dobru i redukować zło”[28]. Atrakcyjnym sposobem zrealizowania tych zadań jest zaktywizowanie ucznia zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie, podczas odgrywania scenek, ról, udramatyzowanych zdarzeń, a zdobyte tą drogą doświadczenia zapadają uczniom długo w pamięci i mogą stać się źródłem czerpania wiedzy i umiejętności w sytuacji realnych problemów w życiu osobistym. Najważniejszym jednak walorem dramy i psychodramy jest stworzenie warunków do stymulowania refleksyjności i samodzielnego myślenia. Przytoczę tu słowa jednego z uczestników dramy: „Mogę poznawać i sprawdzać siebie, ale również innych i ich poglądy (…) gra dramowa to jednocześnie rewizja mojego światopoglądu na bazie omawianego tematu (…) niejednokrotnie uświadamiam sobie moje poglądy etyczne, moralne, społeczne (…) drama nie tylko pomaga lepiej zrozumieć siebie, ale pozwala na autentyczne wyrażenie siebie. Pozwala na pełną ekspresję, uaktywnienie swej wyobraźni, a przy tym zabawę” (cytat uczestnika zajęć K.K., 2007).

---

27 *Ibidem*, s. 217.

28 M. Kardaczyńska, *O pożytkach, jakie pedagog z filozofii mieć może*, w: M. Dudzikowa (red.), *op.cit.*, s. 124.

Filozofia i etyka w edukacji – aspekty polityczne

Piotr Leśniewski

Groza i demokracja.
U podstaw teorii systemów dialogowych

„W tamtych latach nie tylko doszedłem
do kilku przełomowych wniosków,
ale w tamtych latach zrozumiałem, że moje przekonania,
od pierwszego po ostatnie,
pozostają w związku z moimi losami.
W tamtych latach poznałem także naturę mojej pracy,
która w istocie rzeczy nie jest niczym innym,
jak kopaniem grobu, który inni zaczęli kopać dla mnie
w powietrzu, w wichrach, w nicości".

Imre Kertész[1]

„Practical reasoning is by its nature,
on the generally Aristotelian view that I have been taking,
reasoning together with others,
generally within some determinate set of social
relationships".

Alasdair MacIntyre[2]

„Jak wiemy, [Róża Luksemburg]
nie doceniała nastrojów patriotycznych
społeczeństwa polskiego dlatego, że go nie znała".

Grzegorz Kotlarski[3]

---

1 Zob. I. Kertész, *Kadysz za nienarodzone dziecko*, przeł. E. Sobolewska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2003, s. 153.

2 A. MacIntyre, *Department Rational Animal. Why Human Beings Need the Virtues*, Open Court, Chicago, La Salle 2001, s. 107.

3 G. Kotlarski, *Myśl społeczna Róży Lugsemburg. Próba rekonstrukcji historiozofii,* Poznań 1987, s. 253.

1. Wprowadzenie

Praca zawiera szkicową prezentację kilku zagadnień filozoficznych tworzących naturalną podstawę teorii kontekstowych systemów dialogowych opracowywanej przez autora. Inspiracją przedkładanej łaskawemu Czytelnikowi pracy jest pytanie postawione przez Z. Baumana (dalej krótko nazywane *pytaniem Baumana*). Wspomniane pytanie – w sposób oczywisty niezwykle istotne w kontekstach edukacyjnych – brzmi:

(Q_1) „Dlaczego szczęściarze, którzy za późno się urodzili, by smaku totalitaryzmu zaznać osobiście, mieliby chcieć, a co więcej wytężać mózgi, by totalitaryzm, (...) pojąć?”[4]

Wydaje się, iż zakończenie książki *Gułag* dostarcza pewnego typu odpowiedzi na pytanie Baumana. A. Applebaum pisze:

„Im więcej będziemy wiedzieć o tym, w jaki sposób inne społeczności dehumanizowały swoich sąsiadów i współobywateli, w jaki sposób zmieniały ich w »rzeczy«, im więcej będziemy wiedzieć o okolicznościach, w jakich dochodziło do każdego z konkretnych przypadków ludobójstwa, tym lepiej zrozumiemy naturę »mrocznej strony« duszy ludzkiej. Książka ta nie powstała po to, »by nie doszło do tego ponownie«. Napisałam ją dla tego, że niemal z całą pewnością ponownie do tego dojść musi. Ideologie totalitarne znajdowały i nadal znajdują chętny odzew u milionów ludzi. Podstawowym celem wielu systemów dyktatorskich jest likwidacja »obiektywnego wroga« – pisała o tym swego czasu Hannah Arendt. Musimy wiedzieć, dlaczego każda relacja, każdy tom wspomnień, każdy dokument archiwalny z Dziejów Gułagu to jeden z elementów układanki, kryjącej odpowiedź na to pytanie. Bez nich obudzimy się pewnego dnia, nie wiedząc, kim jesteśmy”[5].

---

4 Zob. Z. Bauman, *Rozważania u kresu drogi*, „Tygodnik Powszechny”, 49/2007, s. 24. W pracy *Adaptacja twórcza* Obuchowski stawia następujące pytanie: [co warta jest psychologia osobowości, jeśli w jej świetle wyzbyty jakichkolwiek skrupułów moralnych zbrodniarz wojenny, dla którego osiągnięcie pułapu 10 000 ludzi zabijanych dziennie jest **tylko problemem technicznym** [pogrubienie moje – P.L.], niczym istotnym nie różni się od przeciętnego, może bardziej sprawnego organizacyjnie urzędnika? Zob. K. Obuchowski, Adaptacja twórcza, Książka i Wiedza, Warszawa 1985, s. 318.

5 Zob. A. Applebaum, *Gułag*, Świat Książki, Warszawa 2005, s. 524.

Można rozważyć odpowiedzi na pytanie Baumana w kontekście, którego doskonałą nazwę zaproponował Tischner, gdy mówił o *pustce postkomunistycznej*[6]. Zauważmy jednak, iż J. Giedroyć w rozmowie z K. Pomianem mówił o „Solidarności":

„Był to wspaniały zryw świata robotniczego i postępowej inteligencji, który w dużym stopniu został zmarnowany przez euforię, przecenianie własnych możliwości. Stan wojenny zastał »Solidarność« zupełnie do tego nieprzygotowaną, bez zabezpieczenia ciągłości pracy i wypracowania linii postępowania. W czasie stanu wojennego pewne rzeczy zostały odbudowane nawet bardzo imponująco, jak prasa i wydawnictw podziemne, ale jednocześnie powstały rozłamy i rozgrywki personalne. Dziś jest najwyższy czas, żeby odłożyć »Solidarność« do archiwum, a nie traktować jej jak dziurawego parasola, pod którym chce się chować różne rzeczy"[7].

L. Nowak pisze z kolei:

„Nie trzeba wielkiej wyobraźni, by odgadnąć, jak Gombrowicz witałby ruch »Solidarności« z jego potęga działania zbiorowego i nadzieją na »trzecią drogę«. Byłby dlań potwierdzeniem jego najgłębszych przeczuć: że indywidualizm zachodni jest już zamkniętą alternatywą, a gehenna komunizmu nie poszła na marne, bo będąc kolektywistyczną negacją indywidualizmu doprowadziła, poprzez jej odrzucenie, do negacji kolektywizmu, a to zrodzi wreszcie właściwy stosunek człowieka do człowieka. Czy byłby dlań rozczarowaniem późniejszy, już po zdobyciu władzy, rozpad tego ruchu w wyniku powrotu do »wizji człowieka odosobnionego«, a zatem nawrotu na indywidualistyczną, zachodnią drogę? Rozczarowaniem – zapewne. Ale nie zaskoczeniem"[8].

Można również rozważyć pytanie Baumana w szerszym kontekście filozoficznym. Szczególnie inspirująca wydaje się perspektywa, w której ów kontekst stanowiłby projekt *humanistyki zintegrowanej* opracowywany przede wszystkim w środowisku Poznańskiej Szkoły

---

6 Por. na przykład J. Tischner, *Chrześcijaństwo w postkomunistycznej pustce*, w: *idem, Etyka „Solidarności" oraz* homo sovieticus, ZNAK, Kraków 2005, s. 231–245.

7 Zob. J. Giedroyć *Autobiografia na cztery ręce,* Towarzystwo Opieki nad Archiwum Instytutu literackiego w Paryżu, Warszawa 2006, s. 331.

8 Zob. L. Nowak, *Gombrowicz. Człowiek wobec ludzi,* Prószyński i S-ka, Warszawa 2000, s. 171.

Metodologicznej[9]. Ponieważ wiemy, iż każdą teorię można rozwijać albo badać, teoria kontekstowych systemów dialogowych – opracowywana przez autora niniejszej pracy – mogłaby stanowić dodatkowe narzędzie badawcze w ramach wspomnianego projektu.

Teoretyczną podstawę propozycji sygnalizowanej w poniższym artykule stanowi logika formalna oraz standardowy aparat pojęciowy z zakresu teorii mnogości[10]. Pouczające – i pocieszające – może być w tym miejscu przypomnienie historii badań nad rolą logiki w podstawach matematyki[11]. Swoją drogą paradygmat lingwistyczny (w sensie Schnädelbacha) znajduje naturalne wsparcie w następującej wypowiedzi Lévi-Straussa:

„Z wielu powodów uważam język za najbardziej zasadniczy fakt kulturowy. Po pierwsze, język jest częścią kultury, jedną z tych umiejętności czy przyzwyczajeń, które otrzymujemy z tradycji zewnętrznej. Po drugie, język jest zasadniczym instrumentem, uprzywilejowanym środkiem, dzięki któremu przyswajamy kulturę naszej grupy (...) dziecko uczy się kultury, ponieważ się do niego mówi: karci się

9 Zob. na przykład A. Pałubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata,* Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2006, *passim*. Rzecz jasna, zarówno w aspekcie historycznym, jak i czysto teoretycznym, pozwolę sobie przywołać w tym miejscu koncepcję interpretacji humanistycznej, epistemologię historyczną oraz socjopragmatyczną teorię kultury (później zwaną również socjo-regulacyjnym ujęciem kultury).

10 Ze zrozumiałych względów, problem zasadności stosowania logiki lub – szerzej – metod formalnych w naukach humanistycznych, sytuuję poza dyskusją. Niech mi będzie wolno w kontekście przytoczonych uwag odwołać się natomiast do następującego tekstu: „(...) [p]rzystępuję do pisania tego, do czego mnie zachęcałeś, aczkolwiek uważam to za sprawę trudną, ale, sądzę, tak dla ciebie, jak i dla mnie pożyteczną. Logika jest bowiem najbardziej sprawnym narzędziem spośród wszystkich sztuk i bez niej nie można w sposób doskonały zapoznać się z żadną nauką; przy czym odmiennie od narzędzi materialnych nie zużywa się ona przez częste stosowanie, ale przeciwnie rozwija się przez ciągłe i pilne uprawianie dowolnej innej nauki. Podobnie bowiem jak mechanik nie znając doskonale swych narzędzi, zapoznaje się z nimi najlepiej przez posługiwanie się nimi, tak również ten, kto po zapoznaniu się z niewątpliwymi zasadami logiki, oddaje się pilnie innym naukom, automatycznie zdobywa większą wprawę i w tej dziedzinie". Zob. W. Ockham, *Suma logiczna,* przeł. T. Włodarczyk. PWN, Warszawa 1971, s. 6.

11 Zob. T. Batóg, *Dwa paradygmaty matematyki. Studium z dziejów i filozofii matematyki*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1996, s. 97 oraz *idem*, *Podstawy logiki*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 153–154. W sprawie historii logiki proponuję łaskawemu Czytelnikowi: J.M. Bocheński, *Subtelność*, w: *idem, Logika i filozofia. Wybór pism*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 132–194.

je, upomina, i wszystko to za pomocą słów. W końcu i przede wszystkim, język jest najdoskonalszym ze wszystkich przejawów porządku kulturowego, tworzących systemy na tej czy innej zasadzie. I jeśli chcemy zrozumieć, czym jest sztuka, religia, prawo, a może i nawet kuchnia lub zasady uprzejmości, należy je rozumieć jako kody utworzone przez artykulację znaków, według modelu lingwistycznego porozumiewania się"[12].

Źródłem banalnego zestawienia terminów *groza* i *demokracja* w tytule niniejszej pracy są oczywiście *Iluminacje* Artura Rimbaud[13].

2. Debaty moralne i ogólna teoria kultury

W pracy swej Sofsky wiąże powstanie społeczeństwa z cierpieniem. Powie wprost:

„Teoria działania przemilcza położenie pokonanych. Jest ślepa i głucha na udrękę ofiar. Prawdy o przemocy nie wyraża działanie, lecz cierpienie"[14].

Z kolei MacIntyre pisze:

„Marks miał zasadniczo rację sądząc, że w samym sercu nowoczesnej struktury społecznej sytuuje się nie zgoda, lecz konflikt. Nie

---

12 Zob. G. Charbonnier, *Rozmowy z Clude Levi-Straussen*, przeł. J. Trznadel, Czytelnik, Warszawa 2000, s. 142.

13 A. Rimbaud, *Demokracja*, w: *idem*, *Sezon w piekle. Iluminacje*, przeł. A. Międzyrzecki, wstęp J. Hartwig, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 90: „Sztandar powiewa na plugawym krajobrazem i nasza gwara głuszy bębny./ Podsycimy w miastach najbezwstydniejszą prostytucję. Zmasakrujemy logiczne rewolty./ W korzennych i podmokłych krainach – w służbie najpotworniejszych eksploatacji przemysłowych i militarnych. /Żegnajcie nam tu, gdziekolwiek. Zaciągnięci z dobrej woli, przyjmiemy filozofię grozy; nie obeznani z wiedzą i udręczeni komfortem; i niech zdycha toczący się świat. To prawdziwa droga. Naprzód, marsz!". W sprawie terminu *ochlokracja* zob. F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofiikultury i socjologii,* GŁOS, Warszawa 1986, s. 35–44.

14 W. Sofsky, *Traktat o przemocy*, przeł. M. Adamski, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1999, s. 68. W sprawie cierpienia jako ostatecznego doświadczenia wolności zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. M. Kowalska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 288. Zob. również doskonałe prace: Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic!, Warszawa 2000 oraz *idem, Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. J. Konieczny, ZNAK, Kraków 2007.

chodzi tylko o to, że żyjemy według różnorodnych, licznych i oderwanych od siebie pojęć; chodzi o to, że służą one do wyrażania wzajemnie sprzecznych i niezgodnych ideałów społecznych i programów politycznych oraz wyposażają nas w pluralistyczną retorykę polityczną, której celem jest ukrywanie głębi i powagi naszych konfliktów”[15].

Wspomniany autor zwraca uwagę na trzy cechy współczesnych debat moralnych[16]. Pierwszą z owych cech jest (1) pojęciowa niewspółmierność rywalizujących ze sobą argumentów wysuwanych przez strony uczestniczące w sporach. Poza tym, (2) dyskusje starają się przybierać pozór bezosobowych i racjonalnych debat. Wreszcie, (3) przesłanki pojawiające się w argumentacjach spierających się stron mają bardzo różnorodne źródła historyczne. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest, między innymi, rekonstruowanie historii – wykorzystywanych w budowaniu argumentacji – wyłącznie w oparciu o dzieła filozofów i teoretyków. Zgodnie z istotnym postulatem MacIntyre’a należałoby w takiej roli odwoływać się do zawiłych kompleksów teorii i praktyki, które składają się na ludzkie kultury[17]. Nie sposób pominąć w kontekście uwag MacIntyre’a fundamentalnej idei sformułowanej w tradycji dialogicznej. Lévinas pisał:

„Nasz dyskurs pedagogiczny lub psychagogiczny jest retoryką, mówieniem z pozycji kogoś, kto chce przechytrzyć bliźniego. Właśnie dlatego sztuka sofisty stanowi problem, wobec którego musi określić się prawdziwa mowa prawdy, czyli dyskurs filozoficzny. Re-

15 A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teori moralności*, przeł A. Chmielewski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 449. Dodajmy, iż H. Jonas pisze wprost: „(…) marksizm wciąż na nowo musi być partnerem dialogu w trakcie naszych teoretycznych wysiłków zbudowania etyki odpowiedzialności historycznej”. Zob. H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, przeł. M. Klimowicz, Platon, Kraków 1996, s. 228.

16 Zob. A. MacIntyre, *Dziedzictwo...*, *op.cit.*, s. 33–37.

17 *Ibidem*, s. 36. Pozwolę sobie jednak w tym miejscu podkreślić, iż jestem daleki od uznania w całości koncepcji omawianych w *Dziedzictwie cnoty* i w późniejszych książkach MacIntyre’a. Warto odnotować następującą ocenę propozycji cytowanego autora: „Nierealność terapii natychmiast rzuca podejrzenie na słuszność diagnozy: czyż nie naznacza jej tęsknota za solidnymi konstrukcjami etycznych tradycji, które dają sumieniu bezdyskusyjne wzorce do naśladowania? Czy taki wzorzec kiedykolwiek istniał (pomyślmy, już Antygona była rozdarta między dwoma tradycjami) i czy nie chodzi tu o rekonstrukcję, której nadaje się a posteriori sztuczną spójność?” Zob. P. Valadier, *Pochwała sumienia*, przeł. M. Żerańska, Oficyna Wydawnictwa Wolumen, Warszawa 1994, s. 16.

toryka, od której nie jest wolna żadna mowa i którą próbuje przezwyciężyć dyskurs filozoficzny, stawia mowie opór (to jest wprowadza do niej pedagogię, demagogię, psychagogię). Nie staje ona naprzeciw Innego, zabiega o jego »tak«. Ale specyficzna natura retoryki (propagandy, pochlebstwa, dyplomacji itp.) polega na niszczeniu wolności. Dlatego jest przemocą we właściwym sensie, to znaczy niesprawiedliwością. Przemocą, która gwałci nie coś bezwładnego – nie byłaby to przemoc – lecz gwałci wolność, która właśnie jako wolność, powinna być nienaruszalna. (...) Zrezygnować z psychagogii, demagogii, pedagogii, jakie zawiera retoryka, to stawać naprzeciw innego człowieka w sytuacji prawdziwego dyskursu"[18].

Przypomnę postulat zawarty w pracy P. Buczkowskiego, A. Klawitera i L. Nowaka pod tytułem *Religia jako struktura klasowa* z 1987 roku Autorzy piszą między innymi:

„[Nie-Marksowski materializm historyczny] sprzeciwia się nie badaniu tworów kulturowych z punktu widzenia założonych wartości ani badaniu integracyjnych (solidarystycznych) funkcji kultury dla społeczeństwa jako całości, lecz sugestiom, iż paradygmat formalno-aksjologiczny czy funkcjonalno-socjologiczny konstytuują ogólną teorię kultury: pełną i wystarczającą. Bo tak właśnie nie jest: pozostaje bowiem problematyka panowania duchowego profesora nad studentem, redaktora nad czytelnikiem, widzem czy słuchaczem, duchownego nad wyznawcą itd. Zaś sugestie te pełnić mogą zgoła funkcję ideologiczną – zamazywania problemu niewygodnego dla silniejszych na tym szczególnym polu walki społecznej, na którym ludzie rażą się myślami. I to bynajmniej nie w »zdrowej konkurencji«, lecz dzięki temu, że jedni dysponują materią życia duchowego społeczeństwa, mają zatem monopol na środki wzmacniania swoich przekonań"[19].

W dociekaniach poświęconych problematyce panowania duchowego warto w szczególności postawić pytanie:

---

18 Zob. Lévinas, *op.cit*., s. 68. Warto – jak sądzę – przypomnieć w tym miejscu następującą słynną uwagę W. Jaegera: „Koncepcja szlachectwa zawarta w greckim ideale kultury ma niewątpliwie doniosłe znaczenie dla problematyki nowożytnej demokracji (…)". Zob. W. Jaeger, *Paidea*. *Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 52.

19 Zob. L. Nowak, *U podstaw teorii socjalizmu*, t.1, *Własność i władza. O konieczności socjalizmu*, Nakom, Poznań 1991, s. 275.

(Q_2) Jak bardzo filozofowie analityczni potrafią bać się wolności absolutnej?

Ilustracji w zakresie pewnej formy świadomości społecznej (moralności) dostarcza *Etyka* Brandta. Prawo do życia, prawo do wolności oraz prawo do własności są określone mianem *praw* prima facie. Omawiając prawo do wolności słowa, wspomniany autor pisze między innymi:

„Prawo do wyrażania własnych poglądów bez przeszkód i bez zagrożenia ze strony osób czy rządów można traktować jako pewien aspekt ogólnego prawa do wolności działania. Wolność słowa nie ma nic wspólnego z wolnością myśli czy sumienia".

Brandt wymienia potem argumenty na rzecz prawa do wolności słowa. Owe argumenty są jednocześnie prezentacją określonych wartości[20]. Następnie Brandt stwierdza jednak:

„Są to ważne wartości, czy jednak uzasadniają nieograniczoną wolność wypowiedzi? Na pewno nie wolność *absolutną*"[21].

Za I. Murdoch wypada przypomnieć, że postawienie pytania o lęki filozofów jest zawsze niezwykle pouczające[22]. Szczególnie – w kontekście uwag L. Nowaka o prowincjonalizmie polskiej nauki o społeczeństwie[23].

3. Metody formalne: logiczna teoria pytań

W systemach argumentacyjnych stawianie pytań jest jednym z podstawowych kroków konstrukcyjnych[24]. Z tego właśnie punktu widzenia podstawowym rozstrzygnięciem o charakterze metodologicznym w kwestii statusu pytań jest zdecydowane przyjęcie stanowiska an-

---

20 Zob. R.B. Brandt, *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, przeł. B. Stanosz, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 764–765.

21 Zob. *ibidem*, s. 765.

22 Zob. np. P. Leśniewski, *Istnienie i logika*, w: P. Leśniewski, Z. Tworak (red.), *LOGOS – rozum i logika,* Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2001, s. 199–200.

23 Zob. L. Nowak, *Gombrowicz, op.cit*., s. 191–193.

24 Zob. np. H. Prakken, G. Vreeswijk, *Logics for Defeasible Argumentation*, w: D. Gabbay, F. Guenthner (red.), *Handbook of Philosophical Logic*, 2 wyd. t. 4, Kluwer, Dordrecht–Boston–London 2001, s. 219–318.

tyredukcjonistycznego (*the non-reductionistic approach*)[25]. W myśl tego stanowiska pytania są obiektami językowymi różniącymi się w istotny sposób od innych obiektów językowych. Zasadniczą rolę w teorii kontekstowych systemów dialogowych odgrywa odwołanie się do fundamentalnego wkładu polskiej szkoły logicznej w rozwój antyredukcjonistycznych wersji *logicznej teorii pytań* (nazywanej także krótko *logiką pytań* i/lub *logiką erotetyczną*). Wypada wymienić w tym miejscu nazwiska Tadeusza Kubińskiego, Leona Koja, Roberta Leszki i Andrzeja Wiśniewskiego. Współcześnie podstawowym osiągnięciem jest Wiśniewskiego teoria wnioskowań erotetycznych (*inferential erotetic logic*, krótko: *IEL*). W ramach paradygmatu *IEL* podjęto obszerne badania poświęcone problematyce sprowadzalności (*reducibility*) pytań (dalej nazywaną także krótko *sprowadzalnością erotetyczną*). Uzyskane twierdzenia charakteryzują „poziomą" sprowadzalność erotetyczną, a więc sprowadzalność pytań do zbioru pytań oraz „pionową" sprowadzalność erotetyczną, polegającą – mówiąc ogólnie – na etapowej redukcji pytania wyjściowego do zbioru prostych pytań rozstrzygnięcia[26]. Teoria kontekstowych systemów dialogowych jest rozwinięciem paradygmatu *IEL*. Wypada w tym miejscu podkreślić rolę zróżnicowanych konfliktów hierarchii wartości w charakterystyce statyki i dynamiki struktur społecznych. W pracy Leśniewskiego[27] zasygnalizowano na przykład możliwość wzbogacenia procedur eksplikacyjnych na terenie humanistyki poprzez zastąpienie reprezentacji decydenta racjonalnego formalną rekonstrukcją podmiotu wyposażonego w cechy narracyjnego bohatera tragicznego (MacIntyre'a *tragic protagonist*). Naturalnym zapleczem

---

25 Zob. A. Wiśniewski, *The Posing of Questions. Logical Foundations of Erotetic Inferences*, Kluwer, Dordrecht 1995, s. 42.

26 Zob. *ibidem*, a także: P. Leśniewski, *Zagadnienia sprawdzalności w antyredukcjonistycznych teoriach pytań*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 1997, P. Leśniewski, A. Wiśniewski, *Reducibility of Questions to Sets of Questions: Some Feasibility Results*, „Logique & Analyse", 173–174–175/2001, s. 93–111 oraz A. Wiśniewski, *Erotetic Search Scenarios*, „Synthaese", 134, 3/2003, s. 389–427.

27 P. Leśniewski, *Values in Social Structures. An Outline of a Formal Study*, w: E. Czerwińska-Schupp (red.), *Values and Norms in the Age of Globalization*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2007, s. 396–381.

badań formalnych umożliwiających podanie charakterystyki konfliktów hierarchii wartości stanowi logika preferecji[28].

W logicznej teorii pytań (nazywanej także *logiką erotetyczną*) przyjmujemy, iż każde pytanie wyznacza pewien zbiór podstawowych odpowiedzi[29]. W odniesieniu do każdego pytania szczególnie istotnym zagadnieniem jest kwestia, czy owo pytanie jest pytaniem właściwie postawionym[30]. W logice pytań, która jest uprawiana jako teoria wnioskowań erotetycznych, wprowadza się między innymi pojęcie trafności pytania[31]. Podstawową rolę w definiowaniu trafności pytań odgrywa pojęcie wynikania wielownioskowego (*multiple-conclusion entailment*). Wynikanie wielownioskowe jest pewnym uogólnieniem wynikania w zwykłym sensie[32]. Z reguły, gdy mówimy o wynikaniu, mamy na myśli pewną relację między danym zbiorem formuł zdaniowych określonego języka a pewną formułą zdaniową tego języka. Wynikanie wielownioskowe jest natomiast pewną relacją między zbiorami formuł zdaniowych danego języka sformalizowanego, spełniającego określone, dodatkowe warunki. Ujmując rzecz bardzo ogólnie, mówimy, iż zbiór formuł zdaniowych *Y* danego języka sformalizowanego wynika wielownioskowo ze zbioru formuł zdaniowych *X* tego języka wtedy i tylko wtedy, gdy dla każdej interpretacji standardowej **M** tego języka będącej modelem zbioru *X* istnieje formuła zdaniowa należąca do zbioru *Y*, która jest prawdziwa

---

28 Zob. S.O. Hanson, *Preference logic*, w: D. Gabbay, F. Guenthner (red.), *op.cit*., s. 319–393.

29 W logice erotetycznej odpowiedzi tego rodzaju określa się mianem *odpowiedzi bezpośrednich.* W sprawie odpowiedzi bezpośrednich zob. np. T. Kubiński, *Wstęp do logicznej teori pytań,* PWN, Warszawa 1971, s. 11, A. Wiśniewski, *The Posing of Questions, op.cit.,* s. 8, 86, 55–56, J. Kopania, *Logika pytań*, w: W. Marciszewski (red.), *Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*, PWN, Warszawa 1987, s. 304. Por. K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1975, s. 87, gdzie mówi się o *odpowiedziach właściwych.*

30 Zob. np. *ibidem,* s. 89.

31 Wnioskowania erotetyczne to, mówiąc ogólnie, takie wnioskowania, w których wnioskiem nie jest zdanie, lecz pytanie.

32 Pojęcie wynikania oraz pojęcie wynikania wielownioskowego są definiowane na gruncie semantyki teorio-modelowej. W tej sprawie podstawowych pojęć z zakresu semantyki teorio-modelowej zob. np. T. Batóg, *Podstawy logiki, op.cit*., s. 238–285. W sprawie wykorzystania semantyki teorio -modelowej w logice pytań zob. przede wszystkim A. Wiśniewski, *The Posing of Questions, op.cit.*, s. 102–126.

w interpretacji **M**[33]. Warto zwrócić uwagę na dwie własności omawianej relacji. Po pierwsze, gdy $A_1, ..., A_n$ są zdaniami danego języka, to z alternatywy o postaci $A_1 \vee ... \vee A_n$ wynika wielownioskowo zbiór, którego elementami są wyłącznie zdania będące składnikami wspomnianej alternatywy, a więc zbiór $\{A_1, ..., A_n\}$. Po drugie, gdy $A_1, ..., A_n$ są zdaniami, to ze zbioru formuł zdaniowych X wynika wielownioskowo $\{A_1, ..., A_n\}$ wtedy i tylko wtedy, gdy ze zbioru X wynika (w zwykłym sensie) alternatywa o postaci $A_1 \vee ... \vee A_n$. Proszę zwrócić uwagę, iż obie podane wyżej własności wynikania wielownioskowego odpowiadają sytuacji, gdy znamy wszystkie możliwe odpowiedzi na dane pytanie (będące zdaniami) i jednocześnie wiemy, iż owo pytanie posiada prawdziwą odpowiedź, lecz nie potrafimy wskazać, które spośród zdań – będących składnikami wspomnianej alternatywy – jest taką właśnie odpowiedzią. Mówimy, że dane pytanie jest *trafne w interpretacji **M***, gdy co najmniej jedna odpowiedź bezpośrednia na to pytanie jest prawdziwa w interpretacji **M**. Z kolei mówimy, że dane pytanie jest *trafne z uwagi na dany zbiór formuł zdaniowych* wtedy i tylko wtedy, gdy pytanie to posiada co najmniej jedną prawdziwą odpowiedź bezpośrednią w każdej interpretacji standardowej, w której prawdziwe są wszystkie formuły zdaniowe należące do wspomnianego zbioru formuł. To właśnie definicja pojęcia trafności pytania z uwagi na dany zbiór formuł w naturalny sposób może być traktowana jako punkt wyjścia badań nad trafnością pytań w systemach dialogowych, których rozszerzenia są postulowane w niniejszej pracy. Właściwie tylko w przypadku pytań poznawczych wydaje się uzasadnione założenie, iż każde proste pytanie rozstrzygnięcia jest pytaniem dobrze postawionym[34]. W ramach projektu, który szkicuję w niniejszym artykule, problem zasadności danego pytania należałoby zrelatywizować do konkretnego kontekstu społecznego. Na przykład można rozważyć sytuację, gdy pewne pytanie rozstrzygnięcia stanowi fragment dialogu między dwoma osobami należącymi do różnych grup społecznych o odmiennych strukturach. Z kolei byłoby uzasadnione przeanalizowanie zagadnienia zasadności postawienia

---

33 W sprawie interpretacji standardowej, zob. A. Wiśniewski, *ibidem*, s. 104–105 lub P. Leśniewski, *Zagadnienie sprawdzalności...*, *op.cit.*, s. 48–49. W sprawie podstawowych własności wynikania wielownioskowego zob. np. A. Wiśniewski, *The Posing of Questions, op.cit*., s. 108–113 lub – ewentualnie – P. Leśniewski, *Zagadnienie sprawdzalności..., op.cit*., s. 50–51.

34 Zob. K. Ajdukiewicz, *op.cit*., s. 88–89.

danego pytania w zróżnicowanych grupach społecznych zgodnie z L. Nowaka typologią społeczeństw[35]. W tym miejscu niewątpliwie należy odwołać się do fundamentalnych prac L. Koja. W szeregu artykułów[36] wspomniany autor podjął złożoną problematykę zasadności pytań. Ze względów technicznych pozwolę sobie tylko zasygnalizować, iż Koj rozważa różne rodzaje pytań – obok pytań poznawczych także pytania *retoryczne* oraz pytania *deliberacyjne*. Kwestia zasadności danego pytania zostaje podzielona na następujące zagadnienia: (1) dopuszczalność danego pytania; (2) umotywowanie tego pytania; (3) ugruntowanie danego pytania. Dla każdego typu pytań otrzymuje się oddzielne charakterystyki dopuszczalności, umotywowania i ugruntowania. Rozszerzenia budowy systemów dialogowych, o których wspomniałem wcześniej, obejmują w szczególności niektóre założenia przyjmowane w formalnej teorii wartości.

4. Metody formalne: hierarchie wartości

Rzeczą najmniej wybaczalną jest nikczemna hierarchia wartości[37].

Przystępując do rozważań poświęconych hierarchiom wartości, warto wykorzystać określone metody formalne oraz wybrać pewien wzorzec treściowy. W zgodzie z paradygmatem logiczno-teoriomnogościowym i w myśl ustaleń pracy Kubińskiego i Bielaka[38] odwołuję się do teorii relacji porządkujących. Z kolei w zakresie aksjologicznych presupozycji merytorycznych proponuję przyjąć stanowisko antropologii antynaturalistycznej[39]. Za Wolniewiczem wprowadźmy

35 Zob. L. Nowak, *U podstaw*..., t. 1., *op.cit.,* s. 177–180.

36 Zob. L. Koj, *Zasadność pytań,* „Studia Filozoficzne", 12/1988, s. 143–150. L. Koj, A. Wiśniewski, *Inquiries into the Generating and Proper Use of Questions,* Wyd. Naukowe UMCS, Lublin 1989.

37 Zob. H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Znak, Kraków 1994, s. 386, (notatka z 15 lutego 1952 roku).

38 T. Kubiński, P. Bielak, *Pewien aparat pojęciowy opisujący hierarchie wartości,* „Ruch Filozoficzny", 46(4)/1988, s. 383–390.

39 Zob. przede wszystkim M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Vertethik. Neuer wersuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*, Francke Verlag, Bern 1954, s. 120–130. Por. A. Grzegorczyk, *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław i in. 1983 oraz *idem*, *Etyka w doświadczeniu wewnętrzym*, Inst. Wydawniczy PAX, Warszawa 1989. Zob. również B. Kotowa, *O wartościowaniu w badaniach nad kulturą*, w: K. Zamiara (red.), *O kulturze i*

zatem opozycję: wartości samoistne/wartości użytkowe[40]. Zgodnie z aksjologią Elzenberga proponuję przyjąć, że kultura to ogół tych wartości samoistnych, które pojawiły się w naturze za sprawą człowieka[41]. Odnotujmy następujące dobitne sformułowanie M. Gołaszewskiej:

„Wartości mają znaczenie tylko w świecie człowieka – piękno nie odkryte pozostaje tylko fizykalnym stanem rzeczy"[42].

Przypomnijmy wreszcie, iż zgodnie z paradygmatycznym ujęciem zaproponowanym przez J. Kmitę kultura to zespół form świadomości społecznej[43]. Poszczególne dziedziny kultury utożsamia się z formami świadomości społecznej[44]. Każda forma świadomości społecznej obejmuje: (1) przekonania normatywne (określają one wartości/cele/

jej badaniu. Studia z filozofii kultury, PWN, Warszawa 1985, s. 173–189. W nurcie sporów aksjologicznych toczących się w kontekście kontrowersji między naturalizmem a antynaturalizmem warto odnotować np. stanowisko radykalnego neonaturalizmu metaetycznego sformułowane i opracowane w pracy: J. Wawrzyniak, *Teoretyczne podstawy neonaturalistycznej bioetyki środowiskowej*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2000. Autor pisze między innymi: „Wartości okazują się dynamicznymi, relacyjnymi stanami »rzeczy«, dziejącymi się w czasie (a więc nietrwałymi!), złożonymi z obiektu (konfiguracji empirycznej) wartościowanego, podmiotu wartościującego oraz relacji (więzi, zależności ontycznej) między nimi; jest to każda relacja (związek), w jakiej podmiot chciałby/nie chciałby znaleźć się z tym »obiektem«. Owo chcenie pozostaje rezultatem wartościowania, które nie jest tożsame z przyjemnością, pragnieniem, wstrętem, miłością, strachem etc., choć te stany psychiczne są z reguły indukowane przez wartościowanie i zaczynają mu towarzyszyć już na etapie pierwszego doświadczenia wartościującego wobec danego obiektu (...). Wartościowanie dotyczy wszystkich składowych wartości, obejmując autowartościowanie podmiotu, który jako źródło wartościowania jest wewnętrznym elementem konstytutywnym wartości". *Ibidem*, s. 179.

40 Zob. B. Wolniewicz, *Potrzeby i wartości*, w: *idem*, *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi z fragmentami pism Tadeusza Kotarbińskiego*, Wydział Filozofii i Socjologi UW, Warszawa 1993 s. 96–97.

41 W sprawie aksjologii Elzenberga zob. M. Elzenberg, *Pisma aksjologiczne*, Wyd. UMCS, Lublin 2002, *passim*. Por. B. Wolniewicz, *Z aksjologii Elzenberga*, w: *idem*, *Filozofia i wartości*, *op.cit*., s. 142–152.

42 Zob. M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka,* Wiedza Powszechna, Warszawa 1984, s. 219.

43 Zob. np. J. Kmita, *Kultura i poznanie,* PWN, Warszawa 1985, s. 9–12.

44 Zob. np. K. Zamiara, *Wprowadzenie*, w: *idem* (red.), *O kulturze..., op.cit*., s. 12.

rezultaty maksymalnie preferowane/sensy)[45]; (2) przekonania dyrektywalne. Przekonania dyrektywalne możemy traktować jako pary uporządkowane o postaci »wartość, czynność« przyporządkowujące danej wartości odpowiednie czynności, których podjęcie stanowi warunek konieczny i/lub warunek dostateczny realizacji tej wartości. Formy świadomości społecznej nie obejmują jednak przekonań stanowiących z kolei przesłanki wspomnianych przekonań normatywnych oraz przekonań dyrektywalnych. Zgodnie z ujęciem Kmity praktyka to zespół czynności subiektywno-racjonalnych, a zatem czynności (1) subiektywnie zorientowanych na realizację określonych wartości, oraz (2) podejmowanych zgodnie z subiektywną wiedzą o sposobach realizacji owych wartości. Form świadomości społecznej jest tyle, ile jest typów praktyki społecznej, które są regulowane przez owe formy w trybie subiektywno-racjonalnym[46]. Odnotujmy w tym miejscu, iż w tradycji polskiej filozofii analitycznej podstawowymi pracami poświęconymi pewnej wersji formalnej teorii wartości są artykuły T. Czeżowskiego[47]. Teoria sformułowana i rozwijana przez wspomnianego autora, została przedstawiona oraz krytycznie omówiona w pracy Jonkisza[48]. Wypada również wspomnieć o ujęciu R.B. Brandta, który wyróżnia *etykę normatywną* oraz *etykę krytyczną* określaną także mianem *metaetyki*[49]. Z kolei Elzenberg oddzielał *aksjologię formalną* – która bada, między innymi, czym są wartości – od *aksjologii merytorycznej*, zajmującej się formułowaniem sądów kategorycznych o postaci „To a to ma wartość", „To a to jest dobre", „Powinieneś..."[50]. Nie sposób wreszcie nie wspomnieć o podejściu R. Hare'a określającego etykę jako *logiczną analizę języka moral-*

---

45 Z podanych w tym miejscu czterech terminów wybieram w stosunku do przekonań normatywnych – ze względu na charakter niniejszej pracy – termin pierwszy. Będę zatem mówił, iż wartości są określone przez przekonania normatywne.

46 Por. R. Kubicki, *Interpretacja a poznanie. Studium z filozofii sztuki*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1991, s. 170–179.

47 Zostały one zebrane w tomie T. Czeżowski, *Pisma z etykii teorii wartości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław i in. 1989. Por. także C. Poręb-ski, *Polish Value Theory. Five Lectures with Texts*, Jagiellonian University Press, Cracow 1996, s. 45–59.

48 A. Jonkisz, *Formalna teoria wartości*, „Filozofia Nauki", 3–4(23–24)/1998, s. 121–132.

49 Zob. R.B. Brandt, *op.cit.*, s. 14–24.

50 Zob. B. Wolniewicz, *Z aksjologii Elzenberga*, *op.cit*., s. 143.

ności[51]. W książce Ingardena[52] wprowadza się podział etyki na trzy działy. Pierwszy dział to *etyka teoretyczna*. Zajmuje się ona między innymi następującymi kwestiami: (1) Jakie wartości są wartościami moralnymi?; (2) Co to jest wartość moralna?; (3) Jakim przedmiotom przysługują wartości moralne? Drugi dział etyki to *etyka normatywna*, dążąca do sformułowania systemu norm moralnych. Trzeci dział etyki stanowi *etyka stosowana*[53].

W niniejszym artykule przedstawię krótko propozycję zawartą w pracy Kubińskiego i Bielaka[54]. Niech H będzie zbiorem skończonym, co najmniej dwuelementowym, nazywanym *obszarem wartości*. Niech E będzie relacją *równocenności* („*x* jest równocenne *y*" lub „*x* ma tę samą wartość, co *y*") we wspomnianym zbiorze. Zakłada się, że relacja E jest w zbiorze H relacją równoważnościową. Posiada więc trzy następujące własności formalne:

(*) $\forall x\ (x \in H \rightarrow \langle x, x\rangle \in E)$;

(**) $\forall x \forall y\ [(x \in H \wedge y \in H \wedge \langle x, y\rangle \in E) \rightarrow \langle y, x\rangle \in E]$;

(***) $\forall x \forall y \forall z\ [(x \in H \wedge y \in H \wedge z \in H \wedge \langle x, y\rangle \in E \wedge \langle y, z\rangle \in E) \rightarrow \langle x, z\rangle \in E]$.

Niech $[a_1]_E$, ..., $[a_n]_E$ będą klasami abstrakcji relacji E wytworzonymi odpowiednio przez a_1, ..., $a_n \in H$, przy czym $n > 1$. Ciąg $[a_1]_E$, ..., $[a_n]_E$ Kubiński proponuje nazywać *ciągiem podstawowym*. Przyjmijmy, że wszystkie elementy zbioru $[a_i]_E$ są mniej cenne niż elementy zbioru $[a_{i+1}]_E$, gdzie $i+1 \leq n$. Niech $x, y \in H$. Mówimy, że x *jest mniej cenne od* y (symbolicznie $R(x, y)$) wtedy i tylko wtedy, gdy w ciągu podstawowym $[a_1]_E$, ..., $[a_n]_E$ istnieją zbiory $[a_i]_E$, $[a_j]_E$ takie, że $x \in [a_i]_E$, $y \in [a_j]_E$ oraz $i < j \leq n$. Trójkę uporządkowaną o postaci $\langle H, E, R\rangle$ określamy mianem *hierarchii wartości*. Załóżmy, że relacja R jest silnym (albo ostrym) porządkiem w obszarze wartości hierarchii $\langle H, E, R\rangle$, a więc, że posiada następujące własności:

(#) $\forall x\ (x \in H \rightarrow \langle x, x\rangle \notin R)$, [przeciwzwrotność];

(##) $\forall x \forall y\ ((x \in H \wedge y \in H \wedge \langle x, y\rangle \in R) \rightarrow \langle y, x\rangle \notin R)$, [asymetryczność];

---

51 Zob. R.M. Hare, *The Language of Morals*, Oxford University Press, London 1964, s. III.

52 R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, PWN, Warszawa 1989.

53 W odniesieniu do tego działu etyki, Ingarden używa nazwy „technologia etyczna". Pozwolę sobie zwrócić uwagę Czytelnika na cudzysłów.

54 T. Kubiński, P. Bielak, *op.cit*.

(###)$\forall x \forall y \forall z$ (($x \in H \wedge y \in H \wedge z \in H \wedge <x, y> \in R \wedge <y, z> \in R) \rightarrow$ $<x, z> \in R$), [przechodniość].

Załóżmy, że dane są dwie hierarchie wartości $h = <H, E, R>$ oraz $g = <G, E_1, R_1>$. Definicja hierarchii wartości zaproponowana w pracy Kubińskiego i Bielaka[55] pozwala na porównanie hierarchii h oraz hierarchii g w różnych aspektach. Gdy $G \subseteq H$ i $E_1 \subseteq E$ i $R_1 \subseteq R$, wspomniani autorzy proponują mówić, iż hierarchia g jest podhierarchią hierarchii h. Odpowiednio, gdy dodatkowo $G \neq H$, to hierarchię g określa się mianem *podhierarchii* hierarchii h (*h* jest *nadhierarchią właściwą g*). Oczywiście, możemy rozważać hierarchie wartości, w których na relację R nałożymy dodatkowo warunek spójności. Z drugiej strony dopuszczalne są takie warianty hierarchii wartości, w których relacja R jest porządkiem częściowym.

5. Modele grup społecznych

Rozpocznę od przytoczenia słynnej uwagi metodologicznej Lévi-Straussa:

„Antropologia społeczna jest nauka młodą; jest naturalne, że usiłuje ona budować swe modele na wzór najprostszych wśród tych, których dostarczają jej nauki bardziej rozwinięte. Tym tłumaczy się urok mechaniki klasycznej. Ale czy nie byliśmy w tym zakresie ofiarami pewnego złudzenia? Jak to zauważył von Neumann (...), »wypracowanie prawie dokładnej teorii gazu zawierającego ok. 10^{25} wolnych cząsteczek jest nieporównanie prostsze niż zbudowanie teorii systemu słonecznego, który obejmuje tylko 9 wielkich ciał«. Otóż antropologia poszukująca modeli znajduje się w sytuacji pośredniej; przedmioty, którymi się zajmujemy: role społeczne i jednostki połączone w określonym społeczeństwie – są o wiele liczniejsze od ciał mechaniki newtonowskiej, ale nie dość liczne na to, by podlegać statystyce i rachunkowi prawdopodobieństwa. Jesteśmy więc usytuowani na terenie grząskim i dwuznacznym: nasze fakty są zbyt złożone, by można je było badać w pewien sposób, ale nie dość złożone, by można je było badać inaczej”[56].

---

55 *Ibidem.*

56 Zob. C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Wyd. KR, Warszawa, s. 283.

Zdaję sobie sprawę, że prace Ajdukiewicza poświęcone konwencjonalizmowi skrajnemu oraz rozprawa Flecka *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (z 1935 roku) są powszechnie znane. Pozwolę sobie jednak przytoczyć następujący pogląd N. Goodmana:

»Fakt«, tak jak »znaczenie«, to termin synkategorematyczny; fakty bowiem są w końcu oczywiście artefaktami”[57].

Przyjmijmy, iż każda *grupa społeczna* jest strukturą relacyjną o postaci $<X, R_1, ..., R_n>$, gdzie X jest zbiorem osób należących do danej grupy społecznej a $R_1, ..., R_n$ są relacjami zachodzącymi między elementami zbioru X[58]. Tego rodzaju ujęcie struktury grupy społecznej pomija problematykę związaną ze zmianami zachodzącymi w danej grupie na przykład w aspekcie upływu czasu, w szczególności – czasu rzeczywistego. Można więc wspomniane podejście określić mianem *ujęcia statycznego*. Zgodnie z logiką klasyczną, otrzymujemy sześć zdań, z których każde można traktować jako opis struktury danej grupy społecznej lub jako opis pewnego fragmentu takiej struktury[59]. Wprowadzając spójnik negacji, otrzymujemy dodatkowo sześć kolejnych zdań tego rodzaju.

W charakterze ilustracji proponuję rozważenie następującego prostego przykładu (tab. 1). Niech X będzie zbiorem donosicieli a $P(x, y)$ niech będzie dwuargumentowym predykatem „x podsłuchuje y”.

Odnotujmy jeszcze w tym miejscu analizę ustrojów politycznych przedstawioną w pracy Nowaka[60]. Na marginesie sygnalizuję możliwość następującego podejścia. Niech $P(x, y)$ będzie dwuargumento-

---

57 Zob. N. Goodman, *Jak tworzymy światy,* przeł. M. Szczubiałka, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 111. W rozdziale siódmym *Ways of Worldmaking* Goodman powie wprost: „Każdy dyskurs o dobru nasuwać może rzecz jasna pytanie o jego adekwatność w odniesieniu do dobra moralnego; spekulacje takie z ochotą zostawiam jednak innym. Niemniej jednak jedno zasługuje na podkreślenie, a mianowicie, że przynajmniej w tu rozważanym kontekście względność dobra i dopuszczalność niezgodnych dobrych ujęć w żaden sposób nie wyklucza ścisłości kryteriów odróżniania dobra od zła”. Zob. *ibidem*, s. 130.

58 W sprawie pojęcia *struktury relacyjnej* zob. np. R. Wójcicki, *Topics in the Formal Methodology of Empirical Sciences*, D. Reidel–Ossolineum, Dordrecht–Boston–Wrocław 1979, s. 25–26 lub Z. Adamowicz, P. Zbierski, *Logika matematyczna*, PWN, Warszawa 1991, s. 9–11.

59 Zob. J.M. Bocheński, *Pojęcie społeczeństwa wolnego*, w: *idem, Logika i filozofia, op.cit.,* s. 153–155.

60 Zob. L. Nowak, *U podstaw...*, t.1, *op.cit*., s. 346–353 (Dodatek (xi)).

Tabela 1.

Opis grupy donosicieli	Opis alternatywny	Opis grupy donosicieli za pomocą zdania języka polskiego
$\forall x \forall y\, P(x, y)$		Każdy donosiciel podsłuchuje każdego donosiciela.
$\exists y \forall x\, P(x, y)$		Istnieje donosiciel, który jest podsłuchiwany przez każdego donosiciela.
$\forall x \exists y\, P(x, y)$		Dla każdego donosiciela istnieje donosiciel, który jest przez niego podsłuchiwany.
$\exists x \forall y\, P(x, y)$		Istnieje donosiciel, który podsłuchuje wszystkich donosicieli.
$\forall y \exists x\, P(x, y)$		Dla każdego donosiciela istnieje donosiciel, który go podsłuchuje.
$\exists x \exists y\, P(x, y)$		Pewien donosiciel podsłuchuje pewnego donosiciela.
$\forall x \forall y \neg P(x, y)$	$\neg \exists x \exists y\, P(x, y)$	Nieprawda, że pewien donosiciel podsłuchuje pewnego donosiciela.
$\exists y \forall x \neg P(x, y)$	$\neg \forall y \exists x\, P(x, y)$	Nieprawda, że dla każdego donosiciela istnieje donosiciel, który go podsłuchuje.
$\forall x \exists y \neg P(x, y)$	$\neg \exists x \forall y\, P(x, y)$	Nieprawda, że istnieje donosiciel, który podsłuchuje wszystkich donosicieli.
$\exists x \forall y \neg P(x, y)$	$\neg \forall x \exists y\, P(x, y)$	Nieprawda, że dla każdego donosiciela istnieje donosiciel, który jest przez niego podsłuchiwany.
$\forall y \exists x \neg P(x, y)$	$\neg \exists y \forall x\, P(x, y)$	Nieprawda, że istnieje donosiciel, który jest podsłuchiwany przez każdego donosiciela.
$\exists x \exists y \neg P(x, y)$	$\neg \forall x \forall y\, P(x, y)$	Nieprawda, że każdy donosiciel podsłuchuje każdego donosiciela.

wym predykatem „*x* panuje nad *y*”. Gdy interesuje nas relacja panowania w dziedzinie kultury, określimy osobę *x* mianem *doktrynera*, natomiast osobę *y* – mianem *indoktrynowanego*[61]. Gdy założymy, że zbiór osób należących do danej grupy społecznej został określony, wówczas – odwołując się do teorii relacji – można postawić pytanie o własności formalne relacji *panowania* w tym zbiorze[62]. Dość oso-

61 *Ibidem*, s. 274.

62 Warto odnotować, iż L. Nowak w pracy *U podstaw teorii socjalizmu*, t. 3, *Dynamika władzy. O strukturze i konieczności zaniku socjalizmu*, Nakom, Poznań 1991 przyjmuje się, że osoba *x* panuje potencjalnie nad osobą *y* (osoba *y* jest poddanym osoby *x*) wtedy i tylko wtedy, gdy osoba *x* jest w stanie stworzyć stany rzeczy, na które osoba *y* odpowiada zniewoleniem, a więc skłonnością do realizacji preferencji osoby *x*. Na marginesie należy dodać, iż wspomniany autor

bliwym przypadkiem tego rodzaju przykładów struktur społecznych byłaby grupa, w której relacja panowania jest zwrotna, symetryczna, przechodnia i spójna. Rzecz jasna, każda struktura charakteryzowana w sposób podany powyżej mogłaby zostać użyta jako model konkretnych grup społecznych.

6. O systemach dialogowych

W pracach opublikowanych na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku. J. Mackenzie przedstawił kilka wersji systemów dialogowych[63]. Zgodnie z omawianym ujęciem, dowolny *dialog* może być traktowany jako ciąg wypowiedzi/lokucji (*locution acts*) A_1, A_2, ..., A_n[64]. Zdaniem Mackenziego, warto jednak przyjąć, iż dialog składa się raczej z wypowiedzeń (*locution events*). Każde wypowiedzenie ma postać $<n, A, x>$, gdzie n jest liczbą naturalną (nazywaną także *etapem dialogu* lub po prostu *punktem dialogu*), symbol A oznacza uczestnika dialogu, a symbol x – lokucję.

Każdy *system dialogowy* składa się z czterech elementów. Pierwszym z tych elementów jest *język*. W myśl omawianego ujęcia język może być traktowany jako zbiór zdań (*statements*) lub jako zbiór zdań oznajmujących (*declarative sentences*) wraz z lokucjami (wy-

---

wprowadza także pojęcie panowania efektywnego. Przypomnę, iż w ujęciu proponowanym w cytowanej pracy panowanie jest opozycją wolności. Jeżeli osoba *x* rzeczywiście takie stany stwarza, to mówimy, że osoba *x* panuje efektywnie nad osobą *y*. Zob. *ibidem*, s. 50. Dodam, iż w omawianej pracy przyjmuje się również następujące założenie: „Panowanie jest czymś całkiem innym niż kontrola. Oto panujący nie pozostawia poddanemu możliwości kierowania się własnymi preferencjami – narzuca mu własne. (...) Pojęciowo kontrola i panowanie są czymś całkiem inny: kto jest poddany kontroli, wcale nie musi być opanowany przez kontrolującego, a kto jest zniewolony, a więc opanowany przez kogoś, wcale nie musi być w tym samym czasie poddany kontroli". Zob. *ibidem*, s. 50. W sprawie pojęcia wolności zob. *ibidem*, s. 244–247.

63 Zob. np. prace: J. Mackenzie, *Woods on Ideals of Rationality in Dialogue*, „Argumentation", 2/1988, s. 409–417; *idem*, *Reasoning and Logic*, „Synthese", 79/1989, s. 99–117; *idem*; *Four Dialogue Systems*, „Studia Logica", 49(4)/1990, s. 566–583; *idem*, *Context of Begging the Question*, „Argumentation", 8/1994, s. 227–240.

64 Pozwolę sobie w tym miejscu przypomnieć łaskawemu Czytelnikowi fundamentalną triadę przyjmowaną w teorii czynności mowy: *the phonetic act*/*the phatic act*/*the rhetic act*.

powiedzeniami) utworzonymi za pomocą dowolnych zdań lub za pomocą wyłącznie zdań oznajmujących (*locutions produced from statements*)[65]. Drugim elementem systemu dialogowego są *własności* lokucji i/lub *relacje* między lokucjami. Kolejny element systemu dialogowego stanowi *funkcja zaangażowania* (*commitment function*), która jest definiowana rekurencyjnie za pomocą *reguł zaangażowania* (*commitment rules*). Reguły zaangażowania określają rezultat (wynik) wypowiedzenia (*locution event*) dla każdego uczestnika dialogu. W przypadku prostych systemów dialogowych mamy do czynienia tylko z dwoma uczestnikami – mówiącym (*speaker*) oraz słuchającym (*hearer*). Ostatnim – najważniejszym – elementem systemu dialogowego są *reguły dialogowe* (*rules of dialogue*). Dla danego – zbudowanego poprawnie – dialogu, składającego się z n wypowiedzi (*locution events*), reguły dialogowe pozwalają rozstrzygnąć, czy dodanie do tego dialogu danej wypowiedzi w punkcie n zachowuje poprawność dialogu w punkcie $n+1$, biorąc pod uwagę wymienione wcześniej elementy systemu dialogowego. Należy zaznaczyć w tym miejscu, iż jedną z zalet systemów dialogowych zaproponowanych przez Mackenziego jest przyjęcie założenia, że owe systemy funkcjonują w czasie rzeczywistym. Inną zaletę stanowi stosowanie jednego zestawu reguł dialogowych w stosunku do każdego uczestnika danego dialogu. Zanim przedstawię jeden z systemów Mackenziego, przypomnę pewien słynny dialog z historii logiki[66]. Dialog toczy się między Achillesem i Żółwiem. Z punktu widzenia Achillesa celem rozmowy jest uznanie przez Żółwia pewnego zdania, które poniżej występuje jako zdanie (Z)[67]. Punktem wyjścia wspomnianego dialogu jest następujący postulat:

(A) *Odcinki, które są równe temu samemu odcinkowi, są sobie równe*.

---

65 Przypomnijmy, iż zgodnie z tradycyjnym, podręcznikowym ujęciem L.G. Alexandra: (1) a sentence is a complete unit of meaning; (2) a sentence can take any one of four forms: a statement, a question, a command, an exclamation.

66 Zob. D.R. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid. A Metaphorical Fugue on Minds and Machines in the Spirit of Lewis Carrol*, Penguin Books, Harmondsworth 1984, s. 43–45.

67 Zob. J. Macnamara, *Logika i psychologia. Rozważania z pogranicza nauk*, przeł. M. Zagrodzki, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1993. W sprawie postulatów geometrii Euklidesa zob. np. T. Batóg, *Dwa paradygmaty...*, *op.cit.*, s. 12–18 lub *Filozofia matematyki. Antologia tekstów klasycznych*, oprac. R. Murawski, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1986, s. 45–46.

Na podstawie uznania postulatu (A) żółw uznaje również zdanie:

(B) *Dwa boki tego trójkąta są odcinkami, które są równe temu samemu odcinkowi*.

Achilles chce, by na podstawie uznania zdań (A) oraz (B) Żółw uznał również zdanie:

(Z) *Dwa boki tego trójkąta są sobie równe*.

Żółw pyta o podstawę, na mocy której miałby uznać zdanie (Z). Achilles twierdzi, że zdanie (Z) wynika ze zdań (A) oraz (B). Żółw uznaje więc następujące zdanie:

(C) *Zdanie (Z) wynika ze zdań (A) i (B)*.

Achilles ponownie chce, by Żółw uznał zdanie (Z). Żółw z kolei pyta o podstawę, na mocy której miałby uznać zdanie (Z). Achilles wskazuje na fakt, iż Żółw uznał zdania (A), (B) oraz (C), z których wynika zdanie (Z). Żółw uznaje więc następujące zdanie:

(D) *Zdanie (Z) wynika ze zdań (A), (B) i (C)*.

Dialog taki mógłby toczyć się dalej w podobny sposób właściwie w nieskończoność. Mackenzie zwraca uwagę na dwa źródła wad owego dialogu. Przyjmijmy, iż wśród środków argumentacji uczestnicy dialogu dysponują regułą *modus ponendo ponens*. Gdyby któryś z uczestników dialogu uznał jednocześnie zdanie *A*, zdanie *Jeżeli A, to B* oraz zdanie *Nie jest tak, że B*, to popełniłby pierwszy ze wspomnianych błędów. Drugi błąd polega na uznaniu zdań *A* oraz *Jeżeli A, to B*, przy jednoczesnym wyrażeniu wątpliwości co do prawdziwości zdania *B*. Omówię poniżej elementy jednego z systemów Mackenziego. Ów system będę krótko oznaczał symbolem M_1, język tego systemu – symbolem $L(M_1)$. Niech *s*, *t* będą metajęzykowymi zmiennymi reprezentującymi zdania języka $L(M_1)$, natomiast *x*, *y* – metajęzykowymi zmiennymi reprezentującymi lokucje. Symbolem d(*s*) oznaczmy negację (*denial*) zdania *s*. Niech symbol c(*s*, *t*) oznacza zdanie warunkowe (*conditional*), którego poprzednikiem jest zdanie *s*, a następnikiem – zdanie *t*. Przyjmijmy symbole O_1 oraz O_2 dla oznaczenia uczestników dialogu. Do języka omawianego systemu należą pytania rozstrzygnięcia o postaci *Czy jest tak, że A?*. Zbiór tych pytań oznaczmy symbolem $\underline{Q}(s)$, gdzie *s* jest zdaniem języka $L(M_1)$. W języku rozważanego systemu znajdują się wyrażenia umożliwiające poddawanie w wątpliwość, a zatem wypowiedzi o postaci *Nie jestem pewny, że A*. Dla zbioru tego rodzaju wypowiedzi zarezerwujemy symbol $\underline{W}(s)$, gdzie *s* jest zdaniem języka $L(M_1)$. Elementami następnego zbioru są z kolei wypowiedzi o postaci *Rozstrzygnij, czy jest tak że*

A_1, ...*!*. Wypowiedzi o takiej budowie Mackenzie określa mianem żądań rozstrzygnięcia dla zbiorów zdań. Zbiór wszystkich wypowiedzi tego rodzaju oznaczmy symbolem $\underline{\mathrm{R}}(s)$, gdzie *s* jest zdaniem języka $L(M_1)$. Ostatnim zbiorem należącym do języka systemu M_1 jest zbiór wypowiedzi o postaci *Rozstrzygnij, gdy jest tak, że* A_1, ..., *to czy jest tak, że B!*. Mackenzie określa każdą wypowiedź tego rodzaju mianem żądania rozstrzygnięcia o wynikaniu. W odniesieniu do zbioru wypowiedzi tego typu użyjemy symbolu $\underline{\mathrm{R}}(T, s)$, gdzie *T* jest zbiorem zdań $L(M_1)$, a *s* – zdaniem tego języka. W odniesieniu do własności lokucji oraz relacji między lokucjami przyjmuje się w systemie M_1, iż każdy z uczestników dialogu rozstrzyga (i/lub potrafi rozstrzygnąć) w odniesieniu do danej lokucji, czy jest ona zdaniem, pytaniem i tak dalej. Powiemy, że lokucja *x* jest odpowiedzią na pytanie należące do zbioru $\underline{\mathrm{Q}}(s)$, gdy $x \in \{s, \underline{\mathrm{W}}(s), \mathrm{d}(s)\}$. Tego rodzaju fakt zapiszemy krótko *x* **Ans** $\underline{\mathrm{Q}}(s)$. Zakłada się także, iż dany jest skończony zbiór, którego elementami są niezawodne schematy wnioskowań. Wspomniany zbiór oznaczamy symbolem *V*. O zdaniu *s* mówimy, że jest ono bezpośrednią konsekwencją zbioru zdań *T*, gdy wnioskowanie o schemacie $T \vdash s$ podpada pod co najmniej jeden ze schematów należący do zbioru *V*. Fakt, iż zdanie *s* jest bezpośrednią konsekwencją zbioru zdań *T,* zapisujemy krótko: *T* **Imc** *s*. Podobnie mówimy, że zbiór zdań *T* jest bezpośrednio sprzeczny, gdy dla pewnego $s \in T$, $T - \{s\}$ **Imc** d(*s*). Innymi słowy, zbiór zdań *T* jest bezpośrednio sprzeczny, gdy istnieje zdanie s w owym zbiorze, że negacja zdania s jest bezpośrednią konsekwencją zbioru $T - \{s\}$. Symbolicznie zapisujemy wspomniany fakt w postaci **Imn** *T*. Z kolei zdanie warunkowe *s* określamy mianem zdania warunkowego w sensie logicznym, gdy następnik tego zdania jest bezpośrednią konsekwencją jego poprzednika. W takim przypadku zastosujemy symbol **Inf** s. Przechodzę do omówienia definicji funkcji zaangażowania. Niech D oznacza interesujący nas dialog, który toczy się między dwoma osobami O_1 oraz O_2. Symbol $\mathrm{c}_i O_k$ oznacza wartość funkcji zaangażowania dla osoby O_k w momencie *i*. Dla obu uczestników dialogu D w momencie rozpoczęcia owego dialogu, funkcja zaangażowania przyjmuje wartość zerową: $\mathrm{c}_0 O_1 = 0$, $\mathrm{c}_0 O_2 = 0$. Pozostałe punkty definicji funkcji zaangażowania ustalają wartości tej funkcji dla obu uczestników w momentach *n* oraz *n*+1 w odniesieniu do zdań, pytań i tak dalej. Rozpoczniemy od zdań. Przyjmujemy, że jeżeli $\langle n, O_1, s\rangle \in \mathrm{D}$, to $\mathrm{c}_{n+1} O_1 = \mathrm{c}_n O_1 \cup \{\mathrm{s}\}$ oraz $\mathrm{c}_{n+1} O_2 = \mathrm{c}_n O_2 \cup \{\mathrm{s}\}$. W odniesieniu do poddawania w wątpliwość mamy:

jeżeli $\langle n, O_1, \underline{W}(s)\rangle \in D$, to $c_{n+1} O_1 = c_n O_1 - \{s\}$, $c_{n+1} O_2 = c_n O_2$. Z kolei dla pytań odpowiedni punkt definicji funkcji zaangażowania głosi, że gdy $\langle n, O_1, \underline{Q}(s)\rangle \in D$, to $c_{n+1} O_1 = c_n O_1$, $c_{n+1} O_2 = c_n O_2$. Wreszcie w odniesieniu do żądań rozstrzygnięcia dla zbiorów zdań, przyjmujemy następujące sformułowanie: jeżeli $\langle n, O_1, \underline{R}(s)\rangle \in D$, to $c_{n+1} O_1 = c_n O_1$, $c_{n+1} O_2 = c_n O_2$. Przejdę do prezentacji reguły dialogu systemu M_1. Mają one następującą postać:

– (R–1) Żaden poprawny dialog nie zawiera wypowiedzi $\langle n, O_1, x\rangle$, o ile $x \notin L(M_1)$.
– (R–2) Żaden poprawny dialog nie zwiera wypowiedzi $\langle n, O_1, \underline{D}\rangle$ lub $\langle n, O_1, \underline{W}(s)\rangle$,
– gdzie **Inf** *s*.
– (R–3) Żaden poprawny dialog o długości n+1 nie zawiera wypowiedzi $\langle n–1, O_2, \underline{Q}\rangle$, o ile nie zawiera także wypowiedzi $\langle n, O_1, x\rangle$ oraz *x* **Ans** Q.
– (R–4) Żaden poprawny dialog nie zawiera wypowiedzi $\langle n, O_1, \underline{R}\rangle$, o ile nie jest tak,
  że $T \subseteq c_n O_2$ oraz **Imn** *T*.
– (R–5) Żaden poprawny dialog o długości n+1 nie zawiera wypowiedzi $\langle n–1, O_2, \underline{R} >$, o ile nie zawiera również wypowiedzi $\langle n, O_1, \underline{W}(t)\rangle$, gdzie $t \in T$.
– (R–6) Żaden poprawny dialog nie zawiera wypowiedzi $\langle n, O_1, \underline{R}(T, s) >$, o ile nie jest tak, że *T* **Imc** *s* oraz $T \subseteq c_n O_2$ oraz $\langle n–1, O_2, \underline{W}_s\rangle \in D$.
– (R–7) Żaden poprawny dialog o długości n+1 nie zawiera wypowiedzi $\langle n–1, O_2, \underline{R}(T, s)\rangle$, o ile nie zwiera również wypowiedzi $\langle n, O_1, x\rangle$, gdzie albo $x = s$, albo dla pewnego $t \in T$, $x = \underline{W}(t)$.

Proponuję rozważenie możliwości pewnego uogólnienia przedstawionej powyżej koncepcji oraz zastosowania jej w dialogach prowadzonych w grupach społecznych o określonych strukturach. Projekt programu badawczego koncentrowałby się na konstrukcji systemów dialogowych spełniających pewne warunki. Po pierwsze, konstruując własności lokucji (i/lub relacje między lokucjami), warto wziąć pod uwagę pozycje społeczne uczestników dialogu jako argumenty odpowiednich funkcji zaangażowania. Zgodnie z wcześniejszymi uwagami, każdy z uczestników dialogu może należeć do co najmniej jednej grupy społecznej. Określając rezultaty lokucji dla poszczególnych uczestników, a więc definiując funkcje zaangażowania, należy przyjąć, iż wartościami tych funkcji są na przykład zmiany zbiorów

(lub stanów) przekonań[68], obejmujące zmiany hierarchii wartości poszczególnych uczestników dialogu w zależności od ich pozycji społecznej. Dodam w tym miejscu, iż wykład wygłoszony w Bydgoszczy 25.10.2001 roku, Kmita zakończył następującymi słowami:

„Tak więc stoi wciąż przed nami pytanie: Oto opieramy się na wyraźnie nieuzasadnionym empirycznie przekonaniu, może nieuzasadnialnym w żaden sposób, że rozmawiając o czymś, zdawałoby się, określonym w rezultacie prób identyfikacji odniesień przedmiotowych zdań i składających się na nie słów naszego interlokutora, podobnie jak i on, do niezbitej prawie pewności, że porozumiewamy się efektywnie; wszelako nie dajemy sobie zupełnie rady z argumentacją typu Quine'owskiego uparcie perswadującą nam, że każdy z nas żyje w swoim świecie i dysponuje jedynie pękiem *proxy-functions* przeprowadzających nas bez naszej wiedzy od elementów światów cudzych do świata naszego. Jak więc możliwe jest porozumienie w sensie Habermasa? I skąd bierze się nasze uparte, „zwierzęce", chciałoby się rzec, przekonanie, iż rozumiemy się doskonale? Skąd bierze się idea nauk humanistycznych, a więc idea, że dowiadujemy się wzajemnie czegoś o sobie i o naszych myślach, o wspólnym świecie, w którym żyjemy? Czyżby szło tutaj o złudzenie wywołane wolą, aby było tak, jak chce tego nasza w gruncie rzeczy metafizyka celująca jednak w jakąś próżnię?"[69]

Warto podkreślić, że w badaniach związanych z semantyką modalnych rachunków logicznych podobna tendencja pojawiła się już w latach 70. ubiegłego wieku. M. Creswell w pracy *Hyperintensional Logic* z 1975 r. pisał:

„Perhaps we should base our semantics on something which has no direct connection with the notion of truth, perhaps on something more avowedly mental, like beliefs (or equivalence classes of beliefs under some kind of synonymy relation"[70].

---

[68] W sprawie omówienia w języku polskim koncepcji reguł racjonalnych zmian przekonań zob. np. pracę P. Leśniewski, *Reguły racjonalnych zmian przekonań. Koncepcja Petera Gärdenforsa,* „Studia Metodologiczne", 28/1993, s. 49–64, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

[69] Zob. J. Kmita, *Racjonalność „uwolniona od hipoteki metafizycznej"*, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe – Komisja Filozofii, Bydgoszcz 2001, s. 35–36.

[70] Zob. M. Cresswell, *Hyperintensional Logic*, „Studia Logica", 34/1975, s. 26. Zasygnalizujmy przejrzyste systemy metafizyczne *explicite* odwołujące się do pojęcia świata możliwego (L. Nowak, J. Perzanowski, E.N. Zalta). Warto przy okazji odnotować klasyczną wypowiedź Kripkego: „Główną i pierwotną pobud-

Ostatecznym rezultatem konstrukcji systemów dialogowych byłoby sformułowanie reguł ustalających poprawność dialogu ze względu, między innymi, na konflikt wartości i oraz ze względu na pozycje społeczne uczestników dialogu należących do różnych grup społecznych. Proszę zwrócić uwagę, iż w *Dziedzictwie cnoty* znajduje się fragment dotyczący wnioskowań praktycznych w pismach Arystotelesa. Według MacIntyre'a każde wnioskowanie praktyczne składa się z czterech elementów:

(1) założeń ujmujących pragnienia i cele działającego podmiotu;

(2) przesłanki większej stwierdzającej, iż zrobienie czegoś, posiadanie albo dążenie do czegoś jest rzeczą dobrą i pożądaną przez daną osobę;

(3) przesłanki mniejszej, będącej sądem teoretycznym (*perceptual judgement*) stwierdzającym, że zachodzi sytuacja, o której mówi przesłanka większa;

(4) wniosku, którym jest odpowiedni czyn[71].

Ogólną budowę tego rodzaju wnioskowań można przedstawić więc za pomocą następującego schematu:

(Z) [założenie o preferencjach]
(P–1) [przesłanka większa]
(P–2) [przesłanka mniejsza]

(W) [działanie]

Dodam na marginesie, iż postulowana przez MacIntyre'a systematyzacja teorii wnioskowań praktycznych została dokonana w latach 50. ubiegłego wieku przez J. Kalinowskiego. Proszę zwrócić uwagę, iż schemat wnioskowania praktycznego w ujęciu Kalinowskiego[72] można przedstawić następująco:

---

ką stosowania »analizy w terminach światów możliwych« była okoliczność, że pozwalała ona na uprawianie logiki modalnej za pomocą tych samych teoriomnogościowych technik teorii modeli, które okazały się tak skuteczne w zastosowaniu do logiki ekstensjonalnej". Zob. S. Kripke *Nazywanie a konieczność*, przeł. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988, s. 23 (przypis 18).

71 Zob. A. MacIntyre, *Dziedzictwo...*, *op.cit.*, s. 295.

72 Zob. J. Kalinowski, *Logika norm*, przeł. T. Pawłowski, Instytut Wydawniczy Daimonion, Lublin 1993, s. 37–44.

(P–1) [norma ogólna (w aspekcie sprawcy lub w aspekcie czynności)]
(P–2) [teoretyczny sąd szczegółowy]
(N) [norma szczegółowa (w aspekcie sprawcy lub w aspekcie czynności)]
(R) [rozkaz: „Czyń to!" lub „Nie czyń tego!"]

(W) [działanie]

Odwołując się do powyższych schematów, można zatem sformułować postulat, by reguły ustalające poprawność prowadzenia danego dialogu, zawierały – jako odpowiednie przesłanki – (1) informację o hierarchiach wartości każdego z uczestników tego dialogu oraz (2) dane o przynależności uczestników do grup społecznych o ustalonych strukturach. Dodam, iż postulowane badania nad kontekstowymi systemami dialogowymi nawiązują do – fundamentalnej w ramach tradycji filozofii dialogu – opozycji myślenie/mowa. F. Rosenzweig pisał na przykład:

„Mowa związana jest z czasem, karmi się nim. Nie chce i nie może opuścić gleby karmicielki. Nie wie z góry, dokąd zawędruje. Swe hasła otrzymuje od innych. Żyje w ogóle życiem innych: słuchacza opowiadania, współrozmówcy lub towarzysza w chórze. Tymczasem myślenie jest zawsze samotne, nawet wtedy, gdy ma miejsce w grupie »zgodnie myślących« filozofów; również wtedy inny stawia mi tylko zarzuty, które właściwie sam musiałbym sobie postawić. Z tego powodu większa część dialogów filozoficznych, także przeważająca część dialogów Platona, jest nudna"[73].

Zgodnie z tradycją szkoły poznańskiej, funkcję wyjaśniania w naukach humanistycznych pełni interpretacja humanistyczna. Interpretacja humanistyczna danej czynności podjętej przez podmiot *X* (lub rezultatu takiej czynności) polega na podaniu odpowiedzi na pytanie *Dlaczego podmiot X podjął daną czynność?* (lub na pytanie *Dlaczego*

---

[73] Zob. F. Rosenzweig, *Nowe myślenie. Kilka późniejszych uwag do* Gwiazdy Zbawienia, w: *idem*, *Gwiazda Zbawienia*, przeł. T. Gadacz, ZNAK, Kraków 1998, s. 44, 675. Warto odnotować w tym miejscu, iż wspomniany tekst Rosenzweiga ukazał się również w książce *Filozofia dialogu*, oprac. B. Baran, ZNAK, Kraków 1991 oraz w pracy *Rozum i słowo. Eseje dialogiczne*, red. B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner, Papieska Akademia Teologiczna – Wydział Filozoficzny, Kraków 1987.

X nadał rezultatowi danej czynności takie a takie cechy?). Zasadniczą rolę w koncepcji interpretacji humanistycznej odgrywa założenie o racjonalności działającego podmiotu[74]. Według Nowaka[75] reguła racjonalności głosi, iż podmiot postępuje racjonalnie, gdy ze zbioru alternatywnych czynności podejmuje tę czynność, o której sądzi, że doprowadzi do rezultatu najwyżej cenionego w świetle jego preferencji[76]. Niezależnie od różnic między funkcjonującymi w literaturze metodologicznej modelami działania racjonalnego (i/lub modelami działań poza-racjonalnych), fundamentalną rolę w metodologii nauk humanistycznych odgrywa hipoteza, iż w dziedzinie działania (w dziedzinie praktyki) istnieją reguły (i/lub prawa). Wspomniane założenie jest formułowane czasami wprost, niekiedy – jako oczywiste lub jako powszechnie uznawane – przyjmuje się je *implicite*. Moglibyśmy powiedzieć, że właśnie z metodologicznego punktu widzenia zasadniczym celem analiz dotyczących sfery działań ludzkich miałoby być sformułowanie tego rodzaju reguł (i/lub praw). Z jednej strony, działania podejmowane przez człowieka, dzięki owym regułom (i/lub prawom) byłyby najbardziej skuteczne, a z drugiej – wspomniane reguły (i/lub prawa) pełniłyby zasadniczą funkcję w strukturze eksplanansu interpretacji humanistycznej.

7. Uwaga końcowa: perspektywa prowincjonalna?

Gdy Z. Ziembiński omawiał teorię J. Rawlsa, zwrócił uwagę na szereg cech owej koncepcji. Jedną z tych cech opisał następująco:

74 Warto na marginesie odnotować, iż w pracy L. Nowaka, *U podstaw...*, t. 1, *op.cit.* koncepcja człowieka jako podmiotu racjonalnego (jednostki racjonalnej) została poddana analizie krytycznej i zaproponowano – alternatywny – *nie-ewangeliczny* model człowieka. Nowak formułuje dwie zasady – zasadę kontrracjonalności oraz zasadę irracjonalności. Zgodnie z zasadą kontrracjonalności ze zbioru alternatywnych czynności podmiot *X* podejmuje tę czynność, o której sądzi się, że doprowadzi do rezultatu najwyżej cenionego w świetle preferencji ciemięzcy. Zgodnie z zasadą irracjonalności ze zbioru alternatywnych czynności podmiot *X* podejmuje tę czynność, o której sądzi się, że doprowadzi do rezultatu najniżej cenionego w świetle preferencji darczyńcy. Zob. L. Nowak, *U podstaw...*, t. 3, *op.cit.*, s. 51.

75 L. Nowak, *U podstaw...*, t. 1, *op.cit.*

76 Zob. J. Kmita, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, PWN, Warszawa 1971, s. 15–30 i/lub *idem*, *Wykłady z logiki i metodologi nauk*, PWN, Warszawa 1976, s. 16–17.

„Jeśliby traktować koncepcję Rawlsa jako »teorię sprawiedliwości«, to autor powinien by wskazywać jakieś zastosowania owej teorii – tego jednak trudno się w dziele Rawlsa dopatrzeć. Jest to jedna z tych teorii spekulatywnych, które są konstruowane do wyjaśnienia jakichś **specjalnie wybranych** [pogrubienie moje – P.L.] elementów rzeczywistości, lecz nie nadają się do wyjaśniania jakichkolwiek innych[77].

Każda teoria – i dotyczy to nie tylko nauk humanistycznych – powinna podlegać testowi możliwie szerokiego zakresu zastosowań[78]. We wspomnianym kontekście prowincjonalizmu polskiego wypada odesłać łaskawego Czytelnika do pracy Nowaka[79]. Niech przy tym wolno mi będzie odwołać się do słów S. Brzozowskiego napisanych w 1907 r.:

„Czysta myśl w tej lub innej formie musi zawsze apelować do pracy jako ostatecznego sprawdzianu: musi apelować nawet wtedy, gdy stwarza warunki dla nowych jej form. Gdy pragnie się pracy przeciwstawić, pozostaje jej **czysta przemoc albo czysty fałsz** [pogrubienie moje – P.L.]. Przemoc albo magia. Klesze kropidło albo bagnet.”[80]

Sto lat po Brzozowskim wypada na zakończenie przywołać uwagę pewnego postmarksisty:

„Sprawą kluczową w całej sytuacji jest to, że natura działania ludzkiego **zmieniła się** [pogrubienie moje – P.L.], a wraz z nią centralny punkt teorii etycznej. Patrząc bowiem na całość – na wielkość naszych nowych mocy i na nowatorstwo ich wytworów, na ich wszechstronne oddziaływanie na kondycję ludzką i na dynamizm, któremu pozwalają sięgać w nieokreśloną przyszłość – musimy dostrzec, że **odpowiedzialność** z nieznanym dotąd ciężarem i zakresem wkroczyła do centrum moralności politycznej”[81].

---

77 Warto w tym miejscu zauważyć, iż właśnie problematyka związana z różnymi wersjami teorii sprawiedliwości zdaje się dominować we współczesnych dyskusjach podejmowanych w ramach analitycznej filozofii społecznej. W tej sprawie zob. np. pracę G. Lissowskiego, *Sprawiedliwy podział dóbr*, „Studia Filozoficzne”, 8–9/1989, s. 95–115.

78 W tej sprawie zob. przede wszystkim R. Wójcicki, *Werystyczne i heurystyczne teorie w nauce*, „Filozofia Nauki”, 2/1997, s. 23–52.

79 Zob. L. Nowak, *Gombrowicz*, *op.cit.*, s. 175–195.

80 Zob. S. Brzozowski, *Materializm dziejowy jako filozofia kultury*, w: *idem*, *Idee. Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1990, s. 88.

81 Zob. H. Jonas, *op.cit.*, s. 220.

Barbara Szczepańska-Pabiszczak

Ponowoczesna moralność bez etyki, czyli potrzeba *ethosu*

Społeczeństwo konsumenckie doby ponowoczesnej rozwinęło proces rozmontowywania niegdyś rozległego systemu kontroli normatywnej. Odpowiedzialność za wybory (również moralne) i ich konsekwencje spoczywa na barkach pojedynczych podmiotów. W motywacji jednostkowej „zasada rzeczywistości" musi się obronić przed atakami ze strony „zasady przyjemności". Każda jednostka powinna wyznaczyć zakres swojej odpowiedzialności za innych ludzi zgodnie z tezą, iż „prawo moralne jest we mnie". Podstawowym wyznacznikiem „sumienia", kształtowanego w procesie enkulturacji, jest poszanowanie innych (wzajemne uznanie swojej wyjątkowości – wzajemny szacunek do dzielących nas różnic). Powstaje problem: czy edukacja moralna, którą odbieramy w rozmaitych „dwuosobowych wspólnotach moralnych", przygotowuje nas do życia w świecie? Grupa społeczno-kulturowa przyjmująca dany *Lebenswelt* (świat przeżywany) służy przede wszystkim jako narzędzie przykrawania bezwarunkowej i nieograniczonej odpowiedzialności za Innego do zbioru zaleceń i zakazów, dzięki którym człowiek jest w stanie im podołać. Podstawowa funkcja kontroli normatywnej i zarazem przyczyna jej nieuchronności polega na tym, aby ponoszenie odpowiedzialności stało się zadaniem wykonalnym dla „zwykłych ludzi". Problemem współczesnej edukacji będzie (lub „jest") to, w jaki sposób odpowie-

działność przed sobą (zawdzięczasz to sobie) przekształcić w odpowiedzialność przed ludźmi przeżywającymi wspólny świat życia codziennego *(Lebenswelt)*. Taka forma odpowiedzialności nie stanowi powrotu do okresu twardej nowoczesności, w którym byliśmy odpowiedzialni wobec sprawy uniwersalnej i jej rzeczników (biurokracji). Należy ograniczyć zakres konsumerystycznej interpretacji wolności, aby zachować troskę moralną o Innego. Ktoś, kto troszczy się moralnie o Innego, odrzuca zasadę, wedle której przetrwanie w „społeczeństwie ryzyka" jest ostatecznym dowodem przystosowania. Konsumeryzm stał się swego rodzaju domyślną filozofią całego współczesnego życia. Wobec tego faktu trzeba przyjąć, iż moralność stanowić musi naturalny przejaw człowieczeństwa i nie „służy" żadnemu „celowi". Życie jest przeżywane kulturowo. Pewnym wyłomem w aprobowanym współcześnie relatywizmie kulturowym jest dyrektywa szacunku i tolerancji w odniesieniu do każdej kultury, dyrektywa jawiąca się jako wartość ponadkulturowa. Szansą moralności w zglobalizowanym świecie może być zaprojektowanie w ramach systemu edukacyjnego takiej formy kształcenia, która zintegrowałaby „moralność muszę" z „moralnością powinienem". Edukacja, jak mówił Jan Paweł II, ma pomagać uczącym się, aby tam, gdzie żyją, z każdym dniem doskonalili się jako ludzie, by coraz bardziej „byli", a nie tylko „mieli". Kulturoznawca może zamiast słowa „etyka" operować raczej pojęciem *ethosu*. Pojęcie *ethosu* (stylu życia) określa zespól zachowań charakteryzujących jakąś grupę, a wyznaczonych przez przyjętą w niej hierarchię wartości. *Ethos* to ogólna orientacja danej kultury. Rekonstruując ponowoczesną moralność bez etyki, musimy scharakteryzować *ethos* ludzi żyjących w danym *Lebenswelcie*.

Lebenswelt to wspólny horyzont przekonań (perspektyw), który dostarcza warunku koniecznego dla zrozumienia naszego lub cudzego doświadczenia. Pewne cechy *Lebensweltu* – te, które dostarczają warunków możliwości ludzkiego poznania i doświadczania – umożliwiają również wzajemne zrozumienie (resp. intersubiektywność) mimo różnic w kulturowych wykładniach i stanowiskach etycznych[1]. Możemy zrozumieć *alter ego*, ponieważ Inny posiada taki jak i my schemat poznawczo-pojęciowy. Źródłem wartości moralnych może być tedy *Lebenswelt* dany jednostkom w *Erlebnis* (w prze-

[1] E. Husserl, *Medytacje Kartezjańskie*, przeł. A. Wajs, Warszawa 1982 (medytacja V).

życiu); jednostkom posiadającym wspólny *ethos* (styl życia) i ideał wychowawczy.

Społeczeństwo konsumenckie zastąpiło siłowe narzucanie obowiązujących wzorów zachowania „uwodzeniem" (J. Baudrillard), nadzorowaniem zachowania przez *public relations* i reklamę, a kontrolę normatywną – rozbudzaniem nowych potrzeb i pragnień. „Odpowiedzialność" oznacza teraz – przede wszystkim – odpowiedzialność przed sobą, podczas gdy „odpowiedzialne wybory" dobrze służą interesom, zaspokajają pragnienia i oddalają potrzebę kompromisu. Wyjęta z Dekalogu zasada miłowania bliźnich na równi ze sobą oznacza obecnie wzajemny szacunek dla dzielących nas różnic wzbogacających świat, w którym żyjemy.

Psycholog amerykański G.W. Allport[2] uznał, iż osobowość jest nie tyle skończonym produktem, ile procesem w toku. Tylko człowiek potrafi w dużym zakresie różnicować swe biologiczne potrzeby (dyspozycje wrodzone) i wzbogacać je o niezliczone potrzeby psychogenne odzwierciedlające po części jego kulturę, po części zaś – jego własny styl życia. Socjalizację należy rozumieć w kategoriach „twórczego stawania się", a nie konformizmu.

Stan szczęśliwości sam w sobie nie jest nigdy siłą motywującą, lecz ubocznym produktem aktywności motywowanej czym innym. Zapożyczając terminologię od A. Maslowa, powiem, że istnieją motywy braku i motywy rozwoju. Motywy braku domagają się redukcji napięcia i przywrócenia równowagi. Motywy rozwoju podtrzymują napięcie w interesie odległych i często nieosiągalnych celów. Uwzględniając motywy rozwoju, można powiedzieć, że ideały są motorem kształtowania się osobowości. Sumienie – jak wykazał Allport – jest procesem, który kontroluje doraźne impulsy i mechanizmy adaptacyjne w interesie odległych zamierzeń i zgodności z obrazem własnej osoby. Sumienie oznacza po prostu myślową zdolność odnoszenia konfliktów do systemu wartości uważanego za własny. Czuję, że „powinnam", ilekroć przed podjęciem decyzji rozważam ją w kontekście mego ja idealnego. Jeżeli dokonam niewłaściwego wyboru, czuję się winna (sprzeniewierzyłam się wartości).

Świadomość przymusu („muszę") w procesie socjalizacji jest wcześniejsza niż świadomość powinności. W trakcie przechodzenia

---

2 G.W. Allport, *Osobowość i religia,* przeł. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Warszawa 1998.

od jednej do drugiej sankcje zewnętrzne ustępują miejsca wewnętrznym; doświadczenie zakazu i przymusu ustępuje miejsca preferencjom, szacunkowi dla siebie samego i „powinności"; specyficzne nawyki posłuszeństwa ustępują zaś miejsca szeroko rozumianej samorządności (samostanowieniu), czyli ogólnemu systemowi wartości, który wyznacza kierunek postępowania. Rozwój w sferze moralnej zależy od powstania samorządnego sumienia, które z kolei jest pochodne względem dalekosiężnych celów i ja idealnego. Sposób, w jaki człowiek postrzega swą sytuację, tworzy dlań rzeczywistość. Wolność zależy od liczby możliwych zachowań.

Wieloznaczność ponowoczesności (mówi się: życie codzienne jest sfragmentaryzowane, niespójne, epizodyczne) daje poczucie wolności. Stawiając pytanie o tożsamość, S. Freud wykazał, że jest ona czymś, co się konstruuje (na różne sposoby). A zatem – tożsamość jest zadaniem do wykonania. Zważywszy jednak na to, że sukcesom życiowym sprzyjają obecnie: elastyczność zainteresowań, gotowość do uczenia się i umiejętność zapominania tego, co już wyszło z użycia – muszę uznać, że im mniej dokładnie tożsamość jest zdefiniowana, tym lepiej dla jej posiadacza. Życie w świecie ponowoczesnym jest tedy wędrówką, ale bez wyznaczonego z góry kierunku. Czas jest pędem bez strzałki kierunkowej.

Z. Bauman[3] wskazał cztery kulturowe wzory ponowoczesnego życia – jak gdyby cztery modele tożsamości: spacerowicz, włóczęga, turysta i gracz. Te wzory są o tyle ponowoczesne, o ile charakteryzują nie odrębne typy ludzkie, lecz aspekty sposobu życia jednych i tych samych ludzi. Nie tylko współwystępują, lecz i przenikają się wzajemnie, stapiają. Żaden wybór ponowoczesny (także wybór stylu życia) nie przyniesie całkowitej satysfakcji. Jesteśmy skazani na wieczne niezadowolenie z siebie.

Dawna etyka, pojęta jako kodeks przepisów prawnych, określających czyny poprawne powszechnie, artykułowana przez ekspertów etycznych (filozofów, wychowawców, kaznodziejów), ustąpiła dziś miejsca „moralności etycznie nieufundowanej". Dla „ludzi starej daty" zmierzch Wieku Etyki (a więc wieku produkowania praw dla moralności) zwiastuje zmierzch moralności. Zdaniem Baumana[4] należy wymazać znak równania wpisany pomiędzy moralnością a mo-

3 Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej,* Warszawa 1994.

4 *Ibidem*, s. 74.

ralnością – etycznie – zadekretowaną. Zmierzch etycznego prawodawstwa nie musi oznaczać upadku moralności. Dziś ludzie winni uznać fakt ich moralnej autonomii i tego, że autonomia moralna oznacza moralną odpowiedzialność. Etyczne „muszę" zastępuje obecnie moralne „powinienem". Załamanie się ustawodawstwa etycznego wprawiło w panikę ekspertów, ale nie „zwykłych" ludzi. Ci ostatni nie stają się mniej moralni niż niegdyś byli – nadal posiadają intuicje dobra i zła (choć nie mają spójnych kodeksów etycznych). Ludzie ponowocześni sami muszą rozwiązywać dylematy moralne w swych doświadczeniach życia codziennego. Czyny jawią się im jako kwestie odpowiedzialnego wyboru – i w ostatecznym rachunku – sprawy sumienia i moralnej odpowiedzialności.

T. Luckmann[5] uznaje, iż w nowoczesnym (czyt. współczesnym) społeczeństwie jedynym sposobem mówienia o moralności jest mówienie o komunikacji moralnej. Przy tym moralność ujmuje Luckmann jako relatywnie spójny zbiór wyobrażeń o tym, co jest słuszne, a co nie; wyobrażeń o przyzwoitym życiu, które wyprowadzają ludzkie działanie poza doraźne zaspokajanie pragnień. Wyobrażenia te są intersubiektywnie konstruowane w interakcjach komunikacyjnych i selekcjonowane, podtrzymywane i przekazywane w procesach społecznych. Procesy komunikacyjne są dwustronne albo jednostronne, bezpośrednie, *face-to-face,* albo zapośredniczone na różne sposoby.

Luckmann odróżnia „mówienie o moralności" od „moralizowania". „Mówienie o moralności" odpowiada temu, co Bauman nazywa tworzeniem i respektowaniem zasad etycznych. Natomiast „moralizowanie" jest albo pozytywne (pochwały), albo negatywne (potępienie) i może polegać na ocenie zachowań cudzych lub własnych. Uczestnicy komunikacji moralnej mogą być obiektami moralizowania (np. besztane dziecko) lub odbiorcami moralizowania o innych (np. słuchanie plotek).

Orientacja moralna w świecie twardej nowoczesności była relatywnie prosta. Autorytet przyznawany porządkowi moralnemu legitymizowały systematyczne odniesienia do transcendentnego, uświęconego uniwersum. W ciągu całego tego okresu oficjalną kolebką moralności pozostawały instytucje religijne. W złożonych transformacjach społeczno-kulturowych (oświecenie, rewolucja przemysłowa) zarówno

[5] T. Luckmann, *Komunikacja moralna w nowoczesnych społeczeństwach,* w: A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne,* Warszawa 2006, t. 2, s. 938–947.

religia, jak i moralność stawały się coraz bardziej zindywidualizowane i sprywatyzowane. Straciwszy swe społeczno-strukturalne miejsce w dużych instytucjach publicznych, nadal zarządzały indywidualną subiektywnością. Religia przekształciła się w osobistą wiarę, moralność zaś – w subiektywne sumienie.

W ponowoczesności moralność trwa-w-działaniu jako „etyka" subiektywnych dyspozycji i motywacji (ethos „powinienem"). Luckmann przypomina, iż moralność zawsze była konstytutywnym wymiarem konkretnych interakcji twarzą-w-twarz. Przenikała to, co E. Goffman nazwał ładem interakcji. A zatem – po utracie religijno-instytucjonalnej struktury, którą zajmowała w tradycyjnym społeczeństwie, moralność zachowała stałe umiejscowienie „w wolnej przestrzeni", czyli w ładzie interakcji, jest tedy moralnością-w-działaniu, moralnością praktyczną z *Lebensweltu*. Pewne wyobrażenia dobra i zła nadal przekazuje się różnymi kanałami, a w szczególności tzw. instytucjami średniego szczebla (rodzina, grupy rówieśnicze, kluby, kongregacje religijne itd.) Nieustannie (w działaniu) dowodzimy innym, podobnie jak inni demonstrują to nam, że pewne rodzaje moralności są nadal wszędzie praktykowane. Dane empiryczne potwierdzają pogląd, że nie istnieje już pojedyncza i jednolita moralność.

We współczesnym społeczeństwie preferowaną formą komunikacji moralnej jest moralizowanie negatywne (np. plotki, skargi, sekwencje wspólnego oburzania się). Doradcy – eksperci, rodzina – podkreślają indywidualny wybór i zazwyczaj odrzucają ponadjednostkowe źródła autorytetu moralnego. Moralność definiuje się jako problem, a nie jako rozwiązanie. Warto podkreślić, że chociaż w społeczeństwach ponowoczesnych nie występuje ogólnie obowiązujący i dość jednolity ład moralny, to nadal istnieje pewien wszechobecny zbiór moralności-w-działaniu. Nadal postępowanie jednych członków grupy o danym ethosie oceniają inni członkowie, zgodnie z pewnymi koncepcjami słuszności i niesłuszności. Jednakże poza oceniającą grupą występuje znaczna niepewność odnośnie do tego, czy inni podzielają te kryteria ocen. W społeczeństwach ponowoczesnych nie należy zakładać homogeniczności moralnej, ponieważ – jak pisała M. Ossowska[6]: „Czy można znaleźć w moralności jakieś wspólne elementy ponadkulturowe? Jest to pytanie empiryczne, na które odpowiedź można znaleźć tylko w doświadczeniu".

6 M. Ossowska, *Socjologia moralności. Zarys zagadnień,* Warszawa 2005.

Tak więc przejście od filozofów do rąk kulturoznawców zagadnienia: czy istnieją powszechnie uznawane normy moralne, polegałoby na odwołaniu się do faktów. Tak zwana natura ludzka w znacznej mierze jest ukształtowana przez kulturę. M.J. Herskovits[7] wykazał, że zarówno wiara w postęp, jak i głód absolutu w zakresie wartości są kulturowo uwarunkowane. Można mówić o postępie tylko w dziedzinie technologii. Dlatego też procesy globalizacyjne wyznaczane są przez zjawiska ekonomiczne, a nie etykę. To technologia wprowadza regułę stałej rywalizacji, która ma charakter powszechny. Jednak czy ta powszechnie aprobowana reguła współwystępuje zawsze z etyką aktywistyczną (chcąc zmieniać świat, zaczynamy od postawienia sobie celu i bierzemy przede wszystkim pod uwagę skuteczność środków służących jego realizacji)?

W społeczeństwie ponowoczesnym obecne są pewne formy komunikacji moralnej (moralizowanie pośrednie), które zakładają elementarną wzajemność perspektyw *(Lebensweltów)* i leżącą u jej podstaw intersubiektywność, nawet jeżeli załamała się etyka, a jej miejsce zajęły „ethosy". Ethos (resp. styl życia) – powtórzę – to zespół zachowań charakteryzujących jakąś grupę, a wyznaczonych przez przyjętą w niej taką hierarchię wartości, że da się odszukać w tych wartościach jakąś dominantę, z której można wyprowadzić wartości pochodne. *Par exemple* – ethos współzawodnictwa jako dominantę obiera sukces indywidualny.

Parafrazując tezę Kanta „prawo moralne jest we mnie", można wskazać dominantę, która powinna występować we wszystkich ethosach: wzajemne uznanie swojej wyjątkowości, wzajemny szacunek do dzielących nas różnic. Wedle tej dominanty można by kształtować ideały wychowawcze, które ukierunkowałyby procesy socjalizacyjne. Gdybyśmy zrezygnowali z komunikacji moralnej i ogłosili zmierzch moralności, wówczas mogłoby się okazać, że kanibalizm i wegetarianizm to tylko różne rodzaje diety.

---

7 Z. Gierszewski, *Kultura – moralność – względność. Doktryna relatywizmu kulturowego M.J. Herskovitsa,* Poznań 2000.

Krzysztof Przybyszewski

Refleksja filozoficzna jako element formowania się społeczeństwa obywatelskiego

1. Wstęp

Refleksja filozoficzna jest obecna w naszym codziennym myśleniu, tylko jej „fizycznej" obecności świadomych jest niewielu. W zasadzie każdy zdrowy człowiek posiada ów klejnot, jednakże nieliczni dokonali jego oszlifowania, by korzystać z pełni jego możliwości. Ma to swoje bezpośrednie przełożenie na jakość życia jednostki w społeczeństwie, jak również społeczeństwa w państwie. Brak dojrzałej refleksji filozoficznej w polskim społeczeństwie łączy się z jego jakością i jakością instytucji, które tworzy. Odnosi się wrażenie, iż świadomość znaczenia i roli refleksji filozoficznej w codziennym życiu jednostki w naszym społeczeństwie i państwie jest marginalna, by nie rzec, że wręcz nieobecna. Takiego stanu rzeczy należy upatrywać w fakcie narosłych wokół refleksji filozoficznej, a także samej filozofii różnych stereotypowych, obiegowych stanowisk i nurtów myślowych. Najczęściej filozofia i sposób myślenia filozoficznego postrzegany jest jako „bujanie w obłokach", które oprócz przyjemności dla „bujającego" nie ma praktycznego zastosowania. Z tym stanowiskiem

można się zgodzić, jeśli przyjmuje się opcję korzystania z „nieoszlifowanej refleksji filozoficznej", a więc myślenia *stricte* potocznego. Gdyby jednak dokonać jej „oszlifowania", to nagle może się okazać, że refleksja filozoficzna ma nieocenione znaczenie pragmatyczne, przyczyniając się do budowy społeczeństwa obywatelskiego i tym samym podnosząc jakość życia jednostki i wspólnoty.

2. Wartość refleksji filozoficznej

Umownie przyjmuje się, iż początek filozofii nastąpił 28 maja 585 roku p.n.e. Wówczas to Tales z Miletu przewidział zaćmienie słońca. Zastanawiać może, dlaczego ów fakt przyjmowany jest za początek filozofii. Otóż Tales dokonał niebywałej rzeczy, a mianowicie odwrócił paradygmat myślenia. Przed Talesem wszelkie zjawiska przyrodnicze tłumaczone były w oparciu o mitologię grecką, tak więc na przykład sztorm na morzu oznaczał gniew Posejdona. Nie zadowalało go myślenie w kategoriach już istniejących. Zmienił te kategorie, by istoty rzeczy o przyrodzie poszukiwać w samej przyrodzie. Zaczął teoretyzować, zarażając tym innych, co przyczyniło się do stworzenia jońskiej szkoły przyrody. Miał zatem swój udział w rozwoju tego, co współcześnie nazywamy biologią i fizyką. Obecnie akcentuje się znaczenie i rolę nauk szczegółowych, matematyczno-przyrodniczych, deprecjonując refleksję filozoficzną. Tyle że bez niej by ich nie było. Prawdopodobnie dalej tkwilibyśmy w mitologicznej rzeczywistości. Właściwie to refleksja filozoficzna stanowi płodność postępu dla wszelkich nauk, bo to dzięki jej krytycznemu spojrzeniu uwalniamy się z okowów schematów, stereotypów, przyzwyczajeń myślowych. Filozofia wbrew obiegowym mniemaniom wnosi powiew świeżości (Kopernik, Einstein nie dokonaliby swych odkryć bez refleksji filozoficznej). Niekwestionowaną wartością refleksji filozoficznej jest to, że czyni myśl wolną. Jeśli uznajemy, iż wartością fundamentalną dla nas, indywiduów, społeczeństwa, jest wolność, to w życiu nie można się obejść bez refleksji filozoficznej.

To, co dla filozofa jest oczywiste, nie zawsze jest oczywiste dla „przeciętnego człowieka". Większość idei (być może nawet wszystkie) zakłada jakieś szczególne rozumienie natury ludzkiej. Natomiast idee polityczne przyczyniają się do formowania się konkretnych in-

stytucji. Problem natury ludzkiej jest niewątpliwie problemem filozoficznym. Dysponujemy trzema głównymi koncepcjami dotyczącymi możliwości natury ludzkiej: (1) człowiek z natury jest zły; (2) człowiek z natury jest dobry; (3) człowiek z natury nie jest ani dobry ani zły, pod wpływem różnych czynników bywa dobry bądź zły. Do każdej z tych koncepcji można przypisać odpowiednią „politykę instytucjonalną".

Przykładowo: instytucja więzienia. Osoby żywiące przekonanie, że człowiek jest z natury zły, opowiadać się będą za sprawiedliwością retrybutywną, czyli taką, która pyta, jak ukarać danego przestępcę, wykluczając rolę resocjalizacyjną instytucji więzienia. Niniejszym więzienie ma stanowić „zhumanizowany odwet". Osoby żywiące przekonanie, że człowiek z natury jest dobry, opowiadać się będą za sprawiedliwością naprawczą, czyli taką, która pyta o naprawę szkód wyrządzonych przestępstwem zarówno dla ofiary przestępstwa, jak i samego sprawcy, dla niego więzienie ma być szpitalem, a metodą leczenia jest tzw. resocjalizacja. Natomiast osoby żywiące przekonanie, iż człowiek bywa dobry bądź zły, będą opowiadać się za rozwiązaniem pierwszym albo drugim, bądź też będą szukać tzw. „złotego środka". Prawdopodobnie będą opowiadać się za takim modelem, który prowadziłby do świadomości winy i akceptacji kary przez skazanego, a więc mielibyśmy do czynienia z dobrowolnym poddaniem się karze, z jej wykonaniem realizowanym na mocy swoistego „kontraktu w sprawie resocjalizacji", którego istnienie uzależnione byłoby od zrealizowania przez skazanego restytucji, czyli naprawy szkód wyrządzonych ofiarom.

Pytanie, przed jakim stajemy, brzmi: która z natur człowieka jest właściwa, tj. prawdziwa. W gruncie rzeczy nie jesteśmy w stanie bez posługiwania się arbitralnością odrzucić jako nieprawdziwej żadnej z tych koncepcji. Gdyby człowiek był z natury zły, to nie mógłby tworzyć żadnej dobrej wspólnoty, i dobra jakość życia politycznego stawałaby się mrzonką; gdyby człowiek był z natury dobry, to jak tłumaczyć wszelkie niegodziwości, których jest autorem. Racjonalne wydaje się zatem trzecie stanowisko. Czy jednak na pewno? Kto ma o tym decydować, które ze stanowisk jest poprawne? Jeśli nie ma to być decyzja arbitralna, która przekładałaby się na odpowiednią politykę instytucjonalną, potrzebna jest refleksja filozoficzna. Ona każde z tych stanowisk będzie traktowała jako równorzędne. Tylko, gdzie ma się ona odbywać? Właśnie w sferze publicznej. Faktem jest, że

współczesne społeczeństwa zachodnie wyrzekły się konfliktu i wojny jako złych metod implementowania określonych rozwiązań instytucjonalnych porządków społecznych, uznając poprzez konsensus metodę rywalizacji za właściwą, gdzie obowiązują reguły demokratyczne. W tym świetle pejoratywna ocena jakości naszego życia politycznego oznaczać może dwie sprawy:

1. kwestionowanie u nas istnienia reguł demokratycznych;
2. kwestionowanie sposobu realizowania tychże reguł.

Wydaje się jednak, że żadna ze stron życia publicznego otwarcie nie kwestionuje braku istnienia w naszym państwie reguł demokratycznych, co najwyżej obawia się ich utraty, słabości. Jak mantrę powtarza się, iż jesteśmy „młodą demokracją", że brak nam tradycji. W ten sposób próbuje się z jednej strony akcentować konieczność szczególnej pielęgnacji tychże reguł, zaś z drugiej strony tłumaczyć i legitymizować słabą ich wydajność. Niska jakość życia politycznego jest konsekwencją słabości pozostałych aktorów życia publicznego niezwiązanych bezpośrednio ze sferą życia politycznego. Rywalizacja w sferze politycznej praktycznie odbywa się z pominięciem wielu aktorów życia publicznego, a zwłaszcza społeczeństwa obywatelskiego.

3. Wartość społeczeństwa obywatelskiego w kontekście refleksji filozoficznej

O ile refleksja filozoficzna jest pożądana dla indywiduów i społeczności, o tyle jest ona niewygodna dla wszelkiej władzy. Przykładem może być system komunistyczny, który wyparł filozofię z procesu edukacyjnego, zastępując ją określoną ideologią. Nauczana ideologia w systemie komunistycznym wprowadziła w indywiduach głęboką wiarę w omnipotencję państwa. Tym samym utrwaliła w jednostkach społeczną bierność, co uzależniło je od państwa i w jakimś stopniu ubezwłasnowolniło. Jednostka myśląca i zadająca pytania jest niewygodna dla każdej władzy, gdyż możliwości manipulacyjne w stosunku do takiej jednostki stają się ograniczone. Zatem „nie powinno dziwić", że pomimo zmiany ustroju komunistycznego na demokratyczny w 1989 roku, władzy do tej pory nie udało się urzeczywistnić powszechnego nauczania filozoficznego w polskich szkołach, jak to

miało miejsce z religią[1]. Pojawia się pytanie, dlaczego władza zdecydowała się na powszechne wprowadzenie religii do szkół (w zasadzie natychmiast po upadku komunizmu), zaś filozofia prawie od dwudziestu lat pozostaje w jej cieniu. Nie przekonuje powszechne mniemanie o braku funduszy, pieniędzy. Bo można było wprowadzić filozofię do szkół zamiast religii, a religię pozostawić przy Kościele. Nastąpiłby podział środków finansowych, państwo sfinansowałoby nauczanie filozofii, a Kościół religii. I wtedy społeczeństwo miałoby dostęp i do filozofii, i do religii. Przyczyna niewprowadzenia filozofii do szkół musi być zatem inna. Władza nie obawiała się wprowadzenia do szkół religii, bo ona uczy dogmatów i określonego systemu wartości, a także przyzwyczaja do określonego typu myślenia, i przez to dla władzy jest przewidywalna, czyli stwarza większe szanse trzymania społeczeństwa „w ryzach". Podczas gdy uprawianie refleksji filozoficznej zawiera w sobie „wielki znak zapytania", czyni jednostkę i społeczeństwo mniej przewidywalnymi, a tego żadna władza nie lubi.

Wolna refleksja filozoficzna w znacznym stopniu wpływa na uaktywnienie się jednostki w sferze społeczno-politycznej rzeczywistości. Jednostka zaczyna pytać: dlaczego tak jest, a nie inaczej; po co żyć; dokąd zmierza nasze istnienie; jaki jest sens i czy jest on w ogóle; czy można samemu tworzyć i nadawać sens; gdzie jest miejsce na moje „ja"; co można zmienić, by było lepiej; w jaki sposób można dokonać zmian; czy ta władza posiada legitymizację; jakie są granice władzy; kim jestem, a kim powinienem być na gruncie obowiązującego systemu prawnego itd. Teoretyzuje problem, szukając korzystnego dla siebie wyjścia. Nie pozostaje bierna wobec problemu przez jego akceptację, przez przyjęcie „mentalnego" założenia, że „tak być musi i koniec – nic z tym się nie da zrobić, jak tylko nauczyć się z tym problemem żyć". Ona wykracza poza ten typ „mentalnego myślenia". Już ten podstawowy krok refleksji filozoficznej przekraczającej wskazany typ „mentalnego myślenia" sprzyja możliwości uformowa-

[1] Jak twierdzi J. Woleński odpowiednie projekty nauczania filozofii w szkołach zostały złożone już w 1989 roku, i działania te były wielokrotnie powtarzane w następnych latach w postaci petycji Polskiego Towarzystwa Filozoficznego i Komitetu Nauk Filozoficznych PAN do odpowiednich władz. Zob. J. Woleński, *Jakiej filozofii w szkołach nie potrzeba?,* „Gazeta Wyborcza" z dn. 17 stycznia 2007, s.17.

nia się aktywnej jednostki, która dla zrealizowania określonego celu poszukiwać będzie innych jednostek.

Warunkiem istotnym dla istnienia społeczeństwa obywatelskiego jest obecność sieci instytucji niezależnych od państwa, które jednoczą obywateli wokół spraw wspólnej troski i mogą wywierać wpływ na kształt prowadzonej polityki[2]. Jednakże owa sieć instytucji niezależnych od państwa, będąc warunkiem istotnym dla istnienia społeczeństwa obywatelskiego, nie jest warunkiem fundamentalnym. Jest nim zbiorowa samoświadomość społeczeństwa[3]. Wyznacza ona bowiem funkcję poznawczą i normatywną społeczeństwa. Tak, to opisuje E. Shils: „Zbiorowa świadomość, to znaczy, że inni uczestniczą wraz ze mną w tym samym »my« ma istotny aspekt poznawczy; zawiera też normatywny wymóg – obowiązek – solidarności oraz wynikające z niego wzajemne zobowiązanie wszystkich uczestniczących w nim ludzi jako członków danego społeczeństwa"[4]. Wytworzenie się zbiorowej samoświadomości wymaga wcześniejszego dokonania przez jednostkę własnej filozoficznej autorefleksji, która umiejscawiałaby ją w danej wspólnocie. Pozwoliłaby jednostce wraz ze wspólnotą określić wspólny system potrzeb poprzez odpowiedź na pytanie sprzężone zwrotnie, które można odnaleźć w rozważaniach Arystotelesa: jakie są obowiązki wspólnoty wobec jednostki i jakie są obowiązki jednostki wobec wspólnoty?[5] Refleksja połączona z próbą odpowiedzi na tak postawione pytanie powoduje wyłonienie się określonego systemu wartości, determinując kolejne pytanie: jak te wartości można najpełniej urzeczywistnić. Powstają wówczas teoretyczne projekty wszelkiego rodzaju instytucji jako narzędzi do realizacji wyznawanych wartości. Ustanawiane narzędzia w postaci instytucji budują rozwinięty podział pracy we wspólnocie, wywołują poczucie solidarności wobec wspólnych ideałów, wspólnych interesów, kształtują przekonania dotyczące wspólnej przeszłości i przyszłości.[6]

---

2 C. Taylor, *Kiedy mówimy: społeczeństwo obywatelskie,* w: K. Michalski (red.), *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Kraków 1994, s. 54.

3 E. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, w: K. Michalski (red.), *op.cit.,* s. 11–15.

4 *Ibidem*, s.12.

5 Por. Arystoteles, *Polityka z dodaniem pseudo-Arystotelesowskiej ekonomiki,* przeł. L. Piotrowicz, Warszawa 1964.

6 Por. E. Shils*, op.cit.,* s. 11.

Rozwija się władza społeczna, która będzie miała możliwość stania się władzą publiczną. Innymi słowy, następuje roszczenie sfery prywatnej do „wyjścia" ze swej prywatności**.** Społeczeństwo obywatelskie wytwarza władzę publiczną będącą władzą polityczną, ale samo jako organizm pozostaje władzą publiczną kontrolującą wytworzoną przez siebie władzę polityczną (każda władza polityczna jest władzą publiczną, ale nie każda władza publiczna jest władzą polityczną)[7]. Żeby mieć do czynienia z rzeczywistym (substancjalnym) demokratycznym systemem, wyłoniona władza polityczna musi aprobować kontrolę swoich poczynań i decyzji przez społeczeństwo obywatelskie, czyli władzę publiczną. Jak zauważa T. Buksiński, społeczeństwo obywatelskie stanowi wartość samą w sobie, gdyż jego działalność jest konkurencyjna[8]:

– wobec mass mediów (opanowanych przez wielkie agentury i partie polityczne), wywierając wpływ na treści masowego przekazu;
– wobec społeczeństwa politycznego skupionego w partiach politycznych;
– wobec społeczeństwa ekonomicznego zdominowanego przez potężne grupy interesów.

Tak rozumiane społeczeństwo obywatelskie jest płaszczyzną identyfikacji społecznej dla przeciętnych obywateli i umożliwia im wykazywanie inicjatywy, ucząc przy tym kultury politycznej, działalności publicznej[9].

4. Refleksja filozoficzna a jakość opinii publicznej.

W czasach nowożytnych wytwarza się opinia publiczna, w której obywatele przestają występować jako osoby prywatne, lecz zmierzają do dyskursywnego ustalenia interesu ogólnego[10]. Opinia publiczna miediatyzuje między władzą publiczną o charakterze politycznym

---

7 Wątek ten szerzej omawiany był przeze mnie w mojej rozprawie doktorskiej: *Problem uniwersalności praw człowieka w epoce globalizacji,* Poznań 2005*,* która jest dostępna w Bibliotece Uniwersyteckiej UAM w Poznaniu.

8 T. Buksiński, *Społeczeństwo obywatelskie a społeczeństwo rynkowe*, w: *idem* (red.), *Filozofia w dobie przemian*, Poznań 1994, s. 280.

9 *Ibidem*.

10 Por. W. Osiatyński, *Rzeczpospolita obywateli,* Warszawa 2004, s. 120–121.

a władzą publiczną o charakterze niepolitycznym. Jest to substancjalny wymiar demokracji.

Prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa obywatelskiego jest praktycznie niemożliwe, jeśli nie występuje podstawowa wolność środków masowego przekazu. Urzeczywistniają one bezpieczeństwo w sferze publicznej. Wolność środków masowego przekazu jest politycznym prawem obywatelskim, które [11]:

– umożliwia transmisję informacji, opinii, stanowisk, wartości między różnymi podmiotami i częściami życia społecznego: ekonomią, polityką, obywatelami, urzędnikami oraz agencjami wydawniczymi;
– tworzenie i kształtowanie w sposób nieprzymuszony w drodze dyskusji i wymiany poglądów – opinii publicznej: ujednolica poglądy, tworzy konsensus w sprawach wielkiej wagi powszechnej.

Opinia publiczna jest immanentną cechą społeczeństwa obywatelskiego. Od jej jakości zależy jakość społeczeństwa obywatelskiego, a od niego stan kultury politycznej danego kraju. Jeśli opinia publiczna dobrze funkcjonuje, to partykularne roszczenia mogą być wypowiadane w sposób jawny i prawomocny bez obawy o zaistnienie przemocy w sferze publicznej, choć w niej mogą występować ostre konflikty. Jest to wynik samoograniczenia się jednostki i uznania oponenta za swego, partycypującego we wspólnocie[12]. Istotną wartością opinii publicznej jest to, że prowadzony w jej ramach dyskurs odbywa się w kategoriach dobra wspólnego[13]. Pytanie: jak to uczynić bez refleksji filozoficznej? Zdaniem Habermasa konieczne jest wykształcenie się rozumu komunikacyjnego, w którym uczestnicy przezwyciężają na początku swoje subiektywne poglądy na rzecz racjonalnie umotywowanej zgody[14]. Jednostki, podejmując się działania komunikacyjnego, ustalają m.in. prawdziwość wypowiedzi (racjonalność kognitywna), skuteczność działań celowościowych (racjonalność instrumentalna), a także słuszność norm działania i ich stosowania

---

11 Por. T. Buksiński, *Sfera publiczna,* w: E. Pakszys, W. Heller (red.), *Humanistyka i płeć. Publiczna przestrzeń kobiet: obrazy dawne i nowe,* t. III, Poznań 1999, s. 86–187.

12 E. Shils*, op.cit.,* s.11.

13 W. Osiatyński, *op.cit.*, s. 121.

14 Por. J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności,* Kraków 2000, s. 335.

(racjonalność moralno-praktyczna)[15]. Sprzyja to wszystko wykrystalizowaniu się opinii publicznej, wzmacniając integrację społeczną.

Bezpośrednio na jakość opinii publicznej oddziałuje sposób, w jaki prowadzona jest debata w sferze publicznej. Umiejętność debatowania nie ma charakteru wrodzonego, co najwyżej można przejawiać talent do debatowania, a więc jej się nabywa. Dla jednostki kształcącej się na obywatela pierwszym kontaktem ze sferą publiczną jest bez wątpienia szkoła. Niestety obecny system oświaty w Polsce nie próbuje nawet kształcić umiejętności debatowania, twórczego, krytycznego myślenia. Utrwala przeświadczenie w jednostkach o omnipotencji państwa, bo zamiast budować relację mistrz–uczeń w sokratejskim duchu, stawia na relację władca (nauczyciel)–niewolnik (uczeń) w skrajnej wersji, zaś w umiarkowanej – pan (nauczyciel)–poddany (uczeń). Na przykład przyzwyczaja się uczniów, by w szkołach do nauczycieli posiadających stopień naukowy magistra zwracano się „per pan/pani profesor". Czego to uczy? Na pewno nie buduje autorytetu nauczyciela, wręcz przeciwnie – pokazuje, że „krętactwem", a nie ciężką pracą należy budować sobie prestiż społeczny. Diagnoza T. Gadacza jest zatrważająca: „Polska szkoła nie jest stworzona dla ludzi myślących. To jest szkoła mająca przygotować fachowców, siłę roboczą. A siła robocza nie wystarczy do tego, by kraj się na dłuższą metę rozwijał. Do tego trzeba ludzi i obywateli umiejących poważnie myśleć o świecie, w którym żyją, i zdolnych świadomie dokonać życiowych czy politycznych wyborów. (…) Problem polega na tym, że u nas nawet formalnie wykształcone elity nie są wykształcone na tyle, żeby świadomie brać udział w polityce"[16].

Dlatego też biorąc pod uwagę te wszystkie czynniki, nie powinniśmy dziwić się, że zamiast znakomitej debaty w sferze publicznej obserwujemy „przemoc słowną" w postaci zaciekłej kłótni zmierzającej do wyniszczenia, skompromitowania adwersarza.

Wprowadzenie filozofii do szkół i nauki debatowania przyczyniłoby się do przezwyciężenia znanej w środowisku nauczycielskim, i nie tylko w nim, tzw. „formuły 3Z" (zakuć, zdać, zapomnieć). Nie w tym rzecz, by w nauczaniu koncentrować się wyłącznie na historii filozofii, co przede wszystkim na sposobie kształtowania umiejętno-

[15] Por. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego,* przeł. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999, s. 55.

[16] Zobacz: J. Żakowski, *Nie ma szczęścia bez myślenia. Rozmowa z Profesorem Tadeuszem Gadaczem,* „Polityka. Niezbędnik inteligenta", 50/2005, s.7.

ści myślenia filozoficznego, a dopiero w dalszym procesie nauczania uzupełniać konkretną wiedzą na temat teorii, stanowisk filozoficznych. Tak by przede wszystkim wykształcić w jednostce umiejętność wyrażania myśli i ich analizy, formułowania wniosków. Oznaczałoby to, iż propedeutyki filozofii nie można uprawiać przy okazji w jakiś blokach, lecz powinna być nauczana jako przedmiot autonomiczny. Prawdopodobnie wprowadzenie tych zmian powodowałoby systematyczny wzrost jakości debaty publicznej, wzmacniałoby opinię publiczną, uaktywniałoby jednostkę i społeczeństwo.

5. Zakończenie

Refleksja filozoficzna jest istotnym elementem, choć nie jedynym, formowania się odpowiedniego społeczeństwa obywatelskiego. Wymaga jednak pewnego „oszlifowania"; fakt, że normalny człowiek dysponuje nią w sposób nie do końca świadomy, jest dla społeczeństwa niekorzystny. To tak, jakby umieć prowadzić samochód, nie mając świadomości istnienia przepisów drogowych. Taki kierowca stałby się niebezpieczny dla siebie samego, jak również dla innych ludzi. Prób „oszlifowania" refleksji filozoficznej należałoby dokonać przynajmniej na poziomie gimnazjalnym poprzez debatowanie na różne tematy, jak chociażby wspomniany już wcześniej wpływ „wyznawanej" koncepcji natury ludzkiej na instytucjonalizację życia. Sprzyjałoby to wzrostowi kultury politycznej w naszym kraju i formowaniu się społeczeństwa obywatelskiego. Przypomnę tylko, że do funkcji społeczeństwa obywatelskiego należy społeczna kontrola sprawowania władzy państwowej, wyznaczania jej kierunków, metod i sposobów działania. Władza państwowa ze swej natury próbuje tego uniknąć, a przynajmniej zminimalizować do niezbędnego minimum. W tym należy upatrywać powszechnego braku dydaktyki filozofii w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i średnim. Jednostka i społeczeństwo myślące i działające to dla władzy niebagatelne wyzwanie.

Piotr W. Juchacz

O potrzebie (filozoficznej) edukacji demokratycznej

> „Demokracja jest czymś więcej niż formą rządu; jest to zasadnicza forma życia zbiorowego, wspólnie przekazywanego doświadczenia”[1].
>
> John Dewey

John Rawls, prawdopodobnie najwybitniejszy filozof polityczny XX wieku[2], rozpoczyna swoje fundamentalne dzieło *Liberalizm polityczny* od następującej konstatacji: „Kulturę polityczną społeczeństwa demokratycznego zawsze znamionuje rozmaitość przeciwstawnych i nie dających się pogodzić doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych. Niektóre z nich są całkowicie rozumne i tę rozmaitość rozumnych doktryn liberalizm polityczny uważa za nieunikniony długofalowy skutek posługiwania się siłami ludzkiego rozumu w ramach

---

1 J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963, s. 96.

2 W pełni podzielam zdanie R. Dworkina, który kończąc swój artykuł *Rawls and the Law,* pisał: „Each of us has his or her own Immanuel Kant, and from now on we will struggle, each of us, for the benediction of John Rawls. And with very good reason. After all the book, all the footnotes, all the wonderful discussions, *we are only just beginning to grasp how much we have to learn from that man*”. [kursywa P.W.J.]; zob. R. Dworkin, *Justice in Robes*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2006, s. 261.

trwale funkcjonujących wolnych instytucji”[3]. Następnie stawia dwa fundamentalne pytania: „jakie są podstawy tak rozumianej tolerancji przy danym fakcie rozumnego pluralizmu jako nieuchronnego wyniku działania wolnych instytucji?” oraz „Jak jest możliwe, by istniało przez czas dłuższy sprawiedliwe i stabilne społeczeństwo wolnych i równych obywateli, których wciąż głęboko dzielą rozumne doktryny religijne, filozoficzne i moralne?”[4]

W niniejszych rozważaniach postaramy się wykazać, iż niezbędnym warunkiem wszelkich możliwych odpowiedzi na te pytania jest przyjęcie konieczności powszechnego nauczania obywateli filozoficznej *edukacji demokratycznej*, która w docelowym rozwiązaniu stanowić powinna osobny przedmiot, wszakże w rozwiązaniu pośrednim może być częścią składową nauczania filozofii, a zwłaszcza etyki. Albowiem nikt nie rodzi się dojrzałym obywatelem, takiego obywatela należy w społeczeństwie demokratycznym wykształcić i przygotować go do brania współodpowiedzialności za wspólnotę polityczną. Dopiero wówczas będzie on zdolny sprostać wymaganiom, jakie wobec obywateli stawia fundamentalna dla istnienia ustroju demokratycznego *liberalna zasada legitymizacji*, zgodnie z którą – w sformułowaniu Rawlsa – „sprawowanie przez nas władzy politycznej jest w pełni właściwe tylko wtedy, gdy sprawujemy ją zgodnie z konstytucją, co do której można rozsądnie oczekiwać, że wszyscy obywatele poprą jej najważniejsze elementy w świetle zasad i ideałów, które mogą przyjąć, kierując się wspólnym im ludzkim rozumem”[5].

1. Edukacja demokratyczna i jej cele

Konieczność wprowadzenia do szkół *edukacji obywatelskiej* stanowi tedy jedno z najważniejszych zadań filozofów publicznych obecnie i w nadchodzących latach.

Amy Gutmann, autorka klasycznej już dzisiaj dla dyskutowanej tu problematyki książki *Democratic Education*, zwraca uwagę, iż obecnie w Stanach Zjednoczonych debata na temat edukacji (w tym edukacji obywatelskiej), jej treści, dystrybucji i rozdziału władzy nad edu-

[3] J. Rawls, *Liberalizm polityczny*, przeł. A. Romaniuk, PWN, Warszawa 1998, s. 32.

[4] *Ibidem*, s. 32–33.

[5] *Ibidem*, s. 198.

kacją, jest *najistotniejszym zagadnieniem politycznym*, ważniejszym od zagadnień ekonomicznych, zatrudnienia czy przestępczości[6].

Edukacja demokratyczna, czy też inaczej *edukacja obywatelska* (na potrzeby niniejszego tekstu traktuję te terminy synonimicznie), to przedmiot interdyscyplinarny łączący osiągnięcia współczesnej normatywnej teorii demokracji, filozofii społecznej i politycznej z wiedzą z zakresu nauk społecznych, uleczonych już wszelako z choroby prymitywnego redukcjonizmu pozytywistyczno-empirycystycznego, a więc nauk społecznych podkreślających wzajemne powiązanie zagadnień normatywnych, deskryptywnych i praktycznych, albowiem tylko jako takie właśnie, mogą one sprostać wyzwaniom XXI wieku, stając się przewodnikiem dla światłej praktyki politycznej i demokratycznych reform społecznych[7]. *Edukacja obywatelska*, pozostając neutralną wobec rozsądnych rozległych doktryn filozoficznych, moralnych i religijnych, nie jest wszelako neutralna wobec gwarantowanego konstytucyjnie ustroju demokratycznego. Wychodząc od podstawowych idei zasadniczo podzielanych przez wspomniane rozległe doktryny (co nie oznacza wzajemnego podzielania przez te rozległe doktryny częstokroć odmiennych uzasadnień tychże ideii), a obecnych w naszej historycznie i kulturowo ukształtowanej współczesnej kulturze publicznej (czyli zakładając historyzm i antyuniwersalizm), takich jak wolność i równość wszystkich obywateli wobec prawa, czyli odrzucając niewolnictwo, rasizm, seksizm itd. oraz – jak powiada Rawls – przyjmując poglądy naukowe, co do których panuje mniej więcej powszechna zgoda, *edukacja obywatelska* uczy również podstawowych zasad deliberacji, umiejętności prowadzenia dialogu publicznego, podkreślając fakt zawartego w liberalnej zasadzie legitymizacji pluralizmu i bez narzucania uczniom jakiejkolwiek z rozumnych wizji właściwego życia (wszakże bardzo wyraźnie angażując się w obronę wartości demokratycznych – poprzez przedyskutowanie i poddanie krytyce na zajęciach poglądów antydemokratycznych: zarówno moralnych, np. rasistowskich, czy politycznych: np. autorytarnych czy monarchistycznych, jak i religijnych, np. fundamentalizmu religijnego odrzucającego ideę tolerancji religijnej). Edukacja

6 A. Gutmann, *Democratic Education. With a New Prefacje and Epilogue*, Princeton University Press, Princeton 1999, s. XI.

7 Zob. w tym kontekście o roli demokracji deliberatywnej: J. Bohman, *Public Deliberation. Pluralism, Complexity, and Democracy*, MIT Press, Cambridge 1996, s. 4.

demokratyczna powinna wspierać pełny rozwój osobowości młodych obywateli poprzez naukę krytycznej refleksji i autonomicznego myślenia, a zarazem przyczyniać się do niwelowania społeczno-edukacyjnych skutków nierówności ekonomicznej wynikającej z sytuacji materialnej rodziców młodzieży.

Edukacja demokratyczna winna uczyć na przykład, czy podczas debaty publicznej możemy stosować argumenty wynikające z uznawanej przez nas rozległej doktryny, a które nie są powszechnie podzielane przez naszych współobywateli, czy też powinniśmy – pozostając wierni wyznawanej doktrynie – w argumentacji publicznej odwoływać się tylko do tych argumentów, które mogą być powszechnie zaakceptowane. *Filozoficzna edukacja demokratyczna* powinna być zakorzeniona we współczesnej filozofii politycznej oraz normatywnych teoriach demokracji, samorządności i obywatelstwa. W szczególności może się ona opierać na idei demokracji deliberatywnej, ta bowiem – oddajmy na chwilę głos jej przedstawicielom – „odwołuje się do idei, zgodnie z którą usankcjonowane (*legitimate*) prawodawstwo wynika z publicznej deliberacji obywateli. Jako normatywne uzasadnienie legitymizacji, demokracja deliberatywna przywołuje ideały racjonalnego prawodawstwa, partycypacyjnej polityki oraz samorządności obywatelskiej. Krótko mówiąc, prezentuje ona ideał politycznej autonomii opartej na praktycznym rozumowaniu obywateli”[8].

W podobnym duchu wypowiada się John Rawls o demokracji deliberatywnej – a możemy odnieść to również do edukacji demokratycznej: „Ostateczna idea dla *edukacji demokratycznej* [w oryginale: demokracji deliberatywnej] to idea samej deliberacji. Kiedy obywatele deliberują, to wymieniają poglądy i debatują nad przytaczanymi argumentami dotyczącymi publicznych kwestii politycznych. Tym samym zakładają, że ich opinie polityczne mogą ulec zmianie podczas dyskusji z innymi obywatelami; a to oznacza, że te opinie nie są po prostu stałym rezultatem ich prywatnych bądź niepolitycznych interesów”[9].

W przyjmowanej przez nas perspektywie – a powracamy tym samym do sokratejskich antycznych korzeni refleksji filozoficznej – jądrem myślenia filozoficznego w XXI wieku staje się filozofia

[8] J. W. Bohman, W. Rehg (red.), *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, MIT Press, Cambridge 1997, *Introduction*, s. IX.

[9] J. Rawls, *The Law of Peoples, with ‘The Idea of Public Reason Revisited’*, Harvard University Press, Cambridge 1999, s. 138–139.

społeczna i polityczna. Po Jeffersonowskim wykluczeniu z refleksji filozoficznej – jak pisze Richard Rorty[10] – „tematu Boga", filozofia nowożytna ugrzęzła w uzurpujących sobie centralną pozycję w filozofii metafizyczno-teoriopoznawczych dociekaniach „natury ludzkiego podmiotu". Najwyższy czas odrzucić jałowe spory, i stając na stanowisku historyzmu i antyuniwersalizmu podjąć trud namysłu nad Deweyowskim pytaniem: *co służy demokracji?*, rozumianym jako poszukiwanie z jednej strony deliberatywnych reguł funkcjonowania transparentnych instytucji w sferze politycznej, umożliwiających obywatelom otwartą, równą debatę o kierunkach działania tejże wspólnoty, co łączy się z uznaniem konsensualno-koherencyjnej teorii prawdy, z drugiej zaś z koniecznością odpowiedzi na fundamentalne pytanie o to, jakiego obywatela chcemy wykształcić, jakie wartości mu wpoić. W tym kontekście obok tradycyjnych cnót nauczanych w ramach edukacji obywatelskiej, takich jak szacunek dla innych, szacunek dla procesu demokratycznego podejmowania decyzji, tolerancja, „skłonność do szanowania praw innych ludzi, umiejętność oceny talentów, charakteru i dokonań urzędników publicznych oraz zdolność do ograniczania roszczeń w sytuacjach publicznego niedostatku"[11], a także „rozwijanie zdolności do respektowania praw oraz prywatności obywateli"[12], musimy zmierzyć się z pytaniem o kształt obywatelstwa preferowanego w naszej wspólnocie politycznej, czyli jakiego obywatela chcemy kształcić. W paradygmacie deliberatywnym fundamentalną zasadą, która winna być wpajana w procesie edukacji demokratycznej jest „wzajemność (*reciprocity*) pomiędzy wolnymi i równymi jednostkami: obywatele i ich odpowiedzialni przedstawiciele winni są sobie wzajemnie uzasadnienia praw, które ich wspólnie wiążą. (…) Stąd deliberatywne podejmowanie decyzji i odpowiedzialność zakładają obywateli, których edukacja przygotowuje do deliberacji i do oceny rezultatów deliberacji ich reprezentantów. Najpierwszym celem mającego mandat publiczny kształcenia jest przeto kultywowanie umiejętności i cnót deliberacji"[13].

Z pytaniem o obywatelstwo nieodłącznie powiązane jest zagadnienie tożsamości i naszego jej pojmowania zarówno w wymia-

10 R. Rorty, *Pierwszeństwo demokracji wobec filozofii*, w: *idem*, *Obiektywność, relatywizm, prawda*, Aletheia, Warszawa 1999, s. 261–262.

11 W. Galston, *Cele liberalizmu*, przeł. A. Pawelec, ZNAK, Kraków 1999, s. 266.

12 *Ibidem*, s. 267.

13 A. Gutmann, *op.cit*, s. XII–XIII.

rze indywidualnym i lokalnym, jak i narodowym, regionalnym czy wreszcie ogólnoeuropejskim. Równocześnie zachodzące procesy globalizacji i europeizacji sprawiają, iż stajemy przed koniecznością nowego określenia naszej pozycji zarówno wobec struktur wyższego, jak i niższego szczebla oraz podstaw i hierarchii szczególnej więzi łączącej nas z innymi członkami tychże wspólnot. Wymaga to od nas przemyślenia na nowo podstaw i legitymizacji przynależności do takich wspólnot i wyraźnego, komplementarnego określenia własnej tożsamości, jako – np. w moim przypadku – Poznaniaka, Wielkopolanina, Polaka i Europejczyka. Szczególnie ważny jest taki sposób określania własnej tożsamości, który pozwoli w pełni przynależeć do każdej z wymienionych wspólnot bez uszczerbku dla pozostałych. W tym celu określenie naszej tożsamości musi opierać się na nowych, zarówno niepremodernych, jak i niemodernistycznych podstawach. Ponowoczesny świat musi budować swoją tożsamość w oparciu o historyczno-tetyczny charakter wszelkich wspólnot. Możemy mówić tutaj niejako o trzecim odczarowaniu świata w sensie weberowskim, w którym wszelka tożsamość musi z jednej strony zyskać racjonalno-komunikacyjną legitymizację członków danej wspólnoty tożsamościowej, z drugiej wszelako jednym z nieodłącznych źródeł takiej legitymizacji pozostaje tradycja i dotychczasowa historia danej wspólnoty politycznej. Zadaniem edukacji demokratycznej jest kształtowanie przez deliberację świadomego swej tożsamości obywatela czującego się w pełni członkiem wspólnot politycznych każdego z wymienionych szczebli poprzez ukazywanie wspólnych wartości demokratycznych podzielanych przez ich członków, z równoczesnym bardzo wyraźnym docenianiem różnorodności kulturowej, w tych wymiarach, które wszelako nie kolidują z równością i poszanowaniem praw wszystkich obywateli. W tym kontekście edukacja demokratyczna ma charakter emancypacyjny i piętnuje te tradycyjne modele zachowania, które opierają się na dyskryminacji i podporządkowaniu jednych osób innym. Albowiem – jak pisze William Galston – „w tej mierze w jakiej akceptujemy wspólne obywatelstwo, łączy nas coś ważnego: zbiór instytucji politycznych oraz leżących u ich podstaw zasad. To, co nas łączy – ponad wszelkimi różnicami – dostarcza podstawy do edukacji obywatelskiej, która przekracza granice wyznaczone przez to, co nas dzieli”[14].

14 W. Galston, *op.cit.*, s. 266.

2. Groźba antydemokratycznego ekonomizmu

Zagrożenia wobec demokracji są realne. Powinniśmy sprzeciwiać się wszelkim próbom prywatyzacji szkolnictwa publicznego albowiem stanowi ono – trawestując słowa Peryklesa – szkołę wychowania w duchu demokratycznym. „Szkoły publiczne nie są po prostu szkołami dla społeczeństwa (*the public*), lecz szkołami życia publicznego (*the publicness*): instytucjami, w których uczymy się, co to znaczy być społeczeństwem i rozpoczynamy drogę w kierunku wspólnej narodowej i obywatelskiej tożsamości. Jako kuźnie naszego obywatelstwa, stanowią podstawę naszej demokracji".[15] Toteż należy przezwyciężyć rozprzestrzeniający się niczym wirus płytki utylitarystyczny ekonomizm, wedle którego szkoły winny być zorientowane wyłącznie bądź to na szkolenie zawodowe, bądź na przygotowanie uczniów do studiów akademickich (z powtarzanym bezmyślnie jak mantra postulatem zwiększenia ilości godzin matematyki). Należy sobie wreszcie uświadomić, że przyszłość demokratycznej Polski i Unii Europejskiej w dużo większym stopniu niż od nauki matematyki zależy od konsekwentnie wprowadzanej edukacji demokratycznej. A wymaga to – jak piszą we wprowadzeniu redaktorzy wpływowej pracy *Democratic Schools. Lessons in Powerful Education* – „głębokiego zaangażowania dużych grup ludzi, aby zbudować i obronić edukację, która jest warta swej nazwy, a nie jest po prostu zredukowana do wydajnej produkcji wyników podczas problematycznych zestandaryzowanych testów sprawdzających"[16]. Zagrożenia wobec trwania ustroju demokratycznego są realne. Demokracja nie jest ustrojem danym nam na zawsze, należy o nią walczyć na co dzień, a w skali całej wspólnoty politycznej najlepiej można zabezpieczyć jej trwanie poprzez edukację obywatelską, która nauczy młodzież krytycznego myślenia i poszanowania odmiennych poglądów innych obywateli. Zagrożenia fundamentalizmem pojedynczych rozległych doktryn, rozszarpującym wspólnotę polityczną partykularyzmem, roszczeniami sekt z podnoszącym coraz wyżej głowę ciemnogrodem kreacjonizmu, nietolerancją, rasizmem i seksizmem są realne i stanowią rzeczywisty, chociaż na szczęście mniejszościowy wyraz niedemokratycznej

[15] B. Barber, *A Passion for Democracy: American Essays*, Princeton University Press, Princeton 1998, s. 225–226.

[16] M.W. Apple, J.A. Beane (red.), *Democratic Schools. Lessons in Powerful Education*, Second Edition, Heinemann, Portsmouth 2007, s. VII.

opinii części naszego społeczeństwa[17]. Albowiem demokracja nie jest ustrojem tym różniącym się od innych, że nie ma w niej konfliktów. Wręcz przeciwnie, największa wolność myśli i najdalej posunięta swoboda wypowiedzi (czyli ich publicznego artykułowania) sprawiają, iż największa ilość konfliktów znajduje w niej swoją jawną publiczną artykulację, nie są one bowiem jak w innych ustrojach utajone, uśpione bądź stłamszone. Tym wszakże demokracja różni się od innych ustrojów, że po pierwsze akceptuje tylko pokojowe sposoby ich rozwiązywania (co może charakteryzować również ustroje republikańskie); po drugie, w ramach obywatelskiego dyskursu poddaje pod dyskusję przedmiot konfliktu i waży racje obu jego stron; po trzecie, najsampierw dąży do obywatelskiego konsensusu, nie uprzywilejowując żadnej ze stron konfliktu; po czwarte, jeśli konsensus nie jest możliwy, doprowadza do kompromisu. Toteż najpierwszą zaletą demokracji jest jej deliberatywny charakter i otwartość obywateli biorących udział w demokratycznym dialogu na zmianę swych opinii w oparciu o racjonalne argumenty w nim zaprezentowane.

[17] Z wprowadzeniem edukacji demokratycznej łączyć można zagadnienie wprowadzenia nauczania filozofii do szkół. W tej kwestii czasami słychać z kręgów lewicowych głosy, iż najrozsądniejszym rozwiązaniem byłoby zastąpienie przez filozofię religii i tym samym ukrócenie dokonywanej w szkole publicznej indoktrynacji religijnej. Nie rozważając w tym miejscu zasadności takich pomysłów, chciałbym zwrócić uwagę jedynie na aspekt pragmatyczny. Przyjęcie przez środowisko filozoficzne tej perspektywy i postawienie sprawy w ten sposób byłoby praktycznie szkodliwe: po pierwsze, ponieważ narażałoby filozofię na przeciwstawienie nauczaniu religii, co przy obecnej dominacji na scenie politycznej opcji liberalno-konserwatywno-katolickiej uniemożliwiłoby wprowadzenie filozofii do szkół; po drugie, pociągałoby za sobą wojnę o zapisy konkordatu, co znowu negatywnie odbiłoby się na możliwości wprowadzenia filozofii do szkół. Należy więc dążyć z jednej strony do wprowadzenia filozofii do szkół obok religii, ale jako przedmiotu obowiązkowego. Z drugiej strony należy zastąpić przestarzały w swej formule i treści nauczania przedmiot *wiedza o społeczeństwie* nowoczesną i zgodną z wymogami pluralistycznego społeczeństwa *edukacją demokratyczną*. Mimo to warto zaznaczyć, że należy zdecydowanie sprzeciwiać się pojawiającym się w Polsce od czasu do czasu kuriozalnym w demokratycznym państwie zakusom mającym doprowadzić do usunięcia nawet tak dalekiego od doskonałości i wymagającego fundamentalnej zmiany programu nauczania przedmiotu, jak *wiedza o społeczeństwie*, z grupy przedmiotów, które można zdawać na maturze, a tym samym dalszej deprecjacji chociażby szczątkowej formy edukacji demokratycznej w szkołach.

W ostatnim okresie zamiast skoncentrować swe działania na pogłębieniu demokratycznego charakteru polityki, cała energia polityczna rządzących skierowana była na takie problemy, jak deregulacja, prywatyzacja, redukcja służb społecznych i innych wydatków państwa, czyli w praktyce na ograniczenie wpływu polityki na różne sfery życia ludzkiego, proces obserwowany w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii już od lat 80.[18] Rzec można nawet bardziej dosadnie, że mamy tu do czynienia z zawłaszczaniem sfery politycznej oraz sfery społeczeństwa obywatelskiego przez ekonomiczną wizję świata i jej wyznawców. Tradycyjne instytucje funkcjonujące w sferze publicznej próbuje się sprywatyzować, wydając je na pastwę ograniczonego rozumu instrumentalnego i prymitywizmu ekonomicznej wizji natury ludzkiej oraz pochodnej wobec niej wizji wspólnoty politycznej.

Przyjrzyjmy się najbliższemu nam jako naukowcom społecznym przykładowi. W tym to kontekście macki »ekonomizmu« zaczynają atakować i takie instytucje jak uniwersytet, nieświadomie, lub wręcz przeciwnie, podkopując jedną z głównych instytucji wspierających porządek demokratyczny nowoczesnego państwa. Pojawia się pytanie: czy może istnieć demokratyczny świat ponowoczesny bez publicznego uniwersytetu, który nie tylko wyznaczałby standardy naukowe, ale nade wszystko wychowywał światłych i świadomych swych praw obywateli ponowoczesnej struktury politycznej, niezależnie od tego czy będzie ona jak dotychczas oparta na instytucji państwa narodowego, czy też jego zaplecze stanowić będzie ponadnarodowa wspólnota polityczna, tak jak Unia Europejska. Błąd popełniają ci, którzy wiążą instytucję uniwersytetu bezpośrednio z państwem narodowym, nie dostrzegając, że było ono (jest) emanacją woli społeczeństwa obywatelskiego, które jest ostatecznym suwerenem. Narodowe społeczeństwo obywatelskie ulega dzisiaj przekształceniom, wszakże bynajmniej nie w globalne społeczeństwo obywatelskie, jak chcą niektórzy, lecz ewidentnie – jedynie i zarazem aż – w regionalne (europejskie) społeczeństwa obywatelskie oparte na wspólnocie kulturowej, politycznej i terytorialnej. Możemy tedy mówić dzisiaj o narodzinach europejskiego społeczeństwa obywatelskiego i próbie ukonstytuowania europejskiej tożsamości, wszakże pisanie o globalizacji wykraczającej poza ten obszar jest czystym *wishfull thinking*.

[18] Zob. E.O. Wright, *Introduction*, w: J. Cohen, J. Rogers (red.), *Associations and Democracy*, Series: *The Real Utopias Project*, Verso, London 1995, s. 1.

Demokracja potrzebuje bezpłatnego uniwersytetu wspieranego przez środki publiczne, albowiem to w jego ramach odbywa się kształcenie obywateli niezależne od ich zamożności. W przeciwnym razie grozi nam zachwianie podstaw ustroju demokratycznego i powstanie plutokratycznej oligarchii, w której zasady równości obywateli nie będą respektowane. Uniwersytet nie tyle służył wytwarzaniu świadomości narodowej, ile demokratycznej kultury obywatelskiej, owego Humboldtowskiego *Bildung* (formowanie, kształtowanie osoby i umysłu) i w tym sensie się bynajmniej nie wyczerpał. Związek filozofii i uniwersytetu z państwem narodowym jest częstokroć przeceniany. Filozofia i uniwersytet kształciły nowoczesnych obywateli, świadomych swych praw i zdolnych uczestniczyć w życiu politycznym swoich wspólnot, wspólnot, które na dotychczasowym etapie rozwoju ducha ludzkiego były co prawda narodowe, wszelako obecnie zaczynają być europejskie, łącząc ludzi tej samej kultury, wyznających te same wartości i ideały podstawowe. Rola uniwersytetu tak naprawdę nie ulega zmianie, co najwyżej musi się on stać bardziej otwarty na to, co wspólne kulturze europejskiej i mniej narodowy właśnie. To, co narodowe, i dotąd często przez państwo narodowe wymagane, nie stanowi istoty nowoczesnego uniwersytetu, a jedynie jego wciąż obecną, wszak akcydentalną cechę. Jej przecenianie wynika, co warto raz jeszcze powtórzyć, z błędnego przypisywania naczelnej roli państwu narodowemu jako zapleczu nowoczesnego uniwersytetu, podczas gdy w rzeczywistości to zaplecze stanowiło dotąd i stanowić będzie w przyszłości demokratyczne społeczeństwo obywatelskie.

W Polsce rząd zbyt często korzysta z fałszywie rozumianego autorytetu władzy i narzuca – w ostatnim okresie również uczelniom wyższym, łamiąc i ograniczając ich tradycyjną autonomię – daleko posunięte plany programów studiów, częstokroć pod maską różnorakich akredytacji i kontroli, które chociaż z jednej strony słusznie wymuszają konieczność większej dbałości o przejrzystość zasad i reguł pracy naukowej i studiowania, to z drugiej uzurpują sobie częstokroć zbyt daleko posunięte roszczenia do oceniania, czy dany program studiów jest dobry czy zły. Tworzenie centralnych tzw. minimów programowych jest ewidentnym antydemokratycznym zamachem na autonomię uczelni wyższych i prowadzi do glajszachtowania wykształcenia, zabijając różnorodność i wyjątkowość studiowania w danym ośrodku akademickim. Niestety powszechna jest w Polsce praktyka oddawania władzy w ręce niemających żadnej demokratycznej

legitymacji kasty urzędników państwowych. Podobnie rzecz ma się z edukacją na poziomie podstawowym i średnim, która tylko formalnie, a więc pod względem organizacyjnym i finansowym, przekazana została do kompetencji samorządów lokalnych, lecz w której kształcie olbrzymią rolę odgrywa nadal administracja centralna. Dlatego to tam właśnie należy podjąć trud walki o wprowadzenie filozoficznej edukacji demokratycznej do szkół.

3. Jak nauczać edukacji demokratycznej?

Gdy już zgodzimy się co do konieczności wprowadzenia edukacji obywatelskiej, osobne zagadnienie – które tu jedynie zasygnalizuję – stanowi próba odpowiedzi na dwa fundamentalne pytania: jaki zakres ma mieć edukacja obywatelska oraz jak jej nauczać.

Jedną z najciekawszych – rzec można progresywnych – odpowiedzi daje bodajże najwybitniejszy z żyjących współczesnych filozofów prawa, Ronald Dworkin, laureat filozoficznego Nobla, czyli norweskiej nagrody Holberga za 2007 roku. W swej najnowszej książce zatytułowanej *Is Democracy Possible Here? Czy demokracja jest możliwa tutaj?*, czyli tutaj właśnie, współcześnie, w naszym świecie, w naszych liberalnych demokracjach cywilizacji zachodniej, identyfikując jako najpierwsze i podstawowe wyzwanie konieczność nauczania edukacji obywatelskiej w każdej szkole średniej, Dworkin nie rozumie przez to lekcji, na których uczniowie nauczani są struktury władzy rządowej i celebrowanej historii kraju. Przez edukację demokratyczną – „rozumiem (…) – powiada – zajęcia, na których podejmowane są zagadnienia stanowiące najbardziej sporne polityczne kontrowersje naszych czasów. Dominującym celem pedagogicznym musi być wpojenie świadomości złożoności tych zagadnień oraz zrozumienie stanowisk odmiennych od tych, do których uczniowie przywykli wśród rówieśników, a także uświadomienie, na czym polega w takich kwestiach sumienna i pełna [wzajemnego] szacunku argumentacja. Dominującą strategią pedagogiczną powinna być próba umieszczenia tych kontrowersji w kontekście odmiennych interpretacji zasad od tych, które dotąd uczniowie spodziewaliby się przyjmować jako akceptowalne”[19].

[19] R. Dworkin, *Is Democracy Possible Here? Principles for a New Political Debate*, Princeton University Press, Princeton 2006, s. 148–149.

Takie nauczanie – podstawowych dylematów moralnych współczesnego świata i sposobów ich zrozumienia i uargumentowania – wymaga wielkiego wyczucia, by z jednej strony nie popaść w banalność, zaś z drugiej w indoktrynację, jednakże trud ten warto podjąć, alternatywą jest bowiem – tak często dzisiaj powszechny – brak legitymizacji decyzji politycznych charakteryzujący rzeczywiste ustroje demokratyczne[20], który prowadzi do apatii społeczno-politycznej i bierności w Polsce sięgającej blisko połowy obywateli. Stanowi to poważne zagrożenia dla demokracji, ponieważ, jak pisał Habermas, „prawne instytucje wolności upadają bez inicjatyw społeczeństwa nawykłego do wolności"[21].

A przecież już Rousseau ostrzegał: „wolność jest bowiem (...) jak owe wina szlachetne, które organizmom silnym i do nich przywykłym wychodzą na dobre, odżywiając je i wzmacniając, do wyniszczenia zaś albo do pijanej nieprzytomności doprowadzając nie oswojonych z nimi ludzi wątłych i słabowitych"[22]. To samo możemy powiedzieć o demokracji.

---

20 *Ibidem*.

21 J. Habermas, *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, Scholar, Warszawa 2005, s. 146.

22 J-J. Rousseau, *Rozprawa o nierówności*, w: *idem*, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, BKF, PWN, Kraków 1956, s. 113.

Zuzanna Konarska

W poszukiwaniu wartości – czego można uczyć, a czego nauczyć się nie da. Perspektywa psychologiczno-antropologiczna

1. Tło teoretyczne

Czas późnej adolescencji to moment, w którym młody człowiek po raz pierwszy tak silnie konfrontuje swoje wyobrażenie na temat postrzeganego świata z rzeczywistością. Wówczas także nadrzędnym celem staje się niezależność, zaś perspektywa „Ja" przechodzi w fazę socjocentryczną. L. Kohlberg wyróżnia wtedy trzecią fazę rozwoju moralnego, tzw. *postkonwencjonalnego poziomu rozwoju moralnego*, kiedy to moralność staje się zinternalizowana, nie oparta na cudzych standardach. I. Obuchowska wyróżnia za Kohlbergiem dwa stadia tego rozwoju. Pierwsze to *prawa społeczne przeciw prawom indywidualnym*, gdzie zasady moralne normowane są w postaci umowy społecznej, i drugie – *stadium uniwersalnych praw etycznych* – będące samodzielnym poszukiwaniem wartości opartych na stałości i uniwersalności.

2. Cele warsztatu

Przeprowadzenie oraz wykonanie ćwiczeń warsztatowych ma na celu uświadomienie młodzieży szkolnej i akademickiej konsekwencji wynikających z przyjętego systemu wartości. Ponadto ma unaocznić różnice występujące między wyznawanymi i deklarowanymi wartościami. Wreszcie odwołanie się do wybranych systemów etycznych pozwoli zderzyć się z własnym światopoglądem, światem przyjętych norm, postaw oraz wartości.

3. Grupa warsztatowa

Warsztat kierowany jest przede wszystkim do młodzieży uczącej się w wieku 16–20 lat, co obejmuje zarówno młodzież szkolną, jak i akademicką. Nie wyklucza to jednak możliwości przeprowadzenia ćwiczeń z młodymi dorosłymi czy dorosłymi. Warsztat ma charakter interdyscyplinarny, nie wymaga przygotowania filozoficznego ani też sprecyzowanej ścieżki edukacyjnej.

4. Organizacja i przebieg warsztatu

W zależności od miejsca czas warsztatu wynosi: w szkole dwie godziny lekcyjne po 45 minut, na uczelni wyższej jedne zajęcia po 1,5 godziny. Warsztat może być wykorzystywany jako uzupełnienie lekcji etyki, filozofii, religii, a nawet godziny wychowawczej. Do wykonania ćwiczeń zalecana jest osobna sala, zsunięte ławki, krzesła ustawione w kółku bądź w kształcie podkowy. Materiałami potrzebnymi do zrealizowania warsztatu są kartony formatu A3, małe karteczki, ołówki, kredki, magnesy do tablicy, teksty źródłowe, zdjęcia albo plakaty.

Ćwiczenie 1

Punktem wyjścia w ćwiczeniu 1 jest odwołanie się do metody badania hierarchii wartości zaczerpniętej z techniki opartej na neurolingwistycznym programowaniu. Rozpoczynamy od określenia różnicy pomiędzy kryterium wartości a wartością. Kryterium rozumiemy tu-

taj jako coś mierzalnego, wyrażanego w języku za pomocą nominalizacji, czasownika niespecyficznego albo przymiotnika, np. wytrzymałość, gra, zdolność, nauczyć się, poznać, ciepły, bezpieczny, tani itd. Pytanie, które ujawni nam wartości stojące za danym kryterium, może zostać sformułowane w postaci np.: *Co jest dla ciebie ważne w tym (kryterium), by osiągnąć sukces?* lub *Co stanie się dla ciebie możliwe, gdy będziesz już miał np. poczucie własnej wartości?* Kolejnym zadaniem osoby przeprowadzającej warsztat jest zadawanie grupie pytań na zasadzie odwrotności i zaprzeczania, tzn.: *Co mogłoby spowodować utracenie poczucia własnej wartości, ALE co byłoby jednocześnie ważniejsze od poczucia własnej wartości?* Zmieniamy treść pytań w zależności od odpowiedzi uczestników. Dlatego też najlepiej przeprowadzać to ćwiczenie w parach.

Niezbędny czas dla jednej osoby to 10 minut, dla dwóch co najmniej 20. Osoba A odpowiada na pytania osoby B. Osoba B może notować odpowiedzi osoby A, tak by po zakończeniu całości ćwiczenia przekazać osobie A utworzoną „hierarchię wartości". Jeśli ilość uczestników warsztatu przekracza 30 osób, wówczas ćwiczenie można przeprowadzić w trójkach, gdzie osoba C pełni rolę obserwatora i na końcu dostarcza osobom A i B informacji zwrotnej.

Po zakończeniu ćwiczenia jest czas na podsumowanie efektów pracy grup oraz dyskusję.

Ćwiczenie 2

Część A

1. Uczestnicy siedzą w kółku.
2. Prosimy uczniów, studentów o zabranie małych karteczek i napisanie na nich jakie wartości kierują ich życiem i pozostawienie ich na podłodze.
3. Prowadzący kładzie na podłodze lub stole kilka fotografii. Najlepiej, żeby były to zdjęcia autorytetów moralnych bądź leżących na przeciwległym biegunie zbrodniarzy wojennych (Jan Paweł II, Mahatma Gandhi, Adolf Hitler). Prosi uczestników, by leżące na podłodze wartości przyporządkować osobom na fotografiach.
4. Po przeprowadzeniu ćwiczenia krótka dyskusja na temat odczuć i wniosków uczestników.

Część B

1. Dzielimy uczniów, studentów na cztery podgrupy.
2. Każda z podgrup otrzymuje krótki fragment tekstu źródłowego. Dotychczas były to materiały zaczerpnięte z *Uzasadnienia metafizyki moralności* Kanta, *Utylitaryzmu* Milla oraz *Korzeni totalitaryzmu* Arendt. Uczniom rozdajemy je jako anonimowe.
3. Czwartej podgrupie dajemy artykuł z aktualnych wydarzeń dziejących się na świecie lub w Polsce.
4. Każdą z grup prosimy o podanie jak największej ilości wartości, które odpowiadają wybranym tekstom.
5. Następnie w zależności od rodzaju zajęć pytamy o uwagi dotyczące autora tekstu.
6. Czwarta podgrupa wypisuje wartości, jakie mogą przyświecać autorowi tekstu, ale także samemu tekstowi.
7. Na koniec zdradzamy, kim są autorzy tekstów, i prosimy uczniów o wypisanie poszczególnych wartości przyporządkowujących je do autora.
8. Czwartą grupę pytamy o to, jak ocenia, który z filozofów reprezentuje autora artykułu, a który idee wyrażone w tekście.
9. Na koniec ćwiczenia pytamy osoby, co myślą o swoim systemie wartości, jak ich system wartości odnosi się do poglądów przedstawionych przez klasyków etyki.
10. Co wynoszą z tego ćwiczenia dla siebie? Czas na dyskusję.
11. Czas na przeprowadzenie ćwiczenia waha się między 45 a 60 minut. Na zakończenie całości warsztatu prosimy uczestników o udzielenie informacji zwrotnej prowadzącemu oraz grupie.

5. Podsumowanie

Dotychczasowy warsztat został przeprowadzony w dwóch grupach: konferencyjnej i akademickiej. Planowane są zajęcia w szkołach z wykorzystaniem zaproponowanego scenariusza oraz metody. Szczególnie byłabym wdzięczna za feedback, gdyby warsztat został przeprowadzony w innych grupach.

Literatura

Arendt H., 1993, *Korzenie utylitaryzmu*, przeł. M. Szawiel, D. Grinberg, Warszawa.

Cieciuch J., 2006, *Rodzina w systemie wartości oraz w kontekście przekonań światopoglądowych młodzieży*, „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo", 3, s. 121–137.

Dziwańska K., 2006, *Hierarchie wartości młodzieży – analiza rozwojowa*, „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo", 3, s. 285–294.

Kant I., 2001, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, Kęty.

Martynowicz E., 2004, *Wartości oraz ich wpływ na działanie*, w: E. Martynowicz (red.), *Motywy, cele, wartości. Przyczynek do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków*, Kraków.

Mill J.S., 2005, *Utylitaryzm. O wolności*, przeł. M. Ossowska, A. Kurlandzka, Warszawa.

Obuchowska I., 2007, *Adolescencja*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa, s. 163–197.

System Wartości i Metaprogramy, 2008, Materiały Polskiego Instytutu NLP z Kursu Certyfikacyjnego Mistrz Praktyk NLP.

Lista autorów

prof. dr hab. Barbara Kotowa
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

prof. dr hab. Aldona Pobojewska
Uniwersytet Łódzki (Łódź)

dr Małgorzata Dyrlica
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza WPA (Kalisz)

mgr Tomasz Kolendo
Akademia Ekonomiczna (Poznań)

dr Elżbieta Drążek
Wyższa Szkoła Menadżerska (Legnica)

dr Agnieszka Kulik-Jęsiek
Akademia Polonijna (Częstochowa)

dr Piotr Koprowski
Uniwersytet Gdański (Gdańsk)

mgr Katarzyna Salamon
Uniwersytet Jagielloński (Kraków)

mgr Anna Kapusta
Uniwersytet Jagielloński (Kraków)

mgr Monika Górczyńska
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka (Kielce–Ostrowiec Świętokrzyski)

mgr Katarzyna Częścik
Uniwersytet Wrocławski (Wrocław)

dr Bartosz Gałązka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

dr Elżbieta M. Kur
Akademia Podlaska (Siedlce)

dr Zbyszek Dymarski
Uniwersytet Gdański (Gdańsk)

mgr Sonia Jarota
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

dr Sławomir Krzyśka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

dr Krystyna Koziołek
Uniwersytet Śląski (Katowice)

mgr Dariusz Jądro
Zespół Szkół im. Powstańców Śląskich. I Liceum Ogólnokształcące im. Powstańców Śląskich (Rybnik)

dr Iwona Mandrzejewska-Smól
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego (Bydgoszcz)

mgr Julita El-Jai
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego (Warszawa)

mgr Marcin Juś
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

dr Alicja Żywczok
Uniwersytet Śląski (Katowice)

dr Wanda Kamińska
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego (Warszawa)

dr Maciej Woźniczka
Akademia im. Jana Długosza (Częstochowa)

dr Danuta Michałowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

dr Piotr Leśniewski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

dr Barbara Szczepańska-Pabiszczak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

dr Krzysztof Przybyszewski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

dr Piotr W. Juchacz
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań)

mgr Zuzanna Konarska
Uniwersytet Warszawski (Warszawa)