

2022/3

VOL. 25

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Akademia Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022
czasopismo ukazuje się
jedynie w wersji elektronicznej

Informacje dla autorów
[https://apcz.umk.pl/
SPI/about](https://apcz.umk.pl/SPI/about)

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska

Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Zastępca redaktora naczelnego: Dr Krzysztof Biel SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

Rada Naukowa

Prof. Evelyne Charlier (Université de Namur, Namur, Belgia); Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Wielka Brytania); Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański, Polska); Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński, Polska); Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Jerzy Kochanowicz, prof. AWSB (Akademia WSB, Polska); Prof. dr hab. Zbigniew Jan Marek SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. Juan Carlos Torre Puente (Universidad Pontificia Comillas, Madryt, Hiszpania)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr hab. Justyna Kuształ, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński, Polska); Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr Estera Twardowska-Staszek (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktorzy tematyczni bieżącego numeru

Dr Marzena Chrost, Dr hab. Sławomir Chrost, prof. UJK

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Dr Roman Małecki (język polski); Ludmiła Hilton (język angielski)

Etyka w edukacji
Ethics in Education

Spis treści

Marzena Chrost
Sławomir Chrost
Wprowadzenie 9

Marzena Chrost
Sławomir Chrost
Introduction 13

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Sławomir Chrost
Trans-/Posthumanism and the Ethics of Protecting People:
Between Possibility and Responsibility 19

Jan Rutkowski
Wytwarzanie czy ulepszanie świata i człowieka?
Pytanie o etyczne podstawy wychowania 39

Piotr Domeracki
Prowizoryczny (substytutywno-dyspersyjny) status etyki
w polskim systemie edukacji 55

Katarzyna Szymczyk
Etyka a pedagogika. Myśl pedagogiczna Jacka Woronieckiego
w odniesieniu do współczesnej edukacji 87

Maciej Jemioł
Struktury narracyjne w edukacji z perspektywy etycznej 105

Dominika Dziurosz-Serafinowicz
The Worth of Words: The Ethical Significance of Dialogue Structured
as Asking–Responding in Józef Tischner’s Philosophy 127

Szymon Tarka
Edukacja w perspektywie filozofii dialogu.
Aspekty etyczne w dobie pandemii COVID-19 145

- Andrzej Skupień
163 Etyka w edukacyjnym science-fiction
w dobie transhumanizmu i posthumanizmu
- Magdalena Maciejewska
179 Patronka do bierzmowania jako wzór moralny.
Perspektywa wierzących katoliczek u progu dorosłości

RECENZJE

- Mariusz Konieczny
W trosce o godność człowieka
- 199 Janusz Mariański, *Godność ludzka w narracji społecznej.*
Studium socjopedagogiczne, Wydawnictwo KUL, Lublin 2021, ss. 302

Contents

Marzena Chrost Sławomir Chrost Introduction	13
---	----

ARTICLES AND DISSERTATIONS

Sławomir Chrost Trans-/Posthumanism and the Ethics of Protecting People: Between Possibility and Responsibility	19
Jan Rutkowski Producing or Improving the World and Humans? The Quest for the Ethical Foundations of Education	39
Piotr Domeracki Provisional (Substitute-Dispersive) Status of Ethics in the Polish Educational System	55
Katarzyna Szymczyk Ethics and Pedagogy: The Pedagogical Thought of Jacek Woroniecki in Relation to Contemporary Education	87
Maciej Jemioł Narrative Structures in Education from an Ethical Perspective	105
Dominika Dziurosz-Serafinowicz The Worth of Words: The Ethical Significance of Dialogue Structured as Asking–Responding in Józef Tischner’s Philosophy	127
Szymon Tarka Education from the Perspective of the Philosophy of Dialogue: Ethical Aspects During the COVID-19 Pandemic	145
Andrzej Skupień Ethics in Educational Science Fiction in the Era of Transhumanism and Posthumanism	163

- Magdalena Maciejewska
Patroness for Confirmation as a Moral Model:
179 The Perspective of Catholic Women on the Threshold of Adulthood

REVIEWS

- Mariusz Konieczny
For the Sake of Human Dignity
199 Janusz Mariański, *Godność ludzka w narracji społecznej.*
Studium socjopedagogiczne, Wydawnictwo KUL, Lublin 2021, pp. 302

Marzena Chrost
ORCID: 0000-0003-3309-6574
Akademia Ignatianum w Krakowie

Sławomir Chrost
ORCID: 0000-0001-6787-5379
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wprowadzenie

Etyka, najogólniej rzecz biorąc, jest dyscypliną filozoficzną obejmującą zespół zagadnień związanych z określeniem istoty powinności moralnej (dobra lub zła). Według Feliksa Konecznego (*O wielości cywilizacji*, 1935: 113–119) etyka stanowi także nieodłączny element, dzięki któremu można rozpoznać cywilizacje. Aby zachować tożsamość cywilizacji łacińskiej w Polsce i Europie (w czasach promowanej idei multikulturalizmu oraz fascynacji techniką i konsumpcją), konieczny jest dziś namysł nad etyką personalistyczną i jej stosowaniem w edukacji. Nie wystarczy bowiem sama refleksja nad tym, „jak coś robić?”, ale należy się odnieść do celu, sensu i słuszności podejmowanych działań („jaki jest cel mojego działania?”, „dlaczego to robię?”, „czy to, co robię, jest dobre?”).

W każdym miejscu i czasie ludzie mieli i mają jakieś przekonania moralne, wydają różne sądy moralne na temat tego, jak należy postępować. Któż z nas nie oceniał na przykład swoich rodziców, nauczycieli i wykładowców, nie zastanawiał się nad słusznością ich postępowania? Etyka stawia pytania o moralne powinności i ideały, jej zadaniem jest normowanie ludzkich zachowań oraz wyznaczenie ideału życia moralnie dobrego, a nie tylko opisywanie konkretnych postaw i zachowań. Etycy poszukują odpowiedzi na pytanie o moralną słuszność i dobro, odwołując się albo do samej idei prawa moralnego, albo do najbardziej fundamentalnych ludzkich pragnień, pierwotnych intuicji moralnych czy samej koncepcji natury ludzkiej.

Oddajemy do rąk Czytelników zeszyt tematyczny zatytułowany „Etyka w edukacji”, ufając, że teksty tutaj umieszczone staną się zachętą do dyskusji (także naukowej) nad problematyką etyczną w wychowaniu. Celowo zamierzaliśmy oddać głos nie tylko doświadczonym, samodzielnym pracownikom naukowym, ale także ludziom młodym, stawiającym pierwsze kroki na drodze do stopni i tytułów akademickich. Naświetlenie problematyki etycznej w edukacji z różnych punktów widzenia (wiedzy, doświadczenia, percepcji itp.) wydaje nam się bowiem najlepszym sposobem dialogowania.

Treść niniejszego zeszytu wypełnia dziewięć artykułów oraz recenzja jednej książki. Otwierający tekst Sławomira Chrosta jest próbą namysłu nad antropologią i etyką w kontekście rozwijających się prób modyfikacji bio- i technologicznych, którym poddawany jest człowiek – tendencji obecnych w świecie dzisiejszej nauki, które prowadzą do tzw. posthumanizmu. W artykule Jana Rutkowskiego analizowany jest kulturowy, etyczny i edukacyjny kontekst pojawiania się pewnych koncepcji, które wydają się kwestionować istotność rozróżnienia na wytwarzanie i ulepszanie człowieka oraz świata. Autor podejmuje polemikę z zarzutami wytaczanymi przez zwolenników transhumanizmu wobec tradycyjnej pedagogiki. Wskazuje m.in., że wychowanie musi uwzględniać wolność wychowanka i dlatego nie może być rozumiane jedynie jako grecka *poiesis*, czyli jako takie działanie człowieka, które prowadzi do osiągnięcia zewnętrznego celu, konkretnego rezultatu.

Przedmiotem tekstu Piotra Domerackiego jest rzeczywiste – nie tylko formalne, ale i faktualne – usytuowanie etyki jako przedmiotu szkolnego w strukturze nadzorczo-zarządczo-organizacyjnej polskiego systemu edukacji. Autor dowodzi, że w polskim systemie oświaty etyka jest jedynym przedmiotem, którego „rachityczno-mgławicowy” status można określić jako instytucjonalne rozproszenie lub inaczej jako dyspersyjną obecność. Natomiast przedmiotem dociekań Katarzyny Szymczyk uczyniono kwestię aktualności poglądów Jacka Woronieckiego w odniesieniu do współczesnych przestrzeni oddziaływań edukacyjnych. Wskazano na podnoszony przez myśliciela istotny aspekt związku etyki z pedagogiką, stanowiący filar jego autorskiej pedagogiki, którą ten wybitny polski dominikanin oparł na aretologii, będącej syntezą humanizmu greckiej *paidei* oraz chrześcijańskiej pedagogiki.

Autorami kolejnych pięciu tekstów są młodzi adepci nauki, aspirujący do odegrania w przyszłości ważnej roli w dyskursie naukowym – doktoranci i studenci z Gdańska, Torunia oraz Krakowa. Mimo pewnych niedociągnięć (związanych z brakiem doświadczenia czy wyrobienia warsztatowego), teksty te są ważne i zasługują na życzliwe przyjęcie i przemyślenie.

Maciej Jemioł w swoim artykule podejmuje refleksję nad tym, w jaki sposób rozmaite problemy natury etycznej dotyczące edukacji są powiązane ze strukturami narracyjnymi, które występują w procesach edukacyjnych. Dominika Dziurosz-Serafinowicz i Szymon Tarka analizują w swoich tekstach etyczne znaczenie dialogu, czerpiąc inspirację z filozofii Józefa Tischnera. Z kolei Andrzej Skupień omawia różne koncepcje filozoficzne, które stanowią podbudowę dla transhumanizmu i posthumanizmu, oraz ukazuje główne problemy etyczne, jakie rodzą się w świecie futurystycznych wizjonerów, które z kolei mają swoje przełożenie na kształt obecnej i przyszłej edukacji. Magdalena Maciejewska porusza natomiast problematykę związaną z wyborem patronek do sakramentu bierzmowania przez wyselekcjonowaną do badań własnych grupę młodych dziewcząt uczęszczających na lekcje religii w zachodniej i północnej części Polski. Autorka wykazuje, że patronki, na które przed kilkoma laty zdecydowały się rozmówczynie, często były przez nie prezentowane jako swoiste wzory moralne.

Zeszyt kończy recenzja książki Janusza Mariańskiego *Godność ludzka w narracji społecznej. Studium socjopedagogiczne* autorstwa Mariusza Koniecznego.

Życzymy naszym Czytelnikom miłej i owocnej lektury, ufając jednocześnie, że stanie się ona okazją do pogłębionej refleksji nad etycznym wymiarem współczesnej edukacji.

ADRESY DO KORESPONDENCJI

Dr Marzena Chrost
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

Dr hab. Sławomir Chrost, prof. UJK
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Pedagogiki
e-mail: schrost@op.pl

Marzena Chrost
ORCID: 0000-0003-3309-6574
Jesuit University Ignatianum in Krakow

Sławomir Chrost
ORCID:0000-0001-6787-5379
Jan Kochanowski University of Kielce

Introduction

Ethics, in the most general terms, is a philosophical discipline that encompasses the issues related to determining the essence of moral duty (good and evil). According to Feliks Koneczny (*On the Plurality of Civilisations*, 1962: 104–108), ethics is also an integral element in determining the civilizations. To preserve the identity of the Latin civilization in Poland and Europe (in times when multiculturalism and fascination with technology and consumption are promoted), it is necessary today to reflect on personalistic ethics and its application in education. It is not enough to simply reflect on “how to do something,” as it is necessary to address the purpose, meaning, and rightness of actions (“What is the purpose of my action?” “Why am I doing this?” and “Is what I am doing good?”).

In every place and time, people have had some moral convictions; we make different moral judgments about how to act. For example, who among us has not judged their parents, teachers, and lecturers and wondered about the rightness of their actions? Ethics puts forward questions about moral obligations and ideals. Its task is to regulate human behavior and to set the ideal of living a morally good life, not only to describe specific attitudes and behaviors. Ethicists seek answers regarding moral rightness and goodness, referring either to the very idea of moral law, or to the most fundamental human desires and primal moral intuitions, or the very concept of human nature.

We present to our readers a thematic issue of our journal entitled “Ethics in Education,” trusting that the texts collected here will become an incentive for a discussion (not only general, but also scientific discussion) of ethical issues in education. We deliberately intended to give voice not only to experienced, independent academics, but also to young people taking their first steps on the road to academic degrees and titles. After all, discussing the ethical issues in education from different points of view (knowledge, experience, perception, etc.) seems to us to be the best way of making dialogue.

This issue consists of nine articles and one book review. The opening text by Sławomir Chrost is a reflection on anthropology and ethics in the context of the growing efforts to biologically and technologically modify human beings. This trend is present in the world of today’s science and leads to “posthumanism.” Jan Rutkowski’s article examines the cultural, ethical, and educational context of the emergence of certain concepts that seem to question the relevance of the distinction between “producing” and “improving” humans and the material world. The author presents a polemic against the charges raised by advocates of transhumanism in criticism of traditional pedagogy. He points out that education must take into account the freedom of the pupil and therefore cannot be understood only as Greek *poiesis* – as a human action that leads only to the achievement of an external goal or concrete result.

The subject of Piotr Domeracki’s text is the actual – not only formal, but also factual – location of ethics as a school subject in the supervisory, management, and organizational structure of the Polish education system. The author argues that in the Polish education system, ethics is the only subject whose “rachitic and nebulous” status can be described as institutional dispersion, or in other words, as a dispersive presence. The subject of Katarzyna Szymczyk’s inquiry, meanwhile, was the topicality of Jacek Woroniecki’s views in relation to contemporary spaces of educational interactions. An important aspect of the connection between ethics and the pedagogy developed by the outstanding Polish Dominican was pointed out. This connection constitutes the pillar of the original pedagogy based on arethology, which is a synthesis of the humanism of Greek *paideia* and Christian pedagogy.

The authors of the next five texts are young students and scholars, aspiring to play an important role in scientific discourse in the future: PhD students from Gdańsk, Toruń, and Krakow. Despite some deficiencies (due to the authors' relatively limited experience with academic texts) these contributions are important and deserve a kind reception and consideration.

In his article, Maciej Jemioł reflects on how various ethical problems concerning education are related to the narrative structures that occur in educational processes. In their texts, Dominika Dziurosza-Serafinowicz and Szymon Tarka analyze the ethical significance of dialogue, drawing inspiration from the philosophy of Józef Tischner. In turn, Andrzej Skupień discusses various philosophical concepts that underpin transhumanism and posthumanism and reveals the main ethical problems that arise in the world of futuristic visionaries, which in turn influence the form of present and future education. Magdalena Maciejewska addresses issues related to the choice of patron saints for the sacrament of Confirmation with a small focus group of young women attending religion classes in western and northern Poland. The author shows that the interviewees often presented the patron saints they had chosen as moral role models worth following.

The issue ends with a review of Janusz Mariański's book *Godność ludzka w narracji społecznej. Studium socjopedagogiczne* [Human Dignity in Social Narration: A Sociopedagogical Study] by Mariusz Konieczny.

We wish all our readers a pleasant and fruitful reading, at the same time hoping that it will become an opportunity for in-depth reflection on the ethical dimension of modern education.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE

Marzena Chrost
 Jesuit University Ignatianum in Krakow
 Institute of Educational Sciences
 e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

Sławomir Chrost
 Jan Kochanowski University of Kielce
 Institute of Pedagogy
 e-mail: schrost@op.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 25, 2022/3 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Sławomir Chrost
ORCID: 0000-0001-6787-5379
Jan Kochanowski University of Kielce

Trans-/Posthumanism and the Ethics of Protecting People: Between Possibility and Responsibility

Trans-/posthumanizm a etyka chronienia osób – między możliwością i powinnością

ABSTRACT

The following article addresses anthropology and ethics in the context of bestowing biological and technological modifications on the human being.

The starting point of the discussion are the terms *transhuman* and *posthuman* and the ethics based on the concept of a person as a human being. The author investigates the question of whether the notion of a human being which we uphold allows for a person to be constructed and manipulated within certain boundaries. The author also proposes that transhumanism – especially posthumanism (due to ontology) – breaks with the classical definition of a human being and rejects the ethics of protecting people. In its place, trans-/posthumanism applies situational and utilitarian ethics. From the point of view of the ethics of protecting people, any qualitative changes are unacceptable (particularly considering the formal cause of a human being). What can be accepted are quantitative changes (regarding the material cause of a human being), on the condition that they protect individuals and their interpersonal relationships.

KEYWORDS

transhumanism, posthumanism, ethics of protecting people, biotechnological modifications, ethics based on ontology

SŁOWA KLUCZOWE

transhumanizm, posthumanizm, etyka chronienia osób, modyfikacje biotechnologiczne człowieka, etyka bazująca na ontologii

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.001
Submitted: 8.12.2021
Accepted: 13.01.2022

ABSTRAKT

Niniejszy artykuł jest próbą namysłu nad antropologią i etyką w kontekście rozwijających się modyfikacji bio- i technologicznych, którym poddawany jest człowiek.

Punktem wyjścia do dyskusji są pojęcia trans- i posthumanizmu oraz etyki opartej na koncepcji człowieka – osoby ludzkiej. Autor próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie: Czy pojęcie natury ludzkiej, które przyjmujemy, dopuszcza, aby człowiek był konstruowany, tj. manipulowany w ramach określonych granic? Odpowiadając na to pytanie, autor proponuje następującą konstatację: transhumanizm, a w szczególności posthumanizm (ze względu na ontologię), zrywa z klasyczną koncepcją człowieka-osoby, równocześnie odrzucając etykę chronienia osób. W miejsce etyki chronienia osób trans/post/humanizm stosuje etykę sytuacyjną i utylitarystyczną. Z punktu widzenia etyki chronienia osób niedopuszczalne są jakiegokolwiek zmiany jakościowe (dotyczące przyczyny formalnej osoby ludzkiej). Można natomiast dopuszczać możliwość zmian ilościowych (dotyczących przyczyny materialnej osoby ludzkiej), jeśli takie prowadziłyby do ochrony relacji osobowych i ich podmiotów.

Introduction

A revolution usually comes with a sacrifice. Who or what will be the sacrifice of the evolving biotechnological revolution? Will the harm be on the human or ethical side? The following article is an attempt to grasp anthropology and ethics in the context of the developing biological and technological modifications of which humans are the subject. The starting point of the discussion are the terms transhuman and posthuman and the ethics based on the concept of a person as a human being. The author is trying to answer the question of whether the notion of a human being, which we uphold, allows for a human being to be constructed and manipulated within certain boundaries.

The notions of transhumanism and posthumanism

According to some, we are currently entering an era of trans- or posthumanism.¹ This is a concept borrowed from the Russian

1 The transhumanist manifesto can be found on the website: <https://humanityplus.org/> (dostęp: 14.02.2019). We can read there, among other things:

philosopher Nikolai Fyodorov (1829–1903), who was a fan of prolonging human life through scientific methods, as well as of immortality and conjuring the dead. In 1957, Julian Huxley published a collection of essays, *New Bottles for New Wine*, the first of which was titled “Transhumanism.” According to Karol Szymański (2015, p. 134), the term transhumanism (also denoted as “H+”) in its modern meaning was created by Max More in his work, *Transhumanism: Toward a Futurist Philosophy*.²

Raymond Kurzweil is a proponent of transhumanism as well as an American IT specialist and futurologist, who in 2009 together with NASA and Google created a department of futurology for the Singularity Group in Silicon Valley. The main goal of the department was to prepare humanity for accelerated technological change and the emergence of singularities (Kurzweil, 2005). Transhumanists use human drive to break free from limitations. Simon Young (2006, p. 32) believes that just as humanism freed us from the bonds of superstition, so transhumanism will free us from the bonds of biology. The ultimate goal of the transhumanist evolution of mankind is the so-called posthuman condition. According to Nick Bostrom (2003, p. 5), posthumans are to be immune to disease, forever young, and full of life; they will have control over their own desires, emotions, and mental states; they will not feel tired or have negative

“The Transhumanist Declaration was originally crafted in 1998 by an international group of authors: Doug Baily, Anders Sandberg, Gustavo Alves, Max More, Holger Wagner, Natasha Vita-More, Eugene Leitel, Bernie Starling, David Pearce, Bill Fantegrossi, den Otter, Ralf Fletcher, Kathryn Aegis, Tom Morrow, Alexander Chislenko, Lee Daniel Crocker, Darren Reynolds, Keith Elis, Thom Quinn, Mikhail Sverdlov, Arjen Kamphuis, Shane Spaulding, and Nick Bostrom. This Transhumanist Declaration has been modified over the years by several authors and organizations. It was adopted by the Humanity+ Board in March, 2009.”

- 2 Max More (1990) writes on this subject: “Transhumanism is a class of philosophies that seek to guide us toward a posthuman condition. Transhumanism shares many elements of humanism, including a respect for reason and science, a commitment to progress, and a valuing of human (or transhuman) existence in this life rather than in some supernatural ‘afterlife.’ Transhumanism differs from humanism in recognizing and anticipating the radical alterations in the nature and possibilities of our lives resulting from various sciences and technologies such as neuroscience and neuropharmacology, life extension, nanotechnology, artificial ultra-intelligence, and space habitation, combined with a rational philosophy and value system.”



thoughts; they will have a greater ability to experience pleasure, love, and aesthetic impressions; they will also experience new conscious sensations unavailable to ordinary people.

The transitional stage between man and posthuman is the “transhuman.” For the transformation from human into posthuman to be accomplished, Max More indicates seven so-called “corrections” to human biological life:

Amendment No. 1: We will no longer tolerate the tyranny of aging and death. Through genetic alterations, cellular manipulations, synthetic organs, and any necessary means, we will endow ourselves with enduring vitality and remove our expiration date. We will each decide for ourselves how long we shall live.

Amendment No. 2: We will expand our perceptual range through biotechnological and computational means. We seek to exceed the perceptual abilities of any other creature and to devise novel senses to expand our appreciation and understanding of the world around us.

Amendment No. 3: We will improve on our neural organization and capacity, expanding our working memory, and enhancing our intelligence.

Amendment No. 4: We will supplement the neocortex with a “metabrain.” This distributed network of sensors, information processors, and intelligence will increase our degree of self-awareness and allow us to modulate our emotions.

Amendment No. 5: We will no longer be slaves to our genes. We will take charge over our genetic programming and achieve mastery over our biological and neurological processes. We will fix all individual and species defects left over from evolution by natural selection. Not content with that, we will seek complete choice of our bodily form and function, refining and augmenting our physical and intellectual abilities beyond those of any human in history.

Amendment No. 6: We will cautiously yet boldly reshape our motivational patterns and emotional responses in ways we, as individuals, deem healthy. We will seek to improve upon typical human emotional excesses, bringing about refined emotions. We will strengthen ourselves so we can let go of unhealthy needs for dogmatic certainty, removing emotional barriers to rational self-correction.

Amendment No. 7: We recognize your genius in using carbon-based compounds to develop us. Yet we will not limit our physical, intellectual, or emotional capacities by remaining purely biological organisms. While we pursue mastery of our own biochemistry, we will increasingly integrate our advancing technologies into our selves. (More 1999)

A superficial reading of the above letter urges reflection on transhumanism's views as to what is fantasy and simple eccentricity with no rational basis in philosophy (e.g., the urge to create a copy of a human brain or achieve immortality) or what would make sense and could be put into action (e.g., in the sphere of genetic manipulation).

Grzegorz Osiński—computer scientist, cognitive scientist, and a quantum physicist who studies the activity of the human brain using the theory of nonlinear dynamic models—in his book *Transhumanizm: Retiarius contra Secutor* writes about the hopes and fears related to the practical implementation of transhumanist ideas. The author describes current projects related to global brain simulation in a silicon computer environment (the Brain Activity Map project being carried out in the USA and the Human Brain Project in Europe, which aim to create a digital copy of not only all neurons in the human brain, but also the network of connections between them). According to Osiński, the particularly controversial thesis of transhumanism reduces the human being to a “material shell” that serves only the proper handling of the brain, the only site of the human mind. According to this thesis, it is possible not only to freely refine the “shell” technologically, but even to make copies of the mind itself, while guaranteeing its immortality. For example, the European Parliament has introduced the concept of an “electronic person,” granting rights to robots that were previously only available to humans (Osiński, 2018).

Alexis Halapsis (2019) points out that the ongoing attempts at biological and technological modifications are leading to the creation of a modular human hybrid:

There are already a lot of cyborgs among us and over time their number will grow. We get used to the idea that some parts of the body can be replaced by 'spare' ones—donor, artificially grown, or completely artificial. It is not just the further development of medicine and the sciences related to it, but a fundamental turn in the look at the person him/herself, the essence of which is the transition *from human-as-integrity to a modular human* (p. 81).

He adds that

adjustments to the natural body are associated with serious surgical interventions fraught with complications (remember Michael Jackson, whose pursuit of beauty resulted in disability and premature death).

In the near future, changes in the human body can be more radical and negative consequences can be minimized. Beauty will not only become the norm, as predicted by Julian Huxley, but new types of (post-)human beauty will surely emerge and modern Barbie and the Elf women will seem distant classics to our descendants against the backdrop of the monstrous aesthetics of the posthumans. Fashion will reach a new level, and clothing and accessory designers will be replaced by body designers. Height, weight, facial features, figure, age, race, sex will turn out to be variable parameters, becoming something like clothes and makeup; the decision on the optimal body for a vacation or party will be limited only by imagination. (Halapsis, 2019, p. 81)

In the introduction to his book *Improved Humanity*, Grzegorz Lindenberg (2018) writes that

genetic modifications and artificial intelligence are the greatest challenges in the near future. The upcoming changes will be faster and more meaningful than anything that has happened to humans in history, and will bring about both good and bad repercussions. (p. 9)

According to Lindenberg, two revolutionary papers were published in 2012: one on genetics and the other on artificial intelligence. The first described a new method for easily and cheaply swapping genes, called CRISPR/Cas9, while the second was about the role of artificial intelligence in neural networks.

In his famous book *Sapiens: From Animals to Gods*, which sold over 5 million copies worldwide, Yuval Noah Harari covered the evolution and history of humankind. His latest work, *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, takes the next step: the thinker focuses on today's challenges, ponders what awaits us in the future, and above all proves that soon humans will become equal to the gods (Harari, 2017).

Transhumanism aims to rethink the possibilities of human development, going beyond the imposed limits, with the help of tools created by mankind, such as technology. According to Monika Bakke (2010), "transhumanists in fact identify with humanism cultivated in the spirit of the Enlightenment, that is, they place human qualities such as rationalism, self-awareness, self-control and faith in progress in the center" (p. 341). It is certainly an echo of humanity's striving for emancipation, understood as a break with all limitations. As Jan Białek (2017, p. 82) aptly points out, there is a transition from the natural to the technological environment; this is connected with the idea of the postmodern world, or the postindustrial revolution.

Additionally, transhumanism started to be widely promoted as a way to channel deep inner incapacitation and the continuous evolution of human beings physically, socially, culturally, and spiritually. It limits the drives to explore, arrange, and control the natural environment, channeling them into an exploration of the virtual world, personality development, and technological extensions.

An important concept used by transhumanist researchers is *post-human*. It is supposed to be a symbol of “what is to come”—a better human or man 2.0—because the project of Man so far has ended. As Halapsis writes, human time is ending and posthuman time beginning:

Neurotechnologies of prosthetics, organ transplantation, installation of various stimulants, and implants have become the reality of today. Tomorrow it will be nanochips and nanocomputers capable of modifying the human body and enhancing intelligence. This will mean further cyborgization of people. Yet today, the human body can be subjected not only to external correction, but also to internal transformations; in the future, the possibilities of medicine in its ‘repair,’ ‘renewal,’ and ‘tuning’ will increase manifold. The history of man ends and the history of the posthuman begins. We can no longer turn off this path, however, in our power to preserve our human qualities in the posthuman future. (Halapsis 2019, p. 86)

The concept of the ethics of protecting people

Ethics is a philosophical discipline covering a set of issues determining the essence of a moral obligation (good or bad). The subject of ethics is human action (a decision, a deed, or conduct). It includes free and conscious human acts and human attitudes related to moral norms. Reflecting on ethics, we can distinguish the following approaches: nomological, axiological, aretological, or exemplary. Mieczysław Gogacz presents the model of ethics of protecting people. For him, within the framework of consistent Thomism, ethics and pedagogy become a metaphysics of education, upbringing, and behavior that is faithful to the truth about humans and which indicates the choice of actions aimed at protecting people and their interrelations in the environment.

Ethics deals with human behavior and must therefore first identify the human being. Gogacz (1997, p. 67) writes that ethics and pedagogy concern real people. In it, standards should be sought to protect them through realistically oriented ethics and to educate them through realistically oriented pedagogy. Elsewhere, he writes that “to build an ethics that concerns man, one must first identify the person. Identification of a person is the direct basis of a realistically formulated ethics” (Gogacz, 1998, p. 42).

Gogacz, representing Thomism, defines a person as a real, individual being that includes the intellect, and under the influence of its existence is associated with love with other people. In other words, a person is an existing rational being who also loves. Thus, a being is made up of three constitutive elements: existence, intellect, and love. In the individual being, existence is the first structural element, indicated by direct knowledge of the reality of being. The rationality of cognition indicates the intellect. Love is selfless concern for the welfare of others. Existence, intellect, and love characterize people and God. Humans and God are therefore persons (Gogacz 1997, p. 69).

The task of ethics is to establish which human activities protect the well-being of people, indicating the norms of protective actions. The relations that arise through existence and in its manifestations are called transcendental relations, three of which are called personal and must be protected: those based on reality—relationships of love, those based on the property of truth—relationships of faith, and those subject to the transcendental property—relationships of hope. A relationship of love manifests itself in being sympathetic, even loving one another. The relationship of faith is openness to the revealed truth—the principles of the encountered being. On the other hand, the relationship of hope appears as trust that the good in personal beings will be accepted and available, that it will remain in the relationship between people.

Ethics deals with the actions of every human being, but those that one consciously undertakes toward oneself and toward other people as the actor. Ethics does not study the structure of these activities, as the philosophy of man does, but it instead determines whether these activities protect the truthful good of people. This good of people is their existence, the development of the human soul and body, the improvement of intellect and will as spiritual powers and sensory,

cognitive, and lustful powers, in turn ideas and feelings, and above all a place among people as connections through kindness and trust, which is called love and faith (Gogacz, 1998, p. 36).

Defining the rules of conduct, Gogacz emphasizes that these must be principles that directly guide actions, referring to a proper goal. In the field of general ethics, there are three conditions for pious behavior: contemplation, wisdom, and conscience. Contemplation is a reflection of the intellect which directs the will into existence according to the personal relationships identified at the level of the heart's speech. Being a loving affirmation of personal ties, it sets the goal of acting in accordance with their interests, consisting in the protection of people. It is possible with the support of wisdom, which allows one to perceive the good of being from the position of the truth about it. This happens when the intellect, perceiving the truth about being, shows it to the will as a good that is appropriate for a given being. The function of conscience is manifested in the simultaneous action of intellect and will. The intellect is prompted by conscience to account for good when recognizing the truth, because conscience is the principle that people desire good and avoid evil.

Ethics, due to its subject matter, is the science of the principles behind choosing actions that protect personal relationships. The principles of choosing to act that protect individuals and their relationships through love, faith, and hope are wisdom, contemplation, and conscience. Wisdom, as merging truth and goodness in us, indicates actions that protect people. Contemplation, which is a testimony to the duration of personal relationships, fosters reflection, needed by the intellect to define in truth and good actions that protect people. Conscience directs us to good, which wisdom must identify and choose as good for us (Gogacz, 1991, p. 6).

The goal and final effect of the ethics of protecting people is the duration of personal relationships. Gogacz reminds us to acquire and fulfill the values that constitute the foundation of such relationships' durability. The point of arrival of ethics, and thus its task or goal, is to protect personal relationships, and thus people. We protect the community of people with the actions and products of the intellect and will. The effect of these protective measures is the duration of personal relationships, i.e. the fulfillment of values. Therefore, the task or goal of ethics becomes to obtain value as a duration of relationships

that bind people (Gogacz, 1991, pp. 178–179). The ethics of protecting people, according to Gogacz, gives meaning to life, to all internal and external changes. It is closely related to the environment of people; it is situated in co-presence with people.

The ethics of protecting personal relationships and people and their dignity places us among people. Through wisdom and contemplation, it shows protective actions as ways of causing relationships of love, faith, and hope—primary personal relationships—to persist. By showing conservative actions and their principles, it causes our conversion and humanism, which we make into a program of creating culture. Oriented toward the end result of personal relationships, it situates us in co-presence with people. This co-presence, fulfilled in love, faith, and hope, becomes an interesting and achievable meaning of life. Humanism preceded by metanoia is where the meaning of life is realized, which makes culture a way of serving people with reverence (Gogacz, 1991, p. 181).

The ethics practiced by Gogacz refers to a human being as a person and, according to his understanding, determines the principles for choosing noble actions. Ethics understood in this way is therefore about determining what can be used to identify the activities that will best protect people and their well-being.

Discussion

In their publications on the future of humankind and the world, Jürgen Habermas (2003) and Francis Fukuyama (2004) pose the question of whether the concept of human nature that we adopt allows humankind to be constructed, i.e. manipulated, within defined boundaries. This question raises others as well: Is it possible to change nature/human beings? What in a human being is open to biotechnological transformation and what is not? Which actions are acceptable and which are not?

Taking into account the concepts of transhumanism and the ethics of protecting people, in regards to the admissibility of the manipulation of human nature, one can notice emerging echoes of two opposing positions based on different anthropological concepts—limited and unlimited anthropology—and two different attitudes toward the world—gardeners and demiurges. Thomas Sowell (2007)

distinguishes between the anthropology according to which humans are limited beings (limited by original sin and having been created by God) and that which finds humans morally and epistemically perfect (pp. 21–22). This results in two approaches to all kinds of human activity, which can be synthetically formulated in a dichotomy: “everything is allowed and can be done” and “not everything is possible and not everything is allowed.” Chantal Delsol (2017) speaks in a similar way, distinguishing two types of human attitude toward the world using the figures of a gardener and a demiurge. The gardener loves the world as the heritage entrusted to them. They contribute to the maintenance of a world order which they did not create and which largely surpasses them (Delsol, 2017, p. 6). A demiurge does not love the world; they are disgusted by it and thus often express their anger, indignation, and condemnation. Demiurgy defines itself as overcoming limitations and surpassing all boundaries. Such a position is connected with the assumption of omnipotence, which is being squeezed everywhere, into all kinds of currents of thought (Delsol, 2017, p. 293).

The gardener (understood as a supporter of limited anthropology) and the demiurge (a supporter of unlimited anthropology) are essentially two attitudes, two polar positions concerning reality and references to the past, present, and future of humankind and the world. Between these extreme and opposing positions is the answer to the fundamental question of whether it is possible and right to modify human nature through biological and technological interventions.

In his essay *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus* [Rules for the Human Game: The Response to Heidegger’s Letter on Humanism], Peter Sloterdijk (2008, p. 56) examines the tradition of self-taming and human cultivation. He draws attention to the fact that in the perspective of the development of science, the possibility of genetically modelling humans may appear. The author does not formulate a moral evaluation of this practice, but places it on the extension of the processes of shaping and educating oneself. The location of possible genetic interference in the continuum of general anthropotechnical practices may suggest that, in fact, there is no qualitative difference between modelling humans by educating them and instituting rules and transforming them by interfering with the genotype.

Ronald Dworkin analyzes the concept of *playing God* and tries to prove that the moral fear of this game is in fact the fear that humanity experiences when, due to the development of technology and science, what we previously had no influence over becomes available and transformable. For Dworkin, education and the process of transforming nature to our needs throughout human history is nothing more than playing God. He claims that genetic engineering can bring us new, more effective tools to transform ourselves and the world, but there is no qualitative difference here compared to what we have been doing for centuries. The practice poses questions: What is the difference between inventing penicillin and using cloned genes to treat diseases that are more terrifying than those dealt with by penicillin? What is the difference between giving your child strenuous exercise to promote health and changing their genes at the embryonic stage with the same goal in mind? (Dworkin, 2000, p. 443).

Dworkin concludes his argument by saying that the fear of moral responsibility should not prevent us from taking advantage of the opportunities open to us thanks to technological development. The Promethean effort to adapt nature to our needs must continue, while remaining morally vigilant and taking responsibility for the consequences of using these new tools (Dworkin, 2000, p. 446).

Peter Dabrock, an advocate of biotechnological modification, believes that in the ethical debate about synthetic biology, the phrase *playing God* is often used to wrongfully attack a new branch of biotechnology. From the theological point of view, Dabrock (2009, p. 47) contextualizes and criticizes the use of this term, showing the ethical corridor of responsibly coping with the social challenges of synthetic biology.

On the other side of the “barricade” we find the reflection of such thinkers as Vittorio Possenti, Edmund Kowalski, Natasza Szutta, or Adrian Magdici.

Vittorio Possenti (2017, p. 195), reflecting on the contemporary problems of bioethics, warns against converting procreation into production. He claims that Faust and Wagner have gained a clear advantage over Darwin. In the new technological vision, human beings become a product of technologists. Procreation becomes production. A new, technically sophisticated in vitro fertilization industry is emerging and is subject to known economic factors: profit, the

law of supply and demand, advertising, competition, the market, and stimulation of consumption. The production of children and the artificial production of families become a business. All this leads to the transformation of “being someone” into “being something”.

For Possenti (a supporter of the concept of the person as a new principle³), biotechnologies that modify humans are nothing more than another attempt to take possession of the person, following the totalitarian ideologies of the 20th century. He states that:

In modern times, two great attempts have been made to take over the person: the bloody despotism of 20th-century totalitarian ideologies and the self-subordination to radical versions of biotechnology (neuroscience, genetic engineering, eugenics, or cloning). The latter continues and it is not known if it will end—although at present there is an attempt to reduce the human being to a transitional moment of cosmic evolution. Just as totalitarianism brought true hatred of humankind, so similar effects can be achieved, albeit in a more veiled way, by the project of reducing humans to physis. If this project continues, the result of the attempt to completely naturalize humankind will be a great humanistic demoralization and a ‘despotism of what is organic.’ There is a contradiction between science’s attempt to enter the human intentional, moral, cognitive, and decision-making sphere and the perspective of better self-control through self-determination. Subordinating self-determination to the organic undermines it, revealing the antinomy between the impulse of freedom and the organic/naturalistic reduction of man. (Possenti, 2017, pp. 64–65)

Edmund Kowalski also notes the danger of biotechnology toward a *human person*. Kowalski believes that biotechnological modifications can destroy the integrity of the human person. He writes that biomedical interventions not only interfere with the body, embryo, or fetus, but always touch the whole person, interfering with their unique, individual, and personal process of birth, development, and maturation. Biotechnology is an interference in being-becoming a human-person (Kowalski, 2004, p. 239).

According to Gogacz (the creator of the ethics of protecting people) or Possenti, ontology is the foundation of the reality of the

3 “Adopt the ‘principle of the person’ as a source of reforming the fundamental institutions of concreting life (marriage and family, culture and knowledge, politics and law, and religion) or apply the ‘principle of the person’ to society, politics, and culture and base your relationships with others on it within the framework of the righteous institutions” (Possenti, 2017, p. 302).

human person. In the case of biotechnological modifications, the ontological entity of the person may be destroyed. A posthuman—or more precisely, a posthuman subject produced in this way—would not be a person. The term *posthuman* is ontologically risky, as it suggests a substantial transformation of human nature that is not possible. The posthuman entity, created with the help of technology that would give it a new form, would show features and abilities that the human entity does not have, rather than an improvement of those features that a human already has (Possenti, 2017, p. 215).

The antihumanistic attitude of the world proposed by the supporters of transhumanism and posthumanism and the elimination of ontology from ethics may paradoxically be the aftermath of Martin Heidegger’s thinking (a great thinker, by the way, in whose work one can find many deep reflections on a spiritual person). In his *Brief über den Humanismus* [Letter on Humanism], he in fact proposed, in relation to humankind, rejecting traditional concepts such as “animal rationale,” “substance,” “person,” “subject,” “consciousness,” or “ego” and replacing them with the term *Dasein*, which can be translated as “essence.” It is, in fact, a critique of humanism as a metaphysical philosophy, a critique of the subject, and a critique of the metaphysics of presence.

In Heidegger, *Dasein* cannot base its being on any existing being. As a being which is always open and unfinished, it must constantly design, that is, go beyond the existing being in an unknown direction. The essence of action is performance. To do means to develop something to its full essence, to bring it to it, *producere* (Heidegger, 1995, p. 129). *Dasein*, crossing being toward being, goes into nothingness. It is faced with the fact that it cannot lean on anything, that the being around it is only a fragile, insignificant structure obscuring its being, which unfolds into nothingness, and finally, that death, as the final and impassable possibility of being, will be its irrevocable end. Being *Dasein* thus turns out to be going-to-death.

For Possenti (2017), the “principle of the person” means that it is not enough to limit oneself to the terms “consciousness,” “subject,” or “individual” in the study of humans and their actions, which many philosophical currents of modernity and re-use have referred to; the term “person” is primal and basic and it has a depth and durability that the other categories do not have (p. 17).

Breaking with metaphysics and ontology leads to nihilism. Adrian Magdici (2015) notes that “the less we are interested in the metaphysical aspect of human life, the more fluid becomes the boundary between bioethics and what we may call thanato-ethics” (p. 45).

Natasza Szutta also sees another danger from various projects to improve human nature, namely, the loss of autonomy (which is also a determinant of a human being understood as a human person). However, she writes that:

it is worth dwelling on a more general problem that affects all such projects of biological refinement. It is about changing the way we define ourselves as people—beings who are able to make free choices and decide for ourselves, regardless of all biological and social determinants, with the opportunity for both self-improvement and self-destruction.

Why is this questioning the bioconservatives (opponents of the transhumanists)? Because whether such a project has a chance to be implemented (morality is not only a behavioral sphere, but also a motivational one, strongly associated with the very complex realm of values, which cannot be reduced only to biological categories), it is already possible to raise an important moral issue today. Moreover, even if society gains from increasing the sense of security, it will come at the expense of the autonomy of its citizens. And even if they act morally right, it is not because they want it themselves, but because they cannot do otherwise—just like in Aldous Huxley’s *Brave New World*. (Szutta, 2016, p. 34)

Conclusions

As Edmund Kowalski (2004, p. 240) claims, bioethics is a very fashionable topic today—philosophical anthropology much less so. Meanwhile, an authentic ethical theory cannot exist without a *proper*—that is, adequate—vision of humankind (*anthropos*). When considering the correlation of trans-/posthumanism and ethics, one should start with human reality. Transhumanism, and even more so posthumanism, offers a concept of humanity that is different from the ethics of protecting people. It breaks the ties that link human reality with metaphysics and ontology. As Possenti (2017, p. 27) claims, the concept (and reality) of a person is not primarily moral, but ontological. The value we attach to people derives from their ontic status. The battle for the concept of a person must be won anew at this level.

Transhumanism, and in particular posthumanism (due to ontology) breaks with the classical concept of a human person, at the same time rejecting the ethics of protecting people. Instead of the ethics of protecting people, trans-/posthumanism uses a situational and utilitarian ethics. The decisive factor is often the ideology or the interest of an influential group, not the good of humankind and the common good. The aforementioned Jan Białek (2017, p. 98) even claims that the transition of humanity from the natural environment into the technological environment implies the disappearance of ethics, because in a system dominated by ethics, there is no need to expand the legal and police system; in contrast, ethics is drastically reduced in the fragmented world of the technological environment, leading to an expansion of the law and thereby modifying ethics.

Today, perhaps more than ever in history, it is necessary to reflect on the limits of biotechnological interference with human nature, which is acceptable and appropriate. This does not mean that everything proposed by the proponents of transhumanism should be rejected without reflection. Is it worth considering whether the mere possibility can justify any type of modification? What and whose good does it serve? This is also a task or a challenge for pedagogy and education, as recalled by Gogacz and Possenti. They claim that pedagogy is the definition of specific goals and persuasion to take action toward the goals, which lead to the improvement of the intellect and will in obtaining knowledge and righteous decisions, and in this way to defend existence, life, health, and morality as a truthful fidelity to the good people (Gogacz, 1998, p. 43). Education is first of all educating a person, and only then the civil and political education of a good citizen or preparation to compete with others like in a cock-fight (Possenti, 2017, p. 301).

It is worth remembering that upbringing means helping a person to perceive the integral sense of reality, in confrontation with reality and not with dreams. Any genuine education begins with being realistic about things as they are. Real education is an anti-nihilistic process, a rejection of the criteria of unreality and sleep, which seem to be essential aspects of postmodernity. Always, and it seems that especially today, the task of pedagogy is to critically reflect on proposed changes and utopian plans put forward for mankind and implemented by states and corporations in isolation from the natural

rights of human beings (such as the right to self-determination), parents (to raise children in accordance with one's own convictions), or school (to provide ethical education in support of parents).

The production of man 2.0, the posthuman, may be another attempt in history to create an illusion of eternal happiness, an unattainable utopia paid for with harm and suffering. From the point of view of the ethics of protecting people, any qualitative changes (concerning the formal cause of a human person) are unacceptable. Grzegorz Hołub and Piotr Duchliński (2018) put forward a similar opinion in the introduction to the book *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna* [Human Enhancement: A Philosophical Perspective]:

Our position is expressed in the conviction that the basis of all attempts to improve *homo sapiens* is its human nature, which has a certain axionormative status. It is nature which determines this scope and the ways to improve it. It fulfils the function of a positive form, regulating the content and scope of the enhancing actions. But it is also a kind of negative norm, which prohibits such activities that would lead to its ontic and moral disintegration. (p. 28)

However, there is a possibility of quantitative changes (concerning the material cause of a human person), if such would lead to the protection of people and their personal relationships.

Bibliography

- Bakke M. (2010). "Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzie," in J. Sokolski (ed.), *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych*, Warszawa: Neriton, pp. 337–357.
- Białek J. (2017). *Tech. Krytyka rozwoju środowiska technologicznego*, Warszawa: Garda.
- Bostrom N. (2003). *The Transhumanist FAQ. Version 2.1*, Oxford: Oxford University. Faculty of Philosophy, <https://nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf> [access: 14.02.2019].
- Dabrock P. (2009). "Playing God? Synthetic Biology as a Theological and Ethical Challenge," *Systems and Synthetic Biology*, vol. 3, pp. 47–54. DOI: 10.1007/s11693-009-9028-5.
- Delsol Ch. (2017). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, trans. M. Chojnacki, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Dworkin R. (2000). *Playing God: Genes, Clones, and Luck*, in R. Dworkin, *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality*, Cambridge (MA): Harvard University Press, pp. 427–452.

- Fukuyama F. (2004). *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, trans. B. Pietrzyk, Kraków: Znak.
- Gogacz M. (1991). *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*, Warszawa: Pallottinum.
- Gogacz M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo”.
- Gogacz M. (1998). *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo”.
- Habermas J. (2003). *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, trans. M. Łukasiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Halapsis A.V. (2019). “Gods of Transhumanism,” *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, no. 16, pp. 78–90. DOI: 10.15802/ampr.v0i16.188397.
- Harari Y.N. (2015). *Sapiens: From Animals to Gods*, New York: Harper Collins.
- Harari Y.N. (2017). *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, New York: Harper Collins.
- Heidegger M. (1976). *Brief über den Humanismus*, in M. Heidegger, *Gesamtausgabe*, vol. 9: *Wegmarken*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger M. (1995). *List o humanizmie*, trans. J. Tischner, in M. Heidegger, *Znaki drogi*, trans. S. Blandzi et al., Warszawa: Aletheia, pp. 129–168.
- Hołub G., Duchliński P. (2018). “Introduction: Between Transhumanism and Bioconservatism,” in G. Hołub, P. Duchliński (eds.), *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, pp. 21–29.
- Huxley J. (1957). *New Bottles for New Wine*, London: Chatto & Windus.
- Kowalski E. (2004), “Osoba i bioetyka: jaka koncepcja człowieka i życia ludzkiego w bioetyce?” *Studia Ecologiae et Bioethicae*, vol. 2, no. 1, pp. 219–241.
- Kurzweil R. (2005). *The Singularity is Near: When Humans Transcend Biology*, New York: Penguin Books.
- Lindenberg G. (2018). *Ludzkość poprawiona. Jak najbliższe lata zmienią świat, w którym żyjemy*, Kraków: Wydawnictwo Otwarte.
- Magdici A. (2015). “The Person, a Meaningful Notion in Bioethics: A Philosophical and Theological Approach,” *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Bioethica*, vol. 60, no. 2, pp. 45–62.
- More M. (1990). “Transhumanism: Toward a Futurist Philosophy,” <https://www.ildodopensiero.it/wp-content/uploads/2019/03/max-more-transhumanism-toward-a-futurist-philosophy.pdf> [access: 14.02.2019].
- More M. (1999). “A Letter to Mother Nature: Amendments to the Human Constitution,” <http://strategicphilosophy.blogspot.com/2009/05/its-about-ten-years-since-i-wrote.html> [access: 27.01.2019].

- Osiński G. (2018). *Transhumanizm. Retiarius contra Secutor*, Toruń: Wydawnictwo Akademii Kultury Społecznej i Medialnej.
- Possenti V. (2017). *Osoba nową zasadą*, trans. J. Merecki, Lublin: Polskie Towarzystwo Świętego Tomasza z Akwinu.
- Sloterdijk P. (2008). "Reguły dla ludzkiego zwierzyńca. Odpowiedź na Heideggera list o humanizmie," trans. A. Żychliński, *Przegląd Kulturoznawczy*, vol. 1, no. 4, pp. 56.
- Sowell T. (2007). *A Conflict of Visions: Ideological Origins of Political Struggles*, New York: Basic Books.
- Szutta N. (2016). "Nowy wspaniały świat' i transhumanizm," *Filozofuj!*, no. 4, pp. 33–34.
- Szymański K. (2015). "Transhumanizm," *Kultura i Wartości*, no. 13, pp. 133–152.
- Young S. (2006). *Designer Evolution: A Transhumanist Manifesto*, Amherst (NY): Prometheus Books.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Sławomir Chrost
Jan Kochanowski University of Kielce
Institute of Pedagogy
e-mail: schrost@op.pl

Jan Rutkowski
ORCID: 0000-0002-3347-9420
Uniwersytet Warszawski

Wytwarzanie czy ulepszanie świata i człowieka? Pytanie o etyczne podstawy wychowania

Producing or Improving the World and Humans?
The Quest for the Ethical Foundations of Education

ABSTRACT

The article investigates the ethical basis of education by making reference to Aristotle's distinction between *poiesis* and *praxis*, indicating the serious difficulties that arise when this distinction is challenged, and analyzing the cultural, ethical, and educational context of emerging concepts that question the relevance of the distinction between production and improvement.

The starting point of the analysis was the classical concept of natural law and the related question of "first things." The author relates the distinction between *praxis* and *poiesis* to the two types of objectives and then analyzes selected relevant concepts.

First, the notion of progress is invoked. Following Robert Spaemann, the article proposes a classification of types of progress. Then, it shows the relationship between type A progress – understood as production – to ideologies and totalitarianism. Following Eric Voegelin, it indicates the Gnostic origins of 20th-century intellectual and mass movements. The interpretations of modernism proposed by these authors are complemented by Chantal Delsol's considerations.

KEYWORDS

totalitarianism,
transhumanism,
Übermensch,
posthuman, education,
praxis, poiesis

SŁOWA KLUCZOWE

totalitaryzmy,
transhumanizm,
nadczłowiek,
postczłowiek, edukacja,
praxis, poiesis

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.002
Nadesłano: 30.06.2022
Zaakceptowano: 28.07.2022

The article uses her metaphorical distinction between two types of attitudes toward the world. The figures of “the gardener” and “the demiurge” are evoked.

The article invokes transhumanism as an example of the demiurgic attitude and presents a polemic against the transhumanists’ accusations in the area of pedagogy. It points out that education must take freedom into account, and therefore cannot be understood as *poiesis*.

ABSTRAKT

W artykule postawiono pytanie o etyczne podstawy wychowania. Odwołano się do Arystotelesowskiego odróżnienia *poiesis* i *praxis*. Wskazano poważne trudności pojawiające się, gdy to odróżnienie zostaje zakwestionowane. Zanalizowano kulturowy, etyczny i edukacyjny kontekst pojawiania się koncepcji kwestionujących istotność odróżnienia wytwarzania i ulepszania.

Punktem wyjścia rozważań uczyniono klasyczną koncepcję prawa naturalnego i związane z nią pytanie o „rzeczy pierwsze”. Odróżnienie *praxis* i *poiesis* odniesiono do dwóch rodzajów celów. Następnie zanalizowano wybrane pojęcia istotne w kontekście proponowanych rozważań.

Jako pierwsze przywołane zostało pojęcie postępu. Zaproponowano – za Robertem Spaemannem – klasyfikację rodzajów postępu. Pokazano związek postępu typu A, rozumianego jako wytwarzanie, z ideologiami i totalitaryzmami. Wskazano – za Erikiem Voegelinem – na gnostyckie źródła dwudziestowiecznych ruchów intelektualnych i ruchów masowych. Interpretacje modernizmu, proponowane przez powyższych autorów, uzupełniono o rozważania Chantal Delsol. Wykorzystano zaproponowane przez nią metaforyczne odróżnienie dwóch rodzajów stosunku do świata. Przywołano figury „ogrodnika” i „demiurga”.

Jako egzemplifikację demiurgicznego nastawienia przedstawiono transhumanizm. Podjęto polemikę z zarzutami zwolenników transhumanizmu w stosunku do pedagogiki. Wskazano, że wychowanie musi uwzględniać wolność wychowanka i dlatego nie może być rozumiane jako *poiesis*.

Wprowadzenie

Za przełomowe odkrycie umożliwiające rozwój klasycznej koncepcji prawa naturalnego można uznać pytanie o rzeczy pierwsze

i wynikające z niego odróżnienie, z jednej strony, ludzkich wytworów, z drugiej zaś – rzeczy, które człowiek znalazł lub odkrył. Oddzielenie wytworów ludzkich od tego, co nie jest dziełem człowieka, połączone jest z przekonaniem, że

rzeczy wytworzone przez człowieka prowadzą tylko do człowieka, który na pewno nie jest pierwszą rzeczą. Wyroby ręki ludzkiej wydają się niższe pod każdym względem czy późniejsze od rzeczy, których człowiek nie wytworzył, ale znalazł lub odkrył (Strauss 1969: 85).

Powyzsze spostrzezenie związane jest równiez z Arystotelesowskim rozróznieniem rodzajów ludzkich działań. W perspektywie niniejszych rozważeń szczególnie istotne jest – współcześnie często niedostrzegane – odróżnienie *praxis* od *poiesis*. Odpowiada ono dwóm rodzajom celów: „Jest bowiem cel dla czegoś i jest cel w czymś” (Arystoteles, *Metafizyka*, XII, 7, 1072b). Brak świadomości tych rozróznień często prowadzi do poważnych problemów etycznych i pedagogicznych. Analiza powyższych zagadnień stanie się podstawą do sformułowania w tym artykule pytania o etyczny kontekst podstaw wychowania.

Postęp jako cel

Nowożytną filozofię zdominowała koncepcja postępu. Żeby jednak nie posługiwać się tym pojęciem w sposób ideologiczny, należy – jak słusznie zauważa Robert Spaemann – określić obszar, na którym dane zmiany dadzą się ocenić jako pozytywne lub negatywne oraz wyznaczyć parametr, który pozwoli sklasyfikować zmiany jako poprawę lub pogorszenie dotychczasowego stanu rzeczy. Ideologiczne posługiwanie się tą kategorią pojawia się wtedy, gdy postęp zostaje uznany za wartość absolutną i określenie „postępowy” zastępuje predykat „dobry” (Spaemann 1999: 73, 76–77).

Związane to jest z pomieszaniem i mylnym utożsamianiem dwóch różnych rodzajów postępu. Przywołany wyżej autor, odwołując się do Arystotelesa, wyróżnia dwa rodzaje, można powiedzieć, dwa „typy idealne” postępu. Pierwszy z nich umownie nazywa postępem A, drugi zaś – B. Pierwszy rodzaj postępu to działanie, któremu sens nadaje jego koniec. W drugim rodzaju, postępie B, można mówić o poprawie niezależnie od jego końca. Przykładem postępu

A mogą być takie działania jak: budowa domu lub próba zdążenia na pociąg. Jeśli nie udało się dokończyć budowy domu i w nim zamieszkać, mało istotne jest, na jakim etapie budowa została przerwana. Nieukończenie budowy pozbawia sensu wszystkie działania z tym związane, podobnie jak nie ma znaczenia czy bieгло się szybciej, czy wolniej, skoro nie udało się przybyć na stację zanim pociąg odjechał. Koniec nadaje sens działaniu.

Inaczej w postępie B – można mówić o poprawie nawet wtedy, gdy nie osiągnęło się żadnego końcowego rezultatu. Nie wiadomo nawet, na czym ten koniec miałby polegać. Przykładem takich działań może być nauka gry na instrumencie muzycznym lub aktywności związane z medycyną bądź sztukami walki. W pierwszym przypadku (A) zostaje wytworzony jakiś przedmiot (dom), stworzona pewna całość i części tej całości mają sens jedynie w perspektywie tej przyszłej całości. W przypadku drugim (B) nie wytwarza się nowej całości, lecz poprawia to, co już istnieje. Ulepszenie dokonuje się bez względu na koniec.

Odróżnienie typów postępu wynika z dwóch rodzajów celów. Celem jest dom jako wytworzona całość, ale dom budowany jest ze względu na człowieka, który chce w tym domu zamieszkać i w tym sensie jest celem tego domu, który powstaje dla niego i ze względu na niego. Dom jest wytworzony ze względu na człowieka, kogoś, kto nie jest wytworzony, lecz już istnieje. Cel pośredni, wytworzenie czegoś, zakłada istnienie celu ostatecznego. Wytworzenie domu jest celem pośrednim, człowiek jest celem ostatecznym.

Tym dwóm rodzajom celów odpowiadają dwa typy ludzkich działań. Wytwarzanie *poiesis* jest tylko celem pośrednim, etapem do urzeczywistnienia celu ostatecznego, i ma sens jedynie w szerszej perspektywie działania *praxis*, zmierzającego do poprawy już istniejącej jednostki lub wspólnoty. Postęp A związany z wytwarzaniem, jako cel pośredni, ma swój najgłębszy sens w perspektywie celu ostatecznego i dlatego nie może funkcjonować jako cel samoistny. Nie może się oderwać od celu samoistnego ani postępu B, i w żadnym wypadku nie powinien wywoływać regresu w tej sferze (B).

Postęp typu A odpowiada procesowi wytwarzania rzeczy, postęp typu B odnosi się do wzrostu i dojrzewania żywej istoty. Przedmiot wytwarzania *poiesis* pojawia się jako całość dopiero na końcu procesu. Inaczej żywa istota – obecna jest jako całość już na początku swojego

dojrzwania i jest celem samym w sobie. Jej dojrzwanie służy jej, nie zaś innym, zewnętrznym celom. W perspektywie etyki wychowania szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi, że – jak słusznie zauważa Spaemann – „pojęcie postępu zdefiniowane zostaje tu przez pojęcie dojrzwania, nie zaś odwrotnie” (Spaemann 1999: 76). Wychowawca zawsze musi mieć wiedzę o tym, na czym polega specyficzna dla człowieka dojrzałość i dopiero w perspektywie tej wiedzy może interpretować określone zmiany jako postęp lub regres. Pojęcie postępu ma sens jedynie w perspektywie urzeczywistniania określonej wizji człowieczeństwa i nigdy nie może być traktowane jako cel autoteliczny.

Podobnie jak postęp, również rozwój nie może stanowić samostannego celu wychowania bez określenia jakie aspekty człowieczeństwa mają być rozwijane i w jaki sposób. Zdaniem Allana Blooma: „Dziecinne są stwierdzenia, które się czasem słyszy, że każdy winien mieć zapewniony swobodny rozwój” (Bloom 1997: 402), gdyż *de facto* to nic nie znaczy. Wychowawca powinien przede wszystkim zapytać: jaki rozwój, jakie aspekty człowieczeństwa mają być rozwijane? Posługiwanie się pojęciem rozwoju bez podania jego predykatów można uznać za bałamutne lub kamuflujące ideologiczne inspiracje i aspiracje wypowiadającego się.

Totalitaryzmy a postęp

Charakteryzujące dwudziestowieczne totalitaryzmy (komunizm i nazizm) niedostrzeżenie lub ignorowanie różnicy między wytwarzaniem a ulepszeniem spowodowało katastrofalne skutki i poważne problemy w obszarach kultury, etyki i edukacji. Ogrom zbrodni spowodował, że krytykuje się oba totalitaryzmy, jednak można powiedzieć, że krytyka nie jest symetryczna. Za bezwzględne zło uznaje się ideologię narodowego socjalizmu. Ocena komunizmu, mimo udokumentowanych zbrodni (Courtois i in. 1999) i nie mniejszej liczby ofiar, nie jest jednoznacznie negatywna. Symbole zbrodniczego totalitaryzmu nazistowskiego pojawiają się jedynie wśród skrajnych, marginalnych ugrupowań. Symbole komunistyczne stały się właściwie w pełni akceptowanymi ikonami w obszarze kultury popularnej. O ile słusznie nie ma przyzwolenia na obnoszenie się z symboliką nazistowską czy faszystowską, o tyle ikonografia związana z komunizmem (na przykład koszulki z podobizną Ernesto „Che”

Guevary, sierpem i młotem, napisem CCCP, czapki z pięcioramienną czerwoną gwiazdą itp.) zadowoliła się w kulturze zachodniej. Łagodniejsze traktowanie jednego ze zbrodniczych systemów związane jest z zakwalifikowaniem go jako ruchu urzeczywistniającego postęp, gdyż – zdaniem Erica Voegelina – „pomiędzy oświeconym progresywizmem a komunizmem nie ma zasadniczego sporu” (Voegelin 2011: 398). Innymi słowy, wspomniana asymetryczność ocen wynika z przekonania, że nazizm był ideologią reakcyjną, zaś komunizm – postępową.

Ideologia nazistowska głoszona jest dzisiaj przez skrajne i zmarginalizowane grupy ekstremistów. Powstaje wrażenie, że dzięki wykluczeniu tych ugrupowań ze sfery publicznej zapobiegnie się odradzaniu zła. Takie optymistyczne założenie ufundowane jest na przekonaniu, że jedynymi depozytariuszami niebezpiecznych ideologii są pravicowi ekstremiści. Pojawia się silna tendencja do przypisywania wyłącznie poglądom oraz ruchom konserwatywnym, tradycyjalistycznym i akcentującym wspólnotowy wymiar ludzkiego życia skrywanych niebezpiecznych afiliacji i sympatii faszystowskich (Holmes 1998: 14–16, 25–32). Wierzy się, że wraz z modernizacją związaną z postępem powodującym słabnięcie wpływu tradycji, religii i idei narodowych stopniowo zażegnane zostanie niebezpieczeństwo odradzania się ruchów totalitarnych.

Prowadzące do zbrodniczych konsekwencji próby urzeczywistnienia totalitarnych ideologii mają jednak według Voegelina wspólne korzenie z innymi ruchami masowymi i intelektualnymi kształtującymi nowoczesną myśl zachodnią. Wspólnych źródeł tych ruchów Voegelin dopatruje się w myśli gnostyckiej (Voegelin 1998). Nowoczesność opisuje jako zsekularyzowaną wersję sekciarskiej duchowości (Voegelin 1994: 66) i wymienia sześć przekonań, które charakteryzują światopogląd gnostycki i jednocześnie stanowią wspólny mianownik, tak z pozoru różnych koncepcji jak: pozytywizm, psychoanaliza, progresywizm, komunizm, faszyzm, nazizm. Po pierwsze, zwolennik takiej wizji świata nie jest zadowolony ze swego położenia. Oczywiście, to odczucie nie charakteryzuje tylko gnostyków. W pewnym sensie wszyscy ludzie mają powody, by być niezadowolonymi z jakichś aspektów swojego życia. Kluczowym dla zrozumienia perspektywy gnostyckiej, i charakterystycznym dla niej, jest przekonanie numer dwa. Głosi ono, że ujemne strony ludzkiego położenia wynikają ze

złej konstrukcji świata. Według gnostyka, jeśli „coś jest nie tak, jak być powinno, to wina, jego zdaniem, leży w nikczemności świata” (Voegelin 1998: 37). Trzecie twierdzenie głosi wiarę, że możliwe jest zbawienie świata od zła. Dokona się ono – mówi czwarta teza – w procesie dziejowym. Stanie się tak – teza numer pięć – ponieważ dzięki wysiłkowi człowieka możliwa jest zmiana porządku bytu. Ostatnie, szóste twierdzenie odnosi się do wiedzy-gnozy, która jest niezbędna do przetworzenia świata, a właściwie – wytworzenia go na nowo.

Wytwarzanie świata nie jest jedynie specyfiką totalitarnych ideologii, lecz – zdaniem Chantal Delsol – cechuje współczesną ponowoczesność. Według filozofki: „W istocie chodzi o to, by człowiek sam stworzył wszystko, co jest ważne, wszystko, co go dotyczy. Nie ma już niczego, co byłoby dane; wszystko jest konstruowane. Nie ma niczego, co by nas poprzedzało: wszystko jest naszym dziełem” (Delsol 2017: 17).

Utopijne dążenia dwudziestowiecznych ideologii miały na celu odrzucenie zastanego, niedoskonałego, rozczarowującego ideologów świata i zastąpienie go nową rzeczywistością – światem wytworzonym przez człowieka. Ludzie tak myślący, również dzisiaj – według Delsol – nie lubią świata, w którym żyją.

Chcą z niego odejść. Odrzucają środowisko kulturowe, w którym się narodzili i w którym wzrosli. Wstydzą się swoich rodziców podejrzewając ich o sprzyjanie tym czy innym formom rasizmu, macyzmu czy homofobii. Nie mają ochoty bronić swojej historii i przekazywać jej następnym pokoleniom. Są to ludzie, którzy chcą porzucić swój świat (o czym świadczą wszystkie ich postawy, myśli i przekonania), ponieważ w jakimś sensie się go wstydzą, uważając, że jest zbyt mały w stosunku do ich oczekiwań, zbyt niedoskonały, zbyt śmieszny (Delsol 2017: 14).

Nadczłowiek jako wytwór

Dążenie do zastąpienia – danego i niedoskonałego – świata własnym wytworem, rzeczywistością stworzoną przez człowieka, rodzi pytanie o status człowieka. Czy człowiek jest własnym wytworem? Oczywiście nie jest, i podobnie jak reszta zastanego świata powinien być zastąpiony przez nową istotę – nadczłowieka.

Nowożytny ruchy masowe i intelektualne dążą do przemiany natury ludzkiej i wytworzenia nadczłowieka:

Bytu powołanego do życia przez ludzkość, mającego zająć miejsce żalosego tworu Boga. Oto wielkie marzenie, którego wizja po raz pierwszy pojawiła się w dziełach Condorceta, Comte'a, Marksa i Nietzschego, a które w praktyce realizowały później ruchy komunistyczne i narodowosocjalistyczne (Voegelin 2011: 406).

Termin „nadczyłowiek” w powszechnej świadomości został zawężony jedynie do istoty zapowiadanej i wyczekiwananej przez Fryderyka Nietzschego, a następnie w zwulgaryzowanej wersji – przez nazistów. Jednak – według Voegelina – pojęcie nadczyłowieka pojawia się wcześniej i charakterystyczne jest dla wielu nurtów modernizmu. Termin ten pojawia się pierwotnie w *Fauście* Goethego i wtórnie zostaje przejęty, między innymi, przez Nietzschego i Marksa do określenia istoty zamieszkującej nowy, wytworzony przez człowieka świat. Można jednak wyróżnić jeszcze inne typy nadczyłowieka, w zależności od nurtów postulujących wytworzenie nowego, doskonałego świata.

Podstawowymi modelami nadczyłowieka są: progresywistyczny nadczyłowiek Condorceta (mający nadzieję na wieczne ziemskie życie), pozytywistyczny nadczyłowiek Comte'a, komunistyczny nadczyłowiek Marksa oraz dionizyjski nadczyłowiek Nietzschego (Voegelin 1998: 40).

Listy tej w żadnym razie nie można uznać za skończoną. Współcześnie uzupełniania jest przez ciągle żywotne, różnorakie nurty progresywizmu, transhumanizmu i postmodernizmu.

Wspólnym mianownikiem tych różnorodnych nurtów jest w zasadzie niezmienny i opisywany już w czasach antycznych zestaw odwiecznych ludzkich problemów. Są to zasadnicze kategorie określające brzemię ludzkiej egzystencji. Należą do nich: ubóstwo, choroba, śmierć, konieczność pracy i problemy seksualne. Opisywane ruchy i ideologie różniły się od siebie uznaniem określonych problemów za priorytetowe. Na przykład komunizm deklarował zlikwidowanie ubóstwa, a głosząc pochwałę pracy obiecywał jednocześnie – niejako przecząc sobie – zniesienie konieczności pracy. Dla psychoanalizy zaś kluczowym wyzwaniem ludzkiej egzystencji była seksualność. Warto jednak zaznaczyć, że komuniści, szczególnie w początkowym okresie, propagowali nie tylko rewolucję zmierzającą do przejścia środków produkcji, ale również rewolucję w sferze seksualności.

Niezależnie od różnic i odmiennych akcentów, wspólne było przekonanie, że natura ludzka może i powinna być zmieniona, przekształcona, a właściwie – wytworzona na nowo. Człowieczeństwo ma się stać wytworem, a właściwie – produktem.

Ogrodnicy i demiurdzy

Delsol za pomocą metafor ogrodnika i demiurga obrazowo opisuje dwa modele ludzkiej relacji ze światem. Przywołane powyżej wytwórcze nastawienie do świata i do człowieka autorka określa jako „demiurgiczne” i przeciwstawia je nastawieniu charakteryzującemu ogrodnika (Delsol 2017; Rutkowski 2021).

Demiurg nie akceptuje zastanego świata; jest nim rozczarowany i zniesmaczony. Świat uznaje za wadliwy i źle skonstruowany. Nie chce brać za niego odpowiedzialności, również przed młodymi ludźmi, co według Hannah Arendt (mentorki Delsol) powinno go wykluczać z grona wychowawców: „Ten, kto odmawia przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci i nie może być dopuszczony do uczestniczenia w ich wychowaniu” (Arendt 1994: 225).

Demiurg chce jednak mieć wpływ na przyszłe pokolenia. Pragnie wytworzyć nowy świat i istotę, która go będzie zamieszkiwała. Dzięki ostatecznemu rozwiązaniu dotychczasowych, odwiecznych ludzkich problemów egzystencjalnych, ta nowa istota ma być kimś zasadniczo innym i lepszym niż dotychczasowi ludzie. Rzeczą wtórną jest, czy zostanie nazwana nadczłowiekiem, transczyłowiekiem czy postczłowiekiem.

Demiurgiczny stosunek do świata nie uznaje żadnych ograniczeń w radykalnym dążeniu do emancypacji, rozumianej przede wszystkim jako kwestionowanie naturalnych ograniczeń. Zdaniem Delsol:

Demiurgia definiuje się sama jako przewyżczenie ograniczeń i obalenie wszelkich granic. Takie stanowisko wiąże się z założeniem wszechmocy, które wciska się wszędzie, do najróżniejszych nurtów myśli (Delsol 2017: 293).

Inaczej ma się sprawa z ogrodnikami – ci afirmują świat. Uznają go za powierzone im dziedzictwo, o które powinni się troszczyć. Ogródnik nie wytwarza roślin, ale je kultywuje, utrzymuje i rozwija. Ogród, mimo że wymaga uprawy, istnieje zasadniczo niezależnie od ogrodnika, który nie wytwarza świata, ale pielęgnuje go i stara się ulepszyć. Ogródnik nigdy nie ma pewności, że jego zabiegi zostaną zwieńczone sukcesem. Niekiedy jego praca idzie na marne, czasami zaś – zostaje zaskoczony nadspodziewanymi rezultatami. Ten brak pewności pozwala mu zachować rozsądną pokorę i ustrzec się

rezonerstwa. Źródłem chwały ogrodnika jest przeświadczenie, że przyczynia się do „utrzymania porządku świata, którego nie stworzył i który w znacznej mierze go przerasta” (Delsol 2017: 6). Nie frustruje go fakt, że jego wiedza i możliwości działania nie są nieograniczone. Cieszy się, że może polepszyć, udoskonalić powierzony mu w formie załączkowej świat.

Zachowanie ogrodnika bywa krytykowane przez demiurgów jako postawa zachowawcza, antyrozwojowa, utrwalająca stagnację. Zarzut ten jest jednak nieporozumieniem. Ogrodnik nie dąży do zablokowania rozwoju i zakonserwowania świata w obecnej postaci. Wręcz przeciwnie, ogrodnik nie jest przeciwnikiem zmiany jako takiej. Nieustannie poszukuje nowych metod uprawy, nawożenia, pielęgnacji. Jednak jego postawie cały czas przyświeca uznanie, że świat posiada strukturę i prawa, które człowiek powinien poznać i uszanować. Chodzi o uznanie rzeczywistości zasadniczo niezależnej i uprzedniej w stosunku do człowieka. Świat, podobnie jak człowieczeństwo, nie jest ludzkim wytworem.

Ideologie a rzeczywistość

Demiurg nie chce tego zrozumieć i zaakceptować. Dla niego najważniejsza jest jego wola, która dąży do podporządkowania sobie rzeczywistości. Ta chęć panowania nad światem powoduje jednak „selektywność” w odbiorze otaczającej go rzeczywistości. Demiurg uwzględnia tylko te jej aspekty, które pasują do jego projektów i jednocześnie wykazuje zdumiewającą krótkowzroczność, by nie rzec: ślepotę w niedostrzeganiu tych elementów, które nie przystają do jego imagacji. Rozwijając myśl Voegelina, można powiedzieć, że demiurgiczny „myśliciel, odrzucając pewien istotny element rzeczywistości, umożliwia sobie tym samym konstruowanie takiego modelu człowieka, społeczeństwa czy historii, jaki odpowiadać będzie jego pragnieniom” (Voegelin 1998: 43). Wola władania triumfuje nad rozeznaniem i posłuszeństwem wobec konstytucji bytu. Jednak sama konstytucja bytu pozostaje poza władzą demiurga. To jest też zasadniczy powód, dla którego demiurgiczne projekty stale się załamują, gdyż nie uwzględniają całej złożoności świata i odrzucają jego niewygodne i „niepasujące” elementy. Demiurgiczne projekty stają się ideologiami, które prędzej czy później upadają.

Można powiedzieć, iż na tym spostrzeżeniu ufundowane jest optymistyczne przekonanie Delsol, że chociaż obecnie ogrodnicy stanowią mniejszość i nie sprawują władzy, jednak w przyszłości sytuacja się zmieni, gdyż „zdrowy rozsądek ma więcej przyszłości niż szaleństwo, które wiele niszczy, ale nigdy ostatecznie nie triumfuje” (Delsol 2017: 8). Studząc nieco optymizm francuskiej filozofki, chciałoby się dodać, że upadek skompromitowanych ideologii nie musi powodować renesansu zdrowego rozsądku. Nowe ideologie zwykle zastępują stare, władzę po dotychczasowych demiurgach, znacznie częściej niż ogrodnicy, przejmują nowi demiurdzy, zaś cena, jaką trzeba zapłacić za błędy kolejnych ideologii, zawsze jest ceną wygórowaną.

Zanim nastąpi jej upadek, ideologia dąży do podporządkowania sobie całej – złożonej i niejednoznacznej – rzeczywistości. Obiecuje własny triumf i wynikające z niego ostateczne i nieodwracalne rozwiązanie odwiecznych problemów człowieka („Bój to jest nasz ostatni, krwawy skończy się trud, gdy związek nasz bratni, ogarnie ludzki ród”). Obietnica ta ma się ziścić w bliżej nieokreślonej przyszłości, jednak ideologiczna poprawność wymaga, by ludzie zachowywali się tak, jak gdyby została już spełniona. „Ludzie żyją w fikcji, gdyż nieustannie muszą zachowywać się tak, jakby spodziewany świat już nastąpił” (Delsol 2017: 175). Powoduje to pogłębiający się rozdźwięk między ideologią a rzeczywistością. Próby obrony ideologii z konieczności skutkują eskalacją różnych form przemocy, współcześnie najczęściej symbolicznej, w różnych obszarach kultury, języka, edukacji, relacji rodzinnych i seksualności. Ideologia oburza się, gdy nazwie się ją ideologią, gdyż we własnym mniemaniu jest jedyną możliwą, naukową i uniwersalną prawdą. Kwestionują ją wyłącznie ignoranci i niegodziwcy. Inaczej dzieje się z prawdą ludzkiego bytu – zdrowy rozsądek i empirię dezawuuje się jako ideologię. „Podobnie jak w czasach komunizmu za ideologię uznaje się [...] opis rzeczywistości, podczas gdy dominująca ideologia udaje, że opisuje rzeczywistość” (Delsol 2017: 279).

Wychowanie jako uprawa duszy

Przywołane rozróżnienia są szczególnie istotne w perspektywie pytania o etyczne podstawy wychowania i pozwalają się odnieść do klasycznej dla pedagogiki metafory uprawy duszy. Porównanie świata

do ogrodu i ziemi uprawnej nie jest nową figurą i ma swoje źródła w biblijnym opisie stworzenia oraz w antycznym Rzymie. Doświadczenie podpowiada rolnikom, że gleba, aby wydała plon, wymaga starań, uprawy, pielęgnacji. Jednak wcześniej należy rozpoznać właściwości gleby i traktować ją zgodnie z jej naturą. Odpowiednia pielęgnacja jest uwarunkowana właściwym rozeznaniem zastanej rzeczywistości. W pierwotnym znaczeniu termin *cultura* oznaczał „agrokulturę: kultywowanie ziemi i jej produktów, pielęgnowanie ziemi, podnoszenie jakości ziemi w zgodzie z jej naturą” (Strauss 2005: 217).

Fundamentalnym odkryciem antycznej pedagogiki jest dostrzeżenie analogii między ludzką duszą i ziemią uprawną. Dusza, podobnie jak rola, wymaga uprawiania, pielęgnowania i rozwijania zgodnie z jej naturą. Można powiedzieć, że pogląd ten trafnie charakteryzuje zarówno perspektywę klasycznej filozofii, jak i perspektywę biblijną. Jak zauważa Leo Strauss:

pomimo głębokich różnic, a nawet antagonizmu, między filozofią klasyczną a Biblią, między Atenami a Jerozolimą, istnieje między nimi zgoda w kwestii zasadniczej. Według Biblii człowiek został stworzony na podobieństwo Boga, otrzymał władzę nad wszelkim ziemskim stworzeniem: nie dano mu jednak władzy nad całością, umiejscowiono go w ogrodzie, by go uprawiał i strzegł, przypisano mu określone miejsce. Prawość to przestrzeganie ładu ustanowionego przez Boga, tak samo jak w myśli klasycznej sprawiedliwość to stosowanie się do porządku naturalnego (Strauss 2007: IV–V).

Transhumanizm

Zakwestionowanie naturalnego porządku związane jest z odrzuceniem rozróżnienia wytwarzania i ulepszania. Symptomatycznym przykładem takiego sposobu myślenia jest transhumanizm – nurt, który rozwija i radykalizuje demiurgiczne nastawienie do świata i człowieka. Jeden z ważniejszych przedstawicieli tego ruchu, Max More, potwierdza możliwość i celowość fundamentalnej poprawy kondycji ludzkiej, zwłaszcza poprzez rozwijanie i udostępnianie szeroko dostępnych technologii eliminujących starzenie się i znacznie poprawiających ludzkie zdolności intelektualne, fizyczne i psychiczne (More 2022). Z pozoru mogłoby się wydawać, że jest to ogrodnicze nastawienie zmierzające do ulepszenia tego, co jest. Postulowanym

celem jest wyeliminowania chorób, starości i śmierci dzięki zastąpieniu poszczególnych organów, a w dalszej przyszłości całego ciała doskonalszymi niż natura tworamami techniki. Ponadto wykorzystanie nowoczesnych technologii pozwoli uczynić człowieka nieustannie szczęśliwym i doznającym niekończącej się, szczytowej ekscytacji (Klichowski 2014: 105). Rozwiązanie podstawowych problemów człowieka sprawi, że stanie się on transczłowiekiem, niejako pośrednim etapem umożliwiającym wytworzenie nowej, wyższej istoty. Tym nowym bytem, który zastąpi człowieka – ten niedoskonały twór natury lub Boga – będzie postczłowiek.

Transhumanści nie widzą różnicy między ulepszaniem a wytwarzaniem, a raczej odbierają ją jako nieistotną (Bostrom 2003). Wtedy przywołane powyżej odróżnienia rodzajów postępu i celów tracą swój sens. Wszystko jest wytworem, a każdy cel jest celem pośrednim. Wychowanie, które w ich mniemaniu dąży do wytworzenia określonego rodzaju człowieka, traktują jako *poiesis*.

Istota wychowania

Jeśli jednak wychowanie byłoby wytwarzaniem, wtedy miałyby ono charakter postępu typu A, w którym o sensowności działania decyduje jego koniec, osiągnięcie zamierzonego rezultatu. Wbrew celowo-racjonalnej organizacji nauki szkolnej, czyli *de facto* zmierzającej do postępu typu A, gdzie dokładnie określone są cele i rozlicza się ich urzeczywistnienie, wychowawcy wiedzą, że nie mniej istotne jest to, czy w trakcie osiągania tych celów doszło do postępu typu B. Czy przyswajając określony zakres materiału młody człowiek rozwinął swoje człowieczeństwo, czy raczej zdegradował się emocjonalnie i moralnie? (Spaemann 1999: 75–76).

Jeśli uzna się, że nie ma różnicy między ulepszaniem a wytwarzaniem, lub przyjmie się ją za nieistotną, wtedy pojawia się konstatacja, że wychowanie ma po prostu „wytworzyć” określony rodzaj człowieka. Jednocześnie formułowane są zarzuty – nie tylko ze strony transhumanizmu – głoszące, że pedagogika jest mało skuteczna w urzeczywistnianiu postawionych sobie celów. Jej cele lepiej, skuteczniej i pewniej osiągnie technika, biotechnologia, inżynieria genetyczna itp.

Zarzut nieskuteczności może się wydawać dyskwalifikujący w stosunku do danej aktywności, jeśli za najważniejszą uzna się

perspektywę celowo-racjonalną (Powinien też dać wiele do myślenia tym pedagogom, którzy skuteczność działań wychowawczych chcą widzieć jako najistotniejsze kryterium ich oceny). Można jednak – nieco prowokacyjnie – stwierdzić, że brak całkowitej skuteczności i pewności osiągnięcia zamierzonych celów wychowawczych należy do istoty pedagogiki, która musi uwzględniać wolność wychowanka. Jednak ta wolność powoduje, że niemożliwe jest traktowanie wychowania jako wytwarzania (*poiesis*). Nieuwzględnianie wolności wychowanka powoduje, że wychowanie degraduje się do tresury (Hessen 1997: 101–102).

Etyczny aspekt pedagogiki wiązałby się więc przede wszystkim z faktem, że wychowanie, podobnie jak moralność, uzależnione są i ufundowane na idei ludzkiej wolności. Zakwestionowanie wolności – jako złudzenia lub oszustwa – i podporządkowanie człowieka koniecznościom historycznym, biologicznym (Bielicki 1997) lub ideologicznym sprawia, że moralność staje się czymś absurdalnym, zaś wychowanie zmienia się w mroczną manipulację i demiurgiczne próby podporządkowania sobie świata i człowieka. Wtedy – i tylko wtedy – nieskuteczną pedagogikę powinna zastąpić skuteczna technika.

Bibliografia

- Arystoteles (1996). *Metafizyka*, t. 1 i 2, przeł. M. Krąpiec, A. Maryniarczyk, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Arendt H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bielicki T. (1997). *Pojęcie natury ludzkiej w świetle biologicznej teorii zachowań społecznych*, [w:] J. Reykowski, T. Bielicki (red.), *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 9–24.
- Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Courtois S. i in. (1999). *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, przeł. K. Wakar i in., Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Delsol Ch. (2017). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

- Hessen S. (1997). *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleniarczyk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Holmes S. (1998). *Anatomia antyliberalizmu*, przeł. J. Szacki, Warszawa–Kraków: Fundacja im. Stefana Batorego; Żak.
- Klichowski M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rutkowski J. (2021). *Ogrodnicy i demiurdzy. O dwóch rodzajach relacji ze światem*, „Paedagogia Christiana”, t. 48, nr 2, s. 11–23.
- Spaemann R. (1999). *Ten, który powstrzymuje – i ostatni bój*, przeł. X. Dolińska, [w:] K. Michalski (red.), *Koniec tysiąclecia. O czasie i drogach nowożytności*, Kraków: Żak, s. 66–82.
- Strauss L. (1969). *Prawo naturalne w świetle historii*, przeł. T. Górski, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Strauss L. (2005). *Czym jest edukacja liberalna?*, przeł. W. Dąbrowski, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 1(53), s. 217–223.
- Strauss L. (2007). *Trzy fale nowożytności*, przeł. W. Madej, „Przegląd Polityczny”, nr 84, s. I–II.
- Voegelin E. (1994). *Lud Boży*, wstęp i tłum. M. Umińska, Kraków: Żak.
- Voegelin E. (1998). *Gnostyckie ruchy masowe naszych czasów*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, „Odra”, nr 11, s. 35–43.
- Voegelin E. (2011). *Od Oświecenia do rewolucji*, przeł. Ł. Pawłowski, wstęp P. Śpiewak, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Netografia

- Bostrom N. (2003). *The Transhumanist FAQ: A General Introduction*, <https://nickbostrom.com/> [dostęp: 29.05.2022].
- More M. (2022). *The Philosophy of Transhumanism*, <https://www.humanity-plus.org/philosophy-of-transhumanism> [dostęp: 25.05.2022].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Jan Rutkowski
 Uniwersytet Warszawski
 Wydział Pedagogiczny
 e-mail: jrutkowski@uw.edu.pl

Piotr Domeracki
ORCID: 0000-0003-1339-9500
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Prowizoryczny (substytutowo-dyspersyjny) status etyki w polskim systemie edukacji

Provisional (Substitute-Dispersive) Status
of Ethics in the Polish Educational System

ABSTRACT

The subject of this article is the actual – not only formal, but also factual – location of ethics as a school subject in the supervisory, managerial and organisational structure of the Polish education system. The research aim of the text is to argue – based on the domestic and foreign scientific literature, opinion-forming publications, and the author’s own work – that ethics is for some reason the only subject in the Polish education system whose rachitic and nebulous status can be described as institutional dispersion, or in other words, as dispersive (in)presence. The methodological instrumentarium of my paper consists of complementary methods of analysis and synthesis of sources and data, the method of comparative analysis, the method of contextual interpretation, the constructivist method and the method of exemplification. The line of argumentation of the article leads from demonstrating and analysing the location of ethics in the legal and education systems in force in Poland, with its consequences for the “ordopractic” functioning of ethics in the realities of Polish schools. In the next step, I discuss the issue of asynchronously differentiating the ethical domain in the education system, which causes it to

KEYWORDS

ethics, education system, substitutability, dispersion, alienation of ethics in the education system

SŁOWA KLUCZOWE

etyka, system edukacji, substytutowość, dyspersyjność, alienacja etyki w systemie edukacji

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.003
Nadesłano: 30.06.2022
Zaakceptowano: 2.08.2022

be parcelled out and disintegrated between three uncoordinated domains: the subject matter, occasional ethical content, moral education and ethics lessons proper. The main line of argumentation of the article is the pivotal nature of ethics in Polish education. Its most serious consequence is its merely *ersatz* status, involving not only law and school *usus*, but also public perception.

ABSTRAKT

Przedmiotem niniejszego artykułu jest rzeczywiste – nie tylko formalne, ale i faktualne – usytuowanie etyki jako przedmiotu szkolnego w strukturze nadzorczo-zarządczo-organizacyjnej polskiego systemu edukacji. Celem badawczym tego tekstu jest wykazanie, za pomocą argumentacji opartej na rodzimej i zagranicznej literaturze naukowej, opiniotwórczych publikatorach oraz autorskiej eksploracji, że etyka jest – nie wiedzieć czemu – jedynym przedmiotem w systemie oświaty w Polsce, którego rachityczno-mgławicowy status można określić jako instytucjonalne rozproszenie lub inaczej jako dyspersyjną (nie)obecność. Metodologiczne instrumentarium mojej pracy stanowią komplementarne wobec siebie metody analizy i syntezy źródeł oraz danych, metoda analizy komparatystycznej, metoda interpretacji kontekstowej, metoda konstruktywistyczna oraz metoda egzemplifikacji. Linia argumentacyjna artykułu wiedzie kolejno od wykazania i analizy usytuowania etyki w obowiązującym w Polsce systemie prawno-oświatowym z jego konsekwencjami dla „ordopraktycznego” funkcjonowania etyki w realiach polskiej szkoły. W kolejnym kroku omawiam zagadnienie asynchronicznej dyferencjacji domeny etycznej w systemie oświaty, która powoduje jej parcelację i rozpad pomiędzy trzy nieskoordynowane ze sobą dziedziny: przedmiotowe, okazjonalne treści etyczne, wychowanie moralne oraz właściwe lekcje etyki. Oś artykułu stanowią rozważania poświęcone piwotalnemu charakterowi etyki w realiach polskiej edukacji. Najpoważniejszą jego konsekwencją jest jej zaledwie erzacowy status, obejmujący nie tylko prawo i uzus szkolny, ale również odbiór społeczny.

Introdukcja etyki do systemu edukacji: preliminaria

Na początku chciałbym zastrzec, że analizy i refleksje, którymi pragnę się w niniejszym tekście podzielić – otwarty na rzetelną krytykę i twórczą dyskusję – nie są wyłącznie produktem czysto akademickich rozważań, lecz w nie mniej istotnej mierze stanowią

one pokłosie mojej wieloletniej praktyki zawodowej w charakterze nauczyciela etyki na poziomie szkoły średniej.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest rzeczywiste – nie tylko formalne, ale i faktualne – usytuowanie etyki jako przedmiotu szkolnego w strukturze nadzorczo-zarządczo-organizacyjnej polskiego systemu edukacji. Celem badawczym tego tekstu jest wykazanie, za pomocą argumentacji opartej na rodzimej i zagranicznej literaturze naukowej, opiniotwórczych publikatorach oraz autorskiej eksploracji, że etyka jest – nie wiedzieć czemu – jedynym przedmiotem w systemie oświaty w Polsce, którego rachityczno-mgławicowy status można określić jako instytucjonalne rozproszenie lub inaczej jako dyspersyjną obecność.

Metodologiczne instrumentarium mojej pracy stanowią komplementarne wobec siebie metody analizy i syntezy źródeł oraz danych, metoda analizy komparatystycznej, metoda interpretacji kontekstowej, metoda konstruktywistyczna oraz metoda egzemplifikacji (Judycki 1993; Szatur-Jaworska 2001: 85; Bronk 2006: 62; Besler 2007: 163–164).

Sposób, w jaki oficjalnie w majestacie obowiązującego prawa oraz powszechnie utrwalonych praktyk zarządzania edukacją traktuje się lekcje etyki w polskiej szkole budzi wiele uzasadnionych zastrzeżeń. Można odnieść wrażenie, niestety nie najzupełniej mylne, jakoby edukacja etyczna w Polsce stanowiła przysłowiową kulę u nogi, względnie kwiatek do kożucha (Stolarski 2007: 415). Wydaje się, że sens istnienia etyki w polskiej szkole jest zasadniczo jeden – ma ona uprawomocnić obecność lekcji religii w krwiobiegu publicznej edukacji formalnej, legitymizując jej republikańsko-laicki charakter. W moim przekonaniu jednak, wyrastającym z historycznych oraz prawnych przesłanek, sytuacja wygląda zgoła zupełnie odwrotnie – wprowadzenie do systemu powszechnej edukacji lekcji religii usankcjonowało potrzebę parawanowego włączenia do niego również pomyślanych z góry jako edukacyjna alternatywa (Madalińska-Michalak, Jeżowski 2018: 221) dla tamtych lekcji etyki. Dzięki temu rozwiązaniu nader zrećznie udało się, po pierwsze, zaspokoić roszczenia strony kościelnej, a dokładnie mówiąc episkopatu Polski, domagającego się od początku transformacji ustrojowej w Polsce, to jest od maja 1990 r., przywrócenia nauczania religii w szkołach – co nastąpiło już 1 września 1990 r. z mocy Instrukcji Ministerstwa

Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 1990 r. (Krzywkowska 2017: 355; Janczarek 2021) – relegowanej z nich na mocy Ustawy z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Art. 1–2) (Pyter 2015: 113–114; Madalińska-Michalak, Jeżowski 2018: 220). Po drugie, przynajmniej w pewnym zakresie, usatysfakcjonowano progresywne aspiracje rodzącego się podówczas społeczeństwa obywatelskiego (Wałdoch 2008: 5, 12–13; Tomczyk 2018: 11, 14, 17–18), transformującego stopniowo w społeczeństwo informacji (Szewczyk 2007: 10; Goliński 2011: 28, 31, 118, 138; Rozkrut 2017).

Dystynkcje pojęciowe: treści etyczne – wychowanie moralne – lekcje etyki

Odróżnijmy najpierw, dla porządku i zachowania precyzji, pojęcia: treści etycznych, wychowania moralnego oraz etyki jako autonomicznej jednostki dydaktycznej. Treści etyczne i wychowanie moralne stanowią trwały element szkolnego krajobrazu. Te pierwsze w rozparcelowanej, okazjonalnej, acz punktowo (*scilicet* problemowo) skonkretyzowanej formie, dawkiwane są uczniom jako nierozdzielnie związane z treściami programowymi, realizowanymi w ramach przede wszystkim takich obligatoryjnych przedmiotów szkolnych, jak: język polski (w mniejszym zakresie języki obce), wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, historia, edukacja dla bezpieczeństwa. Występują one również jako integralny komponent przedmiotów fakultatywnych, takich jak filozofia (o ile znajduje się on w ofercie dydaktycznej szkoły, niezastąpiony muzyką, plastyką lub językiem łacińskim) czy religia.

W aspekcie funkcjonalnym etyka stanowi składnik wychowania moralnego, realizowanego przez placówki oświatowe w ramach szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego, za pośrednictwem szeregu działań, wśród których wyróżnioną pozycję zajmują lekcje wychowawcze, w mniejszym wymiarze zaś lekcje wychowania do życia w rodzinie, lekcje biblioteczne, zajęcia świetlicowe, zajęcia opiekuńczo-wychowawcze, indywidualne ścieżki wsparcia uczniów, pedagogizacja (Ziółkowski 2016: 17–18, 51, 73, 88, 91, 109 et al.) i bieżąca współpraca szkoły z rodzicami w analizie i rozwiązywaniu problemów wychowawczych napotykanych przez uczniów oraz

oferta zajęć pozalekcyjnych, obejmująca przede wszystkim szkolne koła filozofii lub etyki, koła społeczne, psychologiczne i biblijne (religijne), szkolne koła wolontariatu, a także dyskusyjne kluby filmowe.

Transmitterami organizowanego lub koordynowanego przez szkołę wychowania moralnego są również programy i akcje edukacyjne, takie na przykład, jak „Szkoła z Klasą”, „Szkoła Dialogu”, Międzynarodowy Dzień Tolerancji, Światowy Dzień Życzliwości i Pozdrowień, Dzień Ziemi, Światowy Dzień Zwierząt, Tydzień Szczęścia w Szkole, Dzień Praw Człowieka, Międzynarodowy Dzień Osób z Niepełnosprawnościami, Międzynarodowy Dzień Wolontariusza, Światowy Dzień Zdrowia, Dzień Pluszowego Misia, Dzień Bezpiecznego Internetu, Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego, Dzień Flagi i wiele innych.

Wychowanie moralne zapewniane jest przez szkołę także poprzez obchody wspomnieniowe, upamiętniające ważne wydarzenia historyczne i narodowe o zasięgu krajowym, regionalnym lub lokalnym. Najważniejsze z nich to Dzień Edukacji Narodowej, Narodowe Święto Niepodległości, rocznica uchwalenia Konstytucji 3 Maja oraz Święto Patrona Szkoły.

Wychowanie moralne w szkole dokonuje się wreszcie za pośrednictwem aktywizacji dzieci i młodzieży na niwie wolontariackiej, włączając ją w działalność między innymi Szkolnego Koła Caritas, lokalnych hospicjów, marszów „NEUCA dla Zdrowia”, schronisk dla zwierząt, ogólnopolskiego projektu społecznego „Szlachetna Paczka”, dorocznego finału Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, doraźnych i cyklicznych akcji pomocowych, polegających na zbiórce funduszy, materiałów, produktów, plastikowych nakrętek czy makulatury z przeznaczeniem na cele charytatywne, wewnątrzszkolne lub klasowe.

Tę imponującą, choć przecież siłą rzeczy niekompletną i mającą charakter egzemplifikacyjny, listę dopełniają ze swej strony takie formy wychowania moralnego, zabezpieczanego przez szkołę, jak udział w akcjach honorowego krwiodawstwa (organizowanych na przykład przez Europejską Fundację Honorowego Dawcy Krwi „Krewniacy”); uczestnictwo w zyskującym sobie w ostatnich latach coraz większą popularność i rezonans Młodzieżowym Strajku Klimatycznym; angażowanie się dzieci i młodzieży szkolnej, często – co niezwykle chwalebne – z własnej inicjatywy, w charytatywne loterie fantowe,

kiermasze szkolne i świąteczne, zbiórki żywności i darów rzeczowych, akcje społeczno-edukacyjne „Żonkile”, „Żółte Mikołaje” itp.; zakładanie i prowadzenie lub wspieranie działalności jadłodzielni, szafodzielni oraz stacjonarnych lub mobilnych punktów bookcrossingowych (służących nieodpłatnej wymianie książek, podręczników i czasopism).

W tym punkcie warto odnotować jeszcze liczne działania podejmowane w obszarze współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, a także coraz powszechniejsze zaangażowanie uczniów w tworzenie i prowadzenie autorskich projektów społecznych w ramach pierwszej w Polsce olimpiady praktycznej, funkcjonującej pod nazwą „Zwolnieni z Teorii”.

W świetle §1 ust. 1 rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. 1992, nr 36, poz. 155) etyka stanowi przedmiot nauczania w publicznych szkołach podstawowych (na życzenie rodziców) oraz w publicznych szkołach ponadpodstawowych (na życzenie rodziców lub samych uczniów po osiągnięciu przez nich pełnoletności). Ustawodawca z niejasnych przyczyn, abstrahując od oczywistego faktu, że zajęcia z etyki łączą w sobie z nawiązką zintegrowane i usystematyzowane, a nie rozproszone fragmentarycznie po różnych przedmiotach szkolnych treści etyczne i wychowanie moralne, zastrzegł je wyłącznie dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych, zapominając zupełnie o przedszkolach. Oto pierwszy namacalny przykład dyspersyjności rozumianej tu jako programowe rozdrobnienie i rozproszenie, prowadzące do trywializacji i marginalizacji etyki w polskim systemie edukacji.

Tym, co narzuca się *prima fronte*, jest brak w Polsce jakiegokolwiek aktu prawnego, dedykowanego nominalnie etyce. Regulacje określające formalny status oraz umocowanie etyki w strukturze organizacyjnej oświaty występują w przepisach precyzujących warunki i sposoby organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach. Tytularnie nie ma tam mowy o etyce. Wzmiankowana okoliczność zakrawa na wielowymiarowy absurd. Władze wykonawcze, jak widać, we wskazanym rozporządzeniu, wydanym na podstawie art. 12 ust. 1 i 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2019, poz. 1481, 1818 i 2197), koncentrują się wyłącznie na zagadnieniu

organizacji nauki religii w publicznym systemie edukacji. Z trudnych do wyjaśnienia powodów zarówno ustawodawca, jak i władza wykonawcza, reprezentowana przez ministerstwo edukacji narodowej, nie tylko wprost łączy etykę z religią – i to nierozzerwalnymi więzami – ale podporządkowuje tę pierwszą drugiej, tym uzasadniając sens jej wprowadzenia i podtrzymywania w polskiej szkole.

Regulacje prawne dotyczące oświaty w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku podlegają, jak wiadomo, ustawicznym zmianom – od roku 2015 corocznym (sic!). System informacji prawnej Legalis C.H.Beck ewidencjonuje aż dziewięć zmian (stan na 06.08.2022.) tekstu jednolitego ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425). Następowaly one kolejno:

- 16 maja 1996 r. (Dz.U. 1996, nr 67, poz. 329),
- 19 listopada 2004 r. (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572),
- 4 grudnia 2015 r. (Dz.U. 2015, poz. 2156),
- 31 października 2016 r. (Dz.U. 2016, poz. 1943),
- 8 listopada 2017 r. (Dz.U. 2017, poz. 2198),
- 5 lipca 2018 r. (Dz.U. 2018, poz. 1457),
- 5 lipca 2019 r. (Dz.U. 2019, poz. 1481),
- 18 czerwca 2020 r. (Dz.U. 2020, poz. 1327),
- 16 września 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1915).

Niezależnie od tego wciąż obowiązującego w pewnych zakresach¹ aktu prawnego, w związku z wprowadzaną w 2017 r. reformą systemu oświaty polski parlament wprowadził nowe akty prawne. Wśród nich należy wspomnieć ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59), ze szczególnym uwzględnieniem rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla

1 Przepisy ogólne, zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi, ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach publicznych, egzamin ósmoklasisty, egzamin maturalny i egzamin zawodowy, pomoc materialna dla uczniów, przepisy szczególne, przepisy karne.

szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356 ze zm.), a zwłaszcza rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2022, poz. 609). Pomimo że wzmiankowana ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59) jest stosunkowo świeżej daty – obowiązuje ona bowiem raptem od sześciu lat – to już zdążyła doczekać się czterech, bez mała rokrocznych nowelizacji:

- z dnia 10 maja 2018 r. (Dz.U. 2018, poz. 996),
- z dnia 21 maja 2019 r. (Dz.U. 2019, poz. 1148),
- z dnia 7 maja 2020 r. (Dz.U. 2020, poz. 910),
- z dnia 18 maja 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1082).

Okazuje się jednak, że dokument ten w żaden sposób nie odnosi się do umocowania prawnego lekcji etyki w systemie edukacji. Ono nadal pozostaje w gestii wcześniejszej ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. w wersji z 16 września 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1915). W kolejnych brzmieniach tej ustawy tyleż newralgiczny pod kątem usytuowania prawnego etyki w systemie oświaty, ile enigmatycznie sformułowany art. 12 ust. 1 i 2, nie zmienił się zupełnie. Zauważmy precyzyjnie, że ustęp 1 tegoż artykułu nader ogólnikowo odnosi się wyłącznie do kwestii organizacji nauki religii w publicznych przedszkolach oraz szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. O etyce nie ma tu ani słowa. Ustęp 2 z kolei stanowi jedynie uzupełnienie poprzedniego. Stwierdza się w nim za ledwie, że „warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadań, o których mowa w ust. 1” określa „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z władzami Kościoła Katolickiego i Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego oraz innych kościołów i związków wyznaniowych” w drodze rozporządzenia. Ujęcie oraz pozycję etyki w strukturze organizacyjnej systemu oświaty wyznacza zatem, jak z tego wynika, akt normatywny niższego rzędu.

Wbrew nadziejom niczego w tej sprawie nie zmieniła ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59)

w wersji z dnia 18 maja 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1082). Nie znajdzie się w niej najdrobniejszych śladów prawnej rekonstrukcji etyki. Jakby tego było mało, termin „etyka” pojawia się w tym dokumencie tylko jeden raz – w preambule, gdzie się stwierdza, że „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki”. Samo to zdanie zasługuje na osobne potraktowanie w odrębnym studium. Tu poddam je jedynie szkicowej egzegezie. Świadczy ono niestety o silnie zinternalizowanym – i to na poziomie ustawodawcy – zamęcie pojęciowym oraz lukach kompetencyjnych, wypełnianych bezpardonowo powielanymi, zestereotypizowanymi przeświadczeniami, należącymi do społecznego imaginarium.

Jeśli tak się rzeczy mają z wiedzą o etyce w szeregach decydenckich na samych szczytach aparatu władzy, to właściwie trudno się dziwić temu, jak w rodzimym ustawodawstwie opisywana i pozycjonowana jest etyka, a w konsekwencji tego, jak funkcjonuje ona na co dzień w systemie edukacji oraz w odbiorze społecznym, nawet wśród niektórych nauczycieli etyki, co wydaje się zgoła wręcz szokujące. Alarmująco w tym kontekście przedstawiają się wyniki badań dotyczących „realizacji nauczania etyki w szkołach w Polsce w latach 2006–2015” (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 15), opublikowane w roku 2017 przez Joannę Madalińską-Michalak, Antoniego J. Jeżowskiego i Szymona Więśława w monografii pt. *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Czytamy tam między innymi, że „tylko co drugi respondent [spośród uczestniczących w badaniu nauczycieli etyki – uzup. P.D.] w większym lub mniejszym stopniu ocenia, że nauczyciele etyki są przygotowani do prowadzenia zajęć” (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 139).

Co więcej, „Prawie co trzeci badany ma wątpliwości co do jakości przygotowania nauczycieli etyki do prowadzenia zajęć w ramach tego przedmiotu i postanowił stwierdzić, że «nie ma zdania» na ten temat, a 18% badanych uznaje, że nauczyciele etyki nie są przygotowani do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu w szkole [...]” (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 140). Przy czym, jak dalej piszą autorzy badania, „o wiele lepiej oceniają swoje przygotowanie nauczyciele w miastach niż na wsi”, natomiast „Bardziej krytyczni w ocenie swojego przygotowania są nauczyciele szkół niepublicznych”

w porównaniu z nauczycielami pracującymi w szkołach publicznych (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 142).

Ciekawe i zastanawiające jest również to, że nauczyciele etyki, legitymujący się wykształceniem filozoficznym lub etycznym, a więc z definicji najbardziej predysponowani do nauczania tego przedmiotu, swoje kwalifikacje w tym zakresie oceniają „ze sporą rezerwą”. Jedyne 47% wśród nich stwierdza, że czuje się dobrze przygotowane do nauczania etyki, z czego zaledwie 11% oceniło swoje przygotowanie zdecydowanie wysoko, 14% wysoko, a 22% umiarkowanie wysoko. Na tym tle zaskakująco lepiej oceniają swoje kwalifikacje nauczyciele etyki rekrutujący się spośród nauczycieli języków obcych, „którzy uzyskali kwalifikacje w różnych formach doksztalających” (67% ocen pozytywnych)², nauczyciele religii (64% ocen pozytywnych) oraz innych przedmiotów humanistyczno-społecznych (60% ocen pozytywnych), z wyjątkiem przekwalifikowanych do nauczania etyki historyków, którzy swoje kwalifikacje ocenili najbardziej krytycznie, choć i tak wyżej niż nauczyciele będący absolwentami studiów filozoficznych lub etycznych (49% ocen pozytywnych) (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 144–145).

Znamienne, że „nauczyciele z najniższym poziomem wykształcenia” (posiadający tytuł zawodowy licencjata) aż w 80% wypowiedzi „najwyżej oceniają swoje przygotowanie do pracy” w charakterze nauczyciela etyki. W przypadku nauczycieli z wyższymi kwalifikacjami, szczególnie wśród nauczycieli z doktoratem, panuje większy krytycyzm w odniesieniu do tej kwestii, którego odzwierciedleniem jest 47% wypowiedzi pozytywnie oceniających swoje przygotowanie do zawodu (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 144, 151).

Stopień zadowolenia z posiadanych przez nauczycieli etyki kwalifikacji do nauczania tego przedmiotu w szkole okazuje się, co zrozumiałe, wprost proporcjonalny do wyrażanego przez nich stosunku wobec potrzeby zmian w zakresie sposobu kształcenia osób uprawiających tę profesję – znów z wyjątkiem historyków. Takich zmian najbardziej oczekują nauczyciele etyki będący absolwentami studiów filozoficznych lub etycznych (40%), a najmniej nauczyciele

2 Mniej optymistyczni w tym zakresie są przekwalifikowani do nauczania etyki poloniści, którzy w 52% wypowiedzi uznają swoje przygotowanie do wykonywania tej pracy za satysfakcjonujące (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 144).

etyki legitymujący się wykształceniem filologicznym (poloniści – 27%, nauczyciele języków obcych – 19%), pedagogicznym (23%), historycznym (22%). W tej drugiej grupie zdecydowany prym wiodą nauczyciele posiadający wykształcenie teologiczne. Wśród nich zaledwie 17% badanych opowiada się za systemową reorganizacją kształcenia nauczycieli etyki, 32% jest temu przeciwnych, a aż 51% nie ma zdania w tej sprawie (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 151).

Zawarte w preambule ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59) w wersji z dnia 18 maja 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1082) sformułowanie mówiące o tym, że „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki”, powieli obiegowe i symptomatyczne nieporozumienie, wikłając się w dodatku w logiczne sprzeczności.

Primo, żaden system wartości nie może *a priori* przyjmować za swoją podstawę zasad wyrażających jakiegokolwiek powinności lub obowiązki, ponieważ zgodnie z klasycznymi już dzisiaj ustaleniami Henryka Elzenberga, powinności implikowane są nie przez zasady, lecz przez wartości, które te pierwsze uzasadniają (Elzenberg 2002b: 81–85, 88, 90). W tym sensie zasady pozostają wtórne, wszak pochodne wobec wartości, na których są ufundowane.

Secundo, z kontekstu, a więc jedynie *implicite*, można wywnioskować, że autor tego zapisu prawnego system wartości, czyli aksjologię, myli z systemem wartości, norm i ocen moralnych, jakim jest etyka. Jakby tego było mało, zawęży on pojęcie aksjologii – domyślnie zredukowane do pojęcia etyki – do aksjologii konfesyjnej, a ściślej do aksjologii chrześcijańskiej.

Tertio, nie istnieje nic takiego, jak „uniwersalne zasady etyki”. Etyka jako każdorazowo ukonkretniony, koherentny system wartości, norm i ocen moralnych, z definicji ma charakter partykularny. Wyrażenie „etyka uniwersalna” to ambicjonalny relikwyt przeszłości, bezprzedmiotowy oksymoron, akademicka abstrakcja (Grenz 1997: 21–22; Hołówka 2010: 50–51, 57–59). Owszem, etyka może aspirować do uniwersalności, ale wyłącznie w znaczeniu ongiś nadanym jej przez Immanuela Kanta, to znaczy jako aprioryczny system formalny (Finnis 1983: 74; MacIntyre 1996: 472). W tym i tylko tym znaczeniu możemy mówić, na przykład, o powszechnym obowiązywaniu

etycznej zasady sprawiedliwości. Kiedy jednak przychodzi do formułowania rozstrzygnięć szczegółowych, polegających na wypełnieniu tej ogólnikowej zasady konkretną, życiową treścią, wówczas potencjalna uniwersalność etyki niknie w oczach, ustępując miejsca ukontekstwowionym precyzacjom. Partykularne ze swojej istoty systemy etyczne wysuwają uniwersalne postulaty i dyrektywy, niepostrzeżenie zapoznając bądź też celowo przemilczając własną nieprzekraczalną partykularność (MacIntyre 1978: 107–108, 167; 1984: 498–500; 1996: 470; 2007: 247; 2010: 64–65; Zdrenka 2003: 12, 25, 44, 115, 129, 133, 159, 163–164, 168; Gałęcki 2020: 60, 112, 425–426, 470, 559, 561–562, 563, 564, 566–567, 570). Nader sugestywnie pobrzmiewa w tym kontekście dictum jednego z najwybitniejszych współczesnych etyków, Alasdaira MacIntyre’a, który w rozprawie pt. *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?* niedwuznacznie stwierdza, że „nie ma miejsca na odwoływanie się do racjonalności-praktycznej-jako takiej lub do sprawiedliwości-jako-takiej, za którymi wszystkie racjonalne osoby, na mocy samej swej racjonalności musiałyby się opowiadać. Istnieje jedynie praktyczna-racjonalność-tej-lub-owej-tradycji oraz sprawiedliwość-tej-lub-owej-tradycji” (MacIntyre 2007: 467; zob. również MacIntyre 1983: 454; 1987: 10–11).

Quattro, równie problematyczna, jak uprzednio wskazane, jest konstatacja, że nauczanie i wychowanie w Polsce opiera się na „uniwersalnych zasadach etyki”, respektujących jednak „chrześcijański system wartości”. Trudność leży w tym, że prócz tego, co zostało dowiedzione powyżej w punkcie pierwszym i drugim, zakładana uniwersalność zasad etyki nie może być ograniczana do partykularnej – w tym przypadku chrześcijańskiej (Cackowski 1993; Woleński 1993) – aksjologii, niezależnie od jej arbitralnych roszczeń do uniwersalności i absolutności.

Nieco więcej konkretów, choć ani słowa wprost na temat pozycji etyki w systemie edukacji, poza oczywistym wskazaniem jej jako jednego z przedmiotów nauczania szkolnego, przynosi rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej

do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356 ze zm.). Mamy tu już do czynienia z opartą na profesjonalnej wiedzy naukowej próbą sformułowania celów kształcenia, treści nauczania oraz warunków i sposobów realizacji podstawy programowej w zakresie edukacji etycznej.

Jak zatem z powyższego widać, ulokowanie etyki jako przedmiotu nauczania szkolnego w polskim systemie prawnym jest nad wyraz mizerne, a to ono przecież decyduje o instytucjonalnej „ordopraksji”³, a więc porządku funkcjonowania oraz percepcji i aksjometrii (hierarchicznej mierze wartości) w systemie społecznym.

W obronie godności etyki: paralela Mackinderowska

Przypomina mi to, *mutatis mutandis*, przypadek opisywany przed laty, w roku 1913, w czasopiśmie „The Geographical Teacher” przez wybitnego brytyjskiego geografa i jednego z twórców geopolityki, Halforda Johna Mackindera. Dotyczy on akurat zupełnie innych przedmiotów szkolnych – bo geografii i historii, oraz innego, bo brytyjskiego systemu edukacji, ale porusza podobną kwestię do tej, która wydaje mi się nader istotna w kontekście problemu prowizorycznego statusu etyki w polskim systemie edukacji.

Pomimo zróżnicowania i odrębności przedmiotowo-metodycznej geografii i historii, Mackinder postuluje – aczkolwiek wyłącznie w nauczaniu na poziomie szkoły podstawowej – w miejsce rozdzielności połączenie ich w jeden przedmiot (*a combined subject*) o nazwie „geografia i historia” (Mackinder 1913: 4, 5). Z kolei w odniesieniu do nauczania uniwersyteckiego, w kolegiach nauczycielskich i w szkołach średnich, szczególnie w starszych klasach, Mackinder opowiada się za rozłączością geografii i historii (Mackinder 1913: 5). Jednakże w obu formułach nauczania domaga się on, by geografii zsyntetyzowanej z historią (Potocki 2009: 5) nauczał edukator, „który uczył

3 Termin ten utworzyłem z połączenia łacińskiego rzeczownika *ordo* – „prawidłowość”, „ustalony porządek” oraz starogreckiego *πραξις* – „działanie”, przez analogię do terminu „ortopraksja”, wprowadzonego do posoborowej teologii rzymskokatolickiej przez Johanna Baptistę Metza jako dyptykowe uzupełnienie terminu „ortodoksja” (Haker 2001: 59–60; Klinger 2001; Czekański 2013: 224–225, 227; Feliga 2014: 174, 205, 207–213, 271; Królikowski 2018: 83; Pokrywiński 2022: 17, 145, 204–205, 207).

się zarówno geografii, jak i historii, i to uczył się ich oddzielnie” (Mackinder 1913: 5).

Mackinder argumentuje ponadto, że zauważalne w ówczesnym szkolnictwie brytyjskim uprzywilejowanie historii, podyktowane jej „większą i bardziej ugruntowaną godnością” (Mackinder 1913: 4), różni się z jej charakterem jako „przedmiotu literackiego” w porównaniu z geografiami jako „przedmiotem naukowym” (Mackinder 1913: 5). Nie przeszkadzało to jednak twórcom brytyjskiego ładu edukacyjnego w początkach XX w. traktować właśnie geografii jako zaledwie ilustrację i element ledwo pomocniczy dla nauczania historii (Mackinder 1913: 4–5), odzierając ją z należnej jej powagi i autonomii jako równoprawnego w stosunku do historii przedmiotu szkolnego. Toteż Mackinder, jako geograf, za punkt honoru stawia sobie obronę godności geografii, wykazując równocześnie gotowość do uznania godności historii (Mackinder 1913: 5), kładąc tym samym kres systemowemu antagonizowaniu obu przedmiotów, obniżającemu rangę tego pierwszego. Jej podniesieniu, prócz autonomizacji i równouprawnienia wobec historii, służyć ma delegowanie do nauczania geografii wyłącznie kierunkowo wykształconych nauczycieli (Mackinder 1913: 5).

Moje odwołanie się do Mackindera ma charakter jedynie pogłębiony i stanowi paralelę obrazującą usytuowanie religii i etyki w polskim systemie edukacji oraz pozycję, jaką w nim realnie zajmują – religia Mackinderowskiej historii o „większej i bardziej ugruntowanej godności”, etyka zaś spauperyzowanej oświatowo geografii. Po trzech dekadach powrotu religii do szkół, z równoległym wprowadzeniem do nich etyki, nieco ponad sto lat po pamiętnym i przełomowym tekście Mackindera, nadszedł czas, by oprócz właściwych takim okolicznościom rozliczeń i podsumowań, powtórzyć jego apel, tym razem jednak upominając się o sponiewieraną systemowo, edukacyjnie i społecznie godność etyki; lecz nie po to, by atakować religię lub dołączać do chóru krytyków antagonizujących oba te przedmioty, wygrywając jeden przeciwko drugiemu.

Piwotalny charakter etyki

Intencje mojego tekstu są jasne: uznając godność i autonomię religii, chciałbym obronić godność i autonomię etyki. Opowiadam

się przeciwko kategoryzowaniu tych przedmiotów odpowiednio jako symetrycznych, antagonistycznych, ekwiwalentnych czy substytutowanych, są one bowiem – tak jak pozostałe przedmioty szkolne – w pełni autonomiczne. Dowodnie świadczą o tym historia, natura, cele oraz funkcje przypisane osobno etyce i religii. Moim zamiarem badawczym nie jest jedynie rehabilitacja etyki i perswadowanie na rzecz jej równoprawności wobec religii, lecz wykazanie – w nawiązaniu do wyłuszczonych powyżej tez Mackindera i wypływającego z nich wniosku – że jak geografia dla historii, tak też etyka dla religii jest dziedziną podstawową, nie zaś jedynie ilustracją czy elementem pomocniczym. Tak jak Mackinder zwraca uwagę na „geograficzną oś historii”, naświetlając determinujący wpływ czynnika geograficznego na bieg historii powszechnej (Mackinder 2009: 17), tak też i ja – przy zachowaniu wszystkich oczywistych różnic – zgłaszam do dyskusji tezę o istotowo piwotalnym charakterze etyki zarówno wobec religii, jak i wobec całego korpusu przedmiotów szkolnych, poruszających lub odnoszących się do kwestii moralnych, co sygnalizowałem wcześniej.

Zaskakująca ze względu na ewidentne różnice paralela statusów geografii i etyki – dyscyplin, które poza wszystkim należałoby do siebie zbliżyć, co pozwoliłoby wyeksplikować wpływy i zależności społecznych systemów moralnych i naukowych teorii etycznych od czynnika geograficznego i odwrotnie – znajduje interesujące kontynuacje także w nowszych pracach rodzimych autorów. W roku 2012 w „Przeglądzie Geograficznym” Andrzej Lisowski zamieścił znamieny artykuł pt. *O miejscu geografii społeczno-ekonomicznej w geografii i systemie nauki* (Lisowski 2012). Właściwie wszystko, co on pisze tam na temat historycznych i obecnych perypetii, związanych z ulokowaniem oraz rangą geografii w systemie nauki – zresztą nie tylko w tym miejscu i nie on jeden (Lisowski 2004; Liszewski 2004; Maik 2004, 2016: 28–30; Wójcik, Suliborski 2021: 10), bez wahania i w zbliżonych proporcjach można odnieść do etyki.

Podzielał obawy, wyrażone w imieniu środowiska polskich geografów przez Lisowskiego, dotyczące najważniejszych zagrożeń, na które narażona jest geografia (Lisowski 2012: 172), readresując je wszakże, rzecz jasna, do etyki. Okazują się one zaskakująco zbieżne, choć niewykluczone, że obejmują znacznie szerszy krąg dyscyplin.

Jednym z najpoważniejszych zmartwień etyki jest przejmowanie tradycyjnie przynależnej jej problematyki przez inne dyscypliny, określane zbiorczo przez Józefa Pietera jako „nauki o zjawiskach moralnych” (Pieter 1967: 141).

Należą do nich: (1) psychologia (Rest 1982; Flanagan 1993; Banyard, Flanagan 2006; Bloom 2015, 2017; Neill 2016; Colacicchi 2021; Vargas, Doris 2022), przechodząca w psychologię etyki, jak u Ericha Fromma (Fromm 1999), a ponadto zorientowana etycznie psychologia humanistyczna/egzystencjalna (Szasz 1967, 2001; Rogers, Stevens 1971; Maslow 1986; May 1989; Żylicz 1995); (2) psychologia moralności (Ossowska 2002), w związku z charakterystyką której, podaną przez Piotra Olafa Żylicza, zyskujemy pełen pogląd na temat autoidentyfikacji oraz stosunku tej dyscypliny do etyki: „Etyka dla psychologii moralności jest [...] jak starszy brat w wierze. Jest konieczna, bo dostarcza kluczowych kategorii i wielu uniwersalnie ważnych refleksji i rozstrzygnięć, a zarazem jest przez nią albo negowana, albo ignorowana. Psychologia moralności, poszukując swej tożsamości, chce być niezależna, a zarazem uchodzić za naukę empiryczną, którą etyka z definicji nie jest” (Żylicz 2010: 26–27). Tę aspirującą do naukowej niezależności wobec etyki dyscyplinę dopełnia (3) tzw. społeczna psychologia moralności, forsowana m.in. przez Philipa Zimbardo (Zimbardo 2008), rozwijającego na jej gruncie psychologię zła (Zimbardo 2004), Jonathana Haidta (Haidt 2007, 2014), Elliota Aronsona i Carol Tavis (Aronson, Tavis 2008), Stevena Pinkera (Pinker 2005, 2015), Josepha P. Forgasa, Lee Jussima oraz Paula Alphonsa Marię van Langego (Forgas, Jussim, van Lange 2016).

Spektrum zawłaszczanej przez psychologię problematyki etycznej obejmuje również powstałą w 1949 r., inspirowaną psychologią głębi Carla Gustava Junga i przeciwstawioną „starej” „nową etykę”. Jej twórcą i propagatorem był uczeń Junga, Erich Neumann (Neumann 1969).

Postępująca pod koniec XIX i na początku XX wieku psychologizacja etyki (Lubomirski 1989; Olech 2001; Rabiński 2004: 26; Krajewski 2010: 428) znalazła wyraz także w powstałym wówczas dynamicznie i ekspansywnie rozrastającym się nurcie psychoanalitycznym, przybierając ostatecznie postać „etyki psychoanalizy” (*the ethics of psychoanalysis*), zgodnie z określeniem, jakie nadał jej Jacques Lacan

(Lacan 1992). Istotny wkład do etyki psychoanalizy wnieśli: Lawrence Friedman (Friedman 1956), Thomas Stephen Szasz (Szasz 1974), Ernest Wallwork (Wallwork 1991), Don S. Browning (Browning 1997) i wspomniany już Jacques Lacan (Lacan 1992).

Podbój etyki przez psychologię dokonał się również na odcinku tzw. psychologii pozytywnej, rozumianej wprost jako nauka o szczęściu, pomyślności i cnotach człowieka (Seligman, Csikszentmihaly 2000; Seligman 2002; Carr 2004; Czapiński 2004; Martin 2007; Compton, Hoffman 2020) oraz psychologii emocji w nurcie emocjonizmu (Prinz 2007: 13–49), funkcjonującego w Polsce pod niefortunną, moim zdaniem, gdyż zbyt wąską i nacechowaną wartościująco nazwą emocjonalizmu (Krajewski 2010). Emocjonizm wyodrębniła samodzielną klasę emocji, klasyfikując je jako emocje moralne (Weiner 2012; Klebaniuk 2018).

Tendencje, o których mowa, nader trafnie, wyraziście i wnikliwie opisał w książce pt. *Od moralności do zdrowia psychicznego*, opublikowanej w 2006 roku, amerykański etyk, Mike W. Martin. W przedmowie do tej pracy odnajdujemy niezwykle ważne spostrzeżenie na temat nurtu terapeutycznego w etyce jako tendencji do „ujmowania zagadnień moralnych w kategoriach zdrowia psychicznego, np. poprzez patologizację wad (alkoholizm jako choroba), psychologizację cnót (szacunek dla siebie jako poczucie własnej wartości), liberalizację postaw (seks jako dobry, wina jako podejrzana) [wyróżnienia – P.D.]. Tendencja ta rozwijała się przez cały XX wiek, choć jej korzenie sięgają Platona i stoików. W najgorszym przypadku jest to zagmatwana i niebezpieczna próba zastąpienia moralności terapią. W najlepszym przypadku tendencja ta integruje rozumienie moralne i terapeutyczne, co przynosi twórcze rozwiązania problemów, które w innym przypadku byłyby nie do rozwiązania” (Martin 2006: VII; przeł. P.D.).

Oprócz psychologii dziedzinę Pieterowskich nauk o zjawiskach moralnych, coraz szerzej i skuteczniej wywłaszczających etykę z jej naukowej schedy, tworzą kolejno:

- pedagogika: w jej ramach aneksja domeny etycznej dokonuje się głównie w obszarze tzw. pedagogiki etycznej (Kansanen 2003; Gregory 2013: 73–94), zamiennie nazywanej pedagogiką moralną (Huff, Frey 2005; Nowicka 2010);

- politologia wysuwająca własne, znacznie skromniejsze od pozostałych nauk, przyznajmy, roszczenia wobec etyki (Ossowski 2008; Bevir, Blakely 2017);
- kognitywistyka: dokonuje przemianowania etyki w neuroetykę (Churchland 2013), neuronaukę pozytywną (Greene, Morrison, Seligman 2016) bądź też w etykę empatii (Baron-Cohen 2014; Keysers 2017: 285–325).
- socjologia, ze szczególnym uwzględnieniem wywodzącej się ze szkoły socjologicznej Émile’a Durkheima etyki socjologicznej, częściej spotykanej pod nazwą socjologizmu etycznego (Mariański 2006a: 16), gdy tymczasem Durkheim posługiwał się jeszcze anachronicznym określeniem „fizyka moralności” [*physique des mœurs* – (Durkheim 1950)]. Z tej inspiracji powstała autonomiczna wobec etyki dyscyplina, którą przyjęło się nazywać socjologią moralności (Ossowska 1963, 1983: 539; Piwowarski 1966, 1970; Mariański 2006a, 2006b, 2020; Abend 2008; Hitlin, Vaisey 2010; Tarczyński 2015).
- teologia, podobnie jak psychologia, posiada rozbudowane instrumentarium pojęciowo-badawcze, programowo skoncentrowane na zagadnieniach etycznych. Ekspansywność i operatywność teologii w tym zakresie przyczyniła się do powstania kilku jej subdyscyplin, wywołując w konsekwencji terminologiczny zamęt i metodologiczne pomieszanie. Dotyczą one przede wszystkim newralgicznej kwestii, wyrażającej się w pytaniu, jaka zachodzi relacja między teologią moralną a etyką. Czy mianowicie – by odwołać się do leciwej, acz wciąż atrakcyjnej i niezmiennie trafnej dystynkcji Helmuta Jurosa – teologia moralna podlega procesowi etyzacji, redukującej ją finalnie do etyki teologicznej (a konkretnie etyki chrześcijańskiej lub ściślej etyki rzymskokatolickiej, bo o nią tu w głównej mierze chodzi), której bliżej do filozofii niż do teologicznej macierzy, czy też podporządkowuje ona sobie bez reszty etykę, poddając ją procesowi teologizacji (Juros 1980: 160–164, 169, 177, 183, 204, 220, 230, 234, 237). Raczej nikogo nie zaskoczę, jeśli wspomnę, że na Soborze Watykańskim II i po nim w Kościele rzymskokatolickim oficjalnie zwyciężyła ta druga tendencja (Wojtyła 1967; Inlender 1968; Styczeń 1967, 1998; Dura 1998: 175–177; Giertych 2004; Ślipko 2009: 19–25).

Istnienie obok, a najchętniej zamiast etyki teologii moralnej bynajmniej, wbrew pozorom – tak jak i w pozostałych omawianych tu przypadkach – nie ugruntowuje pozycji etyki ani jej nie wzbogaca, lecz programowo dąży do jej marginalizacji i osłabienia, nie kryjąc się nierzadko ze swoją niechęcią wobec niej ani nie tając swojej wobec niej besserwiskerskiej wyższości. Ta maniera jest szczególnie widoczna, jak już wspomniałem, w pracach psychologów moralności, z którymi konkurować mogą pod tym względem jedynie teologowie moralni. Podam dwa pogładowe przykłady. Pierwszy pochodzi z artykułu naukowego pt. *Zur moraltheologischen Methodenlehre heute* [O metodologii teologii moralnej dzisiaj] Gustava Petera Ermeckego, niemieckiego teologa moralnego, uważanego za ważnego przedstawiciela późnej neoscholastyki w okresie po Soborze Watykańskim II. Nie przebierając w słowach, Ermecke stwierdza tam między innymi, że teologia moralna nie może być rozumiana jako „bękart etyki stoickiej i kodeksu prawa kanonicznego” (Ermecke 1966: 75). Użycie przez autora w odniesieniu do zapożyczającej się w etyce stoickiej teologii moralnej słowa „bękart” oddaje w sposób wystarczająco jaskrawy naturę dyskutowanego problemu.

Inny współczesny niemiecki teolog moralny, Klaus Demmer, we *Wprowadzeniu do teologii moralnej* wygłasza nader popularny wśród teologów chrześcijańskich osąd, podług którego „najlepsze elementy filozofii pogańskiej zostały przejęte przez chrześcijaństwo, gdzie poddane zostały krytycznemu i selektywnemu oczyszczeniu, przekształceniu i uwzniośnieniu” (Demmer 1996: 13). Skoro etyka jest nauką *par excellence* filozoficzną, tak w aspekcie genezy (Diogenes Laertios 2006: w. 18, 16–17), jak problematyki, technik argumentacyjnych oraz metod uzasadniania twierdzeń, wobec tego z przytoczonej uwagi należy wnosić, że przejęta przez chrześcijaństwo została poddana „krytycznemu i selektywnemu oczyszczeniu, przekształceniu i uwzniośnieniu”, przyjmując finalnie postać teologii moralnej. Wydaje się, że i ten kazus jest na tyle obrazowy, że nie wymaga dodatkowych objaśnień.

Stan rzeczy, o którym mowa, wytworzył pokutujące do dzisiaj nie tylko w części kręgów naukowych (szczególnie w środowisku teologów), ale szerzej – w całym systemie społecznym i państwowym – redukcjonistyczne łączenie etyki z teologią, a moralności z religią. Skutkiem tego w polskim społeczeństwie utrwalił się

stereotyp Polaka-katolika – różnie zresztą interpretowany, zwłaszcza pod kątem jego oceny w kontekście dążenia do ukonstytuowania się społeczeństwa obywatelskiego, republikańskiego ustroju państwa z usankcjonowaną prawnie rozdzielnością instytucji Kościoła i państwa, wolności przekonań, słowa oraz wyznania, a także w odniesieniu do zestandaryzowanej w społeczeństwach i państwach należących do kolektywnego Zachodu doktryny neutralności światopoglądowej, politycznej poprawności, wielokulturowości i tolerancji. Często można się zetknąć z poglądem, że osoba religijna z racji już choćby samej tylko przynależności do instytucji religijnej stoi moralnie wyżej od osób przyjmujących odmienne systemy wierzeń, w szczególności zaś od osób niewierzących.

Etyczny erzac

Z ubolewaniem stwierdzam, że przywołane powyżej rozstrzygnięcia prawne, regulujące kwestię obecności religii i etyki w polskiej szkole, z jednej strony utrwalają bezpośrednio w systemie oświaty, a pośrednio w społeczeństwie hegemonizm, arbitralizm i monopolizację etyki przez związki i doktryny wyznaniowe, z drugiej strony zaś czynią z etyki już to egzotyczny dodatek do religii, już to jej ekwiwalent, już to – co jest w tym wszystkim najbardziej kontrowersyjne i budzące najwięcej dyskusji – jej wątpliwy surogat, wybrakowaną namiastkę, tanią podróbkę religii, produkt drugiej kategorii, przedmiot (dla ludzi) gorszego sortu.

Egzemplifikacji naszkicowanej sytuacji mógłbym podać bez liku. Wspomnę jedynie o pewnym zdawałoby się detalu, a jednak wielce znaczącym. Szkolna katechizacja powszechnie, nagminnie i zupełnie otwarcie wychodzi poza właściwe przedmiotom szkolnym ramy transferu wiedzy. Niewykluczone, że powszechność i nagminność tej praktyki pociąga za sobą rozległe i trwałe przyzwolenie społeczne, nie wywołując refleksji. Można odnieść wrażenie, że funkcja formatywna (*respective* mentorsko-moralistyczna) – w znaczeniu zbliżonym do nadanego temu terminowi przez Luigiego Pareysona (Pareyson 2009: 25–31, 326) – generalnie dominuje w nauczaniu religii nad kształcącą (informacyjno-kognitywną), ono samo zaś staje się, w najlepszym razie, przedłużonym ramieniem oddziaływań socjalizacyjnych i kontrolnych ze strony instytucji religijnych sprawujących pieczę nad

katechizacją szkolną. Instytucjonalna podpora oraz ścisła symbioza i wzajemne lewarowanie, zachodzące między organizacjami oświatowymi i religijnymi, przyczyniają się do legitymizacji i petryfikacji takich praktyk, jak na przykład obligowanie uczniów szkół podstawowych do uczestniczenia w katechizacji szkolnej w związku z przygotowaniem do obrzędu przyjęcia przez nich poza szkołą pierwszej komunii świętej. Podobnie rzecz się ma z uczniami szkół średnich, przygotowujących się do przyjęcia w rodzimych kościołach parafialnych sakramentu bierzmowania. Nakłada się na nich często wymóg obowiązkowego – pomimo formalnie fakultatywnego charakteru – udziału w katechizacji szkolnej. Z autopsji wiem, w ilu przypadkach tego rodzaju uzus powodował zgryzoty u uczniów uczęszczających lub chcących uczęszczać na lekcje etyki, którzy w związku z koniecznością partycypacji w lekcjach religii rezygnowali bądź też odraczali w czasie zamiar korzystania z lekcji etyki.

Przypomnę, że drenaż historycznie należącego do etyki materiału badawczego, łącznie z wypracowaną przez tę naukę terminologią, dokonywał się sukcesywnie, poczynając od pierwszych, przypadających na II wiek n.e. (Pietras 2007: 17–18; Myszor 2010: 145; McGrath 2013: 2) transferów do kształtującej się podówczas teologii chrześcijańskiej. W tym sensie opisywane przeze mnie zjawisko nie jest ani nowe, ani specjalnie zaskakujące. Marna to jednak pociecha dla etyki, zważywszy na fakt wciąż postępującej dyspersji jej terminologii i problematyki. W moim tekście skupiłem się zasadniczo na teoretycznej stronie tego zjawiska. Nieocenione kompendium przybliżające jego stronę praktyczną stanowi przywoływana już książka Joanny Madalińskiej-Michalak, Antoniego J. Jeżowskiego i Szymona Więśława pt. *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Jej lektura nie napawa niestety optymizmem, lecz zdaje się przelewać czarę goryczy w kontekście prawnego umocowania i praktycznej organizacji nauczania etycznego w polskim systemie oświaty, które pod każdym względem wciąż pozostawia wiele do życzenia.

Pytanie, na ile tę sytuację poprawi, przynajmniej w pewnym zakresie, zapowiadana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki z początkiem 2022 r. reforma, która z etyki ma sukcesywnie – poczynając od 1 września 2023 r., a skończywszy na 1 września 2027 r. – uczynić przedmiot obowiązkowy, realizowany w wymiarze dwóch jednostek dydaktycznych tygodniowo (z wyjątkiem klas 1–3 szkoły

podstawowej oraz placówek przedszkolnych), pozostaje otwarte. Mój niepokój, już na tym etapie, budzi jednak ewidentna kontynuacja w zapowiadanych zmianach legislacyjnych i organizacyjnych⁴ tego, co stanowi grzech pierworodny ustawodawstwa oświatowego w Polsce, a mianowicie alternatywizacja⁵ etyki i religii, której skutkiem jest niekorzystne dla obu i kontrproduktywne stawianie ich wobec siebie w opozycji (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 35–39). Oto bowiem etyka ma się stać docelowo przedmiotem obowiązkowym, ale tylko w jednym przypadku: gdy uczeń nie będzie uczestniczył w zajęciach z religii (Rzymkowski 2022: 2).

Odroczony w czasie termin wprowadzenia zmian w nauczaniu etyki sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji i Nauki, Tomasz Rzymkowski, tłumaczy koniecznością zapewnienia kadry nauczycielskiej (Rzymkowski 2022: 3). Z tego tytułu Minister Edukacji i Nauki, Przemysław Czarnek, zlecił w trybie art. 464 ust. 1 ustawy z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2020, poz. 85) siedmiu uczelniom wyższym w Polsce realizację kwalifikacyjnych studiów podyplomowych z etyki dla nauczycieli (Rzymkowski 2022: 3). Wybór jednostek, które takie zlecenie otrzymały, przyniósł liczne, roztrząsane na forum debaty publicznej kontrowersje. Ich powód zasadniczo był jeden. Otóż na liście wytypowanych przez MEiN uczelni znalazły się z dwoma wyjątkami (Uniwersytet Szczeciński i Uniwersytet Wrocławski) same uczelnie rzymskokatolickie: Akademia Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II w Lublinie, Akademia Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu oraz Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

4 Zapowiadane zmiany mają objąć następujące akty prawno-oświatowe: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019, poz. 639); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. 2020, poz. 983); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2002 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2002, nr 155, poz. 1289) (Rzymkowski 2022).

5 Terminem „alternatywizacja” w dyskursie naukowym posługuje się m.in. literaturoznawczyni dr hab. Natalia Lemann, profesor Uniwersytetu Łódzkiego (Lemann 2019: 108, 184, 267, 370, 394).

Krytykom ministerialnego pomysłu bynajmniej nie chodziło o podważenie naukowej jakości kościelnych uczelni. Rzecz cała rozbiła się wyłącznie o to, że etyka i tym razem stała się przedmiotem administracyjno-środowiskowych rozgrywek, padając łupem instytucji religijnych, których anektywny stosunek do niej został powyżej z grubsza zarysowany. Nie należy zapominać jednak, że studia podyplomowe w zakresie etyki, nadające uprawnienia nauczycielskie, prowadziły już wcześniej państwowe uczelnie, chlubiące się renomowanymi ośrodkami etycznymi, takie jak Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie⁶ czy Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu⁷. W ostatnim czasie, a dokładnie 1 marca 2022 r., również Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie powołał do istnienia trzysemestralne studia podyplomowe „Etyka dla nauczycieli”⁸. Takie studia, tyle że w formie zdalnej (e-learningowej), pod nazwą „Nauczanie etyki i filozofii”, oferuje wrocławska Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego⁹.

Jeden z najznakomitszych polskich aksjologów, etyków i filozofów kultury, Henryk Elzenberg, współtwórca toruńskiej szkoły aksjologii i etyki, w wydanym pierwotnie w Krakowie w 1963 r. przez Wydawnictwo Znak dzienniku intymnym, pisany na przestrzeni kilku dziesiątków lat, pt. *Kłopot z istnieniem*, zawarł uderzające swoją prostotą i trafnością spostrzeżenie, zgodnie z którym „Etyka jest nauką o męznym zachowaniu się wobec bytu” (Elzenberg 2002a: zapisek z 23.08.1922.). Idea etyki jako walki jest zrozumiała i szczytna. Pytanie tylko, o co to jest walka? Czy jest to, jak być powinno, walka o naprawę obyczajów, czy też najpierw trzeba się bić o samo jej usensownione istnienie w edukacyjnej przestrzeni polskiej szkoły?

6 Zob. <https://www.umcs.pl/pl/wyszukiwarka-studiow,118,etyka,10451.chtm?token=5b78032ef5cdd7ff2f97eba52e0f686e> [dostęp: 12.04.2022.].

7 Zob. https://etyka.umk.pl/pages/main_page/ [dostęp: 12.04.2022.].

8 Zob. <https://ifis.up.krakow.pl/2022/01/14/etyka-dla-nauczycieli-nowe-studia-podyplomowe/>, <https://studiapodyplomowe.up.krakow.pl/direction/etyka-dla-nauczycieli/> [dostęp: 12.04.2022.].

9 Zob. https://studia-pedagogiczne.pl/kursy/128/studia/podyplomowe/nauczanie-etyki-i-filozofii-w-szkolach-podstawowych-i-ponadpodstawowych?gclid=EAIaIQobChMIy9GjtNe_-QIVA7ayCh2cBAEBEAAAYASAAEgI6A_D_BwE [dostęp: 12.04.2022.].

Bibliografia

- Abend G. (2008). *Two Main Problems in the Sociology of Morality*, „Theory and Society”, t. 37, nr 2, s. 87–125.
- Aronson E., Tavis C. (2008). *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, przeł. A. Nowak, Sopot–Warszawa: Smak Słowa; Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Banyard Ph., Flanagan C. (2006). *Ethical Issues and Guidelines in Psychology*, London–New York: Routledge.
- Baron-Cohen S. (2014). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przeł. A. Nowak, Sopot: Smak Słowa.
- Besler G. (2007). *Problemy związane z określeniem metody filozoficznej*, „Folia Philosophica”, t. 25, s. 160–172.
- Bevir M., Blakely J. (2017). *Why Political Science Is an Ethical Issue*, „Political Studies”, t. 66, nr 2, s. 425–441, <https://doi.org/10.1177/0032321717723503>.
- Bloom P. (2015). *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, przeł. E. Wojtych, Sopot: Smak Słowa.
- Bloom P. (2017). *Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem*, przeł. M. Chojnacki, Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Bronk A. (2006). *Metoda naukowa*, „Nauka”, t. 1, s. 47–64.
- Browning D.S. (1997). *Can Psychoanalysis Inform Ethics? If So, How? Psychoanalysis and Ethics by Ernest Wallwork*, „The Journal of Religion”, t. 77, nr 2, s. 278–282.
- Cackowski Z. (1993). *Wartości chrześcijańskie nie są uniwersalne*, „Przegląd Filozoficzny”, t. 5, nr 1, s. 165–171.
- Carr A. (2004). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*, Hove–New York: Brunner-Routledge [edycja polska: A. Carr (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, przeł. Z.A. Królicki, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka].
- Churchland P. (2013). *Moralność mózgu. Co neuronauka mówi o moralności*, przeł. M. Hohol, N. Marek, Kraków: Copernicus Center Press.
- Colacicchi G. (2021). *Psychology as Ethics: Reading Jung with Kant, Nietzsche and Aristotle*, London–New York: Routledge.
- Compton W C., Hoffman E. (2020). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Czapiński J. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, przeł. J. Kowalczevska i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czekalski R. (2003). „*Compassio*” jako etyczny program dla świata, „Warszawskie Studia Teologiczne”, t. 26, nr 2, s. 223–231.
- Demmer K. (1996). *Wprowadzenie do teologii moralnej*, przeł. A. Baron, Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Diogenes Laertios (2006). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przeł. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, B. Kupis, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dura A. (1998). *O wieloznaczności pojęcia „etyka chrześcijańska”*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego. Prace z Nauk Społecznych. Folia Philosophica”, t. 16, s. 175–191.
- Durkheim É. (1950). *Leçons de sociologie: physique des mœurs et du droit*, Paris: Presses universitaires de France.
- Elzenberg H. (2002a). *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Elzenberg H. (2002b). *Konstrukcja pojęcia wartości*, L. Hostyński (oprac.), [w:] tegoż, *Pisma aksjologiczne*, L. Hostyński, A. Lorczyk, A. Nogal (oprac.), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 71–95.
- Ermecke G. (1966). *Zur moraltheologischen Methodenlehre heute*, „Theologische Revue”, t. 62, s. 73–84.
- Feliga P. (2014). *Czas i ortodoksja. Hermeneutyka teologii światła „Prawdy i metody” Hansa-Georga Gadamera* (seria Monografie Fundacji na rzecz Nauki Polskiej), Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Finnis J. (1983). *Fundamentals of Ethics*, Washington (D.C.): Georgetown University Press.
- Flanagan O.J. (1993). *Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism*, Cambridge (MA)–London: Harvard University Press.
- Forgas J.P., Jussim L., van Lange P.A.M. (2016). *In Search of „Homo moralis”: The Social Psychology of Morality*, [w:] J.P. Forgas, L. Jussim, P.A.M. van Lange (red.), *The Social Psychology of Morality*, New York–London: Routledge, s. 1–18.
- Friedman L. (1956). *Psychoanalysis and the Foundation of Ethics*, „The Journal of Philosophy”, t. 53, nr 1, s. 15–20.
- Fromm E. (1999). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przeł. R. Saciuk, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałecki S. (2020). *Etyka chrześcijańska dla postchrześcijańskiej epoki*, Kraków: Universitas.
- Giertych W. (2004). *Etyka teologiczna czy teologia moralna?*, [w:] tegoż, *Rachunek sumienia teologii moralnej*, Kraków: Wydawnictwo M, s. 93–115.
- Goliński M. (2011). *Spółczesność informacyjna – geneza koncepcji i problematyka pomiaru*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza.
- Greene J.D., Morrison I., Seligman M.E.P. (red.) (2016). *Positive Neuroscience*, New York: Oxford University Press.
- Gregory M. (2013). *Teaching Excellence in Higher Education*, M.V. Gregory (red.), New York: Palgrave Macmillan.

- Grenz S.J. (1997). *Christian Integrity in a Postmodern World*, „Vox Evangelica”, t. 27, s. 7–26.
- Haidt J. (2007). *Szczęście. Od mądrości starożytnych po koncepcje współczesne*, przeł. A. Nowak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Haidt J. (2014). *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka?*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot: Smak Słowa.
- Haker H. (2001). *Compassion as a Global Programme for Christianity*, „Concilium”, t. 4, s. 55–70.
- Hitlin S., Vaisey S. (red.) (2010). *Handbook of the Sociology of Morality*, New York: Springer.
- Hołówka J. (2010). *Dwie koncepcje moralności*, „Etyka”, t. 43, s. 46–63.
- Huff Ch., Frey W. (2005). *Moral Pedagogy and Practical Ethics*, „Science and Engineering Ethics”, t. 11, s. 389–408.
- Inlender B. (1968). *Dwie koncepcje stosunku etyki filozoficznej do teologii moralnej*, „Studia Theologica Varsaviensia”, t. 6, nr 1, s. 71–86.
- Janczarek P. (2021). *Religia od zakrystii. Jak doszło do tego, że lekcje religii wróciły do polskich szkół?*, <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2021/05/17/religia-od-zakrystii-jak-doszlo-do-tego-ze-lekcje-religii-wrocily-do-polskich-szkol/> [dostęp: 06.05.2022.].
- Judycki S. (1993). *Czy istnieją specyficzne metody filozoficzne?*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. 21, z. 4, s. 15–41.
- Juros H. (1980). *Teologia moralna czy etyka teologiczna? Studium z metateologii moralności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Kansanen P. (2003). *Pedagogical Ethics in Educational Research*, „Educational Research and Evaluation”, t. 9, nr 1, s. 9–23.
- Keysers Ch. (2017). *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*, przeł. Ł. Kwiatek, Kraków: Copernicus Center Press.
- Klebaniuk J. (2018). *Emocje moralne jako wyznacznik pomagania członkom grup o niższym statusie*, „Forum Oświatowe”, t. 30, nr 1, s. 119–135.
- Klinger E. (2001). *Prymat ortodoksji czy ortopraksji?*, [w:] M. Rusecki, K. Kaucha, Z. Krzyszowski, I.S. Ledwoń, J. Mastej (red.), *Chrześcijaństwo jutra. Materiały II Międzynarodowego Kongresu Teologii Fundamentalnej (Lublin, 18–21 września 2001)*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 565–589.
- Krajewski K. (2010). *Emocjonalizm w życiu moralnym*, [w:] A. Maryniarczyk, K. Stępień, P. Gondek (red.), *Osoba i uczucia*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 427–441.
- Królikowski J. (2018). *Credo – Credimus. Wymiary przedmiotowe aktu wiary*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.
- Krzywkowska J. (2017). *Uregulowania prawne i praktyka w zakresie nauczania religii w szkołach publicznych w Polsce*, „Studia Prawnoustrojowe”, t. 38, s. 355–367.

- Lacan J. (1992). *The Seminar of Jacques Lacan, t. 7: The Ethics of Psychoanalysis 1959–1960*, J.-A. Miller (red.), przeł. D. Porter, New York–London: W.W. Norton & Company, Inc.
- Lemann N. (2019). *Historie alternatywne i steampunk w literaturze. Archipelagi badawczo-interpretacyjne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lisowski A. (2004). *Refleksje nad rozwojem geografii. Od problemu dezintegracji do problemu tożsamości dyscypliny*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 77–85.
- Lisowski A. (2012). *O miejscu geografii społeczno-ekonomicznej w geografii i systemie nauki*, „Przegląd Geograficzny”, t. 84, nr 2, s. 171–198.
- Liszewski S. (2004). *Stan dyskusji polskich geografów na temat jedności i zakresu pojęciowego współczesnej geografii (na początku XXI wieku)*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 11–26.
- Lubomirski A. (1989). *Dwa antypsychologizmy: Husserl i Frege*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, t. 34, s. 299–310.
- MacIntyre A. (1978). *Against the Self-images of the Age: Essays on Ideology and Philosophy*, Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press.
- MacIntyre A. (1983). *Moral Rationality, Tradition, and Aristotle: A Reply to Onora O'Neill, Raimond Gaita, and Stephen R.L. Clark*, „Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy”, t. 26, nr 4, s. 447–466.
- MacIntyre A. (1984). *Does Applied Ethics Rest on a Mistake?*, „The Monist”, t. 67, nr 4: *Ethics and the Modern World*, s. 498–513.
- MacIntyre A. (1987). *Traditions and Conflicts*, „Liberal Education”, t. 73, nr 5, s. 6–13.
- MacIntyre A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, przeł. A. Chmielewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MacIntyre A. (2007). *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?*, przeł. A. Chmielewski i in., Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- MacIntyre A. (2010). *On Not Knowing Where You Are Going*, „Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association”, t. 84, nr 2, s. 61–74.
- Mackinder H.J. (2009). *Geograficzna oś historii*, przeł. M. Radoszko, M. Szymuś, Częstochowa: Instytut Geopolityki.
- Mackinder H.J. (1913). *The Teaching of Geography and History as a Combined Subject*, „The Geographical Teacher”, t. 7, nr 1, s. 4–19.
- Madalińska-Michalak J., Jeżowski A. (2018). *Etyka i religia jako przedmioty nauczania. Konkurencyjność czy komplementarność?*, „Forum Oświatowe”, t. 30, nr 2, s. 219–241.
- Madalińska-Michalak J., Jeżowski A., Więśław Sz. (2017). *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Warszawa: Wolters Kluwer.

- Maik W. (2004). *Główne problemy i pojęcia geografii*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 27–45.
- Maik W. (2016). *Geografia człowieka – tożsamość dyscypliny oraz jej stan i perspektywy rozwojowe w Polsce*, [w:] A. Suliborski (red.), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.). Dyskusja międzypokoleniowa*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 27–38.
- Mariański J. (2006a). *Nauka o moralności Marii Ossowskiej w opinii środowisk katolickich*, „Principia”, t. 45–46, s. 15–42.
- Mariański J. (2006b). *Socjologia moralności*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Mariański J. (2020). *Socjologia i moralność. Czym jest i dokąd zmierza socjologia moralności?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Martin M.W. (2006). *From Morality to Mental Health: Virtue and Vice in a Therapeutic Culture*, Oxford–New York: Oxford University Press.
- Martin M.W. (2007). *Happiness and Virtue in Positive Psychology*, „Journal for the Theory of Social Behaviour”, t. 37, nr 1, s. 89–103.
- Maslow A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- May R. (1989). *Psychologia i dylemat ludzki*, przeł. T. Mieszkowski, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- McGrath A.E. (2013). *Historical Theology: An Introduction to the History of Christian Thought*, Malden (MA): Wiley-Blackwell.
- Myszor W. (2010). *Teologia akademicka. Jej granice i ograniczenia*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, t. 43, z. 1, s. 141–150.
- Neill C. (2016). *Ethics and Psychology: Beyond Codes of Practice*, London–New York: Routledge.
- Neumann E. (1969). *Depth Psychology and a New Ethic*, przeł. E. Rolfe, London: Hodder and Stoughton.
- Nowicka A. (2010). *Pedagogika moralna Immanuela Kanta jako wyraz wychowania do odpowiedzialności*. „Biuletyn Historii Wychowania”, t. 26, <https://doi.org/10.14746/bhw.2010.26.7>.
- Olech A. (red.) (2001). *Psychologizm – antypsychologizm. W setną rocznicę wydania „Logische Untersuchungen” Edmunda Husserla*, Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Ossowska M. (1963). *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Warszawa: PWN.
- Ossowska M. (1983). *Szkic autobiograficzny*, [w:] tejże, *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*, zebrały i oprac. M. Ofierska i M. Smoła, Warszawa: PWN.
- Ossowska M. (2002). *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

- Ossowski S. (2008). *Problematyka etyki politycznej w badaniach politologicznych*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, t. 1, s. 205–236, <https://doi.org/10.14746/ssp.2008.1.10>.
- Pareyson L. (2009). *Estetyka. Teoria formatywności*, przeł. K. Kasia, Kraków: Universitas.
- Pieter J. (1967). *Etyka a nauki o zjawiskach moralnych*, „Etyka”, t. 2, s. 141–171.
- Pietras H. (2007). *Początki teologii Kościoła*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pinker S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, przeł. A. Nowak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pinker S. (2015). *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, przeł. T. Bieroń, Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Piwowski W. (1966). *Sojologia moralności*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, t. 13, nr 3, s. 67–74.
- Piwowski W. (1970). *Sojologia moralności a „prawo naturalne”*, „Roczniki Filozoficzne”, t. 18, nr 2, s. 91–105.
- Pokrywiński R. (2022). *Objawienie Boże a praxis*, Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.
- Potocki R. (2009). *Śródziemie Halforda Mackindera*, [w:] H. Mackinder, *Geograficzna oś historii*, przeł. M. Radoszko, M. Szymuś, Częstochowa: Instytut Geopolityki, s. 4–13.
- Prinz J.J. (2007). *The Emotional Construction of Morals*, Oxford: Oxford University Press.
- Pyter M. (2015). *Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej*, „Studia Iuridica Lublinensia”, t. 24, nr 4, s. 105–122.
- Rabiański R. (2004). *Stanowisko Edmunda Husserla w sporze: psychologizm – antypsychologizm*, „Sztuka i Filozofia”, t. 25, s. 21–45.
- Rest J.R. (1982). *A Psychologist Looks at the Teaching of Ethics*, „The Hastings Center Report”, t. 12, nr 1, s. 29–36.
- Rogers C.R., Stevens B. (1971). *Person to Person. The Problem of Being Human: A New Trend in Psychology*, New York: Real People Press.
- Rozkrut D. (2017). *Zjawiska i procesy kształtujące rozwój społeczeństwa informacyjnego i gospodarki cyfrowej w Polsce*, [w:] K. Flaga-Gieruszyńska, J. Gołaczyński, D. Szostek (red.), *E-obywatel, e-sprawiedliwość, e-usługi*, Warszawa: C.H. Beck, s. 3–14.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1992, nr 36, poz. 155).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2002 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2002, nr 155, poz. 1289).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stop-

- niu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019, poz. 639).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. 2020, poz. 983).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2022, poz. 609).
- Rzymkowski T. (2022). *Odpowiedź w imieniu Ministra Edukacji i Nauki na wystąpienie rzecznika praw obywatelskich Marcina Wiącka nr VII.5600.43.2021.MM/MK z dnia 08.11.2021.*, sygnatura: DKO-WOKO.4073.5.2022, https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-02/Odpowiedz_MEN_1.2.2022.pdf.
- Seligman M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York: The Free Press.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihaly M. (2000). *Positive Psychology. An Introduction*, „American Psychologist”, t. 55, nr 1, s. 5–14.
- Stolarski G. (2007). *Dylematy nauczania etyki w środowisku szkolnym*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, t. 5, s. 415–426.
- Styczeń T. (1967). *Etyka czy teologia moralna?*, „Znak”, t. 19, nr (9)159, s. 1083–1095.
- Styczeń T. (1998). *Dlaczego Bóg chlebem? Etyka a teologia moralna. Między doświadczeniem winy a Objawieniem Odkupiciela*, „Ethos”, t. 11, nr 41–42, s. 31–60.
- Szasz Th.S. (1967). *Moral Man: A Model of Man for Humanistic Psychology*, [w:] J.F.T. Bugental (red.), *Challenges of Humanistic Psychology*, New York: McGraw-Hill, Inc., s. 45–51.
- Szasz Th.S. (1974). *The Ethics of Psychoanalysis: The Theory and Method of Autonomous Psychotherapy*, New York: Basic Books.
- Szasz Th.S. (2001). *The Person as Moral Agent*, [w:] K.J. Schneider, J.F.T. Bugental, J.F. Pierson (red.), *The Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research, and Practice*, Thousand Oaks (CA)–London–New Delhi: Sage Publications, s. 77–80.

- Szatur-Jaworska B. (2001). *Analiza pamiętników jako metoda badawcza w nauce o polityce społecznej*, „Problemy Polityki Społecznej”, t. 3, s. 83–94.
- Szewczyk A. (2007). *Społeczeństwo informacyjne – nowa jakość życia*, [w:] A. Szewczyk (red.), *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ślipko T. (2009). *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 5, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tarczyński A. (2015). *Socjologia moralności – empiryczna nauka o zjawiskach i procesach moralnych zachodzących w zbiorowościach różnej skali*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 43, nr 2, s. 119–132.
- Tomczyk J. (2018). *Społeczeństwo obywatelskie jako idea i praktyka społeczna. Wybrane paradygmaty teoretyczno-ideowe*, [w:] R. Boguszewski (red.), *Społeczeństwo obywatelskie w teorii i praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW, s. 11–19.
- Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. 1961, nr 32, poz. 159 i 160, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19610320160/O/D19610160.pdf>).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95 poz. 425.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59.
- Vargas M., Doris J.M. (red.) (2022). *The Oxford Handbook of Moral Psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- Wallwork E. (1991). *Psychoanalysis and Ethics*, New Haven (CT)–London: Yale University Press.
- Wałdoch M. (2008). *Krótką historią idei społeczeństwa obywatelskiego*, „Słowo Młodych”, nr 1(4), s. 5–19.
- Weiner B. (2012). *Emocje moralne, sprawiedliwość i motywacje społeczne. Psychologiczna teoria atrybucji*, przeł. Z. Mijakowska, Sopot: Smak Słowa.
- Woleński J. (1993). *Trudności z rozpoznawaniem wartości chrześcijańskich*, „Przegląd Filozoficzny”, t. 5, nr 1, s. 182–186.
- Wojtyła K. (1967). *Etyka a teologia moralna*, „Znak”, t. 19, nr 9(159), s. 1077–1082.
- Wójcik M., Suliborski A. (2021). *Geografia człowieka. W poszukiwaniu pojęcia „miejsce”*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna”, t. 56, s. 9–29.
- Zdrenka M.T. (2003). *Problem uniwersalizacji etosu mieszczańskiego*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zimbardo Ph.G. (2004). *A Situationist Perspective on the Psychology of Evil: Understanding How Good People Are Transformed into Perpetrators*, [w:] A.G. Miller (red.), *The Social Psychology of Good and Evil*, New York–London: The Guilford Press, s. 21–50.
- Zimbardo Ph.G. (2008). *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, przeł. A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zieliński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Ziółkowski P. (2016). *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.
- Żylicz P.O. (1995). *Problematyka moralna w psychologii humanistycznej*, „Roczniki Filozoficzne”, t. 43, nr 4, s. 75–89.
- Żylicz P.O. (2010). *Psychologia moralności. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Piotr Domeracki, prof. UMK
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Instytut Filozofii
adres e-mail: domp@umk.pl

Katarzyna Szymczyk
ORCID: 0000-0001-6768-7319
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Etyka a pedagogika. Myśl pedagogiczna Jacka Woronieckiego w odniesieniu do współczesnej edukacji

Ethics and Pedagogy: The Pedagogical
Thought of Jacek Woroniecki in Relation to
Contemporary Education

ABSTRACT

The article addresses the pedagogical achievements of Jacek Woroniecki. Reference is made to his works, in which he made ethics and the moral aspect the basic manifestation of educational activity. Guided by a concern for the proper moral level of people in all manifestations of their lives, Woroniecki created a body of work and thinking from which we can draw, regardless of the current conditions. The reflections resulting from them, prompting the reader to build morally good relationships between educators and pupil, make the subjectivity of a human being the basic paradigm of education, which is so important and inalienable in today's reality as well.

The subject of this article is therefore the topicality of Woroniecki's views in relation to the contemporary space of educational influence. It points to the very important aspect of the integrity of ethics and pedagogy, which the thinker raises to constitute a pillar of his pedagogy, or more precisely, of aretology, a synthesis of the humanism of Greek *paideia* and Christian pedagogy. A separate section

KEYWORDS

pedagogy, education,
virtue ethics, virtue
theory, moral
education, Jacek
Woroniecki

SŁOWA KLUCZOWE

pedagogika,
edukacja, etyka ańót,
wychowanie moralne,
Jacek Woroniecki

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.004
Nadesłano: 11.06.2022
Zaakceptowano: 18.07.2022

is devoted to epistemological references to the idea of *paedagogia perennis*, pointing to the cognitive inseparability of philosophy and pedagogy and – in relation to pedagogical practice – of upbringing and education. Taking into consideration the need for contemporary educators to constantly search for new educational paths, to take sometimes difficult directions in their professional practice, Woroniecki's classic thought in the world of relativized values may turn out to be "the path leading man to moral maturity." Woroniecki's achievements in this respect definitely have a great, timeless pedagogical value.

ABSTRAKT

W artykule zaprezentowano rozważania nad dorobkiem pedagogicznym Jacka Woronieckiego. Odwołano się do prac autora, w których etykę i aspekt moralny uczynił podstawowym przejawem szeroko rozumianej działalności edukacyjno-wychowawczej. Kierowany troską o właściwy poziom moralny człowieka we wszelkich przejawach jego życia, zbudował katalog refleksji i odpowiedzi, z których możemy czerpać niezależnie od aktualnych uwarunkowań. Przemyslenia z nich płynące, skłaniające czytelnika do budowania moralnie prawidłowych relacji między osobą wychowawcy i wychowanka, czynią z podmiotowości człowieka podstawowy paradygmat edukacji, tak istotny i niezbywalny również w dzisiejszych realiach.

Przedmiotem dociekań niniejszego artykułu uczyniono zatem kwestię aktualności poglądów Woronieckiego w odniesieniu do współczesnej przestrzeni oddziaływań edukacyjnych. Wskazano tu na podnoszony przez myśliciela istotny aspekt integralności etyki z pedagogiką, stanowiący filar jego pedagogiki, a ściślej aretologii, będącej syntezą humanizmu greckiej *paidei* oraz chrześcijańskiej pedagogiki. Osobne miejsce poświęcono epistemologicznym odniesieniom idei *paedagogiae perennis* wskazującej na nierozłączność poznawczą filozofii i pedagogiki oraz – w wymiarze praktyki pedagogicznej – wychowania i edukacji. Biorąc pod uwagę konieczność nieustannych poszukiwań przez współczesnych pedagogów nowych edukacyjnych ścieżek, obierania nieraz trudnych kierunków w swojej praktyce zawodowej, klasyczna myśl Woronieckiego w świecie zrelatywizowanych wartości może się okazać ścieżką wiodącą „człowieka do moralnej dojrzałości”. Dorobek Woronieckiego posiada w tym zakresie ogromny, ponadczasowy walor pedagogiczny.

Wprowadzenie

Istota pedagogiki leży w tym,
by nauczyć wychowanka „chcienia” – prawidłowego chcienia.
(Woroniecki 1961a: 196)

Poszukiwanie idei *paedagogiae perennis* we współczesnym modelu edukacji, które uczyniono celem artykułu, stanowić ma niejako zachętę do recepcji myśli Jacka Woronieckiego – jednego z klasyków polskiej etyki pedagogicznej – niezależnie od kontekstu historycznego jego twórczości. Poniższe rozważania stanowią próbę ukazania aktualności teorii dominikanina ze względu na jej wychowawcze znaczenie. Realizm poznawczy, który wyłania się z myśli Woronieckiego, zarazem czyniący pedagogikę cnót fundamentem wychowania i kształcenia, może skłaniać do intelektualnego namysłu nad obecną rzeczywistością edukacyjną.

Współcześnie, w związku transformacją życia społecznego, postępowaniem naukowo-technicznym oraz następstwami tych procesów w dziedzinie pracy i środowiska człowieka, często podnosi się kwestię konieczności zmian w edukacji, która ma przygotowywać młodego człowieka do funkcjonowania w świecie pełnym nowych wyzwań cywilizacyjnych. Refleksje w tej kwestii zapisano na przykład w strategiach oświatowych współczesnych międzynarodowych raportów oświatowych (Klim-Klimaszewska 2011; Komisja Europejska 1997). Poszukiwania rozwiązań wskazują na przyjęcie metodyki działań nazywaną rezolucją (Botkin, Elmandjra, Mazlitza 1982), jako jedynej skutecznej strategii rozwiązywania współczesnych problemów. Proces edukacji i wychowania nie może się już sprowadzać jedynie do wyposażenia uczniów w wiedzę, ale winien prowadzić do uzyskania przez nich całościowego poglądu na świat. Wysuwane są postulaty zaangażowania w ideę humanizmu chrześcijańskiego opartego na ludzkiej solidarności, afirmacji tożsamości rodzinnej, grupowej i terytorialnej. Fundamentem tych dążeń jest apel o zwaloryzowanie aspektu etycznego i kulturowego edukacji. Również papież Franciszek w 2019 roku w swoim przesłaniu wskazywał, by program wychowawczy natchnąć wyraźnie ideą i retoryką nowego humanizmu (Ojciec Święty Franciszek 2020). W ocenie papieża współczesnemu światu potrzebna jest taka edukacja, która znajduje możliwości

stwarzania płaszczyzny dla „kultury spotkania”, relacji otwartych, prawdziwie ludzkich. Tak rozumiana edukacja ma się opierać na czterech filarach: „uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie i najważniejsze – aby być” (Delors 1998). Holistyczne ujęcie edukacji ma się zatem sprowadzać do rozwoju – „rozkwitu być” – człowieka, w całym bogactwie jego osobowości oraz w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania w budowanie autonomicznej tożsamości. Ma ona nadać życiu indywidualny sens i funkcjonowanie w standardzie podmiotowym (Klim-Klimaszewska 2011: 9).

Podmiotowość w edukacji, będąca podstawowym założeniem pedagogiki personalistycznej, wyraża się w wolnej reakcji na prawdę, miłości i wspieraniu wychowanka w rozwoju osobowości (Chudy 2007: 27). Wolność w wychowaniu to również samostanowienie, samodecyzyjność czy samoodpowiedzialność jednostki za własny rozwój, w tym za edukację. Tak rozumiane samowychowanie staje nierozzerwalnym wyznacznikiem podmiotowego wychowania, stanowiąc z nim jedność. Podobnie samowychowanie interpretował już w pierwszej połowie XX wieku Jacek (Adam) Woroniecki (1878–1949), twierdząc, że „wychowanie jest samowychowaniem” (Woroniecki 1961c: 24).

Aktualność poglądów Woronieckiego w odniesieniu do dzisiejszych realiów edukacyjnych i wychowawczych czyni jego pedagogikę uniwersalną. Stąd też w ostatnich latach dużym zainteresowaniem poznawczo-badawczym cieszą się opracowania pedagogiczne dominikanina. Wznawiane są prace Woronieckiego¹ oraz powstają opracowania dotyczące jego poglądów wychowawczych, w tym te – szczególnie cenne poznawczo – koncentrujące się na pedagogice aretologicznej, w której autor nadał cnotom wychowawcze znaczenie (Krasnodębski 2009b: 29–30; Boużyk 2015: 221–240). Warto zatem czerpać z nich inspiracje do pracy dydaktycznej czy wychowawczej i odczytywać je na nowo (Krasnodębski 2009a: 127). O tym, że nauki głoszone przed niemal stu laty zachowują i dziś w pełni aktualność

1 Wskazać tu można przede wszystkim na nowe, trzytomowe wydanie fundamentalnego dzieła Woronieckiego, *Katolickiej etyki wychowawczej* (Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014; wcześniejsze wydanie – 2013 r.). Pełną listę publikacji Woronieckiego można znaleźć w: Mazur, Kiereś, Skrzyniarz, Płazińska 2019; Bareła 1959; Filipiak 2000: 277–297; Majewska 2006: 157–174.

świadczą słowa Mieczysława Alberta Krąpca: „dzieło Woronieckiego prezentuje nieprzemijającą prawdę o człowieku, o jego życiu i problemach moralnych z nim związanych” (Krąpiec 2000: VIII).

Etyka a pedagogika

Pedagogika Woronieckiego osadzona jest na realizmie bytowym i teoriopoznawczym, głosi konieczność integralnego oraz uniwersalnego wychowania i wykształcenia człowieka. Dlatego według niego pedagogika nie może być oderwana od antropologii filozoficznej i etyki, które dają obraz tego, kim jest człowiek, czym jest dobro moralne, i w konsekwencji wyznaczają cel pedagogiki. Stanowi to o problematyczności i wielowątkowości przestrzeni życiowej naszego jestestwa, ale i warunkuje kształt współczesnych dylematów pedagogicznych. Jeśli mamy więc stać się kontynuatorami myśli Woronieckiego, to odnosząc się do słów Wandy Kamińskiej „z całą pewnością musimy odkryć ową złożoność przestrzeni aktualizacji człowieka” (Kamińska 2001: 138). Stanie się to możliwe dzięki poznaniu innych nauk, tj. współczesnej antropologii filozoficznej, etyki, socjologii, kulturoznawstwa czy psychologii. Poznanie to czyni pedagogikę nauką interdyscyplinarną. Woroniecki wielokrotnie podnosił ten temat, słusznie dowodząc, że pomimo odrębności pedagogiki jako nauki, pełne jej odkrycie może nastąpić jedynie dzięki wykorzystaniu refleksji prowadzonej na gruncie etyki i psychologii. „Właśnie te sfery intelektualnego namysłu, tak niezwykle złożone i konsekwentne w swoich poszukiwaniach, formułują szeroko pojęte dzisiejsze *status quo* pedagogiki” (Kamińska 2001: 138). W tym jawi się świadomość znaków czasu oraz refleksja nad tendencjami utrzymującymi się w kulturze i filozofii, a w konsekwencji także w nauce i życiu społecznym. Woroniecki w konstruowaniu myśli pedagogicznej tą wiedzą się wykazał. Świadomość ta przywiodła go do zaproponowania wspólnego budowania idei *paedagogiae perennis*. Tego powinniśmy się jako współcześni wychowawcy podjąć.

Także współczesna edukacja poszukuje wielu nowych ścieżek. Według Elżbiety Wolickiej „pluralizm cechujący współczesny krajobraz wiedzy nie stanowi przeszkody w dążeniu do idei wspólnego filozofowania” (Wolicka 1997: 118–119), Co więcej, wielość ta może rodzić zasadne przemyślenia, które „zaprowadzą nas na płaszczyzną *philosophiae perennis*, a później *paedagogiae perennis*” (Kamińska 2001: 143).

Co charakterystyczne, pedagogika Woronieckiego nosi znamiona „etyki praktycznej” – części filozofii, która ma za zadanie wewnętrzne przetworzenie człowieka (Woroniecki 2013: 329). Etykę ocenia w kontekście jej przydatności wychowawczej. Według Woronieckiego

zagadnienie wychowania jest przeto jednym z istotnych zagadnień etyki i probierzem jej wartości; tylko ta etyka jest dobra i prawdziwa, która [...] uczy nie tylko o czynach dobrych i złych, ale i o stałych do nich usposobieniach, cnotach i wadach; o pierwszych jak je zdobywać, o drugich jak ich unikać i od nich się uwalniać (Woroniecki 2013: 329).

Refleksje Woronieckiego nad etyką zbudowane są wokół podmiotu moralnego, nie koncentrują się na zasadności stosowania abstrakcyjnych zasad, co czyni jego przemyślenia zbieżne z tymi wyrażanymi przez współczesnych etyków odwołujących się do cnoty jako podstawowej kategorii moralnej. W centrum zainteresowań etyki Woronieckiego stoi człowiek, a nie zbiór norm i praw. Podobnie dzisiejsi zwolennicy etyki cnót są przeciwnikami formułowania uniwersalnych zasad moralnych jako podstawowych kryteriów moralnego wartościowania. Wychodzą z założenia, że podmioty moralne i podejmowane decyzje czy wybory sytuacyjne są na tyle indywidualne i złożone, że nie można ich podporządkowywać jednakowym zasadom (MacIntyre 1996). Jedynymi wyznacznikami w tej kwestii, respektowanymi przez etyków cnót, są tzw. zasady cnoty (np. zasada bycia uczciwym, lojalnym, sprawiedliwym), które mają w mniejszym stopniu uniwersalny i abstrakcyjny wymiar niż te proponowane przez etyków zasad (Szutta 2013).

Stawiając w centrum zainteresowania człowieka, Woroniecki w swojej etyce przybliżył się do współczesnego paradygmatu pedagogiki – pajdocentryzmu. Wskazał tym samym na współzależność tych nauk. W jego ujęciu bez aksjologii nie ma auksjologii w wychowaniu i edukacji. Nakłaniał do powrotu interpretacji tychże nauk jako tożsamy, gdyż w działalności pedagogicznej takowe ich rozumienie staje się niezbędnym gwarantem i podstawą w dążeniu do całościowego poszukiwania struktury wychowawczej człowieka². Zaznaczył to wprost na początku *Katolickiej etyki wychowawczej*:

2 Woroniecki w swoich rozważaniach wskazywał na negatywne konsekwencje odejścia od interpretowania etyki i pedagogiki jako nauk realizujących wspólny cel, jakim jest integralne wychowanie. Ich rozerwanie prowadzić

Dając mej pracy [...] tytuł: *Katolicka etyka wychowawcza*, chciałem tym samym z całą siłą zaznaczyć to, co stanowi jej główną myśl, a mianowicie nierozzerwalną łączność jaka istnieje w doktrynie katolickiej między etyką a pedagogiką. Pedagogika jako osobna nauka, obdarzona własną jednością wewnętrzną, nie istnieje; ona jest – gdy idzie o wychowanie – jedną z głównych części składowych etyki, i nie ma nic ważniejszego dla moralisty jak mieć przed oczami tę organiczną więź, która je łączy (Woroniecki 2013: 7).

Co istotne dla Woronieckiego, w połączeniu tych dwóch nauk najważniejszy był aspekt treściowy, nie tylko formalny. Współcześnie teoretycy wychowania zajmujący się relacją pedagogiki z etyką najczęściej wskazują na ich ścisły związek (np.: Ablewicz 2003; Brighthouse 2009; Cichoń 1996; Homplewicz 1996; Leś 2017; Morszczyńska 2009; Ostrowska 2006). Według cytowanych autorów pedagogika jest nauką aksjologiczno-normatywną, która w warstwie opisowo-wyjaśniającej zajmuje się faktami wychowawczymi, ale w normatywnych kategoriach, czyli w tym, jak fakty te powinny przebiegać, „nie jest nauką w sensie ścisłym (nauką przyrodniczą), ale systemem o charakterze normatywnym, który opiera się na przesłankach filozoficznych (w szczególności na antropologii filozoficznej)” (Leś 2017: 32).

Podobnie pedagogika Woronieckiego, która postrzega człowieka jako centralny punkt oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, realizuje zadania wyznaczone jej przez filozofię. W jego koncepcji „*paideia*, czerpiąc z dorobku myśli chrześcijańskiej i klasycznej myśli greckiej, łączy w harmonijną całość [...] jednostkę i społeczeństwo, twórczy rozwój i szacunek dla uniwersalnych norm” (Gałkowski 1998: 118). Podpowiada on przy tym jak postrzegać ideały wychowania. Ujmuje je w stwierdzeniu: „ideały to drogowskazy, a drogowskazy wskazują tylko drogę do celu” (Woroniecki 2013: 65). Celem wychowania jest więc zaszczepienie w wychowanku siły woli, dzięki której będzie on mógł realizować obiektywne cele swojego życia. Istota pedagogiki leży w tym, by nauczyć wychowanka

może do pseudowychowawczych oddziaływań na osobowość człowieka. „Już kilkakrotnie zwracaliśmy uwagę na to, jak fatalnie odbiło się i na etyce, i na pedagogice to ich rozerwanie, datujące się od XVI w. Teraz przyszła kolej na zasadnicze rozważenie tego zagadnienia i na omówienie *ex professo* tego składnika naszego postępowania moralnego, który ma mu nadać jego stałość i sprawność, czyli innymi słowy na opracowanie w ogólnym zarysie struktury wychowawczej człowieka” (Woroniecki 2013: 329).

„chcienia” – prawidłowego chcenia (Woroniciecki 1961a: 196), tzn. usprawnić jego wolę, tak by dokonywała wyboru obiektywnego dobra, czyli „prawdy w dobru”. Taka pedagogika jest więc nauką praktyczną, nastawioną na życie (Woroniciecki 1961c: 11), bowiem w życiu codziennym, tak jak chleba, potrzebuje człowiek mądrości, roztropności, umiarkowania, sprawiedliwości, cierpliwości. Dla Woronicieckiego wychowanie ma także religijny wymiar, ponieważ celem człowieka jest również porządek nadprzyrodzony (Woroniciecki 1961b: 108–152; Woroniciecki 1930). Twórczość Woronicieckiego wpisuje się w nurt pedagogiki katolickiej, przez którą należy rozumieć naukowy system wychowania i nauczania zgodny z teologią i filozofią chrześcijańską, ale „ściśle z nimi związany i wysnuwający w ich świetle z doświadczenia wychowawczego swe zasady” (Woroniciecki 1961c: 12–13; por. Albański 2001: 147–148).

Koncepcja edukacyjna Woronicieckiego zakłada integralne wychowanie i kształcenie człowieka, kierując ją do wszystkich, którzy podlegają tym procesom. Nieobce jest jej też pojęcie nauczania wychowującego, bowiem

harmonijne [...] współdziałanie wychowania z wykształceniem jest absolutnie konieczne. Tu jest słaba strona pedagogiki ostatnich wieków we wszystkich niemal prądach umysłowych: kształcenie umysłu wysuwano na pierwszy plan i przesłaniano sobie nim samo wychowanie z właściwymi mu prawami rozwoju (Woroniciecki 2013: 344–346).

Jest to pedagogika, która podkreśla istotę budowania osobistej relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Wybrzmiewa w niej postulat osobistego i społecznego doskonalenia się osób w ramach kompetencji moralnych.

„Prawda w dobru” – wychowanie w realiach współczesnych

Pedagogice integralnej przyświeca troska o rozwój człowieka, moralne ukształtowanie jego woli i charakteru (Woroniciecki 1961c: 17; Gałkowski 2003: 57–83). Stąd u Woronicieckiego wyraźnie zarysowuje się przekonanie, że rozwój moralny jest podstawowym gwarantem wewnętrznej wolności człowieka, a wspomniane kompetencje moralne, ściśle powiązane z czynieniem dobra, mają znaczenie dla kształtu kontaktów społecznych (Boużyk 2016b: 236). Dla Woronicieckiego dobro stanowiło wartość nadrzędną w budowaniu wszelkich

relacji międzyludzkich i fundament oddziaływań wychowawczych. Zasadę człowieka „pięknego dobra” (gr. – *kalos kagathos*), którą autor odsadził w realiach życia społecznego okresu międzywojnia, współcześni pedagodzy mogą przenieść na rzeczywistość współczesnej edukacji i kultury. Dobro tak rozumiane pozwala przekraczać biologiczny wymiar ludzkiej egzystencji, zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej. Zamysł ten nie jest odosobniony. Jan Paweł II określał, że „wszystko, co człowiek «ma», o tyle jest kulturotwórcze, o ile człowiek przez to, co posiada, może równocześnie pełniej «być» jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych społeczeństwu wymiarach jego bytowania” (Jan Paweł II 1997: 270). Czynienie dobra i bycie dobrym w wymiarze wspólnotowym buduje jedność i więź społeczną, kreując tym samym międzypokoleniowy dorobek cywilizacyjny bez względu na czas, w którym przyszło nam egzystować. Niezależnie od tego, że tworząca się w ten sposób tradycja, w tym wychowawcza, ulega ustawicznej ewolucji, to kumulowana i przekazywana z pokolenia na pokolenie, ukorzenienia człowieka w życiu wspólnotowym (Kuraciński 2005: 421). Ten duchowy wymiar edukacji i wychowania w pedagogice Woronieckiego szczególnie dziś zyskuje na aktualności. Również dla Zofii Zdybickiej „przede wszystkim kultura duchowa, obejmująca cztery podstawowe, wzajemnie ze sobą powiązane dziedziny: poznanie (nauka), moralność, sztukę i religię, gdzie poznanie odgrywa rolę podstawową” (Zdybicka 1995: 76), jest jednym z kluczowych wymiarów indywidualnej tożsamości. Zaś wszelkie ograniczenia w samokreacji człowieka, realizacji jego możliwości poznawczych i potencjalności osoby w wymiarze duchowym zawężają kulturowy humanitaryzm.

W obecnych realiach kultury masowej, której formy i treści często przyczyniają się do wyobcowania człowieka z kręgu wartości kultury klasycznej preferującej ideał człowieka, ale tym samym wymagającej wysiłku, rozumnej woli i twórczego zaangażowania w realizację samego siebie, doprowadzają do aksjologicznej pustki oraz utraty związku z rzeczywistością społeczną. Kultura popularna poprzez wizualny przekaz treści, który nie wymaga wzmoczonego wysiłku intelektualnego i zadowala się płytką percepcją, buduje proporcjonalnie funkcjonującą na niskim poziomie świadomość indywidualną. Popycha jednostki w izolację i swoiste osamotnienie czy nawet symboliczne zniewolenie. Czyni z człowieka jedynie odbiorcę, zmuszając

do biernej percepcji. Rodzi to znikomość twórczych poszukiwań i interakcji społecznych, prowadząc do wykluczenia jednostki z procesu kulturotwórczego i ostatecznie prowadzić może do redukcjonizmu kulturowego i luki ludzkiej (Botkin, Elmandjra, Mazlitza 1982). I niezależnie od tego, że każdy znak kulturowy jest „od człowieka pochodny”, to „wyobcowanie społeczne i pogrążenie w artefakcie wirtualnej rzeczywistości uniemożliwia zaistnienie autentycznej twórczości kulturowej, rozumianej jako przetwarzanie własnej natury w procesie jej intelektualizacji” (Krąpiec 1982: 121). Zjawisku temu towarzyszy wyrugowanie uniwersalnych i trwałych moralnych fundamentów, „racjonalizm wyzuty z aksjologii oraz religijna niepewność” (Sztompka 1997: 11).

Podjmując się zdefiniowania społeczeństwa nowoczesnego, Maria Boużyk do charakterystycznych jego cech zalicza m.in. indywidualizm, ale i bogactwo różnicowań światopoglądowych, zainteresowań zawodowych, edukacyjnych czy sposobów życia oraz tzw. ruchliwość społeczną. Autorka podkreśla jednocześnie, że „te wyznaczniki nowoczesności potrzebują powiązania z dziedziną wartości moralnych, o czym przekonują nie tylko współcześni pedagodzy, ale i etycy, w tym etycy cnót” (Boużyk 2016b: 236; zob. także: Śleziński 2016; Szewczak 2020; Nowak, Magier, Szewczak 2010: 7–15).

Podobnie Woroniecki, nawiązując w swej etyce do tomizmu, uznawał istnienie obiektywnych zasad moralnych, a na płaszczyźnie pedagogiki doceniał szczególnie rolę wiary w wewnętrznej formacji człowieka (Woroniecki 2002). Poprzez wiarę można podjąć wychowawczy wysiłek w celu ochrony dobra osoby, korzystając z wypowiedzi etyki cnót czy inaczej etyki charakteru, uważanej dziś za jedną z ważniejszych teorii etycznych (Szutta 2013; Boużyk 2016b: 232–234). Szczególnie teraz, w nowoczesnej przestrzeni wychowawczej, tak mocno powiązanej z postępowaniem technologicznym, który często implikuje ambiwalencję wartości, teoria ta jest konieczna do zgłębienia przez dzisiejszych pedagogów. Woroniecki nadając teorii cnót pedagogicznego znaczenia i nazywając ją pedagogiką cnót opracował niejako remedium na obecny relatywizm poznawczy i moralny, a zwłaszcza na upadek autorytetu prawdy (Krasnodębski 2009b: 30, 57). Nazywając wychowanie człowieka aktem doskonalenia przez cnoty, jednocześnie podkreślał, że nie może być ono procesem

ideologizacji ani manipulacją czy też jakąś formą tresury przybierającej postać pseudowychowania (Woroniecki 1947: 28–36, 165–174; zob. Andrzejuk 2000). Zarówno jego etyka, antropologia i pedagogika przeniknięte są tą właśnie troską, aby uczynić człowieka jak najbardziej zdolnym do władztwa nad sobą oraz osobami powierzonymi jego pieczy (Skrzydlewski 2020; Andrzejuk 2000). Tym samym wychowanie, „ta trudna, ale tak ciekawa praca nad uprawą charakterów [...], winna się zawsze rachować z jednym czynnikiem, z którym inne dziedziny działalności ludzkiej nie mają w tym stopniu do czynienia, mianowicie: z wolną wolą wychowanka” (Woroniecki 1961a: 195–196). Stąd też wolę określa Woroniecki jako władzę duchowego pożądanego, a należyte sprawowanie władzy nad wychowankiem czyni tematem swych rozważań (Woroniecki 1961d: 59–92). W tradycyjnej pedagogice wychowanie człowieka było ściśle powiązane ze sprawowaniem nad nim władzy. Ta jednak jawi się u Woronieckiego jako forma poniżenia, niesprawiedliwości i wielkiego zła, a z chwilą, kiedy faktycznie się dokonuje, ma to miejsce na mocy jakiegoś utylitarne go kompromisu lub przemocy, szantażu czy dominacji. Władza jest tu zatem jakby zjawiskiem niemoralnym, przyjmującym nawet postać samoograniczenia. Woroniecki zauważa, że indywidualizm antropologiczny chętnie zamieniłby wszelkie władztwo na spontaniczny akt wolnej, niczym nieuprzączynowanej ekspresji, w którym pierwszym i najcenniejszym walorem jest autentyczność i zaangażowanie, bezinteresowność i autonomia (Skrzydlewski 2020). Władza w tradycyjnym ujęciu kłóci się z dobrowolnym osiągnięciem celu (dobra), ten bowiem „ma się dokonywać nie tylko rozumnie, ale także dobrowolnie, bo cel musi być chciany, miłowany przez tego, kto działa dla niego” (Woroniecki 1947: 165–174).

Co więcej, tak mocno obecne w pedagogice i kulturze indywidualizm i egotyzm, nakazujące cenić człowiekowi przede wszystkim swoje tylko dobro, swoją swobodę działania, często w samym istnieniu władzy jednego człowieka nad drugim upatrują jakiejś formy zniewolenia czy też gwałtu jednego nad drugim (Skrzydlewski 2020: 138–139). Dla Woronieckiego konieczny w procesie wychowania jest zatem wybór „prawdy w dobru” i czynienie dobra, co może się odbywać jedynie dzięki osiągnięciu sprawności intelektu i woli. Wymaga to od człowieka ciągłego wysiłku w wybieraniu tego, co prawdziwe i dobre (Woroniecki 1999: 363).

Aretologiczna pedagogika drogą do dojrzałości moralnej

Istnienie obiektywnego ładu moralnego jest zdaniem Woronieckiego warunkiem koniecznym uzasadnienia celowości procesu wychowania i kształcenia. „Kto tej wyższości [prawa moralnego] nie uznaje, ten traci wszelką logiczną podstawę do sądzenia ludzi, do kierowania nimi, upada wtedy cały porządek społeczny, upada nawet możliwość wychowania nowych pokoleń” (Woroniecki 2013: 294).

We współczesnym poszukiwaniu najlepszych kierunków wychowawczych akcentuje się potrzebę powrotu do wartościowań typu arystotelesowskiego (Szewczak 2020: 99). Aretologiczna pedagogika Woronieckiego może być w tym przedmiocie bardzo pomocna. W kontekście wychowania koncepcja ta broni absolutności dobra. Odwoływanie się do jej założeń może się przyczynić do pełniejszego poznania moralnej kondycji dzisiejszego społeczeństwa i rozpoznania mechanizmów zachowań ludzkich w różnych sytuacjach życiowych. Mechanizmy te Woroniecki interpretuje jako „usprawienie do czynu władz pożądawczych, zarówno zmysłowych – uczuć, jak i umysłowych – woli” (Woroniecki 2013: 344–346). Im to właśnie nadaje charakter wewnętrznych sprawności do czynu, nazywając je cnotami. Dla dominikanina cnota oznacza sprawność moralnie dodatnią. Woroniecki w swoich pracach używa zamiennie wyrażen „cnota” i „sprawność”, co według współczesnych jest dopuszczalne, ponieważ pojęcia te na gruncie wychowania moralnego są tożsame (Gałkowski 1998).

Przyjęty przez Woronieckiego system cnót łączy w jedno cnoty kardynalne, opracowane przez Platona, oraz cnoty teologiczne. Obejmuje nimi wszystkie władze ludzkie. Każdej z nich odpowiadają usprawniające je cnoty kardynalne. Nadrzędnej wobec pozostałych cnót kardynalnych – roztropności – określanej jako *auriga virtutum*, Woroniecki nadał istotną rolę w systemie wychowawczym. Roztropność „wchodzi niejako w skład każdej z innych cnót” (Woroniecki 1923: 235; zob. Polak 2007: 82–90; Szewczak 2020: 103–106) i modeluje całe postępowanie człowieka. Pozwala zachować autonomię intelektu w doborze środków do osiągnięcia właściwego celu. Jej złożoność stanowi jednak duże wyzwanie dla uczestników procesu wychowania. Wychowawca powinien ukierunkować swoje działania na rozum i wolę wychowanka z zachowaniem kształtowania

u najmłodszych realnego stosunku do rzeczywistości. Tę ostatnią umiejętność dominikanin nazwał pojętnością (Szewczak 2020: 105). Podnoszoną tu kwestię można odnieść do dzisiejszego społeczeństwa informacyjnego kreowanego przez nowoczesne mass media. W świecie, w którym zacierają się różnice pomiędzy rzeczywistością a fikcją, przestrzenią realną a wirtualną – pojętność rozumiana jako świadomość postrzegania i odbioru środowiska, w którym człowiek funkcjonuje, pozwala na dokonywanie prawidłowych wyborów. Sprawności wymagają więc od człowieka wysiłku moralnego i intelektualnego. To przekonanie o łączeniu wiedzy i działania jest charakterystyczne dla poglądów Woronieckiego (Gałkowski 2000: 83–84; Boużyk 2016a: 359). Dobre korzystanie z władzy wynikać miało z woli i intelektu. Aby jednak móc regulować swe postępowanie, nawet na chwilę nie można zaniedbać cnót moralnych. Woroniecki wprost stwierdza:

Bez roztropności, wytrwałości, umiarkowania, uczciwości, najdrobniejszego uczynku jak należy spełnić nie można; powinny one być czynne w każdym momencie naszego życia. Tam, gdzie ich nie ma, muszą prędzej czy później powstać wady, które będą na bieg postępowania moralnego coraz silniej wywierać swój zabójczy wpływ. Wobec wewnętrznej solidarności, łączącej wszystkie cnoty, brak jednej [...] wywiera destrukcyjny wpływ na inne cnoty, z których każda w wysokim stopniu jest zależna od moralnego rozwoju wszystkich innych (Woroniecki 2013: 342–343).

Tak ujęta jedność i nierozzerwalność wszystkich cnót, wykluczająca rozwój wad moralnych, wyróżnia etykę i *paideię* Woronieckiego, tworząc „wieczystą teorię wychowania – *paedagogia perennis*” (Krasnodębski 2009b: 31). Podstawą jedności cnót człowieka jest zatem jego jedność bytowa (Krapiec 1991: 229). Osiągnięcie tego stanu poprzez nabycie sprawności przez wychowanka powoduje, że osiąga on samodzielność i autonomię intelektualno-moralną. Dla Woronieckiego umożliwienie wychowankowi samostanowienia w sprawnościach formułuje wykładnię procesu wychowania i kształcenia (Woroniecki 2013: 319). Połączenie na poziomie teoretycznych rozważań i praktycznych wskazówek tych dwóch wymiarów edukacji jest dla myśliciela niezbędne w „prowadzeniu człowieka do dojrzałości” (Boużyk 2015: 226). W drodze do tego etapu potrzebna jest

mądrość, a nie tylko wiedza lub erudycja na temat człowieka i jego wychowania. Mądrość, która pozwala otworzyć się na spotkanie człowieka

i nawiązać z nim osobowe relacje. Konieczna jest zatem współpraca wychowawcy i wychowanka, wzajemna relacja (Krasnodębski 2009b: 42).

W ramach zbudowanych relacji pedagogicznych intensywność interakcji zachodzących w tym procesie uzależniona jest od osobowości wychowawcy (Albański 2001: 150). Wśród licznych jego cech Woroniecki przywołuje: cierpliwość, radość, dobro i długomyślność. Ta ostatnia najczęściej jest utożsamiana z cierpliwością. Skłania do podejmowania trudu i wyrzeczeń, by w przyszłości osiągnąć zaplanowany cel. Należy ona do kategorii cnoty męstwa, ponieważ kontroluje gniew wynikający z życiowych niepowodzeń i porażek. Jest to zatem cnota polegająca na „dalekowzroczności i sprawności czekania i jako taka ma postać osobowej relacji nadziei, która jest relacją trwania przy dobru” (Woroniecki 1961a: 189–200). Dobro wychowanka stanowi dla każdego wychowawcy wartość nadrzędną w formułowaniu celów wychowawczych i edukacyjnych niezależnie od okresu, w którym przyszło mu egzystować.

Podsumowanie

Woroniecki chce wychowywać człowieka holistycznie, ku jednemu celowi, jakim jest dobro. Samo dobro postrzega po arystotelesowsku, jako optimum osobowe. Dojrzałość moralna – cel wysiłków wychowawczych – podobnie jak u starożytnego filozofa oznacza w tym wypadku żywy wzór dobrego i mądrego człowieka. Stąd jego etyka ma charakter empiryczny, inaczej niż u Sokratesa czy Platona, dla których posiada ona charakter intelektualny, w gruncie rzeczy dedukcyjny. Tym samym pedagogika jako część aretologii winna w rozumieniu dominikańskiego myśliciela dążyć do dobra pojmowanego realnie, do dobra możliwego do osiągnięcia. Koncepcja cnót Woronieckiego stała się w ujęciu pedagogicznym drogowskazem, formą samodoskonalenia, ową wieczystą teorią wychowania (*paedagogia perennis*). Jednakże w dzisiejszych realiach przywrócenie właściwego znaczenia pojęciu dobra oraz cnoty jako kategoriom normatywnym jest zadaniem niełatwym. Proponowany przez Woronieckiego „ład moralny”, będący fundamentem wychowania i kształcenia, wydaje się koncepcją będącą odpowiedzią na współczesny kryzys wychowania spowodowany m.in. przez ambiwalentne postrzeganie świata wartości. Realizacja takiego modelu wychowania wymagałaby

jednak zmiany funkcji współczesnej szkoły. Rozgraniczenie edukacji i wychowania i preponderancja tej pierwszej w systemie kształcenia to zdaniem dominikanina największe przeszkody w budowaniu *paidei*. Tymczasem pedagogika cnoty posiada wolicjonalny charakter, ma za zadanie rozbudzić pragnienie świadomego bycia człowieka i jego „chcenie”, czyli dążenie do samowychowania. To zadanie jest jednak możliwe tylko w warunkach „szkoły wychowującej”, czyli skoncentrowanej w pierwszym rzędzie na integralnie rozumianym dobru osoby.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Albański L. (2001). *Aktualność poglądów pedagogicznych Jacka Woronieckiego OP*, [w:] J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek, moralność, wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 145–151.
- Andrzejuk A. (2000). *Prawda o dobru. Problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Bareła S. (1959). *Spis publikacji o. Jacka Woronieckiego OP*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, t. 6, nr 1–2, s. 77–89.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Mazlitza M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką*, przeł. M. Kukliński, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Boużyk M.M. (2015). *Mysł pedagogiczna Jacka (Adama) Woronieckiego w wybranych publikacjach z okresu 1903–1918*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, t. 1, nr 1, s. 221–267.
- Boużyk M.M. (2016a). *Jacek Woroniecki o modlitwie jako czynniku doskonałym naturę człowieka*, „Rocznik Tomistyczny”, nr 5, s. 357–373.
- Boużyk M.M. (2016b). *Uczeń czy książka? Pedagogika Jacka Woronieckiego jako odpowiedź dla współczesnych systemów wychowania*, „Forum Pedagogiczne”, nr 2, cz. 1, s. 229–243.
- Brighouse H. (2009). *Moral and Political Aims of Education*, [w:] H. Siegel (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press, s. 35–51.
- Chudy W. (2007). *Podstawy filozoficzne pedagogii samowychowania*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 35, nr 2, s. 19–30.
- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Delors J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwa UNESCO.
- Filipiak M. (2000). *Bibliografia podmiotowa i przedmiotowa Jacka Woronieckiego OP*, [w:] J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 277–297.
- Gałkowski J. (2000). *Filozofia i człowiek w „Katolickiej etyce wychowawczej” Jacka Woronieckiego OP*, [w:] J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 81–100.
- Gałkowski J. (2003). *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gałkowski S. (1998). *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Jan Paweł II (1997). *Przemówienie w siedzibie UNESCO. Paryż, 2 czerwca 1980*, [w:] *Przemówienia i homilie Jana Pawła II*, Kraków: Znak, s. 267–287.
- Kamińska W. (2001). *O poszukiwaniu idei „paedagogiae perennis” we współczesnym modelu edukacji*, [w:] J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek, moralność, wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 137–144.
- Klim-Klimaszewska A. (2011). *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, „Rozprawy Społeczne”, t. 5, nr 1, s. 3–10.
- Komisja Europejska (1997). *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Krasnodębski M. (2009a), *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przymierza Rodzin.
- Krasnodębski M. (2009b), *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego*, „Studia Ełckie”, nr 11, s. 29–50.
- Krąpiec M.A. (1982). *Człowiek – kultura – uniwersytet*, wybór i oprac. A. Wawrzyniak, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krąpiec M.A. (1991). *Ja – człowiek*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krąpiec M.A. (2000). *Ludzka wolność i jej granice* (Dzieła, t. 18), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kuraciński E. (2005). *Wyznaczniki kultury masowej*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, nr 21, s. 409–423.
- Leś T. (2017). *O ścisłych związkach pedagogiki z etyką*, „Hybris”, nr 36, s. 24–40.

- MacIntyre A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majewska M.B. (2006). *Wykaz pism o Jacku Woronieckiego OP (do roku 1909 Adama Woronieckiego) wydanych w latach 1903–2005*, [w:] M.L. Niedziela (red.), *Sługa Boży ojciec Jacek Woroniecki uczy*, Warszawa: Maurycy Lucjan Niedziela, s. 157–174.
- Mazur P.S., Kiereś B., Skrzyniarz R., Płazińska A. (2019). *Jacek Woroniecki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Morszczyńska U. (2009). *Normy w pedagogice*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nowak M., Magier P., Szewczak I. (2010). *Wprowadzenie*, [w:] M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin: Gaudium, Wydawnictwo KUL, s. 7–15.
- Ostrowska U. (2006). *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 392–414.
- Ojciec Święty Franciszek (2020). *Encyklika Fratelli tutti. O braterstwie i przyjaźni społecznej*, Kraków: Wydawnictwo M.
- Polak R. (2007). *Roztropność i jego składniki według Jacka Woronieckiego*, „Cywilizacja”, nr 22, s. 82–90.
- Skrzydlewski P. (2020). *Filozofia władzy w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 12 (48), nr 1, s. 133–149.
- Szewczak I. (2020). *W trosce o aretologiczne podstawy wychowania. Wokół koncepcji o. Jacka Woronieckiego*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 12 (48), nr 1, 99–117.
- Sztompka P. (1997). *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 5–19.
- Szutta N. (2013). *Status współczesnej etyki cnot*, [w:] J. Zborowski (red.), *Etyka u schyłku drugiego tysiąclecia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 231–242.
- Śleziński K. (2016). *Aretologiczne podstawy pedagogiki*. Kraków–Cieszyn: Wydawnictwo Scriptum.
- Wolicka E. (1997). *Próby filozoficzne. W kręgu wybranych zagadnień „filozofii wieczystej” i współczesnej antropologii*, Kraków: Znak.
- Woroniecki J. (1923). *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński”, nr 1, z. 2, s. 226–247.
- Woroniecki J. (1947). *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 46, s. 272–281.
- Woroniecki J. (1961a). *Długomysłność jako cnota wychowawcy*, [w:] J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wybór W.K. Szymański, oprac. J. Kołataj, Kraków: Znak, s. 189–200.
- Woroniecki J. (1961b). *Pełnia modlitwy*, [w:] J. Woroniecki, *Pisma wybrane*, wybór W.K. Szymański, oprac. J. Kołataj, Kraków: Znak, s. 108–152.

- Woroniccki J. (1961c). *Program pedagogiki integralnej*, [w:] J. Woroniccki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków: Znak, s. 11–32.
- Woroniccki J. (1961d). *Rozwój osobistości człowieka. Dynamiczny aspekt personalizmu*, [w:] J. Woroniccki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków: Znak, s. 59–92.
- Woroniccki J. (2002). *Moralność a religia*, [w:] J. Woroniccki, *U podstaw kultury katolickiej. Teksty zebrane*, Lublin: Wydawnictwo Instytutu Edukacji Narodowej, s. 55–70.
- Woroniccki J. (2013). *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–3, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Wydawnictwo KUL.
- Zdybicka Z. (1995). *Kulturowe zawirowanie wokół człowieka końca XX wieku*, „Człowiek w Kulturze”, nr 4–5, s. 73–89.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Katarzyna Szymczyk
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Pedagogiki
e-mail: katarzyna.szyczyk@ujk.edu.pl

Maciej Jemioł
ORCID: 0000-0003-3627-9392
Akademia Ignatianum w Krakowie

Struktury narracyjne w edukacji z perspektywy etycznej

Narrative Structures in Education from
an Ethical Perspective

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on how many ethical problems concerning education relate to the narrative structures that can be found in the education process. These considerations, rooted in the works of Michael Oakeshott, Erik H. Erikson, Richard Pring, and Arthur C. Dan- to, among others, refer primarily to three kinds of narratives: instru- mental, objective, and subjective. Instrumental narratives, which are used by teachers in didactic processes (e.g., fables or anecdotes), are discussed here in the context of the problem of representing marginalized groups in the school system. Objective narratives, about the outside world and its social institutions, are related to the moral rule of Erikson, which is that one should do to another that which will advance the other's growth, even as it advances one's own. Subjec- tive narrations, which teachers as well as learners tell to themselves, are shown here in combination with the need for the moral education of youths. In all of these examples, we see narrative structures as a good formal point of reference for a discussion of the moral prob- lems in education.

KEYWORDS

narrative, narrative structures, education, ethics of education, fables

SŁOWA KLUCZOWE

narracja, struktury narracyjne, edukacja, etyka edukacji, bajki

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.005
Nadesłano: 11.04.2022
Zaakceptowano: 13.06.2022

ABSTRAKT

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się temu, w jaki sposób rozmaite problemy natury etycznej dotyczące edukacji powiązane są ze strukturami narracyjnymi, które występują w procesach edukacyjnych. Wywód, oparty m.in. na uwagach Michaela Oakeshotta, Erika H. Eriksona, Richarda Pringa i Arthura C. Danto, dotyczy zwłaszcza trzech rodzajów takich narracji: instrumentalnych, obiektywnych i podmiotowych. Narracje instrumentalne, czyli te wykorzystywane przez nauczycieli w procesach dydaktycznych (np. bajki, anegdoty), przywołane są tu w kontekście problemu reprezentacji marginalizowanych grup w systemie szkolnictwa. Narracje obiektywne, dotyczące świata i funkcjonujących w nim systemów społecznych, omawia się tutaj w odniesieniu do zasady moralnej Eriksona, która zakłada, że należy czynić drugiemu to, co przyczyni się do jego rozwoju, w tej samej mierze, w jakiej przyczyni się do naszego. Narracje podmiotowe, a więc te, które opowiadają sobie sami uczniowie i nauczyciele i które dotyczą ich życia, ukazane są w świetle potrzeby moralnego wychowania młodzieży. W każdym z tym przypadków odsłania się obraz perspektywy struktur narracyjnych jako dobrego formalnego odniesienia do debat nad moralnymi problemami edukacji.

Wprowadzenie

Nietrudno jest, jak się zdaje, ulec na początku rozważań złudzeniu, że edukację i narrację powinno się traktować jako obszary należące do dwóch zgoła odmiennych sfer kulturowych. Ta pierwsza nasuwa bez wątpienia skojarzenia z różnorodnymi formalnymi instytucjami (szkoła, uniwersytet itp.), z kodyfikacją, a być może nawet z normatywizmem; jest regulowana prawnie i odgórnie zarządzana, rządzą nią rozmaite systemy. Nawet w oderwaniu od tego typu legalistycznych skojarzeń, w kontekstach dalece mniej uregulowanych współczesnym drobiazgowym prawem, edukacja wciąż jawi nam się jako coś poważnego, mającego na uwadze przekazanie innym wiedzy i wyznaczanego przez sztywną dynamikę ról ucznia i nauczyciela. Narracja z kolei, choć również ograniczana podobną dynamiką ról (narrator i odbiorca), jest jednak dalece bardziej nieuchwytna, nieformalna, spluralizowana. Przybiera bardzo różne postacie, jest zjawiskiem w kulturze, procesem opowiadania opowieści, swobodnym wytworem ludzkiej działalności czy też kreatywności. Nie bazując

na niczym więcej niż na tych prostych, wstępnych obserwacjach zauważamy, że przestrzenią kulturową właściwą edukacji jest, z braku lepszego określenia, przestrzeń „twarda”, właściwa prawu, umowie społecznej, uregulowanym stosunkom międzyludzkim, z kolei narrację ulokować moglibyśmy w przestrzeni „miękkiej”, umykającej klasyfikacji, pozostawiającej nam dużą dozę dowolności. Taki właśnie podział kultury na sferę „twardą” i „miękką” jest zgodny ze współczesną intelektualną modą na postulowanie podobnych dualizmów¹, nie oznacza to jednak, że nie oddaje on dobrze natury rzeczy. Mniejsza o to, czy rzeczywiście tak jest; ważne jest to, że za pomocą teźże metafory jasno zauważyć możemy, w jaki sposób edukacja i narracja wydają się od siebie odseparowane.

Mimo to niektórzy badacze utrzymują, że możemy się doszukać czegoś, co istnieje niejako na przecięciu tych dwóch kulturowych sfer, w których ulokowaliśmy te dwa zjawiska, że istnieje coś, co łączy edukację i narrację. Ścisłej zaś rzecz biorąc – takie spojrzenie na „twardą” sferę edukacji, które rozpatruje ją z „miękkiej” perspektywy narracyjnej. F. Michael Connelly i D. Jean Clandinin w artykule zatytułowanym *Narrative and Education* wykraczają np. w swoich refleksjach poza utarte sposoby instytucjonalnego interpretowania edukacji i poszukują jej, jak sami opisują, w ramach „horyzontów” – poruszających doświadczeń naszego życia, naszych własnych narracji o nas samych, „które trudno było [...] pominąć lub zredukować” (Connelly, Clandinin 1995: 75)². Czyniąc to, sięgają do przemyśleń filozofów edukacji, takich jak Michael Oakeshott, ale i znawców psychologii, chociażby do Erika H. Eriksona, a więc autorów bardzo skupionych na wewnętrznym życiu człowieka i tym, w jaki sposób on tego życia doświadcza³. Nieco bardziej techniczne i słabiej powiązane

-
- 1 Jak się zdaje, konceptualizacja zjawisk z domeny społecznej, kulturowej i w ogóle pozafizycznej, np. prawa, nauk czy nawet faktów wedle dualizmu „twardy ≠ miękki” spopularyzowana została w drugiej połowie XX wieku, wraz z powszechnym przyjęciem się podziału na umiejętności twarde i umiejętności miękkie (ang. *hard and soft skills*). Wobec kultury jako takiej zastosował ją bodajże jako pierwszy w 1943 roku Frederic Charles Bartlett (1946: 145), pionier psychologii kulturowej.
 - 2 Tłumaczenie cytatów w niniejszym tekście, o ile nie zaznaczono inaczej – M.J.
 - 3 Jak podkreślał to Terry Nardin (2020) w swoim opracowaniu na jego temat, Oakeshott znany jest właśnie jako przede wszystkim ze swoich pism na temat życia politycznego i moralnego. Z kolei Erikson (1998) bardzo dużo uwagi

z filozofią podejście do tego zagadnienia reprezentują również inni badacze, tacy jak Hunter McEwan czy Ivor Goodson, którzy koncentrują się na metodologicznym zagadnieniu „analizy narracyjnej” (ang. *narrative inquiry*; Fenstermacher 1997: 120). Choć nastawione bardziej na praktyczne zastosowanie narracji, badania te dotyczą jednak samego sedna problemu relacji między narracyjną wieloaspektywnością i naszymi usilnymi, podejmowanymi codziennie wysiłkami na polu edukacyjnym.

Właśnie ta perspektywa narracyjnego patrzenia na edukację, reprezentowana przez powyżej wymienionych myślicieli, i posiadająca, jak się zdaje, mocne uzasadnienie w literaturze przedmiotu ich autorstwa, zastosowana zostanie w niniejszym krótkim tekście, w ramach którego chciałbym się skupić na problemach moralnych dotyczących edukacji. Co do kwestii istnienia takich problemów, nie powinno być żadnych wątpliwości, jak przekonująco dowodził tego Richard Pring (2001: 101–112), twierdząc, że wszelka praktyka edukacyjna nosi znamiona działania o charakterze moralnym. Jako taka stanowi w rozmaitych kontekstach, w których funkcjonuje, przedmiot zainteresowania etyki, stąd właśnie chęć, by zaprezentować szereg uwag eksplorujących jej moralność w tej przestrzeni, w której jest ona powiązana z narracją. Jednym z zagadnień narzucających się badaczowi przy refleksji nad tą przestrzenią jest bez wątpienia kwestia prawdziwości narracji, poruszana m.in. przez Waltera Doyle’a czy Denisa Phillipsa (Fenstermacher 1997: 120), ponieważ jednak dotyka ona bardziej złożonej problematyki epistemicznej i analizowana była już w wielu opracowaniach, a poza nią wciąż poruszyć można wiele interesujących pytań bliżej związanych z współczesnymi dylematami moralnymi, przedstawione tu uwagi dotyczyć będą przede wszystkim tychże dylematów.

Oczywiście etyka, edukacja i narracja są to wszystko zjawiska niezwykle złożone, toteż już na wstępie niezbędne okazuje się bardziej precyzyjne ujęcie tego, o czym będzie tu mowa. I tak etyka będzie w ramach niniejszego opracowania rozumiana szeroko, przedteoretycznie, jako refleksja nad problemami moralnymi, a więc takimi, które związane są regułami naszych działań i ich oceną wedle

poświęcił psychoanalitycznej teorii psychospołecznego rozwoju człowieka, nie pomijając przy tym zagadnienia historycznej natury ludzkiego życia.

różnych systemów wartości. Odniesienie do konkretnych systemów etycznych nie jest tu konieczne, bowiem rozważania dotyczą nie tyle rozwiązań problemów, co samych problemów jako takich, ich rozumienia i formułowania. W niniejszym tekście przywołane zostaną zwłaszcza cztery przykładowe problemy etyczne dotyczące edukacji, które omawiane są również szeroko w literaturze przedmiotu: problem reprezentacji (Hurley 2005), problem koherencji i problem autentyczności (Danto 1985; Pring 2001) oraz problem genezy edukacji moralnej (Connelly, Clandinin 1995). Przy ich omawianiu edukacja traktowana będzie jako kontekst, w ramach którego problemy te się pojawiają i do którego się odnoszą, jako sfera działań o charakterze moralnym, zarówno dla nauczającego, jak i dla uczącego się. Ponieważ wspomniane problemy wystąpić mogą na każdym szczeblu formalnej edukacji, a także w pozainstytucjonalnych sytuacjach edukacyjnych, chodzi tu z konieczności o kontekst możliwie szeroki, choć w przypadku konkretnych problemów pojawią się też odniesienia do wyróżnionych etapów kształcenia, w których są one szczególnie wyraźne (np. dydaktyka wczesnoszkolna, kształcenie dorastającej młodzieży). Wreszcie określenie „struktury narracyjnej” odnosi się tu do określonej ramy teoretycznej, perspektywy badawczej, w ramach której wyróżnia się narracyjność jako szczególną cechę wytwarzanej przez człowieka rzeczywistości i klucz pomocny do jej zrozumienia. Punktem odniesienia do rozumienia narracji będą tu zwłaszcza poglądy Arthura C. Danto (1985).

Oakeshott stwierdził kiedyś, że:

[...] nikt z nas nie rodzi się istotą ludzką; każdy z nas jest tym, czym nauczył się być. Znaczy to tyle, że człowiek jest tym, co nauczył się postrzegać, myśleć i czynić, a także że różnice między istotami ludzkimi są różnicami w tym właśnie, czego te istoty się w swoim życiu nauczyły. [...] to powiązanie między uczeniem się i byciem człowiekiem oznacza, że każdy z nas jest swoją własną, odgrywaną przez siebie samego „historią”; a także że określenie „natura człowieka” jest jedynie czymś, co używamy na oznaczenie wspólnej nam i niemożliwej do odrzucenia formy zaangażowania: by stawać się poprzez uczenie się (Oakeshott 2001: 6).

Niewątpliwie za obserwacją tą, tak charakterystyczną dla myśliciela zafascynowanego konceptem ludzkiego życia jako prywatnej „historii”, stało głębokie przekonanie o formującej roli edukacji, która nie tylko definiuje, co każdy uczeń będzie wiedział jako przyszły

dorośli człowiek, ale też w jaki sposób będzie myślał, a w rezultacie – kim się stanie. Przekonanie to daje się również odnieść do struktur narracyjnych, które towarzyszą nam w edukacji.

Zastanówmy się teraz, jakie da się wyróżnić podstawowe sposoby występowania narracji w procesach, o których traktuje Oakeshott. Istnieją przynajmniej trzy takie podstawowe sposoby, być może więcej. Na pewno wyróżnić można w edukacji, i w ogóle w uczeniu się, narracje o charakterze podmiotowym, a więc takie, które dotyczą uczniów, ale i nauczycieli. Są to narracje, w ramach których wykształca się to, jak rozumiemy siebie samych, to, co jesteśmy w stanie powiedzieć o sobie i o naszym życiu. Są one bez wątpienia szczególnie ciekawe dla psychologów takich jak Erikson, jeśli tylko założycy, że mogą one wpływać na ludzkie życie rozumiane jako psychologiczny proces, albo wręcz że są tego procesu podstawą, jak sugeruje się to w narracyjnej teorii tożsamości. Innym rodzajem narracji w obrębie edukacji są te o charakterze przedmiotowym. Dotyczą one świata zewnętrznego i kierujących nim reguł, funkcjonowania społeczeństwa czy tego, co uznaje się za panującą normę. Oczywiście możemy tak o tym mówić jedynie wtedy, jeśli przyjmiemy założenia niesłabnącej na popularności metafory „kultury jako tekstu” – w jej świetle szkoła jest taką samą przestrzenią kulturową jak zakłady pracy czy media masowe i często powiela te same co one narracje. Tym, co ją wyróżnia, jest podklasa narracji dotycząca jej samej – narracji o tym, czym jest edukacja, czemu powinna służyć, jak ma być uprawiana itp. Wreszcie trzecim rodzajem narracji, jaki przychodzi tu na myśl, są narracje użyte w charakterze instrumentalnym. Chodzi mi tu o nic innego, jak tylko o opowieści, anegdoty czy nawet eksperymenty myślowe, których nauczyciele używają niekiedy w swojej pracy. Włączenie w treść lekcji fikcyjnej (albo i faktycznej, ale odpowiednio skontekstualizowanej) opowieści ma chociażby tę zaletę, że potencjalnie silnie angażuje słuchaczy, nie pozostaje jednak również bez konsekwencji. W dalszej części niniejszego artykułu zaprezentuję przykłady czterech związanych z edukacją problemów etycznych oraz to, w jaki sposób każde z nich daje się ująć w perspektywie narracyjnej – w odniesieniu do narracji subiektywnych, obiektywnych i instrumentalnych, poczynając od tych ostatnich. Celem niniejszego tekstu będzie zatem wykazanie na podstawie tych czterech wybranych przykładów, że niektóre przynajmniej problemy etyczne dają się ująć od strony narracyjnej.

Narracje instrumentalne i problem otwartości na reprezentację

Dydaktyczna funkcja opowieści jest znana i wyraźnie ceniona już od czasów starożytnych, a być może i wcześniej. Świadomy tego był już bez wątpienia Ezop, bajkopisarz pozornie tworzący proste historie, który jednak, jak dowodziła Leslie Kurke (2011: 125–158), był w stanie za ich pomocą kontestować zastany przedfilozoficzny model wiedzy. Zdaniem Kurke, tym, co uprawiał Ezop, było „doradztwo polityczne poprzez bajki” (2011: 156), a w każdym razie była to działalność skierowaną w stronę dorosłych, bardziej właściwą tak typowemu dla starożytnej Grecji retorycznemu dyskursowi i debacie publicznej niż dydaktyce *per se*. W rzeczy samej, miał się Ezop nieraz parać krytyką i parodiowaniem przyjętych praktyk dydaktycznych (Kurke 2011: 202–238). Nie zmienia to faktu, że jego twórczość legła u podstaw bajki jako gatunku narracji, który później rozumiany był jako skierowany do dzieci i wykorzystywany do przekazywania im ważnych życiowych lekcji⁴, a który miał również skomplikowaną historię kulturową w samej Europie.

Nie bez przyczyny poruszam temat narracji instrumentalnych, poczynając od bajek, które są ich szczególnym przypadkiem, nie dość bowiem, że towarzyszą one nam od zarania cywilizacji i od bardzo dawna wykorzystuje się je (nie zawsze w formalnym procesie edukacji) jako narzędzie nauczania, to jeszcze mają one wydzźwięk wyraźnie moralny. Po przykłady nie trzeba sięgać daleko. Młode pokolenia wieku XX i XXI są z bajkami uczącymi o wartości przyjaźni i miłości czy o niekrzywdzeniu innych bardzo dobrze zaznajomione, m.in. dzięki wysiłkom wytwórni filmów animowanych noszącej nazwisko Walta Disneya podjętym czy to w latach 40. i 50. XX wieku, czy też podczas jej słynnego renesansu w latach 90. Niesłabnąca z czasem popularność bajek, kolejne edycje wydawnicze klasycznych tekstów braci Grimm, ich filmowe oraz obecne w grach interpretacje i to, że wciąż i wciąż kieruje się je do dzieci – wszystko to wyraźnie przemawia za tym, jak mocno edukacja, zwłaszcza moralna, związana jest, również

4 Nie bez znaczenia jest tu chociażby fakt, że pisząc historię literatury dziecięcej Seth Lerer (2008: 35–56) bez wahania sięga do twórczości Ezopa – nie tyle, jak sam to zaznacza, ze względu na jej oryginalny charakter, co raczej z powodu tego, jak była ona interpretowana później, i to już za czasów Platona.

w przypadku najmłodszych uczniów, z instrumentalnie wykorzystywanymi opowieściami. Dzisiaj żyjemy w czasach, w których dydaktycy są aktywnie zachęcani do korzystania z adekwatnych anegdot skierowanych do słuchaczy (Sajduk 2015: 58), a wielu nauczycieli nie ustaje w dążeniach dotarcia do młodzieży za pomocą nowoczesnych środków przekazu – materiałów wideo w serwisie YouTube czy gier wideo – które jednak u swych podstaw wciąż zakorzenione są w prastarej sztuce opowiadania historii. Tym bardziej musimy być zatem świadomi konsekwencji, jakie sięganie po narracje w przekazie edukacyjnym za sobą pociąga, również w sferze etycznej.

Pytanie o to, jakiego rodzaju przekaz adekwatny jest dla dzieci w określonych grupach wiekowych od lat nie schodzi z ust nauczycieli, ale i twórców treści o charakterze rozrywkowym, prawodawców, dziennikarzy czy nawet zatroskanych obywateli⁵. Choć bardzo słuszne jest, że się je stawia, bowiem dzieci mają prawo do specjalnej ochrony przed szkodliwymi dla nich treściami – co zostało przyjęte nie tylko w wielu systemach etycznych, lecz również w międzynarodowej legislacji (Lievens, Valcke i Stevens 2015) – to jednak warto się tu również zastanowić nad zagadnieniami innymi niż rozważania o tym, od jakiego wieku młodzi ludzie powinni móc oglądać np. sceny o charakterze erotycznym. Są to aspekty treściowe tego zagadnienia, równie istotne są jednak także jego aspekty formalne. Te dotyczą przede wszystkim występujących w bajkach i innych opowieściach skierowanych do dzieci narracyjnych struktur, a także tego, w jaki sposób się je w te struktury angażuje.

Opowieści dydaktyczne stosowane w kontekście edukacji instytucjonalnej – bajki, historyjki, humoreski – nie są neutralne w swoim przekazie i wcale nie mają takie być. Przeciwnie, jak wszystko co w zasadzie ma charakter kształcenia (ponownie sięgam tu do Pringa, ale i po części do Oakeshotta), posługujemy się nimi, by wyrzucić na słuchaczach określony wpływ. Sama ich perswazyjna natura odbija się echem na formie, jaką one przyjmują, są to bowiem narracje dążące

5 Aktywność tych ostatnich daje się zaobserwować chociażby na kierowanym do rodziców i pedagogów portalu „Common Sense Media” (<https://www.common Sense Media.org/>, dostęp: 3.04.2022), na którym publikowane są recenzje filmowe biorące pod uwagę to, dla dzieci w jakim wieku właściwy jest dany film oraz zawierające wskazania co do zawartych w nim potencjalnie szkodliwych treści, takich jak przemoc, przekleństwa czy sceny seksu.

do określonego wniosku, czyli do morału. Z tego powodu funkcjonują w ramach narracyjnej struktury, którą określić można mianem „otwartej” na początku i jednocześnie „zamkniętej” na końcu, w tym sensie, że na swoim początku otwiera się ona na możliwie jak najszersze grono odbiorców, chociażby poprzez osadzenie w roli głównej bohatera, z którym łatwo się zidentyfikować, a na końcu zaś zamyka pulę dostępnych interpretacji, niejako narzucając zaangażowanemu uprzednio odbiorcy lekcję, którą ma wyciągnąć z przedstawionych wydarzeń. Przy czym to ostatnie nie musi wcale polegać na bezceremonialnym spuentowaniu opowieści jednym sprawnie skleconym morałem, takim jak np. „prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie”, bo w gruncie rzeczy ten sam efekt daje się osiągnąć przy użyciu dowolnych środków narracyjnych, dzięki którym odbiorca uświadomi sobie, że to, co zdawało mu się z początku neutralną historią, w rzeczywistości przez cały czas dotyczyło tego, o czym mówi moral. Struktura jest tu zatem następująca: na początku wszyscy odbiorcy zachęceni są do zaangażowania się w historię (wysłuchanie jej), następnie ma miejsce akcja opowieści, i wreszcie narracja kończy się w jednym, konkretnym punkcie (puencie), do którego odbiorcy docierają razem z narratorem.

Tym, co jest tu szczególnie ważne, jest nie tyle funkcja porządkująca struktury narracyjnej, której przyjrzymy się później na innych przykładach, lecz jej funkcja angażująca. Jak ujął to Sławomir Chrost,

[...] dziecko utożsamia się i identyfikuje z określoną postacią, towarzyszy jej w wędrówce i razem z nią przeżywa radość, smutek, ból, stawia czoło wrogom, podejmuje wyzwania, przenosząc własne doświadczenia, emocje i potrzeby w świat bajek. Dzięki takiej identyfikacji zapoznaje się z całą gamą emocji, uczuć i postaw. Uczy się zachowań społecznie akceptowanych oraz tych, które są potępiane (Chrost 2016: 62).

Stwarza to bardzo interesującą przestrzeń o wymiarze etycznym, i to już na poziomie samej struktury, a nie treści opowiadanej historii. Przestrzeń ta pojawia się już na samym początku, jej geneza tkwi w otwartości aktu przekazywania narracji. To właśnie ta otwartość generuje moralne wyzwanie, stanowi bowiem w gruncie rzeczy wcale nieneutralny postulat, który domaga się równego i pełnego zrealizowania.

Milczące założenie jest tu takie, że opowiadana historia rzeczywiście otwiera się w równym stopniu na każdego odbiorcę (w tym

przypadku – każdego ucznia). Czy jednak w rzeczywistości jest tak zawsze? Rozważmy chociażby wspomniane powyżej animowane adaptacje bajek wytwórni Włta Disneya. Są one powszechnie znane na całym świecie dzięki międzynarodowej dystrybucji, licznym profesjonalnym lokalizacjom i zróżnicowanemu marketingowi kierowanemu przez zagraniczne filie The Walt Disney Company. Zdawać by się mogło, że stanowią wzór narracji skierowanych do wszystkich dzieci, a więc i dobre narzędzie dydaktyczne, zwłaszcza w pedagogice wczesnoszkolnej, tymczasem pozostają one dla współczesnych pedagogów tematem kontrowersyjnym. Ważny głos w tej sprawie podnosi chociażby Dorothy L. Hurley (2005: 221–232), która argumentuje, że obecne w filmach Disneya wyraźne binarne kodowane kolorystyczne w ramach dychotomii „biały/czarny” i „dobry/zły” uniemożliwia np. dzieciom o kolorze skóry innym niż biały nie tyle zrozumienie sensu opowiadanej historii, co utożsamienie się z nią i wykorzystanie jej do budowania własnej, pozytywnej tożsamości. Pozornie otwarta struktura narracyjna w rzeczywistości zamknięta jest na niektórych odbiorców ze względu na szkodliwe stereotypy, które (świadomie bądź nie) powiela. I nie jest to, co chciałbym podkreślić, problem dotyczący samej treści takich filmów animowanych, a przynajmniej nie tylko, sięga bowiem, jak na to zwróciłem uwagę, do samego rdzenia tych opowieści, czyli do dyktującej ich przebieg struktury narracyjnej.

W ten sposób to właśnie od strony analizy struktur narracyjnych docieramy do znanego we współczesnych badaniach nad mediami problemu reprezentacji, który wielokrotnie formułowany był w kontekście osób o kolorze skóry innym niż biały, nieheteronormatywnych czy niecisplciowych, choć w przestrzeni edukacyjnej, zwłaszcza w bardziej jednorodnych społecznościach, dotyczy on raczej po prostu dzieci o różnych umiejętnościach czy zainteresowaniach. Zauważmy, że w powyższych rozważaniach realną potrzebę różnorodnej reprezentacji w narracjach dydaktycznych (wymóg tego, że muszą być one otwarte na każdego) wywiedliśmy nie z bieżącego dyskursu politycznego i społecznego, którego silna ideologizacja czyni ten temat problematycznym, ale z samej definicji narracji dydaktycznej, z bardzo prostej struktury, w ramach której z konieczności ona funkcjonuje.

Nie ma chyba wątpliwości co do tego, że pomijanie niektórych uczniów w procesie dydaktycznym ze względu na jakąś ich cechę

wyglądu bądź charakteru, nawet w sposób tak zdawałoby się banalny i nieszkodliwy jak opowiedzenie historii, która nie jest zaadresowana do nich, jest czymś nieetycznym w praktyce nauczycielskiej. Fakt ten wskazuje jednak nie tylko na konieczność rozważnego i wrażliwego doboru prezentowanych narracji, lecz również na samą moralną powinność zastosowania tych narracji. Jeśli bowiem zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazywać wiedzę, ale i stanowić dla uczniów pewien moralny wzór, niezbędnym komponentem nauczania jest, by uczeń mógł się z nim do pewnego stopnia utożsamić, widzieć w nim kogoś, kim sam chciałby być w przyszłości⁶. Jeśli jednak między nauczycielem a uczniami zachodzi wystarczająco dużo różnic, co zdarza się szczególnie często w społecznościach multikulturowych, takie bezpośrednie utożsamienie może być znacząco utrudnione. Jednym ze sposobów, by temu zaradzić, jest – jak sugerują Dan Goldhaber, Roddy Theobald i Christopher Tien (2019: 25–30) – zatrudnianie w szkołach grona pedagogicznego równie zróżnicowanego jak sami uczniowie. Jeśli jednak i to nie jest możliwe, pewną opcją pozostają zawsze właśnie opowieści – historie o bohaterach odmiennych od samych nauczycieli, ale wciąż reprezentujących tę samą dyscyplinę moralną i przez to stanowiących wartościowy wzór do naśladowania. Mogą to być zwłaszcza bohaterowie uniwersalni, tacy jak antropomorficzne zwierzęta znane z niektórych publicznych kampanii informacyjnych skierowanych do dzieci. W ten sposób historia bajek dydaktycznych zatacza pewne koło, raz jeszcze wracając do pomysłów popularnych już od czasów Ezopa.

Narracje obiektywne i problem koherencji oraz autentyczności

Przejdźmy teraz do rozważań nad narracjami obiektywnymi, na które ciekawe światło rzuca następujący cytat z Eriksona:

[...] okres dojrzewania postrzegałbym [...] jako etap ludzkiego życia najzupełniej otwarty zarówno od strony kognitywnej, jak i emocjonalnej na nowe ideologiczne wyobrażenia zdolne do uporządkowania fantazji

6 Pring zwracał uwagę, że rolą nauczyciela jest „inicjacja (zazwyczaj) młodych ludzi w wartościowy sposób postrzegania świata, doświadczania go, odnoszenia się do innych w sposób bardziej ludzki i wyrozumiały” (Pring 2001: 106), czyli, innymi słowy, że nauczyciel ma być dla młodych ludzi wzorem kogoś, kto tak właśnie patrzy na świat.

i energii nowego pokolenia. Zależnie od momentu historycznego doprowadzą one bądź do umocnienia, bądź też zakwestionowania zastanego porządku rzeczy, lub też do obietnicy przyszłej, bardziej radykalnej bądź bardziej tradycyjnej rzeczywistości, a przez to pomogą przezwyciężyć niepewność w kwestii tożsamości Erikson (1998: 86).

Narracje na temat tego, czym właściwie jest świat i społeczeństwo, w którym żyjemy, są nam przekazywane w procesach dydaktycznych już na bardzo wczesnych ich etapach, niemniej Erikson słusznie zauważa, że to, co nazywa on „ideologicznymi wyobrażeniami” (ang. *ideological imageries*), a co w praktyce często przyjmuje formę narracyjną, staje się zjawiskiem kluczowym nieco później, właśnie w okresie dojrzewania. Ponadto stawia on też trafny wniosek, że to właśnie okres dojrzewania, który jest dla młodego człowieka przede wszystkim czasem formowania się jego tożsamości (Erikson 1998: 67–70), stwarza przestrzeń etyczną, w której osoby odpowiedzialne za wpajanie tym młodym ludziom owych „wyobrażeń” postępować muszą „z mocnym poczuciem moralności i z z troskaniem o aspekt etyczny” (Erikson 1998: 86). Formuluje on nawet ogólną zasadę etyczną, która ma tu jego zdaniem zastosowanie. Brzmi ona następująco: „Czyn drugiemu to, co przyczyni się do jego rozwoju w tej samej mierze, w jakiej przyczyni się do twojego” (Erikson 1998: 86)⁷. Warto zadać pytanie, jak (i czy w ogóle) tę zasadę Eriksona dałoby się ująć poprzez odniesienie do struktur narracyjnych rządzących narracjami obiektywnymi w procesach dydaktycznych i jakie problemy etyczne są z nią związane.

Zacznijmy od roli, jaką pełnić ma nadanie pewnej struktury takim narracjom, jest to zaś, podążając wciąż tropem Eriksona (1998: 86), rola porządkująca. Jedną z podstawowych własności opowieści jest ta właśnie, że z pozornego chaosu, jakim często jest ludzkie doświadczenie, wyłania ona pewien porządek, ciąg przyczyn i skutków, konstrukcja składająca się ze sprawczych podmiotów (agensów) i wydarzeń, w których biorą one udział. Świadom tego Danto w swoich rozważaniach nad rolą narracji w historii jako nauce (i w praktyce historycznej) podkreślał, że „to, czego ludzie zazwyczaj chcą i czego

7 Erikson powołuje się w tym miejscu na swoje rozważania zaprezentowane w wykładzie na temat złotej reguły etycznej (Erikson 1994: 185–188), przy czym w *The Life Cycle Completed* podaje nieco inne sformułowanie tejże reguły i stosuje ją bardziej bezpośrednio w kontekście edukacji.

oczekują, gdy proszą o wyjaśnienie, jest to po prostu opowiedzenie prawdziwej historii”, a jednocześnie „gdy kogoś poprosimy o wyjaśnienie czegoś, ten ktoś sam z siebie zacznie nam opowiadać jakąś historię” (Danto 1985: 233). Mając na uwadze tę podstawową potrzebę wyjaśnienia, czy też uporządkowania, którą narracje mają w nas zaspokoić, nie możemy jednak po prostu założyć, że struktury narracyjne są w omawianej tu sytuacji gwarantem wymaganej przez Eriksona współważności uczniów i nauczycieli, oraz że nauczyciele korzystają z nich, by uczniowie postrzegali świat w sposób równie uporządkowany co oni. Przyjęcie takiego założenia oznaczałoby bowiem popadnięcie w błędne koło (błąd *petitio principii*). Wolno nam jednak podążyć dalej tropem sugerowanym właśnie przez Danto, który eksplanacyjną rolę narracji przyjmuje za daną ze względu na naturę samego eksplanandum, której doszukuje się on w zmienności rzeczy.

„Gdy domagamy się wyjaśnienia jakiegoś wydarzenia (o charakterze historycznym – M.J.), tak naprawdę odnosimy się do zmiany” – pisze Danto (1985: 346). Owa zmiana, inherentna dla narracji eksplanacyjnych, ujmowana jest przez niego w relacji do dwóch szczególnych punktów odniesienia – początku i końca – co już sugeruje pewną rządzącą nią strukturę. Jeśli strukturę tę da się ekstrapolować poza nauki historyczne, do sfery społecznej i kulturowej, a początkowe uwagi Danto zdają się sugerować, że tak jest, to okazuje się, że sam proces wyjaśniania świata, leżący przeciwieństwo u podstaw wszelkiej edukacji, ma charakter narracyjny. Sytuacja ta stwarza co najmniej dwa wyraźne strukturalne wymagania wobec narracji obiektywnych, które jednocześnie mają charakter etyczny (zupełnie tak samo, jak zauważyliśmy to wcześniej wobec wymagania otwartości narracji instrumentalnych).

Pierwsze wymaganie, najwyraźniej rzucające się tu w oczy, jest wymaganiem koherencji. Jeżeli jest tak, że wyjaśnianie świata w procesie edukacji polega na opowiadaniu historii na temat zachodzących w nim zmian, to muszą być one ze sobą spójne i przedstawiać jednolitą wizję tego świata. W przeciwnym wypadku jakakolwiek struktura przestaje być możliwa, bo wchodzi w konflikt sama z sobą. W praktyce prowadzi to do wniosku, jak ważna w dydaktyce jest konsekwencja, pełniąca w świetle powyższych przemyśleń niejako rolę gwaranta tego, że proces edukacyjny będzie dla młodego człowieka

konstruktywny, nie dysrupcyjny. By podać przykład z bieżącej rzeczywistości: współcześnie w Polsce dużo mówi się o tzw. „edukacji patriotycznej”, na którą silny nacisk zdaje się kłaść obecny rząd (Stec 2018), a którą z pewnością można uznać za dobry przykład narracji obiektywnej. Jest to bowiem koncepcja zakładająca określoną wizję nie tylko zjawisk społecznych i kulturowych (naród, obywatel itp.), lecz również samej edukacji i tego, czemu ma ona służyć (kształcenie postaw, krzewienie patriotyzmu, przekazywanie wartości itp.). Temat jest jednak wysoce kontrowersyjny, a takiemu podejściu do edukacji sprzeciwiają się niektóre środowiska o odmiennych poglądach, promujące własną, alternatywną wizję świata i nauczania (Podgórska 2021). Odkładając na bok kwestię tego, która ze stron sporu ma rację, zauważmy tylko, jak sytuacja ta wygląda od strony strukturalnej tych dwóch narracji. Brak koherencji rodzi konflikt, który ma bardzo duży wpływ na kształcenie milionów dzieci w polskich szkołach, z których wcale nie najmniejszym jest dysrupcyjny brak koherencji w tym, jak tym dzieciom wyjaśnia się świat.

Zauważmy jednak, że choć sytuacja taka jest szkodliwa dla samej struktury narracji, a przez to wątpliwa moralnie, równie wyraźne zagrożenie niesie i druga skrajność, w którą nie można popadać. Koherencja, zaznaczymy to dobitnie, nie oznacza dyktatury. Miniony wiek straszliwych wojen i postmodernistyczna refleksja, która przyszła później, szczególnie wyczuliły nas na zagrożenia, jakie stwarzają tzw. „wielkie narracje” czy też „metanarracje”, jak nazywał je Jean-François Lyotard (Aylesworth 2015: 2) – narracje obiektywne o ambicjach totalnych. W tym przypadku to praktyka i trudne historyczne doświadczenia uczą nas, że choć struktury narracyjne są nie tylko nieuniknione, ale i często dobroczynne (jak staram się tu tego dowieść), to nie możemy zaufać im bezgranicznie. Stąd właśnie potrzeba takich narracji obiektywnych, które będąc koherentne porzucają jednocześnie totalne ambicje, podkreślając raczej złożoność i pluralistyczną naturę świata, tak przecież zmiennego. Pytanie o to, jak dokonać tego, że korzystać będziemy z takich narracji, musi tu jednak pozostać bez odpowiedzi, bowiem ma ono charakter bardziej treściowy niż formalny, zaś jego rozstrzygnięcie to raczej kwestia uważnej i wrażliwej społeczno-politycznej debaty niż teoretycznych spekulacji. Tak czy inaczej, moralną odpowiedzialnością tych, którzy odpowiadają za edukację, jest dobieranie takich narracji

obiektywnych, które nie tylko nie będą dyktatorskie, ale też nie będą budzić silnych kontrowersji społeczeństwa.

Jest jednak i drugie wymaganie (obok wymagania koherencji), które należy tu zaznaczyć, dotyczy zaś ono autentyczności. Otóż, nie wystarczy, jak się wydaje, by przedstawiane młodemu pokoleniu w procesie edukacyjnym obiektywne narracje były koherentnym wyjaśnieniem zachodzących w świecie zmian. Trzeba jeszcze, by wyjaśnienie było autentycznie przyjmowane przez samych dydaktyków, jako trafnie oddające naturę rzeczy. To wymaganie również ma charakter strukturalny, choć może się to wydawać kontrintuicyjne. Raz jeszcze wracamy tu do roli angażującej, jaką te narracje muszą pełnić, a której temat porusza również sam, pisząc, że „jednym z kluczowych celów do osiągnięcia w narracji jest przygotowanie sceny pod bieg wydarzeń, który doprowadzi nas do końca” (Danto 1985: 248). Zwraca on tym samym uwagę, że aby można było uznać daną narrację za prawdziwie wyjaśniającą, musi ona już w samym swoim początku zawierać w formie załączka pewne założenia co do zakończenia. U Danto (1985: 248) wiąże się to wyraźnie z tym, że zmianę postrzega on właśnie jako coś dążącego od stanu początkowego do stanu końcowego, ale równie wyraźnie powiązane jest to również z dualizmem ról narratora i odbiorcy. Narracja wyjaśniająca nie jest, nawet czysto strukturalnie rzecz ujmując, procesem jedynie technicznym, transferem pewnego rodzaju wiedzy z jednego miejsca w drugie. Przeciwnie, jest czymś, co narrator przekazuje swojemu odbiorcy, biorąc tym samym odpowiedzialność za proces narracyjny już w momencie jego inicjacji. Narracja staje się tym samym, mówiąc metaforycznie, grą o niezerowej stawce (rozumianej abstrakcyjnie), w którą narrator jest zaangażowany i w której owa niezerowa stawka jest szczególnie istotna, nie jest bowiem pozbawiona charakteru etycznego. Autentyczność wyznawania przekazywanych wyjaśnień jest poręką tego, że stawka ta jest w przypadku narracji obiektywnych sprawą przynajmniej z założenia szczytną moralnie – dążeniem do przekazywania wiedzy i wartości, które samemu uważa się za prawdziwe, a nie np. do manipulowania uczniami tak, by uczynić z nich posłuszną, łatwą do wykorzystania masę.

Raz jeszcze docieramy zatem od strony struktur narracyjnych do zagadnienia, które historycznie ujmowano również z wielu innych, bardziej doraźnych perspektyw. Przypomina to chociażby, jak się

zdaje, przywoływane już tu przekonanie Pringa (2001: 105–106), że nauczycielem jest nie tyle ten, kto przekazuje swoim uczniom jakieś zestawy informacji i danych, lecz raczej ten, kto wprowadza ich w jakiś rodzaj *modus vivendi*, w moralny i społeczny porządek, którego sam jest uczestnikiem i do którego również został niegdyś wprowadzony przez swojego nauczyciela, podobnie jak oni. Wniosek, jaki z tego płynie, jest taki, że jeżeli nie unikniemy w kształceniu młodych pokoleń przekazywania im pewnych narracji, to niech przynajmniej będą to narracje, w które sami wierzymy. Nie warto wpaść w pułapkę myślenia, że takie narracje da się z góry zaprojektować jak jakiś techniczny wytwór. Niezbędne jest, by były one czymś, czym sami żyjemy, inaczej nie sposób bowiem zagwarantować narracyjnej stawki takiego działania.

Zwróciwszy uwagę na te dwa wymagania o charakterze etycznym – koherencję i autentyczność – możemy teraz, jak się zdaje, spróbować powrócić dzięki nim do ogólnej zasady Eriksona, czyli do zasady „czyń drugiemu to, co przyczyni się do jego rozwoju w tej samej mierze w jakiej przyczyni się do twojego”. Nie ma łatwej odpowiedzi na pytanie o to, na ile zasada Eriksona zgodna jest ze strukturalnymi cechami narracji obiektywnych, bo po bliższym im się przyjrzeniu trudno postulować, by wprost z nich ona wynikała. Niemniej i na to należy położyć szczególny nacisk, z całą pewnością nie są one z tą zasadą sprzeczne, przeciwnie – zachodzi pomiędzy nimi widoczna kompatybilność. Wymaganie koherencji zdaje się w jakiejś formie pobrzmiwać echem w nacisku Eriksona na osobisty rozwój (dążenie w edukacji do konstruktywności, a nie dysrupcyjności), ale to wymaganie autentyczności rezonuje szczególnie namacalnie z jego przekonaniem, że i uczeń, i nauczyciel w gruncie rzeczy uczestniczą w tej samej rzeczywistości, o którą troska musi być ich wspólnym, zgodnym wysiłkiem.

Narracje podmiotowe i problem genezy edukacji moralnej

Zanim przejdę do podsumowania niniejszego tekstu, wspomnieć muszę również o kwestii narracji podmiotowych, choć ta zdecydowanie najdokładniej została już omówiona w cytowanych tu opracowaniach. Stanowi ona szczególnie przedmiot zainteresowania zarówno Oakeshotta, jak i Eriksona, ale także McEwana i Goodsona, a już

zwłaszcza Connelly'ego i Clandinin. Ci ostatni w zakończeniu swoich rozważań w artykule pt. *Narrative and Education* zadają następujące pytanie: „Jak możemy się przygotować na spotkanie z naszymi uczniami, by mieć nadzieję i pewność, że nasze spotkanie z biegiem czasu przedstawią sobie oni narracyjnie jako doświadczenie edukacyjne?” (Connelly, Clandinin 1995: 84). Jest to szczególnie trudne pytanie dla każdego, kogo interesuje narracyjny aspekt edukacji, ale i dla każdego dydaktyka. Choć nie sposób na nie krótko odpowiedzieć, można przynajmniej zasugerować, w którą stronę nasze poszukiwania odpowiedzi powinny się skierować.

Connelly i Clandinin używają w swoim pytaniu kategorii „przedstawiania sobie czegoś narracyjnie” (ang. *to narrate by yourself*), co sugeruje, że narracje podmiotowe, opowiadane przez nas o naszym życiu nam samym, są ich zdaniem czymś powszechnym i ważnym. Ludzkie życie jest dla nich czymś „skomponowanym z wielu narracyjnych jedności” (Connelly, Clandinin 1995: 82). Do takiego rozumienia subiektywnej rzeczywistości docierają oni po uważnej lekturze Oakeshotta i jego przemyśleń na temat człowieka rozumianego jako indywiduum tworzące swoją osobistą historię, oraz Eriksona, który nieco podobnie postrzegał człowieka jako twórcę procesu swojego własnego życia (Connelly, Clandinin 1995: 77). Oba te stanowiska dostrzegają zatem szczególną wartość w autorefleksji, która jest czymś, czego prędzej czy później nie da się uniknąć. Dzięki niej w naszym życiu zidentyfikować możemy pewien porządek, tak potrzebny dla poczucia tożsamości, który osiągamy dzięki narracjom. Connelly i Clandinin pytają więc tak naprawdę, jak pomóc uczniom odszukać ten porządek w osobistym spotkaniu z nimi.

Sprawa ta jest wysoce subiektywna i przez to trudno mówić tu o jakichkolwiek uogólnieniach. Każdy, jak się zdaje, ma swój własny porządek życia do odnalezienia. Dlatego też Oakeshott (2001: 4–6) tak mocno podkreśla naszą autonomię i to, że nie istnieje żadna możliwość odrzucenia odpowiedzialności za wypowiedziane przez nas słowa i realizowane czyny, które z kolei są konsekwencją tego, że w taki czy inny sposób się ich nauczyliśmy. Nasza radykalna wolność, polegająca na tym, że „każdy w sobie jest tym, kim jest dla siebie” (Oakeshott 2001: 4), nie oznacza jednak dowolności i braku jakichkolwiek struktur, przeciwnie – dopiero ona uświadamia nam, że nie każde nasze działanie jest właściwe i że istnieje możliwość podjęcia

błędnym wyborów i niewłaściwego przedstawiania sobie świata i nas samych. Czyli, mówiąc wprost, dopiero nasza wolność stwarza możliwość etyki.

Connelly i Clandinin zgadzają się z tym, że powyższe stwierdzenie Oakeshotta nie jest odkrywcze. Dodają przy tym, że narracje podmiotowe są czymś, co dzieje się *post factum* i tym samym dotyczyć mogą jedynie przeszłych wydarzeń. Jest to strukturalna cecha tych narracji – to, że są następstwem, wypadkową naszych wcześniejszych działań. Tych działań, na które nie mamy już wpływu i właśnie dlatego możemy się starać je uporządkować w naszej głowie. Z samej struktury narracji podmiotowych wynika więc, że pojawiają się one po etyce, a właściwie po tym, co konstytuuje możliwość refleksji etycznej – po dobrych lub złych działaniach, które podjęliśmy (Connelly, Clandinin 1995).

Działania te jednak nie tylko konstytuują refleksję etyczną, ale również się jej domagają. Być może zatem na tym właśnie polega rola narracji subiektywnych w kształceniu młodych ludzi – by stanowiły one odpowiedź na wymaganie naszej wolności, której czyni domagają się etycznej (auto)refleksji. Jeżeli same struktury tych narracji tak czytelnie wpisują się w tę potrzebę wyjaśnienia i uzasadnienia naszych działań na gruncie etycznym, nic dziwnego, że wielu myślicieli, takich jak przywoływany już tu wielokrotnie Pring, tak często podkreślało, że nauczyciel nie jest po prostu czymś w rodzaju repozytorium wiedzy przelewanej do umysłów uczniów. „Doświadczenie edukacyjne”, o którym piszą Connelly i Clandinin, czyli spotkanie dwóch osób, posiadające znamiona budującego wydarzenia, następuje dopiero wtedy, gdy nauczyciel podejmuje wysiłek uporządkowania życia ucznia na poziomie moralnym. Choć nie musi tego robić przy użyciu narracji instrumentalnych czy obiektywnych, jak zostało to opisane wcześniej w niniejszym opracowaniu, to zawsze pozostaje zobligowany przez narracyjną strukturę narracji podmiotowych, które czynią z niego człowieka stojącego wobec drugiej osoby ludzkiej. Taka właśnie jest rola nauczyciela.

Dynamika relacji między uczniem i nauczycielem pod pewnymi względami przypomina tę między narratorem i odbiorcą, pod innymi zaś jest od niej radykalnie różna. Owszem, nauczyciel jest narratorem w narracjach instrumentalnych, ale w narracjach obiektywnych jest jedynie przekazującym wobec treści, których narratorem jest

społeczeństwo czy kultura. Wreszcie w narracjach podmiotowych narratorem jest również sam uczeń szukający moralnego sensu w swoim życiu. Zestawienie tych trzech przypadków rodzi z perspektywy narratora więcej pytań niż odpowiedzi, niemniej bardzo jasno odsłania wiele ról, jakie w procesie edukacyjnym musi pełnić dydaktyk – ma być źródłem wiedzy, opowiadającym historie, przedstawicielem świata dorosłych, wychowawcą, wprowadzającym w tajemnice życia, wreszcie kimś, kto ponosi odpowiedzialność moralną za narracje, które przekazuje tym, których naucza.

Struktury narracyjne w edukacji jako formalny punkt odniesienia

Jak zatem widzimy, w przypadku niektórych przynajmniej problemów moralnych dotyczących sfery edukacyjnej – reprezentacji i utożsamiania się różnych grup uczniów, koherencji i autentyczności poglądów przekazywanych im przez nauczycieli oraz genezy moralnego charakteru samego procesu kształcenia – rozważania z perspektywy struktur narracyjnych dostarczyć mogą wartościowego materiału do przemyśleń. Gdy spojrzymy na bardzo palący problem stworzenia zróżnicowanym pod wieloma względami uczniom warunków do tego, by mogli się oni zaangażować w rzeczywistość edukacyjną, zauważamy, że jest to trudność, która wnika z tego, że kształcenie (zwłaszcza poprzez narracje instrumentalne) musi być już w swym początku otwarte dla każdego. Gdy rozważymy potrzebę tego, by to, co nauczyciele przekazują uczniom, było wewnętrznie spójne i autentycznie przeżywane, dostrzegamy, że jest tak ze względu na cechy kulturowych i społecznych narracji przedmiotowych rozumianych jako procesy. Wreszcie gdy odniesiemy się do pytania o to, co sprawia, że edukacja jako taka jest działaniem moralnym, również zdajemy sobie sprawę, że temat ten jest bardzo wyraźnie związany z porządkującą funkcją, jaką w naszym życiu pełnią narracje podmiotowe. Okazuje się zatem, że związane z edukacją problemy moralne, których wymienić można by z całą pewnością o wiele więcej, dają się sformułować, a więc nabierają sensu, gdy na nie spojrzymy przez pryzmat struktur narracyjnych obecnych w naszej kulturze i życiu społecznym. Być może takie ich ujęcie sugeruje również pewne, tak potrzebne w naszych czasach, ich rozstrzygnięcia.

Tytułem podsumowania niniejszego tekstu chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na jeden ogólny wniosek, który wyciągnąć można z poczynionych powyżej bardziej szczegółowych rozmyślań. Wniosek ten jest następujący: wiele ze znanych problemów etycznych dotyczących procesów edukacyjnych (kwestia reprezentacji, autentyczności nauczania, odpowiedzialności moralnej) znajduje swoje sformułowanie w perspektywie struktur narracyjnych wykorzystywanych w tychże procesach edukacyjnych. Zazwyczaj w dyskusjach etycznych na temat kształcenia młodych pokoleń problemy te podejmowane są w zgoła innych, bardziej okolicznościowych kontekstach, takich jak debaty polityczne, problemy nierówności społecznych, różnice światopoglądowe i różne stanowiska filozoficzne, słowem – w kontekstach bliżej związanych z treścią proponowanych rozstrzygnięć tych problemów niż z ich formą. Choć w ten sposób dyskusja na te tematy zdaje się być bardziej żywa i aktualna, czyni to ją również dalece bardziej kontrowersyjną i spolaryzowaną. Dlatego właśnie warto, jak się zdaje, wciąż wracać do tych perspektyw, które pozwalają nam się zorientować w etycznych zawiłościach edukacji poprzez odniesienie się do jej aspektów formalnych. Owszem, ten sam problem etyczny da się rozważać z wielu różnych perspektyw i każda z nich w jakiś sposób ubogaca nasze jego zrozumienie, ale perspektywy formalne pełnią tu szczególną rolę, niejako wyznaczając pole do interpretacji dla perspektyw treściowych. Jedną z takich perspektyw formalnych jest, jak wykazały rozważania przeprowadzone w niniejszym opracowaniu, perspektywa struktur narracyjnych, znajdująca w tej materii szerokie zastosowanie, jak zaobserwowaliśmy to powyżej na kilku przykładach. Dlatego właśnie narracje i struktury narracyjne stanowić mogą dobry punkt odniesienia, ilekroć mówi się o problemach etycznych związanych z edukacją.

Bibliografia

- Bartlett F.C. (1946). *Psychological Methods for the Study of 'Hard' and 'Soft' Features of Culture*, „Africa. Journal of the International African Institute”, t. 16, nr 3, s. 145–155.
- Chrost S. (2016). *Narracja i bajki jako metoda wychowania i terapii dziecięcej*, [w:] H. Mielicka-Pawłowska (red.), *Zabawy i zabawki. Studia Antropologiczne*, Kielce: Muzeum Zabawek i Zabawy, s. 47–65.

- Connelly F.M., Clandinin D.J. (1995). *Narrative and Education*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, t. 1, nr 1, s. 73–85.
- Danto A.C. (1985). *Narration and Knowledge*, New York: Columbia University Press.
- Erikson E.H. (1994). *Insight and Responsibility: Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, New York–London: W.W. Norton & Company [wyd. 1 – 1964].
- Erikson E.H. (1998). *The Life Cycle Completed*, New York–London: W.W. Norton & Company [wyd. 1 – 1987].
- Fenstermacher G.D. (1997). *On Narrative*, „Teaching and Teacher Education”, t. 13, nr 1, s. 119–124.
- Goldhaber D., Theobald R., Tien Ch. (2019). *Why We Need a Diverse Teacher Workforce*, „Phi Delta Kappan”, t. 100, nr 5, s. 25–30.
- Hurley D.L. (2005). *Seeing White: Children of Color and the Disney Fairy Tale Princess*, „The Journal of Negro Education”, t. 74 nr 3, s. 221–232.
- Kurke L. (2011). *Aesopic Conversations: Popular Tradition, Cultural Dialogue, and the Invention of Greek Prose*, Princeton (NJ)–Oxford: Princeton University Press.
- Lerer S. (2008). *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*, Chicago (IL)–London: The University of Chicago Press.
- Oakeshott M. (2001). *The Voice of Liberal Learning*, Indianapolis (IN): Liberty Fund [wyd. 1 – 1989].
- Pring R. (2001). *Education as a Moral Practice*, „Journal of Moral Education”, t. 30, nr 2, s. 101–112.
- Sajduk B. (2015). *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera.

Netografia

- Aylesworth G. (2015). *Postmodernism*, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism/> [dostęp 3.04.2022].
- Lievens E., Valcke P., Stevens D. (2015). *Protecting Minors against Harmful Media Content: Towards a Regulatory Checklist*, https://www.law.kuleuven.be/citip/en/archive/copy_of_publications/712cybersafety-elievens-200509082f90.pdf [dostęp: 3.04.2022].
- Nardin T. (2020). *Michael Oakeshott*, <https://plato.stanford.edu/entries/oakeshott/> [dostęp 3.04.2022].
- Podgórska J. (2021). *Historia coraz bardziej wstecz. Jak PiS wychowuje sobie wyborców*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/2142310,1,historia-coraz-bardziej-wstecz-jak-pis-wychowuje-sobie-wyborcow.read> [dostęp 3.04.2022].
- Stec J. (2018). *Edukacja patriotyczna. Dobre praktyki*, <https://www.monitorszkoly.pl/artykul/edukacja-patriotyczna-dobre-praktyki> [dostęp 3.04.2022].



ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Maciej Jemioł
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Filozofii
e-mail: maciej.jemiol.academia@gmail.com

Dominika Dziurosz-Serafinowicz
ORCID: 0000-0002-1084-1044
University of Gdańsk

The Worth of Words: The Ethical Significance of Dialogue Structured as Asking—Responding in Józef Tischner's Philosophy

Wartość słowa. Etyczne znaczenie dialogu
ustrukturyzowanego relacją pytanie—odpowieź
w filozofii Józefa Tischnera

ABSTRACT

The importance of words has been emphasized by many ethicists and philosophers. Within interpersonal relationships, a significant dimension of the analysis of the word is its value. Ethics is dependent on the value of words, since without honest words we cannot have a real dialogue or then build a trustworthy community. In this paper, the author tries to show that within such a philosophical framework, the most fundamental element is a question—answer relationship, which is a basic structure for a dialogue. Asking is given special consideration by the Polish philosopher and priest Józef Tischner, who sees a question as a kind of request in the world of poverty which demands an ethical response. In this article, the author also presents Tischner's original philosophy of drama—especially in respect to his view on a dialogic relationship between people—and then relationships within various groups, from large societies and nations to small

KEYWORDS

philosophy of dialogue,
Józef Tischner,
personalism, ethics of
word, ethical dimension
of dialogue

SŁOWA KLUCZOWE

filozofia dialogu, Józef
Tischner, personalizm,
etyka słowa, etyczny
wymiar dialogu

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.006

Submitted: 25.05.2022
Accepted: 29.07.2022

communities. The ethical, axiological, anthropological, and even agathological and ontological significance of dialogue as asking–responding are also presented as a basis for a deeper communication.

ABSTRAKT

Rolę słowa podkreśla wielu etyków i filozofów. Istotnym wymiarem analizy słowa wykorzystywanego w relacjach międzyludzkich jest jego wartość. Od wartości słów zależy etyka, ponieważ bez szczerych słów nie można prowadzić prawdziwego dialogu, a także budować społeczności opartej na zaufaniu. W niniejszym artykule autorka stara się ukazać, że w takich ramach filozoficznych główną rolę odgrywa relacja pytanie–odpowiedź, która jest podstawową strukturą dialogu. Szczególną uwagę zadawaniu pytania poświęcił polski filozof i ksiądz Józef Tischner, który w pytaniu widział rodzaj prośby w świecie duchowego ubóstwa, która wymaga etycznej odpowiedzi. Autorka przedstawia w artykule również jego oryginalną filozofię dramatu, zwłaszcza w odniesieniu do wyrażanego przez niego poglądu na dialogiczną relację między osobami, a następnie relacje wewnątrz różnych grup – od wielkich społeczeństw i narodów po małe wspólnoty. W artykule ukazano także etyczne, aksjologiczne i antropologiczne znaczenie dialogu, a nawet jego agatologiczny i ontologiczny charakter, który jest ustrukturyzowany relacją pytanie–odpowiedź, stanowiącą podstawę pogłębianej komunikacji.

Introduction

An outline of the ethical problem of the use of words

From the perspective of ethics, a very significant question which should be asked about the word is “What is its value?” How valuable are words in today’s world? Do words mean anything? Can we trust words? Can we believe in them? Should we rely on them? The value of the word is biblical, as it is said in the prologue to the Gospel of John: “In the beginning was the Word, and the Word was with God, and the Word was God” (John, 1:1). Also bearing in mind the Peircean thought that “a sign, or representamen, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity” (Peirce, 1955, p. 99), it is worth asking about the world that stands behind words. As a simple example, if you tell me that tomorrow we will meet at 7 a.m.—to what extent does it mean that you want to

meet me tomorrow at 7 a.m.? What kind of world stands behind our words: is it still the world which is represented by those words? How deeply—or how shallowly—are words today fulfilled with the declared meaning? And how empty are they?

Classically, this problem is firmly connected with a semantic analysis of language, but in fact it goes far beyond this epistemic frame. There is also an ethical dimension of this problem, which stresses the authenticity and absence of lies in propositions. Theoretically, anything can stand behind a particular word that somebody utters. Unfortunately, though, there is no provable and necessary connection between the word and the world. The Aristotelian/Thomistic *adaequatio rei et intellectum*, which should be enriched with *et verbum*, is more an ethical imperative than an ontological necessity. What we mean is that, for example, if I tell you that I love you, then I can equally tell you that you are my everything despite simply feeling nothing for you. This second option would be a lie, of course, because behind my words of love there is no loving attitude towards you. In other words, behind words can stand anything, nothing, or exactly what the words are meant to represent. The third option is the most ethical one, that which guarantees both the most honest word and the clearest world, as Confucius explains in his concept of *zhèngmíng* (literally “rectification of terms”):

If names be not correct, language is not in accordance with the truth of things. If language be not in accordance with the truth of things, affairs cannot be carried on to success. When affairs cannot be carried on to success, proprieties and music do not flourish. When proprieties and music do not flourish, punishments will not be properly awarded. When punishments are not properly awarded, the people do not know how to move hand or foot. Therefore, a superior man considers it necessary that the names he uses may be spoken appropriately, and also that what he speaks may be carried out appropriately. What the superior man requires is just that in his words there may be nothing incorrect. (Confucius, *Analects* XIII, 3)

According to many ethicists and pedagogues, the appropriate and correct word is *conditio sine qua non* for a peaceful and reasonable community, and further for a harmonious society founded on trust. Trust is only possible when the words we communicate do not fail. Building a healthy community (any kind—a school group, social organizations, schools, etc.) is strictly connected with communication.

Especially within an ethical education, one should be aware of the power of words and their role in forming good or bad interpersonal relationships. This idea is very vivid in the original Polish philosophy of drama created by Józef Tischner (1931–2000), a Catholic priest, philosopher, and lecturer. In this article, I would like to present his view on the word, which in his original philosophy of drama is essentially based on dialogue structured as asking–responding.

Józef Tischner's view on words: An introductory keyline of dialogue and its question–answer structure

Tischner's philosophy is inspired by many philosophical traditions, including personalism, the philosophy of dialogue, existentialism, Thomism, and phenomenology. That is why his original philosophy of drama is very rich and Catholic in its inspiration. He does not analyze the human being as a lonely existence, but as a dramatic person who meets the Other and creates various interpersonal relationships through dialogue. In our interpretation of Tischner's view, a person is fundamentally existentially situated in a position of drama, since dialogue is based on asking and responding. My asking originates in a real poverty and need of response, so nothing but the truth can stand behind the word which comes in answer to my question. Otherwise, a great suffering drops on the person who asks. Such a morally burdened view of words is a consequence of the postulated connection between true words and a happy community, the causal relationship of which is based on the sincerity of asking and the possibility of adequately responding. Only when you genuinely ask me for something can I sincerely respond to you. Only when I am answering your question sincerely can you receive trustworthy words. This in turn builds our interpersonal dialogue, which determines the character of the community.

To give an example: If you call for help, my answer to your call is only appropriate if you are in need of help; my help could be good, for you and for me. Otherwise—if your request for help is not truly meant—I, with my honest response, jump into the world of fallacy and my actions become empty. If I were to find out that you were not in true need of my help, I would find myself in the meaningless world of lies, which would destroy my soul. Furthermore, if you

behave this way many times, then at some point I will not trust your word. A trusting relationship cannot be built if one of the sides of a dialogue is not decent.

Moreover, when somebody else calls for help—and they truly are in need of help—I will refuse to answer because, based on my experiences, I will suspect that behind these words there is no true call. In this scenario, I give an empty response to a genuine request and the person is then left in lonely calling and in the world of emptiness and hopelessness. Again, a trusting relationship cannot be created. At the next level of our dialogue, the problem can occur again, since even if I answer your honest question truthfully, you cannot listen to my words and place me in a morally difficult situation. All my energy spent listening to your question, considering my answer, and sincerely responding is wasted when you do not appreciate my response. This potential failure in dialogue can occur at any level. This disappointment in the question–answer relationship can spiral deeper with no end. Finally, the words of a lie generate suffering in human relationships, which hampers the building of a harmonious community. One real-life example of such a historical lie was the Auschwitz deathcamp gate, which stated “Arbeit macht frei.” This directive from the Nazis to the prisoners of their “labor camp” led them straight to the opposite world—not the promised world of freedom, but a world of total slavery. The people in World War II asking for their free life back were given the opposite—imprisonment and death—in spite of the words declared to them.

This drastic and macabre lie shows how deeply injurious and evil a lie can be. The destructive power of a lie can be seen not only in history, but also within many religious traditions. Apart from the above-mentioned Confucianism, a similar ethical prohibition against lies can be found in Judaism: “You shall not utter a false report” (Ex., 23:1). Similarly, in the Arabic world Allah says, “And you shall speak to men good words.” Within Buddhism, there are four kinds of correct speech, one of which is *words of truth*, which must be true, honest, and not duplicitous. Naturally, believing in the Ten Commandments, Christianity condemned false reports as well. Also, within the Christian spiritual tradition, an original philosophy with the highest concern for the word was developed: the philosophy of drama by Józef Tischner. Nevertheless, this Polish thinker is not a lonely island in

the philosophical ocean. Contemporarily, many Polish philosophers and linguists analyze the value of words in the spirit of Tischner's account of dialogue, and for some philosophers the question–answer relationship has the highest philosophical importance. Therefore, an analysis of Tischner's view from other thinkers' perspectives seems unavoidable. Last but not least, when critiquing Tischner's understanding and the significance of dialogue, we should be aware that we can treat words in many various ways. The possibilities span from the extreme of treating words as undistinguished streams of sound—similar to that of a wind blowing or birds singing (such as when we hear a language we cannot speak)—through recognizing words as signs that more or less adequately represent some world, to treating words very seriously, ascribing to them the power to tell us what to do, as in the case of a captain's order or judge's sentence. The uttered word can be treated very frivolously, significantly, or absolutely seriously. The value of words seems to depend on our will to utter and treat words meaningfully.

Our analysis of Tischner's philosophy of drama shows that the question–response relationship which builds a dialogue has a profound ethical significance. It is not only that by asking we hope to receive a correct or true answer; it is rather that since the one who asks needs to receive an answer, the one who responds becomes responsible for an answer. And if someone is responsible for an answer, they can be blamed morally. In unpacking this idea, we will present the key concepts of Tischner's philosophy of dialogue and drama. As we will see, these concepts are immersed in the specific vocabulary of the philosophy of drama, but we will also elucidate these concepts by invoking some different philosophical traditions.

The philosophy of Józef Tischner

An introduction

Józef Tischner grew up in the village of Łopuszna in the mountains of southern Poland. He studied at Jagiellonian University in Krakow under Roman Ingarden and was a professor of philosophy at the Pontifical Academy of Theology in Krakow. He was connected with the Solidarity movement and he criticized Marxism and

communism. He created the original philosophy of drama, immersed in the philosophy of dialogue and existentialism.

To understand the entirely new view of the metaphor of drama as a way of understanding human existence, first we need to note that Tischner belongs to the dialogic paradigm in philosophy, as he claims that “if there was not some kind of mysterious dialogic bond, there would not be ethics” (Tischner, 2012, p. 263).¹ Thus, it is essential for him that dialogue is the basis for ethics.

One of Tischner’s interpreters, Jarosław Jagiełło, underscores the importance of dialogue as well. In his article “From Axiology to Agathology: Józef Tischner’s Philosophy of Man” (2020), he shows the evolution of Tischner’s thought. First, he claims that his philosophy grows from a reflection on ethical values, which leads him to form the concept of *axiological me*. Then, Tischner’s philosophy evolves into a stage of reflection on human drama, formulating the characteristic *triada*: Person, Stage, and Time. Drama takes place in the dialogic encounter of people. Tischner’s idea ends with agathology, concluding that there is a need for good and God in order to save humans in their dramatic existence. Jagiełło also mentions that “though the axiological outline of Tischner’s anthropological philosophy is a solid fact, one cannot say that early Tischner tries to reduce the philosophy of humans to the philosophy of values or anthropology to ethics” (Jagiełło, 2020, p. 44).

In this article, dialogue—as a sphere where two people meet in an ethical, axiological, and agathological sense—is the most important element of the analysis. Tischner’s understanding of dialogue is very deep, has many dimensions, and is rooted in many philosophical traditions. As we will see later on, dialogue is basically structured as a question–answer paradigm.

Józef Tischner’s philosophy of drama

Józef Tischner constructs an original anthropology, seeing a man as a dramatic entity. The drama of a person takes place in this world—which is understood as a stage—among their contemporaries, who

1 All of Józef Tischner’s quotes and other as yet untranslated quotes of Polish philosophers were translated by the author of the paper.

are seen as actors in a play. On the stage of this play, a specific time is running—the time of our life. The whole existential situation of a person being thrown into the world (*in-der-Welt-Sein* in German) is compared to the situation of an actor in a play.

Human drama runs within the phenomenon of speech: first we talk, we ask. That is why, for Tischner (2012), speech (*parole* in French) is prior to language (*langue* in French):

Speech consists in an event and language is the possibility of events in that sense that having language, having grammar, semiotic, and semantic structures, a man can speak, but it doesn't mean that he will speak. Nevertheless, speech is entrance into possibility, into the sphere of reality, into the sphere of facts. In that respect, speech definitely goes beyond any language. (p. 260)

The Polish philosopher takes this idea over from Emmanuel Levinas, who concentrated on the analysis of speech in opposition to the analysis of language (Tischner, 2012, p. 261). He states that speech is irreducible to the relationship between subject and object, since things are ascribed data and people reveal themselves. The difference between people and things lies in the possibility of responding and participating in a dialogue: “If the Other did not ask me a question, there would not be a system of signs, so firstly the fact that somebody asked and I answered is the source of semantic and semiotic structure” (p. 262). He also points out that “If there is no dialogue or understanding, if there is no will to participate in the event, the intentional event will not occur” (p. 234).

This very fine point of interpersonal relationships was also analyzed by Friedrich Nietzsche, who opts for understanding dialogue as order and obedience in his well-known master–slave relationship. Tischner (2012) tries to differentiate the relationship of obedience and that of “coming after me” and “going after you,” which he claims is the basis for a proper dialogue (p. 33). In his view, this kind of relationship builds up reciprocity. A nonreciprocal community occurs when one side of a dialogue does not follow the other side. As he writes, “I go after him, but ‘he’ does not go after me and there is no relationship of reciprocity” (Tischner, 2012, p. 233).

According to Tischner, through true speech, true existence can happen. A similar idea was put forward by Martin Heidegger, who indicated the crucial difference between *Gerede* and *Rede*. He says

that only the latter leads to an authentic way of life and then *Mit-sein* underpinned by *Sorge*. As Tischner (2012) says, “opposition to *Gerede* is *Rede* (speech); when describing it in the form of authentic and non-authentic ways of existence, Heidegger opposes them” (p. 196).

Aleksander Bobko (2007, p. 12) points out that freedom in Tischner’s philosophy obliges us to take responsibility for ourselves and others and enables us to meet others authentically. “Responsibility is an ethical category. To explain the genesis of the responding, one should reach the ethical element” (Tischner, 1998a, p. 90). To clarify, “there is no force outside me to make me answer. The connection between question and answer is not causal. In a sense, Gottfried Leibniz had it right when he claimed that ‘monads have no windows.’ If I respond, it is only because I want to” (Tischner, 1998a, p. 89). Tischner (1998a) continues:

Around me and beside me there are people, especially those who are participants of the same drama in which I take part as well. In spite of prevalent opinions, I do not see them, I do not hear them, do not touch it, and do not perceive it. What I perceive is externality and not a man as a man, the other as the other. Another man as a man can only appear when—not excluding the whole “externality”—standing in front of me as a participant in my drama. Participation in drama I cannot hear nor see; it requires quite another openness than the openness characteristic of intentional consciousness. Another man stands before me through some recourse, and in consequence an obligation appears in me. Consciousness of the presence of the Other is filled as consciousness of a recourse—a recourse which obliges. Here my ears hear your question. Afterwards comes a moment of silence—shared presence. You wait for an answer. One should give an answer. This “should” is essential. (p. 9)

The main factors of this existential drama, then, are person, stage, and time. Tischner (1998a) writes that “a dramatic existence means experiencing the given time and having other people and the world as a stage underfoot” (p. 7). He further explains dramatic time as “the time that happens between us as participants in one and the same drama. The dramatic time binds me with you, and you with me, and binds us with the stage where our drama takes place” (Tischner, 1998a, p. 8). The drama, then, is between a person and another person. It is filled with tension and it runs between the tragedy’s various turning points. The peripeteias of the actors in their drama-life—as will be shown—are spread between two fundamental points of dialogue: question and answer.

Tischner's philosophy is not only an original philosophy of drama, but also a philosophy of dialogue. The importance of a word uttered in a social environment springs from the fact that an answer binds me with the person who asks me a question and the question that somebody asks me binds us in the sense that we become a dialogical unity: "The relationship which is born between the asked and the asking is called a dialogic relationship" (Tischner, 1998a, p. 90). The dialogue runs between two subjects and is played within the world of words. It is worth emphasizing that the crucial role in Tischner's philosophy is played by a dialogue. It has its highest significance, since it is a way of communication.

But it is also important to note that not every philosophical tradition holds language to be a group of relationships between people (*lingua ac communitas* in Latin). Very often, we speak to preach (Augustin), to divide useful things from useless ones, divide the just from the unjust (Aristotle), or to share our thoughts with other people (Aquinas). Language can also be treated as a way of reminding ourselves of innate knowledge as ideas (Plato), the work of our spirit (Humboldt), an expression of our inner life and freedom (Swedenborg), or our attitude toward the world (Schelling) (Andrzejewski, 2016). When it comes to dialogue alone, it can be understood differently as well. The most multi-dimensional and serious attitude toward dialogue is represented by philosophers of dialogue, of which Tischner definitely is one. Witold P. Glinkowski, in his book *Człowiek w dialogu* [Human Beings in Dialogue] even postulates that we are *homo dialogi*, since "humans are an extraordinary and unprecedented entity in the ontical universe, owing their existence to dialogue, to which they were invited" (Glinkowski, 2020, p. 15).

Tischner (2012) alone claims that "each and every language is directed to somebody—when talking, we talk to somebody or with someone. This 'to somebody' or 'with someone' is a sphere of communication or dialogic dimension" (pp. 258–259). It is worth noticing that, even within the ancient philosophical tradition dialogue had already received attention, with Socrates' three sieves of speech (truth, goodness, and necessity/usefulness), five canons of rhetoric—*invention, arrangement, style, memory, and delivery*—three functions

of rhetoric—ethos, pathos, and logos—or the virtue of truthfulness as a mediocracy between two extreme vices—undue humility and undue boastfulness—proposed by Aristotle in *Nicomachean Ethics* as an application of the golden mean to speech. The significance of words in antiquity is expressed in Plato’s *Phaedrus*: “Oratory is the art of enchanting the soul, and therefore he who would be an orator has to learn the differences of human souls—they are so many and of such a nature, and from them come the differences between man and man” (Plato, <http://classics.mit.edu/Plato/phaedrus.html>).

This platonic concept of treating words as those operating on human souls can also be seen in Tischner’s (1998a) understanding of dialogue. We can read that “openness to the Other has a dialogic character” (p. 9), that “to listen is to step into the speaker’s shoes” (Tischner, 1991, p. 15), and that “dialogue constitutes, enforces, and develops, lasting longer or shorter, being richer or poorer, spiritual reality—interpersonal reality—which exposes the essential meaning of the dialogic reciprocity of people” (Tischner, 1998a, p. 20). Contemporarily, John Searle explains:

We find there are five general ways of using language, five general categories of illocutionary acts. We tell people how things are (*Assertives*), we try to get them to do things (*Directives*), we commit ourselves to doing things (*Commissives*), we express our feelings and attitudes (*Expressives*), and we bring about changes in the world through our utterances (*Declarations*). (Searle, 1979, p. VII)

Within Searle’s categorization, Tischner’s view would embrace *directives*, *commissives*, and *declarations*. This is so because, in accordance with the Polish thinker, the ontology of a person living with other people on a stage is based on a series of meetings and separations which engage us in human affairs through dialogue structured as a question–answer relationship.

Józef Tischner’s philosophy of meeting

As Tischner (1991) explains, “drama begins with meeting, evolves in various forms of encounters, and ends with separation—break-up or death” (p. 12). Within this philosophical understanding of a human’s life, he describes the role of the Other in this way: “Another

person stands in front of me with some expectation/demand, which gives me a sense of responsibility” (Tischner, 1991, p. 13). Tischner’s student, Jarosław Jagiełło (2020), says that

it is clear that in Tischner’s optics, dramaturgy—and even the tragedy of existence—and inner conflict which happens in the axiological horizon of a person’s own existence, takes place in the face of the Other: both another person and God. (p. 68)

Tischner is clearly inspired by the thought of Levinas, whose analysis of a *tête-à-tête* encounter also includes those elements of asking and responding, since Levinas’ well-known *face* appears while asking, commanding, and listening. As Tischner (2012) writes, “metaphysics here is that one asks another and the Other answers; metaphysics here is where somebody says something to another and the Other listens. There is also the metaphysics of request” (p. 256).

The question is a *prima facie* request—it is a kind of turning toward the Other with some desire. This situation of asking awaits a response. It also generates some tension between the two parties, which stems from awaiting for an answer. Will it come at all? Or maybe only partially? Will it fulfil my desires? Will it meet my expectations? Will you generally take my asking into account or will you just ignore it? Will the words which come in response be truthful?

Tischner sees human relationships in some specific setting—the setting of encounter. First, we meet someone. Second, within such a meeting, the Other can ask me a question. Third, my decision to answer or not to answer makes me a participant of somebody’s drama. To use Tischner’s words (1989a),

a man stands in front of me and asks me a question. I do not know where he comes from and I do not know where he is going. Now he is waiting for a response. By asking, he apparently wants to make me a participant in his affairs. (p. 89)

The ethical dimension of the question–answer relationship in Józef Tischner’s philosophy of dialogue

Preliminary remarks

Tischner (1998b) highlights the ethical importance of the question–answer relationship by saying that

the “quality” of asking–being asked does not concern some abstract idea of freedom, but freedom as a stand-in. Revelation is happening by chance, but it is not a “meaningless” chance. It is chance “by choice” Firstly, freedom is freedom of another who has asked me a question and by asking he has “confided in me.” (p. 175)

It is exceptionally worth pointing out that within Tischner’s theory, the one who asks simultaneously reveals themselves and confides in the Other. We do not open ourselves up to just anybody: “The epiphany of face is not a revelation of everything to everybody, but a revelation of the truth-teller to the chosen one” (Tischner, 1998a, p. 32). When asking, we need to trust another person and hope that they will not let us down, will not lie to us. “The one who reveals himself firstly looks for somebody in whom he can confide and self-entrust” (Tischner, 1998b, p. 179). Asking is an act of trust and faith and it is never a one-sided relationship, since “revelation is a call-up, which runs on the level of a dialogic relationship between a person and another person” (Tischner, 1998b, p. 179). Me asking you, accompanied by my revelation of myself, binds me with you and is a chance for us to build a trustworthy, faithful, and strong relationship.

The person who asks starts a relationship with another person with their question. Nevertheless, in order to create a relationship, the responder needs to answer. As is quite clear, the responder in general is spread between two logical options—saying honestly “yes” or sincerely “no”: “Revelation understood as asking, challenge and entrustment bridges the distance of separation between Me and You, who can say ‘no’” (Tischner, 1998b, p. 180). A bridge between the two parties to a dialogue will be built if a positive, trustworthy answer comes. If a silent and empty answer or a negative response comes, then a drama is born.

It is important to understand how great a role the question–answer relationship plays within Tischner’s philosophy. It has a huge moral burden—indeed, it builds the ethics—since only through asking–response can responsibility be established.

Another person is present in me—or present by me—through expectation which he awakens in me. It is seen in the awareness of question. Another has asked me Question is expectation. The one who has asked has a right to be given an answer In this obligation we feel the presence of another person. The Other is presented by me through what I am obliged to do for him; and I am presented by him through what

he is obliged to do for me. This relationship is one of liability. Liability is a relationship of responsibility. Responsibilities are born in meeting. (Tischner, 1998a, p. 18)

In front of me stands the Other—they have a different character and essence than any other entity in the world; they are not only some non-interactive grain of sand or clouds in the sky. The difference is that when they ask, they open the possibility of a deep, interpersonal relationship. Animals may sometimes ask us for something—mainly for food—but a request from a human being is nevertheless different. This is because, according to Tischner, the person who asks wants somebody to become a true participant in their drama. They want someone to be involved in their affairs. They may be in need, they may have some desires to be fulfilled—and certainly by asking they need a response. Nevertheless, there are no ethical means to force a person to answer our question. The response is born in the conscience of the responder and is an act of free will. This makes the first person dependent on the other, since Tischner sees the act of asking immersed in a sphere of poverty.

Question—answer as a relationship of dependency in poverty

“What is a question? It is a kind of request. Whoever asks a question is asking for a response. Question and answer are possible where requests are possible—i.e., in the world of poverty,” Tischner writes (1998a, p. 92). A question reveals our poverty, or a need that sparked the request. Poverty is the father of a question, and an answer functions as a gift of free will: “asking questions and questioning asks—is a presence of some kind of neediness. Neediness requires *misericordias*” (Tischner, 1998a, p. 90). If an answer is given to us, it does not take the form of an act of the wealthy toward the poor, but rather of a master teaching a student. Tischner (1998a) explains it this way:

Me—one who is asked—I know thanks to the question which has come to me that another man is present by me, but I know that I am present by him as well Giving an answer to the question I am starting—if I am really responding—to be “for somebody.” (p. 90)

This dependence on the Other in the act of asking puts the one who asks in a humiliating position, in a way. While asking, we confess to another person that we need them. It puts us on some unequal

level with the person whom we ask for something. And we reveal through the act of asking that we are not self-sufficient and we are in need of another. Moreover, this factor of having or not having the answer is also quite inconvenient for the one who asks. Not only do we reveal ourselves as naked in some way by asking, but we also take the risk that our nudity will be disdained:

I answer because the question was a request and a calling, and request and calling has an established moral responsibility. I answer in order not to kill. If I remain silent, I could hurt the face of the Other. My silence would be an act of contempt—metaphysical contempt. (Tischner, 1998a, p. 103)

In the spirit of Tischner's Levinas-inspired philosophy, the one who does not respond, who choose not to answer sincerely, is the one who sentences the other to contempt. Not responding is an entirely dramatic situation of being rejected, disdained, ignored, and left alone. It has an even deeper metaphysically-based ethical dimension: "A lack of reciprocity, and especially its refusal, completes itself in the perspective of evil." (Tischner, 1998a, p. 117). It is ethically wrong not to answer and deny reciprocity, because Tischner sees asking—responding this way:

At the source of answering the question of a human being must be some ethical choice—a choice between good and evil. The responder not only gives an answer to the Other, but also to himself—as a participant in the drama of good and evil. (Tischner, 1998a, p. 91)

Summary and a short solution to the research problem

In accordance with Tischner's view, a person living among people is sentenced to a dramatic situation—drama is born when we need the true word and we are given a lie. On the stage of life's theatre, the plot runs according to question–response, which can be seen on different levels of human existence (personal, social, regional, national, or global). The Polish philosopher treats this dialogic relationship very deeply, even claiming that it is a necessary condition for us to fully become ourselves, since "in reciprocity, I become who I am thanks to you, and you thanks to me" (Tischner, 1991, p. 12). Enriching this view with Emmerich Coreth's (1986, 1994, 1980) metaphysical perspective, it should be emphasized that the situation of a person is even

more tragic—his existence depends on Pure Being while his essence separates him from it, which we discover by scrutinizing the question. Taking all those views on a human being together, we can conclude that within this philosophical perspective, a person in social and ontological settings is constructed as a beggar. They are situated in constant poverty on different levels: personal, existential, social, interpersonal, etc. At this point, Tischner (1998a) admits that “basic questions, from which the philosophy begins, are, without a doubt, a call of pain” (p. 96). When we situate ourselves in the position of one who asks, we sentence ourselves to a real drama, since we ourselves depend on the response, which may or may not come. And even deeper, by asking we confess and confirm that we are not self-sufficient entities, because we are in some need of something. Asking has a hidden nature of striving for something and is founded on some kind of hunger. From the metaphysical perspective, agreeing on our relational construction that is revealed in the question–answer paradigm, we confirm that we are limited and imperfect beings, sentenced to eternally searching for something which fundamentally cannot come, because even if some partial fulfilment comes, another kind of deficiency appears.

We can be involved in this spiral of question–response *ad infinitum*, never attaining satisfaction. The question–response structure is based on desire, and as Buddha Gautama notes, every misery and suffering (*dukkha*) originates within a craving:

And what is the stress of *not getting what is wanted*? In beings subject to birth, the wish arises, “O, may we not be subject to birth, and may birth not come to us.” But this is not to be achieved by wanting. This is the stress of not getting what is wanted. In beings subject to aging... illness... death... sorrow, lamentation, pain, distress, and despair, the wish arises, “O, may we not be subject to aging... illness... death... sorrow, lamentation, pain, distress, and despair, and may aging... illness... death... sorrow, lamentation, pain, distress, and despair not come to us.” But this is not to be achieved by wanting. This is the stress of not getting what is wanted. (*The First Noble Truth...* 2013)

According to Buddhist teaching within the structural craving and wanting, no peaceful mind can be attained.

Tischner is fully aware that craving is the cause by which suffering, poverty, and misery come into play on the stage of our dramatic life. He tries to alleviate this quandary by distinguishing between longing and craving/desire, inspired by Levinas:

Being-for-another is expressed, according to Levinas, in longing which is essentially distinct from desire. Desire, even in the most sublimated form of openness to beauty of the Other, is always desire of the-same; whoever lives on the level of desires awaits “the eternal return of the same.” Longing is an openness to something else—to something totally different. (Tischner, 1998b, p. 245)

Following Levinas, he claims that longing for something totally different is not the same as desire, which is wanting of the-sameness. This is how he steps into reflections on God and agathology. Following St. Thomas Aquinas, Coreth also claims that only Being (*Sein*) is *actus in seipso subsistens*.

However, the fullness of all real perfection of being could still be thought of as finite; but it can only be limited if other unfulfilled possibilities are also open, i.e., unrealized possibilities of further perfections of being. (Coreth, 1958, p. 54)

In other words, unfulfilled possibilities within this ontological hypothesis of a construction of entities without Pure Being will always assist us. Nevertheless, we leave aside considerations about transcendence as a possible fulfilment of the question–response quandary in this article, bearing in mind that such a solution has been proposed by some metaphysicians. For now, we can only recollect the perspective of Pippi Longstocking, who eagerly searches for “spunk” and after a long adventure regarding the meaning of the word “spunk,” she discovers it in her own hands (Lindgren, n.d., chapter 3).

Getting back to the initial inquiry: What is the value of words? What do words mean? Can we trust words?—Perhaps the answer to those questions is simpler than it seems. Perhaps with any word, even an imaginary, misleading, or deceptive one, we can follow Pippi and play both meaning-finding and thing-finding (see: Lindgren, n.d.).

Bibliography

- Andrzejewski B. (2016). *Filozofia słowa. Zarys dziejów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Austin J.L. (1962). *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*, New York: Oxford University Press.
- Bobko A. (2007). *Myślenie wobec zła. Religijny i polityczny wymiar myślenia w filozofii Kanta i Tischnera*, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.

- Bodhi B., *Right Speech, Right Action, Right Livelihood*, <http://www.vipassana.com/resources/8fp4.php> [access: 12.10.2019].
- Cegieła A. (2014). *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa: Elipsa.
- Confucius (2018). *The Analects of Confucius: The Complete Books of Confucian Wisdom*, trans. J. Legge, [s.l.]: Adansonia Press.
- Coreth E. (1958). "Metaphysik als Aufgabe," in *Aufgaben der Philosophie. Drei Versuche von E. Coreth, C. Muck, J. Schasching*, Innsbruck: Felizian Rauch.
- Coreth E. (1980). *Metaphysik. Eine methodisch-systematische Grundlegung*, Innsbruck–Wien–München: Tyrolia Verlag.
- Coreth E. (1986). *Was ist der Mensch? Grundzüge philosophische Anthropologie*, Innsbruck–Wien–München: Tyrolia Verlag.
- Coreth E. (1994). *Grundriss der Metaphysik*, Innsbruck–Wien: Tyrolia Verlag.
- Glinkowski W.P. (2020). *Człowiek w dialogu*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jagiello J. (ed.). (2020). "From Axiology to Agathology: Józef Tischner's Philosophy of Man," in *Józef Tischner*, ed. J. Jagiello, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, pp. 41–109.
- Lindgren A. (n.d.). *Pippi Långstrump i Söderhavet* [many editions].
- Peirce Ch.S. (1955). "Logic as Semiotic: The Theory of Signs," in *Philosophical Writings of Peirce*. Selected and edited with an introduction by J. Buchler, New York: Dover Publications, Inc.
- Plato, *Phaedrus*, <http://classics.mit.edu/Plato/phaedrus.html> [access: 19.10.2019].
- Searle J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tischner J. (1991). *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Tischner J. (1998a). *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków: Znak.
- Tischner J. (1998b). *Spór o istnienie człowieka*, Kraków: Znak.
- Tischner J. (2012). *Współczesna filozofia ludzkiego dramatu. Wykłady*, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.
- The First Noble Truth: The Noble Truth of "dukkha"*. (2013), edited by Access to Insight (BCBS Edition), 5 November 2013, <http://www.accesstoinsight.org/ptf/dhamma/sacca/sacca1/index.html> [access: 12.10.2019].

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dominika Dziurosz-Serafinowicz
 University of Gdańsk
 Institute of Philosophy
 e-mail: dominika.dziurosz-serafinowicz@phdstud.ug.edu.pl

Szymon Tarka
ORCID: 0000-0001-5672-2537
Akademia Ignatianum w Krakowie

Edukacja w perspektywie filozofii dialogu. Aspekty etyczne w dobie pandemii COVID-19

Education from the Perspective of the Philosophy of Dialogue: Ethical Aspects During the COVID-19 Pandemic

ABSTRACT

The personal relationship between teacher and student is an important element of the educational process. It takes place in a specific space, which is usually a school. Interpersonal relationships and the space in which the interaction occurs are very important for understanding the essence of humankind. Problems related to the understanding of interpersonal relationships and their place in the broader educational process are also key issues in the philosophy of dialogue, as perceived by Józef Tischner. Therefore, the article first presents the main outlines of the philosophy of dialogue, understood as a starting point for education; then it emphasizes the importance of dialogue in education and the role of the meeting between teacher and student in the educational process. Over the last two years of the COVID-19 pandemic, interpersonal relationships have been greatly limited and sometimes even impossible, while the learning process was carried out remotely. With this in mind, the article discusses the

KEYWORDS

education, dialogue, meeting, ethics, philosophy of dialogue

SŁOWA KLUCZOWE

wychowanie, dialog, spotkanie, etyka, filozofia dialogu

SPI Vol. 25, 2022/3
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2022.3.007

Nadesłano: 20.06.2022
Zaakceptowano: 7.07.2022

ethical dimension of education in both real and virtual meetings. The main aim of the article is to draw attention to the threats facing today's changing education and to emphasize one of the important elements of education, which is educational dialogue.

ABSTRAKT

Osobista relacja nauczyciela i ucznia jest ważną kwestią w procesie edukacyjnym. Ma ona miejsce w konkretnej przestrzeni, jaką zazwyczaj jest szkoła. Relacje międzyludzkie oraz przestrzeń, w której odbywa się spotkanie, są bardzo ważne dla zrozumienia istoty człowieka. Zagadnienia związane z rozumieniem relacji osobowych i ich miejscem w szeroko rozumianym procesie wychowania są także kluczowymi kwestiami filozofii dialogu w ujęciu Józefa Tischnera. Dlatego w artykule przedstawione zostaną najpierw główne zarysy filozofii dialogu rozumianej jako punkt wyjścia dla edukacji, następnie podkreślone będzie znaczenie dialogu w edukacji oraz roli spotkania nauczyciela i ucznia w procesie wychowania. W ostatnich dwóch latach pandemii COVID-19 relacje międzyludzkie zostały bardzo ograniczone, a czasami wręcz stały się niemożliwe, natomiast proces nauczania odbywał się w formie online (zdalnej). Mając to na uwadze, w artykule zostanie omówiony etyczny wymiar wychowania w spotkaniu zarówno realnym, jak również wirtualnym. Głównym celem artykułu jest zwrócenie uwagi na zagrożenia, jakie stoją przed dzisiejszą edukacją, tak dynamicznie podlegającą kolejnym przemianom, oraz wyakcentowanie jednego z ważnych elementów edukacji, jakim jest dialog edukacyjny.

Wprowadzenie

Czas pandemii odcisnął piętno na wszystkich sferach naszego życia. Trudno mówić o przestrzeni wolnej od obostrzeń, której nie dotknęłyby kwarantanna czy izolacja. Choroba, będąca zagrożeniem życia, stawia każdego człowieka w stanie ciągłej gotowości i napięcia. Nasze zdrowie, które jest podstawą istnienia i działania, daje siłę do funkcjonowania na polu nauki, pracy, kultury czy oświaty. Kiedy instynktownie pragniemy chronić siebie i bliskich, nie patrzymy na koszty, jakie musimy ponieść. Nic więc dziwnego, że okoliczności, w jakich przyszło nam żyć, na pierwszym miejscu stawiają ochronę życia i zdrowia. Jakość egzystencji niestety obniżała się, kiedy przez

wiele dni byliśmy poddawani obostrzeniom związanym z pandemią COVID-19. Podróż, jeszcze nie tak dawno temu tak prosta, zaczęła pociągać za sobą wymóg respektowania szeregu reguł sanitarnych, które ograniczały naszą swobodę przemieszczania się. Codziennosc pokazała nam, że poza szpitalami najbardziej widocznymi miejscami zmian stały się sklepy oraz urzędy, w których restrykcyjnie wyznaczano liczbę osób przypadającą na daną powierzchnię, a samo wejście w przestrzeń wspólną było obwarowane szeregiem zasad sanitarnych. Obostrzenia związane z pandemią pociągnęły za sobą zmiany we wszystkich w zasadzie przestrzeniach, gdzie ludzie się spotykali ze sobą prywatnie czy też zawodowo.

Niewątpliwie jedną z takich przestrzeni, która w sposób szczególny doświadczyła tych zmian, jest cała sfera edukacji: szkoła podstawowa, liceum, technikum, szkoły zawodowe, uniwersytety i wszystkie miejsca związane z kształceniem. W jaki sposób edukacja prowadzona w formie online, która odcisnęła już swoje piętno na funkcjonowaniu uczniów, będzie interpretowana za kilka, a może nawet za kilkanaście lat – tego jeszcze nie wiemy. Dlatego w niniejszym artykule zostanie podjęte fundamentalne zagadnienie z obszaru edukacji, jakim jest osobista relacja nauczyciela i ucznia w przestrzeni szkoły, ze szczególnym odniesieniem także do procesu nauczania online.

Zagadnienia związane z rozumieniem relacji osobowych i ich miejscem w szeroko rozumianym procesie wychowania są kluczowymi kwestiami także dla filozofii dialogu w ujęciu Józefa Tischnera. W myśleniu ks. Tischnera przestrzeń relacji międzyludzkich oraz przestrzeń, w której wydarza się spotkanie, są bardzo istotne dla zrozumienia samej istoty człowieka. Filozofia tego myśliciela z Podhala odślania przed nami horyzont relacyjności, który ułatwia zrozumienie transformacji nauczania (ze stacjonarnego na zdalne) w perspektywie etycznej. Należy jednak dodać, że udzielenie ostatecznych odpowiedzi w formie normatywnej jest bardzo trudne, gdyż zmiany cały czas trwają i nie wiemy, kiedy się skończą, ani jakie będą ostateczne ich skutki.

Celem tego artykułu jest zatem zwrócenie uwagi na zagrożenia, jakie stoją przed dzisiejszą edukacją, tak dynamicznie podlegającą kolejnym przemianom, oraz wyakcentowanie najważniejszych elementów edukacji. W związku z tym najpierw zostanie przedstawiony zarys filozofii dialogu jako punkt wyjścia dla edukacji, następnie

znaczenie dialogu w edukacji oraz proces wychowania w kontekście spotkania. Podkreślony również zostanie etyczny wymiar wychowania, które dokonuje się nie tylko w spotkaniu świecie realnym, ale również w wirtualnym.

Filozofia dialogu jako punkt wyjścia dla edukacji

Filozofia dialogu to jeden z nurtów współczesnego myślenia, który za podstawowe źródło swoich rozważań uznaje relacje jako fundament istnienia człowieka. Za podstawę ludzkiego istnienia w tym ujęciu uznawany jest dialog/rozmowa z drugim człowiekiem. Dialog przekracza subiektywne poznanie świata, dlatego właśnie, że nie odnosi się do relacji podmiot–przedmiot, ale sprzyja relacji podmiot–podmiot. Filozofia spotkania, bo tak też jest nazywana filozofia dialogu, obiektywizuje poznaną rzeczywistość dzięki interakcjom międzyludzkim, równocześnie odsłaniając fundament dla podłoża aksjologicznego relacji „Ja–Ty” (Kierś 2001: 570).

Śledząc rozwój filozofii dialogu na gruncie polskiego myślenia, napotykaemy jednego z jej czołowych przedstawicieli: Józefa Tischnera. Jego dziełem w tym obszarze tematycznym jest *Filozofia dramatu* (1990), z której możemy czerpać podstawową wiedzę dla rozumienia relacji człowieka do człowieka oraz człowieka do świata. Przestrzeń, w której się poruszamy, pozwala nam na doświadczanie bodźców, które nas nastroją do życia. Relacja człowieka z innym człowiekiem jest bezpośrednim doświadczeniem, dzięki któremu i w którym przeżywamy dialog. „Otwarcie dialogiczne jest otwarciem na innego człowieka: na ty, na on i ona, na my i oni. W nim inny człowiek jest obecny dla mnie, a ja dla innego” (Tischner 1990: 18). Należy zwrócić uwagę na fakt, że w świecie przenikniętym restrykcjami pandemicznymi nie wystarczy być otwartym na drugiego, bo bardzo trudno się spotkać wtedy, kiedy wszyscy są objęci kwarantanną czy też poddani izolacji. W tej specyficznej sytuacji cała złożoność komunikacji napotyka bariery przy realizacji założeń, jakie niesie ze sobą dialog. Obecność innego człowieka to nie tylko wymiana myśli, ale również uścisk dłoni, grymas na twarzy, za pomocą którego prosi on, aby zapytać: „jak się czujesz?”. Wszystko to w dialogu jest werbalną i pozawerbalną formą przekazu bycia dla kogoś i komunikowania się. Współczesne urządzenia komunikacyjne dają nam możliwość rozmowy bez

kontaktu fizycznego. Czy jednak taki kontakt, np. telefoniczny, niesie ze sobą taką samą wartość jak spotkanie fizyczne? Odpowiedź może być kłopotliwa. Z jednej strony dobrze jest, że taki kontakt w ogóle jest możliwy. Z drugiej zaś strony nie ma możliwości pełnej komunikacji, kiedy tylko się słyszymy, nie doświadczając realnej obecności tu i teraz. Spotkanie w takich warunkach nie może być pełne. Ja nie jestem cały obecny dla ciebie, a ty nie możesz być cały obecny dla mnie. Dlatego, odnosząc się do podstawowych założeń filozofii dialogu oraz szeroko nakreślonych problemów z komunikacją w czasie pandemii, warto podjąć temat przestrzeni kontaktu w edukacji.

Scena jako miejsce spotkania jest jednym z fundamentalnych założeń w filozofii dialogu Tischnera poruszonych w dziele *Filozofia dramatu*. „Jesteśmy na świecie jak na scenie” (Tischner 1990: 14–18) – pisze Tischner. Zawężając pole dla zrozumienia roli „sceny” w dialogu międzyludzkim, można założyć, że każda rozmowa odbywa się na jakiejś „scenie”. Samo miejsce potrafi intencjonalnie wzbudzić w nas określone uczucia i zachowania. Będąc w miejscu publicznym obowiązują nas inne zasady niż we własnym domu. Jeszcze inne zasady niż np. w kawiarni obowiązują nas w miejscu sakralnym. Każde miejsce może być naszą małą sceną pomagającą lub utrudniającą dialog. Szkoła, jako szczególne miejsce spotkania, za cel obiera sobie przekazanie wiedzy, a przede wszystkim obiektywnych wartości, oraz wychowanie młodego człowieka. Edukacja przechodząc przez wiele przeobrażeń, sięgając swoją genezę aż do starożytnej Grecji, wypracowała w swojej historii szczególne miejsce realizacji swoich założeń, które nazwała szkołą. Wchodząc do szkoły od razu wiemy czemu służy to miejsce, intencjonalnie nastawiamy się na przyjęcie wiedzy, patrząc na nią z perspektywy ucznia. Również nauczyciel wchodząc do budynku szkoły jest świadom tego, że jest miejsce jego pracy i realizacji powołania do bycia pedagogiem.

Dla edukacji i filozofii dialogu bardzo ważne są te dwa podstawowe aspekty: spotkanie z drugim człowiekiem oraz miejsce tego spotkania, jakim jest konkretna „scena”. Jakie jednak warunki muszą zostać spełnione, aby spotkanie/dialog/rozmowa mogły zostać uznane za wartościowe i by także samo miejsce sprzyjało prawdziwej obecności i byciu dla siebie? Nauczanie jest wyjątkowym spotkaniem, w którym edukujący stawia sobie za cel przekazanie swojej wiedzy edukowanemu. Czy jednak w obecnej sytuacji, w obliczu zaistniałych

zmian sposobu nauczania, które tworzą nowe bariery dla „sceny” spotkania edukacyjnego, sam walor edukacyjny pozostaje nienaruszony? Czy w tym kontekście nie dochodzi do osłabienia etycznego wymiaru edukacji spowodowanego brakiem możliwości realnego spotkania uczącego z nauczonym? Z pewnością są to ważne pytania, na które należy szukać odpowiedzi.

Dialog w edukacji

U początków edukacji stoi nauczyciel, *paidagogos*, zamieszkały w Atenach starożytnej Grecji, najczęściej niewolnik. Traktowany on był na równi z rzemieślnikiem. Jego zadaniem była praca nad wykształceniem fizycznym, rozwojem umysłowym, kulturą osobistą oraz obywatelskim przygotowaniem wychowanka do życia publicznego (Juraś-Krawczyk, Śliwerski 2000: 104). Postrzegany był jako mistrz z zakresu działalności gospodarczej, sprawny technik, który swoje doświadczenia przekazywał podopiecznym. Często traktowano go jako członka rodziny, którego zadaniem było nauczyć swoich wychowanków sztuki polowania, odwagi, siły ducha oraz sprawności fizycznej. W tym klasycznym podejściu do nauczania nie do pomyślenia i przyjęcia byłoby kształcenie podopiecznego na odległość. Kluczowa w praktyce edukacyjnej zawsze była relacja mistrz-uczeń. Dlatego warto się zastanowić, czy dialog, który nie może pokonać pewnych barier, nadal jest dialogiem w pełnym tego słowa znaczeniu.

Jeśli powszechnie znaną praktyką nauczycielską było spotkanie wychowawcy z wychowankiem, to warto się zastanowić nad ogólnymi, a zarazem podstawowymi zadaniami nauczyciela. Najbardziej znane typologie kompetencji, koncentrujące się przede wszystkim na specyfice pracy nauczyciela, zostały wyróżnione przez Hannę Hamer i Czesława Banacha. Pierwsza z nich (Hamer 1994: 25–125) dzieli kompetencje nauczycielskie na:

- specjalistyczne, obejmujące przede wszystkim wiedzę z nauczanej dziedziny oraz umiejętności samokształcenia;
- dydaktyczne, określające umiejętności związane z kierowaniem procesu uczenia się uczniów;
- psychologiczne, łączące postawy i cechy osobowe związane z pozytywnym nastawieniem do ludzi, z umiejętnościami komunikacyjnymi, społecznymi i samoregulacyjnymi.

Przyjrzyjmy się trzeciemu zadaniu. Nauczyciel ma łączyć „postawy i cechy osobowe”, a cały przekaz powinien się odbywać na gruncie dialogu. Wszystko to, co łączy się w kompetencjach psychologicznych, jest wyrazem oddziaływania podmiotu na podmiot. Umiejętności komunikacyjne, tak potrzebne we współczesnym świecie, rodzą się najpierw w spotkaniu z rodzicem, otoczeniem. Następnie dziecko spotyka nauczyciela, który ma zadanie kształtować młody umysł i ciało. Edukacja nie powinna zakładać w sobie suchego tylko przekazu treści merytorycznych.

W dziejach ludzkości działalność edukacyjna zawsze była stawiana wobec różnych wyzwań. Niemniej jednak tak specyficznego i szczególnego wyzwania, jakie przyniósł czas pandemii COVID-19, jeszcze nie doświadczała. W wymiarze pedagogicznym bardzo ważne jest, aby w procesie edukacyjnym wychowawca angażował całego siebie: swój czas, wiedzę, obecność, dyspozycyjność, swoje wartości i ideały, którymi się sam kieruje w życiu. Taka wizja nauczyciela jest w zasadzie wzorcowa dla wszystkich pedagogów. Doświadczenie życia codziennego pokazuje jednak różne postawy nauczycieli wobec tak sformułowanego ideału. Wychowawca ma za zadanie przekazać wychowankowi chęć poszukiwania prawdy, ma kształtować w nim nawyk czynienia dobra, otwierać go na piękno otaczającego świata. To dzięki bezpośredniemu kontaktowi osoba odpowiedzialna za nauczanie jest w stanie reagować na ewentualne braki, jakie zauważa u wychowanka, tak by w procesie edukacyjnym zdobył on nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim stał się odpowiedzialnym człowiekiem. Poza zdobyciem szerokiej wiedzy z różnych dziedzin życia wychowanek kończąc edukację powinien zostać również wyposażony w rzetelne kompetencje społeczne, prawidłowe umiejętności komunikacyjne. Natomiast w kolejnych etapach rozwoju, w wyniku zdobytych wcześniej umiejętności, młody człowiek kształtuje w sobie pewność siebie, nowe horyzonty możliwości samorealizacji swoich marzeń i ambicji oraz świadomość perspektyw czekających go w przyszłości, nie tylko na rynku pracy, ale i w życiu osobistym.

Czy jednak także na wychowankach nie spoczywają pewne obowiązki? Możliwość edukacji jest dziś dana wszystkim, jednakże korzystanie z tego dobrodziejstwa zakłada potrzebę otwartości na wiedzę. Gotowość do dialogu zakłada obecność, ale sama tylko obecność nie rodzi jeszcze interakcji. Nie zawsze bowiem sama

obecność już na wstępie spotkania niesie ze sobą otwartość. Kiedy uczeń czy student, będąc w sali podczas zajęć, nie jest otwarty na dialog, na przyjęcie przekazywanej mu wiedzy, wtedy sama obecność nie pomoże w przyswojeniu wiedzy, jaką przekazuje mu nauczyciel. Co natomiast się dzieje, gdy uczeń nie przebywa z innymi wychowankami w typowej sali lekcyjnej, tylko w pokoju własnego domu? Z pewnością pokusa, by zająć się czymś innym niż koncentracją na przekazywanej wiedzy, jest w takim wypadku bardzo silna. Łatwiej jest otworzyć dodatkowe okno w przeglądarce internetowej i zacząć przeglądać coś, co może się wydawać bardziej interesujące, ale jednak mniej pożyteczne. W takiej sytuacji uczeń jest pozostaje w „wirtualnym pokoju nauczania”, ale jego uwaga jest skupiona gdzieś indziej. Taka sama sytuacja może się wydarzyć i na sali lekcyjnej, wtedy jednak nauczyciel, widząc, że uczeń zajmuje się czymś innym niż tematem zajęć, szybciej zareaguje, a sam uczeń przez swoje realne bycie tu i teraz na zajęciach będzie bardziej zmuszony się skupić na tym, co się dzieje. Otwarcie się jest wewnętrzną i zewnętrzną postawą intencjonalnego skierowania się ku komunikatom, jakie wychodzą od drugiego człowieka szukającego kontaktu (Tischner 1990: 18; 2000: 297). Nauczyciel, o ile szuka takiego kontaktu, może się spotkać z obecnością ucznia, ale nie zawsze z jego otwartością. Wtedy słowa nauczyciela i próba przekazania wiedzy jest jak „rzucanie grochem o ścianę”. Uwydatnia się tu potrzeba wspólnego otwarcia, ponieważ ani same kompetencje nauczyciela, ani sama obecność ucznia nie są jeszcze wystarczające do edukacji. Warto jednak podkreślić, że wartość edukacji nie tkwi tylko w samej wiedzy, ale i w kształceniu postaw człowieka ku odpowiedzialności, sprawiedliwości, znajomości zasad dobrego zachowania w różnorodnych sytuacjach życia codziennego, świadomości społecznego i osobistego przyznania prymatu zasadom obiektywnym, takim jak nie zabijaj, nie kradnij itp. W ten sposób walor etycznego wymiaru edukacji realizuje się w dialogu.

Biorąc pod uwagę różnice w dialogu odbywającym się w świecie realnym lub wirtualnym, zauważamy że są one pochodną różnic wynikających z innych miejsc (scen) owego spotkania. Każde z nich ma swoje mocne, jak i słabe strony, a co za tym idzie, tworzy z jednej strony nowe możliwości, a z drugiej także przeszkody na drodze do prawdziwie osobowego spotkania. Edukacja odbywająca się na sposób wirtualny z pewnością pozwala realizować przyjęte podstawy

programowe. Niemniej jednak, czy w tym wyczerpuje się podstawowy sens edukacji, czy chodzi tutaj tylko o to, aby przekaz wiedzy był kontynuowany? Czy po drodze nie został gdzieś zgubiony człowiek, którego wychowujemy? Co to znaczy wychowywać, jak rozumieć to wychowanie, które dokonuje się w spotkaniu?

Wychowanie jako spotkanie

Z zakresłonej powyżej problematyki dialogu w edukacji dokonującej się w świecie realnym i wirtualnym rodzi się pytanie o spotkanie w perspektywie ściśle wychowawczej. Doprecyzujemy pytanie – w jaki sposób spotkanie oddziałuje na wychowanie oraz jak należy rozumieć samo wychowanie? Jeśli odpowiemy na te pytania, łatwiej będzie można określić czego możemy się nauczyć z doświadczenia nauczania zdalnego w pandemii.

Błędem byłoby zakładać, że pandemia, zmieniając sposoby i miejsce nauczania, jest jedyną przyczyną, o ile w ogóle jest, kryzysu wychowania. Czy szkoła znalazła się w kryzysie w czasie pandemii? Pandemia, zmieniając wymiar realnego spotkania i przenosząc nas w świat wirtualny, przede wszystkim widoczny w szkołach, wydaje się pogłębiać kryzys wychowania. „Mówimy wiele o kryzysie szkoły. Wszelki kryzys, jak uczy nas Platon, autor jednego z archetypów wychowania europejskiego, jest w swojej istocie kryzysem osobowym. Polega on na życiu w iluzji dobra, prawdy i piękna” (Gadacz 1991: 50). Powyżej była mowa o zadaniach, jakie spoczywają na pedagogu, oraz o kryzysie dialogu, jaki nastąpił w czasie pandemii. Sednem jednak są wartości, które winny być podstawą dla wychowania. Wychowania, które coraz częściej przestaje prowadzić do poznania i afirmacji podstawowych wartości, a jedynie do samej wiedzy bez ciężaru aksjologicznego. Taki rodzaj wychowania jest wypatroszony ze swojego sensu. Platon ów sens widział w takich wartościach podstawowych, jak prawda, dobro i piękno. Nauczał, że to w nich i przez nie możemy rozwijać swoją duszę. Im więcej człowiek rozwijał w sobie wartość prawdy, im bardziej ją poznawał, tym bardziej dostrzegał dobro i piękno, które rosło wraz z jego osobą.

Osoba przepełniona triadą tych wartości uzdalniała samą siebie do bycia w pełni człowiekiem. Kryzys osoby może się wyrażać m.in. w zaburzeniu hierarchii wartości, lub braku jej znajomości, przez

co człowiek nie może się rozwijać w pełni jako osoba. Idealistyczny świat Platona zakładał upatrywanie w wartościach wzorców, które pomagają żyć zgodnie ze światem, innym człowiekiem i z samym sobą. Gdy zaczynamy patrzeć na świat jako na arenę wojen i podbojów, a na drugiego człowieka jak na narzędzie do realizacji naszych potrzeb, wtedy zaczyna się kryzys nas samych, naszej osoby, naszego człowieczeństwa. „Wiedza dla czasów nowożytnych odkrywa świat, lecz już nie jako drogę do wartości, ale raczej jako przedmiot, nad którym można panować. Prawda przestaje być owocem bezinteresownego poznania, które pozwala powrócić do świata idei, a staje się mocą panowania nad człowiekiem i światem” (Gadacz 1991: 52). Perspektywa personalistyczna ukazuje prymat człowieka nad światem rzeczy. Człowiek stawiając się w centrum świata, bez odpowiedniej hierarchii wartości, ryzykuje utratę rozumienia samego siebie. Znaczy to tyle, że człowiek, będąc w centrum naszego zainteresowania, winien widzieć wartości prawdy dobra i piękna jako podstawowe dla własnej egzystencji, a nie zamiast nich dobra materialne, jak władzę, pieniądze czy inne pomniejsze wartości.

Jeśli na pierwszym miejscu nie stoją owe wartości podstawowe, edukacja staje się tylko nauczaniem technicznej woli panowania nad światem i drugim człowiekiem, a nie wychowaniem do przeżywania pełni swojego człowieczeństwa. Współczesny człowiek post-industrialny, transhumanistyczny często stoi w postawie odrzucenia – prawdy dobra i piękna, dla woli panowania nad światem i sobą samym, nie zauważając, że w pogoni za panowaniem traci siebie. Konsekwencją takiej postawy może być agresja wobec wartości podstawowych, ponieważ gdy kłamie, prawda go oślepia, gdy czyni zło, dobro go osądza, a gdy to się dzieje, nie jest piękny w swoim człowieczeństwie, lecz jest karykaturą własnej osoby. Kim więc jest człowiek, jeśli nie prawdziwym odbiciem wartości wyższych, podstawowych, jedynych godnych jego osoby? Czy ma być jedynie częścią technicznego, mechanicznego świata? Może jednak obraz przyszłości nie maluje się w tak ciemnych barwach?

Pójdźmy jeszcze dalej, aby rozjaśnić wątpliwości. Jeśli przemiana edukacji zakłada redukcję wychowania człowieka do konsumpcji tego świata, to czym jest tak przedstawione wychowanie, a raczej do czego może prowadzić? „Wychowanie jest wychowaniem do bycia osobą. Obok znanego rozróżnienia Gabriela Marcela między «być»

i «mieć», które jest niezmiernie ważne dla problemu wychowania, dokonujemy rozróżnienia między «być» i «funkcjonować». Bycie jest byciem osobą. Funkcjonowanie działaniem nieosobowym” (Gadacz 1991: 53). Jeśli funkcjonowanie jest prymatem wychowania, wartości wydają się być odsunięte na dalszy plan. Prawda w takim ujęciu jest o tyle potrzebna i słuszna, o ile pomaga funkcjonować, zostaje produktem użytkowym możliwym do subiektywnej transformacji dla własnych potrzeb, a nie wzorem postępowania jako obiektywny paradygmat egzystencji. Człowiek postawiony w takiej rzeczywistości jest zagrożony przed utratą swojej istoty, którą jest jego człowieczeństwo.

Umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie oczywiście nie jest tu przedstawiana jedynie jako coś drugorzędnego, i nie należy tylko tak jej interpretować. Kompetencje komunikacyjne, sprawnego zarządzania czy efektywnej pracy handlu i sprawnego działania sektora usług – to kompetencje niezmiernie potrzebne we współczesnym świecie. Rodzi się jednak pytanie o miejsce człowieka, a raczej o rolę jego kompetencji funkcjonowania jako osoby. Wszystkie kompetencje i umiejętności mają służyć człowiekowi. Gdy one mu służą, możemy się rozwijać, lepiej rozumieć otaczający nas świat i budować go coraz lepiej i mądrzej. Taka służebność wymaga jednak akceptacji normatywności wartości podstawowych. Wartości, które pozwolą na normatywne określenie tego, co jest dobre, czyli co służy człowiekowi, a co nie. Często jednak dzieje się odwrotnie. Człowiek staje się narzędziem do realizacji z góry określonych założeń, które biorą pod uwagę jedynie dobro ekonomiczne, społeczne itp. Tymczasem takie redukcyjne podejście nie uwzględnia prymatu wartości podstawowych, przez co zaburzona zostaje właściwa hierarchia wartości. Znow jak mantra wraca pytanie o hierarchię wartości, o to, czy prawda i dobro są ważniejsze od dóbr materialnych?

Filozofia dialogu akcentuje w człowieku jego relacyjność. Wynika ona ze wspólnego przeżywania własnej egzystencji we wspólnej przestrzeni. Osoba stoi w centrum spotkania, a przy tym nie pozostaje sama. „Wychowanie jako pewien zamysł jest powołaniem” (Gadacz 1991: 50), ponieważ wychowawca „bierze na ręce” człowieka i ma rozwijać w nim to, co on już ma, czyli człowieczeństwo.

Czy więc spotkanie ma wpływ na wychowanie? Wydaje się, że tak. Nawet więcej, to przede wszystkim w spotkaniu powinno się realizować wychowanie człowieka do wartości. „Wychowawca, który

wychowuje osobowo, ma autorytet duchowy i intelektualny, którego nie traci, kiedy upadają ideologie i zmieniają się porządki społeczne, gdyż jest mandatariuszem Boga. Będąc nim, nie musi zasłaniać swoich słabości” (Gadacz 1991: 60). Osoba o takim autorytecie może, a nawet powinna być nazwana pedagogiem z powołania, czyli kimś, kto działa z określonym zamysłem zmierzającym do wychowywania innych. Zdolność otwarcia się i złożenia ofiary ze swojej pracy na rzecz drugiego człowieka w celu ukazania mu wartości podstawowych jest postawą wzorcową. Postawą, która powinna być udziałem każdego pedagoga. „Świat wartości odsłania się w sposób żywy poprzez spotkanie osób. Lecz tak jak odróżniliśmy porządek bycia od porządku funkcjonowania, tak możemy odróżnić wychowanie w «optyce bycia» i w «optyce funkcjonowania»” (Gadacz 1991: 58). Ta optyka wychowania do funkcjonowania przedstawia się jako sztywne realizacja z góry ustalonych założeń. W takiej postawie brak jest otwartości na indywidualny wymiar wychowania. Każdy z nas, będąc inną osobą, nie potrzebuje technicznej instrukcji użytkowania samego siebie jak trybiku w maszynie ludzkości. Potrzebuje raczej perspektywy rozwoju i realizacji własnej osoby w świecie, w jakim przyszło mu żyć. Potrzebuje nauczenia się postawy otwartości na bycie osobą, w pełnym tego słowa znaczeniu, czyli w postawie zachwytu wobec wartości obiektywnych i realizacji ich w codziennym życiu. Pedagog z powołania powinien być przewodnikiem prowadzącym ku prawdziwemu człowieczeństwu. Wychowawca, który uczy innych jedynie funkcjonować w społeczeństwie, staje się narzędziem ideologizacji. W gruncie rzeczy traktuje wychowanca jako aktora przygotowywanego do odgrywania w sposób jak najlepszy swojej roli w społeczeństwie, co wydaje się bardzo jednostronnym podejściem do wieloaspektowego procesu uczenia i wychowywania.

Etyczny wymiar wychowania w spotkaniu realnym i wirtualnym

Truizmem jest stwierdzenie, że właściwe wychowanie młodego pokolenia jest wyrazem troski o przyszłość ludzkości, która rozwija się dziś w prawie każdym możliwym kierunku. Troska o polepszenie warunków życia naszych dzieci jest wynikiem potrzeby poczucia bezpieczeństwa dla ich przyszłości. Wysyłając dzieci do szkoły, mamy nadzieję, że tam nabiorą wiedzy potrzebnej do życia we

współczesnym świecie Wiedza, która jest wartością i ma również przynieść samowiedzę o sobie samym, jak i o tym, kim się jest.

Realizacja założeń filozofii spotkania w oderwaniu od konkretnego czasu i przestrzeni oraz drugiego człowieka wydaje się niemożliwa do realizacji. Szkoła jako miejsce edukacji umożliwia spotkanie wewnętrznego świata dziecka/młodego człowieka z pedagogiem odpowiedzialnym za jego edukację. Różne aspekty tego spotkania są uzależnione od ciągłych zmian dokonywanych w procesie edukacyjnym. Zmiany te pociągają za sobą konieczność dostosowywania formy kształcenia do wymogów czasów współczesnych. Zmiany i dostosowanie sposobów uczenia, jakie były następstwem pandemii, a co za tym idzie wprowadzenie na szeroką skalę nowoczesnych technologii do procesu edukacji, nie powinny jednak znosić prymatu osobowego i relacyjnego charakteru przekazywania wiedzy i wychowania. Czas pandemii przeniósł nas w wirtualne miejsca nauczania, jakimi są platformy internetowe, co wiąże się z nową, inną jakością. Niemniej, ta nowa i inna jakość jednak nie może być powodem do zapomnienia o misji i powołaniu nauczyciela. Edukacja w swojej istocie zawsze musi uwzględniać wychowanie jako fundament. „Etyka chce zrozumieć źródła i sensy niepokojów sumienia ludzkiego, chce pojąć zakres ludzkiej wolności, a przede wszystkim chce ona nadać jakiś sensowny kształt ludzkiej nadziei. Całe bowiem dążenie człowieka do wartości, cały trud urzeczywistniania wartości w świecie realnym i w sobie, całe poszukiwanie *ethosu*, jest przepojone doświadczeniem nadziei. [...] Dlatego troską o podstawową etykę jest: nieokiełznane ludzkie nadzieje przepoić sensem” (Tischner 2018: 68). Sens, o którym jest tutaj mowa, nie jest łatwy do zaspokojenia. Ani materialny dobrobyt, ani sława czy władza nie mogą go całego wypełnić. Wydaje się, że aby człowiek pozostał w zgodzie z wewnętrznym etosem poszukiwania sensu, musi wrócić do tego, czego nauczał Platon. Wartości podstawowe powinny zatem w sposób obiektywny wypełnić nasz wewnętrzny i zewnętrzny świat nadziei. Wartości takie mogą stanowić wzorzec dla drogi życia człowieka w ciągłym spełnianiu przez niego sensów, do których pociąga go jego własna nadzieja. Aby człowiek mógł wejść na drogę poszukiwania prawdy, dobra i piękna, a przez to umiejętności ciągłego poznawania siebie i szukania sensu własnej egzystencji, konieczne jest odpowiednie wychowanie, które

nie jest wychowaniem do „funkcjonowania”, tylko do „bycia”. Rodzi się więc pytanie o etyczny wymiar wychowania w wirtualnym świecie.

Czas pandemii był czasem ogromnie trudnym dla edukacji, która stanęła przed nowymi, jak dotąd nieznanymi wyzwaniem. Szkoła, stając się wirtualnym miejscem spotkania, przyczyniła się do dalszego rozdzielenia „wychowania do bycia” od „wychowania do funkcjonowania”. Świat wirtualny wprowadzony do edukacji pozwala na uruchomienie nowych form przekazu wiedzy, ale sam w sobie nie daje jeszcze nowej jakości. Tadeusz Gadacz zauważa, że „symptodem kryzysu szkoły jest utrata sensu takiego słowa jak «edukacja». Szkoła nie dokonuje edukacji, a jedynie uczy i przekazuje wiedzę” (Gadacz 1991: 51). Tak rozumiana edukacja w czasie pandemii została odarta z wydarzenia osobowego spotkania, w którym najlepiej może się realizować wychowanie. Okazuje się, że pandemia w pewien sposób pogłębiła kryzys szkoły. Jest to dostrzegalne w utracie osobowej, fizycznej relacji między nauczycielem a uczniem, przez co spotkanie zapośredniczone jedynie przez wirtualny przekaz traci znamiona prawdziwego, osobowego spotkania. Oczywiście, chcę tu podkreślić, że moją intencją nie jest zamykanie edukacji w ściśle tradycyjnych formach, ponieważ mam świadomość, że nowe techniki kształcenia, jak i nowoczesne technologie informacyjne mogą działać na rzecz ulepszenia procesu edukacyjnego. W pogoni za przyszłością nie zapominajmy jednak, że to rodzice, dziadkowie, rodzina, rówieśnicy, nauczyciele, lokalne społeczeństwo tworzą pierwotne środowiska, w których człowiek się rozwija. Kolejnym naturalnym środowiskiem, które wspomaga pierwotne dla edukacji środowiska, jest szkoła, w której powinno się na pierwszym miejscu pielęgnować osobową relację mistrz–uczeń. „Wychowawca, który jest mistrzem, potrafi otworzyć wychowankowi swój dom i do niego zaprosić. Znajduje dlań miejsce w swym życiowym etosie. Szkoła staje się w ten sposób przedłużeniem domu” (Gadacz 1991: 60).

Etyka w przestrzeni edukacji nie tylko ma za zadanie ukazywać nieprawidłowości. Przede wszystkim winna wskazywać drogę. Edukacja w swojej istocie powinna uczyć „bycia”, a nie „funkcjonowania”. Uczyc się sensu bycia, to odkrywać wartości, o których pisał Tischner w kontekście etyki. Dlaczego tak powinno być? Ponieważ wirtualne „miejsca nauczania” mogą w pewien sposób dehumanizować poprzez oderwanie procesu wychowania od wymogu jego realizacji poprzez

spotkanie w realnym świecie. Z tego powodu taki sposób nauczania może pogłębić kryzys szkoły. Mimo tego, że program nauczania jest dalej realizowany, to jego istota nie jest już tak wyraźna. Wychowanie do życia w świetle wartości staje się w ten sposób niejasne i skąłowa- ciałe przez radykalną zmianę metod nauczania. Należy mieć nadzieję, że w edukacji zawsze na pierwszym miejscu będzie stać „podmioto- we ja” i „podmiotowe ty”, tak by nasze wspólne spotkanie w niczym niezmaconym świecie sceny naszego życia nigdy nie przestawało nas rozwijać i motywować do dalszej pracy nad sobą. Trzeba jednak przyznać, że nauczanie online może w przyszłości stać się podsta- wową formą nauczania. Jest to perspektywa tak samo możliwa, jak i nie możliwa. Przed pandemią wydawało się, że jest to niemożliwe, przynajmniej w naszych polskich warunkach. Okazuje się jednak, że rzeczywistość czasem przekracza nasze wyobrażenia. Lekcja, jaką możemy wynieść z tego trudnego dla edukacji czasu pandemii, to szukanie takich technologii, umiejętności i kompetencji, które będą sprzyjały temu, aby spotkanie mogło zawsze być zrealizowane w jak najlepszych warunkach, a dzięki temu w samym spotkaniu mogły realizować się założenia wychowawcze. Prymat spotkania w real- nym świecie i kształtowanie w uczniach podstawowych wartości jako istota programu wychowawczego nie mogą nigdy zejść na dalszy plan. Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia domaga się wycho- wania w zgodzie z obiektywnymi wartościami: prawdy, dobra i piękn- a. Wirtualne metody nauczania zdają się do tego stopnia zaburzać samo spotkanie, że wychowanie do wartości staje się wówczas bardzo utrudnione, by nie powiedzieć, że prawie niemożliwe. Kryzys szkoły, od czasów nowożytnych aż po czas pandemii, może zostać przerwa- ny tylko wtedy, gdy człowiek będzie znów w całym procesie edukacji wychowywany do „bycia”. Nauka rozwoju własnego człowieczeństwa, jako główna idea przyświecająca edukacji, nie powinna być umniej- szana do roli suchego przekazu wiedzy, jak ma to najczęściej miejsce w stricte wirtualnym przekazie. Prawda dobro i piękno są wartościami, które mogą realizować się tylko w spotkaniu osobowym z drugim człowiekiem. Wychowanie do tych wartości, jak również ich realiza- cja nie jest możliwa bez rzeczywistości spotkania osobowego, a nie tylko zapośredniczonego przez telefon, komputer czy też inne komu- nikatory internetowe.

Podsumowanie

Podstawą do nawiązania relacji interpersonalnych jest spotkanie osób, w trakcie którego możliwa jest prawdziwa komunikacja oparta na dialogu. Niewątpliwie dialog jest bardzo ważną interakcją wychowawczą. Przygotowanie uczniów do dialogu oraz jego rozwijanie jest długim i złożonym procesem, którego należy nauczać w szkole na wszystkich etapach edukacji. Dialog zajmuje szczególne miejsce w życiu ludzkim, społecznym, w funkcjonowaniu człowieka oraz w różnych zbiorowościach ludzkich, wspólnot czy też instytucji. W edukacji dialog związany jest z podmiotowym ujmowaniem przebiegu całego procesu edukacji, aktywnością, innowacyjnością, twórczością oraz odpowiedzialnością za autonomię podmiotów procesu edukacyjnego. Warto również zauważyć, że w obecnej sytuacji społecznej, gospodarczej, politycznej, edukacja wymaga zarówno od nauczycieli, rodziców, jak i uczniów szczególnej umiejętności i chęci do prowadzenia dialogu. Spotkanie, które niegdyś realizowało się w określonym miejscu i czasie, dziś potrafi się zawiązać za pomocą różnego rodzaju komunikatorów wykorzystujących nowoczesne techniki wymiany informacji. Dlatego też w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej bardzo ważne jest tworzenie, utrzymywanie oraz troska o prawidłowy przebieg dialogu, który w dużym stopniu przeniósł się już do świata wirtualnego. Zawsze trzeba pamiętać o tym, że „źródłowym doświadczeniem dla ludzkiej samowiedzy etycznej jest doświadczenie drugiego człowieka” (Tischner 1982: 399–400). Według Tischnera spotkanie przeplata się z doświadczeniem etycznym – odpowiedzialności za drugiego, wyjścia ze swojej strefy komfortu. Edukacja jest w takim spojrzeniu wyjątkowo wrażliwa na doświadczenie drugiego człowieka. Nauczyciel spotykając ucznia prowadzi dialog, a zarazem uczy dialogu i przez dialog. Wszystkie ewentualne zaburzenia dialogu przez nowe, wirtualne miejsca spotkania uwypuklają potrzebę dogłębnych badań i rzetelnych analiz tego zjawiska. Przyszłość edukacji kształtowana w perspektywie etycznej wymaga podejścia podmiotowego, które powinno prowadzić do wychowania człowieka w taki sposób, aby był on jak najlepiej przygotowany i otwarty na doświadczenie drugiego.

Bibliografia

- Gadacz T. (1991). *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, nr 436(9), s. 50–62.
- Hamer H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Veda.
- Juraś-Krawczyk B., Śliwerski B. (red.) (2000). *Pedagogiczne drogowskazy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kierś H. (2001). *Dialog*, [w:] *Encyklopedia „białych plam”*, t. 5, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 49–50.
- Kierś H. (2001). *Dialogu filozofia*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 570.
- Tischner J. (1982). *Myslenie według wartości*, Kraków: Znak.
- Tischner J. (1990). *Filozofia dramatu*, Paris: Éditions du Dialogue.
- Tischner J. (2018). *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, *Alfabet duszy i ciała*, oprac. i wybór W. Bonowicz, Kraków: Znak, s. 68.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Szymon Tarka
 Akademia Ignatianum w Krakowie
 Wydział Filozoficzny
 e-mail: szymontarka1998@interia.pl

Andrzej Skupień
ORCID: 0000-0003-0432-8444
Akademia Ignatianum w Krakowie

Etyka w edukacyjnym science-fiction w dobie transhumanizmu i posthumanizmu

Ethics in Educational Science Fiction in the Era
of Transhumanism and Posthumanism

ABSTRACT

Education is a continuous process of preparing young people to enter adulthood, of equipping them with the tools and knowledge necessary to cope in the future so that they can cope both in the labor market and in their personal life as well as in functioning in society. It is also, in its own way, a process of “human enhancement.” This article aims to introduce the fashionable and widely commented philosophical concepts of transhumanism and posthumanism. First, some of the most famous and popular visions of the future from visionaries at the end of the 19th century are presented, with a particular emphasis on those that have in some way come true. In the next part of the article, the very concepts of transhumanism and posthumanism are clarified, along with a presentation of the most important differences. In the last part, the educational challenges posed by proponents of these philosophical movements are indicated, as well as the main ethical problems that arise in the world of futuristic visionaries.

KEYWORDS

transhumanism,
posthumanism,
education, pedagogy,
ethics, cyborg, human
enhancement

SŁOWA KLUCZOWE

transhumanizm,
posthumanizm,
edukacja, pedagogika,
etyka, cyborg,
ulepszenie człowieka

SPI Vol. 25, 2022/3
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2022.3.008
Nadesłano: 7.06.2022
Zaakceptowano: 7.07.2022

ABSTRAKT

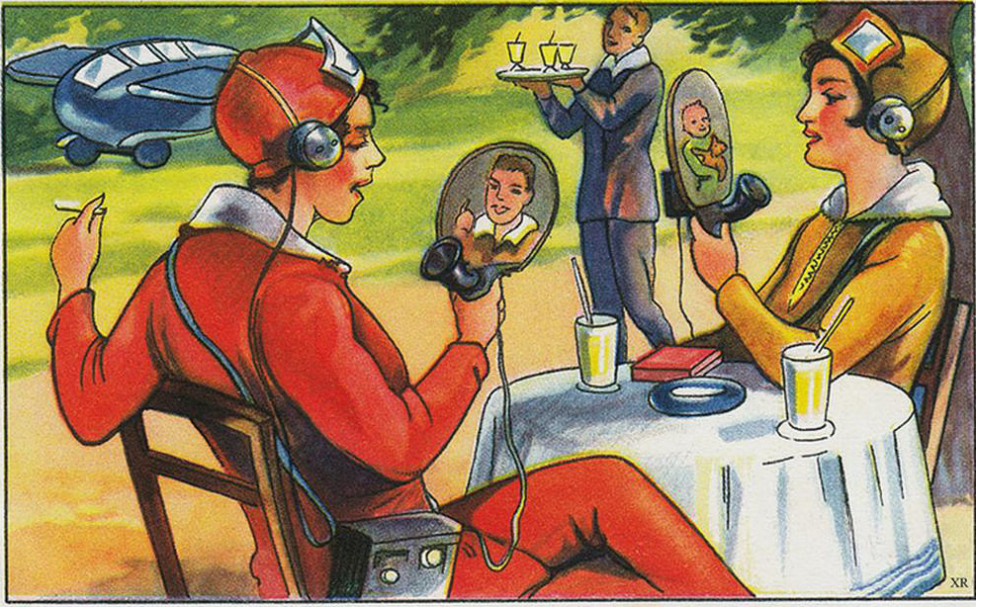
Edukacja jest ciągłym procesem przygotowywania młodych ludzi do wejścia w dorosłość, podczas którego wyposaża się ich w niezbędne narzędzia i wiedzę, aby mogli poradzić sobie w przyszłości zarówno na rynku pracy, jak i w życiu osobistym oraz w funkcjonowaniu w społeczeństwie. Jest to również na swój sposób proces „udoskonalania człowieka”. Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie modnych dzisiaj i szeroko komentowanych koncepcji filozoficznych transhumanizmu i posthumanizmu. Najpierw zostanie zatem przedstawionych kilka najbardziej znanych i popularnych wizji dotyczących przyszłości, które zostały zaprezentowane przez wizjonerów przełomu XIX i XX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które na swój sposób się już spełniły. W dalszej części artykułu zostaną ukazane koncepcje filozofii transhumanizmu i posthumanizmu, wraz z przedstawieniem najważniejszych różnic. W ostatniej części wskazane zostaną wyzwania edukacyjne postulowane przez aktywistów tych ruchów filozoficznych, a na koniec – główne problemy etyczne, jakie rodzą się w świecie futurystycznych wizjonerów.

Wizje przyszłości

Czy możemy przewidzieć przyszłość? Czy bazując na szczątkowych danych na temat otaczającego nas, wciąż zmieniającego się świata, jesteśmy w stanie zaprojektować wizję tego, co czeka nas za kilkadziesiąt lub kilkaset lat? Nie jesteśmy pierwszymi ludźmi w historii, dla których wypłynięcie na szerokie wody fantazji, w tym przypadku naukowej, jest ciekawym eksperymentem myślowym. Co więcej, istnieją potwierdzone przypadki osób, które z sukcesami przewidywały, lub przedstawiły w inny sposób (np. poprzez ilustracje) swoje wizje przyszłości.

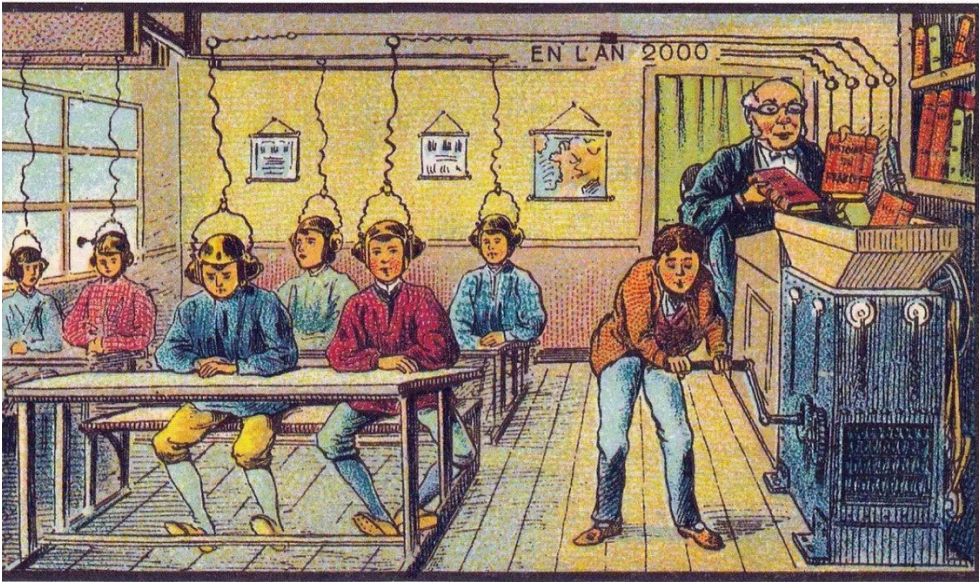
Idealnym przykładem wizjonera wykraczającego poza granice swojej epoki był bez wątpienia Nikola Tesla. Jest faktem, że już ponad sto lat temu przewidział on powstanie czegoś na kształt sieci Wi-Fi oraz telefonów komórkowych. Na łamach „New York Timesa” z 1915 roku założył, że będzie możliwe niebawem „przesyłanie bezprzewodowych wiadomości na całym świecie” oraz „noszenie i obsługiwanie swoich własnych urządzeń” (Tesla 1915). Z ciekawszych prac artystycznych projektujących wizję przyszłości można wyróżnić te, które

zostały wydane we Francji na przełomie XIX i XX wieku. W szczególności na uwagę zasługuje rysunek z lat 20. ubiegłego wieku, który przedstawia wizję kawiarenki przyszłości oraz dwie postacie, które rozmawiają bezprzewodowo, przesyłając wizję i fonię poprzez urządzenia trzymane w ręku. Nietrudno odnieść wrażenie, że tymi urządzeniami są używane przez nas w XXI wieku smartfony.

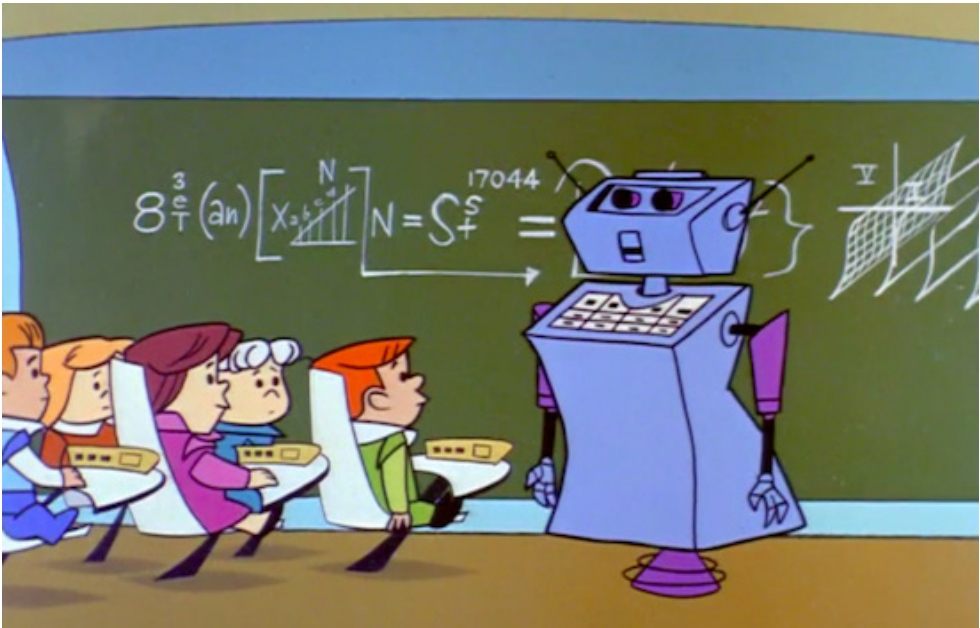


Fot. 1. Rozmowy twarzą w twarz według wizji z lat 20. ubiegłego wieku,
<https://imgur.com/v6oyw09>

Wizjonerzy-futurysty tamtych czasów nie zaprzestali jedynie na opisywaniu przyszłości wybranych przez siebie aspektów życia, lecz traktowali swoje dzieła całościowo, nie pomijając kwestii najbardziej nas interesującej, czyli edukacji. Mnogości koncepcji przedstawianych przez ówczesnych artystów nie było końca. Z ciekawszych propozycji można wyróżnić serię pocztówek z 1910 roku autorstwa Maximiliana Villemarda, zatytułowaną „W roku 2000”. Jedna z nich przedstawia połączoną przewodami do głów uczniów maszynę, do której nauczyciel wkładał książki w celu przesłania im wymaganej wiedzy. Innym przykładem podobnych wizji edukacyjnych jest kadr z amerykańskiej kreskówki „The Jetsons” z 1963 roku przedstawiający zamianę nauczyciela z krwi i kości na robota, który miał spełniać tę samą funkcję.



Fot. 2. Klasa przyszłości?, <https://theeconomyofmeaning.com/2020/12/20/classrooms-of-the-future/>



Fot. 3 Kadr z kreskówki „The Jetsons”, <https://theeconomyofmeaning.com/2020/12/20/classrooms-of-the-future/>

Z perspektywy czasu możemy stwierdzić, że wszystkie te koncepcje i wizje mogły być pierwszymi, nieśmiałyymi krokami ludzkości w kierunku późniejszych filozoficznych nurtów futurystycznych, między innymi transhumanizmu i posthumanizmu, o których będzie mowa w dalszych częściach artykułu. Koniec XIX wieku zbiega się również z powstaniem filozoficznej koncepcji „nadczłowieka” (niem. *Übermensch*) Fryderyka Nietzschego, która skupia się jednak raczej na potrzebie zrewidowania dotychczasowego systemu wartości, niż na daleko idących ingerencjach w ludzki organizm w celu stworzenia najpierw transczłowieka, a w docelowym projekcie postczłowieka.

Transhumanizm i posthumanizm

Za ojca światowego transhumanizmu uznaje się rosyjskiego prawosławnego filozofa Mikołaja Fiodorowa (1829–1903), który stworzył koncepcję wskrzeszania zmarłych i nieśmiertelności człowieka (Sykulski 2013: 89–91). Natomiast sam termin „transhumanizm” został utworzony przez angielskiego biologa Juliana Huxleya, który tym terminem zatytułował opublikowany w 1957 roku esej ogłaszający pojawienie się nowej „kosmicznej świadomości”, która pozwoli ludziom wziąć odpowiedzialność za ewolucję i zdecydować o przyszłości ludzkości (Huxley 1968: 73).

Komentując genezę idei transhumanizmu, Leszek Sykulski zauważa:

Historię transhumanizmu można podzielić na dwa etapy. Pierwszy to okres narodzin samej filozofii, drugi okres obejmuje praktyczne dążenia do realizacji założeń teoretycznych i związany jest z rozwojem wysokich technologii, osiągnięciami inżynierii genetycznej i medycyny. [...] Prawdziwy boom na transhumanizm rozpoczął się jednak niedawno, kilkanaście lat temu i związany jest m.in. z gwałtownym rozwojem nanotechnologii, genetyki i prac nad sztuczną inteligencją (Sykulski 2013: 89–91).

Zgodnie z definicją Światowego Stowarzyszenia Transhumanistów, transhumanizm to filozofia, której istotą jest wykorzystanie technologii do przewyżczenia biologicznych ograniczeń człowieka i poprawy jego kondycji. To przewyżczenie i poprawa rozumiane są jako uwolnienie człowieka od chorób, procesów starzenia, osiągnięcie stanu pełnego szczęścia, a także zastąpienie wielu narządów (ostatecznie całego organizmu) elementami sztucznymi. Transhumanizm

wzywa do maksymalnego rozwoju i popularyzacji technologii, aby wspomniane pełne przezwyciężenie i udoskonalenie człowieka nastąpiło jak najszybciej (Bishop 2010: 700). Transhumaniści postrzegają ludzką naturę jako niedopracowany projekt, który możemy nauczyć się przerabiać w pożądanym sposób. Obecna natura człowieka nie musi być punktem końcowym ewolucji. Transhumaniści mają nadzieję, że dzięki odpowiedzialnemu wykorzystaniu nauki, technologii i innych wymaganych środków w końcu uda się nam stać postludźmi, istotami o znacznie większych możliwościach niż jest to możliwe obecnie (Bostrom 2005: 3–14). Transhumanizm ma korzenie w myśleniu humanistycznym, ale jest bardziej radykalny, ponieważ promuje nie tylko tradycyjne sposoby poprawy ludzkiej natury, takie jak edukacja i doskonalenie kultury, lecz także bezpośrednie zastosowanie medycyny i technologii w celu przezwyciężenia niektórych z naszych podstawowych ograniczeń biologicznych.

Transhumanizm i posthumanizm nie przedstawiają różnic pomiędzy egzystencją człowieka w biologicznym ciele oraz w domenie cyfrowej. Najważniejszą różnicą pomiędzy tymi dwiema koncepcjami filozoficznymi jest etap przeobrażenia zarówno ludzkiego ciała, jak i świadomości społecznej, a w konsekwencji również akceptacja zmian proponowanych przez aktywistów tychże ruchów. Trafne rozróżnienie „produktów” docelowych obydwu koncepcji filozoficznych zaproponowali Mike McNamee oraz Steven Edwards z Uniwersytetu Walijskiego w Swansea (McNamee, Edwards 2006: 514): 1) transczłowiek – cyborg przejściowy (przedmiot procesu dehumanizacji/cyborgizacji), 2) postczłowiek – ostateczny cyborg (wynik procesu dehumanizacji/cyborgizacji).

Po pobieżnym przedstawieniu najważniejszych idei transhumanizmu i posthumanizmu oraz zarysowaniu różnic pomiędzy tymi koncepcjami filozoficznymi, skupię się teraz na naszym podstawowym temacie – etyce w edukacyjnej wizji przyszłości.

Komentując filozoficzną specyfikę posthumanizmu, Francesca Ferrando zauważa:

Posthumanizm można postrzegać jako postekskluzywizm: empiryczną filozofię mediacji, która oferuje pogodzenie istnienia w jego najszerszych znaczeniach. Posthumanizm nie posługuje się żadnym frontalnemu dualizmem ani antytezą, demistyfikując jakąkolwiek polaryzację ontologiczną poprzez postmodernistyczną praktykę dekonstrukcji (Ferrando 2013: 26–32).

Dostrzegam tutaj uwypuklający się monizm. Kartezjańska dualistyczna koncepcja postrzegania świata (*res cogitans* versus *res extensa*) była odejściem od scholastycznej koncepcji duszy ludzkiej i od arystotelesowskiej zasady hylemorfizmu. Podział na duszę i ciało wydaje się nie obowiązywać w transhumanizmie. Ekskluzywizm natomiast nadaje formę myślenia o przestrzeni, w której się poruszamy, zwiastując pewną sferę niedostępną dla ogółu. Zatem postekskluzywizm wskazywałby na pójście o krok dalej i wyodrębniłby strefę znacznie bardziej elitarną z już wyodrębnionej przez ekskluzywizm. Oznacza to ogromne zawężenie możliwości stania się postczłowiekiem, które zarezerwowane byłoby jedynie dla elit, których po prostu stać na to, aby poddać się procedurze zmiany swojej własnej natury. Chociaż zarówno transhumanizm i posthumanizm zakłada „na papierze” powszechność swoich rozwiązań, obiecując każdemu człowiekowi udoskonalenie, to w praktyce takie procedury byłyby niewyobrażalnie kosztowne i przeznaczone dla nielicznych. W ten sposób, musimy się zmierzyć z wyobrażeniem sobie świata z wieloma „gatunkami” ludzi, których sposób i stopień przeobrażenia byłby znacząco różny. Przypisanie ekskluzywności transhumanizmowi, a postekskluzywności posthumanizmowi nadaje sens logiczny stopniowaniu dostępności i zaawansowania zmian proponowanych przez zwolenników obydwu koncepcji filozoficznych. Poprzez tę wizję pole etyki rozciąga się na inne gatunki. Nieuchronnie pojawiają się pytania i potencjalne zagrożenia, ponieważ transhumaniści dążą do jeszcze większej ekspansji hybrydowych ludzkich podmiotów. Zagadnienia etyczne interakcji hybryd (cyborgów) z osobami, które urodziły się w tradycyjny sposób i nie mają żadnych modyfikacji w swoim ciele pozostają nieznane transhumanistom (Kriman 2019: 132–147).

Oczywiście są to tylko wybrane koncepcje wizji człowieka w przyszłości. Potencjalna możliwość transferu myśli czy też świadomości w świat cyfrowy daje nam nieograniczone pole do rozważań. Istnieje też pewne niebezpieczeństwo bezrefleksyjnego podejścia do wykorzystania technologii AI (sztucznej inteligencji), w szczególności w życiu codziennym. Wielu ludzi, zwłaszcza młodych, przyzwyczajają się do ciągłej aktywności w sieciach komputerowych, gdzie częściej wchodzi w interakcje z algorytmami AI niż z żywym człowiekiem. Trudno więc dziś powiedzieć, które problemy są ważniejsze:

te wymagające doskonalenia technologii czy te dotyczące kondycji współczesnego człowieka (Osiński 2021: 71–71).

Połączenie transferu myśli czy też świadomości ze znaną nam już techniką hologramową może przenieść ciężar rozmyślań ze sfery skupiającej się dotąd na czysto biologicznych aspektach życia człowieka na umożliwienie przetrwania jedynie naszym myślom czy świadomości bez zachowania ludzkiego ciała. Taki transfer otwiera również drogę do rozważań potencjalnego kopiowania umysłu, który pozwoliłby umysłowi na wielokrotne powielanie się, a potencjał współpracy eliminowałby konflikt między kopiami tego samego umysłu (Sotala 2012: 275–291).

Niektórzy autorzy, jak na przykład David Roden, twierdzą, że jeśli polityka postczłowieka jest antropologicznie nieograniczona to każda etyczna ocena postczłowieka musi wynikać z jego historycznego pojawienia się. Według niego, jeśli chcemy uprawiać poważną posthumanistyczną etykę, musimy stworzyć postczłowieka lub stać się postczłowiekiem (Roden 2017: 99–119).

Trans- i posthumanizm a edukacja przyszłości

Analizując liczne raporty Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), możemy dojść do wniosku, że szkoły niestety przygotowują uczniów do świata, którego już nie ma. W ostatnich dekadach można zauważyć trend znacznej poprawy wyników w zakresie wydajności nauki poprzez włączenie technologii w procesy edukacyjne w niektórych krajach. Kraje te zainwestowały znaczne środki (nie tylko pieniężne) w rozszerzenie dostępu cyfrowego, a ich reformom edukacji towarzyszyła jasna nowa wizja docelowego modelu. Włączenie nowych sposobów nauczania oraz ciągłe szkolenie nauczycieli zoptymalizowało możliwości technologiczne w takich krajach jak Estonia, Finlandia czy Korea Południowa. Reszta świata musiała stawić czoła podobnym przemianom w zaledwie kilka miesięcy po wybuchu pandemii COVID-19. Jak widzimy z perspektywy czasu, większość tych krajów, które zwlekały z wdrożeniem technologii w czasach przed pandemicznych, z różnym skutkiem poradziły sobie z tak wymagającym przedsięwzięciem. Możemy dostrzec, że cyfryzacja, czyli wykorzystanie nowych algorytmów i sztucznej inteligencji, może zastąpić decyzje ludzi, alokując zasoby w najbardziej

efektywny sposób, na przykład w celu zaspokojenia indywidualnych potrzeb uczniów. Umożliwiło to również uczniom łączenie się z innymi uczniami i nauczycielami poprzez sieć internetową. Niestety, wyciszając korzyści, nie można zapomnieć również o wielu wyzwaniach oraz polach, w których zbyt daleko idąca digitalizacja przyniosła szkody lub efekty odwrotne do zamierzonych.

Uczniowie potrzebują coraz więcej wsparcia społeczno-emocjonalnego niż kiedykolwiek. Sama technologia nie może zapewnić poradnictwa czy mentoringu, które pomagają uczniom poprzez cały proces edukacyjny. Brak należytej kontroli nad technologią może zagrażać dobremu samopoczuciu. Przykładami są uczniowie bezkrytycznie korzystający z gier wideo lub treści dostępnych na różnych platformach internetowych lub prześladowani w mediach społecznościowych. Technologia może uwolnić czas, jaki nauczyciele spędzają na przekazywaniu podstawowej wiedzy i wypełnianiu zadań administracyjnych. Dzięki temu może pozwolić im również na poświęcenie większej ilości czasu na zwracanie uwagi na zachowanie uczniów oraz aktywne ich wspieranie, szczególnie w nietypowych lub ciężkich sytuacjach życiowych. Jednocześnie technologia nie może odebrać im poczucia bycia człowiekiem, nauczycielem-mentorem, do którego uczniowie mogą się zwrócić, gdy czują się niepewni lub zagubieni. Edukacja w całościowym ujęciu procesu ma za zadanie między innymi przeprowadzić młodego człowieka z formy niedojrzałej w dojrzałą. Ten proces odbywa się na wielu płaszczyznach, między innymi na poziomie mentalnym, ale także na poziomie sprawności fizycznej itp. Znany nam sens edukacji opiera się nie tylko na przemyślaniu zagadnień szkolnych, ale także na kwestionowaniu, podważaniu oraz szerokiej dyskusji komponentów tak zwanego aparatu krytycznego myślenia. Wymaga to współlistnienia w tym procesie relacji obydwu stron: nauczyciel-uczeń (komunikacja pionowa) i uczeń-uczeń (komunikacja pozioma), ponieważ powinniśmy podchodzić do procesu uczenia się przekrojowo.

Edukacja z tej perspektywy może być również traktowana jako formalny proces ulepszania ludzi. To edukacja, także w koncepcji transhumanistycznej, zmienia człowieka (poprzez technologię). Podążanie za myślą filozofii transhumanistycznej jest więc elementem konstytuującym możliwość powstania koncepcji świata zarówno

bez edukacji, jak i w radykalnie zmienionej formie, nad którą dotychczas się nie zastanawialiśmy.

Wizja takiego świata może się nam objawić w dwóch formach. Pierwszą jest świat bez edukacji konwencjonalnej, takiej jaką znamy i jaką wykształciliśmy na przestrzeni wieków. Potrzeby społeczne, które stanowią fundamentalny związek między jednostką a innymi jednostkami w społeczeństwie, powinny być redefiniowane lub zastąpione w utopijnej wizji transhumanistów. Ludzie potrzebują innych ludzi, aby zaspokoić swoje potrzeby niematerialne, takie jak edukacja, przyjaźń czy kultura. Te wyjątkowo ludzkie (o ile tak możemy powiedzieć) cechy, wymagają od nas bycia istotami społecznymi. W ten sposób potrzeby społeczne są nieoderwalną częścią ludzkiej natury (Steinhoff 2014: 1–16). Czy w takim razie przedstawienie innych wizji nauczania w przyszłości wiąże się nieodzownie z redefiniowaniem ludzkiej natury? Według transhumanistów jest to kluczowy element w etapie dehumanizacji człowieka w celu uzyskania wymaganych efektów.

Oderwanie młodego człowieka od procesów edukacyjnych, jakie wytworzyliśmy na przestrzeni wieków, jest jedynym sposobem na zmianę świadomości docelowego społeczeństwa poprzez całkowitą kontrolę nad procesem transhumanistycznej wizji ulepszania człowieka. Ten element jest nie tyle kluczowy w zmianach samej cielesności bądź „części” ludzkiego ciała, lecz ma za zadanie zmianę mentalności i postrzegania rzeczywistości.

Pierwsze nieśmiałe kroki w tym kierunku stawiają już kraje wysoko rozwinięte. Na przykład w Japonii funkcjonuje w jednej ze szkół robot-nauczyciel „Saya”, który poza przekazywaniem wiedzy nie jest w stanie pomagać uczniom w sferze emocjonalnej. Wraz z rozwojem technologii transhumaniści wierzą, że i to się niebawem zmieni. Relacja między robotami a dziećmi może się okazać poza ludzką kontrolą. Roboty, wykonując zadania do których zostały zaprogramowane, mogą dominować nad dziećmi, klasyfikując wszystkie zachowania jedynie w ramach zaprogramowanych wcześniej norm, według których wszelkie odstępstwa nie będą możliwe. Zamiast wprowadzać atmosferę otwartości, kreatywności i zaufania, mogłoby to wprowadzić niezrozumienie, ból emocjonalny i strach. To ostatnie ogniwo jest bardzo ważne, gdyż z reguły dzieci w XXI wieku ufają technologii, często w sposób ślepy wykonując rozkazy czy wskazówki

sztucznej inteligencji. Są znane przecież przypadki gier prowadzących do zachowań samobójczych czy samookalaczających. Brak kontroli nad technologią, świadome i celowe użycie jej w złych celach lub po prostu wirus czy cyberatak mogą narazić życie i zdrowie wielu uczniów.

Drugą wizją jest świat bez edukacji w ogóle. O ile dla transhumanistów system edukacji jest kluczowym elementem, o tyle dla posthumanistów proces pozyskiwania wiedzy wcale nie musi się odbywać w ramach ukształtowanego przez nas konwencjonalnego systemu edukacji. Świat pozbawiony szkół i nauczycieli, w którym całą wiedzę zdobywamy przez wgranie nam gotowego oprogramowania oraz regularne aktualizacje obejmujące całość społeczeństwa, jest możliwy jedynie dzięki przełamaniu wielu znanych nam dzisiaj barier technologicznych, jak na przykład przejście z obecnie używanej nanotechnologii do pikotechnologii, femptotechnologii czy nawet do attotechnologii¹. Wszystkie te możliwości technologiczne pozostają dzisiaj w głębokiej strefie science-fiction. Chociaż świat nauki jest jeszcze lata świetlne od spełnienia marzeń posthumanistów, już teraz wyobraźnia aktywistów krąży wokół technologicznych możliwości wykorzystania chipów, transferu myśli i świadomości oraz programowania naszej strefy mentalnej.

Do najnowszych osiągnięć nauki można zaliczyć sprzęt „neuro-morficzny”, który jest opracowywany w celu zastąpienia chemiczno-biologicznego działania ludzkiego mózgu. Pionierski projekt Brainternet, zaprezentowany kilka lat temu, stara się przesyłać fale mózgowo do Internetu, co oznacza, że ludzki mózg mógłby zostać przekształcony w urządzenie działające na zasadzie „Internetu rzeczy” (IoT) w sieci WWW. Internet rzeczy umożliwia podłączenie dowolnego urządzenia (na przykład ekspresu do kawy, pralki, bramy garażowej czy alarmu) do Internetu. Brainternet to nowe możliwości w systemach interfejsu (linii stykowej) na granicy mózg-komputer, które umożliwiają odczytywanie sygnałów mózgowych na urządzeniu za pomocą techniki znanej jako elektroencefalografia (EEG). Celem projektu jest umożliwienie programowania wystarczająco

1 Systemy miar w technologii określające materiały, które przynajmniej w jednym wymiarze mają rozmiar kolejno 1–100 nm (nanotechnologia 10^{-9}), 1–100 pm (pikotechnologia 10^{-12}), 1–100 fm (femptotechnologia 10^{-15}) oraz 1–100 am (attotechnologia 10^{-18}).

zaawansowanego, tak aby możliwa była interaktywność oraz aby sygnały elektryczne były przesyłane w obie strony, a mianowicie z powrotem z urządzenia bezpośrednio do ludzkiego mózgu (Wits University 2017). Proces ten nie jest jeszcze możliwy do osiągnięcia, ponieważ ludzki mózg bardzo różni się od procesora komputera (Andrews 2017), a proces konwersji danych jest nadal niekompatybilny. Podczas gdy komputery cyfrowe wykorzystują sygnały binarne składające się z jedynek i zer, nasze ludzkie mózgi wysyłają sygnały złożone z kilku miliardów transmisji bioelektrochemicznych. Gdyby pewnego dnia taka konwersja była możliwa, spekuluję, że nie zobaczylibyśmy już nauczycieli akademickich stojących w kolejkach do wydziałowej drukarki/kserokopiarki, ponieważ studenci mogliby wirtualnie pobierać dane, o ile takie zawody jak nauczyciel czy wykładowca jeszcze by istniały.

Formowanie etycznych i moralnych zasad trans- i postludzi

Stanowiska transhumanistyczne i posthumanistyczne dają naukowcom zajmującym się edukacją możliwość skupienia się na etycznej sferze wprowadzania zmian oraz na moralnej ocenie produktu docelowego, czyli przedstawionych już wizji świata. Badania i praktyki edukacyjne, które dążą do dehumanizacji człowieka, są zawsze strukturalnie związane z przedstawianiem otaczającego nas świata jako wytworu zepsutego, zmarnowanego czy też zgniłego społeczeństwa. Taka dehumanizacja następuje poprzez zakwestionowanie dorobku gatunku *homo sapiens* i odrzucenie wartości jakie wspólnie wyznajemy. Tradycyjne rozumienie „człowieka” musi zostać rozszerzone lub zastąpione jako kolejny krok w rozwoju rozumnego społeczeństwa (Gladden 2016: 90). To również stanowcze powiedzenie „nie” matce naturze i selekcji naturalnej, jaki nasz gatunek przeszedł i nadal przechodzi. W tym kontekście edukacja nie oznacza jedynie procesów, które zabezpieczają pozycję człowieka w przyszłości w obecnej formie, ale według transhumanistów i posthumanistów obejmują bardziej radykalny projekt, który przedstawia praktyki badawcze w kategoriach relacyjnych ontologicznych i epistemologicznych w kontrze do obecnych.

Posthumanizm (i transhumanizm) wzywa do porzucenia etyki zakorzenionej w uniwersalnym humanizmie i zwrócenia się

w kierunku etyki immanentnej i relacyjnej. Z posthumanistycznej perspektywy jesteśmy zawsze osadzeni i ucieleśnieni w naszych praktykach badawczych i danym kontekście. Ponieważ zdobywamy wiedzę poprzez rozwijanie się ze światem i wraz ze światem, wszystkie nasze wysiłki badawcze są afektywne (Kruger 2016: 88). Czy oznacza to, że są również etyczne?

Przyszli absolwenci powinni rozumieć wady i zalety innowacji technologicznych. W tym celu należy odpowiednio przystosować naukę w zakresie formowania moralnych postaw uczniów również po to, aby i część z nich, jako przyszłe pokolenie pedagogów, wzięła na barki przede wszystkim zapewnienie bezpieczeństwa stosowanych innowacyjnych technologii w procesie doskonalenia systemu edukacji. Nadzór nad tym powinien być prowadzony przez wysoko wykwalifikowany personel na poziomie technicznym i przy bezpośrednim udziale państwa jako organu regulacyjnego. Jednakże filozoficzne nauki polityczne mogą rzucić światło na implikacje etyczne we wszystkich ich szczegółach, również i te, które stoją przed rządami wszystkich państw (Casten 2012: 697-698). Prowadząc badania, musimy dokładnie rozważyć, czy relacje, w jakie wchodzimy, oraz relacje, które umożliwiamy dzięki naszym badaniom, ludzkie i nieludzkie, organiczne i nieorganiczne, są trwałe i rozszerzają moc drugiego człowieka do działania w pełnym zakresie (Kruger 2016: 88). Co gorsza, rozwój superinteligencji może w skutkach być bardziej niebezpieczny dla nas, niż nam się to zdaje. Może się okazać, że obiekt naszych badań będzie znacznie bardziej inteligentny od nas, co wydaje się sugerować, że nawet gdybyśmy dużo o takiej technologii wiedzieli, może się ona ostatecznie okazać niemożliwa do zgłębienia, a przez to może stanowić niekontrolowane pole badań dla nas, zwykłych ludzi (Müller 2016: 1-8).

Wnioski

W niniejszym tekście przybliżyłem koncepcje świata edukacji z punktu widzenia go oczami transhumanistów i posthumanistów oraz przedstawiłem główne problemy etyczne jakie zrodziły się z analizy wizji proponowanych przez aktywistów tych koncepcji filozoficznych.

Nie da się przewidzieć, jak zmieni się świat w ciągu najbliższych dziesięcioleci. Nauczyciele muszą zatem wyposażyć swoich uczniów w wysoce uniwersalne narzędzia i umiejętności, które pozwolą im bez szwanku poruszać się w świecie nieuniknionych zmian. Punkt ciężkości przesuwa się z segmentowych, czasowych ograniczeń modelu edukacji na model zintegrowany, oparty na kompetencjach oraz współpracy, który umożliwi uczniom opanowanie narzędzi cyfrowych i spersonalizowanie doświadczeń edukacyjnych zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami. Uczniowie muszą się przygotowywać do świata, którego dzisiejsi nauczyciele jeszcze nie mogą sobie nawet wyobrazić. Ten rodzaj zmiany ma charakter systemowy i wymaga od nauczycieli, rodziców, polityków, a w szczególności od uczniów przyjęcia nowych ról i obowiązków, które lepiej odpowiadają wymaganiom zmieniającego się świata. Kluczowym elementem wydaje się tu być odpowiednia postawa młodego człowieka, który powinien być przygotowany na krytyczne myślenie, samoświadomość oraz powinien mieć wykształcony silny kręgosłup moralny, aby odpowiednio interpretować otaczającą go rzeczywistość i trafnie podejmować decyzje.

Niezależnie od drogi, jaką zdecydujemy się podążać, powinno być możliwe cofnięcie naszej decyzji. Jeśli umieszczenie sztucznej inteligencji pod kontrolą okaże się niepożądane w skutkach, w takiej sytuacji powinien istnieć przycisk „cofnij”, niestety nie wszystkie obecnie rozważane ścieżki mają taką funkcję bezpieczeństwa (Yampolskiy 2020). Ryzyko nieodwracalności zmian może doprowadzić nas do takiego stanu człowieczeństwa, lub raczej antyczłowieczeństwa, i zamiast zmienić nas w cyborgi (pół-ludzi, pół-bogów) zostaniemy zwykłymi mutantami żałującymi podjęcia decyzji o „ulepszeniu człowieka”. W jaki bowiem sposób to, co jest niedoskonałe i przygodne, może wygenerować to, co doskonałe i radykalnie ulepszone (Duchliński 2018: 281–300)?

Każda utopijna wizja świata ma w sobie jedynie pierwiastek realizmu i nie inaczej jest w świecie proponowanym przez transhumanistów i posthumanistów. Jeśli implementacja któregośkolwiek z aspektów superinteligencji pojawi się na horyzoncie, najprawdopodobniej jej wdrożenie i rozwinięcie prędzej czy później nastąpi (Bostrom 2003: 12–17). Perspektywa przewyciężenia licznych barier technologicznych pozostaje i pozostanie na długo jedynie tytułowym science fiction.

Bibliografia

- Bishop J.P. (2010). *Transhumanism, Metaphysics, and the Posthuman God*, „Journal of Medicine & Philosophy”, t. 35, nr 6, s. 700–720.
- Bostrom N. (2003). *Ethical Issues in Advanced Artificial Intelligence*, [w:] I. Smit, W. Wallach, G.E. Lasker (red.), *Cognitive, Emotive and Ethical Aspects of Decision Making in Humans and in Artificial Intelligence*, t. 2, Tecumseh (ON): International Institute of Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics, s. 12–17.
- Bostrom N. (2005). *Transhumanist Values*, „Journal of Philosophical Research”, t. 30 (Supplement), s. 3–14.
- Casten J.D. (2012). *Cybernetic Revelation: Deconstructing Artificial Intelligence*, Eugene (OR): Post Egoism Media, s. 697–698.
- Duchliński P. (2018). *Transhumanistyczny obraz świata. Próba spojrzenia na całość*, [w:] G. Hołub, P. Duchliński (red.), *Ulepszanie człowieka. Perspektywa filozoficzna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 281–300.
- Ferrando F. (2013). *Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations*, „An International Journal in Philosophy, Religion, Politics and the Arts”, t. 8, nr 2, s. 26–32.
- Gladden M.E. (2016). *A Typology of Posthumanism: A Framework for Differentiating Analytic, Synthetic, Theoretical, and Practical Posthumanisms*, [w:] M.E. Gladden, *Sapient Circuits and Digitalized Flesh: The Organization as Locus of Technological Posthumanization*, Indianapolis (IN): Defragmenter Media, s. 31–91.
- Huxley J. (1968). *Transhumanism*, „Journal of Humanistic Psychology”, t. 8, nr 1, s. 73–76.
- Kriman A.I. (2019). *The Idea of the Posthuman: A Comparative Analysis of Transhumanism and Posthumanism*, „Russian Journal of Philosophical Sciences = Filozofskie nauki”, t. 62, nr 4, s. 132–147.
- Kruger F. (2016). *Posthumanism and Educational Research for Sustainable Futures*, „Journal of Education”, nr 65, s. 77–93.
- McNamee M.J., Edwards S.D. (2006). *Transhumanism, Medical Technology and Slippery Slopes*, „Journal of Medical Ethics”, t. 32, nr 9, s. 513–518.
- Müller V.C. (2016). *Editorial: Risks of Artificial Intelligence*, [w:] V.C. Müller (red.), *Risks of General Intelligence*, London: CRC Press – Chapman & Hall, s. 1–8.
- Osiński G. (2021). *Theological and Ethical Aspects of Mind Transfer in Transhumanism*, „Scientia et Fides”, t. 9, nr 1, s. 149–176.
- Roden D. (2017). *On Reason and Spectral Machines: Robert Brandom and Bounded Posthumanism*, [w:] R. Braidotti, R. Dolphijn (red.), *Philosophy After Nature*, London: Rowman & Littlefield, s. 99–119.

- Sotala K. (2012). *Advantages of Artificial Intelligences, Uploads, and Digital Minds*, „International Journal of Machine Consciousness”, t. 4, nr 1, s. 275–291.
- Steinhoff J. (2014). *Transhumanism and Marxism: Philosophical Connections*, „Journal of Evolution and Technology”, t. 24, nr 2, s. 1–16.
- Sykulski L. (2013). *Rosyjski transhumanizm: geneza i współczesność*, „Ante Portas. Studia nad Bezpieczeństwem”, nr 2, s. 89–101.

Netografia

- Andrews R. (2017). *Scientists Connect a Human Brain to the Internet for the First Time*, <https://www.iflscience.com/scientists-connect-human-brain-in-internet-first-time-43726> [dostęp: 18.03.2022].
- Tesla N. (1915). *Nikola Tesla Sees a Wireless Vision*, <https://teslaresearch.jimdofree.com/articles-interviews/nikola-tesla-sees-a-wireless-vision-new-york-times-sunday-october-3-1915/> [dostęp: 5.03.2022].
- Yampolskiy R. (2020). *On Controllability of Artificial Intelligence*, <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/2008/2008.04071.pdf> [dostęp: 26.03.2022].
- Wits University (2017). *Biomedical Engineers Connecting a Human Brain to the Internet in Real Time*, „Medical Press” 14.09.2017, <https://medicalxpress.com/news/2017-09-biomedical-human-brain-internet-real.html> [dostęp: 18.03.2022].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Inż. Andrzej Skupień
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Filozofii
e-mail: andrzej.skupien@interia.eu

Magdalena Maciejewska

ORCID: 0000-0001-8523-3310

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Patronka do bierzmowania jako wzór moralny. Perspektywa wierzących katoliczek u progu dorosłości

Patroness for Confirmation as a Moral
Model: The Perspective of Catholic Women
on the Threshold of Adulthood

ABSTRACT

The article is devoted to the patron saints chosen by young Catholics for the sacrament of Confirmation, recalled several years after the decision. It was based on focus group interviews conducted with students in the last years of secondary school. Despite the decision of the Polish Bishops' Conference that young people should keep their baptismal names at the sacrament of Confirmation (if it is the name of a saint), most of the women interviewed had the option of choosing any patroness. According to the narratives presented herein, it was an important event for them and most of their decisions were carefully considered. Their searches regarding names were most often independent, rarely related to either religion lessons or parish catechesis. The patron saints chosen by the interviewees a few years earlier were often referred to as specific moral role models. The holy or blessed behavior and attitudes displayed by these women were usually positively perceived by girls on the threshold of adulthood.

KEYWORDS

patronesses,
confirmation, moral
model, women

SŁOWA KLUCZOWE

patronki,
bierzmowanie, wzór
moralny, kobiety

SPI Vol. 25, 2022/3
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2022.3.009

Nadesłano: 15.02.2022
Zaakceptowano: 1.03.2022

Therefore, it is worth reflecting on both preventing young people from autonomously, reflectively choosing a patron saint with whom they want to identify due to interests or professional plans as well as the entire process of familiarizing them with personal religious role models from parish catechesis and religious education at school.

ABSTRAKT

Artykuł został poświęcony patronkom wybranym przez młode katoliczki w związku z sakramentem bierzmowania, przywoływanym przez nie po kilku latach od podjęcia tej decyzji. Jego podstawą były przeprowadzone w formie zogniskowanych wywiadów grupowych rozmowy z uczennicami ostatnich klas szkół średnich. Pomimo ustaleń poczynionych przez Konferencję Episkopatu Polski dotyczących zachowania przez młodych ludzi przy sakramencie bierzmowania imienia z chrztu (jeśli tylko jest to imię świętego), większość rozmówczyń miała możliwość wyboru dowolnej patronki. Według zaprezentowanych narracji było to dla nich istotnym wydarzeniem, a ich decyzje w większości były starannie przemyślane. Prowadzone w tym zakresie poszukiwania najczęściej miały charakter samodzielny, rzadko związany zarówno z lekcjami religii, jak i katechezą parafialną.

Patronki, na które przed kilkoma laty zdecydowały się rozmówczynie, często były przez nie prezentowane jako swoisty wzór moralny. Zachowania i postawy świętych lub błogosławionych były zazwyczaj pozytywnie odbierane przez dziewczęta stojące u progu dorosłości. W związku z tym warto poczynić refleksje dotyczące zarówno umożliwienia młodzieży autonomicznego, refleksyjnego wyboru patrona, z którym ze względu na określone czynniki, takie jak zainteresowania lub zawodowe plany, chcą się utożsamiać, jak i całego procesu zapoznawania ich z religijnymi wzorami osobowymi w kontekście katechezy parafialnej oraz szkolnej edukacji religijnej.

Wprowadzenie

Sakrament bierzmowania często nazywany jest sakramentem dojrzałości chrześcijańskiej (Czaplicka-Jedlikowska 2015; Misiaszek 2017). W związku z tym wydawać by się mogło, że towarzyszący temu wydarzeniu wybór patrona lub patronki jest szczególnie ważny. Pomimo tego, w literaturze naukowej znaleźć można niewiele opracowań podejmujących tę kwestię. Główny obszar zainteresowania

teologów, którzy przede wszystkim zajmują się tą tematyką, stanowi zwłaszcza sakralny wymiar tego wydarzenia lub jego uwarunkowania historyczne (Janczewski 2008; Borysiuk 2016). W przypadku podejmowania refleksji socjologicznych lub pedagogicznych, niewiele z nich opiera się na badaniach empirycznych.

Rozważania dotyczące dojrzałości chrześcijańskiej, związanej z tym sakramentem, rzadko prowadzone są w sposób uwzględniający nie tylko katechetyczne lub pastoralne zalecenia, ale także artykułowane przez samych zainteresowanych potrzeby i trudności. Warto zwrócić uwagę również na nieobecność naukowych refleksji dotyczących kwestii związanych z tym sakramentem, omawianych z perspektywy analizowania przyszłości, a nie przeszłości. To oznacza, że chętniej prowadzone są dyskusje na temat roli wspomnianego sakramentu (Pyżlak 2018) lub tego, jak do niego powinna być przygotowywana młodzież (Kochel 2017), aniżeli na temat tego, w jaki sposób zostało to dokonane i jak jest to postrzegane przez ludzi, którzy tego doświadczyli. Bez tego typu refleksji trudno jest nie tylko realnie ocenić sposób przygotowywania młodzieży do przyjęcia sakramentu bierzmowania przez katechezę parafialną, lekcje religii lub wychowanie, ale także jej wewnętrzną gotowość (Wieradzka-Pilarczyk i in. 2016) oraz zewnętrzne trudności.

W niniejszym artykule przeanalizowany zostanie temat istotny zarówno w kontekście refleksyjnego przygotowania do sakramentu bierzmowania, jak i późniejszej analizy podjętych decyzji i ich przełożenia na dalsze życie – zwłaszcza w kontekście wyborów moralnych. To właśnie na nie bowiem oddziaływać mogą wybrane przez znajdujące się u progu dorosłości wierzące i praktykujące katolicki patronki, które w niniejszym tekście będą rozpatrywane z perspektywy wzorów moralnych istotnych dla dalszego rozwoju i wzrastania zarówno w perspektywie ziemskiej, jak i transcendentnej. W związku z tym struktura artykułu przedstawia się następująco: w pierwszej części, poprzedzonej wprowadzeniem, zaprezentowane zostaną teoretyczne rozważania na temat wzorów moralnych i ich roli w rozstrzygnięciu dylematów moralnych, w drugiej zostanie przedstawiona metodologia badań, a po niej część prezentująca wyniki badań własnych oraz podsumowanie wraz z bibliografią.

Rola wzorów moralnych w rozstrzygnięciu dylematów egzystencjalnych

Młodzi ludzie podczas dojrzewania i wkraczania w dorosłość mierzą się z różnymi wyzwaniami. Na ich kształt i charakter wpływ ma wiele różnych czynników, wśród których znajduje się także płęć powiązana z pełnieniem określonych ról społecznych. W zmaganiach z dylematami życiowymi, z którymi mierzą się młode kobiety, pomóc im mogą wzory osobowe, czyli konkretne osoby doświadczające określonych sytuacji wiążących się z podejmowaniem niejednokrotnie trudnych decyzji i rozstrzygnięciami natury moralnej. Wzory te należy odróżnić zarówno od ideałów osobowych mających charakter abstrakcyjny (Skrzyniarz, Gajderowicz, Wach 2013; Rynio 2016), jak i od autorytetów, czyli specjalistów w danej dziedzinie, których wiedza i umiejętności są istotne dla danych jednostek, ale nie stanowią one jeszcze przesłanki do ich naśladowania (Bocheński 1993). Pojawiający się w tytule oraz poszczególnych częściach artykułu termin „wzory moralne” jest swoistym uszczegółowieniem wzorów osobowych, które w tym przypadku stanowią inspirację i pomoc zwłaszcza w dokonywaniu decyzji o charakterze moralnym.

Wzory osobowe pełnią niezwykle ważną rolę w życiu młodych ludzi, którzy zmagają się z dylematami egzystencjalnymi dotyczącymi zarówno relacji społecznych, jak i relacji z Bogiem. Podążając za Margaret Archer, można stwierdzić, że dylematy te odnoszą się do trosk o charakterze transcendentnym, naturalnym, społecznym oraz performatywnym, czyli związanych odpowiednio z Absolutem, własnym dobrostanem, relacjami z innymi i twórczym działaniem w świecie (Archer 2006; Archer, Collier, Porpora 2004). Kluczowe są jednak rozstrzygnięcia dotyczące wskazania troski ostatecznej, czyli tej, która jest dla danej jednostki najważniejsza ze wszystkich, i to m.in. ze względu na nią wzory osobowe mogą stanowić istotny punkt odniesienia wskazujący przyjęte przez nie postawy i rozstrzygnięcia pozwalające na satysfakcjonujące łączenie ze sobą rozstrzygnięć dotyczących poszczególnych trosk (Horowski, Sadłoń 2019).

Mając to na uwadze, badaniu zostały poddane kobiety, które przed kilkoma laty przyjęły sakrament bierzmowania. To właśnie wtedy obrały sobie za patronki kobiety, które z różnych przyczyn zostały przez nie uznane za inspirujące. Bierzmowanie jest uważane

za szczególny rodzaj wyznania wiary, bowiem m.in. ze względu na wiek sakrament ten przyjmowany jest najczęściej w sposób znacznie bardziej świadomy, autonomiczny i refleksyjny, aniżeli wcześniejsze sakramenty. Aspekty te najczęściej powiązane są z kategorią dojrzałości, na którą w kontekście przywoływanego sakramentu położony jest szczególny nacisk. Warto podkreślić, że rozpatrywanie dojrzałości jako (nie)osiągniętego stanu w połączeniu z młodzieńczym wiekiem i przeżywanymi dylematami łatwo jest powiązać z wnioskami dotyczącymi niegotowości młodych ludzi zarówno do przystąpienia do tego sakramentu, jak i braku gotowości do dokonywania wyborów związanych z patronami lub patronkami.

Analizując jednak dojrzałość w kategorii procesu (Misiaszek 2017) – co jest zasadne także w oparciu o Katechizm Kościoła katolickiego (KKK), zgodnie z którym osoby bierzmowane „jeszcze ściślej wiążą się z Kościołem, otrzymują szczególną moc Ducha Świętego i w ten sposób jeszcze mocniej zobowiązani są, jak prawdziwi świadkowie Chrystusa, do szerzenia wiary słowem i uczynkiem oraz broni jej” (KKK, 1285) – warto podkreślić, że na jej drodze powinny się pojawiać wyzwania mające szansę przyczynić się do duchowego rozwoju, a przykładem tego może być właśnie wybór patrona lub patronki. Prowadzone w tym zakresie poszukiwania – do których łatwiej zachęcić młodzież przy przyjmowaniu patrona nowego, często wcześniej nieznanego – mogą być przykładem wyzwania na drodze duchowego rozwoju. Ponadto stanowi to okazję do prowadzenia analiz w zakresie poszukiwania różnic i podobieństw pomiędzy własnym życiorysem a biografiami osób świętych, które mogą się stać dla młodych ludzi wzorami moralnymi nie tylko na czas sakramentu bierzmowania. Dzięki tym wyborom można spojrzeć na omawiany sakrament także z perspektywy inicjacyjnej (Walulik 2017), dostrzegając swoiste przejście pomiędzy wcześniejszymi sakramentami, w których podmiotowość, refleksyjność i autonomia młodego człowieka nie pozostawały na pierwszym planie, a sakramentem bierzmowania, który „stanowi rozwinięcie i usytuowanie nadprzyrodzonej egzystencji chrześcijanina w mocy Ducha Świętego, przez co uzdalnia go do świadomego udziału w budowaniu wspólnoty Kościoła” (Snela 1989).

Metodologia badań własnych

Istotny dla niniejszego artykułu obszar badawczy, który koncentruje się wokół traktowania patronek wybieranych przez dziewczęta przy okazji bierzmowania jako wzorów osobowych, nie został wyodrębniony na etapie projektowania badań własnych, które przeprowadzono w listopadzie i grudniu 2021 r. Te bowiem oscylowały wokół kobiecych wzorów osobowych w szkolnej edukacji religijnej i ich percepcji przez uczennice ostatnich klas szkół średnich. Jednakże już w czasie pierwszych rozmów z dziewczętami okazało się, że temat patronek do bierzmowania był dla nich niezwykle istotny i wspominały one o nim podczas zasadniczej dyskusji, czyli w trzeciej fazie dyskusji grupowej (Bauman 2001), podczas podejmowania refleksji dotyczącej kobiecych wzorów osobowych, które poznały w trakcie swojej edukacji religijnej. Miało to miejsce pomimo tego, że w częściowo ustrukturyzowanym scenariuszu wywiadów, w którym znalazły się wątki do dyskusji w grupie, nie pojawiły się tematy dotyczące patronek z sakramentu bierzmowania. W związku z tym postawiono następujące pytania badawcze: Na wybór jakich patronek do bierzmowania zdecydowały się tegoroczne maturzystki (dziewczęta, które zdają maturę w 2022 roku) i czym był on motywowany? Na jakie cechy charakteru dziewczęta zwracały u nich uwagę? Celem badań skoncentrowanych na wspomnianych pytaniach było rozpoznanie, które spośród patronek do bierzmowania mogą stanowić wzór moralny dla młodych katoliczek i co jest tego powodem.

W ramach badań dotyczących kobiecych wzorów osobowych zdecydowano się przeprowadzić zogniskowane wywiady fokusowe. W tego typu badaniach jednostki badawczej nie stanowią poszczególne osoby, ale całe grupy. Warto zaznaczyć, że „każda dyskusja grupowa może być nazywana grupą fokusową dopóty, dopóki badacz aktywnie zachęca do interakcji w grupie i je podtrzymuje” (Kitzinger, Barbour 1999), co w kontekście fokusów jest najistotniejsze. Każda z grup składa się z osób o określonych cechach i jednostki te pozostają skupione na danym zagadnieniu istotnym dla dyskusji (Anderson 1990). Uznaje się również, że grupy te stanowią w większym stopniu naturalne środowisko niż w przypadku wywiadu indywidualnego, ponieważ uczestnicy mają wpływ na innych i także tego wpływu doświadczają – tak jak w prawdziwym życiu (Krueger, Casey 2000).

Grupy fokusowe najczęściej są tworzone przez 6–12 uczestników oraz moderatora (Smithson 2007), jednakże w tym przypadku były one mniej liczne – składały się 3–5 osób. Można więc uznać je za tzw. *mini group*, które często wybiera się do rozmów oscylujących wokół tematów delikatnych, wymagających kameralnej atmosfery, pozwalających zarazem na rozbudowane wyjaśnienia (Ciechowska 2018). Wpływ na decyzję o mniejszej liczbie uczestniczek miała także formuła badania, które odbywało się za pośrednictwem komunikatorów internetowych: ZOOM oraz Skype. Wszystkie rozmowy – prowadzone przez dwie badaczki – nagrywano. Badania odbyły się po uzyskaniu zgody Komisji Etyki Wydziału Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Zorganizowanie 10 wywiadów grupowych było zajęciem czasochłonnym i opierało się na poszukiwaniach prowadzonych za pośrednictwem mediów społecznościowych oraz wśród stypendystek Fundacji Dzieło Nowego Tysiąclecia¹. Kolejnym krokiem związanym z poszukiwaniem i doбором uczestniczek ze względu na potrzebę uwzględnienia nowego kryterium (Flick 2010) – intensywnego zaangażowania religijnego – było nawiązanie bezpośrednich kontaktów ze szkołami katolickimi. Każda z rozmów trwała 60–75 minut. Łącznie w rozmowach wzięło udział 35 maturzystek wyznania rzymskokatolickiego w wieku 17–18 lat, zamieszkujących w zachodniej i północnej części Polski oraz uczęszczających na lekcje religii. Dobór próby miał więc charakter celowy, co ze względu na jakościowy charakter badań fokusowych jest niezwykle istotne (Maison 2001). Dziewczeta z czterech grup korzystały z edukacji w zwykłych szkołach, pozostałe zaś chodziły do szkół katolickich.

Wyniki badań własnych

Nie wszystkie dziewczęta, które brały udział w badaniach, miały możliwość dokonania samodzielnego wyboru patronki do sakramentu bierzmowania. W czterech grupach pojawiły się osoby, którym

1 Organizacja powołana do istnienia w 2000 roku po jednej z pielgrzymek Jana Pawła II jako wyraz wdzięczności za jego pontyfikat. Jej celem jest promowanie papieskiego nauczania i wspieranie zdolnej młodzieży katolickiej pochodzącej z niezamożnych rodzin, zamieszkujących wsie i małe miasta.

w ich parafiach nie wyrażono na to zgody. Wówczas patronkami tych maturzystek stawały się kobiety, których imiona zostały im nadane w czasie chrztu. Z wypowiedzi dziewcząt można wywnioskować, że decyzja, którą podejmowały w związku z wyborem imienia patronki, zazwyczaj była dla nich bardzo ważna i często stanowiła efekt samodzielnych poszukiwań i refleksji. Z kolei te, które sakrament bierzmowania jeszcze bardziej przywiązała do ich pierwotnego imienia z chrztu, przeżywały to w odmienny sposób. Połowa z nich doceniała możliwość lepszego poznania swojej całozyciowej patronki, czego egzemplifikację stanowi następująca wypowiedź:

Uważam, że wcale nie była to zła decyzja, bo wtedy jeszcze bardziej poznałam tego swojego patrona od samego chrztu. Dokładnie wtedy zagłębiłam się w tę biografię swojej świętej, bardziej ją poznałam i bardziej doceniłam imię, które mam, bo mam naprawdę piękną patronkę.

Połowa badanych jednak uznała, że narzucanie im łączności z postacią, która z różnych powodów może się im wydawać nieprzystająca do ich całozyciowych doświadczeń, zainteresowań i innych płaszczyzn życia, nie jest właściwe, co doskonale obrazuje wypowiedź jednej z dziewczyn, która znalazła się w takiej sytuacji:

W mojej parafii ksiądz powiedział, że jeśli ktoś ma imię, które jest święte albo błogosławione, to powinien wybrać właśnie to imię. I ja mam np. św. Julię jako patronkę, bo ksiądz tak chciał, co według mnie jest nie do końca w porządku, bo jeżeli np. nie identyfikujemy się z daną postacią zbyt mocno, to nie powinno być to nakazane.

Co ciekawe, w przypadku tego wątku pozostałe osoby znajdujące się w grupie prawie wcale nie odnosiły się do opinii osób, które doświadczyły niemożności dokonania samodzielnego wyboru patronki, jednakże zazwyczaj wyrażały duże zadowolenie z efektu własnych poszukiwań. Ten brak ingerencji może świadczyć o tym, że wybór kobiecej patronki jest uznawany za kwestię bardzo osobistą, a zarazem jeden z ważniejszych elementów dotyczących kształtowania się tożsamości religijnej u młodych, wierzących kobiet i refleksyjnego poszukiwania wzorów moralnych.

Młode kobiety decydując się na wybór danej patronki zwracały uwagę na elementy, które były dla nich istotne nie tylko w kontekście sakramentu bierzmowania, ale także znacznie szerszej rozumianego poszukiwania wzoru moralnego. To oznacza, że dużym

zainteresowaniem z ich strony nie cieszyły się postaci, które dziewczęta uważały za odrealnione i nieprzystające do współczesnych czasów. W niektórych grupach pojawiały się nawet wypowiedzi wskazujące na to, co nie mogło charakteryzować kobiet, które miałyby zostać wybrane na patronkę. Przykładem, który to potwierdza, jest wypowiedź jednej z maturzystek:

Na pewno nie chciałam takiej świętej, która by miała stygmaty i nie chciałam świętej, która by skończyła swoje życie w zakonie. To były takie moje dwa główne wyznaczniki.

Co ciekawe, w oczach niektórych dziewcząt dyskwalifikująca była również śmierć męczeńska, co może sygnalizować poszukiwanie postaci, których losy w rzeczywisty sposób byłyby zbliżone do wyzwiań, z którymi mierzą się współcześnie dziewczęta. W kilku wypowiedziach na ten temat znalazły się także refleksje dotyczące nierealistycznego przedstawiania wizerunku świętych i błogosławionych kobiet, czego przykład może stanowić wypowiedź dziewczyny, która jako jedyna zdecydowała się na wybór Joanny d'Arc:

Patrzyłam na życiorysy tych świętych i tak sobie myślę, one wszystkie są okryte jakimś pudrem, bez żadnej skazy i są strasznie nierealistyczne, a ja potrzebuję takiej baby z jajem za patronkę i w taki oto sposób jestem z bierzmowania Joanną d'Arc.

Nadmierna gloryfikacja i odrealnianie postaci kobiecych generalnie nie były dobrze odbierane przez rozmówczynie i to nie tylko w kontekście wyboru patronki do bierzmowania. Co ciekawe, część dziewcząt w swoich wypowiedziach podkreślała także, że zależało im na tym, aby była to święta oryginalna, wyróżniająca się czymś szczególnym.

Niewielki wpływ na decyzje dziewcząt dotyczące patronek miały lekcje religii. Jest to związane m.in. z tym, że nauczyciele podczas zajęć w niewielkim stopniu koncentrują się prezentowaniu wzorów osobowych. Szczególnie nieliczna na tych zajęciach jest reprezentacja kobiet. Jednakże ze wszystkich etapów edukacyjnych, to właśnie w gimnazjum, ze względu na sakrament bierzmowania, dziewczęta o kobietach usłyszały najwięcej. Pomimo tego pytane o to, co miało największy wpływ na wybór ich patronki, bardzo rzadko wymieniały lekcje religii. Maturzystki w każdej grupie opowiadały przede wszystkim o samodzielnych poszukiwaniach, prowadzonych głównie

w internecie. Zdarzały się także sytuacje, w których dana postać towarzyszyła im od dłuższego czasu, w związku z czym ich wybór na patronkę był tego naturalnym następstwem. Miało to miejsce m.in. w pierwszej grupie, w której jedna z dziewczyn powiedziała:

Jeśli chodzi o mnie, to wybór imienia był sprawą bardziej dogłębną. Nie szukałam typowo po stronach internetowych imion świętych, tylko w pewnym momencie swojego życia natrafiłam na modlitwę do św. Antoniny [...]. Była to taka sytuacja, gdzie ta modlitwa była mi naprawdę potrzebna i myślę, że bardzo mi [...] pomogła.

O podobnych doświadczeniach opowiedziała także inna maturzystka z tej samej grupy, dzieląc się swoją motywacją w odniesieniu do wyboru św. Rity:

Jest ona bliska mojemu sercu ze względu na to, że mój chór, który jest u mnie w parafii, jest imienia św. Rity. Co miesiąc są nabożeństwa do tej świętej. Po prostu jest bliska mojemu sercu, bo sama, za jej pośrednictwem, doświadczyłam małego cudu przez modlitwę wstawienniczą. Modliłam się dużo do niej swego czasu i odczułam jej obecność w swoim życiu.

Zdarzały się także sytuacje, w których kluczowy wpływ na wybór imienia miała konkretna postać – najczęściej z grona najbliższych – która silnie oddziaływała na maturzystkę i często była przez nią traktowana jako swoisty wzór moralny. Dotyczyło to zarówno osób świeckich (wśród których znalazły się m.in. mamy, babcie i prababcie), jak i konsekrowanych (ciocia jednej z dziewczyn, będąca siostrą zakonną, której imię – Melania – zostało przez nią wybrane po tym, jak ksiądz nie zgodził się na patronkę św. Nadzieję). Co ciekawe, w jednej z grup pojawiła się także wzmianka dotycząca wyboru imienia Jadwigi ze względu na inspirację wynikającą z popularnego w Polsce serialu „Korona królów”, zaś w dwóch grupach istotnym punktem odniesienia okazała się patronka szkoły błogosławiona Laura Vicuña.

Największą popularnością wśród dziewcząt cieszyły się: św. Cecylia, św. Rita, św. Filomena, św. Maria Magdalena, św. Jadwiga i św. Elżbieta (każda z nich pojawiła się w min. dwóch grupach). Szczegółowe informacje dotyczące wyborów patronek do sakramentu bierzmowania, o których opowiedziano badaczkom w poszczególnych grupach, znajdują się w tabeli 1.

Tabela 1. Patronki do bierzmowania

Numer grupy	Patronki dziewcząt
1	św. Cecylia, św. Rita, św. Antonina
2	św. Cecylia, św. Elżbieta Węgierska, bł. Izabela Francuska
3	św. Filomena, św. Cecylia, św. Joanna d'Arc
4	Św. Maria Magdalena, św. Anna, św. Maria Magdalena
5	św. Klara, św. Jadwiga, św. Melania Młodsza
6	św. Elżbieta, św. Jadwiga, bł. Laura Viciña, św. Anastazja
7	bł. Laura Viciña, św. Łucja, św. Martyna, św. Matka Teresa z Kalkuty
8	Miriam, św. Elżbieta, św. Klara, św. Weronika
9	św. Rita, św. Hildegarda z Bingen, św. Filomena
10	św. Rita, św. Róża z Limy, św. Blanka Kastyljska, św. Julia z Korsyki, św. Dorota

Źródło: Opracowanie własne.

Dziewczęta decydowały się na wybór określonych patronek ze względu na różne czynniki, wśród których dominowały ich zainteresowania oraz plany dotyczące wyboru ścieżki zawodowej. Maturzystki, których pasją była muzyka, najczęściej wybierały patronującą tej dziedzinie św. Cecylię. Tak było m.in. w przypadku Agaty, której proboszcz nie zgodził się na wybór imienia Miriam. Dalszą historię z tym związaną miłośniczka muzyki prezentuje w następujący sposób:

Pojechałam na rekolekcje do siostr pasjonistek i tam posługiwałam jako animatorka muzyczna. Podczas jednej z adoracji chyba Duch Święty po prostu mnie natchnął i powiedział: „Agata, tak grasz, śpiewasz, jesteś uzdolniona muzycznie i lubisz to. To dlaczego nie św. Cecylia?”. To było jakoś za natchnieniem, bo wcześniej o św. Cecylii nawet nie myślałam w moich rozważaniach na temat imienia i wyboru patronki, ale postanowiłam trochę o niej poczytać. Stwierdziłam, że ma bardzo podobną historię życia do św. Agaty, więc widzę tu jakąś łączność i tak zostałam Cecylią od bierzmowania.

Z kolei medyczne zainteresowania Marty doprowadziły do wybrania przez nią Matki Teresy z Kalkuty, co uzasadniała w następujący sposób:

W moim przypadku na wybór imienia wpłynęło wychowanie w rodzinie, bo moja rodzina jest bardzo wierząca. I ja wybrałam sobie za patronkę Matkę Teresę z Kalkuty. Co mnie najbardziej urzekło? To, że bezinteresownie pomagała tym biednym ludziom i tak się nie poddawała podczas pracy. I mimo

tęgo, że spotykało ją wiele przeciwności i trudności, to wytrwale dążyła do tego celu, aby nieść pomoc tym, którzy najbardziej tego potrzebują. I ja jako osoba, która zawsze chciała zostać lekarzem i pomagać ludziom, widzę w niej taki wzór do naśladowania w kontekście tej bezinteresowności i pomocy.

Plany dotyczące przyszłej pracy były także istotne dla poszukiwań Wiktorii:

Moja pani, która mnie przygotowywała do bierzmowania, zawsze nam mówiła na każdym spotkaniu, że bardzo ważne jest, abyśmy z tą osobą się utożsamiali i żeby była patronką czegoś, co może nam się przydać, żeby można się było do niej pomodlić. Dlatego ja mam św. Hildegardę z Bingen, bo ona jest patronką różnych języków, lingwistów, a ja zawsze chciałam iść w tym kierunku.

Podobne pobudki zmotywowały Marię do wyboru św. Filomeny:

Wszyscy byli bardzo zdziwieni, [...] ale wybrałam tak ze względu na to, że bardzo chciałam i mam takie poczucie, że chcę pojechać na misje w przyszłości, a właśnie Filomena patronuje misjom.

Tęgo typu uzasadnień było podczas rozmów więcej. Motywacją do wyboru świętej Filomeny, o czym wspomniano podczas jednego z fokusów, było także to, że jest ona patronką egzaminów, a ich zdanie z satysfakcjonującym rezultatem stanowiło jedno z ważniejszych wyzwań dla dziewczyn w tamtym czasie. Można więc stwierdzić, że poszukiwanie punktów wspólnych pomiędzy własnym życiem a biografiami kobiet świętych i błogosławionych wskazuje na to, że refleksyjny wybór patronek – niezależnie od tego, na jakich źródłach się opiera – jest dla dziewcząt naprawdę istotny. To sugeruje, że dziewczęta poszukiwały patronki nie tylko na potrzeby sakramentu bierzmowania, ale także w kontekście dalszego życia, w którym wzór moralny kierujący się podobnymi wartościami i doświadczający podobnych trosk co one mógł się stać pomocą w ich dalszym życiu – zarówno w sferze zawodowej, jak i prywatnej.

Dziewczęta podczas opowieści o swoich patronkach zwracały uwagę na cechy, które w ich mniemaniu są szczególnie ważne w przypadku wzorów moralnych mających charakter ponadczasowy. Na niektóre cechy uwagę zwracały tylko pojedyncze osoby, które wymieniały m.in. rezygnację z nadmiernych dóbr, którą wykazała się patronka ogrodników i urodzaju, czyli św. Róża, oraz solidarność z innymi kobietami prowadzącą np. w przypadku św. Klary do

zostania patronką hafciarek. Istniało jednak wiele wyróżników związanych z zachowaniami poszczególnych patronek, które pojawiały się w wielu grupach i zyskiwały aprobatę pozostałych uczestniczek danej grupy fokusowej. Wśród nich należy wymienić m.in. cieszącą się największą popularnością determinację, odwagę i gotowość do udzielania pomocy innym ludziom. Często wspomniano także o wytrwałości w wierze, ufności, stanowczości, posiadaniu własnego zdania, poczuciu własnej wartości, pokorze, zamiłowaniu do modlitwy, cierpliwości, wybaczeniu oraz gotowości do poświęcenia się dla innych, co pokazuje, że są to cechy istotne dla wzorów moralnych z perspektywy młodych kobiet. Wprawdzie zapytane o to, czy są to dla nich wzory istotniejsze od Maryi, zaprzeczały, jednakże niektóre podkreślały, że są ze swoimi patronkami związane równie mocno co z Maryją i traktują je jako swoisty duet, do którego często się zwracają lub mają z nimi relację przyjacielską, co doskonale obrazuje jedna z wypowiedzi:

Wzięłam ją, bo mama mi zawsze mówiła, że patron to jest taki jakby nasz przyjaciel i właśnie czulam, że ze św. Różą mogłabym się zaprzyjaźnić.

Podsumowanie

Wzory moralne – wchodzące w skład wzorów osobowych – nie stanowią konstruktu nieprzystającego do współczesności i to pomimo obecnej niechęci do tego typu odniesień (Kopiczko 2021). W związku z tym ich prezentowanie – zarówno w kontekście katechezy parafialnej, lekcji religii, jak i wychowania rodzinnego – jest jak najbardziej zasadne. Sakrament bierzmowania i związany z nim wybór patronek stanowi ku temu doskonałą okazję. Należy jednak pamiętać o tym, że nie wszystkie wzory osobowe, które prezentowane są młodym ludziom, czyli mają charakter wzorów propagowanych, zostaną przez nich zaakceptowane. Nawet werbalna akceptacja nie oznacza bowiem automatycznego przyswojenia i wdrożenia prezentowanych przez nie postaw we własne życie, co ma miejsce w przypadku wzorów realizowanych (Ossowska 1992). Jednakże nawet one nie oznaczają pełnego naśladownictwa cudzego życiorysu przez dokonującą wyboru jednostkę, bowiem poprzez dokonywanie hermeneutyki czyichś doświadczeń pojawia się możliwość poczynienia refleksji nad

stojącymi wyzwaniem, ich charakterem, potencjalnymi konsekwencjami danego wyboru oraz różnymi rozwiązaniami umiejscowionymi w konkretnych realiach społeczno-kulturowych.

Prezentowanie szerokiego katalogu osób świętych, które mogą zostać uznane przez poszczególne jednostki za wzory moralne, jest jak najbardziej zasadne, zważywszy na to, że

Kościół w procesie dowodzącym heroicznego cnót chrześcijanina zmarłego w opinii świętości bierze pod uwagę postawę moralną i religijną reprezentatywną dla postaw promowanych w wychowaniu chrześcijańskim. Dlatego też z człowiekiem świętym kojarzony jest osobowy wzór wiary dla chrześcijan pragnących doskonalić się w tej cnotce (Parzych-Blakiewicz 2015: 207).

Jest to szczególnie istotne w kontekście przemian mających miejsce we współczesnym świecie, które w dużym stopniu przyczyniają się do chaosu aksjonormatywnego będącego jednym z najpoważniejszych wyzwań, z którymi mierzą się młodzi ludzie (Mazur 2018). Prezentowanie wspomnianych wzorów jest bowiem

[...] szczególnie potrzebne tam, gdzie za argument przeciw moralności chrześcijańskiej stawia się chłód zasad i norm, niemożliwość do urzeczywistnienia maksymalizm i radykalizm. Odwołanie się w takiej sytuacji do żywej osoby, pomaga obronić pogląd, że normy moralne są formułowane nie tyle dla człowieka abstrakcyjnego, co raczej dla człowieka konkretnego, historycznie istniejącego, powołanego do osiągnięcia pełni dobra w konkretnych sytuacjach czasowych i przestrzennych. Oparcie na wzorczości potwierdza jak najbardziej realistyczny charakter chrześcijańskiej moralności (Zadykiewicz 2001: 123).

W związku z tym przed szczególnym wyzwaniem stoi Kościół, który za pomocą katechezy parafialnej, lekcji religii oraz przygotowania nie tylko młodych ludzi, ale także ich rodziców do sakramentu bierzmowania, powinien nie tyle narzucać konkretne rozwiązania, ale stwarzać przestrzeń do rozbudzania refleksyjności stanowiącej podstawę indywidualnego rozwoju osoby (Chrost 2018) i umożliwiającej dokonywanie świadomych wyborów wzorów moralnych odpowiadających indywidualnym potrzebom młodych ludzi, a także dzielenie się swoimi decyzjami i motywacjami m.in. podczas lekcji religii lub spotkań przygotowujących do sakramentu bierzmowania, co według narracji dziewcząt rzadko ma miejsce. Stwarzając przestrzeń do podmiotowego wyrażania owoców własnej refleksyjności, możliwa jest

zmiana postrzegania roli omawianego sakramentu zarówno w kontekście wyboru wzorów istotnych z punktu widzenia decyzji moralnych, jak i inicjacji chrześcijańskiej, której bierzmowanie nie kończy, będąc jednym z etapów na drodze osiągnięcia dojrzałości. Weryfikacją tego są przyjmowane przez człowieka postawy na drodze wychowania moralnego (Marek 2017), dla których inspirację mogą stanowić poznane w czasie przygotowań do wspomnianego sakramentu patroni i patronki.

Bibliografia

- Anderson G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*, London–New York–Philadelphia (PA): The Falmer Press.
- Archer M. (2006). *Persons and Ultimate Concerns: Who We Are is What We Care About*, [w:] E. Malinvaud, M.A. Glendon (red.), *Conceptualization of the Person in Social Sciences. The Proceedings of the Eleventh Plenary Session of the Pontifical Academy of Social Sciences, 18–22 November 2005*, Vatican City: The Pontifical Academy of Social Sciences, s. 261–283.
- Archer M., Collier A., Porpora D. (2004). *Transcendence: Critical Realism and God*. London–New York: Routledge.
- Bauman T. (2001). *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 70–266.
- Bocheński J.M. (1993). *Logika i filozofia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borysiuk L. (2016). *Bierzmowanie sakramentem ku wierze dojrzałej*, „Teologiczne Studia Siedleckie” t. 13, s. 51–63.
- Ciechowska M. (2018). *Badania fokusowe*, [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 101–164.
- Chrost M. (2018). *Refleksyjność wyzwaniem współczesnego świata*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 21, nr 4, s. 55–66.
- Czaplicka-Jedlikowska M. (2015). *Bierzmowanie jako sakrament dojrzałości chrześcijańskiej i akt performatywny*, „Język – Szkoła – Religia”, t. 10, nr 4, s. 43–54.
- Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Horowski J., Sadłoń W. (2019). *Edukacja religijna w świetle realizmu krytycznego i teorii morfogenezy*, „Horyzonty Wychowania”, t. 18(45), s. 109–120, <https://doi.org/10.17399/HW.2019.184509>.

- Janczewski Z. (2008). *Bierzmowanie – sakrament chrześcijańskiej dojrzałości czy pożegnania z Kościołem?*, „Prawo Kanoniczne”, t. 51, nr 3–4, s. 209–225.
- Katechizm Kościoła katolickiego* (1994). Poznań: Pallottinum.
- Kitzinger J., Barbour R. (1999). *Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups*, [w:] R. Barbour, J. Kitzinger (red.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*, London: Sage, s. 1–20.
- Kochel J. (2017). „Młodzi na progu” – propozycja kerygmatyczno-mistagogicznego przygotowania do sakramentu bierzmowania, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie”, nr 24, s. 215–230, <https://doi.org/10.18276/skk.2017.24-13>.
- Kopiczko T. (2021). *Troska o autorytet w wychowaniu do wiary wobec współczesnych wyzwań kulturowych*, „Studia Gilsoniana”, t. 10, nr 3, s. 691–710, <https://doi.org/10.26385/SG.100327>.
- Krueger R.A., Casey M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3rd edition), London: Sage.
- Maison D. (2001). *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marek Z. (2017). *Edukacja religijna w poszukiwaniu odpowiedzi na egzystencjalne pytania człowieka*, „Paedagogia Christiana”, t. 40, nr 2, s. 11–32, <https://doi.org/10.12775/PCh.2017.023>.
- Mazur R. (2018). *Nauczanie religii młodzieży w chaosie aksjonormatywnym współczesnego świata*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 21, nr 4, s. 107–121, <https://doi.org/10.12775/SPI.2018.4.006>.
- Misiaszek K. (2017). *Bierzmowanie – sakramentem dojrzałości czy sakramentem kształtowania dojrzałości?*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie”, t. 24, s. 257–264.
- Ossowska M. (1992). *Wzór demokracji: cnoty i wartości*, Lublin: Daimonion.
- Parzych-Blakiewicz K. (2015). „Fenomen świętego” wśród antropologicznych uwarunkowań wiary religijnej, „Paedagogia Christiana”, t. 35, nr 1, s. 201–214, <https://doi.org/10.12775/PCh.2015.011>.
- Pyżlak G. (2018). *The Role of the Sacraments of Christian Initiation in Preparing the Faithful for Marriage and Family Life*, „Rocznik Teologii Katolickiej”, t. 17, nr 1, s. 133–146.
- Rynio A. (2016). *Wzór osobowy*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 1459–1465.
- Skrzyniarz R., Gajderowicz M., Wach T. (2013). *Wzory i wzorce osobowe w biografistyce pedagogicznej*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Snela B. (1989). *Bierzmowanie. I. Teologia*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 2, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 547–549.

- Smithson J. (2007). *Using Focus Groups in Social Research*, [w:] P. Alasuurtari, L. Bickman, J. Brannen (red.), *The Handbook of Social Research Methods*, London: Sage, s. 356–371.
- Walulik A. (2017). *Bierzmowanie versus rytuały przejścia*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeszkie”, t. 24, s. 289–298.
- Wieradzka-Pilarczyk A., Machalski J., Ochła M., Pilarczyk H., Sienkiewicz M. (2016). *Dojrzałość religijna kandydatów do bierzmowania. Teoretyczna i empiryczna refleksja nad miejscem sakramentu bierzmowania w życiu Kościoła*, „Teologia Praktyczna”, t. 17, s. 213–232, <https://doi.org/10.14746/tp.2016.17.15>.
- Zadykowicz T. (2001). *Rola wzorów osobowych w kształtowaniu chrześcijańskich postaw moralnych*, „Studia Teologiczne”, t. 19, s. 109–124.

DANE DO KORESPONDENCJI

Mgr Magdalena Maciejewska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
email: 503268@doktorant.umk.pl

Recenzje

SPI Vol. 25, 2022/3 / e-ISSN 2450-5366

Reviews

Mariusz Konieczny
ORCID: 0000-0001-6967-5231
Parafia Tyśmienica

W trosce o godność człowieka

For the Sake of Human Dignity

Janusz Mariański, *Godność ludzka w narracji społecznej.*
Studium socjopedagogiczne,
Wydawnictwo KUL, Lublin 2021, ss. 302



We wstępie do publikacji Janusza Mariańskiego można odnaleźć stwierdzenie streszczające, czym właściwie jest godność człowieka i jakie winno być jej rozumienie we współczesności: godność osoby obejmuje najważniejsze wartości ludzkie i nikt formalnie nie kwestionuje zasady jej poszanowania jako fundamentu społeczeństwa obywatelskiego. Obserwowane w dzisiejszym świecie zmiany, związane z globalizacją, mobilnością społeczeństw i ludzkiej myśli, wzrastającym poziomem wykształcenia oraz coraz szerszym dostępem do środków masowego przekazu, dla niektórych socjologów stają się podstawą do twierdzenia, że następuje osłabienie, a nawet kryzys dotyczący godności człowieka. Wyzwania związane ze współczesną polityką migracyjną, brakiem akceptacji podstawowych wartości etycznych, jawnym odrzucaniem religijności, a także zasad moralnych z niej wynikających, stają się bodźcem do poszukiwania, czasami od nowa, odpowiedzi na temat rozumienia i znaczenia godności osoby ludzkiej. Stawiane sztucznie radykalne wybory, o różnym natężeniu emocjonalnym, dotyczące szczegółowych sfer

Reviews

Recenzje

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

ludzkiego życia, także moralności, skłaniają do dogłębnej analizy dotyczącej istoty nie tylko ludzkiej wolności, swobody prezentowania określonych poglądów i postaw życiowych, ale także rozumienia samej godności człowieka, tego, kim właściwie on jest.

Problematyka godności zyskuje w ostatnich latach coraz większe znaczenie, jednak jest ona niewspółmierna w porównaniu do roli, jaką przyznaje się wartościom i postawom oraz zachowaniom godnościowym. Bez dogłębnej analizy istoty godności człowieka i konsekwencji z niej wynikających nie będziemy w stanie uchwycić prawdy, kim jest człowiek i określić jego relacji społecznych. Podjęta w omawianej publikacji przez Janusza Mariańskiego problematyka jest próbą odpowiedzi na współczesne zapotrzebowania odnoszące się do dyskusji wokół kwestii rozumienia wolności. Jest to próba odpowiedzi jakże adekwatnej i komplementarnej, bo obejmującej zmieniającą się perspektywę sytuacji religijno-społeczno-polityczno-gospodarczej. Publikacja jest zwieńczeniem długiego procesu poznawczego, prezentowanego w tekstach: *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? Studium interdyscyplinarne* (Toruń 2016), *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego* (Lublin 2017), *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne* (Płock 2017), *Godność ludzka – wartość doceniona czy puste słowo? Studium socjopedagogiczne* (Warszawa 2019). Recenzowana publikacja stanowi swoistą klamrę spinającą nie tylko intelektualne poszukiwania Autora, lecz przede wszystkim jest próbą odpowiedzi na pytanie o to, co stanowi o godności człowieka, jakie jest jej rozumienie przez współczesną polską młodzież. To również diagnoza ukazująca współczesne zagrożenia oraz konkretna podpowiedź dla podmiotów kształtujących życie społeczne.

W ponowoczesnym świecie większego znaczenia nabierają wartości przeżyciowe, przyjemnościowe i postmaterialistyczne. Ludzie nie odczuwają potrzeby stabilności, są skoncentrowani na krótkotrwałych doznaniach, coraz częściej orientują się jedynie na kolekcjonowanie wydarzeń i interakcji. Takie postawy przyczyniają się także do kształtowania norm i wartości, które często są przyjmowane na drodze odchodzenia od ustalonego, tradycyjnego kanonu aksjologiczno-normatywnego. Z badań socjologicznych, także polskiego społeczeństwa podlegającego gwałtownej transformacji, wyłania się pesymistyczny obraz człowieka, który hołduje hedonizmowi i pragmatyzmowi

o orientacji konsumpcjonistycznej, ujawniającego skłonność do przemocy i postawy egoistyczne. Zmiany w postawach i zachowaniach moralnych oscylują między absolutyzmem i rygoryzmem moralnym a tendencjami cechującymi się utylitaryzmem, permisywizmem i relatywizmem moralnym, w których akcentuje się prawa jednostki do autonomii, niezależności i osiągnięcia indywidualnego szczęścia.

Zjawiska te w polskim społeczeństwie zauważył i starał się je przedstawić w swym nauczaniu prymas Stefan Wyszyński. Jego wskazania, szczególnie w kontekście beatyfikacji jego osoby, winny się stać wyznacznikiem działalności duszpasterskiej polskiego Kościoła. W swojej publikacji problem ten podjął Janusz Mariański, wskazując podstawowe założenia i oryginalność nauczania Prymasa Tysiąclecia. Podstawą społecznej myśli prezentowanej przez Stefana Wyszyńskiego jest człowiek, który w swym ontycznym wymiarze jawi się jako osoba, jedność substancjalna ciała i duszy. Oryginalność katolickiej nauki społecznej w ujęciu Wyszyńskiego polega na tym, że szeroko uwzględniał on jako jej źródło cały przekaz biblijny, zarówno Stary jak i Nowy Testament, ponadto nadał nauce Kościoła szeroką podbudowę historyczną, podkreślając jej ciągłość oraz rozwojowość podstawowych zasad społeczno-moralnych. W centrum swojego nauczania społeczne umieścił człowieka jako stworzenie Boże, posiadające wyjątkową godność i powołanie, a także szczególne prawa: do przyrody, wolności, sprawiedliwego traktowania ze strony innych ludzi i instytucji. Ukazując człowieka w kontekście stworzenia i w relacji do Boga, przedstawił religijną koncepcję godności osoby ludzkiej. Podstawowym składnikiem wartości osoby ludzkiej na płaszczyźnie nadprzyrodzonej jest prawda o podobieństwie do Boga i o usynowieniu go dzięki odkupieniu.

Personalistyczno-integralne ujęcie katolickiej nauki społecznej wyraża się w zaakcentowaniu przyrodzonej i nadprzyrodzonej godności osoby ludzkiej, praw człowieka i zasad etyczno-społecznych. Godność osobowa jako cecha przysługuje każdemu przedstawicielowi gatunku *homo sapiens*. Jest ona niezbywalna i nieutracana. Wszelkie struktury, instytucje życia społecznego powinny służyć człowiekowi. Nie może się on czuć niewolnikiem we własnej społeczności narodowej czy religijnej. Prymat człowieka w stosunku do świata materialnego, a nawet życia społecznego, oparty jest na duchowych pierwiastkach natury ludzkiej. Jako osoba, człowiek przerasta każdą wspólnotę:

narodową, państwową, zawodową, gospodarczą, kulturową. Godność osobowa jest zatem absolutna; o tyle zmienia się w rozwoju historycznym, o ile zmienia się człowiek. Jest ona człowiekowi dana i zadana zarazem, co wskazuje na dynamizm osoby ludzkiej. Na tych zasadach teoretycznych buduje Stefan Wyszyński koncepcję ładu społecznego w odniesieniu do małżeństwa i rodziny, narodu, państwa oraz całej rodziny ludzkiej.

Nauka o godności człowieka stanowi także centralną ideę nauczania społeczno-moralnego w przekazie Jana Pawła II. Problem ten pojawia się praktycznie we wszystkich jego encyklikach. Według Jana Pawła II godność jest fundamentalną cechą człowieka i społeczeństwa. Pełni rolę kryterium moralności, jest w pewnym sensie wyznacznikiem wartości ludzkiego działania. Papież dokonał radykalnego zwrotu w społecznym nauczaniu Kościoła, polegającego na tym, że to człowiek wyposażony w godność stał się punktem wyjścia analizy społecznej rzeczywistości, a nie – jak dotychczas – aspekt społeczno-gospodarczy. Wynikiem takiego spojrzenia na osobę ludzką jest podkreślana przez papieża teza, że godność osobowa stanowi podstawę do sformułowania praw człowieka. Jan Paweł II zwrócił także uwagę na społeczny wymiar godności, polegający na tym, że poszanowanie ludzkiej godności, każdego człowieka i całego człowieka, winno być rozpatrywane nie tylko w kategoriach poszanowania jednostki, lecz także rozumiane w szerszym kontekście solidarnego i harmonijnego rozwoju wszystkich członków społeczeństwa.

Podkreślając wagę poszanowania godności ludzkiej, papież w swoim nauczaniu społeczno-moralnym wielokrotnie wskazywał na różnorodne zagrożenia godności w wymiarze materialnym i duchowym. Wraz z olbrzymim postępem w opanowaniu świata rzeczy człowiek stał się do pewnego stopnia niewolnikiem świata materii, zniewalając człowieka także stosunki społeczne. Zamiast oczekiwanej harmonii, między człowiekiem a wytworami techniki tworzy się napięcie i lęk. Wśród duchowych zagrożeń godności ludzkiej Jan Paweł II wymienia pogwałcenie podstawowych praw człowieka: prawa do religii, wolności sumienia, prawa do wychowania dzieci zgodnie z wiarą i przekonaniami rodziców, prawa do wykształcenia stosownie do uzdolnień. Podsumowując społeczno-moralne nauczanie papieża, Janusz Mariański konkluduje, że składa się ono z dwóch integralnych elementów: wizji godności nadprzyrodzonej, mającej swe podstawy

w objawieniu, oraz wizji godności naturalnej, wynikającej z obserwacji ludzkiej natury.

Dogłębną teoretyczną analizę dotyczącą godności człowieka Autor rozpoczął od próby jej zdefiniowania. Wyróżnił w niej trzy zasadnicze sfery, które stały się niejako orbitami, po których porusza się w dalszych częściach swej książki. Dostrzegamy więc odróżnienie godności osobowej od osobowościowej i osobistej. Nie są to jednak trzy oddzielne sfery, które nie posiadają żadnego związku ze sobą. Poruszając się w obszarze chrześcijańskiego personalizmu, Mariański wyraźnie zaznaczył wspólny mianownik owych określeń, jakim jest osoba ludzka. Podejmując swoje rozważania, wskazał, że godność człowieka jest wartością fundamentalną, podstawą normatywną praw człowieka i najogólniejszą wartością oraz normą ładu społecznego. Każdy człowiek posiada ją z racji tego, że jest podmiotem, osobą. Wynika z tego, że człowiek rodzi się jako istota rozumna, wolna i obdarzona sumieniem. Przymiotów tych nie może sam się wyzbyć, ani też nikt nie jest zdolny go pozbawić, stąd wartość ta jest niezbywalna i trwała. Człowiek w swej godności przerasta sobą całą otaczającą go rzeczywistość.

Oprócz tak pojętej zasady odnoszącej się do godności, lubelski socjolog wyróżnia także wartości, jakimi są godność osobowościowa i osobista oraz godność zawodowa. Godność osobowościowa wyraża się w koncentracji działań i sprawności ludzkich oraz przejawia się w różnorodnych doskonałościach, zwłaszcza tych, które utrwaliły się w działaniach moralnie wartościowych oraz w charakterze człowieka. Godność osobista odnosi się do odczuć i świadomości podmiotowej oraz wiąże się z godnością osoby. Godność związana jest także z konkretną rolą społeczną lub wykonywanym zawodem. Spełniane role społeczne lub konkretny zawód zobowiązują do przestrzegania określonych zachowań ocenianych jako godne. Przez zachowania niegodne traci się godność związaną z daną rolą społeczną. Godność odnosi się przede wszystkim do osób, wtórnie zaś do pełnionych ról społecznych.

Niezwykle interesującym zagadnieniem podjętym przez Mariańskiego jest ukazanie jak młodzież pojmuje godność oraz gdzie dopatruje się jej źródeł. Odwołując się do przeprowadzonych przez siebie badań, odpowiada na pytanie, czy ankietowani posiadają świadomość nadprzyrodzonego źródła swej godności, czy pojmują ją jako wynik czysto ludzkich umów i traktatów. Pomocą w tym służą wypowiedzi

młodzieży w konkretnych kwestiach dotyczących różnego rozumienia godności: jako wartości odnoszącej się do samego siebie i innych ludzi, jako stylu życia moralnego, jako nienaruszania godności własnej i innych ludzi oraz poświęcenia się dla innych, jako szacunku, dumy i honoru, jako podstawy praw człowieka, jako równoważnika innych wartości, jako poczucia własnej wartości, jako istoty człowieczeństwa, jako godności ludzkiej w wymiarze religijnym.

Wypowiedzi osób ankietowanych wskazują, że większość respondentów myśli pozytywnie o godności, czyniąc to często powierzchownie i wiążąc z nią różnorodne treści. Zdają sobie oni sprawę z tego, że godność jest bardzo ważną sprawą, której nie można człowiekowi zabrać, że jest ona dana po to, aby darzyć człowieka szacunkiem oraz że stanowi ona najwyższą i nieutralną wartość człowieka. Badania wskazują także, że pojęcie godności jest w świadomości młodych osób na ogół nasycone pozytywnymi skojarzeniami emocjonalnymi, lecz odnosi się ono do indywidualnych i społecznych funkcji oraz wartości, rzadziej do jej istoty. Dla zdecydowanej większości badanej młodzieży godność jest wartością dostrzegalną i doświadczalną, ale mniej się nad nią reflektuje. Trudno jednak dostrzec w polu widzenia badanej młodzieży związek godności z religią. Na podstawie przeprowadzonych badań Mariański stawia tezę, że młodzież pozytywnie ocenia osoby o wysokim poczuciu godności własnej. Osoby takie są zazwyczaj odbierane jako te, które respektują reguły i zasady określające, co jest dobre, a co złe.

We współczesnym świecie istnieje wiele zjawisk, w których godność człowieka jest naruszana, a nawet świadomie kwestionowana. W tym procesie ważną rolę odgrywają warunki gospodarcze, społeczne i polityczne. Janusz Mariański wskazuje, że w nauczaniu społecznym Kościoła katolickiego opisywane są zjawiska z różnych obszarów życia ekonomicznego, zawodowego, politycznego oraz relacji międzyludzkich, w których naruszana jest godność ludzka. Nauczanie społeczne Kościoła ocenia z punktu widzenia etycznego wszelkie przejawy degradacji człowieka i różne systemy niesprawiedliwości funkcjonujące w życiu społecznym. Jednocześnie uznaje człowieka, ujmowanego jako osobę w swojej godności przyrodzonej i nadprzyrodzonej, jako najwyższą wartość porządku społecznego i moralnego.

Sytuacjom zagrażającym godności osoby ludzkiej sprzyja między innymi subiektywistyczny relatywizm, upowszechniający się

w dzisiejszych czasach. Współcześnie fałszowana jest także sama prawda, człowiek funkcjonuje w tzw. społeczeństwie płynnym, niemającym punktów stałych, pozbawionym trwałych odniesień. Autor publikacji wskazuje, że godność człowieka jest współcześnie wartością pożądaną i niepożądaną jednocześnie. Z jednej strony wciąż odwołujemy się do godności, potępiamy sytuacje, w których dochodzi do naruszania podstawowych praw człowieka. Z drugiej strony są i tacy, którzy uważają godność za wartość zbędną oraz dążą do jej usunięcia, gdyż powoduje ona jedynie niepotrzebne kontrowersje i spory.

Mając powyższe na względzie, można zdaniem Mariańskiego wskazać pewne rekomendacje wychowawcze dotyczące przyszłości. Porządek społeczny nie może się utrzymać bez wartości moralnych, a moralność nie może zostać zastąpiona pewnymi mechanizmami ekonomicznymi. Przyspieszony proces przemian wartości niesie ze sobą szanse, lecz także i zagrożenia. Największy wpływ na kształtowanie się postaw progodnościowych mają elity społeczeństwa, twórcy opinii publicznej. Ważne jest wychowanie ku wartościom moralnym o charakterze uniwersalnym. Autor dostrzega, że jako ludzie nie jesteśmy jedynie przedmiotem współczesnej transformacji, ale także jej twórcami. Pluralizm czy relatywizm wartości moralnych jest faktem, ale nie normą czy ideałem. Potrzebne są stałe drogowskazy aksjologiczne i normatywne, przede wszystkim wartości o charakterze uniwersalnym, które opierają się relatywizacji.

W wychowaniu progodnościowym człowiek otwiera się na prawdę i dobro, stara się być wiernym przyjętym wartościom. Wychowanie moralne, rozważane z socjologicznego punktu widzenia, doprowadza do takiego punktu rozwoju człowieka, w którym jednostka rozstrzyga o wartości moralnej swoich działań, o tym, co słuszne lub niesłuszne, uczciwe lub nieuczciwe, opierając się na powszechnie uznawanych w danej kulturze zasadach, celach czy też ideałach. Wychowanie moralne nie może być tylko przekazywaniem wychowankom systemu przepisów i norm wraz z zachętą do postępowania zgodnie z przekazanym kodeksem moralnym. Jest ono przede wszystkim kształtowaniem prawidłowych postaw moralnych młodego pokolenia. Godność osoby ludzkiej jest fundamentem wychowania, dlatego wychowanie moralne nabiera cech wychowania o charakterze personalistycznym.

Wychowanie progodnościowe odnosi się nie tylko do okresu dzieciństwa i młodości, ale całego życia człowieka. Wymaga zarówno

oddziaływań zorganizowanych instytucji, jak i wysiłków własnych. Janusz Mariański dostrzega, że podstawowa idea wychowawcza zależy od przyjętej koncepcji człowieka. Wychowanie moralne, rozumiane jako wychowanie do człowieczeństwa, opiera się według niego na dwóch podstawowych założeniach. Pierwszym z nich jest uznanie, że człowiek jest powołany do życia w prawdziwej miłości, drugim zaś że każdy człowiek urzeczywistnia się przez bezinteresowny dar z samego siebie. We współczesnej edukacji i wychowaniu należy uwzględnić przede wszystkim konieczność budzenia poczucia godności osobowej wychowanka i konieczności jej poszanowania. Chodzi o wspomaganie go w rozumieniu, że on sam, jak i każdy inny człowiek, jest najwyższą wartością. Odwołując się do wypowiedzi ankietowanej młodzieży, Mariański podkreśla, że przywiązuje ona większą wagę do indywidualnego przekazu wartości godnościowych w wychowaniu niż do przekazu, jaki płynie od różnych instytucji i grup społecznych. Zauważa również, że w wypowiedziach badanych rzadko można było spotkać przekonanie, iż pogłębienie wiary jest drogą do poszanowania i afirmowania godności.

Lubelski socjolog podkreśla, że rodzina jest pierwszą szkołą człowieczeństwa. Wychowanie w rodzinie do poczucia godności osoby jest procesem, który sprzyja budowaniu prawdziwej osobowości dziecka i młodego człowieka. W rodzinie dokonują się także procesy uspołecznienia, w niej, jako wspólnocie miłości, inicjuje się proces poznania, że człowiek, czyniąc z siebie dar złożony drugiemu, nadaje jedynie słuszny kierunek rozwoju, warunkujący jego własny wzrost. To właśnie od rodziców dzieci przejmują różnorodne postawy moralne, niejednokrotnie sprzeczne z wartościami obowiązującymi w ich środowiskach. Rodzina nie działa jednak w izolacji od innych instytucji wychowawczych. Najbardziej korzystne warunki gwarantujące powodzenie wychowania moralnego młodego pokolenia będą wtedy, gdy rodzina i pozostałe instytucje wychowujące będą działać w sposób skoordynowany i niesprzeczny.

We współczesnej edukacji i wychowaniu należy przede wszystkim uwzględnić konieczność budzenia poczucia godności osobowej wychowanka i troski o jej poszanowanie. Chodzi o wspomaganie go w rozumieniu, że on sam, jak i każdy inny człowiek, jest najwyższą wartością. Istotne jest także przypominanie, że godność posiada wymiar normatywny. Dlatego należy go wspomagać w trosce

o jego własny rozwój moralny, w wyznaczaniu sobie celów życiowych, odkrywaniu sposobów ich realizacji. Zafałszowanie ludzkiej wolności, traktowanie wolności w sposób absolutny i bez żadnych ograniczeń, zagraża godności ludzkiej, a nawet prowadzi do różnych form zniewolenia osobistego i społecznego. W konsekwencji rozwija się permisywizm i relatywizm moralny, zwłaszcza ten godzący w wartości podstawowe. Wolność należy rozpatrywać w horyzoncie aksjologicznym wyznaczonym przez godność osoby ludzkiej. Urzeczywistnia się ona prawidłowo przez odniesienie do innych wartości i w duchu odpowiedzialności za dobro drugiego człowieka.

Dogłębna analiza zróżnicowanych poglądów na zagadnienie, jakim jest najbardziej podstawowa wartość człowieka – godność osobowa, oparta na różnych koncepcjach osoby ludzkiej, daje możliwość zapoznania się z faktycznym stanem, z tym, czym ona jest oraz z konkretnymi jej zagrożeniami. Niezwykle ważny jest postulat, jaki stawia Autor, a mianowicie to, że w omawianiu kwestii związanych z godnością człowieka nie można poprzestać jedynie na pozytywnoprawnym podejściu, lecz należy dokonać analizy ontologicznej i deontologicznej praw człowieka oraz stworzyć swoisty fundament obrony praw człowieka. Solidne badania empiryczne odpowiadają na stawiane, także w okresie polskiej transformacji ustrojowej, podstawowe pytania: czym faktycznie jest godność człowieka, jakie są współczesne jej zagrożenia, jakie kierunki i środki wychowawcze mogą zabezpieczyć najbardziej podstawowe ludzkie prawa. Janusz Mariański z niezwykłą trafnością ukazał różne konteksty społeczne funkcjonowania wartości godnościowych, rozumienie godności przez polską młodzież, sposoby jej uzasadniania oraz mechanizmy nadawania lub odbierania innym godności w sensie społeczno-moralnym. Zwrócił również uwagę, że lansowane przez współczesną kulturę modele życia przyczyniają się do relatywizowania lub naruszania godności osób należących do różnych warstw i grup społecznych.

Autor publikacji postuluje także, by nauki socjologiczne podejmowały w większym zakresie problematykę godności ludzkiej, by stała się ona swoistą modą w psychologii, socjologii, pedagogice, co byłoby także wkładem w przezwyciężanie kryzysu moralnego, obserwowanego we współczesności. Ten postulat odnosi się również do osób wytyczających kierunki działalności duszpasterskiej Kościoła katolickiego, aby w swych programach zawarli prawdę o godności

każdego człowieka, a także krytykę sytuacji jej uwłaczających. Janusz Mariański podkreśla, że wychowanie do wartości progodnościowych winno ukazywać, iż godność posiada także wymiar normatywny. Dlatego należy wspomagać człowieka w kształtowaniu postaw zobowiązujących do rozwoju moralnego, wyznaczania celów życiowych, odkrywania sposobów ich realizacji oraz wartościowania i osiągnięcia konkretnych efektów. Realizacja powyższych założeń prowadzi bezpośrednio lub pośrednio do osiągnięcia, a przynajmniej do zbliżenia się ku pełni człowieczeństwa. Wychowanie progodnościowe, zwane wychowaniem personalistycznym, prowadzi do formowania integralnie rozumianego człowieka, rozwijania w nim tego, co ludzkie, utrwalania w nim więzi z prawdą i dobrem. Uznanie godności osoby i jej odmienności od otaczającego świata wyznaczają kierunek wychowania moralnego człowieka, by umiał być nie tylko z innymi, ale i dla innych. Realizuje się to nie tylko poprzez pracę nauczycieli i wychowawców oraz instytucji wychowawczych, lecz także dzięki aktywności własnej wychowanków cieszących się godnością i pragnących w maksymalnym stopniu wykorzystać swój naturalny potencjał.

Analiza aktualnych we współczesnym świecie kwestii i osadzenie ich w przestrzeni polskiego młodego pokolenia czynią książkę Janusza Mariańskiego nieocenionym źródłem wiedzy dla znawców problemu, jak również dla poszukujących odpowiedzi na temat moralności i wychowania moralnego w kontekście globalizującego się świata. Jest niezwykle ważnym źródłem wiedzy dla teoretyków zajmujących się analizą systemów socjologicznych oraz dla osób, które pragną wcielić z życie najbardziej podstawowe zasady uwzględniające osobową godność człowieka. Publikacja może być również ważnym źródłem wiedzy dla osób zajmujących się analizą obecnej kondycji Kościoła katolickiego oraz tych, którzy wytyczają kierunki jego duszpasterskiego funkcjonowania w służbie budowy społeczeństwa na fundamencie stałych wartości, wśród których człowiek ze swoją godnością przyrodzoną i nadprzyrodzoną odgrywa pierwszoplanową rolę.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Mariusz Konieczny

Parafia Tyśmienica

e-mail: mariusz-ko@wp.pl

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Akademii Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. AIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr Krzysztof Biel SJ
e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
Tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Plany wydawnicze

- 2022, vol. 25, nr 4: Prevention of Child and Youth Violence
Termin nadsyłania tekstów w języku angielskim: 31.08.2022
- 2023, vol 26, nr 1: Rodziny wielokulturowe
Termin nadsyłania tekstów: 30.11.2022
- 2023, vol. 26, nr 2: Pedagodzy o nowych uzależnieniach
Termin nadsyłania tekstów: 28.02.2023