

**UNIWERSYTET GDAŃSKI – WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH  
INSTYTUT FILOZOFII**

**Maria Łojek - Kurzętkowska**

**Numer albumu: 4287**

**MIĘDZY AUTONOMIĄ I WSPÓLNOTĄ  
DYSKURSYWNY MODEL EDUKACJI MORALNEJ**

*Praca doktorska  
wykonana w Instytucie Filozofii  
pod kierunkiem  
dr hab. Wojciecha Żelańca, prof. UG*

**Gdańsk 2023**

# Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> .....	4
<b>Rozdział 1</b> .....	14
<b>Edukacja moralna w teorii i w praktyce</b> .....	14
1.1 Grecka <i>paideia</i> jako źródło edukacji moralnej .....	14
1.2 Pojęcie edukacji moralnej .....	28
1.3 Edukacja moralna w praktycznym wymiarze .....	41
<b>Rozdział 2</b> .....	49
<b>Edukacja moralna i polityka</b> .....	49
2.1 Moralność i polityka .....	49
2.2 Modele i teorie edukacji .....	57
2.2.1 Teoria liberalna i neoliberalna. <i>Homo oeconomicus</i> .....	58
2.2.2 Teoria konserwatywna (neokonserwatywna). Edukacja dla elity .....	68
2.2.3 Pedagogika krytyczna. Bezprzedmiotowy opór czy zasadna krytyka? .....	72
2.3 Edukacja moralna i ideologia .....	78
<b>Rozdział 3</b> .....	81
<b>Podmiotowość jako fundament edukacji moralnej</b> .....	81
3.1 Czym jest podmiotowość człowieka? .....	81
3.2 Spór pomiędzy esencjalizmem i antyesencjalizmem .....	87
3.2.1 Istota człowieka – główne założenia esencjalizmu .....	88
3.2.2 Natura człowieka jako fundament podmiotowości .....	98
3.2.3 Krytyka pojęcia natury człowieka i antyesencjalizm .....	109
3.3 Podmiotowość i edukacja moralna .....	118
3.3.1 Nowożytny koncept podmiotowości .....	119
3.3.2 Krytyka normatywnego ujęcia podmiotowości .....	129
3.4 Podmiotowość we współczesnym dyskursie pedagogicznym .....	137
<b>Rozdział 4</b> .....	145
<b>Edukacja moralna i wspólnota językowa</b> .....	145
4.1 Czym jest wspólnota językowa? .....	145
4.2 Zastosowanie filozofii języka w edukacji moralnej .....	159
4.3 Edukacja jako przestrzeń językowa .....	168
4.3.1 Dyskursywny wymiar edukacji w ujęciu Paula Standisha .....	168
4.3.2 Edukacja jako przestrzeń społecznych interakcji w ujęciu Gerta Biesty .....	198
4.4 Komunikacja w praktyce edukacji moralnej .....	204

<b>Rozdział 5</b> .....	207
<b>Cel edukacji moralnej i autonomia moralna wychowanków</b> .....	207
5.1 Teoretyczne ramy rozważań .....	207
5.2 Jak kształtuje się moralność społeczna? Rola norm i konfliktów społecznych .....	210
5.3 Liberalno-komunitarne ujęcie procesu edukacji moralnej .....	218
5.3.1 Edukacja moralna jako akt komunikacji .....	221
5.3.2 Autonomia moralna wychowanków/wychowanek .....	229
5.3.3 Wspólnota językowa w liberalno-komunitarnych ramach .....	236
5.4 Cele edukacji moralnej .....	244
<b>Rozdział 6</b> .....	254
<b>Dyskursywny model edukacji moralnej</b> .....	254
6.1 Edukacja moralna w perspektywie dyskursu .....	254
6.3 Autonomia, dobro społeczne i dyskursywna interakcja .....	270
<b>Zakończenie</b> .....	283
<b>Bibliografia</b> .....	287

## Wprowadzenie

*Zaprezentowałem jej kilka utworów. Madame Pylinska, pogodna, zachowywała się jak oddana nauczycielka, poprawiając moje palce, wyjaśniając mi harmonię, czuwając nad elastycznością moich nadgarstków i ułożeniem rąk na klawiaturze. Nareszcie! Dostrzegłem swoje zwycięstwo w jej uległości. Po godzinie, gdy już zmęczyły mi się uszy, a w głowie miałem sieczkę, przestałem grać. Wyjąłem banknoty, ona zaś mi podziękowała, schowała pieniądze i odprowadziła mnie do drzwi. Na progu zatrzymała się ze strapioną miną. – Jest pan zadowolony z lekcji? – Bardzo. – Grał pan do woli? – Tak. – Czy dobrze pana poprawiałam? – Było idealnie. Zmarszczki wokół jej ust się pogłębiły. – Niech pan więcej nie przychodzi. – Słucham? – Jeśli lubi pan tego rodzaju nauczanie, niech pan więcej nie przychodzi<sup>1</sup>.*

Eric-Emmanuel Schmitt, *Madame Pylinska i sekret Chopina*

Programy i strategie nauczania, sprawozdania i poradniki wyjaśniające „małym drukiem” wymagania edukacyjne oraz kryteria oceniania. Podręczniki, pomoce dydaktyczne i arkusze służące do sprawdzania poziomu opanowania szczegółowo sprecyzowanych wymagań edukacyjnych. Analizowane i interpretowane, przekazywane i objaśniane w najdrobniejszych szczegółach dyrektorom, nauczycielom, uczniom i rodzicom. Dane liczbowe oraz deskryptory uwidaczniane w formie wykresów i ujmowane w tabelach. Powielane, przekształcane i dostosowywane do aktualnych potrzeb młodzieży wkraczającej na ścieżkę akademicką i na tak zwany „rynek” pracy. W obrazowym ujęciu, tak właśnie przedstawia się rzeczywistość polskiej szkoły w jej biurokratycznym wymiarze. Konsekwencją tego stanu rzeczy może być wrażenie, że proces edukacyjny prowadzony jest pod ścisłą, precyzyjną i dobrze zaplanowaną kontrolą. Rezultaty tego procesu – mierzalne, szczegółowo sprecyzowane i sprawdzalne – mogą podlegać ewaluacji i stanowić świadectwo kształcenia, dostosowanego do wymogów współczesnego świata.

Znajomość programu i kryteriów oceniania z pewnością pozwala uczniom i uczennicom skutecznie zdać test lub egzamin, o ile termin tego sprawdzianu nie jest

---

<sup>1</sup> E-E. Schmitt, *Madame Pylinska i sekret Chopina*, Znak, Kraków 2019, s. 54-55.

zbyt odległy w czasie, a kryteria oceniania nie uległy kolejnej istotnej zmianie. Różnicowanie w tych formalnych kwestiach daje też młodzieży wiedzę na temat własnej pozycji na różnego rodzaju listach rankingowych. Mogłoby się więc wydawać, że wyposażony w odpowiednie kompetencje oraz zasoby wiedzy absolwent szkoły średniej, jest odpowiednio przygotowany do tego, aby „z podniesioną głową” wkroczyć na ścieżkę otwierających się przed nim, przyszłych możliwości edukacyjnych i zawodowych.

W rzeczywistości edukacyjnej jest też jednak także obecna praktyczna strona funkcjonowania ucznia i uczennicy w szkole, która nie koresponduje w pełni z obrazem wyłaniającym się z opisujących szkołę dokumentów i analiz. Jest to rzeczywistość, która bywa chaotyczna oraz naznaczona niepewnością. Rzeczywistość, której istotny aspekt stanowią – trudne do jednoznacznego scharakteryzowania – społeczne interakcje, a także współdzielenie doświadczeń związanych z nabywaniem i przetwarzaniem wiedzy. Jest to świat, w którym znajomość tabel, wykresów oraz deskryptorów, nie przekłada się bezpośrednio na rozwiązywanie codziennych problemów życiowych i mierzenie się z wyzwaniami szkolnymi. Ten rozdźwięk pomiędzy praktyką edukacyjną i obrazem polskiej szkoły, wyłaniającym się z opisujących ją dokumentów, ilustruje poważny problem związany z procesem edukacji. Sytuacja ta wytwarza i zarazem utrwała przekonanie o tym, że w „dorosłym świecie” ważne są przede wszystkim czytelne procedury, usytuowanie jednostki w społecznej hierarchii, „twarde”, mierzalne dane oraz w ogóle wszystko to, co daje się wyrazić w formie bardziej lub mniej szczegółowych zestawień liczbowych.

Można byłoby pomyśleć, że opisywana przeze mnie sytuacja dotyczy jedynie tych przedmiotów szkolnych, które z racji swojej specyfiki wymagają posługiwania się w ich obszarze metodologią opierającą się na mierzalnych danych i ustandaryzowanych, ścisłych sposobach weryfikacji osiągnięć młodzieży. Dlaczego więc w przypadku wypracowania maturalnego z filozofii, w świetle wymagań egzaminacyjnych, nie ma żadnego znaczenia to, z jakimi poglądami utożsamia się jego autor lub autorka? Bardzo ważna jest natomiast sama obecność poprawnie sformułowanego stanowiska. Twierdzenie – powtarzane wcześniej w kilku różnych wersjach – nie musi być też szczególnie interesujące ani nawet oryginalne. Dobrze sformułowana teza powinna zostać właściwie wyjaśniona i uzasadniona na jeden z kilku przyjętych uprzednio sposobów. Jak proponują autorzy i autorki informatora na temat egzaminu maturalnego z filozofii zdawanego w nowej formule: „Teza zdającego nie musi być oryginalna

– wystarczy, że zdający opowie się za określonym poglądem filozoficznym, powiązany z tematyką pracy”<sup>2</sup> To, kim jest i co myśli na dany temat osoba pisząca tekst, ma zdecydowanie mniejsze znaczenie niż to, czy posiada ona umiejętność sformułowania poprawnego wniosku złożonego, jak również od tego, czy osoba ta przytoczy w swoim wywodzie precyzyjnie określoną liczbę filozoficznych i kulturowych kontekstów.

Chociaż zamysł przyświecający autorom i autorkom podstawy programowej i wymagań egzaminacyjnych, tj. nabywanie wiedzy filozoficznej oraz kształcenie umiejętności logicznych i analitycznych, jest niewątpliwie bardzo istotny i dobrze ugruntowany w praktyce szkolnej, to jednak priorytet, jaki przypisywany jest faktograficznej i semantycznej wiedzy, a także umiejętnościom kognitywnym, wobec umiejętności wyrażenia własnego stanowiska w dyskusji oraz wiedzy strukturalnej i normatywnej, budzi uzasadnione wątpliwości. O konsekwencjach przypisywania nadmiernej wagi do testowania wiedzy, mierzenia i prognozowania umiejętności młodzieży szkolnej, pisało na przestrzeni ostatnich lat wielu autorów. Analiza praktycznych aspektów procesu nauczania – konsekwencji, kontekstu i warunków kształcenia – interesuje przede wszystkim badaczy zajmujących się obszarem pedagogiki i dydaktyki ogólnej. Jednak, perspektywa filozoficzna przedstawia się w tym obszarze rozważań nie mniej ciekawie i obiecująco.

W przeciwieństwie do ujęcia pozafilozoficznego, filozofia edukacji koncentruje się na najbardziej ogólnym (fundamentalnym), całościowym oraz teoretycznym ujęciu opisywanej problematyki. Chociaż granice zainteresowania odmiennych dziedzin – w tym, socjologii edukacji, pedagogiki czy filozofii edukacji – wydają się być niemożliwe do zarysowania w sposób ostry i wyraźny, to jednak istnieje w ich ramach zasadnicza różnica w przypisywaniu wagi i znaczenia poszczególnym aspektom problematyki kształcenia. Filozofia edukacji, w większym stopniu niż dyscypliny pokrewne, rozważa przyczyny, dla których zachodzi opisywany stan rzeczy. Akcent opisu przyczyn nie jest przy tym ukierunkowany na praktyczne (np. ekonomiczne, polityczne), historyczne czy nawet kulturowe uwarunkowania, lecz na opis zmiany paradygmatu myślenia dotyczącego procesu edukacyjnego. Wydaje się, że najbliższe filozofii edukacji byłoby pytanie o to, jakie rozumienie procesu kształcenia ujawnia się w aktualnym opisie zachodzących praktyk edukacyjnych. Aby ustosunkować się do tej

---

<sup>2</sup> „Informator o egzaminie maturalnym z filozofii od roku szkolnego 2022/2023”, Centralna Komisja Edukacyjna, Warszawa 2021, s. 12, [Informatory – CKE](#)), data wejścia: 02.01.2023.

i podobnych kwestii, filozofia edukacji może rozważać problematykę kształcenia w jego podstawowej strukturze ujawniającej się w doświadczeniu, tj. odnosząc się do podmiotu, przedmiotu, aktu oraz treści procesu edukacyjnego. Istotne jest także środowisko oddziaływania edukacyjnego, jednak rozumiane w tym miejscu raczej jako – przywoływana m.in. przez Romana Ingardena w jego koncepcji filozoficznej – *quasi* rzeczywistość człowieka, niż jako określone szczegółowo ramy polityczne, społeczne, kulturowe lub ekonomiczne. Filozofia edukacji powinna zatem uwzględniać aspekt tworzenia przez człowieka „urządzeń” społecznych (w tym przypadku – określonych praktyk edukacyjnych), a zarazem wtórny wpływ tych „urządzeń” na właściwe funkcjonowanie człowieka w świecie. Działanie edukacyjne zachodzi zawsze w pewnej sytuacji, na którą wpływa szereg zróżnicowanych czynników, nieograniczających się do jednego aspektu rzeczywistości (jak np. treść przekazu edukacyjnego lub oddziałujące na siebie osoby). Jak zauważa Roman Ingarden w odniesieniu do różnych przejawów działalności kulturalnej człowieka:

Gdy sami stajemy się twórcami lub współtwórcami nowych dzieł sztuki, nowych praw, nowych ideałów społecznych czy moralnych, nowych dziejów, nowych maszyn i przyrządów, wszystko to – jakby we fali wstecznej – na nas samych oddziałują. Żyjemy przez to w innym świecie i my sami inni jesteśmy (Ingarden 1998: 35).

Powracając do opisu różnic pomiędzy filozofią edukacji, a innymi dziedzinami pokrewnymi, warto także zaznaczyć, że zainteresowania badawcze pedagogów i dydaktyków nie sięgają w tym samym stopniu co zainteresowania filozofów edukacji, do tak fundamentalnych zagadnień, jak najogólniejszy cel procesu kształcenia czy koncepcja podmiotowości człowieka, ujawniająca się jako istotny element rozumienia samego procesu edukacyjnego. Tego rodzaju refleksja, wymaga przyjęcia perspektywy czysto filozoficznej, a więc analizy znaczenia poszczególnych elementów procesu edukacyjnego tworzących określoną strukturę, a także zachodzących pomiędzy nimi relacji. W świetle tych zasadniczych rozróżnień, należałoby także podkreślić doniosłość normatywnego aspektu rozważań filozoficznych. Sama diagnoza i charakterystyka procesu kształcenia z pewnością wchodzi w obszar badawczy pedagogiki, socjologii edukacji czy nawet – w bardziej ograniczonym stopniu – dydaktyki. Kiedy jednak przyjmujemy perspektywę skupiającą się wokół pytań o to,

czy zarysowany obraz sytuacji edukacyjnej jest wizją właściwą, filozoficzny charakter analizy ujawnia się w całym swym bogactwie odniesień.

Wydaje się, że zarysowana przeze mnie na wstępie diagnoza procesu kształcenia nie napawa szczególnym optymizmem. Jak zauważa brytyjski filozof edukacji, Paul Standish, przyczyną uproszczonego oraz zredukowanego do testowania i sprawdzania efektywności praktyk edukacyjnych podejścia do kształcenia jest proces, którego źródła upatrywać należy już w koncepcji nauczania wywodzącej się od neopozytywistów (Standish 2016: 99-100). Powołując się na interpretację autorstwa Johna McDowella (1979), Standish stwierdza, że dominujący w pierwszej połowie dwudziestego wieku pozytywizm logiczny, jednoznacznie przyczynił się do ugruntowania podziału praktyk edukacyjnych na dwie niezależne od siebie sfery oddziaływania i organizacji procesu edukacyjnego: (1) pozbawiony normatywności obszar poznawczy oraz (2) pozbawiony waloru kognitywnego obszar normatywny kształcenia (2016: 100-102). Upowszechnienie przekonania o tym, że fakty i wartości są od siebie ontycznie niezależne, spowodowało, że zaczęto przypisywać im odmienną rangę także w samym procesie kształcenia. Za to, co obiektywne, sprawdzalne i intersubiektywnie komunikowalne uznano wyłącznie obszar faktów, rozumianych jako naturalne stany rzeczy (w odróżnieniu od wartości lub na przykład faktów moralnych, których istnienie zakłada m.in. intuicjonizm etyczny<sup>3</sup>). Sfera wartości – jako nieweryfikowalna naukowo, subiektywna i niemożliwa do jednoznacznego zakomunikowania – zaczęła stanowić obszar zastrzeżony jedynie dla prywatnych rozważań, przekonań i ocen, względnie, dla praktyk społecznych i kulturowych.

Jak zmieniło się, w tym świetle, podejście do celu i możliwości kształcenia moralnego? Skoro właściwym przedmiotem badań naukowych powinny być fakty (naturalne stany rzeczy), a nie wartości, wówczas także edukacja (w tym, edukacja moralna) powinna koncentrować się przede wszystkim na samym opisie i przekazywaniu wiedzy o stanach rzeczy powiązanych z obszarem moralności (przekonaniu temu odpowiada pojęcie deskryptywizmu etycznego<sup>4</sup>). W konsekwencji, skoro sfera wartości miałaby być obszarem niepoznawalnym i nieweryfikowalnym naukowo (jak zakłada nonkognitywizm), przedmiotem sprawdzania poziomu wiedzy w zakresie moralności

---

<sup>3</sup> Por. Ch. Pigden, „Naturalizm”, przeł. J. Górnicka, [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 468-469.

<sup>4</sup> Wyczerpującego opisu wymienionych stanowisk metaetycznych dokonuje Richard Hare w artykule „Uniwersalny preskryptywizm”, [w:] *Przewodnik po etyce*, red. P. Singer, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 499-510.



(etyki) mógłby być w zasadzie jedynie test umiejętności lub arkusz wymagający wykazania się wiedzą dotyczącą określonych stanów rzeczy (sytuacji, zdarzeń, kodeksów, akceptowalnych społecznie zachowań itp.).

Pojawia się w tym miejscu kilka istotnych pytań, które stanowią wyraz moich zainteresowań badawczych. Pierwsze z nich dotyczy konsekwencji. Czy proces edukacyjny nie traci w tej sytuacji ważnego wymiaru aksjologicznego? Innymi słowy, w moim przekonaniu, kwestią wartą rozstrzygnięcia jest zasadność rozpatrywania procesu edukacji moralnej jako obszaru czysto opisowego, zredukowanego wyłącznie do jego aspektów kognitywnych. Inne pytania – natury praktycznej – dotyczą tego, jak miałyby wyglądać edukacja moralna skoncentrowana wyłącznie na faktach? Czy opisy fenomenów społecznych: kodeksu moralnego określonej społeczności, przykładów zachowań osób uznawanych w danym czasie za autorytety lub znajomość teorii etycznych mogłyby/powinny zastąpić wartościowanie etyczne?

Rozpoczęłam swoją analizę od zarysowania pewnego, bardzo ogólnego obrazu współczesnej polskiej szkoły. Stało się tak dlatego, że to właśnie obserwacja realiów polskiej edukacji zainspirowała mnie do podjęcia badań naukowych w obszarze filozofii edukacji. Jako perspektywę i zakres swoich rozważań przyjąłam wybrane aspekty filozofii edukacji, tj. charakterystykę paradygmatu kształcenia w kontekście jego celów i najogólniejszych założeń, strukturę procesu kształcenia, jak również cel i podmiot procesu edukacyjnego. Wskazałam także na konieczność podjęcia analizy normatywnej, która stanowi konsekwencję obranej przeze mnie perspektywy badań. Wydaje się, że jest to jednak nadal zbyt ogólny obszar rozważań. Ze względu na konieczność przyjęcia określonych ram analizy, w moich dociekaniach koncentruję się na edukacji moralnej. Jest to obszar wybrany przeze mnie nieprzypadkowo, gdyż umiejscowiony jest on w samym centrum zainteresowania myślicieli od początku kształtowania się koncepcji nauczania w obszarze filozofii zachodniej.

W celu precyzyjnego nakreślenia interesującego mnie obszaru rozważań, powróćmy na chwilę do opisu zarysowanego przeze mnie na wstępie pracy, tym razem kierując naszą uwagę na zasadnicze pole dociekań, czyli edukację moralną. Kontynuując pytania dotyczące procesu kształcenia, w pierwszej kolejności należałoby zapytać o to, jak przedstawia się sytuacja edukacji moralnej w polskiej szkole. Czy jest ona szczególnie podatna na opisane powyżej konsekwencje wszechobecnego testowania, klasyfikowania i sprawdzania stopnia opanowania wiedzy? Jakie konkretne cele wyznaczają jej funkcjonowanie w szkole? Czym jest w dzisiejszych realiach, a czym mogłaby

lub powinna być edukacja moralna? Na czym właściwie polega kształcenie moralne i jakiego typu podmiotowość tworzy się/jest wytwarzana w efekcie procesu edukacyjnego? Czy edukacja moralna wspiera autonomię moralną i czy odpowiada ona na właściwie sformułowane cele edukacyjne. Podane pytania oddają sens problematyki, której poświęcę znaczącą część moich filozoficznych rozważań.

Krytycznej analizie koncepcji i poglądów filozoficznych, opierającej się przede wszystkim na interpretacji tekstów, a także na analizie pojęciowej – obejmującej między innymi wykorzystanie w argumentacji licznych przykładów hipotetycznych scenariuszy i dylematów moralnych nawiązujących do praktyki edukacyjnej – towarzyszyć będzie analiza wyników badań ankietowych, przeprowadzonych przeze mnie wraz z grupą doradców metodycznych, na grupie młodzieży szkolnej.

W pierwszej części pracy wprowadzę niezbędne rozróżnienia i pojęcia związane z edukacją moralną. W pierwszym rozdziale dysertacji rozważę znaczenie, jakie przypisywano edukacji moralnej już u samych źródeł jej istnienia w starożytnej Grecji (przede wszystkim w koncepcji Platona), a następnie odniosę zarysowane wnioski do założeń i realiów współczesnej edukacji moralnej. Rozważę możliwe sposoby odczytywania alegorii jaskini w kontekście edukacji moralnej. Jedną z najistotniejszych interpretacji będzie dla mnie sposób odczytania alegorii jaskini przez Marka Piechowiaka (2019). W swoich wstępnych badaniach odniosę się także do koncepcji edukacji moralnej autorstwa Johna Wilsona (1990). W następnej kolejności, podam praktyczne przykłady służące zobrazowaniu niektórych wzorców kształcenia oraz tendencji dotyczących planowania i organizacji procesu edukacyjnego. Warto zaznaczyć, że nie jest moim zamiarem szczegółowy opis faktycznego stanu edukacji moralnej, ponieważ cel ten znacząco wykraczałby poza przyjęte przeze mnie ramy teoretyczne i formalne wymogi niniejszej pracy. Należy także podkreślić, że z racji obszerności tematycznej podejmowanej przeze mnie problematyki, w swojej analizie ograniczę się do rozważań dotyczących polskiej szkoły na poziomie kształcenia ponadpodstawowego. Jest to obszar szczególnie bliski moim doświadczeniom badawczym i zawodowym.

W drugim rozdziale dysertacji, dokonam krytycznej analizy odnoszącej się do trzech najważniejszych modeli edukacyjnych (liberalnego/neoliberalnego, konserwatywnego/neokonserwatywnego oraz pedagogiki krytycznej), których odzwierciedleniem jest – w moim przekonaniu – większość praktyk edukacyjnych obecnych w polskiej szkole ponadpodstawowej. Wskażę zalety i ograniczenia opisywanych modeli w odniesieniu do specyfiki kształcenia moralnego. Przeanalizuję

poszczególne paradygmaty oraz dokonam krytyki niektórych ich założeń odnosząc się do przede wszystkim do krytyki liberalizmu w ujęciu Hannah Arendt (1994, 2010), a także do krytyki neoliberalizmu i neokonserwatyizmu w ujęciu Jana Masschaleina i Maartena Simonsa (2013) oraz Gerta Biesty (2004, 2015).

W trzecim rozdziale dysertacji, podejmę analizę zagadnienia podmiotowości ucznia/uczennicy, aby wprowadzić czytelników w obszar zagadnień ściśle związanych z konstruowanym przeze mnie dyskursywnym modelem edukacji moralnej. Przeanalizuję to, jak zmieniało się pojęcie natury i istoty człowieka, wpływające na postrzeganie ludzkiej podmiotowości. Rozważę to, w jaki sposób definiowanie i konstruowanie pojęcia podmiotowości wpływało na rozumienie celu oraz natury kształcenia moralnego. Odwołam się do teorii wychowania, opracowanych przez nowożytnych filozofów (przede wszystkim, Kanta – 2005, Rousseau – 2011, Herbarta – 1967 i Hessena – 1997) oraz do krytyki oświeceniowych projektów edukacji, ukierunkowanej na kształtowanie podmiotowości wychowanków. Swoje rozważania wzbogacę między innymi analizą współczesnego społeczeństwa i podmiotowości w ujęciu estetyki egzystencji Richarda Shustermanna (1998), a także rozważaniami odnoszącymi się do koncepcji społecznej Richarda Rorty'ego (1996).

W drugiej części pracy skoncentruję swoje rozważania w większym stopniu na analizie kwestii normatywnych, ściśle związanych z opisywanym przeze mnie modelem kształcenia moralnego. Poświęcę także tę część pracy na konstruowanie dyskursywnego modelu edukacji moralnej.

Rozdział czwarty rozprawy ma na celu przede wszystkim przybliżenie czytelnikom możliwych ujęć problematyki wspólnoty politycznej w jej dyskursywnym wymiarze. Rozpocznę od rozważania znaczenia wspólnoty społecznej (politycznej) w formowaniu podmiotowości ucznia/uczennicy oraz rolę wspólnoty jako przestrzeni zachodzenia edukacji moralnej. Przenalizuję koncepcje z obszaru filozofii języka (m.in. teorię „gier językowych” Ludwiga Wittgensteina – 2004), a następnie odniosę wnioski do rozważań na temat dyskursywnego modelu edukacji moralnej. Odniesieniem dla mojej analizy będzie koncepcja edukacyjna autorstwa Paula Standisha (podkreślająca rolę aktu komunikacji w wychowaniu), rozważania Jacquesa Rancière'a na temat edukacji (1991), jak również koncepcja społecznych interakcji autorstwa Gerta Biesty (2015) – zarysowująca społeczny kontekst rozważań na temat edukacji moralnej).

W dalszej kolejności, odpowiem na pytanie o to, jaki model edukacji moralnej odpowiadałby w najbardziej satysfakcjonujący sposób na pytanie o cel kształcenia

moralnego oraz autonomię podmiotową. Rozpocznę od analizy relacji pomiędzy jednostką i społeczeństwem, uwidaczniającej się w procesie edukacji moralnej. Powrócę do pojęcia moralności społecznej, aby nadać swoim dociekaniom bardziej szczegółowy charakter. Rozważę możliwość pogodzenia liberalnej i komunitarnej perspektywy rozważań, odnosząc swoje rozważania do koncepcji Antony'ego Duffa (2001). W dalszej kolejności, dokonam analizy koncepcji rozwoju moralnego autorstwa Lawrence'a Kohlberga (1981) oraz innych autorów, uznających za cel kształcenia wspieranie rozwoju autonomii podmiotowej (m.in. Johna Deweya – 1972).

Ostatni rozdział pracy jest poświęcony zarysowaniu własnej propozycji dyskursywnego modelu edukacji moralnej. Wypracowanym przeze mnie modelem będzie koncepcja edukacji moralnej pojmowanej jako akt komunikacji, zakorzeniony w specyficznie pojmowanej wspólnocie społecznej (będącej siecią wspólnot lokalnych). W tej części rozważań nawiążę przede wszystkim do koncepcji wspólnoty deliberatywnej, odnosząc się między innymi do teorii Deweya (1972) i Habermasa (2003). Najważniejszym punktem odniesienia i zarazem największą inspiracją dla teoretycznych poszukiwań jest dla mnie koncepcja edukacji językowej autorstwa Paula Standisha (2014, 2015, 2016, 2017), jak również rozważania na temat znaczenia aktu komunikacji jako normatywnej podstawy budowania relacji we wspólnocie politycznej, autorstwa Antony'ego Duffa (2001). Podejmę krytykę alternatywnych ujęć edukacji moralnej – w tym, modelu opierającego się na kształceniu charakteru i podejmę próbę obrony pewnego wariantu koncepcji edukacyjnej, opierającej się na przekonaniu o znaczeniu autonomii wychowanków, szacunku dla dobra wspólnego oraz procesu komunikacji.

Zamierzeniem, które będzie mi towarzyszyć w podejmowanych rozważaniach jest wykazanie, że opracowany przeze mnie dyskursywny model edukacji moralnej, którego niezbędne szczegóły objaśnię w późniejszej części pracy, stanowi właściwy punkt wyjścia dla kształcenia moralnego. Dzieje się tak między innymi dlatego, że model ten odpowiada (lub przynajmniej zbliża się do sformułowania odpowiedzi) na pytania dotyczące autonomii podmiotowej uczniów/uczennic, a także na temat celu edukacji moralnej. Jako model opierający się na specyficznej strukturze aktu komunikacyjnego (gdzie wyróżnić można podmiot, przedmiot oraz treść i formę komunikacji), pozwala on na rozwiązanie problemu wynikającego z oddzielenia od siebie kognitywnego oraz normatywnego i emocjonalnego obszaru kształcenia w procesie edukacji moralnej. Nieprzypadkowo to właśnie edukacja moralna stanowi dla mnie kluczowy obszar

rozważań. Jeśli bowiem Paul Standish ma rację, co do negatywnych konsekwencji podziału praktyk edukacyjnych na sferę poznawczą i normatywną (Standish 2016), wówczas kształcenie moralne zdaje się być obszarem szczególnej „troski”.

Wśród wielu innych, wymagającymi odpowiedzi są w tym kontekście między innymi następujące, szczegółowo sformułowane i praktycznie zorientowane kwestie: Czy edukacja moralna powinna kończyć się jakimś testem umiejętności lub wiedzy? Czy można w jakikolwiek sposób zmierzyć poziom osiągnięcia wymagań z zakresie kształtowania ludzkiej moralności? Jakie alternatywne podejście do edukacji moralnej mogłoby nas (a przede wszystkim, uczniów/uczennice) przed edukacją, opierającą się wyłącznie na kształceniu kognitywnym, skutecznie „uchronić”? Rozważeniu tych, oraz podobnych pytań poświęcę kolejne części mojej pracy.

# Rozdział 1

## Edukacja moralna w teorii i w praktyce

### 1.1 Grecka *paideia* jako źródło edukacji moralnej

*Bo przecież kiedy kto z nas słucha, jak inny, nawet i dobry mówca, mówi o czym innym, to, powiem otwarcie, nikogo to nic nie obchodzi. Ale kiedy kto ciebie słucha albo twoje słowa tylko słyszy z drugich ust, choćby że nawet drugi marnie opowiadał, to czy kobieta słucha, czy mąż, czy młody chłopiec wszystkich nas twoja mowa bierze i porywa<sup>5</sup>.*

Platon, *Uczta*

Rozpocznijmy rozważania od innej niż do tej pory perspektywy oglądu. Na początku chciałabym poczynić osobistą uwagę, iż zagadnienie edukacji moralnej powinno – w moim przekonaniu – koncentrować na sobie znacznie większą uwagę niż ma to faktycznie miejsce w praktyce funkcjonowania polskiej szkoły, a także w dyskursie publicznym. Wydaje się, że tematyka edukacji moralnej pojawia się obecnie przede wszystkim jako tak zwany medialny „temat zastępczy” lub powraca się do tej tematyki wykorzystując ją głównie jako doraźne narzędzie ideologii politycznej. Stosunkowo niewiele uwagi i rzetelnych studiów poświęca się edukacji moralnej w skierowanej do szerokiego grona odbiorców debacie publicznej czy nawet w samym dyskursie akademickim. Wbrew współczesnej tendencji do marginalizowania jej znaczenia, edukacja moralna zdaje się być jednak niezwykle ważnym i doniosłym przedsięwzięciem. Wiedzieli o tym już starożytni filozofowie i to przede wszystkim w ich rozważaniach poszukiwać należy swoistego źródła inspiracji. Dodajmy, że nie chodzi tutaj o dociekania zmierzające do jednoznacznych i możliwych do „automatycznego” zastosowania wniosków we współczesnej praktyce edukacyjnej, ile raczej o dostrzeżenie uniwersalnych prawideł związanych z realizacją procesu edukacyjnego.

W dialogu Platona pod tytułem „Menon”, tytułowy bohater rozpoczyna rozmowę z Sokratesem od zadania mu następującego pytania:

---

<sup>5</sup> Platon, *Uczta*, przeł. W. Witwicki, Antyk, Kęty 1999, XXXII, d-e.

Możesz mi powiedzieć Sokratesie, czy dzielności można się nauczyć, czy też nauczyć się jej nie można, ale ją ćwiczeniem można zdobyć? Czy też ani ćwiczeniem, ani nauką się jej nie zdobywa, tylko ona przysługuje ludziom z natury albo w innym jakimś sposobie? (Platon 1993: I 70 a).

Co warte zaznaczenia już na wstępie, rozważania skoncentrowane na wspólnej próbie odnalezienia odpowiedzi na wskazane pytanie, nie przyniosły rozmówcom dialogu Platona jednoznacznej odpowiedzi. Pytanie stawiane przez Platona słowami bohatera dialogu inspiruje jednak do ponownego rozważania tego, na czym polega istota kształcenia moralnego. Czy można nauczyć się dzielności? Czy edukacja moralna przypomina nabywanie innych umiejętności i wiedzy? Być może jest ona aktywnością o zupełnie innym charakterze. Wielowątkowy dialog autorstwa Platona ilustruje, że zdaniem Sokratesa, dzielności etycznej nie można się nauczyć w sposób analogiczny do tego, jak nabywa się innego typu wiedzę (np. wiedzę matematyczną). Dzielności nie można bowiem przyswoić z zewnątrz, opierając się wyłącznie na autorytecie nauczyciela, ani ucząc się jednoznacznych reguł, którymi można byłoby się posłużyć, aby stać się człowiekiem cnotliwym. Jednak, zdaniem Sokratesa, dzielność etyczna nie jest też właściwością konkretnego człowieka czy też uniwersalną cnotą, która w sposób naturalny przynależałaby do ludzkiego charakteru. Zdaniem filozofa, moglibyśmy znaleźć wiele przykładów osób, które dopiero po pewnym czasie zmieniły swój charakter moralny, co w jego przekonaniu, jednoznacznie dowodzi faktu, iż osoby te nie posiadały ukształtowanych cech zachowania od momentu urodzenia. Okazuje się, że dla Sokratesa (a więc może także dla autora dialogu – Platona), dzielność etyczna nie jest ani tradycyjnie rozumianą wiedzą, którą nabywa się poprzez naukę, ani naturalną, ukształtowaną od początku życia człowieka, własnością charakteru. Jak więc można byłoby nauczyć się dzielności, nie pozyskując jej w sposób analogiczny do nabywania teoretycznej lub technicznej wiedzy?

Tropem, którym od początku podążają rozmówcy dzieła Platona, staje się rozważenie, jak przebiega polega proces uczenia się dzielności. Pomysłem wartym refleksji staje się uznanie, że ludzie biegli w dziedzinie dzielności etycznej, mogliby zademonstrować swoje sprawdzone sposoby działania służące kształtowaniu dobrego charakteru. Wówczas, wiedza etyczna i w konsekwencji, także właściwe postępowanie człowieka, byłyby rezultatem naśladowania uznanych autorytetów i odtwarzaniem

przejawianych przez nich zachowań i postaw. To zadanie okazuje się jednak niezwykle trudne. Jak przyznaje Sokrates:

Ja przecież nieraz szukałem, czy istnieją jacyś jej nauczyciele, i robiłem, com mógł, a znaleźć ich nie mogę. A szukam ich z pomocą wielu ludzi, i to przede wszystkim takich, którzy się, moim zdaniem, najlepiej znają na tej sprawie (Platon 1993: XXVI 90 e).

Nawiązując do współczesnej praktyki edukacyjnej, zadajmy sobie w tym miejscu podobne pytanie. Na czym polega i do czego zmierza działanie nauczyciela, który „na poważnie” i ze szczerą intencją dobrego realizowania swojej profesji, zajmuje się edukacją moralną? Nie kreśli przecież figur geometrycznych na piasku (tablicy lub tablicie), ani – tym bardziej – nie wskazuje i nie objaśnia deskryptorów opisujących poszczególne poziomy opanowania określonych umiejętności moralnych. Rzecz nie przypomina także nauki szermierki ani kształcenia w żadnej innej dziedzinie sztuki lub rzemiosła. Nauczyciel zajmujący się edukacją moralną nie trenuje swoich uczniów w osiąganiu określonych i mierzalnych efektów działań. Nie może też zademonstrować lub opowiedzieć, jak należałoby zachować się w każdym możliwym przypadku życiowym czy wariacie zdarzeń. Nie jest to przy tym problem jedynie praktycznej natury. Bycie autorytetem moralnym to ogromnie wymagające zadanie. Ten, kto twierdziłby, że posiadał pełnię kompetencji w tym zakresie, wzbudzałby w większości sytuacji uzasadnioną nieufność, a nie szacunek, jaki wiąże się z uznawaniem autorytetów. Przypominałby wówczas jednego z sofistów, z których drwi Sokrates, wskazując przykłady mistrzów, od których Menon mógłby nauczyć się dzielności. Ateński filozof wspomina w swoim wywodzie między innymi Anytosa – postać, o której wiemy, że stanie się w przyszłości oskarżycielem Sokratesa w procesie o bezbożność i deprawację młodzieży. Skoro więc nie jest możliwe wytrenowanie charakteru moralnego na podobieństwo zachowania mistrza, co innego mogłoby stanowić skuteczną metodę kształcenia moralnego?

Podążając w naszych poszukiwaniach tropem dialogu Platona, warto zwrócić uwagę na końcowy fragment utworu, w którym Sokrates sugeruje możliwy sposób uzyskania odpowiedzi. Na zakończenie dialogu, Sokrates kieruje bowiem do Menona następujące słowa:



A coś jasnego będziemy o niej [dzielności – przyp. aut.] wiedzieli dopiero wtedy, kiedy zamiast rozstrzygać, w jaki ona sposób ludziom przysługuje, spróbujemy naprzód poszukać rzeczy samej w sobie, czym też właściwie jest dzielność” (Platon 1993: XLII 100 b).

Według starożytnego filozofa, zamiast skupiać swoje wysiłki na próbie zrozumienia elementów i przebiegu procesu pozyskiwania wiedzy moralnej, należałoby raczej właściwie zrozumieć samą materię, czy też może raczej cel procesu kształcenia. Zrozumienie tego, co miałyby stać się ideałem dążenia, może przybliżyć nas do zrozumienia środków prowadzących do obranego celu. Należy w tym miejscu jednak zadać sobie pytanie o zasadność podstawowego założenia intelektualizmu etycznego Sokratesa. Czy samo rozważanie pojęcia cnoty (dzielności) może przybliżyć człowieka do stawania się lepszym? Czy proces samowiedzy i w efekcie, osiągnięcie rozumienia fundamentalnych wartości moralnych, jest warunkiem zmieniania się człowieka na lepsze? Już w pierwszym intuicyjnym odczuciu, element kognytywny – w tym przypadku polegający na zrozumieniu właściwego celu dążenia – nie wydaje się być wystarczającym do faktycznego ukształtowania charakteru opierającego się na uświadomionym celu. Liczne argumenty przeciw koncepcji Sokratesa są dobrze znane i nie wymagają szczegółowego przypomnienia. Zamiast tego, możemy poczynić uwagę, że nawet gdyby założenie Sokratesa byłoby prawdziwe, to wciąż aktualnym pozostałoby pytanie o to, jakiego rodzaju rozważania intelektualne mogłyby nas do tego celu (zrozumienia czym jest dzielność i postępowanie moralne) znacząco przybliżyć.

Zauważmy, że wkraczając w obszar analizy dotyczącej samodoskonalenia poprzez intelektualne rozpatrywanie kwestii moralnych, dotykamy dwóch niezwykle istotnych aspektów edukacji. Samodoskonalenie jako działanie planowe nie zachodzi w pojęciowej próżni, lecz zakłada określone pojmowanie ludzkiej podmiotowości. Jeśli samodoskonalenie miałyby stanowić pewnego rodzaju proces, to wówczas posiadałoby ono także pewien zamysł czy też kres, do którego by ono zmierzało. Te dwa aspekty: rozumienie podmiotowości w obszarze edukacji moralnej oraz pojmowanie celu kształcenia moralnego zasługują w tym kontekście na szczególną uwagę. To właśnie analizie tych dwóch zagadnień (podmiotowości i celu) – pierwotnych nawet wobec rozumienia samych wartości, na które nakierowany jest proces wychowania moralnego – poświęcę znaczną część swoich rozważań w późniejszej części pracy. Odpowiedź na oba pytania nie eliminuje jednak wcześniej zasygnalizowanej trudności. Zrozumienie

celu i uświadomienie sobie znaczenia podmiotowości wydają się być koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem kształcenia moralnego. Przejście od teorii do praktyki wymagałoby dodatkowych elementów procesu.

W tym miejscu, uzupełniając obraz starożytnego, charakterystycznego dla kultury zachodu podejścia do procesu kształcenia moralnego, powróćmy do filozofii greckiej i przywołajmy niezwykle istotne – z punktu widzenia moich rozważań – pojęcie *paidei*. Termin ten – w najogólniejszym sensie – oznacza formowanie człowieka poprzez proces wychowawczy. Powstanie nowej idei wychowania było ściśle związane z kulturą starożytnej Grecji, chociaż nie było do niej ograniczone. Przetrwowało znacznie dłużej znajdując swoją kontynuację w kulturze rzymskiej i we wczesnym chrześcijaństwie. Pierwotnie idea wychowania moralnego odnosiła się do kształcenia młodzieży pochodzącej wyłącznie z arystokratycznych rodzin. W interpretacji Wenera Jaegera, wraz z upływem czasu, *paideia* stała się wyrazem świadomego dążenia do ukształtowania uniwersalnego wzorca człowieka (Jaeger 2001). Zdaniem tego badacza, już działalność sofistów ukierunkowana była na praktyczne aspekty wychowania człowieka, w tym, na kształcenie konkretnych umiejętności (np. zdolności retorycznych). Dojrzały wyraz znalazła *paideia* jednak dopiero w koncepcji wychowania Platona, dla którego kształcenie wiązało się z realizacją określonego, uniwersalnego ideału życia. Proces wychowawczy miał wiązać się z samodoskonaleniem na drodze dążenia do realizacji triady idei: dobra, piękna i prawdy. Kształcenie moralne miało odbywać się w duchu ideału *kalokagathii* (z gr. piękna-dobra). Interpretacja dzieł Platona przez Wenera Jaegera może budzić w czytelnikach pewne zastrzeżenia. Najważniejsze z nich można wyrazić w formie następujących pytań: czy Platon rzeczywiście pojmuje kształcenie moralne w sposób uniwersalny i czy możemy przypisywać mu tak ogólne znaczenie?

Zastanówmy się przez chwilę nad ideą samorozwoju obecną w koncepcji Platona wyrażonej w dialogu „Państwo”.

Z jednej strony, jeśli przyjąć dosłowną interpretację fragmentów opisujących strukturę państwa i zadania poszczególnych warstw społecznych, wzorzec wychowania znacząco różniłby się w przypadku osób przynależących do poszczególnych grup. Ideał piękna-dobra mógłby stanowić wzór wychowania dla warstwy strażników i władców państwa. Nie byłby jednak w żaden sposób dostępny dla osób, przynależących do warstwy wytwórczej.

Z drugiej strony, przyjmując mniej dosłowną interpretację platońskiego państwa i uznając je raczej za alegoryczny opis człowieka, interpretacja Wenera Jaegera

– chociaż zapewne niepozbawiona pewnych uproszczeń – wydaje się dobrze wyjaśniać zamysł ateńskiego filozofa i wpisywać w sugerowany przez Jaegera ideał wychowania. Zachowanie harmonii w realizacji aktywności poszczególnych części duszy (dążeniu do umiarkowania, męstwa i mądrości), a także podporządkowanie własnej zmysłowości i impulsywności kierownictwu duszy rozumnej, wydaje się trafnie opisywać proces samodoskonalenia człowieka.

Najbardziej wyrazistym uwidocznieniem prawdopodobnego zamysłu Platona jest interpretacja słynnej alegorii jaskini. Jak wiadomo, obraz jaskini ukazuje nie tylko poglądy metafizyczne i epistemologiczne Platona, ale także ogólny stan „kultury umysłowej” i jego znaczenie dla ludzkiego życia. Nie bez znaczenia opis jaskini rozpoczyna się słowami: „Przedstaw sobie obrazowo, jako następujący stan rzeczy, naszą naturę ze względu na kulturę umysłową i jej brak” (Platon 2010: VII 514 a). Wyjście filozofa z jaskini, może być – w tym kontekście – interpretowane jako przemiana myślenia, całkowita zmiana perspektywy oglądu rzeczywistości, a w konsekwencji, proces umożliwiający zmianę duchowości czy też całościowego charakteru człowieka. Dzięki własnej rozumności – będącej władzą obecną w każdym człowieku – jedynie ten, kto świadomie zdecyduje się odrzucić powszechne opinie i fałszywe mniemania – może dotrzeć do prawdy, dobra i piękna.

Jak zauważa Marek Piechowiak, wyjście z jaskini może być utożsamione z procesem edukacji (2019: 141). Uświadomienie sobie istnienia oraz znaczenia dobra (a także pozostałych idei) jest początkiem wewnętrznej przemiany człowieka. Jednak, co podkreśla Piechowiak, poznanie idei oraz „wyjście z jaskini” nie jest etapem docelowym wychowania. Zauważmy, że człowiek „wyzwolony z kajdan” powraca do dawnego środowiska swojego życia mimo tego, że nabył już szerszego oglądu rzeczywistości. Zdaniem Piechowiaka dzieje się tak dlatego, że dopiero integracja rozumności z pozostałymi wymiarami życia człowieka (pożądliwością oraz impulsywnością), jak również nadanie rozumności najwyższej rangi w działaniu moralnym, może być właściwym rezultatem kształcenia.

Co istotne, według Marka Piechowiaka, proces „wychodzenia z jaskini” nie ilustruje określonej sytuacji społecznej lub politycznej, ale opisuje on raczej położenie jednostki. Człowiek podlega samowychowaniu, a nie zewnętrznemu, planowemu procesowi edukacyjnemu (Piechowiak 2019: 141). Przemiana nie zachodzi jednak z tego powodu ani w sposób bezproblemowy, ani tym bardziej, w sposób całkowicie bezwiedny. Osiągnięcie sprawiedliwości, która zasadza się na harmonii pomiędzy funkcjonowaniem

poszczególnych wymiarów duszy, a także na przyjęciu nadrzędności rozumności wobec pożądliwości i impulsywności, jest ważniejsza niż czysta kontemplacja dobra oraz pozostałych idei. Dlatego to raczej powrót do jaskini może być właściwym celem samokształcenia, a „wyjście” z jaskini, jedynie określonym stadium procesu nawrócenia człowieka (Piechowiak 2019: 143). Co więcej, „przejście” drogi prowadzącej na zewnątrz i do środka jaskini, nie jest aktem jednorazowym, lecz aktywnością, która wymaga powtarzania. Zdaniem Piechowiaka, fakt ten dodatkowo dowodzi, iż mamy do czynienia z symbolicznym opisem procesu edukacji zmierzającej do sprawiedliwości (Piechowiak 2019: 143).

Inna interpretacja alegorii – być może będąca po prostu kolejną, możliwą do uchwycenia warstwą interpretacji tekstu Platona – zakłada, że człowiek wyzwolony z więzów, a jednak powracający do jaskini – mógłby być pojmowany nie tyle jako każdy/każda z nas, ale raczej jako nauczyciel mądrości. Byłby on kimś, kto zmienia nie tylko własne życie, ale podejmuje też wysiłek wskazywania drogi tym, którzy wciąż pozostają zaślepieni. Niczym Sokrates powróciłby do jaskini, aby pomimo wszechobecnego zagrożenia oraz drwin ze strony współobywateli, głosić prawdę na temat rzeczywistości. Być może obie interpretacje mitu jaskini są możliwe do pogodzenia. Wspólnym elementem jest w nich bowiem uznanie, że edukacja moralna – inicjowana przez inną osobę lub do pewnego stopnia niezależna od bezpośredniego wpływu innych osób – jest w sposób konieczny powiązana z procesem samowychowania, a także z radykalną zmianą perspektywy oglądu własnego życia oraz całokształtu rzeczywistości.

Platon rozwija wątek rozważań związany z wychowaniem moralnym także w innych fragmentach „Państwa”. Filozof krytycznie wyraża się o sofistach, którzy „mówią, że chociaż ktoś wiedzy nie ma w duszy, oni ją tam włożyć potrafią, jakby wzrok wkładali w oczy ślepe” (Platon 2010: VII 518 b). Zdaniem Platona, proces wychowania moralnego nie polega na trenowaniu umiejętności, ani tym bardziej na wykładaniu „gotowej wiedzy” przez nauczyciela i przyswajaniu jej w sposób bierny przez ucznia. Nauczyciel, który chciałby zmusić wychowanka lub chociażby jedynie własnym działaniem odmienić jego sposób myślenia, nie może odnieść w tym procesie pozytywnych rezultatów. Dzieje się tak dlatego, że zmiana własnego życia wymaga przyjęcia całkowicie odmiennej optyki patrzenia na rzeczywistość. Dostrzec prawdę i dobro możemy tylko my sami, wówczas gdy intencjonalnie zdecydujemy się odrzucić fałszywe przekonania, a w konsekwencji, zaczniemy aktywnie poszukiwać mądrości.

Piechowiak zwraca uwagę na ważną myśl płynącą z rozważań Platona. Choć zdolność „widzenia” jest własnością przynależną i przyrodzoną każdemu człowiekowi, wzrok człowieka może kierować się we właściwą albo w niewłaściwą stronę. Wychowanie moralne nie polega zatem na „wkładaniu wzroku”, ale raczej na skierowaniu przez nauczyciela spojrzenia wychowanka we właściwym kierunku (Piechowiak 2019: 141).

W tym miejscu należy poczynić pewne istotne zastrzeżenie. Wydaje się nieco zaskakujące, aby Platon nie uznawał możliwości kształcenia moralnego płynącego z naśladowania autorytetu. Jak wiemy, relacja mistrz-uczeń miała w kulturze greckiej szczególnie ważne znaczenie. Kiedy jednak Sokrates w dialogu „Menon” przyznaje, że „człowiek nie może szukać ani tego, co zna, ani tego, czego nie zna, nie wie bowiem, czego szukać” (Platon 1993: XLII 100 b), poddaje on w wątpliwość realny wpływ kształcenia na osiągnięcie dzielności i tym samym – znaczenie jakichkolwiek praktyk edukacyjnych dla samorozwoju moralnego. Zastanawia rozbieżność pomiędzy przekonaniem o znaczącej roli relacji wychowawczej (przyjmującej w Grecji kulturową formę *paidei*), a sceptycyzmem Sokratesa (a zarazem także samego Platona), co do nieefektywności działań wychowawczych zmierzających do nabywania dzielności.

Odpowiedzią może być to, że Sokrates (a więc być może także i inny autorytet moralny) nie tyle naucza – w rozumieniu polegającym na przekazywaniu konkretnej wiedzy lub kształcenia określonych umiejętności – ile raczej, „budzi swego rozmówcę z amnezji” (G. Steiner 2003: 37). Znowu warto odwołać się do obecnej w dialogu „Państwo” metafory widzenia. Nauczyciel może kierować wzrok ucznia ku temu, co wartościowe, ale nie może wyręczyć swojego wychowanka w działaniach zmierzających do zrozumienia tego, czym właściwie jest dzielność. W tym kontekście, zamiast przyswajania treści płynących z zewnątrz, uczeń miałby okazję zmierzenia się z własną niewiedzą, dzięki podejmowaniu żywego dialogu z nauczycielem. Mogłoby to mogłoby stanowić faktyczny impuls dla osobistych poszukiwań dzielności etycznej. Jak zauważa George Steiner w książce zatytułowanej „Nauki Mistrzów”:

Dlatego prawdziwą nauką jest przykład. Sens słusznego życia leży w samy życiu. Na sposób trudny do zdefiniowania, z dialektycznego sporu z Sokratesem, z doświadczenia jego obecności wyrasta życie poddane próbie, a więc sprawiedliwe (Steiner 2003: 36).

Być może ten całościowy proces indywidualnej, chociaż wspieranej przez mistrza przemiany człowieka, jest właściwą odpowiedzią na pytanie postawione przez Sokratesa

w dialogu „Menon”. Stawanie się cnotliwym (etycznie dzielny) człowiekiem wymaga zmiany całego życia. Zmiany, która chociaż może nieść na swej drodze wiele zagrożeń i rozczarowań, to w ostateczności prowadzi do słusznego celu. Aby jednak osiągnąć dzielność etyczną, niezbędna jest wola zmiany własnego życia, osobista i świadoma decyzja, co do wdrażania mądrości i cnoty we własnym życiu, a także gotowość do wypracowania – niekiedy na żmudnej drodze zmagania się z własnymi słabościami – określonych przymiotów charakteru. Pierre Hadot ilustruje zamiar Sokratesa (lub być może raczej Platona jako autora dialogów przedstawiających postać Mistrza) odwołując się do pojęcia „maski”. Sokrates przyjmuje rolę rozmówcy po to, aby wspierać swojego interlokutora w tym, aby nie zaprzestawał on wysiłku poszukiwania prawdy. Moment zwątpienia, zakwestionowania przyjmowanych dotychczas opinii, jest chwilą konfrontacji rozmówcy (lub czytelnika) z własną słabością. Sokrates jako bohater dialogów „[z]asiewa niepokój w duszy czytelnika i prowadzi go do uprzytomnienia sobie pewnych rzeczy, to zaś może nawet osiągnąć postać filozoficznej konwersji” (Hadot 2003: 102).

Powróćmy do interpretacji „Państwa”. Dialog ten może być rozumiany jako wypowiedź filozofa na temat rozumienia i wdrażania sprawiedliwości, a także innych cnót etycznych. Bycie człowiekiem sprawiedliwym wymaga nie tylko zachowania wspomnianej już przeze mnie równowagi wewnętrznej i podporządkowania swojej impulsywności władzy rozumu, ale także nabycia praktycznej umiejętności przeciwstawienia się ślepej realizacji trzech najważniejszych życiowych pokus (pożądliwości, żądzy posiadania i pragnienia władzy), które zagrażają każdemu człowiekowi, a przed którymi nie ustrzegł się tytułowy bohater mitu o pierścieniu Gygesa. Hans-Georg Gadamer zauważa, że dla Platona, odwaga, której nabywać powinien człowiek w procesie wychowania moralnego, nie jest jedynie postawą, którą człowiek powinien przyjmować w obliczu zewnętrznego niebezpieczeństwa, ale stanowi ona także reakcję na „ukryte zagrożenie tkwiące w tym, co jest w sposób uwodzicielski przyjemne” (Gadamer 2002: 47). Aspekt ten odsyła nas już bezpośrednio do idei samowychowania moralnego. Skoro tak istotnym elementem stawania się sprawiedliwym człowiekiem jest pewien rodzaj wewnętrznego zmagania się z własnymi pokusami oraz skrywanymi pragnieniami, to też proces moralnego wzrastania musi odbywać się z naszym w pełni świadomym udziałem.

Według Platona, sprawiedliwość nie zależy od tego, czy w danym państwie obowiązuje określony kodeks postępowania, ale od tego, czy realizowane przez nas

samych działania są słuszne, a więc rozumne i wyważone. Jednak osiągnięcie samorozwoju moralnego, jest możliwe jedynie na drodze osobistego zaangażowania poznawczego i zgodności naszego działania z poznanymi prawdami rozumowymi. Zauważmy w tym miejscu, że „Państwo” niesie zdecydowanie bardziej konkretne zalecenia dotyczące wychowania moralnego niż dialog „Menon”, skoncentrowany przede wszystkim na zilustrowaniu koncepcji intelektualizmu etycznego Sokratesa. Wydaje się, że moment, w którym Platon przedstawia – zarysowaną przeze mnie – koncepcję samorozwoju moralnego, obejmującą sposoby osiągania wiedzy na temat sprawiedliwości i idącej za tym, postawy charakteryzującej się sprawiedliwym działaniem, jest zarazem przejściem od sokratejskiego intelektualizmu do własnej koncepcji wychowania. Tym niemniej, wspólny rys sokratejskiej i platońskiej *paidei* to przekonanie o konieczności dobrowolnego oraz samodzielnego poszukiwania cnoty (w aspekcie kognitywnym), a także o konieczności osobistego zaangażowania, czy też przeprowadzenia (doświadczenia) tych poszukiwań (w aspekcie duchowym czy też egzystencjalnym).

Platoński obraz kształcenia moralnego dopełnia treść „Ucztu”. Miłośnik mądrości rozpoczyna swoją fascynację pięknem od dostrzegania przejawów jego istnienia w świecie materialnym. Zaczyna zauważać piękno cielesne charakteryzujące jedną osobę, a następnie fizyczne przejawy piękna cechujące wiele otaczających go osób. Zmierając coraz wyżej w procesie dojrzewania i poznawania świata, odkrywa coraz doskonalsze przejawy odwzorowania piękna w wytworach ludzkiej myśli: czynach, słowach i prawach. Właściwym dopełnieniem tego procesu jest odkrycie idei piękna – wzorca dla wszelkich jego konkretyzacji. Okazuje się, że cel miłości stanowi to, co nieprzemijające. Ilustracją tego procesu są słowa i czyny charakteryzujące postać Alkibiadesa. Zafascynowany postacią Sokratesa, pierwotnie to na swoim mistrzu Alkibiades koncentruje całą swoją uwagę. Wydaje się sądzić, że relacja między nim i jego nauczycielem mądrości, zmierzać może do wzajemnej wymiany korzyści, gdzie młodość i wiedza mogłyby dopełnić się w erotycznym związku. Odrzucony przez swojego mistrza, odkrywa właściwy cel istniejącej pomiędzy nimi więzi:

A ja jestem boleśniej ukąszony i w najczulsze miejsce, jakie, w ogóle może być ukąszone: w serce czy w duszę, czy jak to się to tam nazywa, ukąszony zębem filozoficznych rozmów, które się gorzej niż w młodą, zdrową duszę wpijają i człowiek potem gada i robi sam nie wie co. – Ale ot, widzę tu takich Fajdrosów, Agatonów, Eryksimachów, Pauzanaszów,

Arystodemów i Arystofanesów – co mówić o samym Sokratesie i o tych innych – wyście wszyscy półobłąkani, jak on, filozof (...) (Platon 2008: XXXIII 217 e – 218 b).

W tym miejscu warto podkreślić, że kształcenie filozoficzne jest dla Platona procesem przypominającym w pewnym sensie relację miłosną. Rozpoczyna się ono od fascynacji mądrością, a ostatecznie prowadzi do trwałej zmiany całego życia człowieka – jego duchowej przemiany i procesu samodoskonalenia. Chociaż pierwotnie „umiłowanie mądrości” może być stanem przyjemnym, to jednak ma ono w sobie zapisany pewien wewnętrzny komponent cierpienia. Dopóki ktoś nie zostanie „ukąszony” – czy też innymi słowy – zafascynowany intelektualnymi poszukiwaniami, nie odmieni w sposób rzeczywisty swojego własnego życia. Filozoficzna pasja ma jednak także swoją mniej optymistyczną stronę. Stan „półobłąkania” sytuuje miłośnika mądrości na marginesie praktycznego życia. Poczucie wyobcowania ze świata codziennych spraw i przyjętego powszechnie sposobu myślenia, nieodłącznie towarzyszy adeptom filozofii. Chociaż bowiem poznali już czym jest prawda i dobro, to jednak wciąż przebywają na co dzień wśród ludzi, którzy nie podzielają tej pasji („umiłowania mądrości”) i wynikającego z niej sposobu postrzegania rzeczywistości.

Kształcenie moralne okazuje się być więc procesem, który z jednej strony zachodzi na poziomie indywidualnym (jak zaznacza w swojej analizie Marek Piechowiak – 2021), ale jednocześnie wymaga ono też pewnej formy „zderzenia się” czy też konfrontacji ze światem zewnętrznym. Powszechny stan kultury umysłowej może bowiem utrudniać lub ułatwiać poznawanie dobra, piękna i prawdy.

Jako idea zakorzeniona w kulturze greckiej, *paideia* przyjmowała różną formę w nauczaniu późniejszych filozofów i szkół starożytnych. Znacznie bardziej „optymistyczne” nastawienie, co do zakresu oraz możliwości kształtowania moralnego charakteru wśród osób rozumnych i wolnych, możemy odnaleźć w koncepcji Arystotelesa. Skoro najwyższe dobro (szczęście) nie jest przyrodzone, to:

w takim razie jest też szczęście czymś powszechnie dostępnym; bo może dzięki pewnego rodzaju nauce i staranności stać się udziałem wszystkich, którzy nie są, skutkiem jakby kalectwa jakiegoś, niezdolni do dzielności (Arystoteles 2012: I 1099 b 9).

Zdaniem Arystotelesa, moralny charakter można w sobie wykształcić dzięki samodzielniemu wysiłkowi, polegającemu na wyznaczaniu sobie celów, określaniu



„złotej miary” dla dalszych działań i realizowaniu własnego zamiaru w praktyce. Jak zauważa Arystoteles, posługując się jednym z licznych przykładów ilustrujących jego koncepcję etyczną, łucznik oddający strzał do tarczy, powinien mieć nie tylko jasność, co do celu, do którego mierzy, ale także podejmować trening zmierzający do osiągnięcia jak najlepszych rezultatów. Natasza Szutta odróżnia pojęcie cnót etycznych Arystotelesa od umiejętności praktycznych oraz działań nawykowych. Cnoty etyczne są – na gruncie koncepcji Arystotelesa – „nabytymi i trwałymi dyspozycjami charakteru, które przejawiają się moralnie dobrym działaniem” (Szutta 2017: 111). Nie polegają one na bezrefleksyjnym odtwarzaniu określonych czynności, ale nie sprowadzają się też do umiejętności ukierunkowanych na samą czynność. Cnoty etyczne nabywane są na drodze praktycznego działania, ale czyny podejmowane na ich podstawie nie mają wyznaczonego odgórnie przebiegu (Szutta 2017: 108). Cnotliwe działanie jest wypadkową właściwego rozeznania sytuacji (co ukazuje znaczenie aspektu kognitywnego) oraz nastawienia na doskonalenie własnego charakteru, co uwidacznia ich aspekt afektywny (Szutta 2017: 113-115).

Arystoteles podkreśla, że własny wysiłek – znajdujący swój wyraz w nauce i zdobywanym doświadczeniu – stanowi warunek konieczny, ale niewystarczający, aby osiągnąć najwyższe dobro: „Do szczęścia bowiem trzeba (...) dzielności, która osiągnęła pewną doskonałość i życia, które osiągnęło pewną długość” (Arystoteles 2012: I 9 1100 a). Nieobecność własnych przemyśleń i doświadczeń życiowych – wynikająca z młodego wieku – jest w tym przypadku, czynnikiem uniemożliwiającym osiągnięcie pełni szczęścia na etapie młodości. Zdaniem filozofa, o dzieciach można mówić, że są szczęśliwe jedynie na mocy „nadziei, że nimi będą” (Arystoteles 2012: I 9 1100 a). Zauważmy jak ważną rolę odegrać mogą w procesie kształtowania przyszłego charakteru młodych ludzi wychowawcy, których zadaniem byłoby, w tym kontekście, wspieranie kształcenia mądrości praktycznej (gr. *phronesis*), obejmującej swym zasięgiem między innymi zdolność dobierania właściwych środków do realizacji właściwie zdefiniowanych i zidentyfikowanych celów. Ważnym aspektem koncepcji kształcenia jest też uznanie przez Arystotelesa, że osiągnięcie stanu eudajmonii wymaga pomyślności życiowej (losu nienaznaczonego trudnymi wydarzeniami) oraz aktywnego działania we wspólnocie politycznej.

Co wynika z refleksji starożytnych filozofów dla rozumienia przez nas edukacji moralnej? Pewnym praktycznym wyzwaniem jest poruszona przez Arystotelesa kwestia wieku. Czy można uczyć „dzielności” osoby, które nie są jeszcze w stanie samodzielnie

odnieć się do własnych doświadczeń życiowych? Być może, edukacja moralna mogłaby stanowić swego rodzaju przygotowanie do świadomego i rozważnego przeżywania własnego życia. Wiedza o cnotach (zaletach charakteru) i znajomość wad ludzkich, mogłyby rozbudzić samodzielne poszukiwania właściwych ścieżek na drodze samodzielnego życia. Kolejnym wyzwaniem jest przekonanie Arystotelesa mówiące o tym, że dzielność etyczną można w jakimś stopniu wyćwiczyć niczym innego rodzaju umiejętności. W jaki sposób można byłoby jednak zaaplikować ten pogląd w praktyce edukacyjnej? Czy kształcenie moralne miałoby przebiegać jako proces, w którym młodzież uczyłaby się możliwych wariantów zachowania w poszczególnych sytuacjach życiowych? Czy wiedza ta wystarczyłaby do tego, aby zacząć słusznie działać w każdej możliwej sytuacji życiowej? Chociaż w ogólnym rozumieniu umiejętność zastosowania wiedzy teoretycznej do sytuacji praktycznych wydaje się być możliwa do częściowego ukształtowania (rozwijania), to jednak sytuacje etyczne charakteryzują się pewną unikalnością. Moralność jest obszarem angażującym nie tylko emocje czy intencje zaangażowanych osób, ale także sferą wymagającą namysłu nad znaczeniem czynów, konsekwencjami działań człowieka oraz określonym kontekstem kulturowym i społecznym. To bogactwo odniesień czyni zamysł Arystotelesa trudnym do praktycznego urzeczywistnienia.

Mimo wszystko, wielu autorów wykorzystuje koncepcję Arystotelesa do konstruowania modeli edukacji moralnej, w oparciu o ideę kształcenia charakteru człowieka. W kolejnej części rozważań – poszukując odpowiedzi na pytanie o definicję edukacji moralnej – rozważę koncepcję Johna Wilsona (1990) nawiązującą do etyki cnót Arystotelesa. Chociaż dokładny przegląd stanowisk odwołujących się do kształtowania moralnego charakteru przekracza ramy moich zainteresowań badawczych, to powrócę do ogólnych założeń tych koncepcji także w końcowej części mojej rozprawy, kiedy to rozważę alternatywny wobec zaproponowanego przeze mnie ujęcia, wariant edukacji moralnej.

Mojemu własnemu ujęciu problematyki edukacji etycznej znacznie bliższe jest – opisywane już częściowo – sokratejskie i platońskie rozumienie procesu wychowania. Uczenie się bycia dobrym człowiekiem nie polega na nabywaniu praktycznych dyspozycji (nawet tych, którym towarzyszyłyby umiejętne i świadome dokonywanie własnych wyborów), ale rozpoczyna się ono od samopoznania, a ostatecznie zmierza do autonomii podmiotowej. Jednocześnie uważam, że niektóre aspekty koncepcji Arystotelesa można pogodzić z tym – ukierunkowanym na rozwój podmiotowości –

podejściem do problemu kształcenia. Ciekawie przedstawia się między innymi ostatni z wymienionych przeze mnie warunków dobrego życia, czyli aktywność obywatelska i dobrze „zaaranżowana” publiczna przestrzeń skłaniająca do działania moralnego. Założenie to wydaje się być bardzo istotnym postulatem praktycznym. Zdaniem Arystotelesa:

Polityk musi posiadać pewną znajomość spraw duszy (tak jak ten, kto ma leczyć oczy, musi też posiadać znajomość całego organizmu), i to tym bardziej, im cenniejsza jest i większe ma znaczenie nauka o państwie od medycyny (Arystoteles 2012: I 13 1102 a).

Metafora wzroku – wykorzystywana wcześniej przez Platona – u Arystotelesa występuje jako ilustracja konieczności planowania, dostrzegania ogólnych celów i interesów obywateli państwa przez polityków. Arystoteles zwraca uwagę na to, że edukacja moralna nie przebiega w społecznej próżni, lecz jest ona procesem zachodzącym w politycznym i wspólnotowym kontekście.

Rozważania nad ogólnymi założeniami wychowania moralnego, obecnymi w koncepcjach starożytnych filozofów greckich: Sokratesa, Platona i Arystotelesa, posłużyły mi przede wszystkim do zobrazowania kilku niezwykle istotnych, z perspektywy podejmowanej przeze mnie problematyki, kwestii. Chociaż nie jest to pełny obraz greckiej *paidei*, jako że obejmuje on charakterystykę jedynie wybranych poglądów filozofów klasycznych, to jednak z pewnością może on posłużyć jako ogólne wprowadzenie do dalszych rozważań na temat współczesnej edukacji moralnej. Problem samowiedzy prowadzącej do samodoskonalenia, cel i charakter kształcenia moralnego, znaczenie poszczególnych elementów struktury procesu edukacyjnego (w tym, rola nauczyciela w procesie edukacyjnym oraz zagadnienie podmiotowości ucznia i uczennicy), a także społeczny i polityczny kontekst edukacji moralnej, stanowią fundamentalne punkty odniesienia dla moich dalszych poszukiwań teoretycznych.

Aby dopełnić obraz teoretycznych ram moich badań, przejdźmy teraz do istoty problemu i zgodnie z sugestią wyrażoną przez klasycznych filozofów, rozpocznijmy od zdefiniowania kluczowego pojęcia, wokół którego toczyć się będą dalsze rozważania. Wydaje się, że charakterystyka procesu edukacji moralnej nie może obyć się bez odpowiedzi na tak podstawowe pytanie, jak to: czym właściwie jest – wspomniana już przeze mnie kilkakrotnie – edukacja moralna.

## 1.2 Pojęcie edukacji moralnej

Sokrates pozostawił Menona z nierozwiązanym w pełni problemem filozoficznym. Nie odpowiedział mu wprost na pytanie o to, czy można nauczyć się dzielności moralnej. Zanim jednak pożegnał się ze swoim młodym rozmówcą, poczynił pewną istotną uwagę kończącą dialog na temat kształcenia moralnego. Filozof zasugerował, że samo rozważenie tego, czym jest dzielność, mogłoby pomóc człowiekowi w procesie kształcenia kompetencji moralnych. Idąc tropem Sokratesa, można byłoby uznać, że możliwość rzetelnej edukacji moralnej musiałaby rozpocząć się od rozważania jej najistotniejszych pojęć. Oczywiście od razu pojawia się pytanie, czy refleksja tego rodzaju miałaby być jedynie początkiem kształcenia moralnego, czy jego właściwą realizacją? Na to pytanie postaram się odpowiedzieć na dalszych stronach tego tekstu.

Pytanie o to, czym jest edukacja moralna przysparza wielu wątpliwości. Na pierwszy rzut oka nie jest to proces analogiczny do nauczania matematyki, historii lub przedmiotów przyrodniczych. Nie istnieją przecież określone schematy, wzorce czy funkcje, które mogłyby posłużyć za bezpieczny punkt oparcia dla rozważań moralnych. Alternatywą mogłoby być kształcenie opierające się na autorytecie indywidualnym, bądź na określonym wzorcu kulturowym (w szerokim rozumieniu pojęcia autorytetu jako symbolu określonych cech i postaw). Ten sposób kształcenia już na pierwszy rzut oka wydaje się prowadzić do niepożądanych konsekwencji, takich jak jednowymiarowość czy dogmatyzacja nauczania. Zarówno brak właściwie sprecyzowanej, uniwersalnej podstawy dla rozważań moralnych (na wzór innych dziedzin wiedzy), jak również ryzyko ideologizacji lub relatywizacji procesu kształcenia powodują, że edukacja moralna okazuje się być obszarem niezwykle „grząskim” i trudnym do jednoznacznego scharakteryzowania.

Poszukując innego modelu edukacji moralnej, spróbujmy na początek opracować ramowe założenia, które umożliwią nad dalszą analizę problemu. Na czym właściwie polega proces edukacji w swoim najogólniejszym sensie? Ciekawej odpowiedzi na to pytanie udziela John Wilson w książce „A New Introduction to Moral Education” (1990). Chociaż Wilson uznaje, że samo pojęcie edukacji (nie tylko edukacji moralnej) jest otwarte na wiele możliwych interpretacji, to jednak wskazuje on trzy istotne punkty oddające praktyczną stronę procesu kształcenia. Zdaniem Wilsona, kształcenie uczniów/uczennic w określonej dziedzinie wiedzy polega na:

- (1) Wskazywaniu kryteriów racjonalności obowiązujących w ramach danej dziedziny wiedzy;
- (2) Koncentrowaniu praktyk edukacyjnych na tematyce specyficznej dla tej dziedziny wiedzy;
- (3) Zachęcaniu uczniów do zajmowania własnego stanowiska lub wyciągania własnych wniosków w oparciu o metodologię właściwą dla tej dziedziny wiedzy.

Kryteria opracowane na podstawie książki Wilsona (1990: 10-11).

W punkcie pierwszym, John Wilson zwraca uwagę na to, że kształcenie rządzi się swoimi własnymi zasadami, ściśle związanymi z celem samego procesu edukacji. Zadaniem nauczyciela jest wyposażenie ucznia w wiedzę oraz umiejętności niezbędne do tego, aby mógł on osiągnąć określony poziom racjonalności w danej dziedzinie wiedzy. Uczeń powinien wiedzieć, jakie kryteria można stosować dokonując wartościowania twierdzeń i teorii, a także powinien umieć posługiwać się regułami logicznego rozumowania w zakresie uzasadniania przekonań lokujących się w obszarze danego obszaru wiedzy. Nie jest przy tym celem edukacji to, co jakkolwiek wykraczałoby poza sam horyzont kształcenia wyznaczający granice zainteresowania danej dyscypliny nauki. W założeniu autora, zastrzeżenie to chroni proces edukacyjny przed ryzykiem ideologizacji, czyli w tym rozumieniu, wykorzystywaniem procesu edukacyjnego do osiągania określonych, na przykład czysto politycznych zamierzeń. Drugi spośród wymienionych powyżej warunków jest uzupełnieniem pierwszego, ponieważ wskazuje on na konieczność przekazywania wiedzy w zakresie ściśle określonym dla danej dziedziny wiedzy.

Trzecie założenie stanowi kolejne zabezpieczenie przed ryzykiem indoktrynacji, wynikającej z preferowania określonego punktu widzenia, poglądów religijnych lub światopoglądu czy ideologii. Posługiwanie się adekwatnymi dla danej gałęzi wiedzy narzędziami badawczymi, jak również umiejętność krytycznego odniesienia się ucznia/uczennicy do analizowanych treści, jest warunkiem rzetelności procesu kształcenia. Opisane warunki odnoszą się do kształcenia w zakresie wszelkich dziedzin nauki, a więc wedle intencji autora mogą one być zastosowane między innymi do celów edukacji moralnej.

Sam zamysł Wilsona, aby wskazać minimalne warunki realizacji właściwej edukacji moralnej wydaje się być przekonujący. Proces edukacyjny już z definicji zakłada działania ukierunkowane na pewien cel, czy też aktywności zmierzające

do ukształtowania w pewien określony sposób podmiotu praktyk edukacyjnych. Uświadomienie i skonkretyzowanie podanych czynników mogłoby uczynić proces kształcenia działaniem bardziej racjonalnym i uporządkowanym, a mniej intuicyjnym i chaotycznym. Pytaniem, które nasuwa się przy tej okazji jest to, czy rzeczywiście celem procesu edukacyjnego może być – założone przez Wilsona – wyposażenie ucznia w narzędzia niezbędne do racjonalnego namysłu w dziedzinie moralności. Wątpliwość budzi także to, czy w ogóle istnieje określona dla opisywanej dziedziny metodologia, która umożliwiłaby podejmowanie przez ucznia samodzielnych, moralnych decyzji. Propozycja autora wydaje się wykluczać niektóre istotne elementy składające się zwykle na kształcenie moralne.

Aby zilustrować podany zarzut, wyobraźmy sobie hipotetycznego absolwenta, ukształtowanego przez system edukacyjny, funkcjonujący według podanych powyżej wytycznych. Przyjmijmy przy tym, że absolwent ten był swego czasu rzetelnym i pojętym uczniem, który przyswoił z bardzo dobrym wynikiem nakreślone przez nauczyciela wiadomości i umiejętności z dziedziny refleksji moralnej, etyki i metaetyki. Załóżmy, że absolwent ten zna wiele teorii i poglądów etycznych. Potrafi ocenić każdą z poznanych koncepcji wedle jej logicznej i metodologicznej poprawności. Jest przy tym świadomy założeń poznanych teorii i potrafi porównać ze sobą poszczególne koncepcje etyczne i stanowiska metaetyczne. Dokonując wyborów moralnych, jest w stanie oszacować ich możliwe konsekwencje, ponieważ myśli racjonalnie, dostrzega związki między zdarzeniami, a także stara się być obiektywny w ocenie branych pod uwagę czynników. Mężczyzna ów z łatwością przywołuje w pamięci znane sobie modele oceny etycznej i porównuje, który z nich (konsekwencjalizm, deontologia, teoria cnoty, personalizm czy może kontraktualizm) najlepiej odpowiada na pytania dotyczące spraw moralnych. Sięga przy tym chętnie do tekstów źródłowych, aby znaleźć w nich inspirację dla własnych rozstrzygnięć oraz wyborów moralnych. W sytuacjach, które jego zdaniem tego wymagają – rozpisuje nawet schemat uzasadnienia, według wzoru: przesłanka pierwsza, przesłanka druga, wniosek. Dopiero wówczas podejmuje ostateczną decyzję moralną.

Wyobraźmy sobie teraz, że bohater naszej historii pracuje jako lekarz. Chociaż minęło wiele lat od czasu ukończenia przez niego szkoły, to nadal zainspirowany jest koncepcją deontologiczną Immanuela Kanta, ponieważ przekonany jest, co do jej logicznej oraz metodologicznej poprawności. Z tego też powodu, bohater naszej historii decyduje o tym, aby powiedzieć prawdę przyjacielowi, który na łożu śmierci pyta go o to,

czy mężczyzna ten miał przed laty romans z jego ukochaną żoną. Bohater naszej historii udziela przyjacielowi prawdziwej informacji o swojej przeszłości, naznaczonej zdradą i wieloletnim trwaniem w kłamstwie. Przekonany o słuszności założenia Kanta, że możliwe jest dokonanie uniwersalizacji norm postępowania dla istot racjonalnych (Kant 2005), wyciąga wniosek o tym, że mówienie innym prawdy, powinno być powszechną zasadą etyczną. W rezultacie poznania prawdy, przyjaciel lekarza – zdruzgotany informacją o zdradzie – odmawia spotkania z własną rodziną, podczas którego mógłby pożegnać się z bliskimi i pojednać z żoną przed nadchodzącą nieubłaganie śmiercią. W naszej wyobrażonej historii, rodzina chorego już nigdy nie pogodzi się z zaistniałą sytuacją, a jego żona zachoruje na ciężką depresję. Ostatecznie bowiem, najbardziej zabolął ją w wyobrażonej przez nas sytuacji fakt, że nie mogła przedstawić swojej własnej perspektywy zaistniałych wydarzeń i przeprosić swojego męża za brak uczciwości i wierności w ich związku. Bohater historii – wykształcony w dziedzinie refleksji moralnej – próbuje znaleźć odpowiedź, co powinien uczynić w dalszej kolejności. Sięga do kolejnych tekstach filozofów. Cóż pozostaje mu w tej sytuacji? Przywołuje teorie, analizuje pojęcia... Bezskutecznie. Być może źle zinterpretował teorię Kanta i dlatego sytuacja przyjęła tak dramatyczny obrót...

Można byłoby powiedzieć, że żaden proces edukacyjny nie gwarantuje pełnego sukcesu. Zawsze mogą spotkać nas okoliczności życiowe, które uniemożliwią nam wykorzystanie pozyskanej wiedzy w praktyce lub też sama wiedza, którą będziemy dysponować w momencie podejmowania wyboru, może okazać się mniej przydatna w praktyce niż zakładali to nasi wychowawcy. Być może jednak lekarz – bohater przedstawionej historii – działał jednak z większą świadomością i poczuciem odpowiedzialności za podejmowane decyzje niż przeciętny człowiek, co mimo wszystko pozwoliłoby nam ocenić jego postępowanie jako bardziej trafne niż w przypadku osób niewykształconych w obszarze etyki. Czy jest tak rzeczywiście? Intuicyjne, emocjonalne podejście do podanej sytuacji mogłoby paradoksalnie okazać się mniej brzemienne w skutki niż racjonalna decyzja osoby dobrze „wykształconej moralnie”. Bohater naszej opowieści mógłby podjąć następujące wnioskowanie: skoro nie zdobyłem się na to, aby wyjawić prawdę, kiedy coś jeszcze można było zmienić lub naprawić (w końcu czuję wyrzuty sumienia, więc stało się coś niewłaściwego), to w obliczu nadchodzącej śmierci przyjaciela, zamilknę na zawsze. Podobna decyzja mogłaby jednak równie dobrze zapaść całkowicie spontanicznie. Bez wszystkich racjonalnych analiz, wnioskowania,

rozważania wiarygodności teorii etycznych. Czy możemy w którymkolwiek wariacie jednoznacznie uznać, że zachowanie danej osoby byłoby bardziej lub mniej trafne, w zależności od poziomu przyswojenia przez nią wiedzy w zakresie etyki? Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie jest negatywna. Odniesienie sytuacji do któregoś z modeli etycznych nie gwarantuje słuszności obranego scenariusza wydarzeń. Równie dobrze kalkulacja konsekwencji (utilitaryzm), analiza norm społecznych (kontraktualizm), czy rozważania na temat wpływu określonych wyborów na charakter postaci (etyka cnót), mogłyby przynieść tyle samo frustracji i niepewności, co decyzja podjęta na podstawie wyznaczników charakterystycznych dla kantyzy. Brakującym elementem nie jest bowiem w tym przypadku błąd w rozumowaniu czy też brak umiejętności wykorzystania właściwych narzędzi i wiedzy, ale jakiś trudny do jednoznacznego określenia czynnik, który sprawia, że w naszym myśleniu pojawia się rodzaj „poczucia słuszności” dotyczącego podejmowanego przez nas działania.

Czy możemy zatem uznać, że edukacja moralna w tym konkretnym przypadku nie spełniła pokładanych w niej nadziei? Być może, edukacja moralna jest w ogóle nieprzydatna, jako że przynosi ona – w najlepszym razie – ten sam efekt, co całkowity brak wykształcenia w tym zakresie. W moim przekonaniu, tak radykalny wniosek byłby jednak nieco przedwczesny. Mam natomiast poważną wątpliwość, co do zasadności wykluczania czynników wykraczających poza czysto kognitywne ujęcie (na przykład, norm, intuicji czy emocji) z obszaru edukacji moralnej. Wychowanie moralne nie powinno być bowiem pozbawione tych elementów, które składają się w znacznej mierze na to, czym jest sama moralność. Wydaje się, że skoncentrowanie wysiłku edukacyjnego na uwydatnianiu racjonalnego charakteru namysłu i uzasadnień w obszarze, który sam nie jest całkowicie podatny na racjonalizację w zakresie wyborów i wartościowania, jest z założenia zamysłem bardzo problematycznym. Chcąc intencjonalnie kształtować moralność i wpływać na zachowania zachodzące w obszarze moralności, powinniśmy jednak najpierw określić chociaż ogólną wizję tego, czym właściwie jest moralność i jakie czynniki wpływają na nasze czyny, decyzje oraz oceny moralne.

Ponownie sięgnę do rozważań Johna Wilsona, przyznając tym razem autorowi rację, co do zasadniczych punktów jego analizy pojęcia moralności. Wilson nawiązuje w swoich analizach do arystotelesowskiej koncepcji moralności. Moralność jest interpretowana przez Wilsona jako „stan duszy”, analogiczny do zdrowia fizycznego lub psychicznego człowieka (Wilson 1990: 89). Zachowanie równowagi, dobrego



funkcjonowania jednostki – zarówno w indywidualnym, jak i społecznym kontekście – stanowi dla Wilsona pewną niedookreśloną i przez to, otwartą na różne interpretacje normę, do której należałyby dążyć we własnym życiu. Wilson uzasadnia swoje przekonanie twierdząc, że stan ludzkiej „duszy” jest oceniany przede wszystkim w tych sytuacjach, w których podmiot działań moralnych działa w sposób niezgodny z określonym kanonem obowiązującym w danym obszarze zainteresowania (np. gdy przejawia niezgodne z normami zdrowia psychicznego skłonności seksualne). Pokazuje to, że istnieje pewien „stan” lub może „dyspozycja” charakteru, która determinuje właściwe lub niewłaściwe zachowanie człowieka (Wilson 1990: 89).

Chociaż definicja moralności Wilsona jest bardzo zbliżona do arystotelesowskiej, to jednak cel, który przyświeca Arystotelesowi w posługiwaniu się porównaniem moralności i zdrowia, jest jednak całkowicie inny niż w interpretacji Johna Wilsona. Arystoteles podkreśla przede wszystkim fakt, iż moralność, podobnie jak zdrowie, jest obszarem niedookreślonym:

Otóż kwestie dotyczące postępowania i tego, co pożyteczne, nie dopuszczają żadnych stałych określeń, podobnie jak zagadnienie tego, co zdrowe. Jeśli zaś tak się rzecz ma w odniesieniu do kwestii ogólnych, to tym bardziej nie może być dokładne opracowanie poszczególnych kwestii jednostkowych; nie podpada ono bowiem pod żadną sztukę ani pod żadne przepisy, lecz sami działający muszą zawsze stosować się do danych okoliczności, jak się to dzieje też przy wykonywaniu sztuki lekarza czy sternika (Arystoteles 2012: II 2 1104 a).

Zdaniem Arystotelesa, nie jest możliwe opracowanie jednoznacznych, uniwersalnych dyrektyw, które mogłyby posłużyć każdemu człowiekowi, niezależnie od stanu i okoliczności życiowych, w jakim człowiek ten się znajduje. Chociaż ogólne zalecenie, jakim jest dążenie do równowagi pomiędzy skrajnościami, w większości przypadków życiowych, zapewne spełnia dobrze swoje zadanie jako wyznacznik postępowania (oraz dobrego stanu zdrowia), to jednak dokładne sprecyzowanie czynników sprzyjających dzielności etycznej lub idealnemu stanowi zdrowia wydaje się być niemożliwe. Wiele zaleceń wynika bowiem z doświadczenia i obserwacji, a nie z czysto konceptualnej analizy. Zamysł Wilsona jest więc zgodny z przekonaniem Arystotelesa, według którego niekorzystne dla człowieka jest zaburzenie wewnętrznej homeostazy, jednak zdecydowanie wykracza poza zdroworozsądkowe uznanie Stagiiryty, wedle którego, kompetencji etycznych nabywamy w znacznym stopniu wraz z wiekiem

i osobistym, praktycznym doświadczeniem. Mądrość praktyczna pozwala odnosić cnoty do konkretnych sytuacji życiowych i nakazuje, aby kierować się w swoich decyzjach zaleceniami rozumu, jednak ostateczny wybór działania jest wypadkową wielu czynników (zarówno natury praktycznej, jak i poznawczej).

Wilson przedstawia jeszcze jedno przekonanie, które warto wziąć pod uwagę w kwestii określania tego, czym jest moralność i co za tym idzie, edukacja moralna. Zdaniem Wilsona, moralność jest czymś niemożliwym do odrzucenia czy zanegowania. Każdy człowiek – niezależnie od tego czy sobie to znaczenie moralności uświadamia czy nie – odnosi się w pewien sposób do kwestii związanych z moralnością. Dzieje się tak chociażby w codziennych wyborach i decyzjach życiowych (Wilson 1990: 89). W tym kontekście, edukacja moralna powinna zmierzać do kształtowania cnót charakteru umożliwiających jak najlepsze i jak najbardziej harmonijne („najzdrowsze”) funkcjonowanie człowieka w świecie. Czy można jednak ukształtować uniwersalnie przydatne kompetencje etyczne oraz czy faktycznie zdolność ta może być wspierana na drodze coraz lepszego rozumienia pojęć i zagadnień etycznych?

Jak zauważa Wilson, opracowanie listy spodziewanych zalet charakteru wiązałyby się z – wieloma trudnymi do rozwiązania – wyzwaniami. Kulturowa względność interpretacji oraz hierarchii wartości, zachodzenie konfliktu wartości, rozumienie znaczenia pojęcia cnoty i wartości, powiązanie woli czynienia dobra i rozumienia wartości, to jedynie niektóre z trudności, z którymi należałoby się zmierzyć, przystępując do opracowywania tego rodzaju „katalogu cnót” (Wilson 1990: 90). W konsekwencji, Wilson sugeruje, że odpowiedź na pytanie o kryteria indywidualnej moralności, musiałaby zostać poprzedzona rozważaniami na temat społecznych wymogów dotyczących postępowania w określonym kontekście sytuacyjnym. Wyraźne jest w tej myśli nawiązanie do koncepcji Arystotelesa, który uważał zdolność rządzenia państwem (politykę) za wyższą w hierarchii wiedzy praktycznej, od zdolności rządzenia samym sobą (etyki) (Aristoteles 2012: I 2 1094 b).

Skąd, zdaniem Wilsona, mielibyśmy wiedzieć, jakie indywidualne cnoty należałoby w sobie pielęgnować nie wiedząc jednocześnie, co to właściwie znaczy być dobrą żoną, matką, siostrą czy obywatelką? Ponadindywidualny wymiar moralności, którego, zdaniem Wilsona, nie można pominąć odnosząc się do preferowanych cnót charakteru człowieka, jest przy tym ważny nie tyle jako ideologiczny kontekst ludzkich działań, ile raczej ze względu na to, że indywidualne działania człowieka nie zachodzą nigdy w społecznej próżni. Nasza własna, jednostkowa moralność zachodzi zawsze w

jakimś stopniu na obszar moralności i interesów innych ludzi. Publiczna arena działań, wraz z całym bogactwem perspektyw oglądu, interpretacji, potrzeb i interesów, wymaga szczególnego zainteresowania. Być może, edukacja moralna nie powinna więc koncentrować się na kształtowaniu indywidualnego charakteru, ale na wdrażaniu jednostki do życia w społeczeństwie (socjalizacji), kształtowaniu przestrzeni funkcjonowania jednostki lub – biorąc pod uwagę kognitywny wymiar projektu Wilsona – na uświadamianiu społecznego wymiaru działań i wyborów moralnych jednostki.

Powracając do przykładu lekarza, który zmuszony został do podjęcia życiowej decyzji w oparciu o wykształcony aparat poznawczy, zauważmy jak zmienia się w tym nowym wariantcie kształcenia jego życiowa sytuacja. Zamiast zadawać sobie pytanie o to, jak powinien postąpić będąc racjonalnym człowiekiem i na której z teorii etycznych najlepiej byłoby oprzeć swoje postępowanie, powinien on raczej zadać sobie pytanie o to, jak na jego miejscu zachowałby się jego najlepszy przyjaciel. Czy powiedziałby umierającemu o skrywanej od lat tajemnicy? Czy uznałby prawdomówność za wartość istotniejszą od spodziewanego poczucia krzywdy? Ukazana perspektywa wydaje się być zdecydowanie mniej problematyczna niż zarysowana w poprzednim wariantcie historii. Zauważmy, że opiera się ona na założeniach arystotelesowskiej teorii cnót, w której wyznacznikami postaw etycznych są cnoty (wartości) wypracowane indywidualnie, ale jednocześnie zakorzenione i uznawane w społecznym kontekście. Posługiwanie się przez człowieka językiem i rozumnością (*logos*), zdolność wzajemnego komunikowania przekonań, a także możliwość międzyludzkiej deliberacji, umożliwia wykształcenie wspólnego obszaru moralności społecznej. To, co należałoby uczynić w danej sytuacji nie zależy już jedynie od podmiotowej wiedzy i osobistych umiejętności, ale również od kompetencji podmiotowych w zakresie odnoszenia nabytej wiedzy i umiejętności do kontekstu związanego z funkcjonowaniem w społeczeństwie. Czy to zastrzeżenie wyeliminowałoby w pełni wskazane przez nas w toku dotychczasowych rozważań problemy związane z możliwością uprawiania edukacji moralnej? Innymi słowy, czy możemy się całkowicie zgodzić z konsekwencjami w ten sposób pojmowanej edukacji moralnej?

Spółeczny wymiar moralności wydaje się być aspektem bardzo istotnym jeśli chodzi o proces kształcenia moralnego. Edukacja nie zachodzi bowiem ani w społecznej, ani w politycznej próżni. Znaczącym argumentem na rzecz uwzględniania kontekstu społecznego edukacji moralnej jest też fakt, iż praktyczna użyteczność i zasadność samego nauczania, jak i ocena dotycząca efektów kształcenia moralnego, nie miałyby w

zasadzie żadnej racji bytu w przypadku moralności indywidualnej. Człowiek podejmując decyzje moralne kieruje się wieloma czynnikami: emocjonalnymi, biologicznymi, społecznymi, intelektualnymi. Reprezentuje przy tym (świadomie lub nie) pewną ujawniającą się w danym czasie postawę moralną, która może wynikać z życiowych doświadczeń, przemyśleń, światopoglądu lub innych czynników. Ocena wyborów moralnych lub zdarzeń, oderwana od tego życiowego kontekstu, wydaje się nie uwzględniać całego tła, które doprowadziło do tych zdarzeń i decyzji.

Co więcej, oceniając postawę moralną innego człowieka, musielibyśmy najpierw zrozumieć jego wewnętrzne motywacje. Zrozumieć całokształt intencji oraz logiczny ciąg przyczyn, dla których zdecydował się on podjąć określony wybór moralny lub na przykład zrzec się możliwości podjęcia danego wyboru. Pozostaje wreszcie cała sfera działań niewynikających wprost z podejmowanych przez jednostkę decyzji, tj. sytuacji będących rezultatem zrzędzenia losu lub konsekwencją działań innych ludzi. Przygotowanie wychowanka do zmierzenia się z tymi wszystkimi okolicznościami i sytuacjami, zdecydowanie przekracza możliwości nauczyciela, a także ramy organizacyjne systemu kształcenia. Podobnie, próba faktycznego sprawdzenia poziomu opanowania umiejętności i wiedzy w tym zakresie, mogłaby doprowadzić do kuriozalnych rozwiązań edukacyjnych.

Na czym więc mogłoby polegać kształcenie moralności społecznej? Pierwszą kwestią jest to, że traktując moralność jako zbiór wartości i reguł umożliwiających respektowanie interesów oraz potrzeb innych ludzi, jak również dających możliwość komunikowania akceptowanych zasad, koncentrowalibyśmy się raczej na sferze postępowania człowieka, niż na jego osobistych przekonaniach moralnych. Z kolei, od naszego wychowanka, wymagalibyśmy w tej sytuacji, raczej umiejętności zademonstrowania aprobowanego społecznie zachowania, niż autentycznego respektowania określonych wartości moralnych. Kwestia ta budzi moją wątpliwość, dotyczącą postrzegania podmiotowości człowieka oraz poszanowania autonomii moralnej ucznia. Uznanie, że edukacja moralna ma modelować zachowania człowieka, nie wnikając w jego rzeczywiste motywacje, budzi raczej skojarzenia z sofistycznym przekonaniem o konieczności „wkładania wzroku w ślepe oczy” niż platońskim „kierowaniem wzroku ucznia we właściwym kierunku”. Powrócimy do tego wątku w późniejszej części rozważań, kiedy to zestawię dyskursywny model edukacji moralnej z koncepcją kształcenia charakteru człowieka.

Przejdźmy do drugiej kwestii związanej z kształceniem ukierunkowanym na wdrażanie wychowanka do określonej moralności społecznej. Zgodzimy się chyba, że błędem byłoby uczenie młodzieży „jedyną słuszną” wizji moralności – czyli wychowanie zmierzające wyłącznie do socjalizacji lub wręcz, indoktrynacji moralnej. Jeśli na pytanie, co jest dobre z perspektywy wspólnej moralności, udzielilibyśmy stanowczej i jednoznacznej odpowiedzi, byłaby ona z pewnością związana z jakąś konkretną interpretacją dobra – akceptowaną lub wręcz propagowaną w ramach określonej koncepcji lub modelu myślenia. John Wilson proponuje więc, aby zamiast odpowiedzi na tak postawione kwestie, stawiać raczej kolejne pytania, które mogłyby posłużyć jako punkt wyjścia dla edukacji moralnej:

(1) Według jakich reguł możemy oceniać wartość danego stanowiska etycznego?

(2) Jakiego rodzaju wymagania powinniśmy postawić osobie wypowiadającej sąd moralny i uzasadniającej swoje stanowisko w kwestiach moralnych?

Opracowanie na podstawie książki J. Wilsona (1990: 122).

Proponowany kierunek dążenia wydaje się być jak najbardziej słuszny. Skoro nie możemy udzielić jednoznacznej, definitywnej i uniwersalnej odpowiedzi na szczegółowe pytania dotyczące właściwego postępowania moralnego, to być może w naszej mocy leży przynajmniej wyposażenie ucznia/uczennicy w narzędzia, które mógłby on wykorzystać w sytuacji podejmowania wyboru moralnego. Jednak, już na wstępie pojawiają się kolejne poważne wątpliwości. Czy możemy w ogóle mówić o niezależnych od danej kultury i społeczności regułach oraz kryteriach oceny moralnej? Czy wymagania i uzasadnienia, które pozwoliłyby nam uznać dane przekonania i reguły postępowania za przekonujące, są w rzeczywistości bardziej neutralne światopoglądowo niż same te, rozpatrywane przez nas przekonania i reguły moralne? W świetle tych wątpliwości, zastanawia jednak przede wszystkim to, czy zmiana sposobu formułowania pytań dotyczących moralności, w jakikolwiek sposób eliminuje problem ideologicznego uwikłania edukacji moralnej. Czy pytając o kryteria, warunki oraz zasady dokonywania wyborów i wartościowania, nie przenosimy jedynie akcentu z samej treści zaleceń moralnych na ich – równie podatną na indoktrynację i światopoglądowy kontekst – formę?

Rozważmy następujący przykład. Wyobraźmy sobie, że lekarz z naszego wcześniejszego przykładu pochodzi z zamożnej rodziny i jest Europejczykiem. Chociaż

wychowywał się w rodzinie katolickiej, obecnie nie praktykuje tej religii. Pytając o reguły oceny stanowiska etycznego dochodzi do wniosku, że powinien wziąć przede wszystkim pod uwagę to, na ile stanowisko to satysfakcjonująco odpowiada na realne potrzeby podmiotu podejmującego decyzję moralną. Czy jest ono spójne logicznie i właściwie uzasadnione? Czy pozwala na respektowanie autonomii podmiotu działań moralnych? Następnie, lekarz rozważa wymagania, jakie powinno się postawić osobie uzasadniającej swój osąd moralny. Czy jest ona odpowiedzialna za własne decyzje i wolna w podejmowaniu swoich moralnych wyborów? Czy kieruje się dobrymi intencjami i szacunkiem wobec innych osób? Czy działa racjonalnie i opiera się na sprawdzonych przesłankach (faktach)? Czy kieruje się obiektywnymi, bezstronnymi motywacjami? Lekarz dochodzi do wniosku, że decyzja o ujawnieniu prawdy umierającemu pacjentowi spełnia wszystkie podane kryteria. Opiera się na założeniach deontologii Kanta, która nie dość, że autonomię podmiotową stawia na najwyższym miejscu, to jeszcze spełnia wszelkie wymogi racjonalności. Podobnie, on sam mógłby także uzasadnić swoją decyzję moralną w oparciu o logiczne przesłanki.

Przyjmijmy teraz całkowicie odmienny scenariusz. Niech lekarz z naszego przykładu, rozważy zupełnie inną możliwość – tj. ukrycie prawdy przed umiejącym pacjentem. Niech kłamstwo w sprawie przeszłości lekarza, uznane zostanie za czyn godny nagany, ale jednocześnie konieczny ze względu na zaistniałe okoliczności. Jak czyn może być zarazem niemoralny i naganny, a jednocześnie godny wyboru? Jak uzasadnić możliwość kłamstwa, skoro godzi ono w autonomię podmiotową pacjenta? Racjonalne uzasadnienie decyzji o kłamstwie jest w tym przypadku trudne do utrzymania. Skoro pacjent sam zadaje pytanie, oznacza to, że i tak wie, co się wydarzyło lub ma potrzebę poznania prawdy. Istotą przyjaźni jest prawdomówność i wzajemne zaufanie. Wreszcie, jako istoty racjonalne chcielibyśmy, aby informowano nas o zdarzeniach dotyczących nas samych, chociażby po to, aby samodzielnie podejmować dalsze decyzje i mieć pełny obraz sytuacji. Osoba, która zdecydowałaby się na kłamstwo, nie byłaby w tej sytuacji całkowicie bezstronna. W jej interesie leżałoby zaprzeczenie faktom.

Pozornie neutralna perspektywa oglądu problemu okazuje się zakładać wyraźną preferencję wobec wyboru stanowisk etycznych, odwołujących się do kryteriów czystej racjonalności, względem stanowisk opierających się na mniej ścisłych zasadach, a także dopuszczających wyjątki oraz bogatszy kontekst podejmowania decyzji moralnych. Oczywiście może to wynikać z różnych przyczyn. Być może to bohater naszej historii

dokonyje wyboru w sposób pozbawiony obiektywnego oglądu. Nie jest to problem wynikający z samego procesu edukacyjnego, ale raczej z braku umiejętności szerszego spojrzenia na analizowany problem. Zauważmy jednak, że ukazana w tym miejscu konsekwencja – polegająca na wypełnianiu ogólnych zaleceń określoną, wynikająca z uwikłania kulturowego treścią – pozwala nam przypuszczać, że w ten sposób sformalizowane wytyczne, byłyby niewystarczające, aby całkowicie wyeliminować ryzyko ideologizacji kształcenia moralnego.

Ktoś mógłby oczywiście próbować obalić sformułowany zarzut wskazując, że proces edukacyjny mógł zostać przeprowadzony w tym przypadku w nie dość rzetelny sposób. Działania edukacyjne mogły też być skierowane do osób będących niezdolnych do ich właściwego przyswojenia. Bohater historii mógł źle zinterpretować zalecenia i w oparciu o subiektywne czynniki, zdecydować się na pozornie tylko neutralne rozstrzygnięcie sytuacji. Wydaje się jednak, że właściwym problemem w tym przypadku nie jest specyfika jednak osoby dokonującej wyboru, lecz fakt, iż podjęta przez podmiot decyzja (jak również ocena podjętej w ten sposób decyzji), nie ma neutralnego charakteru. Gdyby ktoś na przykład uzasadniał swój wybór modelu postępowania, według kryterium emocjonalnego (np. „To jest super!”), wówczas trudno byłoby mówić o jakichkolwiek regułach związanych z preferowaniem danej koncepcji lub wyboru moralnego, innych niż czysto subiektywne odczucia i wrażenia podmiotu. Mógłby przy tym, wyrażać swoje przekonanie w sposób całkowicie świadomy, na skutek uznania emotywizmu za teorię godną zastosowania w analizowanych okolicznościach (por. Stevenson 1944, za: Rachels 2002: 480-489). W odniesieniu do warunków podmiotowych, które moglibyśmy postawić osobie dokonującej wyboru, wydaje się jednak, że samo określenie ich jako np. postawa neutralności, obiektywizmu, odpowiedzialności, itp. eliminuje uznanie za równoważne stanowisk innych, niż teorie wpisujące się w model czysto kognitywny.

Drugi zarzut jest jeszcze poważniejszy. Być może, zastosowany w podanych przykładach język władający takimi pojęciami, jak „racjonalne kryteria”, „logiczne uzasadnienia”, „warunki obowiązywalności”, nie jest jednak sam w sobie narzędziem neutralnym światopoglądowo. Czy oznaczałoby to, że wybory moralne opierające się na czynnikach emocjonalnych i podejmowaniu intuicyjnych decyzji są z założenia gorsze niż decyzje podejmowane pod wpływem czynników racjonalnych? Codzienne życie obfituje jednak w przykłady sytuacji, w których to właśnie działanie pomimo lub wbrew regułom racjonalności, przynosi pozytywne konsekwencje etyczne. Oczywiście

odpowiedzią na ten zarzut mogłoby być uznanie, że edukacja z założenia zmierza do wykształcenia racjonalności. Ktoś, kto mierzy się z podobnymi dylematami, może – pomimo znajomości reguł i kryteriów racjonalności – dokonać innego wyboru moralnego. Czynniki emocjonalne, doświadczenie i kontekst sytuacyjny może stanowić silną przesłankę, aby podjęte działanie nie było zgodne z racjonalnymi wnioskami. Możemy sobie wyobrazić sytuację, w której uwzględnienie kontekstu sytuacyjnego oraz czynników emocjonalnych stałoby się dodatkową przesłanką, służącą podjęciu jak najlepszego wyboru. Świadomy tego lekarz mógłby pomyśleć: „Prawdą jest, że jeśli istnieją poważne, praktyczne przeszkody, aby powiedzieć prawdę, należy wziąć je pod uwagę podejmując decyzję moralną”. W tym miejscu pojawia się jednak inny znaczący problem. Czy obecność tak wielu wyjątków od reguły nie czyni jej oderwaną od praktyki i w konsekwencji, bezużyteczną?

Zbierzmy wnioski płynące z naszych dotychczasowych rozważań. Okazuje się, że edukacja moralna ma sens w odniesieniu do obszaru, który nazwaliśmy w tym rozdziale moralnością społeczną. Tylko ten obszar daje możliwość bardziej lub mniej precyzyjnego określenia i ewentualnego sprawdzenia skuteczności procesu edukacyjnego. Tak rozumiana edukacja moralna opiera się w większym stopniu na kształtowaniu postępowania, a nie samych przekonań moralnych wychowanków. Chociaż kształcenie tego rodzaju wymagałoby przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności, wydaje się, że powinno ono także odwoływać się do obszaru równie istotnego dla rozwoju moralności, czyli emocji, doświadczeń i norm społecznych. Sformalizowanie procesu edukacji moralnej poprzez całkowite pozbawienie jej elementu ideologicznego wydaje się być celem równie dobrym, co niemożliwym do spełnienia. Kierunek poszukiwania nie jest w tym przypadku właściwie określony. Być może, zamiast rozważać to, w jaki sposób skutecznie pozbawić proces edukacyjny jego uwarunkowań ideologicznych oraz innych czynników niebędących jedynie wewnętrznymi uwarunkowaniami procesu edukacyjnego, poprzez jeszcze dalej idące oddzielenie czynników poznawczych od czynników normatywnych, należałoby zupełnie inaczej postawić akcent edukacji moralnej. Być może to właśnie w połączeniu tych dwóch aspektów leży rozwiązanie problemu.

Czy zadaniem Menona (symbolizującego w moim porównaniu każdego ucznia i uczennicę) jest jedynie intelektualne rozważenie pojęcia dzielności (dobra, moralności i innych pojęć etycznych) oraz ewentualnie, umiejętne stosowanie intelektu w rozpoznawaniu sytuacji wymagających działania i wartościowania? Bardziej



przekonujący wydaje mi się jednak pogląd, iż właściwym zadaniem Menona (więc i także każdego ucznia lub uczennicy) jest: po pierwsze, zrozumienie, co właściwie oznacza pojęcie dzielności (a także innych wartości i cnót) w określonym kontekście znaczeniowym; po drugie, wypracowanie własnego rozumienia dzielności (jak i innych wartości i cnót), a po trzecie, poddanie własnego rozumienia dzielności (oraz innych wartości i cnót) praktycznemu sprawdzianowi (weryfikacji możliwości stosowania własnego rozumienia w praktyce). Oczywiście, zaproponowane ujęcie rozważanego problemu budzi w tej chwili więcej pytań niż odpowiedzi. W dalszej części pracy stwierdzenia te nabiorą jednak właściwego kontekstu znaczeniowego. W tym miejscu, powróćmy do początkowego punktu rozważań, aby lepiej naświetlić praktyczny punkt wyjścia oraz edukacyjny kontekst moich badań.

### 1.3 Edukacja moralna w praktycznym wymiarze

Zastanówmy się w tym miejscu, jak postrzegana jest szkoła oczami współczesnej młodzieży? Kilka lat temu – przygotowując projekt edukacyjny skierowany do nauczycieli pracujących z młodzieżą na różnych poziomach edukacji – przeprowadziłyśmy wraz z zespołem doradczyń metodycznych, badanie dotyczące opinii dzieci i młodzieży na temat jakości edukacji. Moja część zadania polegała na przeprowadzeniu wywiadów i ankiet wśród młodzieży, uczęszczającej do szkoły średniej<sup>6</sup>. Pytania miały z założenia zaciekawić oraz skłonić uczestników/uczestniczki badania do udzielania szczerych odpowiedzi, dlatego część z nich była sformułowana w nieco żartobliwy sposób. Nie zmienia to znaczenia i doniosłości podjętego badania oraz płynących z niego wniosków. W kwestionariuszu badania znajdowało się pięć pytań, dotyczących opinii młodzieży na temat funkcjonowania współczesnej szkoły: (1) Co jest dobrego w szkole? (2) Czy chciałbyś/chciałabyś zostać nauczycielem? Dlaczego tak lub nie? (3) Czego chciałbyś/chciałabyś nauczyć nauczycieli? (4) Gdybyś miał/miała zmienić jedną rzecz w szkole, co by to było? (5) Co Cię śmieszy w szkole? Przyjrzyjmy się kilku wybranym odpowiedziom na podane pytania.

---

<sup>6</sup> Badanie zostało przeprowadzone w 2017 roku w formie ankiety, w której uczestniczyło około stu uczestników/uczestniczek uczęszczających do gdyńskich szkół średnich. Wyniki badań zostały opublikowane w artykule: „Jak cię widzą, tak cię opiszą”, *Gdyński Kwartalnik Oświatowy*, red. E. Wójcik, 2017, nr 2-3 (53), s. 18-38.

Pytanie pierwsze – „Co jest dobrego w szkole” – skłoniło młodzież do formułowania wielu podobnych do siebie odpowiedzi (2017: 29-30):

- (1) Fakt, że możemy poszerzać horyzonty myślowe. Ludzie, których poznajemy – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Możemy się od siebie nawzajem uczyć. Uczymy się empatii, wyboru ludzi, z którymi chcemy spędzać czas, walczenia o swoje zdanie;
- (2) Poznawania ludzi z różnych środowisk, uczy tolerancji, szacunku, liczenia się ze zdaniem innych i współpracy;
- (3) Atmosfera – czasem podejście do ucznia jest miłe, ludzkie; coraz bardziej zróżnicowane zajęcia, wykłady, fajne dziewczyny; szkoła uczy życia, nie da się przeżyć szkoły bez dialogu czy rozmowy, trzeba poznać inne poglądy i dyskutować;
- (4) Możliwość obcowania z rówieśnikami oraz dobrze wykształconymi nauczycielami, którzy bywają osobami bardzo interesującymi i przez sam kontakt z nimi można się wiele nauczyć;
- (5) W porównaniu do innych form nauczania – socjalizacja, możliwość innego niż domowy punkt widzenia;
- (6) Możliwość tworzenia własnych idei, możliwość samorealizacji;
- (7) Projekty są super, nauka czasem się przydaje.

W ankietach powtarzała się opinia o tym, jak istotne jest rozbudzanie pasji oraz atmosfera sprzyjająca rozwijaniu naukowych i pozanaukowych zainteresowań. Wiele osób zwracało uwagę na to, że szkoła daje możliwość przebywania z różnymi ludźmi, nawiązywania szerokich kontaktów, a także budowania atmosfery współpracy. Młodzież podkreślała to, jak istotny jest dla niej kontakt z różnymi, odmiennie myślącymi osobami. Przy czym okazuje się także, że młodzi ludzie docenili nie tylko możliwość rozmawiania oraz obserwowania swoich rówieśników, ale także nauczycieli, których – wielu z nich – uważa za osoby znaczące w ich osobistym życiu. Powtarzającą się opinią była także ta, wedle której, szkoła daje możliwość formułowania oraz wyrażania własnych przekonań.

Pytanie drugie – „Czy chciałbyś/chciałabyś być nauczycielem?” – dało zaskakujące wyniki, w świetle tak powszechnego, negatywnego odbioru tego zawodu wśród opinii publicznej (przeważnie nie mającej wiedzy na temat specyfiki procesu edukacyjnego i warunków pracy). Chociaż ankietowani w znaczącej przewadze nie deklarowali

zainteresowania wykonywaniem zawodu nauczyciela, podawane przez nich przyczyny w zdecydowanej większości, odnosiły się wyłącznie do warunków finansowych i organizacji pracy. Wśród entuzjastów tego zawodu, ujawniło się natomiast przekonanie, że bycie nauczycielem wiąże się z pomaganiem innym i w związku z tym, zawód ten wymaga empatii, cierpliwości, zaangażowania. Młodzież zauważyła ważną rolę nauczycieli w budowaniu przyszłości oraz kształtowaniu myślenia kolejnych pokoleń. Wśród obu grup respondentów pojawiającą się często odpowiedzią była ta, mówiąca o znaczącym wpływie wykonywania zawodu nauczyciela na życie prywatne samych osób zajmujących się nauczaniem oraz ich wychowanków (2017: 30-31):

- (1) Tak, ponieważ chciałabym zarazić młodych ludzi pasją do doskonalenia się, aby zrozumieli, że dany przedmiot nie jest tylko momentem w ich życiu, który trzeba przetrwać, ale elementem, dzięki któremu nasz świat wygląda tak na chwilę obecną;
- (2) Oczywiście, nauczyciele są dla mnie w większości autorytetami i cieszą się szacunkiem, na który liczę w przyszłości od innych. Sam fakt przekazywania wiedzy młodemu pokoleniu jest satysfakcjonujący;
- (3) Nie, bo nie mam do tego pasji. A nauczyciel pasji to najgorszy nauczyciel;
- (4) Nie, praca nauczyciela jest trudna i znacznie wpływa na ich życie prywatne. Nie dałbym rady wpłynąć na uczniów w taki sposób, aby ich motywować do nauki.

Pytanie trzecie – „Czego chciałbyś/chciałabyś nauczyć nauczycieli” – zachęciło respondentów do podjęcia równie ciekawej refleksji. Wątek pojawiło się bardzo wiele, dlatego skoncentruję się tylko na tych najistotniejszych z perspektywy moich dalszych rozważań. W wielu wypowiedziach pojawiał się apel skierowany do nauczycieli, aby traktować młodzież „po ludzku”, mając świadomość wielu różnych uwarunkowań, które wpływają na zachowanie uczniów i uczennic w szkole oraz na ich wyniki w nauce. Młodzież doceniła to, że część osób pracujących w tym zawodzie przejawia prawdziwą pasję w wykonywaniu swojej pracy. Uczniowie i uczennice oczekivaliby jednak tego, aby nauczyciele zdawali sobie sprawę ze znaczenia własnych działań i wielkiego wpływu, jaki mają na swoich wychowanków. Odpowiedzialność za słowa, kontrolowanie emocji, równe traktowanie to często przewijające się postulaty respondentów (2017: 33-34):

(1) Tego, że ich przedmiot nie jest zawsze najważniejszy, że mamy też obowiązki, które musimy wypełniać; tego, że przez większość ilość prac domowych wcale nie zmądrzejemy; tego, że nie musimy być idealni, bo się nie da i że promowanie perfekcjonizmu nie jest dobre (...);

(2) Nie dotyczy to oczywiście wszystkich nauczycieli, ale myślę, że niektórzy nie powinni traktować swojej pracy jako czegoś co robią, bo muszą; potrzeba ludzi, którzy są skorzy do poświęcania własnego czasu i włożenia serca w kształtowanie młodych umysłów;

(3) Równego traktowania wszystkich uczniów. Kontrolowania negatywnych emocji.

Czwarte pytanie – „Gdybyś miała/miał zmienić jedną rzecz w szkole, co by to było?”, młodzież proponowała wiele zmian, ale do najistotniejszych z punktu widzenia tematyki moich badań zaliczyłabym wypowiedzi, które zwracały uwagę na skierowanie akcentu nauczania na wspieranie samorozwoju wychowanków. Budowanie poczucia własnej wartości, wzajemnego szacunku, kształtowanie wyobraźni, stymulowanie twórczego i logicznego myślenia. W kolejnych odpowiedziach powtarzała się, podobna co do zasady myśl, czyli oczekiwanie podmiotowego traktowania i współdziałania w procesie edukacyjnym (2017: 35-36):

(1) System nauczania – szkoła powinna skupić się bardziej na rozwijaniu umiejętności logicznego myślenia i wyobraźni, zamiast na umiejętności zapamiętywania suchych informacji;

(2) Mniej perfekcjonizmu i zawyżonych oczekiwań, więcej budowania wiary w siebie, żeby uczniowie dobrze się ze sobą czuli, szanowali się i bardziej w siebie wierzyli;

(3) Chciałabym żeby lekcje czasem przybierały inną formę niż siedzenie w ławce z książkami i zeszytami. Nawet w liceum fajnie jest uczyć się przez zabawę.

Ostatnie z pytań w kwestionariuszu – „Co cię śmieszy w szkole?” – dostarczyło równie wielu ciekawych opinii. Zdecydowana większość respondentów zarysowała obraz szkoły jako miejsca, w którym dominuje praktyka testowania, sprawdzania i wartościowania drugiego człowieka przez pryzmat jego ocen/wyników edukacyjnych, a nie posiadanych umiejętności i wiedzy. Młodzież oceniła krytycznie nie tylko nauczycieli i osoby zarządzające oświatą, ale także samych siebie. Uczenie się pod schematy i kryteria oceniania, machinalne odtwarzanie treści, których przydatność okazuje się znikoma na dalszej ścieżce edukacyjnej i zawodowej, porównywanie się

z innymi pod kątem uzyskiwanych ocen. Młodzież dostrzegła także własną niedojrzałość w podejmowaniu najważniejszych decyzji dotyczących własnej przyszłości. Jednocześnie, większość respondentów nie podzielała przekonania, aby szkoła w jakikolwiek sposób wspierała ich w podejmowaniu życiowych wyborów. Badanie ujawniło obraz szkoły jako miejsca, w którym wszyscy zaangażowani w proces edukacyjny odgrywają określoną rolę w reprodukowaniu wzorca, polegającego przede wszystkim na wykonywaniu powtarzających się czynności (takich jak chociażby pisanie testów, notowanie, siedzenie w ławce, uczenie się na podstawie schematów poprawnych odpowiedzi) oraz na przyswajaniu nieprzydatnych wiadomości, poprzez słuchanie nauczyciela, zapisywanie informacji oraz odtwarzanie ich z pamięci (2017: 36-38):

- (1) W szkole śmiesz mnie wiele rzeczy, przykładowo to, że tak naprawdę uczymy się po to, żeby dobrze napisać maturę, a nie rzeczy, które naprawdę przydadzą się w życiu;
- (2) W szkole śmiesz, a zarazem irytuje mnie to, że oceny wpływają na nasze życie, a nie kreatywność i inteligencja;
- (3) To, że uczymy się nie po to, aby zrozumieć, tylko po to, by umieć odpowiadać pod ułożony schemat;
- (4) Komizm sytuacyjny (lub jeśli ktoś woli, dramat społeczny), a mianowicie absurd, w którym człowiek musi decydować o swojej przyszłości za młodu, kiedy jest jeszcze głupi i niedoświadczony. Gdy nauczyciel lekceważy ucznia, ponieważ on musi chodzić do szkoły ustawowo, zamiast być wdzięczny za to, że ten uczeń jest, ponieważ dzięki temu ma pracę”;
- (5) To, że niektórzy myślą, że szkoła jest naszym priorytetem i nie mamy innych problemów i zajęć poza nią.

Czy edukacja moralna powinna wpisywać się w – wyłaniający się z badania opinii młodzieży – schemat szkoły? Czy rzeczywiście tym, czego faktycznie potrzebują uczniowie jest kolejna lista wiadomości i umiejętności, które młodzi ludzie powinni przyswoić i zademonstrować? Wydaje się, że koncepcje edukacji moralnej opierające się na rzekomo wolnym od wartościowania i indoktrynacji schemacie nauczania, nieuchronnie zmierzają jednak w stronę zarysowanego w opisywanym badaniu obrazu polskiej szkoły. Opinie młodzieży wyrażone w badaniu ankietowym odzwierciedlają też nakreślony przeze mnie już we wstępie do niniejszej pracy obraz, wedle którego pomiędzy funkcjonowaniem ucznia w szkole (w biurokratycznym wymiarze edukacji),

a rzeczywistym światem społecznych interakcji (w przestrzeni edukacyjnej szkoły), zachodzi wyraźny dysonans.

Powróćmy w tym miejscu raz jeszcze do koncepcji edukacji moralnej zaproponowanej przez Johna Wilsona po to, aby odnieść się do problemu oceniania osiągnięć edukacyjnych. Zamiast sprawdzać to, jak uczeń działa w praktyce (co rzeczywiście wydaje się być niemożliwe w przypadku postaw odnoszących się do moralności), John Wilson postuluje, aby skoncentrować się na tym, „co to znaczy myśleć i działać moralnie” (Wilson 1990: 128). Dostrzega przy tym, jak istotne jest rozumienie moralności jako czynnika nieodłącznie powiązanego z działaniem moralnym. Zdaniem tego autora, ocena powinna koncentrować się na tym, aby zweryfikować, czy dany uczeń/uczennica:

- (1) Zna wiodące pojęcia oraz stanowiska etyczne;
- (2) Wie, w jaki sposób może wykorzystać poznane pojęcia i koncepcje w podejmowaniu wyborów moralnych;
- (3) Rozumie, jakie emocje wspierają wybór określonych kryteriów moralnych w ocenie etycznej, a także zdaje sobie sprawę z tego, jakie społeczne umiejętności potrzebne są w kształtowaniu postaw moralnych.

Opracowanie na podstawie książki J. Wilsona (1990: 128)

Oczywiście ostatecznym sprawdzianem byłoby to, na ile uczeń potrafiłby zastosować nabytą wiedzę do określonych przypadków i czy rzeczywiście stosowałby ją w praktyce. Podane powyżej warunki miałyby – zdaniem Wilsona – stanowić wyznacznik poziomu skuteczności edukacji moralnej (Wilson 1990: 128). Wilson zarazem deklaruje, że dokładna, szczegółowa lista spodziewanych osiągnięć ucznia, opracowana na podstawie wyżej wymienionych kryteriów, byłaby rozwiązaniem zbyt upraszczającym i schematycznym (Wilson 1990: 126). Autor proponuje zastąpienie tego rodzaju wymagań, listą kluczowych terminów, wraz z odpowiadającymi im definicjami (np. pojęcie osoby, godności, itp.), nie przyznając jednocześnie podanym pojęciom w pełni uniwersalnego charakteru (Wilson 1990: 131-132).

Oczywiście warte uwzględnienia byłoby to, na ile skuteczność podanego schematu zależałaby od umiejętności i wiedzy nauczyciela prowadzącego zajęcia, a także od zastosowanych przez niego metod i technik nauczania. Nie jest wykluczone, że pod warunkiem wysokich kompetencji nauczyciela/ki oraz zastosowania adekwatnych

i efektywnych metod oraz narzędzi pracy wychowawczej, możliwe byłoby skuteczne kształtowanie moralności wychowanków/wychowanek, wedle zaproponowanego schematu. Wydaje się jednak, że właściwy problem proponowanego rozwiązania leży jednak w nieco innym miejscu.

Nawet jeśli John Wilson ma rację twierdząc, że edukacja moralna powinna w większym stopniu koncentrować się na uczeniu wychowanków myślenia w perspektywie etycznej, tj. między innymi posługiwania się właściwą dla etyki i metaetyki terminologią, stosowania adekwatnych metod wartościowania koncepcji i argumentowania, a także rozumienia istoty problematyki etycznej, to jednak w dalszym ciągu brakuje w podanym modelu jego najważniejszego czynnika. Z całą pewnością Wilson ma rację nadając istotne znaczenie kształceniu moralności społecznej. Uważam jednak, że pomiędzy postulatem mówiącym o konieczności kształcenia umiejętności zastosowania wiedzy etycznej w konkretnych przypadkach, wymagających dokonania wyboru moralnego, a faktycznym przygotowaniem do samodzielnego działania moralnego, jest jeszcze znacząca przestrzeń do „zagospodarowania”.

Sama znajomość teorii oraz aparatu pojęciowego obecnego w etyce i metaetyce, a także towarzyszące tej wiedzy umiejętności logicznego i konceptualnego myślenia, nie wystarczają do tego, aby człowiek był w stanie podejmować słuszne działania moralne. Brakującym czynnikiem jest ten, na który zwracają uwagę sami wychowankowie w badaniu ankietowym. Jest to rozwijanie podmiotowości wychowanka, przejawiające się poprzez umożliwianie uczniowi wyrażania jego autentycznego „głosu”.

Czy można bowiem nauczyć inną osobę „moralności”, nie pytając jej o zdanie na temat tego, co właściwie sądzi ona o kryteriach, pojęciach, koncepcjach czy ocenach moralnych? Czy można spowodować, że – wypełniony zasadami i teoretyczną wiedzą umysł wychowanka – podąży w sposób niemal automatyczny za postulowanymi przez nauczyciela regułami społecznej gry? Zadanie to wydaje się być niemożliwe do zrealizowania, a zarazem także niepożądane, jeśli chodzi o jego faktyczną realizację. Jest to moment, w którym powracamy do początków moich rozważań, gdy sięgnęłam w swojej analizie do tradycji starożytnej *paidei*. Bez zaangażowania wychowanka w sam proces kształcenia moralnego, nie jest możliwe nauczenie go „dzielności” etycznej. Wydaje się, że kształtowanie charakteru moralnego jest nieodłącznie związane z osobistym wysiłkiem samorozwoju i wewnętrznej przemiany. Ma ono też wiele wspólnego z przebywaniem wśród innych ludzi i wchodzeniem z nimi w interpersonalne

relacje. Nie można zmusić drugiego człowieka do patrzenia prosto „w słońce”, lecz jedynie wspierać go w uczeniu się obserwacji świata społecznych interakcji oraz brania odpowiedzialności za kształt współtworzonej przestrzeni społecznej.

Zanim przejdę do przedstawienia modelu edukacji moralnej, uwzględniającego sygnalizowane przeze mnie aspekty, prześlędę istniejące w literaturze pedagogicznej oraz w praktyce edukacyjnej najważniejsze paradygmaty nauczania zakorzenione w ideologiach politycznych. Zamiast jednak zagłębiać się w bardzo szczegółowe analizy konkretnych koncepcji pedagogicznych, skoncentruję się na trzech, najogólniejszych modelach kształcenia/wychowania: (1) modelu liberalnym (neoliberalnym), (2) modelu konserwatywnym, jak również na (3) pedagogice krytycznej. Dobór i charakterystyka tych modeli, wymaga jednak nakreślenia relacji zachodzących pomiędzy moralnością i polityką, jako że każda z wymienionych koncepcji, jest głęboko zakorzeniona w społecznej i politycznej teorii i praktyce. Od przedstawienia związku między moralnością i polityką rozpocznę zatem kolejny rozdział swojej pracy.



## Rozdział 2

### Edukacja moralna i polityka

#### 2.1 Moralność i polityka

*[W]łaściwie dopiero, gdy stajemy się obywatelami, zaczynamy być ludźmi<sup>7</sup>.*

J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*

Powróćmy raz jeszcze do koncepcji Platona. Alegoria jaskini odnosi się do wielu zagadnień filozoficznych, jednak z perspektywy naszych dociekań, to jej aspekt edukacyjny jest najistotniejszy. Do tej pory zajmowaliśmy się głównie interpretacją odnoszącą się do samorozwoju człowieka, czy też może do jego wewnętrznej przemiany (patrz: rozdz. 1.1). Zauważmy jednak, że alegoria jaskini odsyła nas także w sposób konieczny do koncepcji politycznej Platona. Oba wątki – wychowanie i polityka – przenikają się wzajemnie w kilku fragmentach „Państwa”. Aby uchwycić w pełni bogactwo tych odniesień, przyjrzyjmy się na początek zadaniu, które Sokrates wyznacza filozofom – nauczycielom i władcom w idealnym państwie:

Więc powinienes zejść teraz na dół jeden z drugim i mieszkać razem z innymi, i przyzwyczajać się do patrzenia w mroki. Jak się przyzwyczaiacie, to będziecie widzieli o całe niebo lepiej niż ci tam, i potrafcie rozpoznać każde widmo, co ono za jedno i skąd się wzięło, boście już oglądali prawdę w dziedzinie tego, co piękne i sprawiedliwe, i dobre. W ten sposób będziemy razem z wami państwem rządili na jawie, a nie przez sen, jak to dziś w niejednym państwie rządzą ci, co walki z sobą staczają o cienie i o władzę, jak gdyby władza była jakimś wielkim dobrem. A prawda bodaj że tak wygląda: państwo, w którym ludzie mający rządzić najmniej się garną do rządów, w tym muszą być rządy najlepsze i najbardziej wolne od wewnętrznych niepokojów, a gdzie rządzący są nastawieni przeciwnie, tam i stosunki panują wprost przeciwne (Platon 2010: VII 2833).

Wedle przytoczonego fragmentu „Państwa”, filozof powinien nauczać innych, ponieważ tylko on zdaje sobie w pełni sprawę z tego, jaki jest rzeczywisty świat

---

<sup>7</sup> J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*, przeł. B. Strumiński, PWN, Warszawa 1966, s. 175.

oraz czym są w swej istocie – dobro, piękno i prawda. Działania filozofa nie mają przy tym polegać na przekazywaniu innym ludziom poznanej wiedzy w sposób, który wiązałby się z występowaniem przed nimi w roli nieomylnego autorytetu. Filozof wie, że władza jest jedynie „cieniem” i sama w sobie nie posiada dla mędrca żadnej większej wartości. Filozof powinien więc „zejść na dół”, czyli „powrócić” do mrocznego świata, którego nie uznaje już za właściwy i najlepszy do życia, właśnie po to, aby żyjąc wśród innych ludzi uświadamiać ich i wskazywać im prawdę. Ma pozostać wśród „więźniów” przebywających pod ziemią właśnie dlatego, że tylko on jest zdolny do prawdziwego „widzenia”, korygowania błędów poznawczych oraz wskazywania właściwej i rzetelnej drogi myślenia. Uznanie powrotu do jaskini za symbolicznie pojmowany proces edukacyjny, ma swoje istotne uzasadnienie. Jak pisze Platon, więźniowie przebywają w podziemnym pomieszczeniu od najmłodszych lat, a nie od samego urodzenia (co mogłoby sugerować interpretację odnoszącą się jedynie do procesu anamnezy). Ich życie – aż do momentu przebudzenia (nawrócenia) przypomina sen.

Interesującej reinterpretacji alegorii jaskini dokonali Jan Masschelein oraz Maarten Simons w książce „In defence of the school. A public issue” (2013: 143-145). Rozważmy zaproponowaną przez tych autorów interpretację alegorii Platona, aby uwidocznić istotne – z perspektywy naszych rozważań – aspekty analizy procesu wychowania. Wyobraźmy sobie świat, w którym każdy człowiek byłby zdolny do tego, aby rozwijać swoje talenty i umiejętności. Proces kształcenia zdolności może trwać całe życie, ponieważ dostęp do edukacji byłby zagwarantowany wszystkim chętnym. Wyposażony w odpowiednie zdolności uczeń (na każdym etapie edukacji, także w wieku senioralnym) byłby przygotowywany do tego, aby swoje umiejętności przekształcić w kompetencje potrzebne na rynku pracy. Wzajemna wymiana umiejętności, rozwój technologiczny i mobilność edukacyjna definiowałyby wyobrażony przez nas świat. Ścieżki kształcenia, systemowe rozwiązania dla edukacji (regulacje, dokumenty, instytucje) służyłyby wspieraniu członków społeczeństwa w podnoszeniu ich kompetencji. Monitorowany byłby nie tylko poziom opanowania wiedzy (wiadomości i umiejętności), ale także ogólny poziom zadowolenia i szczęścia członków społeczeństwa. System ten dostosowywany byłby do zachodzących zmian technologicznych, ewoluowałby, aby odpowiednio dostosowywać się do aktualnych potrzeb społecznych. Podstawowym prawem człowieka byłby przy tym dostęp do edukacji, zapewniającej realizację listy niezbędnych umiejętności. Komunikacja, mobilność, elastyczność i rozwój byłyby istotnymi wyznacznikami działania systemu edukacyjnego. Społeczeństwo uważałoby,

że celem i wyznacznikiem edukacji jest kształtowanie nowych umiejętności lub „zatrudnialność” absolwentów (*employability* – termin opracowany przez J. Masscheleina i M. Simonsa – 2013).

Z tego powodu, tradycyjna szkoła – ukierunkowana raczej na wskazywanie świata pozaekonomicznych zależności – przypominać może jaskinię, czyli niespecjalnie udaną iluzję prawdziwego życia. W tym wzorcu myślenia, nauczyciele to „głupcy”, którzy przykuwają uczniów do ich ławek, wyświetlając przy tym obrazy, które uważają za ważne zupełnie nie dlatego, że miałyby one jakąkolwiek wartość na rynku pracy, ale raczej dlatego, że zdaniem nauczycieli są one po prostu ważne. Gdy wreszcie nauczyciele uwalniają uczniów z kajdan, z satysfakcją obserwują drobne odchylenia od spodziewanych norm. Machina społeczna „kręci się” dalej, chociaż dobrze wykształceni wychowankowie już znacznie mniej przejmują się wartością ich edukacyjnych kompetencji. Zamiast tego odkrywają w sobie kielkującą w nich stopniowo miłość do świata i innych ludzi (Masschelein, Simons 2013).

Jakże inne od tradycyjnego odczytanie jaskini Platona, rysuje się przed naszymi oczami. Świat, który odpowiada na wszystkie aktualne potrzeby społeczne, nie jest w tej interpretacji w żadnym stopniu bliski doskonałości. Skrywa w sobie fałsz, który obrazuje alegoria jaskini. Jednowymiarowe aspiracje systemu edukacyjnego – przystosowanie do rynku pracy i współczesnego modelu życia – odzwierciedlają jedynie część rzeczywistych potrzeb człowieka. Szkoła okazuje się być jednak koniecznym elementem tego systemu. Tak samo mieści się ona w „jaskini” jak wszystkie inne społeczne instytucje. Podobnie nauczyciele. Nie przypominają oni świątłych filozofów, którzy z poczuciem misji przystąpiliby do głoszenia prawdy i uwalniania więźniów z ich mylnych i szkodliwych przekonań. Zamiast tego wyświetlają obrazy – powielają schematy oraz fałszywe wzorce. Wspólny jest jednak w obu interpretacjach – tradycyjnej i opisywanej w tym miejscu – element nieufności i powszechnej krytyki, a także zaznaczonej wyraźnie drwiny dotyczącej działalności podejmowanej przez edukatorów. Pozornie stanowią oni jedynie kolejne „tryby” maszyny społecznej, ale w rzeczywistości ich pozycja oraz sytuacja jest znacznie bardziej skomplikowana. Nie wierzą w realność jaskini, a za odległy cel – przypisany niejako do ich roli – stawiają sobie „uwolnienie” wychowanków z kajdan. Czynią to stosując przy tym mechanizmy instytucji, której podstawy milcząco kwestionują. Co jednak najbardziej zaskakujące w opisanym historii, to fakt, iż „uwolnienie” uczniów nie oznacza dla nich tego samego, co rezultaty

dostrzegane przez resztę społeczeństwa (wyjście do świata społecznych i ekonomicznych zależności). Mimo tej różnicy, pozornie wszystko nadal działa bez zarzutu.

Patrząc z perspektywy dawnego wychowanka, znienawidzone więzienie i wychowawcy raz na zawsze zostają za jego plecami. Gdy jednak uczeń wyposażony we wszystkie kluczowe kompetencje opuszcza wreszcie szkołę, natrafia na niespodziewany opór. Świat nie jest bowiem tak idealny jak przedstawiali mu to inni więźniowie, a także nie odpowiada on „kliszom” wyświetlanym na ekranie. Wiedza przekazywana przez „głupców” w jaskini, nie jest natomiast aż tak absurdalna jak mogło się to pierwotnie wydawać. Nie chodzi przy tym o treści, które nauczyciele wyświetlali na „ścianie jaskini” (reprezentujące wiedzę i umiejętności kształtowane w szkole), ale raczej o to, czego nigdy nie wypowiadali wprost. W świetle tej interpretacji jaskini, emancypacja ucznia lub uczennicy nie jest wyraźnie zauważalna, powszechna i radykalna. Świat przecież nadal funkcjonuje wedle panujących do tej pory ekonomicznych i społecznych zależności. Jednak, świadomość (niektórych) wychowanków pozwala osiągnąć im poziom, na którym zaczynają zastanawiać się nad samym „urządzeniem” świata lub „rządomyślnością” (por. Foucault 2020).

W niektórych wychowankach, pojawia się szczególna miłość do ludzi i świata. To najbardziej tajemniczo brzmiące stwierdzenie odsyła nas ponownie do koncepcji Platona. „Umiłowanie mądrości” rodzi się – całkiem inaczej niż w rozumieniu Platona – w sposób niezamierzony, niejako przy okazji lub może nawet wbrew temu (jako efekt uboczny) jak „urządzony” jest cały system edukacyjny. Zupełnie tak, jak gdyby prawdziwy proces edukacyjny zachodził w obszarze – z jednej strony zależnym od polityki, ale z drugiej strony, jednocześnie wymykającym się dosłownie rozumianym politycznym oraz ekonomicznym wpływom społeczeństwa.

Masschelein i Simons postrzegają więź łączącą politykę i edukację jako konieczną i nieuniknioną. Przeciwstawiają się jednak utożsamianiu wpływu polityki na edukację (przejawiającego się między innymi w formie samego ufundowania czy organizowania procesu edukacji) z upolitycznieniem edukacji (Masschelein, Simons 2013: 93-95). Przejawami upolitycznienia, pojmowanego jako zjawisko negatywne, byłoby ich zdaniem:

- (1) Postrzeganie szkoły jako jedyne panaceum na problemy społeczne;
- (2) Niewspółmierne do możliwości szkoły przerzucanie na nią odpowiedzialności oraz zadań będących domeną innych instytucji państwowych;

(3) Obarczanie młodego pokolenia problemami społecznymi i ekonomicznymi, których starsze pokolenie nie jest w stanie samo rozwiązać (m.in. poprzez kształcenie umiejętności, które mogą przydać się na „rynku pracy”).

Opracowanie na podstawie książki J. Masscheleina i M. Simonsa (2013: 93-95).

Badacze postrzegają upolitycznienie jako niebezpieczną tendencję ujawniającą się we współczesnej szkole. Tak rozumiane upolitycznienie nie polega bowiem na dostosowaniu edukacji do realnych i aktualnych potrzeb rynkowych, jak miało to miejsce jeszcze w poprzednim stuleciu, ale raczej na kształceniu zdolności do bycia zatrudnionym („zatrudnialność”), połączonej z brakiem gwarancji, co do faktycznych możliwości zatrudnienia. W efekcie, uczeń powinien być przygotowany na to, że całe jego życie będzie procesem poszukiwania i dostosowywania się do zmiennych warunków zatrudnienia, ale jednocześnie to wyłącznie na nim spoczywać będzie odpowiedzialność za odnalezienie się w nowej rzeczywistości (Masschelein, Simons 2013: 95-96).

Pozostawiając na marginesie kwestie ekonomiczne, które nie mają bezpośredniego związku z interesującą nas tematyką, obserwacja ta ma znacznie szerszy zasięg. Uczeń jest nie tylko utrzymywany w przekonaniu o tym, że czas wolny generuje jakiś rodzaj straty, jeśli nie przyczynia się jednocześnie do rozwoju przydatnych kompetencji, ale także o tym, że zasadniczym zadaniem ucznia jest po prostu dostosowanie się do panujących warunków ekonomicznych i społecznych, a nie stworzenie jakiejś nowej, adekwatnej do jego własnych wyobrażeń, rzeczywistości. Uczeń ponosi przy tym pełną odpowiedzialność za to, jak wykorzysta potencjał, w który został wyposażony przez instytucje edukacyjne. Obszarem właściwej aktywności edukacyjnej – jeśli przyjąć aparat pojęciowy Hannah Arendt – jest więc raczej wytwarzanie (odpowiadanie na istniejące potrzeby), a nie faktyczne działanie. Ta druga aktywność wyrażałaby – zdaniem Arendt – zdolność do twórczego, świadomego i wolnego rozporządzania światem (Arendt 2010). Zdaniem Masscheleina i Simonsa, kolejne pokolenia – nie mogąc swobodnie rozporządzać swoim czasem i pozwolić sobie na błędy i niedostosowanie do świata – pozbawione są możliwości tego rodzaju działania. Odtwarzają one jedynie obecne już w świecie wzorce. Zauważmy, że procesowi temu towarzyszy deklarowana powszechnie otwartość na innowacje i propagowanie „twórczego” myślenia i rozwiązywania problemów. Do motywu iluzoryczności działań zmierzających do stymulowania twórczości we współczesnym systemie edukacyjnym powrócę w swoich rozważaniach na temat celu działań edukacyjnych. W tym miejscu warto przyrzeć się jeszcze jednemu

aspektowi, na który zwracają uwagę Masschelein i Simons. Powróćmy zatem na chwilę do momentu „opuszczenia jaskini” przez wychowanka.

Co się właściwie dzieje, kiedy absolwent opuszcza szkolne mury i wyposażony w „niezbędne” kompetencje wkracza na arenę społeczną, aby rozpocząć samodzielne życie? Zdaniem badaczy, dowiadyuje się on, że jego umiejętności niekoniecznie przekładają się bezpośrednio na faktyczną możliwość działania i sprawstwa. Wiedza proceduralna polegająca na tym, że znamy sposoby działania w określonych sytuacjach, w wielu okolicznościach życiowych ma się nijak do faktycznego działania w świecie. Odnieśmy tę myśl do interesującej nas dziedziny, czyli edukacji moralnej. Absolwent wyposażony w najlepiej opanowane kompetencje moralne niekoniecznie potrafi podjąć faktyczną odpowiedzialność za swoje działania i kierować się w swoim życiu racjonalnymi przesłankami. Wkracza przy tym w nową, nieznaną dotąd przestrzeń publiczną – świat, w którym obowiązują „twarde reguły” politycznej gry. Rozgrywki, do której nie czuje się wcale dobrze przygotowany. Potrafi wykonywać wyuczone czynności, ma elastyczne podejście do własnego życia i jest mentalnie przygotowany na konieczność ciągłej zmiany w życiu. Nie wie jednak, czego tak naprawdę pragnie i co w zasadzie myśli na temat otaczającego go świata. Czy jest to konsekwencja nie dość skutecznego wpływu polityki na edukację? Skutek niewystarczającego i niewydolnego systemu edukacji, który niezdolny jest do tego, aby efektywnie i dobrze przygotować ucznia do nowych wyzwań? Wydaje się, że błąd tkwi tutaj raczej w mylnym pojmowaniu relacji pomiędzy kształceniem i polityką.

W nawiązaniu do dotychczasowych rozważań, zastanówmy się, w jakim zakresie i stopniu polityka powinna wpływać na edukację moralną. Zdaniem Hannah Arendt:

To, co nazwaliśmy powstaniem sfery społecznej, zbiegło się w dziejach z przekształceniem prywatnej troski o własność prywatną w troskę publiczną. Społeczeństwo, po raz pierwszy wkroczywszy w dziedzinę publiczną, stało się jakby organizacją posiadaczy własności, którzy zamiast domagać się z racji swego bogactwa dostępu do dziedziny publicznej, żądali ochrony przed nią w celu gromadzenia jeszcze większych bogactw (Arendt 2010: 89).

Według filozofki, zagrożeniem związanym z polityką nie jest jej bezpośredni wpływ na kształtowanie się stosunków międzyludzkich, ale powiązanie polityki w sposób konieczny z działalnością ekonomiczną. Zdaniem Arendt, polityka zatracza swoje pierwotne cele, kiedy zaczyna służyć instrumentalnym zamierzeniom jednostek,

które pragną przede wszystkim zabezpieczyć swoje jednostkowe, ekonomiczne interesy. Hannah Arendt krytykuje funkcjonowanie „sfery społecznej” ze względu na mylne, jej zdaniem, określenie znaczenia polityki. Pierwotny cel polityki polegałby na realizowaniu wspólnego dobra, budowaniu wspólnoty międzyludzkiej, a nie na zabezpieczeniu partykularnych interesów poszczególnych członków społeczeństwa. Nieprzypadkowo Arendt odwołuje się do koncepcji Arystotelesa, uznającego działalność polityczną za najwyższą z praktycznych aktywności człowieka. O ile etyka jest sztuką zarządzania samym sobą, panowania nad własnym działaniem, o tyle polityka wchodzi w obszar rządzenia wspólnotą ludzką. To nakłada na polityków szczególną odpowiedzialność (Arystoteles 2012: I 1 1094 a-b).

Skoro polityka nie powinna być po prostu narzędziem zabezpieczania indywidualnych potrzeb obywateli państwa, to jaki jest jej właściwy cel? Arendt poszukuje odpowiedzi na to pytanie w antycznym wzorcu *polis*. Przestrzeń prywatna, w której obszarze zabezpieczane są konieczne życiowe potrzeby, oddzielona jest od przestrzeni publicznej, która stanowi właściwą domenę działania obywateli. Obywatele *polis* mogą we wspólnej przestrzeni porównywać i konfrontować ze sobą swoje poglądy, wymieniać myśli, kształtować swoją tożsamość. Sfera publiczna jest z założenia wolna od tego, co partykularne, funkcjonalne i konieczne.

Jak zauważa Katarzyna Elias, dla Arendt działanie w sferze publicznej jest warunkiem wolności, rozumianej jako zdolność rozpoczynania, a także tworzenia czegoś zupełnie nowego (Elias 2016: 206). Nazbyt pośpiesznie adaptując myśl Arendt do współczesnej problematyki edukacji, można byłoby w tej sytuacji uznać, że myślicielka ta zapewne zgodziłaby się z twierdzeniem, że wdrożenie ucznia do działania w sferze publicznej mogłoby właściwie stymulować jego twórczy potencjał. Otóż filozofka w tym względzie zachowuje jednak daleko idącą ostrożność, dostrzegając raczej zagrożenia dla rozwoju młodzieży, niż szanse wynikające z wkroczenia polityki do przestrzeni edukacji. „Bezpieczne zacisze” edukacji wolnej od polityki jest niezbędne dla prawidłowego rozwoju – wzrastania w poczuciu spokoju i intymności (Arendt 1994: 224). Jak można zinterpretować te zalecenia w kontekście edukacji moralnej?

Moralność postrzega Arendt jako przynależną przede wszystkim do sfery prywatnej człowieka. Chociaż zasady i reguły współżycia społecznego negocjowane są w sferze publicznej, ostateczna decyzja, co do podejmowanych wyborów moralnych, należy wyłącznie do jednostki. „Banalność zła” polega wszakże na tym, że zasada się ono przede wszystkim na ludzkiej ignorancji (Arendt 1998). Ślepe podążanie za głosem

falszywych „autorytetów” i bezrefleksyjne słuchanie opinii większości, stwarza niebezpieczne warunki wyjściowe dla dokonywania niewłaściwych, a może nawet błędnych wyborów moralnych. Według Arendt:

[m]oralność dotyczy człowieka jako jednostki. Kryterium dobra i zła, odpowiedź na pytanie: „Jak powinienem postąpić?”, zależy w ostatecznym rozrachunku nie od zwyczajów i nawyków, które są wspólne dla mnie i otaczających mnie ludzi, ani od przykazań boskiego lub ludzkiego pochodzenia, ale od tego, co ja sama zdecyduję (Arendt 2003: 127).

Jeśli więc miałyby istnieć jakakolwiek przestrzeń dla politycznego znaczenia edukacji, mogłoby być nią jedynie kształtowanie odpowiedzialnego i racjonalnego myślenia. Celem edukacji nie byłoby więc rozwijanie konkretnych, szczegółowych umiejętności pod oczekiwany schemat polityczno-ekonomiczny, czy też jakakolwiek forma politycznej indoktrynacji. Co ciekawe i w pewnym stopniu zaskakujące, celem edukacji nie jest też, zdaniem Arendt, współtworzenie wspólnoty politycznej (jak mogłyby to sugerować antyczne – arystotelesowskie korzenie tego typu refleksji).

Ten ostatni aspekt może budzić pewne zdziwienie. Skoro działanie (m.in. negocjowanie rozwiązań) w przestrzeni publicznej sprzyja wolności i twórczości, dlaczego nie miałyby ono stanowić ważnego elementu edukacji moralnej? Okazuje się, że Arendt chciałaby w tym miejscu zabezpieczyć dzieci i młodzież nie tylko przed indoktrynacją (wpajaniem niebezpiecznych idei i wpływem fałszywych „autorytetów”), ale także przed pułapką przedwczesnego podejmowania demokratycznej aktywności przez osoby zupełnie do tego nieprzygotowane (Arendt 1994). Celem powiązany z publiczną działalnością przyszłego wychowanka, pozostałoby w tym rozumieniu, jedynie uczenie racjonalnego, krytycznego myślenia.

Czy słusznie? Odpowiedź na to pytanie nie jest – według mnie – jednoznaczna. Chociaż jest sporo racji w przekonaniu, że instrumentalizacja polityki (w rozumieniu Hannah Arendt) lub instrumentalizacja edukacji za pomocą polityki (w rozumieniu Masscheleina i Simonsa) prowadzi do odebrania i zawłaszczenia przestrzeni bezpiecznego dzieciństwa i młodości, to rozwiązaniem nie jest – w moim przekonaniu – zamknięcie procesu edukacyjnego w bezpiecznym „kokonie” lub „jaskini”. Nauczenie wychowanków krytycznego i racjonalnego myślenia może bowiem nie być wykonalne w warunkach całkowitego oderwania od spraw, do których ten poznawczy dystans



miałby się ostatecznie odnosić w ich przyszłości. Czy przyszli obywatele państwa nie powinni uczyć się podejmowania odpowiedzialnych decyzji politycznych na podstawie aktualnych obserwacji i rzeczywistych doświadczeń? Właściwym pytaniem jest to, w jaki sposób proces ten mógłby przebiegać w sposób całkowicie wolny od politycznej indoktrynacji, a także od wspierającej nierówności i rozwarstwienie społeczne, reprodukcji ekonomicznej.

Aby zarysować możliwy zakres otwarcia edukacji moralnej na to, co polityczne, prześledźmy modele wychowania, które wynikają z określonych teorii, doktryn i ideologii społecznych, ekonomicznych oraz politycznych. Być może, niektóre z postulowanych idei można byłoby włączyć do dyskursywnej koncepcji kształcenia moralnego. Koncepcji wolnej od konkretnej etykiety politycznej, zachowującej względną neutralność ideologiczną założeń, a przy tym nieodrzucającej przekonania o nieuchronności politycznego uwikłania procesu edukacyjnego.

## 2.2 Modele i teorie edukacji

Opisywane przeze mnie wzorce wychowania mają swoją podstawę w konkretnych teoriach polityczno-społecznych. Jako, że celem mojej analizy jest ukazanie stanu wyjściowego dla dyskursywnego modelu edukacji moralnej, koncentruję się jedynie na tych elementach teorii, które mogą być dla opracowania tego modelu przydatne. Z tego też powodu, nie skupiam się na założeniach teorii polityczno-społecznych, na których ufundowane są poszczególne wzorce wychowania, lecz na praktycznych, edukacyjnych postulatach wynikających z tych teorii. Naświetlenie całego kontekstu teoretycznego poszczególnych modeli edukacyjnych przekraczałoby ramy i tematykę moich rozważań. Analizując praktyczne postulaty wynikające z poszczególnych teorii wychowania, zwracam szczególną uwagę na mocne oraz na problematyczne strony opisywanych ujęć. Chociaż charakteryzowane przeze mnie praktyczne aspekty wychowania odnoszą się do procesu edukacyjnego w jego najogólniejszym wymiarze, koncentruję się wyłącznie na tych aspektach, które wiążą się w jakikolwiek sposób z edukacją moralną, a pomijam wątki z obszarem tym niezwiązane. Opisywane i rozważane przeze mnie wzorce wychowania obejmują liberalną (oraz neoliberalną) teorię wychowania, konserwatywną (oraz neokonserwatywną) teorię wychowania oraz zakorzenioną przede wszystkim w myśli lewicowej – pedagogikę krytyczną.

### 2.2.1 Teoria liberalna i neoliberalna. *Homo oeconomicus*

Nie sposób rozważać liberalnego wzorca edukacji, chociaż pobieżnie nie odnosząc się do poglądów twórcy liberalizmu – Johna Locke’a. W „Dwóch traktatach o rządzie” (1992) przedstawił on główny zarys swojej teorii politycznej. Locke uważał, że każdy człowiek posiada przyrodzone prawo do życia, wolności i własności. Nawet w stanie natury, racjonalne i świadome jednostki charakteryzują się przynależną człowiekowi zdolnością do tego, aby samodzielnie decydować o swoim życiu, a także komunikować się z innymi osobami i zawiązywać relacje międzyludzkie. Zdaniem Locke’a, wszyscy ludzie są sobie równi i niezależni w swoich działaniach (Locke 1992). Jednak, interesy poszczególnych osób mogą wchodzić w konflikt, co wskazuje na potrzebę istnienia instytucji chroniących prawa jednostek. Zawiązanie umowy społecznej, czyli kontraktu obowiązującego w tym samym stopniu wszystkich jego domniemanych (lub faktycznych) sygnatariuszy, jest więc umotywowane potrzebą respektowania zasad chroniących jednostki przed działaniami godzącymi w ich bezpieczeństwo, autonomię i możliwość posiadania własności prywatnej. Istotne jest podkreślenie faktu, że John Locke był twórcą idei społeczeństwa obywatelskiego – ogniwa pośredniego pomiędzy zbiorowością składającą się z niezależnych i samodzielnych jednostek, a instytucją państwa. Angielski filozof uważał, że:

Spółeczeństwo polityczne istnieje tam i tylko tam, gdzie każdy z jego członków zrezygnował ze swej naturalnej władzy i złożył ją w ręce wspólnoty, nie wyłączając jednak tym samym możliwości odwołania się do ustanowionych przez nie praw (Locke 1992: 224).

Głównym zadaniem władzy było, zdaniem Johna Locke’a, chronienie obywateli przed nadużyciami i konfliktami społecznymi, a nie regulowanie tych aspektów życia, które współdziałający obywatele mogą kształtować bez pośrednictwa państwa. Co istotne, obywatele państwa – w imię ochrony wzajemnych praw – powinni zaakceptować decyzje wynikające z woli powszechnej.

Uznanie przez Locke’a powszechnej równości i wolności, stawiało pod znakiem zapytania nie tylko dotychczasowy ustrój państwa (monarchię), ale także obowiązujący w siedemnastym wieku w Anglii sposób wychowywania jego obywateli (charakteryzujący się elitaryzmem i wdrażaniem do pełnienia z góry określonych ról społecznych). Postulowane przez Locke’a i stopniowo wdrażane w Anglii i Stanach

Zjednoczonych idee, takie jak podział władzy (wyodrębnienie sądownictwa jako niezależnego organu), rządy przedstawicielskie i kadencyjność sprawowania rządów, miały niebagatelne znaczenie dla ukształtowania się nowego sposobu myślenia o edukacji. Skoro dostęp do sprawowania władzy ustawodawczej poszerzył się tak znacząco, a mandat do rządzenia państwem stał się czymś, wymagającym dodatkowego uzasadnienia, także charakter i dostęp do edukacji musiał ulec znaczącym zmianom.

Zestawienia własności charakteryzujących liberalny model kształcenia dokonuje w swojej książce „Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji” Gerard Gutek (2003). Badacz wymienia następujące cechy liberalnego modelu wychowania: (1) powszechny dostęp do edukacji, (2) polityka rozwoju, (3) wykształcenie ogólne, (4) wychowanie obywatelskie, (5) instytucjonalna wolność szkoły, (6) edukacja opierająca się na programach i procedurach (Gutek 2003: 190-197). Przeanalizujemy poszczególne punkty liberalnego programu edukacji.

Na wstępie należy zauważyć, że pierwotnym źródłem ideologii liberalnej był przede wszystkim sprzeciw wobec elitaryzmu społecznego i despotyzmu rządów sprawowanych przez monarchów. Współodpowiedzialność za wspólnotę polityczną i pojawiająca się możliwość realnego wpływu na sprawowanie władzy w państwie przez jego obywateli spowodowały, że większość liberalnych reformatorów edukacji uznawało konieczność wprowadzenia powszechnego szkolnictwa. Postulatem wnoszonym między innymi przez amerykańskiego myśliciela Horace Manna, było zabezpieczenie państwa przed podejmowaniem krótkowzrocznych i nierozsądnych decyzji wyborczych przez niewykształconych odpowiednio obywateli (za: Gutek 2003: 191). Dobre, solidne wykształcenie miało dawać większe szanse na odparcie ryzyka wynikającego z populizmu i demagogii. Gutek wskazuje także na to, że liberalni reformatorzy zmierzali do rozwijania w obywatelach „świadomości ekonomicznej”, służącej zabezpieczeniu potrzeb rynkowych państwa. Nie tylko pracownicy, ale również kształtująca się w owym czasie nowego typu kadra zarządzająca, musiała mieć zapewnioną możliwość uzyskiwania wysokich kompetencji odpowiednich do wykonywania efektywnej i sprawnej pracy (Gutek 2003: 191).

Z drugiej strony, kwestia powszechności edukacji nie była uznawana tak jednogłośnie jak mógłby sugerować powyższy opis. Twórca liberalizmu demokratycznego – John Stuart Mill – uznawał prawo do edukacji za bardzo istotny postulat, ale jednocześnie propagował wprowadzenie cenzusu wykształcenia (Mill 1995).

Zatem, realny wpływ na politykę miałyby w tym układzie – przede wszystkim osoby posiadające wyższy poziom wykształcenia. Dostęp do edukacji nie przekładałby się zaś, w tym przypadku, w sposób bezpośredni na zakres i charakter politycznej aktywności.

Postulatem bezpośrednio związanym z ukierunkowaniem edukacji liberalnej na kształcenie umiejętności przydatnych na „rynku pracy” jest przekonanie o konieczności ciągłego rozwoju. Liberalni myśliciele uznawali człowieka za istotę racjonalną, świadomą oraz zdolną do podejmowania autonomicznych decyzji. Niezachwiana wiara w postęp, niechęć do gwałtownych oraz radykalnych zmian społecznych, a także przekonanie o zdolności człowieka do efektywnego kształtowania otaczającej go rzeczywistości powodowała, że liberalni reformatorzy traktowali szkołę jako instytucję stojącą na straży społecznego rozwoju. Edukacja miała służyć zabezpieczeniu nowoczesnych państw liberalnych przed regresem ekonomicznym i społecznym oraz wyrównywaniu potencjału poznawczego i rozwojowego wśród wychowanków. Celem działania wychowawczego miało być zapewnienie możliwości korzystania z równego dostępu do uprawnień oraz do instytucji państwowych. Postulat ten wpisuje się między innymi w koncepcję sprawiedliwości autorstwa Johna Rawlsa. Liberalizm proceduralny Rawlsa zakłada bowiem, że należy dążyć do zapewnienia w państwie całościowego równego dostępu do wszystkich obszarów wolności, ale także wyrównywać szanse w dostępie do stanowisk i urzędów oraz realizowania politycznych uprawnień (Rawls 1994: 415).

Koncepcja Johna Rawlsa niesie ze sobą jeszcze jeden ważny aspekt problematyki. Poszukując najlepszych rozwiązań społecznych i ustanawiając sprawiedliwe zasady współżycia społecznego, niezbędna jest umiejętność przyjęcia obiektywnego oglądu sytuacji, niezależnego od pozycji społecznej, statusu ekonomicznego oraz innych czynników (płeć, wiek, itp.). Rawls uważał, że „zasłona niewiedzy” dotycząca wymienionych czynników powinna stanowić warunek wyjściowy dla poszukiwania politycznych rozwiązań. Podjęty przez filozofa eksperyment myślowy doprowadził do opracowania wspomnianych wcześniej zasad sprawiedliwości. Gdyby jednak zastosować ten pomysł także do działalności edukacyjnej, z pewnością okazałoby się, że warunkiem edukacji moralnej powinno być stworzenie takich warunków, w których przedstawiciele poszczególnych organów szkoły potrafiliby podejmować decyzje w oparciu o obiektywne kryteria. Jednym ze sposobów mogłoby być nadanie edukacji charakteru kształcenia ogólnego, zadbanie o szerokie horyzonty wychowanków i rozwijanie umiejętności logicznego myślenia. Zamiast priorytetu nadawanego

osobistym interesom, uczniowie i nauczyciele mieliby z założenia troszczyć się także o społeczeństwo, państwo i współobywateli.

W oczywisty sposób, aspekt ten wiąże się z postulatem wychowania obywatelskiego. U podstaw priorytetowego traktowania postawy obywatelskiej leży motywowanie przyszłych wyborców i współtwórców rzeczywistości politycznej do tego, aby interesowali się oni tym, jak działają instytucje państwowe i jakie obowiązują w nim prawa. Także poczucie odpowiedzialności za wspólne dobro oraz szacunek dla współobywateli oraz wypracowanych wspólnie zasad oraz praw, miałyby wpisywać się w dobrze realizowany liberalny model edukacji. Gutek podkreśla, że kształcenie liberalne uwydatnia potrzebę rozwijania zarówno poznawczego, jak i emocjonalnego aspektu procesu edukacyjnego. „Przyzwoitość publiczna” polegałaby w tym kontekście zarówno na znajomości procedur i praw, jak i dostrzeganiu zasadności ich przestrzegania (Gutek 2003: 193). Nie jest więc jedynym celem edukacji liberalnej nabycie wiedzy o tym, jak działa państwo i jego poszczególne instytucje, ale także wpojenie wychowankom szacunku dla prawa i innych obywateli państwa. Wraz z wiedzą o systemie liberalnej demokracji pojawiałaby się zatem – w dużej mierze jako efekt szacunku wobec wolności współobywateli, szacunku wobec prawa i konsensusu społecznego – idea uzasadniająca ten konkretny system polityczny.

Postulat dotyczący wolności można rozpatrywać na wielu płaszczyznach. Jako trzy najistotniejsze wymienia Gutek: (a) brak instytucjonalnych środków przymusu, (b) wolność instytucjonalną i (c) swobodę metodologiczną (Gutek 2010: 194-195). Liberalna wizja edukacji zakłada, że nauczyciel ma prawo do swobodnego (nieobjętego cenzurą lub przymusem politycznym, wolnego od wpływu zewnętrznych wobec szkoły podmiotów, np. gospodarczych) przekazywania wiedzy z zakresu dziedziny, w której jest on specjalistą. Uczeń/uczennica ma z kolei prawo do zdobywania rzetelnej wiedzy. Wolność instytucjonalna przejawiałaby się w niezależności od interesów partyjnych czy też od politycznych ideologii.

Należy poczynić w tym miejscu ważne zastrzeżenie. Ujawnia się w tym modelu pewien paradoks: nauczanie wolne od ideologii politycznej faktycznie rozgrywa się w przestrzeni liberalnej demokracji. Trudno jest więc na gruncie liberalnego modelu edukacji mówić o szkole jako instytucji całkowicie wolnej od wpływu konkretnej, politycznej doktryny. Być może, jest to kwestia odróżnienia wpływu określonej polityki państwowej od osadzenia edukacji w ramach ustroju liberalno-demokratycznego. Możemy wyobrazić sobie przecież kształcenie wolne od indoktrynacji partyjnej. Nadal

jednak problematyczne byłoby nauczanie wolne od najogólniej pojmowanej ideologii politycznej. Ostatni aspekt wolności wspomniany przez Gutka – nazywany przez niego wolnością metodologiczną – odnosi się do niezależności badań: doboru właściwych metod, tematyki podejmowanych rozważań, wykorzystywania aktualnych i rzetelnych wyników badań naukowych w procesie kształcenia.

Ostatni postulat, odnoszący się do procedur i zasad, wynika z przekonania o tym, że edukacja polega na wdrażaniu do przestrzegania norm społecznych. Uczestnicząc w działalności samorządu, naśladując normy przestrzegane przez społeczność szkolną, uczeń nabywa kompetencji przydatnych w dorosłym życiu. W rezultacie, sprawowanie przez niego różnych funkcji społecznych nie powinno przysparzać większych trudności. Dla niektórych myślicieli liberalnych, jak np. dla Richarda Rorty'ego (1996), przynależność do wspólnoty politycznej jest ściśle związana z użytkowaniem języka. Edukacja może w tym znaczeniu polegać w jakimś stopniu na wdrażaniu młodzieży do posługiwania się społecznymi regułami stosowania języka, ale także wyposażyć uczniów w umiejętność negocjowania, przekonywania, interpretowania norm. Wówczas mielibyśmy do czynienia z przekonaniem zarówno o możliwości wejścia do pewnej, określonej, wspólnoty językowej, jak i uznaniem możliwości modyfikowania ustalonych znaczeń, czyli do aktywnej partycypacji w przestrzeni lub przestrzeniach publicznych.

Część z przedstawionych powyżej założeń definiuje także model edukacji, który można byłoby określić mianem neoliberalnego wzorca kształcenia. Występują w tej kwestii jednak także pewne istotne różnice. Chociaż neoliberalizm opiera się przede wszystkim na teorii liberalnej, odwołuje się on także do innych teorii społeczno-ekonomicznych (m.in. koncepcji wolnego rynku, monetaryzmu, teorii kapitału ludzkiego itp.). Dokładne prześledzenie podobieństw i różnic między modelem liberalnym i neoliberalnym edukacji przekracza ramy moich rozważań, dlatego skoncentruję się jedynie na krótkim opisie dodatkowych (lub niezgodnych z podstawami teorii liberalnej) aspektów edukacji moralnej, które definiują neoliberalne podejście do kształcenia.

Najbardziej zauważalnym i wiodącym aspektem neoliberalnej ideologii jest urynkowanie i „profesjonalizacja” edukacji. Działania edukacyjne powinny być efektywne, konkretnie „skrojone” pod aktualne lub spodziewane potrzeby ekonomiczne (państwa lub rynków globalnych). Zasadniczym celem edukacji jest skutecznie przygotowywanie uczniów do wejścia na „rynek pracy”. Szkoła powinna być miejscem zdobywania niezbędnych kompetencji społecznych oraz specjalistycznej, dostosowanej do potrzeb uczniów wiedzy. Nauczyciele powinni pełnić rolę specjalistów w swojej

dziedzinie, przestrzegających odpowiednich procedur, trzymających się ściśle programów edukacyjnych i rozliczających uczniów z mierzalnych efektów kształcenia wyrażanych w formie precyzyjnych wymagań edukacyjnych. Uczniowie i ich rodzice powinni w tym układzie pełnić rolę wymagających klientów instytucji – uprawnionych do uzyskiwania określonych wyników kształcenia i kompetentnych do tego, aby kwestionować lub „reklamować” oferowane im „usługi”. Kapitałem jest w szkole sam uczeń – zobowiązany do racjonalnego i skutecznego „inwestowania” własnego potencjału intelektualnego.

Jak zauważa Danuta A. Michałowska, jednym z najistotniejszych aspektów edukacji neoliberalnej jest wytwarzanie określonego typu tożsamości ucznia oraz specyficznego dla neoliberalizmu modelu wartości i schematu relacji międzyludzkich (Michałowska 2013: 227-228). „Tożsamość korporacyjna” (Michałowska 2013: 228) wytwarzana w rezultacie funkcjonowania w społeczeństwie konsumpcyjnym opiera się na przyjęciu stylu życia określanego poprzez sieć skojarzeń związanych z daną marką produktu. To, jakie rzeczy i usługi kupujesz reprezentuje nie tylko pozycję społeczną, ale oddaje też „prawdę” na temat tego, kim jesteś. Kupujesz nie tylko produkt, lecz nabywasz wraz z nim określony styl życia. Jak zauważa Zygmunt Bauman, styl ten oddaje nie tylko miejsce w hierarchii społecznej, ale też „wartość rynkową” człowieka i jego przynależność do „obiegu społecznego” (Bauman 2011: 111). Trwałość tego systemu zasadza się na tym, że konsumpcja stanowi remedium na wiele problemów – jej celem jest „uśmierzyć dolegliwości lub bóle, które w przeciwnym razie musiałyby się nasilać i nabrzmiewać. Zakupy mają zapobiec przykrościom, które prędzej czy później spadłyby na gnuśnych czy ospałych klientów” (Bauman 2011: 111).

Interesująco przedstawia się w ramach neoliberalizmu także kwestia relacji międzyludzkich. Oderwanie idei odpowiedzialności wspólnej (wynikające z przyjęcia przez neoliberalistów założenia o prymacie potrzeb jednostki nad dobrem społecznym) od odpowiedzialności indywidualnej (rozumianej jako mądre inwestowanie we własną przyszłość), jest czynnikiem sprzyjającym uzasadnieniu nierówności społecznych (Michałowska 2013: 231). Jeśli miarą sukcesu jest przede wszystkim status materialny oraz – związany z tym statusem – określony styl życia (etykietowany na przykład jako „szeregowy pracownik”, „producent”, „menedżer”, „konsument”, „prekariusz”), wówczas trudno jest oczekiwać, aby edukacja sprzyjała realnemu zrównaniu szans, zastąpieniu konkurencji współpracą, a także faktycznemu uspołecznieniu młodzieży. W miejsce liberalnego ideału wychowania obywatelskiego oraz deklarowanego przez

klasycznych liberałów egalitaryzmu społecznego, edukacja neoliberalna sprzyja raczej pogłębieniu różnic społecznych i nastawieniu na realizację indywidualnych celów konkurujących ze sobą wzajemnie jednostek.

Oprócz wymienionych różnic, neoliberalizm zastępuje też ideał kształcenia ogólnego, charakterystyczny dla liberalizmu, pozytywnym wartościowaniem specjalizacji naukowej. Oczywiście tendencja ta sprzyja elitaryzmowi społecznemu, ponieważ niższy status ekonomiczny wiąże się z „nabywaniem” kompetencji czysto zawodowych, a wyższy – „nabywaniu” umiejętności odpowiednio bardziej skomplikowanych i wymagających większych nakładów finansowych. Działa tu mechanizm reprodukcji społecznej (za: Bourdieu, Passeron 2006), polegający na odwzorowywaniu i utrwalaniu przez szkołę wyjściowej pozycji ekonomicznej ucznia (por. Łojek-Kurzętkowska 2014: 170-171). W pewnym uproszczeniu mechanizm ten polega na tym, że dzieci wywodzące się z biednych środowisk uzyskują elementarny poziom wykształcenia umożliwiający pracę w branżach charakteryzujących się niższymi zarobkami lub niższym prestiżem społecznym, a dzieci o wyższym kapitale kulturowym już na pierwszych etapach kształcenia predestynowane są do bardziej złożonych i wymagających kompetencji zadań.

Michałowska koncentruje się w swoich analizach także na aspekcie etycznym. Za Eugenią Potulicką uznaje, że model kształcenia w neoliberalizmie odbiega znacząco od klasycznego, liberalnego paradygmatu, opierającego się na wspieraniu twórczości, wolności oraz budowaniu sprawiedliwego społeczeństwa obywatelskiego. Wizja człowieka pojmowanego jako *homo oeconomicus* redukuje wartość jego działań do skuteczności i społecznego uznania (Potulicka 2010: 67). To oddala znacząco neoliberalny model edukacji od jego klasycznego, liberalnego pierwowzoru. Wolność, rozumiana jako możliwość racjonalnego i odpowiedzialnego działania, zastąpiona zostaje swobodą wyboru (przede wszystkim konsumenckiego) na poziomie jednostki, społeczne sprawstwo zastąpione zostaje ochroną uprawnień prywatnych, a odpowiedzialność za innych – skutecznością własnych działań. Zauważmy, że odpowiedzialność jednostki dotyczy także ewentualnych porażek. Łatwo jest w tym ujęciu oceniać nierówności społeczne i ekonomiczne pod względem umiejętności i skuteczności działania, a także racjonalności wyborów samych jednostek. Edukacja moralna w ujęciu neoliberalnym przypomina więc raczej trening „umiejętności miękkich” – jest ona próbą wdrażania uczniów/uczennic do życia w świecie określanym przez prawa popytu i podaży. Wpisuje



się ona w kształcenie ogólnie rozumianej przedsiębiorczości i skuteczności (np. poprzez *coaching* edukacyjny).

Tak w skrócie przedstawia się teoria dotycząca liberalnej i neoliberalnej edukacji. Kolejnym krokiem analizy będzie dla mnie podjęcie krytycznej analizy zarysowanego modelu (wraz z jego neoliberalnymi modyfikacjami). Skoncentruję się na kwestiach najistotniejszych z perspektywy moich zamierzeń badawczych. Po pierwsze, interesować mnie będzie właściwy cel edukacji moralnej. Rozpatrzę to zagadnienie przez pryzmat profesjonalizacji kształcenia, która dotyczy zarówno liberalnego, jak i neoliberalnego ujęcia problematyki. Odniosę się do analizy przeprowadzonej w tym zakresie przez Gerta Biesta (2015). Po drugie, w nawiązaniu do zagadnienia celu działań edukacyjnych, zajmować mnie będzie w tej części rozważań, podmiotowość ucznia/uczennicy kształtowana w procesie edukacyjnym. Rozważę odpowiedź na pytanie o to, jaka podmiotowość tworzy się (jest wytwarzana) w rezultacie liberalnego (lub neoliberalnego) kształcenia moralnego. W punkcie tym ujawnione zostaną znaczące różnice w obu sposobach podejścia do problemu.

Gert Biesta uważa, że rozważania dotyczące edukacji powinny rozpoczynać się od analizy jej najważniejszych celów. Według myśliciela błędem współczesnego systemu edukacji jest przekierowanie uwagi wyłącznie na proces „uczenia się”, a nie na całokształt sytuacji edukacyjnej. Pojęcie, którym posługuje się Biesta – *learnification* – wskazuje na nowy, językowy wymiar neoliberalnego paradygmatu edukacyjnego. Szkoła jest „środowiskiem uczenia się”, a nauczyciel jest tym, który „wspiera proces uczenia się”, „stwarza środowisko sprzyjające uczeniu się” lub „dostarcza doświadczeń edukacyjnych” (Biesta 2015: 76). Zdaniem Biesty, tak wąskie pojmowanie celów edukacji odwraca uwagę od innych, równie ważnych zadań szkoły. Uczenie się nie jest bowiem jedynie tą konkretną aktywnością (uczeniem się w ogóle), ale jest uczeniem się czegoś, od kogoś i z jakiegoś konkretnego powodu. Oderwanie procesu edukacyjnego od społecznego i osobowego kontekstu tego procesu prowadzi do przeoczenia faktycznego znaczenia szkoły. Pomijane w neoliberalnym dyskursie treści obejmują: relacje międzyludzkie (szkoła jako wspólnota, relacja uczeń – nauczyciel), treść przekazu edukacyjnego (niesprowadzalna do uniwersalnych umiejętności związanych z samym procesem uczenia się) i cel kształcenia (powiązany z kontekstem społecznym oraz politycznym edukacji).

Gert Biesta uważa, że proces edukacyjny powinien zmierzać do realizacji trzech głównych celów: (1) nabywania kwalifikacji i kompetencji, (2) socjalizacji

oraz (3) upodmiotowienia (Biesta 2015: 77). Autor zwraca uwagę na fakt, iż pierwszy cel – uznawany za priorytetowy w neoliberalnym modelu edukacji – powinien funkcjonować w harmonii z pozostałymi założeniami edukacyjnymi. Ryzykiem związanym z zapominaniem o dwóch ostatnich elementach (socjalizacji i upodmiotowieniu) jest kształcenie osób, które mogą nie radzić sobie z presją sukcesu i przewyciężaniem ewentualnych porażek edukacyjnych.

Jest to aspekt, na który zwróciłam uwagę analizując interpretację mitu jaskini Platona w ujęciu Masscheleina i Simonsa (2013). Wykształcenie określonych umiejętności oraz nabywanie nawet najbardziej „przydatnej” w danym czasie wiedzy, samo w sobie nie daje jeszcze możliwości realnego sprawstwa oraz działania w świecie. Nawet najlepiej wykształcony uczeń, jednak pozbawiony świadomości dotyczącej własnych celów, realnych możliwości, ale także znajomości własnych ograniczeń, może nie być w stanie poradzić sobie z wykorzystaniem w praktyce nabytych w szkole zdolności i wiedzy. Problematiczne jest też pomijanie znaczenia procesu socjalizacji. Liberalne i neoliberalne deklaracje dotyczące politycznej neutralności edukacji oraz – idąca za tym – niechęć do uznawania wdrażania do życia w społeczeństwie za istotny cel edukacji, paradoksalnie nie eliminuje problemu ideologizacji szkoły, ale jedynie go pogłębia. Przyjrzyjmy się temu mechanizmowi przechodząc do zagadnienia podmiotowości.

Powiązany z tą kwestią aspekt, jest traktowanie ucznia jako „klienta”. Biesta zauważa, że proste przeniesienie modelu ekonomicznego, charakterystycznego dla przedsiębiorstwa lub usługodawcy, do realiów szkoły, niesie za sobą poważne konsekwencje. Podmiotowość ucznia nie jest „gotowym produktem”, lecz raczej rezultatem żmudnego i długotrwałego procesu. Klient wie, jakie są jego potrzeby i co jest dla niego właściwe (dobre). W przeciwieństwie do tego typu sytuacji, uczeń nie wie jeszcze, czego potrzebuje, lecz raczej poszukuje on/ona możliwości realizowania się w samym procesie edukacji. Dopiero ten proces może pomóc wychowankom w zdefiniowaniu tego, co jest dla nich istotne (Biesta 2015: 82). Szkoła jest dla ucznia przede wszystkim przestrzenią odkrywania, poszukiwania i doświadczania, a nie miejscem realizowania określonych odgórnie celów lub usług.

Powołując się na rozważania Onory O’Neill (por. O’Neill 2002), Biesta podkreśla także, że szkoła pojmowana jako instytucja społeczna, podlega problemowi, który O’Neill opisuje w odniesieniu do całego systemu biurokratycznego, tzn. uznawania odgórnych, mierzalnych standardów i wymagań za właściwe kryterium oceny postępów

edukacyjnych. Według Biesty, konsekwencją tego faktu jest postępujący kryzys wartościowania. Nauczyciel nie ocenia rzeczywistej wartości prezentowanych przez młodzież prac, osiągnięć itp., ale jedynie weryfikuje, na ile osiągnięcia te spełniają narzucone ogólnie wymagania. Jasny staje się w tym momencie polityczny kontekst działań edukacyjnych. Skoro ocena nie ma nic wspólnego z rzeczywistą wartością i rzetelnym osądem specjalisty, ale jest ona jedynie ustandaryzowanym kryterium oceniającym poziom opanowania zamierzonych ogólnie celów, edukacja ma w konsekwencji niewiele wspólnego z postulowaną przez liberałów wolnością społeczną i neutralnością ideologiczną.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że pierwotnym ideałem wychowania podkreślanym przez liberalnych pedagogów było kształtowanie człowieka wolnego, racjonalnego, świadomego. Edukacja miała – jak chciał J. J. Rousseau (por. Rousseau 1955) – nadawać kierunek pragnieniom oraz potrzebom samego wychowanka. Zdaniem Rousseau, nie ma silniejszych więzów niż te, wynikające z własnych pragnień wychowanka. Jeśli zaś miałyby one pokrywać się z oczekiwaniami społecznymi, wówczas należałoby skierować działania wychowawcze nie tyle w stronę podporządkowania tym oczekiwaniom postępowania wychowanka (poprzez karanie ucznia/uczennicy), ile raczej w stronę kształtowania pragnień wychowanka. Liberalni wychowawcy stawiali sobie za cel ukształtowanie człowieka samoświadomego, a jednak ogólnie ukierunkowanego przez wychowawców tak, aby jego pragnienia pokrywały się z zamierzeniami liberalnych reformatorów.

Michel Foucault zwrócił uwagę na to, że liberalny dyskurs nowoczesności wskazuje nie tyle na wyeliminowanie nadmiernego wpływu władzy na człowieka, ale przekierowuje sferę kontroli z zewnętrznych oddziaływań na samodyscyplinę (Foucault 1997). W efekcie, wpływ władzy staje się jeszcze silniejszy niż w systemie operującym metodami dyscypliny (jak w tradycyjnym systemie kształcenia). Stawką przestają być bowiem jedynie zachowania jednostek, ale ich wewnętrzne przekonania.

Neoliberalizm idzie o jeszcze jeden krok dalej. Nie tylko sam wychowanek podlega procesowi „uwewnętrznienia” norm. Cała instytucja szkoły i działanie wszystkich jej organów opiera się na niezachwianej wierze w to, że kształcone umiejętności i wyliczane pod zapotrzebowanie rynkowe wymagania są czymś uniwersalnym, wiążącym i ważnym. Przyjrzyjmy się dla przykładu językowi stosowanemu w neoliberalnym modelu kształcenia. Uczenie staje się „nabywaniem” umiejętności, a rezultatem tego procesu staje się „posiadanie wiedzy”. Uczeń „ma potencjał” lub „kapitał”, który powinien dobrze

„zainwestować”. Edukacja moralna jest „treningiem umiejętności miękkich”, „odkrywaniem mocnych stron”, „budowaniem osobistego potencjału rozwojowego”. Akceptacja sytuacji zastanej lub rezygnacja oznacza bierność i porażkę, brak jasno sprecyzowanych celów – lenistwo i brak motywacji. Korporacyjny model edukacji przekłada się także na „oczekiwania” i „potrzeby ucznia”, które są „dostarczane” lub „realizowane” przez nauczycieli. Odpowiedzialność sięga tak daleko jak decyzje dotyczące „kierowania” własną przyszłością. Jednowymiarowa edukacja – operująca językiem ekonomii – nie daje jednak satysfakcjonującej odpowiedzi na wielowymiarowe potrzeby człowieka. Pod pozorem neutralności „uczenia się” kryje się określona wizja kształcenia, której rezultatem jest podmiotowość korporacyjna lub – ogólnej rzecz ujmując – wspomniana wcześniej przez mnie „podmiotowość konsumencka” (por. Michałowska 2013, Bauman 2011).

### 2.2.2 Teoria konserwatywna (neokonserwatywna). Edukacja dla elity

Konserwatywny model edukacji moralnej opiera się na najważniejszych ideach wywodzących się z teorii filozoficznej opracowanej przez Edmunda Burke’a (2012). Chociaż twórca konserwatyzmu nie odnosił się wprost do tematyki edukacyjnej, to jednak zwolennicy konserwatywnego paradygmatu nauczania czerpią znaczącą inspirację z ogólnych założeń jego koncepcji filozoficznej. Gutek wymienia cztery tezy będące podstawą przekonań Burke’a: (1) prawa i powinności powstają dzięki działaniu instytucji, (2) normy stanowią dziedzictwo kulturowe, które należy przekazywać z pokolenia na pokolenie, (3) kultura i jej instytucje powinny zachować ciągłość, (4) tradycja stanowi „skarbnicę” wiedzy społecznej (Gutek 2010: 200). Na straży przestrzegania norm i wartości oraz zachowania wierności tradycji miała, zdaniem Burke’a, stać elita społeczna. Ludzie dobrze wykształceni, zainteresowani dobrem ogółu, biorący na siebie odpowiedzialność za urzeczywistnianie wspólnych wartości i zasad, powinni sprawować rzeczywistą władzę w państwie. Elitaryzm, ciągłość tradycji oraz przekonanie o istnieniu wspólnych wartości zakorzenionych w tradycji, stały się podstawowymi wyznacznikami konserwatywnego modelu edukacji.

Gutek opisuje trzy aspekty edukacji konserwatywnej: (1) szkołę jako miejsce kultywowana wartości, (2) program nauczania opierający się na tradycyjnym kanonie wykształcenia oraz (3) rolę nauczyciela jako autorytetu (Gutek 2010: 205-206). Rozważmy krótko wymienione założenia.

Pierwszy z aspektów odnosi się do przekonania o tym, że szkoła powinna wdrażać młodzież do wartości moralnych i norm społecznych, a także podtrzymywać obowiązujący porządek społeczny. W tym znaczeniu, konserwatywna szkoła stawia sobie zadanie utrzymania oraz wzmocnienia obowiązujących podziałów – ról i pozycji społecznych. Poprzez system zindywidualizowanych ścieżek edukacyjnych dla najzdolniejszych, system stypendiów i rozbudowany program wspierania uzdolnień, ustala system preferencji w obrębie szkoły, ale wykracza także poza perspektywę czysto edukacyjną i instytucjonalną. Najzdolniejsi mają największą szansę osiągnąć sukces edukacyjny, jako że stanowią „siłę napędową” całego społeczeństwa. To oni otrzymują największe wsparcie jako elita, której zadaniem jest odpowiedzialność i troska o dobro wspólne w przyszłości. System dąży więc do reprodukcji.

Program nauczania w ramach modelu konserwatywnego skoncentrowany jest na przekazywaniu ujednoczonych norm i wartości wywodzących się z tradycji kulturowej. Zdaniem Burke’a, religia miała pełnić rolę narzędzia jednoczącego wspólnotę – łagodzić konflikty, napięcia, łagodzić ewentualne niepokoje społeczne. Wspólnota wartości unifikuje kulturę i pozwala jej przetrwać. Podobnie, ujednoczenie programu nauczania w zakresie podstawowych wiadomości i umiejętności, a także wspólny dla szkół kanon lektur, źródeł, odniesień kulturowych, miałyby zapewnić utrzymanie ciągłości tradycji. W wielu przypadkach czynnikiem łączącym jednostki we wspólnotę społeczną jest także odniesienie do wartości patriotycznych, podtrzymywanie tożsamości wspólnoty poprzez kształcenie historyczne i kultywowanie tradycji narodowej (np. poprzez literaturę, historię, wiedzę o społeczeństwie). Model konserwatywny uznaje nauczyciela za pośrednika w przekazywaniu tradycji kulturowej. Jest on nie tylko reprezentantem kultury, ekspertem w zakresie przekazywanej wiedzy, ale powinien być on także autorytetem dla swoich wychowanków. Swoją postawą powinien świadczyć o promowanych i przekazywanych wartościach.

Od modelu konserwatywnego należy odróżnić teorię neokonserwatywną. Łączy ona w sobie elementy ideologii konserwatywnej (przywiązanie do wartości i tradycji, przywiązanie do religijnych i narodowych wzorców) z liberalnym podejściem do kwestii ekonomicznych. Gutek przypisuje tej – powstałej w latach osiemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych – ideologii społecznej, kilka istotnych własności (Gutek 2010: 207). Wywodząca się wprost z amerykańskiego „mitu założycielskiego”, odwołująca do wzorców stanowiących fundament współczesnego społeczeństwa amerykańskiego, ideologia neokonserwatywna podkreśla znaczenie wolnego rynku

w każdym niemal aspekcie funkcjonowania państwa. Odwracając się całkowicie od kultury poprzedzającej powstanie niepodległego państwa amerykańskiego, czyli tradycji ludności rdzennej Ameryki oraz dystansując od wzorców wprost wywodzących się z Europy i zaszczerpionych na amerykańskiej ziemi, ideologia neokonserwatywna za swoje podstawy uważa idee republikańskie i anglosaskie tradycje prawodawcze.

Neokonserwatyzm – znajdujący swój częściowy wyraz w niektórych hasłach programowych części współczesnych szkół w Europie (także w Polsce) – uznaje szkołę za instytucję, która powinna podlegać prawom rynku i zasadzie konkurencji. Prywatyzacja szkolnictwa, dopuszczenie konkurencyjności na „rynku” edukacyjnym z jednoczesnym naciskiem na kultywowanie tradycji kulturowych danego państwa, to kluczowe postulaty neokonserwatyizmu. Dzięki temu postulatowi, możliwe jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji i ciągły postęp w zakresie oferty edukacyjnej. Sami rodzice, a nie państwo jako instytucja, decydują o tym, gdzie powinno kształcić się ich potomstwo. Istotną ideą neokonserwatyizmu w jego pierwotnej postaci obecnej w Stanach Zjednoczonych, było uznanie religii chrześcijańskiej za fundament wartości społecznych. W krajach europejskich nacisk położony jest raczej na wspieranie tradycyjnych wartości chrześcijańskich. Miejscem kultywowania wartości powinien być – tradycyjnie postrzegany – dom rodzinny, wpierany, ale nie zastępowany w całości w swojej funkcji wychowawczej przez szkołę. Podobnie jak w modelu neoliberalnym, nauczanie powinno koncentrować się na przekazywaniu rzetelnej wiedzy oraz kształtowaniu kompetencji przydatnych na „rynku pracy”. Najistotniejsze są więc te przedmioty szkolne, które dają rzetelne podstawy w zakresie elementarnej wiedzy ogólnej (między innymi takie dziedziny nauczania jak literatura, matematyka, nauki przyrodnicze), jak również te przedmioty, które mogą dać umiejętności zwiększające konkurencyjność absolwentów na „rynku pracy”. Wspólnym celem jest to, aby program nauczania adekwatnie odpowiadał na zapotrzebowanie ekonomiczne i skutecznie konkurował z ofertą systemów edukacyjnych innych państw (pod kątem poziomu rozwoju technologii i przewagi gospodarczej). Jeśli chodzi o edukację moralną, neokonserwatyści przeciwstawiają się multikulturalizmowi oraz zakorzenieniu zasad i norm na innych podstawach niż tradycyjne wartości chrześcijańskie.

Sprowadzając rozważania do pojęcia celu edukacji i modelu podmiotowości propagowanego przez ideologię neokonserwatywną, warto zwrócić uwagę na podobieństwo do teorii neoliberalnej. Wdrożenie młodzieży do funkcjonowania

na „rynku pracy”, wyposażenie w kompetencje przydatne do tego, aby pomnażać zysk i konkurować z innymi członkami społeczeństwa są wspólnymi celami obu ideologii. Znacząco różni się jednak wizja społeczeństwa, w którym miałyby funkcjonować dobrze wykształcona jednostka. Chociaż obie wizje nauczania – neoliberalna i neokonserwatywna – odchodzą od idei współtworzenia wspólnoty społecznej, poprzez wdrażanie do realizacji i promowania wspólnego dobra (jak w ideologii konserwatywnej) lub poprzez wspieranie społeczeństwa obywatelskiego (jak w ideologii liberalnej) na rzecz kształtowania rzeczywistości społecznej składającej się z konkurujących ze sobą jednostek, uzasadnienie tej tendencji znacząco się różni.

Dla neoliberalistów znaczącą wartość stanowi elastyczność ekonomiczna i społeczna absolwentów, ich gotowość do zmian, kreatywność i otwartość na różne wzorce życia. Neokonserwatyści podkreślają znaczenie zróżnicowania społecznego dla rozwoju wspólnoty społecznej i dlatego otwarcie deklarują elitaryzm. Jeśli chodzi o edukację moralną, różnice są jeszcze bardziej wyraźne. Neoliberalizm odchodzi niemal całkowicie od idei kształcenia moralnego zastępując je treningiem umiejętności społecznych. Neokonserwatyzm propaguje natomiast określoną – tradycyjną i religijną – wizję wychowania, której towarzyszy jednocześnie wspieranie kompetencji przydatnych na rynku pracy. Połączenie tych elementów jest problematyczne. Nawet jeśli zgodzimy się, że chrześcijaństwo (a w szczególności protestantyzm) uznaje za szczególną wartość ludzką pracę i indywidualizm (co sprzyja ugruntowaniu etyki kapitalizmu), to jednak nadal trudne do utrzymania jest religijne uzasadnienie elitaryzmu na gruncie szerszej pojmowanego chrześcijaństwa (choć oczywiście istnieją nurty religijne nie wprost odwołujące się do tego typu założeń).

Jakkolwiek nie rozstrzygnąć tego problemu, neokonserwatywna wizja edukacji nie jest odporna na ryzyko ideologizacji edukacji moralnej. Dostrzegając potrzebę i zasadność kształcenia moralnego, uznaje jednocześnie tylko „jeden prawidłowy” i docelowy model wychowania moralnego. Postulat ten nie daje się pogodzić z potrzebą szerszego spojrzenia na kulturę niż przez pryzmat jednej tradycji. Oprócz oczywistego zastrzeżenia, którym jest w tym przypadku ignorowanie dorobku i wartości innych kultur, brak otwartości i tolerancji, jednostronne spojrzenie na rzeczywistość społeczną, pojawia się jeszcze jeden poważny i nieco bardziej praktyczny zarzut. Czy w ogóle możliwe jest efektywne połączenie celu, jakim jest kształcenie młodzieży skierowane w przyszłość, podkreślające rolę postępu naukowego, technologicznego i ekonomicznego z utrzymaniem przekonania o wyższości jednego modelu kulturowego nad innymi?

Czy można zachować rzeczywistą odrębność (wyższość) kulturową osiągając jednocześnie sukces ekonomiczny w erze globalizacji?

### 2.2.3 Pedagogika krytyczna. Bezprzedmiotowy opór czy zasadna krytyka?

Zaproponowany przeze mnie podział ujęć problematyki edukacji nie przebiega ściśle według preferencji politycznych, społecznych lub ideologicznych. Wynika on raczej z przyjmowanego przez ideologów konserwatywnych (neokonserwatywnych), liberalnych (neoliberalnych) oraz pedagogów krytycznych, sposobu postrzegania szkoły – jej celów oraz sposobów realizacji poszczególnych zadań i funkcji. Założenia te są oczywiście zakorzenione w konkretnych poglądach i ideologiach politycznych, ale wykraczają one poza proste podziały i etykiety polityczne. Fakt ten dotyczy przede wszystkim pedagogiki krytycznej – nurtu wymykającego się prostym schematom preferencji politycznych. Co więcej, systemy edukacyjne poszczególnych państw – bardziej lub mniej świadomie – czerpią swoje wytyczne i założenia z różnych doświadczeń i teorii. Wiele szkół funkcjonujących w Polsce trudno byłoby jednoznacznie zaliczyć do jednego z opisywanych modeli edukacyjnych. Istotne jest więc dla mnie nie tyle pełne zarysowanie faktycznego obrazu polskiej szkoły, ile wskazanie pozytywnych i negatywnych aspektów zarysowanych modeli edukacji.

Przypomnijmy, że liberalna myśl edukacyjna podkreśla znaczenie kształtowania twórczych, racjonalnych i wolnych jednostek – przyszłych uczestników/uczestniczek społeczeństwa obywatelskiego. Zadaniem szkoły jest wzmocnienie indywidualizmu, wspieranie rozwoju uczniów i uczennic, wdrażanie do życia w demokratycznej społeczności. Neoliberalna koncepcja edukacji wzmacnia przekonanie o znaczeniu procesu uczenia się jako nabywania kompetencji przydatnych na „rynku pracy” w globalnym świecie zależności. Odchodzi od obecnego w liberalnym dyskursie ideału uczestnictwa we wspólnocie społecznej na rzecz dalszego wzmocnienia w uczniach i uczennicach daleko posuniętego indywidualizmu, rywalizacji i konkurencyjności. Edukacja moralna na gruncie modelu neoliberalnego polega przede wszystkim na kształtowaniu umiejętności, rozwijaniu talentów i budowaniu poczucia własnej wartości. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że psychologia i do pewnego stopnia ekonomia, zagospodarowuje obszar do niedawna zdominowany przez filozofów moralności.



Konserwatywna myśl edukacyjna podkreśla transmisję kulturową jako podstawowe zadanie szkoły. Edukacja powinna służyć upowszechnianiu i utrwalaniu wartości i zasad zakorzenionych w tradycji danego kręgu kulturowego. Uczeń lub uczennica powinien otrzymać rzetelne, solidne wykształcenie, a także dostosować się do obowiązujących wzorców i ról społecznych. Neokonserwatyzm wprowadza przekonanie o znaczeniu konkurencyjności ekonomicznej szkoły. Kształcenie staje się nie tylko procesem służącym reprodukcji panujących wzorców, ale swego rodzaju „produktem” czy może raczej „usługą” służącą jak najlepszemu dostosowaniu uczniów i uczennic do uwarunkowań społecznych i wyzwań ekonomicznych. Edukacja moralna jest nieodłącznie powiązana z kształceniem religijnym lub przynajmniej opierającym się na chrześcijańskich fundamentach (wartościach i normach). Wychowanie do wartości polega na umacnianiu przekonania o istnieniu uniwersalnego dla cywilizacji zachodniej kanonu wartości i cnót, wyznaczających kierunek dążenia jednostki i społeczeństwa. Uczeń i uczennica powinien postępować zgodnie z przyjętymi wzorcami osobowymi, dbać o poszanowanie tradycji kulturowej, wykształcić w sobie samodyscyplinę.

Pedagogika krytyczna przyjmuje zupełnie inny punkt wyjścia. Ujawniając słabości i zagrożenia wynikające z uznania liberalnego (neoliberalnego) lub konserwatywnego (neokonserwatywnego) modelu edukacji, sama wyznacza raczej te obszary, które wymagają zmiany. Rozpoczyna od krytyki ukrytych założeń teorii pedagogicznych, oferując w ich miejsce minimalny program koncentrujący się przede wszystkim na samym działaniu edukacyjnym. Wywodząc swoje początki od koncepcji Johna Deweya (myśliciela zaliczanego do liberalnego nurtu w edukacji), pedagogika krytyczna podkreśla znaczenie samego procesu edukacyjnego, odrzucając wszystkie te czynniki, które mogą ten proces hamować lub istotnie go zaburzać (Dewey 1972). Krytykując tradycyjne teorie wychowania, Dewey podkreśla znaczenie osobistego doświadczenia w nabywaniu wiedzy i umiejętności. Jako pragmatysta zakłada, że poznanie związane jest nieodłącznie z działaniem w świecie, świadomym przeżywaniem sytuacji i zdarzeń. Nabywanie wiedzy nie polega na biernym przyswajaniu treści, ale wymaga ono osobistego zaangażowania ucznia lub uczennicy w proces kształcenia. Działanie umożliwia uczniom dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy zdarzeniami, zaś towarzysząca tej aktywności refleksja, buduje wartościowe doświadczenie edukacyjne:

Uczyć się na podstawie doświadczenia, to świadomie wiązać łańcuchem przyczynowo skutkowym nasze akty, dokonywane na przedmiotach, z przykrymi lub przyjemnymi doznaniem, które te przedmioty w nas powodują. Dopiero z zachowaniem tego warunku nasze działanie staje się próbą. Jest eksperymentowaniem w świecie rzeczy w celu poznania go. Doświadczenie efektów naszych czynów staje się procesem kształcącym, procesem wykrywania związków pomiędzy zjawiskami (Dewey 1972: 193).

Drugim źródłem – mającym jeszcze większy wpływ na rozwój pedagogiki krytycznej – są teorie socjologiczne. Tomasz Szkudlarek wskazuje na kilka aspektów edukacji poddawanych analizie przez myślicieli tej orientacji (Szkudlarek 1991: 21-26). „Reprodukcja ekonomiczna” to krytykowana przez pedagogów tendencja do odtwarzania przez szkołę podziałów wynikających z materialnego uposażenia i pozycji społecznej rodzin uczniów i uczennic. Szkoła – zdaniem pedagogów – realizuje nie tylko program jawny, ale także całkowicie nieświadomy lub uświadomiony jedynie do pewnego stopnia „ukryty program”, obejmujący między innymi przyjęte formy komunikacji, relacje między przedstawicielami organów szkoły, sposób projektowania przestrzeni szkolnej, itp. Niejawny program wspiera obowiązujące w społeczeństwie podziały i nierówności ekonomiczne, między innymi za pośrednictwem działań nauczycieli, kadry zarządzającej, rodziców czy nawet samych uczniów (Szkudlarek 1991: 21), ale także mniej oczywistych czynników (jak na przykład sposób zaaranżowania przestrzeni, sposób formułowania komunikatów, obowiązujących kryteriów oceniania, itp.).

„Reprodukcja kulturowa” – będąca jednym z centralnych pojęć, do których odwołuje się pedagogika krytyczna – polega na propagowaniu wzorców i wartości odnoszących się jedynie do kultury dominującej, a nie do całokształtu wartości i wzorców kulturowych. Zdaniem Pierre’a Bourdieu, mechanizm reprodukcji polega w tym przypadku na przedstawianiu kultury dominującej (w tym, jej poszczególnych elementów) jako uniwersalnego wzorca obowiązującego wszystkie podlegające systemowi edukacyjnemu osoby. Wzorzec ten nie uwzględnia przy tym głosu mniejszości, czy też osób znajdujących się w gorszym położeniu społecznym (wynikającym np. z przynależności etnicznej, płci, statusu ekonomicznego, itp. czynników). Sytuacja ta nieuchronnie prowadzi do wytwarzania się obszaru wykluczenia kulturowego (za: Szkudlarek 1991: 23). Jednym z najskuteczniejszych narzędzi utrwalających pozornie uniwersalny model postrzegania kultury i społeczeństwa jest język. Szkudlarek odwołuje się do analizy Basila Bernsteina dotyczącej języka

stosowanego w szkole. Różnica w użytkowaniu języka przez nauczycieli (reprezentujących przeważnie klasę średnią), a także przez uczniów pochodzących z różnych środowisk społecznych, przyczynia się do pogłębienia dysproporcji pomiędzy przedstawicielami różnych warstw społecznych. Stosowanie i rozumienie racjonalnej, logicznej argumentacji, wykorzystywanie w aktach komunikacji abstrakcyjnych pojęć, formułowanie myśli w sposób pozbawiony emocjonalnego nacechowania, wymaga posiadania określonego zaplecza kulturowego (m.in. znajomości określonego kodu językowego). Podobnie, umiejętność komunikacji odnoszącej się uogólnień, a nie do aktualnie doświadczanej sytuacji. Posługiwanie się przez dzieci i młodzież językiem o mniejszym stopniu skomplikowania, już na wstępie umiejscawia je na niższych szczeblach „drabiny” społecznej. Nie rozumieją one docierających do nich komunikatów, w związku z czym nie uczą się partycypacji, ale przyjmują strategię milczenia. Jest ono strategią zdecydowanie bezpieczniejszą niż otwarte eksponowanie nieznamości przedstawianych przez nauczycieli treści. W dłuższej perspektywie, „kultura milczenia” odbiera jednak dzieciom i młodzieży możliwość realnej zmiany obowiązującej hierarchii oraz panujących stosunków społecznych (Szkudlarek 1992: 26).

Pedagogika krytyczna jako nurt z założenia przeciwstawny pozytywnym (konstruktywnym) teoriom wychowania, skoncentrowany na ukazywaniu słabości tradycyjnych ujęć edukacji, nie jest tworem jednolitym, w ramach którego możliwe byłoby wypracowanie uniwersalnych i jednoznacznych wytycznych procesu edukacyjnego. Takie teorie, jak pedagogika wyzwolenia stworzona przez Paolo Freire (1978), pedagogika oporu autorstwa Henry’ego Giroux (1989) czy pedagogika emancypacyjna – kojarzone z pedagogiką krytyczną – w wielu punktach znacząco się od siebie różnią. Jest jednak kilka wspólnych założeń lub postulatów. Zgodnie z przekonaniem Johna Deweya, proces edukacyjny powinien koncentrować się na tym, aby aktywnie działać na rzecz środowiska szkolnego oraz aktywnie angażować w proces edukacyjny dzieci i młodzież (Dewey 1972). Zgodnie ze wskazaniem współczesnej socjologii – zasadniczym celem edukacji jest eliminowanie nierówności społecznych i oddawanie „głosu” oraz przestrzeni edukacyjnej osobom lub grupom wykluczonym (por. Łojek-Kurzętkowska 2014).

Za swego rodzaju minimalny „program” pedagogiki krytycznej może zostać uznana teoria edukacji Giroux, której streszczenia dokonuje w swojej książce Tomasz Szkudlarek (Szkudlarek 1992: 77-80). Przyjrzyjmy się poszczególnym założeniom tej teorii:

- (1) Proces edukacji nie polega jedynie na przekazywaniu i przyswajaniu wiedzy, ale na tworzeniu „podmiotów politycznych”. Proces ten umożliwia podjęcie kontroli nad własnym życiem i podjęcie za nie odpowiedzialności;
- (2) Wychowanie powinno koncentrować się na działaniu etycznym – wyrównywaniu szans edukacyjnych, ochronie praw człowieka, eliminowaniu cierpienia;
- (3) Celem działań edukacyjnych jest akceptowanie i szanowanie odmienności. Indywidualność tworzona jest w oparciu o różne tożsamości, które nie powinny być zacierane w relacjach opierających się na władzy i kontroli (kategoria różnicy w tym rozumieniu wywodzi się z postmodernizmu);
- (4) Język pedagogiki (i nauczania) powinien umożliwiać otwarte wyrażanie idei i komunikację, której nadrzędną zasadą jest szacunek wobec indywidualnej i społecznej wolności;
- (5) Wiedza oraz formy jej komunikowania powinny dotyczyć nie tylko kultury dominującej, ale umożliwiać ścieranie się odmiennych „głosów” i perspektyw;
- (6) Odejście od oświeceniowego modelu racjonalności (dominacji rozumu obiektywnego) i dopuszczenie w dyskursie i praktyce edukacyjnej innych kryteriów epistemologicznych i metodologicznych niż rozum (emocje, nawyki, intuicje, etc.);
- (7) Język powinien umożliwiać myślenie alternatywne (wyjście poza samą krytykę obowiązujących modeli nauczania);
- (8) Nauczyciel powinien pełnić rolę „transformatywnego intelektualisty” – zaangażowanego w proces nauczania, aktywnego, odważnego i krytycznego wobec spraw społecznych i politycznych;
- (9) Umożliwienie „polityki głosu”, czyli dopuszczenia do świadomości społecznej tych obszarów, które podlegają wykluczeniu, eliminowaniu, zacieraniu.

Opracowanie na podstawie książki T. Szkudlarka (1992: 77-80).

Postulaty obecne w koncepcji Henry’ego Giroux, pozwalają na ogólne określenie celu edukacji oraz charakterystyki podmiotowości. Jeśli potraktujemy „pedagogikę oporu” jako stanowisko w jakimś sensie reprezentatywne dla całego nurtu pedagogiki krytycznej okaże się, że celem procesu edukacyjnego jest emancypacja uczniów, wyrażana w programie Giroux w bardzo zróżnicowany sposób. Może być ona traktowana jako udzielenie „głosu” mniejszości, wyrównywanie szans edukacyjnych, włączenie

do pluralistycznej wspólnoty społecznej, nadawanie sprawczości działaniom, itp.<sup>8</sup> Podobnie, uczeń/uczennica pojmowany jest jako element większej całości, człowiek zakorzeniony w sieci kulturowych oddziaływań. Absolwent szkoły powinien być świadomy swoich praw, obowiązków, ale przede wszystkim powinien zdawać sobie sprawę z własnej, indywidualnej tożsamości ukształtowanej w relacjach – niekiedy w procesie oporu wobec nieakceptowanych praktyk i wzorców – symbolicznych autorytetów i kodów kulturowych dominującej w społeczeństwie większości. Edukacja moralna pełni w tym znaczeniu istotną rolę w procesie wychowania. Nie zmierza ona jednak do transmisji wartości i norm (co charakteryzuje konserwatyzm), ani do kształtowania kompetencji moralnych (co znajduje wyraz w liberalizmie), lecz nadaje ona szczególne znaczenie między innymi takim pojęciom, jak szacunek, tolerancja, różnica, akceptacja odmienności, prawa mniejszości. Jest to edukacja włączająca, ale jednocześnie podkreślająca znaczenie i wartość różnicy pojmowanej jako kategoria definiująca stosunki międzyludzkie.

Oczywistym niemal punktem krytyki tego modelu edukacyjnego jest pozorna bezzałożeniowość pedagogiki krytycznej. Wychodząc od zasadnej krytyki i dobrze ugruntowanych zarzutów wobec tradycyjnych nurtów edukacyjnych, pedagogika krytyczna staje przed następującym dylematem: czy powinno się przyjąć chociaż minimalne postulaty edukacyjne narażając cały model na istnienie „ukrytego” programu „wykluczającego” część jego odbiorców (np. osoby reprezentujące konsumpcyjny model życia, oportunistyczne poglądy itp.), czy raczej zrezygnować z programu na rzecz konstruktywnej krytyki (podkreślanie możliwie najogólniej rozumianej „różnicy”). Giroux przyjmuje za punkt wyjścia pierwszy wariant zakładając, że „nadzieja” na zmianę i czynny opór wobec zastanych warunków jest jednak strategią znacznie skuteczniejszą i bardziej efektywną niż bunt wobec tradycyjnych założeń. Druga z postaw jest kontrproduktywna – stanowi jedynie krytykę przyjmowanych kategorii z pozycji podporządkowania systemowi, a nie ich właściwe zanegowanie.

Czy jednak w tej sytuacji pedagogika krytyczna nie staje się po prostu kolejną teorią, której podstawy zakorzenione są w konkretnej wizji społecznej, politycznej i ekonomicznej dotyczącej rzeczywistości? Czy można byłoby uprawiać pedagogikę krytyczną nie przyjmując jako milczącego punktu wyjścia lewicowej myśli społecznej

---

<sup>8</sup> Możliwość praktycznego zastosowania w szkole średniej koncepcji i postulatów H. Giroux, opisuje w artykule poświęconym zapomnianym postaciom kobiet, których historie ożywiać mają obrazy, wykonane w formie animacji poklatkowej (Łojek-Kurzętkowska 2017).

i ekonomicznej? Być może w ogóle pewien „minimalny” wymiar ideologizacji (upolitycznienia) szkoły – o ile jest wyrażany jawnie, jak w przypadku założeń Giroux – nie jest możliwy do wyeliminowania i nie stanowi słabości modelu edukacyjnego? Szczegółowa odpowiedź na to pytanie, wykracza niestety poza ramy moich rozważań. Z całą pewnością będzie ona jednak pojawiać się w wersji fragmentarycznej w różnych miejscach tekstu. Powrócę do niej częściowo w rozdziale poświęconym celom edukacji moralnej. W tym miejscu, chciałabym podsumować dotychczasową analizę na temat edukacji i polityki, a także zastanowić się, które z założeń poszczególnych teorii (modeli) zasługują – w moim przekonaniu – na szczególną uwagę.

## 2.3 Edukacja moralna i ideologia

Przedstawiony przeze mnie zarys ideologii konserwatywnej (neokonserwatywnej), liberalnej (neoliberalnej) oraz pedagogiki krytycznej, a także modeli edukacyjnych opierających się na podanych teoriach, stanowi wprowadzenie do podjęcia konstruktywnej analizy na temat możliwych oraz godnych rozwinięcia kierunków edukacji moralnej. W związku z tym, w tej części rozdziału chciałabym podsumować te aspekty edukacji moralnej, które – w moim przekonaniu – warto uwydatnić w odniesieniu do każdego ze scharakteryzowanych modeli. W celu odpowiedzi na powyższe pytanie, powróćmy raz jeszcze do pytania zadanego przez Menona, od którego to rozpoczęłam analizę dotyczącą pojęcia edukacji moralnej. Czy można nauczyć się dzielności (bycia dobrym) i jeśli tak, wówczas, w jaki sposób miałby przebiegać ten proces?

Zdaniem liberałów, nauka moralności jest możliwa, jednak sprowadza się ona przede wszystkim do dwóch aspektów: odkrywania potencjału osobowego tkwiącego w danym człowieku (budzenia jego samowiedzy, samoświadomości i twórczej, racjonalnej podmiotowości) oraz dostosowania własnych celów do praw obowiązujących wspólnotę społeczną lub – co silniej zaznaczone w neoliberalizmie – do potrzeb (wymogów) ekonomicznych. Bardzo znaczący jest w liberalizmie społeczny rys, wywodzący się wprost z założeń koncepcji „umowy społecznej”. Zamiast gotowego kodeksu zasad i wartości, jednostce przyświeca raczej idea poszanowania wspólnych praw i zasad współżycia społecznego. Ważnym odniesieniem jest też pojęcie autonomii podmiotowej, wywodzące się przede wszystkim z koncepcji Immanuela Kanta. Kategorie racjonalności, wolnego wyboru, uniwersalizacji prawa moralnego, formalizmu etycznego

dobrze wpisują się w główne założenia teorii liberalnych. Z drugiej strony, konsekwencjalizm charakteryzujący koncepcje utilitarystów, nadaje teorii liberalnej nieco bardziej praktyczny wymiar.

Wydaje się, że wzorzec edukacji moralnej wyłaniający się z koncepcji liberalnej – wspierający wolność, prawa człowieka i szacunek dla wspólnych zasad i obowiązującego prawa – brzmi niezwykle przekonująco. Model ten obarczony jest jednak także problematycznymi konsekwencjami. Po pierwsze, należy zapytać, czym jest autonomia podmiotowa (wolność decydowania, racjonalność, świadomość?) i czy jest ona rzeczywiście ideą uniwersalną, czy jedynie oświeceniową utopią (to pytanie postawię sobie w kolejnych rozdziałach pracy)? Po drugie, czy model edukacji moralnej uwzględnia potrzeby osób, które nie są gotowe do tego, aby realizować się jako pracownicy, konsumenci lub menedżerowie? Czy edukacyjny model liberalizmu nie przedstawia pewnej konkretnej wizji człowieka i społeczeństwa jako uniwersalnej, oferując jednocześnie bardzo konkretną i głęboko zakorzenioną w polityce odpowiedź na pytanie o cel i wartości życiowe?

Zdaniem konserwatystów, edukacja moralna polega na transmisji wartości i zasad będących fundamentem danej kultury. To, co ujawnia się jako słabość modelu liberalnego dopiero na poziomie analizy „programu ukrytego” szkoły, czyli ideologizacja edukacji moralnej, w modelu konserwatywnym nie wymaga właściwie żadnej demistyfikacji. Czy jednak fakt, że elitaryzm jest głoszony przez konserwatystów zupełnie jawnie powoduje, że staje się on mniejszym zagrożeniem lub nosi mniej brzemiennie skutki dla ogółu społeczeństwa? Wniosek ten nie wydaje się być słuszny. Skoro już na poziomie edukacji część członków społeczeństwa (m.in. wywodzących się z mniejszości) dowiaduje się, że brak akceptacji dla obowiązujących większość zasad wiąże się z (częściowym) wykluczeniem lub daleko posuniętą nieufnością społeczną, a niekiedy nawet samo wejście do wspólnoty wartości nie jest w ogóle możliwe (z racji przynależności kulturowej, etnicznej, itd.), system ten trudno uznać za sprawiedliwy.

Co z kolei na pytanie Menona odpowiedziałby myśliciel lub aktywista identyfikujący się z ideami pedagogiki krytycznej? W tym przypadku, najtrudniej sformułować w pełni konkluzywną odpowiedź. Ostatecznie, każda wizja moralności jest w jakimś stopniu uwikłana w obowiązujący w danym czasie i miejscu dyskurs społeczny oraz ideologię społeczną i polityczną. Dlaczego akurat eliminowanie cierpienia i wyrównywanie szans oraz uprawnień miałyby cieszyć się uprzywilejowanym statusem w procesie edukacyjnym? Ostatecznie, kto miałby w ogóle decydować o tym, jakiego

rodzaju cierpienie należy eliminować w pierwszej kolejności, czyje prawa są w największym stopniu zagrożone lub naruszane, a także w jaki sposób można temu faktowi zaradzić? Podkreślanie różnicy oraz czynne angażowanie się w działania na rzecz osób wykluczonych, powinny też dawać się ująć w nieco bardziej konkretne ramy organizacyjne. Inaczej, trudno byłoby się zorientować, kto jest w danym systemie edukacyjnym cierpiącym, a kto jest w tym systemie podmiotem zadającym cierpienie. Kto jest gorzej traktowany i systemowo dyskryminowany, a kto świadomie przyjmuje postawę „bezradności” dla osiągnięcia praktycznych korzyści.

Jak widać, każdy z modeli ma w sobie pewien problematyczny rys. Edukacja moralna nie jest bowiem całkowicie neutralną działalnością, lecz osadzona jest ona w konkretnym kulturowym, politycznym i społecznym kontekście. Choć nie powinno to oznaczać zgody na ideologizację kształcenia moralnego i upolitycznienie edukacji, to jednak okazuje się, że zarysowanie właściwych granic pomiędzy polityką i edukacją moralną nie należy do zadań łatwych i oczywistych. Oba te obszary przenikają się i wzajemnie na siebie wpływają. W kolejnych częściach pracy powrócę do najbardziej fundamentalnych rozważań filozoficznych na temat pojęć związanych z edukacją moralną. Podmiotowość, wspólnota społeczna, autonomia moralna oraz cel edukacji to zagadnienia powiązane z kontekstem politycznym, na których skoncentruję swoją szczególną uwagę. Moim zamierzeniem, jest stopniowe wprowadzenie czytelnika do dyskursywnego modelu edukacji moralnej, który określi związek między kształceniem moralnym oraz oddziaływaniem społecznym.



## Rozdział 3

### Podmiotowość jako fundament edukacji moralnej

#### 3.1 Czym jest podmiotowość człowieka?

*Tak więc wzywam was, abyście mnie zgubili, a w zamian samych siebie znaleźli; i kiedy wszyscy się mnie zaprzecie, naonczas dopiero do was powrócę (...)*<sup>9</sup>

Friedrich Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*

Zarówno praktyka edukacyjna, jak i teoretyczne rozważania na temat edukacji moralnej opierają się na wyrażanej bezpośrednio lub zakładanej milcząco koncepcji ludzkiej podmiotowości. Nauczanie jest wszakże z założenia pewną formą relacji pomiędzy poszczególnymi stronami, biorącymi udział w określonej sytuacji edukacyjnej. Chociaż proces edukacyjny nie ogranicza się do tej relacji, to jednak jest ona jednym z jego fundamentalnych elementów składowych. Jako proces planowy, edukacja moralna wymaga uświadomienia sobie, kto w istocie podlega procesowi nauczania, a także zrozumienia, w jaki sposób proces edukacyjny zmienia, wytwarza lub kształtuje podmiot podlegający oddziaływaniom edukacyjnym. Właściwe wyrażenie sensu kryjącego się pod pojęciem podmiotowości jest jednak bardzo wymagającym zadaniem. To, na czym zasadza się bycie odrębnym, jednostkowym bytem (podmiotem), a w dalszej kolejności, posiadanie przez ten byt własnej, odrębnej tożsamości, jest kwestią sporną. Czy fundamentem ludzkiej podmiotowości jest autonomia i rozumność jak twierdził Immanuel Kant, czy może raczej duchowa natura człowieka, jak uznaliby zwolennicy spuścizny naukowej Tomasza z Akwinu? W dorobku filozoficznym dziejów nie brakuje także innych, bardzo zróżnicowanych odpowiedzi na postawione pytanie. Należy przy tym pamiętać, że kwestia podmiotowości ma ogromną wagę dla rozstrzygnięć na gruncie filozofii edukacji. Jeśli bowiem edukacja polega na „kształtowaniu”, „rozwijaniu”, „uświadamianiu”, wówczas pytanie o to, kim jest podmiot podlegający tym oddziaływaniom lub uczestniczący w tych oddziaływaniach, powinno zostać poddane pogłębionej refleksji.

---

<sup>9</sup> F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, przeł. W. Berent, Tenet, Warszawa 1991, s. 92.

Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że to, czym *jest* podmiot – pojmowany jako biologiczny, psychiczny oraz społeczny fenomen – jest pytaniem ściśle związanym z kwestią tego, czym *powinien* być podmiot działań edukacyjnych. Być może, powinność jest w tym przypadku, po prostu logiczną, moralną lub praktyczną konsekwencją określenia znaczenia fenomenu podmiotowości. Istnieje jednak także inna możliwość. Ta, wedle której szeroko rozumiana sfera powinności (moralnej, społecznej, politycznej, prawnej), jest *de facto* jedyną przestrzenią, w której podmiotowość w ogóle powstaje i funkcjonuje. W tym znaczeniu podmiotowość byłaby jedynie konstruktem ukształtowanym pod wpływem określonych okoliczności społecznych, politycznych i kulturowych. Stanowiłaby ona: (1) użyteczne narzędzie służące określonym celom edukacyjnym lub (2) utrwalany bardziej lub mniej świadomie wzorzec funkcjonujący jako odniesienie dla programów i praktyk edukacyjnych. Dwie odmienne perspektywy badawcze problematyki – realistyczne ujęcie podmiotowości (założenie jej faktycznego istnienia) i konstruktywistyczne ujęcie podmiotowości (założenie jej społecznego, kulturowego lub politycznego osadzenia) – prowadzą przy tym do całkowicie odmiennych wniosków.

Jeśli praktyka i teoria edukacyjna miałyby opierać się na ujęciu realistycznym, tj. na uznaniu istnienia podmiotu jako fenomenu zakorzenionego w określonych faktach (biologicznych, społecznych, kulturowych, etc.), wówczas należałoby rozważyć i uzasadnić, na czym właściwie zasadza się odrębność, jednostkowość oraz – w dalszej kolejności – istota czy też natura człowieka. Zauważmy, że podejście realistyczne obejmuje przy tym zarówno koncepcję zakładającą istnienie podmiotowości jako funkcji podmiotu, będącego w tym przypadku swoistym rodzajem bytu, opierającym się na określonej w dany sposób istocie lub naturze człowieka, jak i przekonanie o relacyjnym charakterze podmiotowości, będącej w tym ujęciu zjawiskiem opierającym się na realnych zdarzeniach lub fenomenach dotyczących jednostki. Odnosząc rozważania do kwestii praktycznych, należałoby w tej sytuacji rozpatrzyć obowiązujące modele edukacji moralnej lub opracować nową koncepcję, opierającą się na właściwym (dobrze uzasadnionym) rozumieniu podmiotowości. Oczywiście, rozważania tego rodzaju, wymagałyby analizy dotyczącej tego, co stanowi podstawę podmiotowości. Koncentrowałyby się na analizie pojęć istoty człowieka i ludzkiej natury, a także sytuacji fenomenologicznej człowieka (ujęcie relacyjne problematyki). W obu przypadkach, edukacja moralna musiałaby w jakimś stopniu dostosować się do pewnego, zdefiniowanego uprzednio stanu rzeczy.

Jeśli jednak rację mają konstruktywiści, wówczas praktyka edukacyjna może być pojmowana jako jedno z narzędzi wytwarzających lub utrwalających kulturowy lub społeczny fenomen podmiotowości (w sposób nieintencjonalny), lub wręcz jako intencjonalne działanie służące określonym zmianom społecznym poprzez wytwarzanie lub utrwalanie określonej koncepcji podmiotowości (np. na gruncie określonej ideologii politycznej). W tej sytuacji, należałoby przede wszystkim ocenić praktyczne i normatywne aspekty opisywanej sytuacji edukacyjnej. Zdecydować, czy należałoby (pod różnymi względami, m.in. praktycznymi, etycznymi, itp.) w dalszym ciągu wspierać wytwarzanie określonego typu podmiotowości (w formie programu jawnego, jak i „ukrytego” praktyk edukacyjnych), czy zamiast tego, przyjąć całkowicie odmienną optykę postrzegania i w konsekwencji, realizowania właściwej edukacji moralnej. Być może, należałoby zamiast tego, zaakceptować perspektywę różnorodności ujęć ludzkiej podmiotowości i idącą za tym, aporetyczność podejmowanych rozważań.

Nakreślone pole możliwości znacząco przekracza ramy niniejszej pracy. Problem podmiotowości sam w sobie wymagałby bowiem rozbudowanego opracowania teoretycznego, podobnie jak filozoficzne rozważania na temat pojęcia istoty i natury człowieka. W obliczu zasygnalizowanych trudności, w moich rozważaniach skoncentruję się przede wszystkim na odniesieniu problematyki podmiotowości ściśle do kontekstu edukacji moralnej. Oczywiście zadanie to wymaga nakreślenia stanowisk filozoficznych, będących podstawą rozważań na temat ludzkiej podmiotowości.

Modele myślenia akcentujące realistyczne ujmowanie podmiotowości, opierają się przede wszystkim na ideach ukształtowanych w okresie filozofii nowożytnej, głównie na racjonalistycznych koncepcjach Kartezjusza i Kanta. Myślenie konstruktywistyczne na temat podmiotowości sięga natomiast poświeceniowej krytyki filozofii racjonalistycznej. Aby zrozumieć zależności pomiędzy tymi sposobami myślenia, a także właściwie przeanalizować pojęcie podmiotowości w kontekście edukacji moralnej, musimy jednak na wstępie rozważań sięgnąć do znacznie wcześniejszych dziejów filozofii. Koncepcje akcentujące społeczne uwarunkowania pojęcia podmiotowości, mają bowiem swoje źródła w dwudziestowiecznym, antyesencjalistycznym zwrocie w myśleniu o człowieku. Tendencja ta nie może natomiast zostać właściwie wyjaśniona bez skrótowej przynajmniej charakterystyki założeń esencjalizmu.

Jednym ze sposobów dociekania znaczenia podmiotowości człowieka jest rozpatrzenie związanych z tym zagadnieniem pojęć i stanowisk filozoficznych dotyczących istoty oraz natury człowieka. Rozważania w tej części tekstu opierać się będą

przede wszystkim na rozróżnieniu pomiędzy esencjalizmem i antyesencjalizmem w pojmowaniu człowieka. Poszukując podstaw dla realistycznego ujęcia podmiotowości, przeanalizuję pojęcie natury ludzkiej. Wychodząc od krytyki skrajnego naturalizmu, rozważę możliwości ufundowania podmiotowości człowieka na dyskursywnej (językowej) koncepcji natury ludzkiej. Od dociekań na temat pojęć istoty i natury ludzkiej powrócę do właściwego pola mojej analizy, czyli pojęcia podmiotowości człowieka w ścisłym kontekście edukacji moralnej. Prześlędę to, w jaki sposób idee filozoficzne znajdowały swoje odzwierciedlenie w koncepcjach pedagogiki opierających się na zagadnieniu podmiotowości. Przywołane zostaną przede mną teorie Jeana-Jacquesa Rousseau, Johanna Friedricha Herbarta i Sergiusza Hessena. Odniosę się także do ujęć krytycznych wobec oświeceniowej wizji wychowania opierającego się na kształtowaniu podmiotowości. Problematyczne aspekty zagadnienia zilustruję, odwołując się między innymi do rozważań Michela Foucault z zakresu hermeneutyki podmiotu. Podsumowaniem analizy dokonanej w niniejszym rozdziale będzie zarysowanie możliwego do przyjęcia sposobu postrzegania podmiotowości człowieka w odniesieniu do edukacji moralnej.

Na początek rozważmy, co przeważnie mamy na myśli stosując pojawiające się wielokrotnie w tekście pojęcie podmiotowości. Pojęcie to przywoływane jest najczęściej w kontekstach psychologicznych, filozoficznych i prawnych. Psycholodzy zastanawiają się nad tym, w jaki sposób budować relacje z pacjentem – podmiotem działań terapeutycznych, wzmacniać podmiotowość pacjenta i w jaki sposób wspierać prawidłowy rozwój osobowości. Filozofowie, rozważają zagadnienia opierające się głównie na takich pojęciach, jak osoba, jednostka, tożsamość, natura ludzka, istota człowieka, autonomia czy człowieczeństwo. Pojęcia te są ze sobą ściśle powiązane i wszystkie one w pewien sposób łączą się z dociekaniem na temat podmiotowości. Nie są to jednak rozważania, które przynosiłyby ścisłe wnioski i ustalenia. Prawnicy posługują się pojęciem podmiotu, odnosząc je z jednej strony do sprawstwa, odpowiedzialności czy obowiązków, z drugiej strony, do praw przysługujących jednostce. Zauważmy przy tym, że na gruncie prawa, podmiotowość nie jest w sposób konieczny powiązana z byciem człowiekiem. Może ona w pewnym stopniu przysługiwać także innym bytom lub wytworom kulturowym. Podmiotem prawnym może być przecież spółka, stowarzyszenie czy korporacja. Szeroko dyskutowany jest także status prawny zwierząt oraz maszyn o zaawansowanej technologii (sztuczna inteligencja). Sposób użycia pojęcia podmiotowości w podanych znaczeniach wskazuje na to,

że w najogólniejszym sensie może więc chodzić o odrębność, jednostkowość oraz przypuszczalnie także o zdolność do posiadania lub wytwarzania jakiejś formy tożsamości. Ostatni aspekt nie jest oczywisty, ponieważ zależy on od tego, jak pojmujemy samo pojęcie tożsamości. Czy mamy na myśli jedynie tożsamość numeryczną („bycie tym samym obiektem”), czy raczej określenie to odpowiada rozumieniu tożsamości jako pojęcia relacyjnego (związanego z pewną formą samoświadomości)?

Najprostszą, a zarazem obejmującą wszystkie wymienione przypadki definicją podmiotowości, wydaje się być słownikowe określenie, mówiące o tym, że podmiotowość oznacza po prostu „bycie podmiotem”. Definicja ta sama w sobie niczego jednak nie rozjaśnia, nie tłumaczy w sposób kompleksowy i wystarczający opisywanego fenomenu. W sposób naturalny definicja ta rodzi kolejne pytania, jak chociażby to najbardziej fundamentalne: „Czym jest podmiot”? Ryzyko popelnienia błędnego koła w definiowaniu staje się w tym przypadku bardzo prawdopodobne. W konsekwencji analizy sposobów użycia słowa „podmiot” okazuje się bowiem, że termin ten w najogólniejszym sensie oznacza „odrębny, jednostkowy byt”. Jeśli dodamy do tej definicji dodatkowe aspekty, pozwalające nam rozjaśnić nieco istotę „odrębności” i „jednostkowości” (unikając tym samym błędnego koła), okazuje się, że użytecznym może okazać się pojęcie „tożsamości”. Jeśli jednak mamy na myśli po prostu „bycie identycznym z samym sobą”, wówczas uzyskujemy natomiast definicję zbyt szeroką. Kamień lub książka posiadają tożsamość numeryczną nie będąc jednocześnie podmiotami. Jeśli włączymy do podanej definicji dodatkowe czynniki, jak na przykład autonomia, samoświadomość, możliwość podejmowania decyzji, definicja okazuje się być zbyt wąską, aby objąć pełen sens tego, co mamy na myśli mówiąc na przykład o podmiotowości spółek z ograniczoną odpowiedzialnością.

Pragnę w tym miejscu podkreślić to, w jak znacznym stopniu sposób rozumienia podmiotowości zależy od tego, jakie interpretacje innych terminów odnoszących się do człowieka, przyjmujemy w swoich założeniach. „Podmiotowość” jest bowiem nie tyle samym określeniem konkretnego bytu lub substancjalnego wymiaru człowieczeństwa, ile raczej pojęciem stosowanym do opisu pewnej sytuacji – zachodzącego w danych okolicznościach „fenomenu relacyjnego”. Ostatecznie nie jest możliwe zdefiniowanie podmiotu lub podmiotowości bez odniesienia do tego, wobec czego podmiot ten się wyodrębnia lub uwidacznia. Odrębność jest zawsze określana wobec czegoś innego, podobnie jak jednostkowość i tożsamość podmiotowa nabierają sensu dopiero wobec

istnienia bytów, które wpływają w pewien sposób na ten podmiot. Zauważmy przy tym, że każda z sytuacji, w której użyte zostało słowo „podmiotowość” jest całkowicie inna. Różnią te sytuacje okoliczności funkcjonowania podmiotu oraz przejawiania się jego odrębności i jednostkowości. Zamiast więc wikłać się w analizę samego pojęcia, które miałyby swoim zasięgiem obejmować tak odmienne fenomeny, jak sposób istnienia robotów czy stowarzyszeń prawnych, przyjrzyjmy się raczej temu, jak pojęcie podmiotowości funkcjonuje w interesującym nas kontekście edukacyjnym.

Ciekawa i godna rozważenia, pod kątem filozofii edukacji, definicja podmiotowości pojawia się w tekście Zbigniewa Spendla. Podmiotowość jest, zdaniem autora, „złożonym systemem relacji pomiędzy jednostką i jej otoczeniem” (Spendel 1991: 56). Autor przyjmuje stanowisko realistyczne wobec istnienia jednostkowych bytów i własności charakteryzujących rzeczy. Jednocześnie, autor dystansuje się od możliwości pełnego poznania i rozumienia rzeczy, przyznając własnościom rzeczy rolę właściwych korelatów procesów poznawczych człowieka. Możliwość zrozumienia relacji podmiot – środowisko odbywa się bowiem za pośrednictwem własności świata i przeżyć człowieka. Podmiotowość może być w tym znaczeniu rozumiana jako świadome, twórcze i aktywne ustosunkowanie się do świata obejmujące następujące warunki: (1) poczucie jednostkowości osobowej, (2) świadomość osobowych uwarunkowań, (3) poczucie osobistej wolności, (4) poczucie efektywności własnych działań (Spendel 1991: 56). Podane rozumienie podmiotowości zakłada, że samoświadomość i poczucie sprawstwa stanowią warunki niezbędne do zaistnienia relacji podmiot – przedmiot.

Chociaż z punktu widzenia najogólniejszej analizy pojęcia, kryteria te są do pewnego stopnia problematyczne (przywołajmy chociażby przykład „podmiotowości” noworodka, spółki lub chociażby „inteligentnej” maszyny), to jednak w kontekście edukacyjnym wydają się one trafnie opisywać to, co najczęściej mamy na myśli mówiąc o podmiotowości ucznia lub uczennicy w szkole. Definicja Spendla wyrasta przy tym z oświeceniowej koncepcji podmiotowości, zakładającej takie warunki konieczne bycia podmiotem, jak: autonomia, racjonalność i zdolność do podejmowania twórczego wysiłku. Jako, że edukacja moralna jest procesem wymagającym świadomego uczestnictwa osób biorących udział w tym procesie, wydaje się ona – przynajmniej częściowo – odpowiadać na potrzebę określenia właściwego punktu wyjścia dla dalszych rozważań. Edukacja moralna może więc służyć – w tym rozumieniu – kształtowaniu podmiotowości wychowanka, polegającemu na przechodzeniu od moralnej anomii

(a także, heteronomii – zależności, ambiwalencji, irracjonalności) do autonomii podmiotowej (w tym, wolności, racjonalności, twórczości). Wątek ten rozwinę nieco później ukazując kulturową i dziejową względność podmiotowości pojmowanej w kategoriach autonomii podmiotowej. Co istotne, uświadomienie sobie relatywności przyjętego rozwiązania, nie musi stanowić rozstrzygającego argumentu przeciw jego stosowaniu. Porównując zestawione cechy z innymi możliwymi ujęciami podmiotowości, wypracowany zostanie w tekście pewien „minimalistyczny” sposób rozumienia podmiotowości, przydatny dla dalszych rozważań na temat edukacji moralnej.

Dalsza analiza pojęcia podmiotowości człowieka w kontekście edukacyjnym, wymaga szczegółowego rozważenia opisanych powyżej kryteriów. Dociekaniem na ten temat zajmę się w części pracy poświęconej pojęciu autonomii moralnej, jako że zagadnienie to, łączy się z wszystkimi czterema warunkami wymienionymi przez Spendla. Rozważania na temat podmiotowości wymagają jednak także przeanalizowania znaczenia fundamentalnych pojęć filozoficznych, odnoszących się do podmiotowości (jak na przykład pojęcia istoty lub natury człowieka), a także przesłedzenia dziejów samego pojęcia podmiotowości w kontekście teorii filozoficznych i edukacyjnych. Dwóm ostatnim wątkom poświęcone będą dalsze części tego rozdziału (sekcja 3.3). W tym miejscu, przejdźmy do zasygnalizowanego już na wstępie rozdziału sporu między esencjalizmem i antyesencjalizmem, który pozwoli nam lepiej zrozumieć różnicę pomiędzy realizmem i konstruktywizmem w odniesieniu do podmiotowości ucznia/uczennicy.

### 3.2 Spór pomiędzy esencjalizmem i antyesencjalizmem

Pisząc o podmiotowości nie sposób pominąć rozważania na temat tych pojęć filozoficznych, które są z „podmiotowością” nieodłącznie powiązane. Znaczenie pojęcia podmiotowości człowieka (wyłączmy w tym miejscu już ostatecznie rozważania nad podmiotowością innych rodzajów bytów), zasadza się na sposobie rozumienia tego, kim jest człowiek i na tym, jak można człowieka scharakteryzować. Jednostkowość, tożsamość, wolność i sprawstwo (lub też „poczucie wolności” jak uznaje autor przytoczonej definicji podmiotowości) są to pojęcia odnoszące się do ogólnie rozumianego „człowieczeństwa”. To pojęcie odsyła nas natomiast do rozważań na temat istoty oraz natury człowieka. To na tych pojęciach filozoficznych, chciałabym

skoncentrować tę część rozważań. Rozpocznijmy naszą analizę od pojęcia istoty człowieka.

Przekonanie o konieczności wywodzenia ludzkiej podmiotowości z istoty człowieka wynika z założenia, wedle którego możliwe jest statyczne (niezmienne), obiektywne i uniwersalne określenie statusu bytowego człowieka. Taki punkt widzenia obecny był w filozofii klasycznej, zakładającej istnienie istoty rzeczy, oddającej właściwą treść, sens lub wewnętrzne przeznaczenie rzeczy (jak to miało miejsce między innymi w koncepcji Arystotelesa).

Już na wstępie pojawiają się w tym miejscu dwa istotne zastrzeżenia. Po pierwsze, sama możliwość i zasadność ujęcia człowieka w tak uniwersalnych ramach wydaje się być problematyczna. Wątek ten rozwinę w kolejnych sekcjach tekstu, ukazując stanowiska krytyczne wobec przyjętego przez filozofię klasyczną rozwiązania.

Po drugie, wydaje się, że związek pomiędzy określeniem istoty człowieka i uznaniem istnienia określonej w pewien sposób podmiotowości człowieka, nie ma charakteru koniecznego. Przy założeniu relacyjności pojęcia podmiotowości, ściśle określenie tego, kim (czym) jest człowiek nie jest niezbędne do tego, aby właściwie i trafnie opisać związek jednostki z jej otoczeniem. Realnie istnieć mogą powiązane ze sobą byty i charakteryzujące je własności i związki, na których nadbudowana może być warstwa pojęciowa odnosząca się do człowieka. Możemy pozostać w horyzoncie stanowiska realistycznego, nie opierając przy tym swoich rozważań na substancjalnie pojmowanej i możliwej do obiektywnego scharakteryzowania, istocie człowieka. Jednostkowość i odrębność ucznia czy uczennicy jest przecież oczywistym fenomenem, którego można doświadczyć bezpośrednio (w relacji pedagogicznej), nie odwołując się przy tym do najbardziej fundamentalnych kategorii bytu. Aby dostrzec oba zasygnalizowane wątki, prześledźmy krótko historię sporu między esencjalizmem i antyesencjalizmem.

### 3.2.1 Istota człowieka – główne założenia esencjalizmu

Pojęcie istoty rzeczy, które ukształtowało się na gruncie filozofii klasycznej, oznacza w najogólniejszym znaczeniu to, co „czyni daną rzecz tym, czym ona jest”. Istota odnosi się więc w tym znaczeniu do obszaru bytowego – jest ona obecna we wszystkich rzeczach istniejących w świecie. Arystoteles definiuje pojęcie istoty jako „to, dzięki czemu rzecz jest sama przez się” (Arystoteles 2013: VII 1029 b). Istota nie jest tym



samym co forma, chociaż jej znaczenie częściowo zachodzi na obszar znaczeniowy drugiego z podanych pojęć, ponieważ to właśnie forma nadaje określoną funkcję oraz przeznaczenie danej rzeczy. Według Stagiryty, istota rzeczy jest jej niezmienną, wewnętrzną naturą – tym, co istniało, co jest i co będzie trwać, pomimo zachodzenia zmian przypadłościowych w danej substancji. Aspekt ten odróżnia istotę rzeczy od formy, która jest tym, co aktualizuje substancję i nie ma w sobie żadnego elementu potencjalności.

W koncepcji Arystotelesa pojawia się także inne wyjaśnienie terminu „istota rzeczy”. Zamiast do perspektywy metafizycznej, filozof odnosi się w nim do obszaru czysto semantycznego. Istota jest tym, co odpowiada znaczeniu, które można wychwycić definiując daną rzecz. Według Stagiryty „[d]efinicja (...), w której nie występuje sam wyraz, lecz wyrażone jest jego znaczenie, jest właśnie definicją istoty każdej rzeczy” (Arystoteles 2013: VII 1029 b). Pytaniem, które nasuwa się w kontekście zamieszczonego fragmentu tekstu jest to, czy znaczenie, które mamy na myśli mówiąc o istocie człowieka (a także wtórnie też o jego podmiotowości), musi z konieczności posiadać jakiś realny odpowiednik bytowy (jak zakładał Arystoteles), czy mogłoby ono oddawać sens przypisywany danej rzeczy na mocy innych uwarunkowań (np. czynników kulturowych). W tym miejscu wyraźnie rysuje się różnica pomiędzy ujęciem realistycznym i konstruktywistycznym w zakresie istnienia znaczenia, które przypisujemy pojęciom takim jak na przykład „istota” czy „podmiotowość”.

Tomasz z Akwinu rozwinął stanowisko esencjalizmu, uznając istnienie fundamentalnej różnicy pomiędzy istotą rzeczy, a istnieniem rzeczy. Zdaniem Tomasza z Akwinu, byt przygodny nie może w swojej istocie zawierać komponentu istnienia. Z definicji, byt przygodny wszakże może, ale nie musi istnieć. Jest on czasowy i zniszczalny. Możliwość istnienia nie jest przy tym tożsama z jego aktualnością (czyli pewnym sposobem bycia danej substancji). Istnienie przynależy bowiem do innego porządku i nie jest ono po prostu przypadłością rzeczy. Zrozumienie tego, czym jest istnienie nie odbywa się zatem na drodze analizy istoty danej rzeczy, ale wymaga ono racjonalnego namysłu nad rzeczywistością, poprzedzonego empirycznym poznawaniem świata w jego ogólnej dynamice. Tomasz z Akwinu uważa, że:

Istnienie jest (...) tym, co jest najbardziej wewnętrzne w każdej rzeczy i co tkwi we wszystkim najgłębiej, gdyż jest formą w stosunku do wszystkiego, co jest w każdej rzeczy (Tomasz, „Suma teologiczna”, za: Swieżawski 2000: 651).

Z tego punktu widzenia, bycie człowiekiem naznaczone jest zachodzeniem zasadniczej różnicy pomiędzy tym, kim człowiek jest jako jednostka czy też byt przynależący do określonego gatunku, a tym, że stanowi on realny byt przygodny – istnieje jako byt urzeczywistniony, chociaż nie jest to porządek konieczny. Fakt ten generuje oczywiście wiele wątków związanych ze znaczeniem relacji człowieka z Bogiem jako bytem koniecznym (tj. takim, którego istota tożsama jest z istnieniem) w filozofii scholastycznej. Ten ważny aspekt rozważań wykracza jednak poza ścisłą tematykę naszych poszukiwań.

Według Tomasza z Akwinu, istotą rzeczy jest to, co oddaje najpełniej byt danej rzeczy w formie określonego znaczenia. Podobnie jak Arystoteles, filozof ten uznaje, że istota rzeczy nie jest tożsama z jej formą. Swoje przekonanie Tomasz uzasadnia tym, że istota rzeczy wyraża raczej całość substancji, którą jest złożenie z materii i formy, a nie poszczególne elementy substancji. Jak uznał Tomasz z Akwinu: „Nazwa *essentia* oznacza w substancjach złożonych to, co składa się z materii i formy” (Tomasz, „Byt i istota”. Za: Swieżawski 2000: 649). Patrząc na tę kwestię z perspektywy antropologicznej, człowiek jest jednością psychofizyczną. Dusza rozumna stanowi formę substancjalną ciała, jako że nadaje ona człowiekowi witalność oraz indywidualność. Chociaż dusza człowieka jest samoistna, niematerialna i nieśmiertelna, to jednak związana jest ona z konkretnym ciałem (Tomasz z Akwinu, 1997: I, 79,2):

W substancjach złożonych z materii i formy jest dwojakie złożenie aktu i możliwości: pierwsze samej substancji, która składa się z materii i formy; drugie natomiast z samej już złożonej substancji i istnienia, to złożenie można też nazwać złożeniem z tego, czym coś jest, i istnienia lub tego, czym coś jest, i dzięki czemu jest (Tomasz z Akwinu 1997: II, 54, &1295).

Chociaż z podanych powyżej przyczyn nie można postawić znaku równości pomiędzy pojęciami istoty człowieka i jego duszy (pojmowanej w tym kontekście jako formy ciała), to jednak refleksja na temat dziejów pojęcia duszy pozwala na sformułowanie istotnych uwag dotyczących dyskusji między esencjalizmem i antyesencjalizmem.

Klasyczne ujęcie duszy człowieka opierało się na przekonaniu o jej substancjalnym charakterze. Dusza rozumna – właściwa człowiekowi i niewystępująca w tej formie w świecie roślin czy zwierząt – postrzegana była na kształt określonego rodzaju bytu

i utożsamiana z rozumem (między innymi w koncepcjach Platona i Arystotelesa). Części wspólne dla ludzi i zwierząt – czyli dusza zmysłowa (w koncepcji Arystotelesa) lub pożądliva i impulsywna (w koncepcji Platona) – stanowiły obszar działania instynktów, namiętności i emocji. Dusza witalna (w koncepcji Arystotelesa) – wspólna dla ludzi, zwierząt i roślin – pełniła zaś rolę czynnika ożywiającego byt. W najogólniejszym zarysie, koncepcje duszy autorstwa starożytnych filozofów zakładały, że wraz z ostatnim tchnieniem człowieka, jego dusza ulatuje z ciała, aby znaleźć swoje miejsce w zaświatach lub – na gruncie naturalizmu (np. w koncepcji Demokryta z Abdery lub Epikura z Samos) – ulec rozproszeniu na subtelne, niewielkie atomy. W tym sensie, zrozumiałe jest przekonanie o szczególnej roli duszy rozumnej jako czynnika bezpośrednio wpływającego na żywotność i na jednostkowość człowieka, jak również na jego sposób życia.

Na gruncie filozofii średniowiecznej, dusza była pojmowana jako specyficzna dla człowieka władza, która po jego biologicznej śmierci, zachowuje swoją nieśmiertelność. Sporna była natomiast kwestia związku duszy i ciała, ich wzajemnej zależności i indywidualności duszy (co było też odległym echem rozważań stoików na temat *pneumy*). Wyrazicielem przekonania o ścisłym związku jednostkowej, indywidualnej duszy człowieka z konkretnym, jednostkowym ciałem jest Tomasz z Akwinu. Jak zauważa Stefan Swieżawski, Tomasz z Akwinu twierdzi, że dusza jest czynnikiem, który indywidualizuje człowieka. Dusza jest przystosowana do konkretnego, jednostkowego ciała. Oddziałując na siebie, dusza ludzka (forma) i ciało człowieka (materia) mają na siebie wzajemny, pozytywny wpływ (Swieżawski 2000: 671-672). Dusza jako byt umysłowy udoskonala ciało człowieka, z kolei materia, jako pośrednicząca w poznaniu zmysłowym, umożliwia duszy nabywanie wiedzy o rzeczywistości. To właśnie w jedności psychofizycznej wyraża się to, kim jest człowiek i to, w jaki sposób funkcjonuje on w świecie. Chociaż Tomasz z Akwinu podkreśla dynamikę istnienia człowieka i świata, to jednak istotę rzeczy (a więc także istotę człowieka) pojmuje jako niezmienną.

Związek pomiędzy podmiotowością i duszą na gruncie filozofii klasycznej wyjaśnia Stanisław Judycki w tekście „Dusza i doświadczenie wewnętrzne. Fragmenty analizy” (2006). Bycie podmiotem jest związane z zachodzeniem substancjalnej niezmienności i ciągłości („trwaniem przedmiotu w swoich stanach”) oraz pozostawaniem „ostatecznym biegunem odniesienia” dla jednostkowych stanów rzeczy (Judycki 2006: 87-88). W filozofii klasycznej, dusza człowieka jest elementem

stanowiącym zarówno o trwałości istnienia danego indywiduum (jako rzecz niezmienna i wykraczająca poza kategorie przestrzenne), jak i o możliwości rozumnego oraz wolicjonalnego odnoszenia się do otaczającej człowieka rzeczywistości. Podmiot jest zaś – według Judyckiego – doświadczany jako wewnętrzna „siła”, przejawiająca się jako podstawa stanów umysłowych, przeżyć, czynności oraz procesów myślowych (Judycki 2006: 84-85). Podmiot nie może zostać sprowadzony do żadnego z przeżywanych przez niego procesów, ani do treści przeżyć ujawniających się podczas zachodzenia tych wewnętrznych procesów. Filozofia klasyczna utożsamia tę wewnętrzną „siłę” człowieka (podmiot w znaczeniu uznawanym przez Judyckiego) z niematerialną i trwałą substancją. Podmiotowość człowieka jest więc w sposób konieczny powiązana z istnieniem duszy rozumnej (Judycki 2006: 88-89).

Początkiem procesu zmierzającego do odejścia od zakorzenionego w metafizycznym paradygmacie sposobu ujmowania człowieka była zmiana w pojmowaniu duszy ludzkiej na gruncie nowożytnego mechanicyzmu. Mechanicyzm – rozwijający się w filozofii siedemnastego wieku – przyniósł przekonanie o tym, że czynnikiem ożywiającym ciało może być energia czy też siła sprawcza pochodząca z zewnątrz<sup>10</sup>. Choć Kartezjusz uznaje substancjalny charakter ciała (rzecz rozciągła) i duszy (rzecz myśląca), to mimo wszystko, jego dualistyczna koncepcja wprowadziła ogromną zmianę w myśleniu na temat relacji pomiędzy tymi dwoma wymiarami istnienia (Kartezjusz 2002: 81-97). Niezależność bytowa obu typów substancji oznaczała zanegowanie koniecznego wpływu duszy na ciało, jako władzy ożywiającej materię. Skutkiem było z kolei pojawienie się możliwości opracowywania systemów monistycznych (zarówno materialistycznych, jak i idealistycznych), które eliminowały przekonanie o istnieniu trwałego, jednostkowego i obiektywnego fundamentu bytowego jednostki, lokującego się w samej tej jednostce<sup>11</sup>.

Dodatkowo, wraz z powstawaniem koncepcji podważających substancjalny charakter duszy – chociażby w wydaniu systemu filozoficznego Barucha Spinozy, w którym to dusza stanowi jeden z atrybutów Boga – przyrody lub rozważań Davida Hume’a, w których to własne, substancjalne „ja” jest ideą przyjmowaną na mocy przyzwyczajenia – dusza ludzka zaczęła stopniowo nabierać charakteru czynnika

---

<sup>10</sup> Proces przejścia od animizmu i dynamizmu filozofii klasycznej do nowożytnego mechanicyzmu opisuje między innymi Bertrand Russell w swojej książce pt. *Dzieje zachodniej filozofii* (Russell 2012: 619-622).

<sup>11</sup> Na problem ten – w odniesieniu do koncepcji Barucha Spinozy – zwraca uwagę Jacek Migasiński w książce pt. *Filozofia nowożytna. Postacie, idee, problemy* (Migasiński 2011: lokalizacja 1396).

funkcjonalnego, integrującego organizm (pojmowany jako system wpływających na siebie części). Teoria Hume'a – zakładająca, że „ja” przypomina raczej „wiązkę wrażeń”, czyli złożony ciąg dynamicznych procesów przyczynowo-skutkowych niż tradycyjnie pojmowany byt substancjalny, całkowicie zmieniło perspektywę postrzegania ludzkiej duszy oraz podmiotowości człowieka (Honderich 2005: 114). Pytanie o to, wedle jakich prawideł funkcjonuje dusza człowieka (lub szerzej, ludzkie „ja”), stało się bardziej zasadne od pytania o to, czym w istocie jest dusza człowieka i jaką posiada ona wewnętrzną naturę.

Dodatkowo, w filozofii Kartezjusza mamy do czynienia z pojawieniem się istotnego rozróżnienia pomiędzy pojęciem człowieka i podmiotu myślącego. Dusza jest pojmowana przez filozofa jako myślące „ja” – niezależne i samodzielne wobec ludzkiego ciała. Chociaż kategoria myślenia posiada w koncepcji Kartezjusza bardzo szeroki zakres – od aktów woli, przez akty intelektualne, aż po uczucia – to jednak nie wyczerpuje ona spektrum aktywności przejawianych przez człowieka. Wszelkie czynności ciała – doznawanie, reagowanie na czynniki zewnętrzne itp. – są jednak innymi (mniej znaczącymi) niż ściśle podmiotowe przejawami funkcjonowania człowieka. „Ulokowanie” podmiotowości w tylko jednym – powiązanim z rozumnością człowieka – aspekcie funkcjonowania jednostki, przyczyniło się do powstania tendencji, aby podmiotowość traktowana była jako idea, do której należy dążyć we własnym życiu, a nie jako coś istniejącego już niejako w „gotowej”, naturalnej dla funkcjonowania człowieka w świecie formie. Jak ujmuje tę kwestię Astrid Męczkowska:

W perspektywie łączącej myśl Kartezjusza, Kanta i Hegla podmiotowość przedstawia się jako projekt bycia. Nie jest ona człowiekowi dana, lecz zadana (...) Człowiek, pretendując do miana Podmiotu, wypełnić winien określone postulaty, które – choć znajdują określone podstawy w jego przyrodzonym uposażeniu – są ściśle współzależne od rozwoju jego świadomej woli. Lista wspomnianych postulatów obejmuje racjonalność, wolność (autonomię) oraz aktywność (Męczkowska 2006: 37).

Trudno byłoby w tej sytuacji posługiwać się w dalszym ciągu tradycyjnie pojmowanym pojęciem istoty człowieka. Kluczowym odniesieniem dla ludzkich działań stało się bowiem osiągnięcie pewnego uniwersalnego, ale zarazem abstrakcyjnego ideału. Z jednej strony, podmiot nie był już utożsamiany z istotą człowieka – czynnikiem jednostkowym, niezmiennym i wyrażającym całokształt funkcjonowania jednostki

ludzkiej. Pojęcie podmiotu nie odnosiło się już wprost do pewnego stanu faktycznego i zastanego (substancjalnej formy istnienia człowieka), lecz do stanu idealnego (zamierzonego). Z drugiej strony, podmiotowość miała być w dalszym ciągu projektem uniwersalnym, wspólnym dla wszystkich rozumnych oraz wolnych istot, a nie jednostkowym celem dążenia konkretnego człowieka. Na gruncie filozofii nowożytnej, podmiot nie był więc tym samym, co istota człowieka, ale wciąż pozostawał on mimo wszystko, ideałem obiektywnym i uniwersalnie wiążącym.

Kolejnym ważnym krokiem w dziejach pojęcia „istoty człowieka” było pojawienie się koncepcji antyesencjalistycznych w filozofii końca dziewiętnastego wieku oraz we współczesnej refleksji filozoficznej. Obie kategorie – zarówno uniwersalnej „esencji” człowieka, jak i niezmiennego, pozaczasowego i ponadnaturalnego podmiotu, zostały zakwestionowane. Uzależnienie rozumienia tego, kim jest człowiek od sposobu istnienia w świecie, nadanie indywidualnej egzystencji człowieka dynamicznego, twórczego i unikatowego charakteru, było tendencją uwidaczniającą „zierzch” tradycyjnego pojmowania problematyki istoty człowieka. Tendencja ta obecna była przede wszystkim w koncepcji filozoficznej Friedricha Nietzschego. Dwudziestowieczni egzystencjaliści, pragmatyści oraz estetycy XX wieku, rozwijali tę myśl, uzupełniając ją nowymi obserwacjami i rozważaniami. Od pochodzącego od Sartre’a przekonania o tym, że „egzystencja poprzedza esencję”, przez pragmatystyczne uznanie działania za czynnik konstytuujący znaczenie, po koncepcję życia pojmowanego jako proces autokreacji podmiotowej (obecnej między innymi w twórczości Richarda Shustermanna i Richarda Rorty’ego). Wymienione koncepcje wyznaczały kolejne kroki zmierzające do zanegowania istnienia jednego, uniwersalnego czynnika, który stanowiłoby jakakolwiek obiektywną podstawę człowieczeństwa i podmiotowości.

Jako argument przeciw możliwości sformułowania uniwersalnego określenia istoty człowieka, Richard Shustermann podał relatywny charakter wszelkich określeń odnoszących się do jednostki. Uznanie, że czynniki takie jak: racjonalność (jeśli przywołamy chociażby założenia koncepcji Immanuela Kanta), społeczna oraz rozumna natura człowieka (jeśli odwołamy się do koncepcji Arystotelesa), czy jakakolwiek inna właściwość lub cecha, miałyby stanowić o istocie człowieka, może zostać – zdaniem Shustermanna – zanegowane, dzięki obserwacji różnorodności wzorców postępowania obecnych w różnych kulturach i na przestrzeni dziejów historycznych (Shustermann 2000: 240). Istnienie ahistorycznej istoty człowieka nie znajduje swojego potwierdzenia w dziejach człowieka i doświadczeniach jednostki. Podążając śladem Nietzschego,



Foucault i Rorty'ego, Richard Shustermann postuluje więc raczej autokreację podmiotową, którą można rozumieć w tym kontekście jako tworzenie samego siebie, według wzorców uznawanych przez danego człowieka za wystarczająco atrakcyjne i kulturowo (społecznie) wzbogacające. Ten – mający swoje źródła w estetyce – pogląd, miałby zastąpić wzorzec postępowania, opierający się na poszukiwaniu, odkrywaniu oraz realizowaniu jakiegokolwiek uniwersalnego wzorca człowieczeństwa (Shustermann 2000: 243).

Antyesencjalistyczny zwrot w pojmowaniu człowieka, znalazł swoje zwieńczenie w filozofii doby postmodernizmu. Zdaniem wielu współczesnych myślicieli, nadbudowane na pojęciu istoty kategorii podmiotowości i tożsamości człowieka, zmieniają swoje znaczenie w dobie szybkiego rozwoju technologii i inżynierii genetycznej. Zmianę w pojmowaniu człowieka w epoce postmodernizmu wyraża między innymi pojęcie „tożsamości bez osoby”, którym posługuje się w swojej koncepcji Giorgio Agamben (Agamben 2009: 64). Określenie stosowane przez tego filozofa wyraża refleksję, wedle której możliwe jest rozpatrywanie tożsamości człowieka jako fenomenu odrębnego wobec społecznego i biologicznego bytu jednostki. Tożsamość jest czymś wytwarzanym na potrzeby społeczeństwa informacyjnego. Człowiek pojmowany jako jednostka, która posiada swój fizyczny, psychiczny oraz społeczny wymiar istnienia, nie jest tym samym, co postać, której tożsamość lub mnogie tożsamości prezentowane światu za pośrednictwem technologii:

Istnieję, bo Maszyna mnie rozpoznaje lub przynajmniej widzi; żyję, skoro ręczy za to Maszyna, która nie zasypia ni się nie budzi, lecz wiecznie czuwa; nie jestem zapomniany, skoro Wielka Maszyna zarejestrowała moje dane numeryczne lub cyfrowe. Jest oczywiste, że ta przyjemność i ta pewność są sztuczne i złudne; wiedzą to najlepiej właśnie ci, którzy codziennie ich doświadczają. Co znaczy bowiem zostać rozpoznany, jeżeli przedmiotem rozpoznania jest nie osoba, lecz numeryczne dane? (Agamben 2010: 65).

Refleksja Agambena nie ogranicza się przy tym do opisu sytuacji wyjściowej, ale obejmuje ona także wyrażaną wielokrotnie przez tego filozofa obawę o to, jakie rozumienie człowieka i świata może zastąpić dotychczasowe, w pewnym sensie anachroniczne, pojmowanie środowiska jego funkcjonowania. Agamben zauważa, że bycie i działanie człowieka jest zakorzenione w języku. Jest to jednak ujęcie zupełnie odmienne od klasycznego, arystotelesowskiego przekonania o tym, że posługiwanie się

językiem jest pewną szczególną, gatunkową własnością człowieka. Posługiwanie się systemem znaków jest bowiem własnością wielu gatunków istot. Agamben specyfikę człowieka dostrzega w różnicy pomiędzy pojęciami języka i mowy. Mowa zwierząt reprezentuje konkretną treść, która wyrażana jest za pomocą określonych dźwięków lub gestów. Człowiek niekiedy doświadcza natomiast stanu niemożności wyrażenia w formie dźwięków lub innych symboli wszystkiego tego, co zawiera w sobie język. Zakres rozumienia treści znaczeniowych w języku jest znacznie szerszy, niż sama możliwość komunikowania znaczeń. W konsekwencji, właśnie to, co niewyraźalne, stanowi dla człowieka właściwy obszar znaczący:

Dla istoty, której doświadczenie języka nie jest rozszczepione na język i mowę (...) nie może istnieć ani wiedza, ani niemowlęstwo [okres braku zdolności mówienia], ani historia. Byłaby ona zawsze zjednoczona ze swoją językową naturą i nigdzie nie dana by była nieciągłość lub różnica, w której mogłoby się wytworzyć coś takiego jak wiedza lub historia (Agamben, za: Geulen 2012: 48).

Agamben przywołuje w swoich tekstach dobrze znaną i wielokrotnie interpretowaną przez filozofów współczesnych koncepcję języka, autorstwa Ludwiga Wittgensteina (2004). Język jest obszarem, który wyznacza zakres tego, co może być wyrażone przez podmiot. Innymi słowy, podmiot może wyrażać jedynie to, co może on pomyśleć w języku. Relacja ta jednak nie przebiega jednak w prosty sposób także w drugą stronę. Szczególnie interesujący jest jednak wniosek, do którego dochodzi Agamben na podstawie koncepcji Wittgensteina. Zdaniem Agambena, los współczesnego człowieka przypomina sytuację weneccjanina, który jest zagubiony w gąszczu słów, tak jak mieszkaniec tego włoskiego miasta, gubi się w splocie skomplikowanych ciągów komunikacyjnych (Agamben 2010: 51). Symbole czy też pojęcia, którymi posługuje się filozofia są niemal martwe, analogicznie do statusu łaciny, której nie da się już wykorzystać do sprawnej komunikacji we współczesnym świecie. Ten „widmowy”, zdaniem Agambena, język, charakteryzujący współczesność, unaocznia zagubienie i niepewność człowieka, płynące z braku jednoznacznych reguł postępowania i rozumienia świata. Agamben wyraża nadzieję na odnalezienie nowego sposobu mówienia o człowieku. Sposobu, który z jednej strony nie będzie „widmowy”, a więc też całkowicie nieadekwatny do aktualnych doświadczeń współczesnego człowieka, ale też nie będzie ograniczał się do generowania numerycznych danych. Dane te mówią bowiem



nie tyle o samym podmiocie, ile raczej o intencjach tych, którzy chcą sprawować kontrolę nad człowiekiem:

A jednak zgodnie z prawem głoszącym, że w dziejach nie zdarzają się powroty do utraconych kondycji, musimy bez żalu i bez nadziei przygotować się do poszukiwania – zarówno poza tożsamością osobistą, jak i tożsamością bezosobową – nowej postaci ludzkiej, lub może po prostu żywej twarzy różnej tak od maski, jak i od biometrycznej *facies*, której jeszcze nie możemy zobaczyć, lecz którą przeczuwamy. To przeczucie sprawia, że niekiedy dreszcz wstrząsa nami niespodziewanie w chwilach zagubienia i w snach, kiedy przytomności nam brak i kiedy przytomni jesteśmy (Agamben 2010: 65).

Chociaż Agamben pozostaje zdecydowanym krytykiem esencjalizmu, to jednak koncepcja jego autorstwa, zarazem ujawnia nadzieję na odnalezienie innej, niż odwołująca się do tradycyjnej metafizyki podstawy myślenia o człowieku. Jak zauważa Eva Geulen, w koncepcji Agambena „poza wszystkimi aporiami, dostrzec można pobożną wiarę w niedyspozycyjny, niedostępny, niedający nad sobą władac i sobą rządzić, z pewnością także niedookreślony fenomen” (Geulen 2012: 175).

Zauważmy w tym miejscu ogólną tendencję obecną we współczesnych rozważaniach na gruncie antropologii filozoficznej. Rozumienie relacji pomiędzy tym, co wyrażamy mianem pojęć osoby, człowieka, podmiotu, tożsamości czy osobowości uległo w dziejach filozofii znaczącej zmianie. Bycie osobą nie musi być na gruncie filozofii współczesnej w sposób konieczny powiązane z byciem człowiekiem (fakt ten możemy zaobserwować rozpatrując chociażby kwestię statusu moralnego sztucznej inteligencji i zwierząt), tożsamość może być fenomenem poza lub ponadosobowym (przysługiwać rzeczom, ale też być kwestią indywidualnego wyboru samoświadomej istoty), a podmiotowość okazuje się być pojęciem na tyle szerokim, że niekoniecznie powiązany z samym faktem bycia człowiekiem. Proces ten postępuje ku dalszemu redukowaniu kolejnych, coraz bardziej „chwiejnych” podstaw normatywnych określeń dotyczących człowieczeństwa.

Możemy zauważyć, że we współczesnym dyskursie filozoficznym dominują konstruktywistyczne tendencje w podejściu do fundamentalnych pojęć określających człowieka. Związane z tym faktem rozważania o konsekwencjach i możliwych ujęciach problematyki w obszarze edukacji moralnej, pojawią się w dalszej części pracy. Obecnie, pozostaniemy jeszcze w obszarze tematyki z zakresu antropologii filozoficznej. Prześledzenie historii sporu między esencjalizmem i antyesencjalizmem nie wyczerpuje

bowiem spektrum możliwych poszukiwań uniwersalnego fundamentu dla ludzkiej podmiotowości. Przyjrzyjmy się zatem temu, czy może istnieć inna podstawa podmiotowości niż ahistoryczna i pozaprzestrzenna istota człowieka. Skoro wiele ze wspomnianych przeze mnie pojęć – tradycyjnie zarezerwowanych dla rozważań o człowieku – nie przybliży nas znacząco do lepszego pojmowania tego, czym jest podmiot, może warto byłoby zamiast tego skoncentrować analizę na samym pojęciu człowieczeństwa. Pojęcie to, kieruje naszą uwagę ku rozważeniom dotyczącym pojęcia natury ludzkiej. Być może to właśnie pojęcie natury człowieka mogłoby posłużyć jako adekwatne odniesienie dla rozważań na temat ludzkiej podmiotowości w wymiarze edukacyjnym. Jak podkreśliłam we wcześniejszych rozważaniach, nie chodzi nam przecież o wszystkie możliwe aspekty i wymiary podmiotowości, lecz wyłącznie o wymiar istnienia człowieka, wraz ze specyfiką jego działania i przejawiania się w świecie.

### 3.2.2 Natura człowieka jako fundament podmiotowości

Na wstępie naszych rozważań, doprecyzowania wymaga różnica pomiędzy pojęciami istoty i natury człowieka. Choć pojęcia te niekiedy używane są zamiennie, to należy zaznaczyć, że istnieje pomiędzy nimi fundamentalna różnica znaczeniowa. Istota wyraża w człowieku to, co jest w nim niezmiennie, trwałe i fundamentalne. Jest to sens, do którego odsyła najogólniejsza definicja człowieka. Rozważania na temat istoty człowieka lokują się przede wszystkim w obszarze metafizyki, jako że odnoszą się one do celowości, sensu człowieczeństwa, najgłębszej treści wyrażającej się w byciu człowiekiem. Pojęcie to implikuje ujęcie normatywne. Określając fundament człowieczeństwa, wyrażamy też pośrednio to, do czego człowiek jest w jakimś sensie przeznaczony i do czego powinien dążyć w swoich działaniach.

Pojęcie natury ma nieco inną treść i zakres znaczeniowy. Poprzez naturę danej rzeczy rozumiemy przeważnie jej określoną charakterystykę, zbiór własności czy też jej najogólniejszą właściwość. Natura może być czymś zmiennym, dynamicznym, trudnym do jednoznacznego określenia. Pojęcie natury pojawia się nie tylko w rozważaniach metafizycznych, ale używane jest także w kontekstach antropologicznych i psychologicznych. Wydaje się, że określenie natury człowieka nie pociąga za sobą tego stopnia normatywności, co określenie istoty człowieka. Można wszakże opisywać naturę człowieka, nie wyznaczając jednocześnie obiektywnego i uniwersalnego celu dążenia

lub poniekąd także, sensu człowieczeństwa. Co więcej, pojęcie natury człowieka może odnosić się do każdego przedstawiciela gatunku przyrodniczego (natura biologiczna), do człowieka w węższym zakresie znaczeniowym (np. natura społeczna, polityczna itp.) lub nawet do określonych jednostek (gdy mówimy, że coś leży w naturze danego człowieka).

Oba pojęcia – istota i natura – oddają jednak podobne, ogólne przekonanie, że istnieje pewien wspólny wymiar lub perspektywa oglądu, która może posłużyć jako uniwersalny lub przynajmniej intersubiektywny punkt odniesienia dla określeń dotyczących człowieka. Także status ontyczny „natury człowieka” jest równie problematyczny, co ten odnoszący się do podmiotowości człowieka czy też do jego istoty.

Po pierwsze, nie jest jasne, czy w ogóle istnieje jakikolwiek realny odpowiednik dla tego określenia, czy jest to po prostu konstrukt pojęciowy, opierający się na interpretacji i dyskursie językowym. Spór między realizmem i konstruktywizmem znajduje więc swój wyraz także w odniesieniu do tego pojęcia. Po drugie, jeśli natura miałaby posiadać substancjalne zakorzenienie w rzeczach, to pojawia się pytanie o to, w jaki sposób natura istnieje i w jakim typie lub rodzajach bytu jest ona ufundowana. Można zadać sobie także pytanie, czy natura człowieka oddaje po prostu zbiór charakterystycznych cech biologicznych (naturalizm biologiczny) lub społecznych, czy może wyraża jakąś spełnianą przez człowieka funkcję gatunkową, lub odnosi się do jeszcze innych faktów czy też sytuacji, zachodzących w horyzoncie życia człowieka.

Poszukując pierwszych pogłębionych refleksji na temat natury człowieka ponownie sięgnijmy do najważniejszych pism Arystotelesa. Zarówno w „Etyce Nikomachejskiej” (2012), jak i w „Metafizyce” (2013), znajdujemy spójny opis natury człowieka. Wychodząc z naturalistycznego punktu widzenia, Arystoteles – zgodnie z klasyczną zasadą określania pojęć – definiował to, kim jest człowiek, na podstawie jego cech rodzajowych (wspólnych dla wszystkich zwierząt), a także własności odróżniających gatunek ludzki od innych gatunków zwierząt.

Z tej analizy wyłania się następująca charakterystyka natury człowieka. Człowiek jest zwierzęciem rozumnym (z łac. *animal rationale*). Chociaż przynależy on do królestwa zwierząt i posiada wspólne z innymi gatunkami zwierząt własności, takie jak chociażby zdolność do odczuwania i witalność, to jest w nim także obecny czynnik, który odróżnia człowieka od innych zwierząt i nadaje mu jego specyficzną postać. Zdolność do posługiwania się rozumem – a więc także do logicznego myślenia, budowania związków implikacyjnych i formułowania celów – wiąże się z dwiema innymi cechami,

które współtworzą naturę ludzką. Arystoteles uznaje, że „za swoistą funkcję człowieka uważamy pewien rodzaj życia, a mianowicie działanie duszy i postępowanie zgodne z rozumem, za swoistą zaś funkcję człowieka dzielnego to samo działanie wykonywane w sposób szczególnie dobry” (Arystoteles 2012: I 7 1098 a). W naturze człowieka leży więc nie tylko sama rozumność, ale także zdolność do samorozwoju, dążenie do zrealizowania właściwej funkcji człowieka w jak najpełniejszy możliwy sposób.

Według Stagiryty, dzięki rozumności człowiek wytwarza w sobie potrzebę komunikowania się z innymi ludźmi – wyrażania myśli, przekazywania informacji, dzielenia się swoimi przekonaniem. Warto podkreślić, że greckie słowo *logos* w systemie Arystotelesa oznacza nie tylko rozum jako władzę poznawczą, ale także język, którym posługuje się człowiek. Jako istota zdolna do operowania językiem, jak również posiadająca wewnętrzną skłonność do samorozwoju, człowiek potrzebuje wspólnoty ludzkiej – bytów podobnych do niego samego, zdolnych do komunikowania treści pojęć. Według Arystotelesa człowiek jest więc także „zwierzęciem politycznym” (z gr. *zoon politikon*), co oznacza, że posiada on wrodzoną i naturalną potrzebę życia w społeczeństwie. Faktyczny potencjał człowieka, jego zdolność do samorozwoju, może urzeczywistniać się dopiero w warunkach umożliwiających współtworzenie społeczności istot myślących, a więc zarazem zdolnych do deliberacji (pojmowanej jako zachodzący w odpowiedni sposób namysł nad problemami<sup>12</sup>) oraz komunikowania treści w języku.

Arystoteles dostrzegał podwójną naturę człowieka: jego zwierzęcość i rozumność. Filozof uznał, że w pierwszej kolejności człowiek, podobnie jak inne zwierzęta, zaspokaja swoje naturalne popędy i potrzeby, takie jak przetrwanie, bezpieczeństwo i rozmnażanie. Realizacja wyższej formy człowieczeństwa jest do pewnego stopnia aktem jego własnych wyborów oraz bezpośrednią konsekwencją rozwoju charakteru moralnego człowieka. Ukształtowanie charakteru wymaga samowiedzy, doświadczenia i świadomego działania na rzecz samorozwoju moralnego. Jest długotrwałym procesem, a nie faktem zastanym przez człowieka. Bycie człowiekiem wiąże się więc z podejmowaniem świadomych działań, samorozwojem duchowym i nabywaniem określonych sprawności oraz kompetencji zmierzających do *autarkii* (umiejętności rządzenia samym sobą). Kompetencje te – związane z rozumną naturą – pozwalają na odróżnienie człowieka od innych zwierząt. Chociaż jednak, podobnie jak każde inne

---

<sup>12</sup> Natasza Szutta definiuje *deliberację* – w znaczeniu przyjmowanym przez Arystotelesa – jako „dobry namysł, który, by był trafny, musi dokonywać się długo i powoli” (Szutta 2017: 121).

stworzenie, człowiek posiada swoją własną specyfikę, nie można – zdaniem Arystotelesa – uznać wyższości człowieka nad pozostałymi bytami:

Jeśli by bowiem nazwać mądrością teoretyczną (zdolność poznawania) tego, co dla kogo jest pożyteczne, to byłoby wiele takich mądrości, jako że znajomość tego, co jest dobre, jest nie jedna dla wszystkich istot żyjących, lecz dla każdego gatunku inna; podobnie nie ma też jednej sztuki lekarskiej dla wszystkich istniejących stworzeń. Argument zaś, że człowiek stoi spośród wszystkich stworzeń żyjących najwyżej, jest bez znaczenia. Istnieją bowiem twory, których natura jest dużo bardziej boska niż natura człowieka (Arystoteles 2012: 1141 a-b).

Ostatni z wymienionych wątków odróżnia spojrzenie Arystotelesa od perspektywy filozoficznej przyjmowanej przez Tomasza z Akwinu. Uznając gradualizm stworzeń, Tomasz uznawał w swojej koncepcji wyższość – pomimo obecnego nadal podobieństwa – człowieka nad innymi zwierzętami. Upatrywał dominacji człowieka nad innymi stworzeniami w jego zdolności do podejmowania decyzji moralnych, możliwości realizowania cnót etycznych oraz przede wszystkim – w podobieństwie człowieka do jego Stwórcy. Religijna perspektywa rozważań Tomasza z Akwinu, wiązała się z przyjęciem osobowego wymiaru człowieczeństwa. Pojęcie natury człowieka było dla Tomasza z Akwinu ściśle powiązane z faktem stworzenia człowieka na obraz Boga. Tomasz uznał, że człowiek odkrywa swoje „ja” dzięki aktom spostrzeżeń wewnętrznych. W akcie refleksji, człowiek może zauważyć jedność działań, myśli oraz odczuć, co pozwala mu z kolei dostrzec wewnętrzną odrębność samego siebie wobec świata i innych osób. Odkrywa na tej drodze rozważań, że jest tym właśnie konkretnym człowiekiem – indywidualium składającym się z własnych doświadczeń, aktów woli, myśli i przeżyć. Nie jest on samym sobą jedynie dzięki istnieniu duszy, ale także dzięki ciału, związanemu w sposób unikalny z indywidualną duszą. Dopiero zjednoczenie sfery cielesnej i duchowej ujawnia w pełni osobową naturę człowieka (Tomasz z Akwinu, 1997: I, 79,2).

Zauważmy w tym miejscu wyraźną różnicę między stanowiskiem Arystotelesa i Tomasza, która uwidoczniła się raz jeszcze dzięki naszym rozważaniom. W koncepcji Arystotelesa, człowiek jest zwierzęciem o specyficznych dla tego gatunku cechach. Chociaż człowiek posiada swoją unikalną naturę, której specyfikę wyrażają takie cechy jak rozumność, komunikatywność, potrzeby społeczne, to pozostaje on w dalszym ciągu wytworem przyrody. Natura człowieka wynika z zachodzenia określonych procesów

biologicznych i związanych z nimi potrzeb. Człowiek jest wyposażony we wszelkie niezbędne narzędzia do dalszego rozwoju i jeśli tylko trafi na właściwy grunt, będzie miał szansę świadomie przyczynić się do zrealizowania pełnego potencjału tkwiącego w jego rozumnej naturze. W koncepcji Tomasza, człowiek jest pojmowany jako istota wyższa niż inne zwierzęta, a niższa niż byty czysto duchowe. Chociaż człowiek posiada cechy wspólne ze zwierzętami, a jego cielesność współtworzy ludzką naturę, to jednak jako byt osobowy, człowiek wykracza ponad świat przyrodniczy. Człowiek jest dziełem Boga, a wymiar osobowy człowieka, stanowi duchowe centrum jego działania i refleksji. Realizacja pełni człowieczeństwa wymaga naśladowania wzorców, które nie mają swojego źródła w przyrodzie, lecz w Bogu. Człowiek jest istotą biologiczną i w jego naturze leży zaspokajanie naturalnych potrzeb życiowych, jednak jego duchowa natura skłania go raczej do poszukiwania „wyższych” celów i przewyższania niektórych instynktów tkwiących w człowieku w sposób przyrodzony.

Na przykładzie koncepcji Tomasza z Akwinu zaobserwować możemy, że zasadne jest odnoszenie się do pojęcia „natury człowieka” zarówno na gruncie filozofii naturalistycznej, jak i antynaturalistycznej. Pojęcie „natury” wyraża bowiem w tym kontekście zupełnie inne znaczenie niż słowo „przyroda”. Natura człowieka jest określeniem, które oznacza najbardziej ogólną właściwość, charakterystykę człowieka. Wyrażenie tego, czym jest natura i na czym się ona zasadza, może odbywać się poprzez konkretne wskazanie cech człowieka lub własności, jak w przypadku filozofii klasycznej, ale może też opisywać sytuację egzystencjalną człowieka i w ten sposób – odnosić się też do tego, czym charakteryzuje się człowiek istniejący w określonych uwarunkowaniach.

Ten drugi sposób określania natury ludzkiej, wyróżniał część koncepcji filozoficznych dwudziestego wieku. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że zwrot antyesencjalistyczny w filozofii nie przekreślał możliwości dalszego opisywania natury ludzkiej. Przykładami stanowisk, w których pojawia się określenie natury ludzkiej, wraz z towarzyszącym mu odrzuceniem esencjalizmu, są koncepcje egzystencjalistów i personalistów.

Martin Heidegger zwrócił uwagę na to, że wszelkie rozważania dotyczące człowieka zakładają u swoich podstaw określoną wykładnię tego, czym jest byt i w jaki sposób zdefiniować można istotę rzeczy bądź jej wewnętrzną naturę. Sposób postrzegania człowieka, zależy od tego, jakie milczące założenia kryją się pod określoną koncepcją natury człowieka, będącej podstawą danego systemu filozoficznego. Również

drogi czy też może raczej sposoby prowadzące do urzeczywistnienia pełni człowieczeństwa, zależą od tego, jaki paradygmat metafizyczny przyjmowany jest przez autorów danego stanowiska:

Wszelki humanizm bądź opiera się na metafizyce, bądź sam czyni siebie podstawą jakiejś metafizyki. Wszelkie określenia istoty człowieka, zakładające wykładnię bytu bez pytania o prawdę bycia jest świadomie lub nieświadomie metafizyczne (Heidegger 1995: 135).

Zdaniem Heideggera, pierwotnym pytaniem, które powinniśmy sobie postawić na gruncie humanizmu nie jest jednak to, dotyczące istoty i natury bytu, ale raczej pytanie dotyczące charakterystyki bycia w świecie. Prawda na temat istnienia nie może zostać wyrażona w tradycyjnym języku metafizyki, poszukującej statycznego, niezmiennego fundamentu dla określeń dotyczących ludzkiego doświadczenia. Istnienie człowieka jest fenomenem dynamicznym, osadzonym zarówno w kontekście dziejowym, jak również w horyzoncie egzystencjalnym jednostki. Skonfrontowanie się człowieka z nicością, możliwością nieistnienia, czy inaczej, perspektywą śmierci, jest właściwym i nieuniknionym punktem wyjścia rozważań metafizycznych. Pomijanie przez tradycyjną metafizykę aspektu związanego z czasowością i dynamiką bycia, znacząco fałszuje obraz rzeczywistości i człowieka. Uświadomienie sobie znaczenia egzystencji – pojmowanej jako świadome, aktualne trwanie (z niem. *Dasein* – „tu bycie”) – jest bowiem pierwotnym i koniecznym warunkiem podejmowania i rozstrzygania wszystkich innych problemów, które stawia sobie filozofia.

Poszukiwanie znaczenia bycia może być właściwym początkiem charakteryzowania człowieka oraz sposobu, w jaki przejawia się jego egzystencja. Autentyczne poszukiwanie sensu, a nie konstruowanie określonego porządku dociekań, jest początkiem pogłębionej refleksji na temat człowieka. Chociaż więc na próżno byłoby poszukiwać w rozważaniach Martina Heideggera lub francuskich egzystencjalistów jednoznacznego określenia ludzkiej natury (pojmowanej jako uniwersalna charakterystyka), to jednak samo pytanie o to, w jaki sposób działa człowiek, a więc pytanie o naturę, rozumianą jako charakterystyka pewnego fenomenu egzystencji, jest według filozofów tej orientacji, całkowicie uzasadnione. Pytania metafizyczne zakorzenione są bowiem w najgłębszej potrzebie człowieka. Jak twierdził Heidegger, „[t]ylko dlatego, że możemy zapytywać i uzasadniać, naszej egzystencji powierzony jest los badacza” (Heidegger 1977, za: Markiewicz 1987: 405).

Zdaniem filozofa, specyfika bycia człowieka przejawia się w jego świadomych doświadczeniach i wyraża się poprzez samą obecność człowieka w świecie:

Ludzka przytomność może być odniesiona do bytu tylko o tyle, o ile zatrzymuje się wewnątrz nicości. Wykroczenie poza byt dokonuje się w istocie przytomności. Ale tym wykroczeniem jest właśnie sama metafizyka. Z tego wynika, że metafizyka należy do „natury człowieka”. Nie jest ona ani gałęzią filozofii szkolnej, ani terenem zastrzeżonym dla arbitralnych pomysłów. Metafizyka jest podstawowym procesem ludzkiej przytomności (Heidegger 1977, za Markiewicz 1987: 405).

Podobnie jak Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre zdecydowanie odrzuca możliwość ujmowania natury ludzkiej w formie tradycyjnych, „statycznych” określeń odnoszących się do bytu. Uważa, że człowiek jest wyłącznie „tym, czym siebie uczyni” (Sartre 2001: 131). Nieobecność Boga lub innej istoty, która wyznaczałaby odgórny sens istnienia człowieka, całkowicie przekreśla możliwość definiowania człowieka przez pryzmat sensu, który poprzedzałby samą egzystencję człowieka. Według Sartre’a człowiek jest wolnością lub też przeżywanym subiektywnie i realizowanym przez jednostkę „projektem samego siebie”. Sartre zwraca przy tym uwagę na fakt, iż wytwarzanie własnego „ja” wymaga aktu woli – świadomej i autentycznej decyzji jednostki. Nie jest ono dziełem przypadku czy spontanicznych pragnień. Chociaż Sartre w bezpośredni sposób odrzuca możliwość istnienia natury ludzkiej, o czym mogą świadczyć między innymi następujące słowa filozofa: „[a]więc nie ma natury ludzkiej, ponieważ nie ma Boga, który by ją w umyśle swym począł” (Sartre 2001: 131), to jednak dokonuje on swego rodzaju uogólnień dotyczących charakterystyki kondycji człowieka. Niezgodność tę wyjaśnia ważna różnica znaczeniowa.

Wydaje się, że odrzucając istnienie uniwersalnej i zarazem stałej „natury” człowieka, Sartre ma na myśli pojęcie, które stosujemy zwykle, aby nazwać to, co kryje się pod terminem „istoty” człowieka. Dla odróżnienia, w momentach, w których Sartre charakteryzuje człowieka odnosząc się do jego sposobu działania w świecie, filozof ujawnia to, co w niniejszym rozdziale nazywamy „naturą” człowieka:

Ale jeżeli rzeczywiście egzystencja wyprzedza esencję, to człowiek jest odpowiedzialny za to, czym jest. Tak więc pierwszym krokiem egzystencjalizmu będzie uświadomienie człowiekowi, czym jest on sam, i złożenie na niego całkowitej odpowiedzialności za siebie.



Chcemy powiedzieć, że jest on odpowiedzialny nie tylko za swą indywidualność, ale również za wszystkich innych ludzi (Sartre 2001: 126).

Chcąc uogólnić rozważania francuskiego egzystencjalisty na temat natury człowieka, należy zwrócić uwagę na kilka ważnych aspektów.

Po pierwsze, istotnym wątkiem jest wspomniana już przeze mnie, przy okazji opisu koncepcji Martina Heideggera, refleksja na temat obecności człowieka i jego czasowego, dynamicznego trwania.

Po drugie, istotnym rysem charakteryzującym człowieka jest jego autentyczność, którą można rozumieć jako zgodność działania jednostki z indywidualnie zamierzonymi oraz uświadomionymi celami. Aspekt ten wydaje się być kluczowym punktem refleksji Sartre'a, uznającego wyłączne prawo jednostki do autokreacji – ustanawiania sensu i znaczenia własnego życia.

Po trzecie, istnienie człowieka wiąże się z dokonywaniem wyborów, które niosą za sobą określone konsekwencje zarówno dla jednostki, jak i innych osób. Choć Sartre wydaje się być zadeklarowanym zwolennikiem indywidualizmu, to dostrzega także ogromne znaczenie relacji międzyludzkich oraz wpływ innych ludzi na wiele sfer życia jednostki: od podejmowania życiowych wyborów, po formowanie własnej tożsamości. Wpływ ten ma jednak największe znaczenie dla samej jednostki i dla sposobu jej funkcjonowania. Jak zauważa Jacek Migasiński, relacja społeczna to dla Sartre'a związek „między dwiema świadomościami, traktowanymi jako intencjonalne wybieganie w przyszłość spontanicznych, wolnych projektów negujących zastaną rzeczywistość włącznie z przynależącymi do innych świadomościami – relacja, która nigdy nie ustanawia jakiegokolwiek wspólnoty” (Migasiński 2021: 29).

Inaczej do kwestii relacji międzyludzkich podchodzi Maurice Merleau-Ponty. W przeciwieństwie do Sartre'a uważa, że pierwotnym doświadczeniem człowieka jest zakorzenienie w zbiorowości ludzkiej. Z jednej strony, społeczności połączonej ze sobą więzami fizycznymi, z drugiej, charakteryzującej się wspólnymi kodami kulturowymi dziedziczonymi z pokolenia na pokolenie (Migasiński 2021: 29-30). W doświadczeniu człowieka, ujawnia się jego przynależność do świata fizycznych i społecznych zależności, ale także refleksyjne, aktywne i sensotwórcze odnoszenie się do zastanej przez człowieka sytuacji wyjściowej. Próby definiowania czy też analizowania takich pojęć, jak natura człowieka, nie mogą przynieść spodziewanych rezultatów, ponieważ świat jest „polem percepcji”, aktualnie postrzeganym środowiskiem działania i myślenia

człowieka. Wszelkie teorie metafizyczne są jedynie konstruktami, które przynależą do innego porządku niż nieuchwytny porządek rzeczywistości. Znaczenie „natury” w świetle rozważań francuskiego egzystencjalisty wynikałoby więc raczej z leżących w aktualnym horyzoncie możliwości człowieka kodów kulturowych oraz z jego własnego, subiektywnego postrzegania świata, niż z obiektywnych i możliwych do bezstronnego opisanego faktów zachodzących w świecie:

Nie jestem „istotą żywą” ani „człowiekiem” czy nawet „świadomością”, wyposażoną we wszystkie cechy, jakie zoologia, anatomia społeczna czy psychologia indukcyjna przypisują tym wytworom przyrody czy dziejów. Jestem absolutnym źródłem; moja egzystencja nie pochodzi od mojej przeszłości czy mojego fizycznego i społecznego środowiska, przeciwnie, moja obecność skierowana jest ku mojej przeszłości i środowisku, podtrzymuje je, albowiem ja właśnie sprawiam, że bytem dla mnie (a więc bytem w jedynym sensie, jaki to słowo może dla mnie posiadać) staje się tradycja, którą sobie obieram, i ów daleki widnokrąg, którego odległość ode mnie zniknęłaby w mgnieniu oka – jako że nie jest jego własnością – gdyby mnie nie było, aby przemierzyć ją wzrokiem (Merlau-Ponty 1965, za: Markiewicz 1987: 447-448).

Ponownie, chociaż w mniejszym stopniu niż u innych autorów, pojawia się u Merlau-Ponty’ego pewien ograniczony opis doświadczeń związanych z byciem człowiekiem. Zakorzenie w świecie, pojmowanym jako pole percepcji, nie wyczerpuje tego, co człowiek może uczynić z własnym życiem. Podobnie jak Sartre, Maurice Merlau-Ponty stoi na stanowisku, że wolność działania niesie za sobą określone konsekwencje oraz odpowiedzialność za innych. Do człowieka należy także wybór szeroko rozumianej „tradycji” – czyli tego, co jednostka uznaje i pragnie uznawać za własny horyzont kulturowych odniesień. Społeczne i językowe „uwikłanie” człowieka jest niezwykle ciekawym i godnym uwagi aspektem rozważań francuskiego filozofa. Aspektem, który wielokrotnie pojawiać się będzie w moich dalszych rozważaniach.

Pozostając w kręgu myśli antyesencjalistycznej, przejdźmy teraz do analizy rozważań personalistów. Emmanuel Mounier krytykował indywidualistyczne tendencje obecne w egzystencjalizmie. Jako równie istotne zagrożenie współczesności, traktował też filozofię systemową, która stawia sobie za cel definiowanie takich fundamentalnych pojęć, jak istota człowieka. Obawiając się ryzyka totalizacji myślenia oraz zniewolenia człowieka poprzez przyjmowanie pozornie uniwersalnych norm i przekonań filozoficznych, proponował powrót do tego, aby filozofia opisywała doświadczenia

i aktywność człowieka w świecie. Emmanuel Mounier uznawał osobowy charakter istnienia człowieka, za aspekt w najpełniejszym stopniu wyrażający specyfikę ludzkiego życia (Mounier 1964). Zdaniem filozofa, osoba jest rzeczywistością obecną w jego własnych przeżyciach (Mounier 1964: 8-9). Chociaż nie podlega ona prostemu definiowaniu na sposób, którym posługujemy się opisując przedmioty, nie jest też ona rzeczywistością całkowicie niewyraźną. Mounier odrzucał możliwość substancjalnego określenia tego, czym jest człowiek, uznając jednocześnie możliwość charakteryzowania doświadczeń indywiduum i wyrażania tych przeżyć, w sposób wspólny dla wszystkich ludzi. Wspólnota doświadczeń pozwala więc – do pewnego stopnia – uogólniać wnioski płynące z autorefleksji oraz indywidualnych przeżyć każdego człowieka:

Podobnie jak nie jest widzialnym przedmiotem, tak samo nie jest ona [osoba] wewnętrzną pozostałością, ukrywającą się za naszymi zachowaniami substancją, abstrakcyjną zasadą naszych konkretnych gestów: to także byłby sposób bycia przedmiotu lub widmo przedmiotu. Osoba jest przeżywaną działalnością autokreacji, komunikacji i przynależności, która daje się uchwycić i poznać w swoim akcie jako *ruch personalizacji* (Mounier 1964: 10).

Zdaniem personalistów, bycie osobą nie jest czymś, co można byłoby ująć w formie prostego katalogu przynależnych człowiekowi własności lub za pomocą charakterystyki, odnoszącej się do osoby na wzór substancjalnego bytu („Osoba nie jest przedmiotem (...) Wszędzie obecna, nigdy nie jest dana” – Mounier – 1964, 8-9). Natura człowieka charakteryzuje się swoistą dla niej złożonością. Jak uznaje Jacques Maritain, człowiek jest połączeniem jednostkowości, której doświadczamy będąc osobnikami gatunku biologicznego i członkami społeczeństwa, z perspektywą osobową, która stanowi duchowe, niepodzielne wnętrze człowieka. Jacques Maritain twierdzi przy tym, że prymat w opisanej relacji przyznać należy wymiarowi osobowemu człowieka, ponieważ jest on doświadczeniem indywidualnym, a zarazem warunkiem koniecznym wszelkich przeżyć podmiotowych (Maritain 1988: 24).

Zdaniem Maritaina, najważniejszym celem wychowania moralnego jest – w związku z tym – „stawanie się człowiekiem” (Maritain 1988: 336), czyli osiągnięcie stanu „wewnętrznej wolności”, która polega na przejściu od samej dyspozycji do dokonywania wyborów (możliwości wynikającej z posiadania wolnej woli) do prawdziwie świadomego, spontanicznego oraz refleksyjnego kierowania się ku temu,

co wykracza poza naturalne uwarunkowania życia człowieka (Ożóg 1993: 13). Jak twierdzi Jacques Maritain:

Wychowywać do wolności to uczyć realizowania własnych możliwości i ciągłego zestawiania swoich zachowań z prawdą, która wyzwala. Wychowanie moralne to uczenie wolności, usprawnianie do wolnych decyzji, rozwijanie umiejętności właściwego wyboru (Maritain 1988: 26-27, za: Ożóg 1993: 13).

Zdaniem Emmanuela Mouniera, tych dwóch sposobów istnienia człowieka – bycia osobą i bycia jednostką – nie można oddzielić od siebie na zasadzie prostego przeciwieństwa. Tego rodzaju myślenie prowadziłoby do przekonania, że osoba staje się w pełni sobą dopiero „oczyszczając” własne doświadczenie z wszystkiego tego, co nie jest w niej elementem jednostkowym. W tego rodzaju myśleniu upatruje Mounier poważnego zagrożenia. Indywidualizm – charakterystyczny między innymi dla egzystencjalizmu francuskiego – prowadzi do atomizmu i tym samym, do postępującego rozpadu więzi międzyludzkich (Mounier 1964: 35). Zdaniem Mouniera, właściwy rozwój osoby polega na całkowicie przeciwnym procesie. Nawiązując i podtrzymując więzi międzyludzkie możemy w pełni doświadczać podobieństwa doświadczeń życiowych spotykających każdego człowieka. Jednocześnie każde z tych doświadczeń pozostaje unikalnym przeżyciem, które wydarza się w życiu konkretnej osoby. Według Mouniera, w naturze człowieka leży tworzenie relacji, komunikowanie się ze światem, wykraczanie poza własną perspektywę postrzegania świata. Filozof ten podkreśla, że:

Przez doświadczenie wewnętrzne osoba ukazuje się nam także jako obecność skierowana ku światu i innym osobom, wmieszana w świat i między inne osoby, bez kresu, w perspektywie powszechności. Inne osoby nie ograniczają jej, one pozwalają jej być i wzrastać. Osoba istnieje, tylko zwracając się ku drugiemu człowiekowi, tylko przez drugiego człowieka może siebie poznać, tylko w drugim człowieku może siebie odnaleźć (...) Osoba jednak przez ten sam ruch, który jej każe istnieć, zwraca się na zewnątrz. Jest ona więc z natury komunikowalna, jako jedyna pośród innych bytów (Mounier 1964, za: B. Markiewicz 1987: 441).

Chociaż stworzenie listy własności charakteryzujących człowieka nie byłoby zgodne z zamysłem personalistów, to jednak z rozważań Jacquesa Maritaina

i Emmanuela Mouniera wyłania się określony sposób postrzegania natury ludzkiej. Człowiek jest osobą, a więc wielowymiarowym, dynamicznym istnieniem, które urzeczywistnia się w pełni dzięki podejmowanym przez niego aktom komunikacji, nawiązywaniu więzi międzyludzkich i przeżywaniu osobistych, chociaż zarazem wspólnych dla wszystkich ludzi, doświadczeń życiowych (Mounier 1964: 34-55).

Właśnie ten wymiar człowieczeństwa – zdolność do komunikacji, tworzenia więzi i posługiwania się szeroko rozumianym językiem – łączy wiele przedstawionych przeze mnie do tej pory filozoficznych ujęć problematyki natury człowieka. Wymiar ten stanowi – w moim przekonaniu – istotne odniesienie dla problematyki podmiotowości w kontekście edukacji moralnej. Do tematyki tej powrócę po przeanalizowaniu stanowisk kwestionujących istnienie natury człowieka.

Przedstawiane do tej pory stanowiska filozoficzne uznawały istnienie istoty człowieka rozumianej jako ahistorycznego, trwałego fundamentu teorii i działań (jak to miało miejsce chociażby w przypadku filozofii klasycznej lub deontologii Immanuela Kanta) lub przyjmowały istnienie szeroko rozumianej natury człowieka, uznawanej przeważnie za ponadhistoryczną i ponad-kulturową charakterystykę ludzkiego istnienia w świecie. Gdyby przyjąć za przedstawionymi autorami, że możliwe jest zdefiniowanie istoty lub przynajmniej, bardziej lub mniej precyzyjne określenie natury człowieka, wówczas być może także sformułowanie fundamentalnych warunków edukacji moralnej byłoby zadaniem wykonalnym. Opis stanu rzeczy umożliwiłaby wyznaczenie określonych norm w ramach praktyki edukacyjnej. Przedsięwzięcie to okazuje się być jednak znacznie trudniejsze niż mogłoby się pozornie wydawać. W obliczu analiz podjętych przez współczesnych filozofów, nawet te chwiejne do tej pory podstawy dla normatywnych rozstrzygnięć na gruncie edukacji moralnej, zdają się nie wytrzymywać dalszego ognia krytyki.

### 3.2.3 Krytyka pojęcia natury człowieka i antyesencjalizm

Czy można opisać człowieka w taki sposób, aby oddać chociaż w przybliżonym stopniu intersubiektywne doświadczenia charakteryzujące każdego z nas? Czy istnieje podstawa człowieczeństwa, która mogłaby zostać uznana za uniwersalnie obowiązującą wszystkich ludzi, zarówno poza konkretnym kontekstem społecznym i kulturowym, jak i poza horyzontem indywidualnych doświadczeń? Fundament, dzięki któremu moglibyśmy uznać, które wzorce postępowania są właściwe, ponieważ niezależnie

od innych czynników, zawsze lepiej służą rozwojowi człowieka? Wątpliwości obecne już chociażby w rozważaniach Friedricha Nietzschego oraz Maurice'a Merleau-Ponty'ego, wyraził najpełniej Richard Shustermann w swoim tekście pod tytułem „Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką” (1998, 2000). Powołując się między innymi na koncepcje Lyotarda (1997), Wittgensteina (2004) i Rorty'ego (1996), Richard Shustermann uznaje, że wskazanie określonej, „ponadhistorycznej”, „międzykulturowej” lub biologicznej natury człowieka, niesie za sobą równie problematyczne założenia, co określanie ahistorycznej esencji człowieka (inaczej, istoty człowieka)<sup>13</sup>.

W swojej krytyce pojęcia natury człowieka, Richard Shustermann powołuje się między innymi na koncepcję Jeana-Francoisa Lyotarda (1997). Istnienie zróżnicowanych narracji dotyczących świata, mnogość sposobów opisywania doświadczeń człowieka i brak obiektywnych kryteriów wartościowania tych wzorców uniemożliwia wskazanie ponadhistorycznego i międzykulturowego odniesienia dla ludzkich działań. Jak zauważa Richard Shustermann, paradygmat racjonalistyczny obejmujący dążenie do doskonałości i autonomii, nie może być postrzegany jako wzorzec uniwersalny (Shustermann 2000: 240).

Warto wyjaśnić w tym miejscu najogólniejsze założenia krytyki filozoficznej autorstwa Jeana-Francoisa Lyotarda (1997). Filozof ten porusza zagadnienie kondycji człowieka w kontekście rozważań na temat rozpadu wielkich, nowożytnych „narracji”. Pojęcie to oznacza uniwersalne sposoby opisywania rzeczywistości, a zatem między innymi teoretyczne projekty lub też wielkie idee, które stanowiły uzasadnienie dla określonych teorii, ale przede wszystkim także dla praktycznych działań w okresie „nowoczesności”. Jeśli potraktujemy „naturę człowieka” jako przykład tego rodzaju narracji, nie dziwi potrzeba zmiany całościowego sposobu myślenia o procesie edukacyjnym. „Odczarowanie” języka poprzez odkrycie relatywności tego rodzaju pojęć, musi przynieść określone konsekwencje. Zmiana perspektywy postrzegania podmiotowości człowieka, wpływa zarówno na opis funkcjonowania relacji społecznych, jak i na sposób komunikowania wiedzy. Skoro natura czy też podmiotowość człowieka są jedynie kulturowym konstruktem, czy też przyjmowaną w danych okolicznościach narracją, legitymizującą określone działania jednostki, wówczas nie sposób upatrywać w tych pojęciach podstawy dla uniwersalnego wzorca wiedzy lub edukacji. Jean-Francois

---

<sup>13</sup> Szczegółowe rozważania na temat koncepcji Shustermann i Rorty'ego podejmuję w swojej pracy magisterskiej pt. „Estetyzacja etyki jako fenomen ponowoczesny” (Uniwersytet Gdański 2006).

Liotard o ponowoczesnym sposobie funkcjonowania podmiotowości wypowiada się w następujących słowach:

Sobość to bardzo mało, ale nie jest ona odizolowana, lecz funkcjonuje w strukturze relacyjnej bardziej złożonej i ruchliwej niż kiedykolwiek. Zawsze jest kimś młodym bądź starym, mężczyzną bądź kobietą, kimś bogatym bądź biednym, usytuowanym w „węzłowych” punktach przebiegów komunikacyjnych, choćby miały być one całkiem znikome (Lyotard 1997: 59).

Richard Shustermann interpretuje koncepcję Lyotarda jako głos, wyrażający niemożność ujmowania natury człowieka poza systemem społecznych oraz kulturowych relacji. Zdaniem Shustermanna, podmiotowość człowieka jest wytworem (konstruktem) czysto kulturowym. Niezaprzeczalnym faktem jest bowiem uwikłanie człowieka w złożoną sieć relacji społecznych, a także w wielopłaszczyznowe systemy komunikacji językowej, wyznaczające perspektywę oraz sposób myślenia o rzeczywistości i człowieku. Richard Shustermann dostrzega, że w odniesieniu do tego stwierdzenia mógłby pojawić się zarzut, że mimo wszystko, możliwe pozostaje określenie natury człowieka, charakteryzującej pewien ograniczony krąg kulturowy (Shustermann 2000). Richard Shustermann uznaje jednak, że nawet to stanowisko nie jest możliwe do utrzymania.

Po pierwsze, człowiek pełni bardzo wiele różnych ról w społeczeństwie. Trudno byłoby wyobrazić sobie możliwość zidentyfikowania wspólnej dla różnych ludzi natury, z pominięciem relacji zależności, obowiązujących kodów kulturowych, a także funkcji spełnianych w społeczeństwie. Interesy osób znajdujących się w odmiennych sytuacjach społecznych nie zawsze są ze sobą zgodne, co pociąga za sobą zupełnie odmienną perspektywę oglądu własnego życia (Shustermann 2000: 241). Czy możemy zatem, w sposób obiektywny pogodzić perspektywę osoby o wysokiej pozycji społecznej z perspektywą człowieka bezrobotnego lub bezdomnego? Możemy także pójść o krok dalej w podawanych przykładach i zauważyć, że odnalezienie wspólnej natury, charakteryzującej osobę zdrową i osobę cierpiącą na trwałe zanik podstawowych funkcji poznawczych, jest po prostu niemożliwe. Przecież łączącym je elementem (warunkiem) nie może być ani racjonalność, ani zdolność do komunikowania się, ani żadna własność, tradycyjnie uznawana za kluczowy wyznacznik człowieczeństwa.

Ponadto, jak wskazuje pragmatyczna teoria znaczenia językowego – uznawana przez Ludwiga Wittgensteina (w okresie tworzenia koncepcji „gier językowych”) oraz Richarda Rorty’ego – samo zrozumienie kodów kulturowych, wedle których miałyby dokonywać się tego rodzaju charakterystyka, może być problematyczne. Znaczenie języka ujawnia się w bowiem sposobie jego użytkowania, co nie zawsze dzieje się w sposób uświadomiony oraz intencjonalny. Natura człowieka wymyka się prostym definicjom zarówno na poziomie całokształtu kultury, jak i na poziomie jednostki. Samookreślenie człowieka i jego własnej roli w świecie stanowi jednak niebagatelny problem. Wielość ról spełnianych przez członków współczesnych społeczeństw, mnogość relacji międzyludzkich i kontekstów kulturowych, w jakich funkcjonuje jednostka, prowadzi do problemu związanego z definiowaniem samego siebie (Shustermann 2000: 242).

Skoro natura człowieka nie jest czymś odkrywanym, lecz jedynie rezultatem przyjmowanych wzorców myślenia, należy zastanowić się nad możliwością zastąpienia tego pojęcia zupełnie inną narracją. Chodziłoby w tym przypadku o zamysł, który wyrażali w swoich tekstach wspomniani już przeze mnie Maurice Merleau-Ponty, Martin Heidegger oraz Giorgio Agamben. Zamiast pytać o charakterystykę bycia, zastanówmy się może raczej nad tym, co właściwie oznacza fenomen bycia człowiekiem. Co to znaczy być człowiekiem w ponowoczesnym świecie? Czy można wskazać jakieś cechy charakteryzujące sytuację, w której funkcjonuje podmiotowość człowieka? Shustermann wskazuje koncepcję Richarda Rorty’ego jako interesującą alternatywę, dla dalszych poszukiwań na gruncie antropologii filozoficznej. Rozważmy zatem pokrótce filozoficzny projekt Richarda Rorty’ego oraz jego interpretację autorstwa Shustermann.

Jak twierdzi Richard Shustermann, chociaż Richard Rorty wyraźnie zaprzecza uznawaniu jakiegokolwiek natury człowieka, to jednak jego koncepcja jednoznacznie zakłada językowe zakorzenienie człowieka w świecie. Różnica pomiędzy twierdzeniem, że wszystkich ludzi łączy potrzeba komunikowania się oraz wyrażania poprzez język – jak ma to miejsce chociażby w koncepcji Arystotelesa – oraz uznaniem, że człowiek współtworzony jest poprzez słowa, którymi się posługuje, nie jest na tyle znacząca, aby mogła stanowić właściwe kryterium, różnicujące stanowisko ściśle antyesencjalistyczne od takiego, które uznaje jakąś formę międzykulturowej natury człowieka (Shustermann 2000: 258). Przyjrzyjmy się zatem szczegółom koncepcji Rorty’ego, aby uchwycić specyfikę rozumienia kondycji człowieka przez tego filozofa.



Aby wyjaśnić założenia własnej koncepcji, Richard Rorty dokonuje porównania dwóch postaw, reprezentujących odmienny stosunek człowieka do rzeczywistości oraz do możliwości poznania prawdy. *Metafizyk* ilustruje postawę bliską egzystencjalnej koncepcji filozofii (w wydaniu Martina Heideggera), w perspektywie której, namysł intelektualny nad światem jest działalnością zmierzającą do odkrywania prawdy w pewien sposób uobecniającej się w rzeczywistości (Rorty 1996: 109). Chociaż *metafizyk* zachowuje poznawczy dystans wobec obowiązujących w danym czasie i obszarze rozstrzygnięć filozoficznych (nie jest dogmatykiem), to jednak dostrzega on także wartość w samym dążeniu do poznawania świata oraz w postawie poszukiwania prawdy. *Metafizyk* „nie kwestionuje banałów”, lecz „analizuje stare opisy przy użyciu innych starych opisów” (Rorty 1996: 109). W odróżnieniu od *metafizyka*, druga z opisywanych przez Richarda Rorty’ego postaci – *liberalna ironistka* – ma świadomość tego, jak względne i płynne są nie tylko odpowiedzi udzielane na wszelkie pytania dotyczące spraw ostatecznych, ale pojmuje też jako relatywne, same pytania metafizyczne. *Ironistka* uznaje, że słowa są jedynie elementem względnego systemu pojęciowego. Zdaje sobie sprawę z własnego społecznego i kulturowego uwikłania językowego. Brzmienie słów nie kryje w sobie żadnego realnego, trwałego istnienia, do którego słowa te miałyby się one odnosić. Ironistka jest *nominalistką*. Chociaż nie potrafi w pełni wyrazić swoich wątpliwości, postać ta zdaje sobie sprawę, że język, którym się posługuje nie jest czymś, do czego ktokolwiek byłby przywiązany w trwały lub obiektywny sposób. Jest on zaledwie jedną z gier, których reguły przyswoiła sobie przebywając w określonym środowisku społecznym (Rorty 1996: 109-110).

Rorty wymienia kilka cech charakteryzujących *liberalną ironistkę*. Wydaje się, że pojęcie to możemy rozumieć jako figurę reprezentującą – faworyzowaną przez amerykańskiego filozofa – postawę człowieka funkcjonującego we współczesnym świecie. Za „finalny język, którym posługuje się *metafizyk* uważa Rorty określony system znaczeniowy. System ten charakteryzuje się wewnętrzną spójnością i totalnością. Stanowi on wypadkową osobistych doświadczeń, nabywanej wiedzy oraz dziedziczonych kulturowo wzorców (Rorty 1996: 107-115). Jedną z cech charakteryzujących *ironistkę* jest to, że zachowuje ona krytyczny dystans wobec języka, którym sama się posługuje, ponieważ dostrzega ona znaczące ograniczenia w jego stosowaniu. Jak ujmuje to Richard Rorty, na *ironistce* „zrobiły wrażenie inne słowniki, słowniki przyjmowane za finalne przez ludzi bądź książki, które napotkała” (Rorty 1996: 108). Inną cechą *ironistki* jest – przejawiana przez nią świadomość – ograniczeń

„finalnego języka” w przewyciężaniu napotykanym wątpliwości. W ramach danego języka nie jest możliwe ani zakwestionowanie, ani potwierdzenie podstawowych dla tego systemu pojęć oraz sposobów rozstrzygnięcia problemów filozoficznych. Trzecią cechą *ironistki* jest dostrzeganie różnicy pomiędzy perswazyjnością języka (siłą jego oddziaływania), a zdolnością języka do opisywania rzeczywistości. Choć żaden z „finalnych języków” nie wyjaśnia rzeczywistości w lepszy (bardziej trafny) lub gorszy (mniej trafny) sposób, to jednak języki te, posiadają zróżnicowany stopień perswazyjności. Mogą być bardziej lub mniej przekonujące dla ich użytkowników.

Istotnym aspektem koncepcji Richarda Rorty’ego – związanym z tematyką pracy jest to, że filozof ten dostrzega trudność związaną z samookreśleniem jednostki w ramach używanego przez nią języka. Niemożność dotarcia do prawdy nie dotyczy bowiem tylko zewnętrznej rzeczywistości, ale także wewnętrznej natury człowieka. Rorty uważa, że *ironiści*:

(...) [n]igdy nie są do końca w stanie traktować siebie poważnie, bowiem cały czas mają świadomość, że słowa, za pomocą których opisują siebie, podlegają zmianie, stale pamiętają o przygodności i kruchości swych finalnych słowników, a przeto i swoich jaźni (Rorty 1996: 108).

Krytyka koncepcji Rorty’ego – wyrażona przez Richarda Shustermanna – odnosi się przede wszystkim do niespójności pomiędzy uznaniem, że nie istnieje żadna możliwość uniwersalizacji myślenia o człowieku, a przyjęciem poglądu o językowym i społecznym uwikłaniu jednostki. *Liberalna ironistka* jest przecież względnie szczegółową wizją Rorty’ego, w zakresie funkcjonowania podmiotowości w świecie. Choć Rorty traktuje ten opis jedynie jako – podatną na dalsze przekształcenia metaforę – to nie sposób uniknąć wrażenia, że metafora ta posiada jednak bardzo solidne podstawy normatywne. Można byłoby bronić pomysłu Rorty’ego wskazując, że jest to, z jego strony, jakaś forma perswazji, zarysowania postawy, która najlepiej sprawdziłaby się w praktyce współczesnego świata. Jednak sam fakt podejmowania krytyki innych postaw – jak chociażby tej, reprezentowanej przez *metafizyka* – odbywa się z perspektywy określonego aparatu pojęciowego. Trudno jest zachować konsekwencję w podejmowanych w ten sposób rozważaniach. Skoro krytyka z pozycji neutralnego spojrzenia nie jest wykonalna ze względu na językowe uwikłanie jej autora, w jaki sposób można ocenić wyższość postawy krytycznej (ironicznej) ponad metafizycznym punktem

widzenia? Czy można bowiem zanegować istnienie prawdy, pewności i rzeczywistości pozostając w obszarze ich pojęciowego horyzontu? Kiedy więc Rorty określa *ironistkę* jako nominalistkę i historycystkę, to zarazem nadaje jej etykiety, które wymagałyby złamania zasad, którymi miałyby posługiwać się sama *ironistka*.

Innym problematycznym wątkiem rozważań Rorty'ego jest – zdaniem Shustermanna – niekonsekwencja w pojmowaniu podmiotowości i jej indywidualnego charakteru. Jak zauważa Shustermann, Rorty z jednej strony zakłada, że *ironistka* dokonuje autokreacji podmiotowej – tworzy nowe pojęcia wyrażające to, co do tej pory nie zostało wypowiedziane w odziedziczonym przez nią języku, a więc dystansuje się wobec tego, co znajduje się wokół niej, ceniąc sobie oryginalność i kreatywność w ujmowaniu rzeczywistości. Niczym artystka wyraża to, co otacza ją w nowej przestrzeni, nieredukowalnej do metafizycznego uniwersum. Z drugiej strony, to, co wyrażane przez *ironistkę*, nie jest jednak czymś zupełnie nowym, ale zaledwie zestawieniem sensów, które czerpane są przez *ironistkę* z języka, którym się posługuje. Wpływ czynników społecznych na kształtowanie się narracji, zostaje przez Rorty'ego zmarginalizowany. Jak zauważa Shustermann, zanegowanie obiektywnego charakteru podmiotowości idzie w koncepcji Richarda Rorty'ego w parze, z podkreślaniem znaczenia autokreacji podmiotowej. Czy jednak możliwe jest pogodzenie tych dwóch założeń w sposób niesprzeczny? (Shustermann 2000: 256-257).

Shustermann w swojej krytyce przywołuje także rozważania dotyczące podmiotowości, sformułowane przez Michela Foucault (1998, 2002). Zdaniem Shustermanna, Rorty ogranicza kreację podmiotową do tego, co związane z umysłowością, a pomija aspekty dotyczące cielesności (Shustermann 2000: 259-260). Foucault podkreśla natomiast to, jak ogromne znaczenie w formowaniu człowieka mają praktyki dotyczące dyscyplinowania ciała (Foucault 1998) oraz społeczny dyskurs (2002). To, kim staje się człowiek, nie jest rezultatem jego własnego projektu rozwoju, ale wypadkową oddziaływań społecznych, związanych z określonym kodem kulturowym, relacjami międzyludzkimi, przyjętymi formami komunikacji oraz technikami dyscyplinowania (Foucault 2002). Tym aspektem koncepcji Foucault poświęcę więcej uwagi w innym miejscu rozważań (przy okazji analizy pojęcia języka).

Jest jeszcze jeden istotny obszar krytyki, którego nie sposób pominąć w moich rozważaniach. Shustermann zwraca uwagę na to, że *ironistka* reprezentuje postawę charakterystyczną dla współczesnego konsumpcjonizmu. Jej ciągłe poszukiwanie nowości, współzależność płynąca z uczestniczenia w określonej grze społecznej,

potrzeba kształtowania własnego wizerunku, wbrew założeniom autora – wpisują się w rynkowe oczekiwania społeczeństwa postindustrialnego (Shustermann 2000: 257).

Rozważmy teraz, do jakich wniosków dochodzi Shustermann na podstawie krytyki koncepcji Rorty'ego. Wydaje się bowiem, że pomimo sformułowanej krytyki, obie teorie mają jednak w sobie ważny potencjał, jako możliwy punkt wyjścia dla rozważań na temat edukacji moralnej we współczesnym świecie. Richard Shustermann postuluje zmianę sposobu postrzegania moralności, jako fenomenu związanego raczej z estetyką jako obszarem odwołującym się do piękna i atrakcyjności życia, niż z etyką, czyli obszarem tradycyjnie odwołującym się do zasad, obowiązków i norm. Jedną z głównych przyczyn jest opisany już wcześniej sceptyczny stosunek współczesnej filozofii do pojęcia istoty i natury ludzkiej jako tradycyjnego fundamentu rozważań o moralności. Co więc mogłoby stanowić właściwą podstawę dla działań i ocen moralnych?

Zdaniem Shustermanna, punktem wyjścia może być antyczny wzorzec postępowania, wedle którego to, co właściwe, jest kwestią jednostkowych preferencji, wynikających z przeżycia estetycznego (między innymi w oparciu o ideał *kalokagatii*). W tym sensie, człowiek może niczym artysta poszukiwać najlepszego dla siebie, najbardziej atrakcyjnego projektu własnego istnienia:

Stwierdzenie tego, co słuszne, staje się kwestią znalezienia najbardziej pasującej i atrakcyjnej *Gestalt*, staje się sprawą dostrzeżenia najatrakcyjniejszej i harmonijnej konstelacji różnych i obdarzonych różnorodnymi wartościami cech w danej sytuacji życiowej (Shustermann 1998: 327).

Błędem byłoby jednak ignorowanie społecznego wymiaru oddziaływania na jednostkę. Zarówno wizja samego siebie, jak i przekonanie o atrakcyjności danego sposobu życia, nie powstaje bowiem w kulturowej lub społecznej próżni. Każda kultura wytwarza określone wzorce zachowania, interpretacje rzeczywistości oraz sposoby komunikowania tych wzorców. Również, osobiste wybory i działania moralne jednostki wchodzi nieustannie w obszar działania i sprawstwa innych osób. W sytuacji konfliktu interesów lub sprzecznych poglądów moralnych, musi istnieć inny niż normatywny sposób uzasadniania własnych preferencji. Niezwykle problematycznie przedstawia się sposób argumentacji, który – zdaniem Shustermanna – pozwałaby przekonywać innych do tego, co w danej sytuacji wydaje się właściwe. Proponowane przez Shustermanna „perceptualnie przekonujące argumenty” (Shustermann 1998: 327-328), odwołujące się

między innymi do wewnętrznej spójności narracji lub przykładów przemawiających do wyobraźni odbiorcy, odbierają moralności jej intersubiektywny i fundamentalny charakter.

Zarzut ten odnosi się także do samej koncepcji podmiotowości moralnej w rozumieniu Shustermanna. Konsekwencją przyjęcia opisywanego punktu widzenia, mogłoby być uznanie, że skoro w obszarze mojej wizji atrakcyjnej osobowości leży przyzwolenie na krzywdzenie innych osób, a jednocześnie całościowy obraz własnej egzystencji wpisuje się w przyjęty w danej kulturze estetyczny kanon życia, to na próżno byłoby szukać obiektywnie wiążącego kontrargumentu, który mógłby mnie odwieść od obranej ścieżki życiowej. Jak wiemy, nie brakuje historycznych przykładów zbrodniarzy, którzy w „białych rękawiczkach” pozabawiali życia innych ludzi, zachowując jednocześnie poczucie estetycznego smaku, co do otaczającej ich rzeczywistości i wytworów artystycznych. Upodobanie największych zbrodniarzy III Rzeszy do twórczości Richarda Wagnera to nie jedyny, ale z pewnością jeden z najbardziej znanych przykładów tego typu postawy.

Shustermann ma świadomość zagrożeń płynących z czysto indywidualistycznego punktu widzenia na kwestie moralne. Wyraża swoje obawy, krytykując liberalną koncepcję Rorty’ego i porównując ją ze skrajnym indywidualizmem Nietzschego. Wydaje się, że ideałem, który przyświeca filozoficznym poszukiwaniom Shustermanna jest więc estetyczne życie, które obejmowałoby wzbogacanie własnej osobowości w sposób, który jednocześnie wspierałby całe społeczeństwo. Richard Shustermann zwraca uwagę na wielość płaszczyzn rozwoju: poznawczą, psychologiczną, językową, społeczną i cielesną. Podkreśla także kooperatywny charakter istnienia człowieka w społeczeństwie, a także wzajemne oddziaływanie wspólnoty i jednostki (Shustermann 2000: 260). Z pewnością, przedstawiona wizja zawiera w sobie pewną moc perswazyjną. Czy jednak nie jest to podobny rodzaj atrakcyjności do tego, który wnikliwie opisuje Fiodor Dostojewski w powieści „Biesy”? Czy pod postacią Piotra Wierchowieńskiego nie kryje się bohater, który wierzy w to, że to właśnie jego własna wizja samego siebie, społeczeństwa rosyjskiego oraz przyszłości narodu, zaprowadzi lepszy porządek oraz wyeliminuje niektóre patologie – współczesnego jego życia – świata?

Estetyka egzystencji zawsze niesie za sobą ryzyko, które tak wielu myślicieli dostrzegało już w twórczości Nietzschego. Działanie „poza dobrem i złem” w sposób nieuchronny niesie za sobą ryzyko podejmowania działań przynoszących moralną szkodę innym ludziom. Cóż zatem pozostaje jako alternatywa wobec określenia ahistorycznej

lub międzykulturowej natury człowieka? W jaki sposób można byłoby odpowiedzieć na pytanie zadane przez Giorgio Agambena, zaniepokojonego rozdzieleniem pomiędzy językiem widmowym, charakteryzującym się anachronicznością, a językiem ponowoczesności, który oddaje w istocie konsumpcyjny charakter życia współczesnego człowieka? Czy można opierać edukację moralną na pojęciu podmiotowości, skoro pojęcie to zatraciło swoje pierwotne filozoficzne ugruntowanie?

W kolejnym rozdziale przeanalizuję dzieje pojęcia podmiotowości w jego ściśle edukacyjnym kontekście. Rozważę to, w jaki sposób zmiany, zaobserwowane w ramach współczesnej filozofii, odzwierciedlają przekształcenia kategorii podmiotowości w obszarze edukacji. Ostatecznym – chociaż nadal odległym celem dociekań – jest bowiem odpowiedź na pytanie, o właściwy punkt odniesienia dla teorii i praktyki edukacyjnej.

### 3.3 Podmiotowość i edukacja moralna

Dotychczasowe rozważania filozoficzne posłużyły mi do zarysowania teoretycznego kontekstu, w którym odbywać się mogą poszukiwania właściwego ujęcia podmiotowości na potrzeby edukacji moralnej. Patrząc z perspektywy historycznej, zagadnienie podmiotowości znajdowało swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w nowożytnych koncepcjach pedagogicznych. Na szczególną uwagę w tym obszarze zasługują rozważania takich autorów, jak Jean-Jacques Rousseau, Johann Herbart czy Sergiusz Hessen. Są one modelowymi przykładami, inspirowanymi ideami oświecenia, sposobu myślenia o podmiotowości jako właściwej podstawie teorii i praktyki edukacyjnej. W opisie koncepcji posłużę się zestawieniem (układem treści i wybranymi fragmentami analizy) dokonany przez Astrid Męczkowską (2006). Zanim jednak przejdziemy do przedstawienia koncepcji wspomnianych myślicieli, powróćmy raz jeszcze do analizy myśli ściśle filozoficznej.

W rozdziale poświęconym pojęciu istoty człowieka i podmiotowości, kilkakrotnie pojawiało się nawiązanie do koncepcji Immanuela Kanta. Celowo pominęłam rozwinięcie stanowiska tego myśliciela we wcześniejszych fragmentach tekstu, jako że najodpowiedniejszą przestrzenią do rekonstrukcji zamysłu Kanta jest wprowadzenie do – inspirowanych myślą oświeceniową – teorii pedagogicznych na temat podmiotowości.

### 3.3.1 Nowożytne koncepcje podmiotowości

We wcześniejszych fragmentach tekstu, zaprezentowałam koncepcję podmiotowości w ujęciu Kartezjusza. O ile podmiot kartezjański jest czystą władzą poznawczą, czyli świadomym, myślącym „ja”, wyodrębnionym z własnej cielesności, o tyle podmiot, w rozumieniu Immanuela Kanta, staje się rzeczywistością rozdwojoną – splotem wolności i konieczności (Kant 1957: II, 143-195). Wspólnym elementem koncepcji obu filozofów jest przekonanie o tym, że rozumność jest sferą odrębną od cielesności. Zarówno Kartezjusz, jak i Kant zakładają, że namiętności, doznania i emocje są domeną człowieka pojmowanego w jego materialnym wymiarze. Obszar podmiotowości – wyabstrahowany z całościowego doświadczenia bycia człowiekiem – jest właściwą domeną rozumu. W koncepcji Kanta pojawia się jednak także zupełnie nowy aspekt problematyki, którego na próżno byłoby szukać w rozważaniach Kartezjusza.

Zdaniem Kanta, rozumność człowieka posiada dwa odrębne wymiary: teoretyczny i praktyczny. Rozum teoretyczny odpowiada za organizowanie rezultatów poznawczych podmiotu i ujednoczenie wiedzy (Kant 1957: 238). Dzięki działaniu władz poznawczych podporządkowanych rozumowi, tj. wyobraźni i intelektowi, dane zmysłowe napływające ze świata zostają ukształtowane w porządku czasoprzestrzennym, a także wedle porządku wyznaczanego przez odpowiednie kategorie intelektu. Intelekt, inaczej zwany rozsądkiem, odpowiada za jedność przedstawięń zmysłowych przejawiających się w porządku czasoprzestrzennym, na mocy działania wyobraźni. Obie wymienione władze poznawcze nie obejmują swoim zasięgiem niczego, co wykraczałoby poza sferę fenomenalną. Obszar leżący poza zasięgiem poznania zmysłowego, stara się uchwycić rozum teoretyczny, który porządkuje całe dostępne mu doświadczenie poznawcze:

rozum (...) tworzy sobie zupełnie samorzutnie swój własny porządek wedle idei, do których dostosowuje warunki empiryczne i (...) rozum rzeczywiście posiada przyczynowość w stosunku do zjawisk (Kant 1957: 292).

Według Kanta, właściwą podstawą jedności wiedzy rozumowej nie jest stan rzeczy realnie zachodzący w świecie (noumeny są niepoznawalne), ale raczej sposób, w jaki działa ludzki rozum. Rozum teoretyczny wytwarza ideę świata jako bytu skończonego i odrębnego (Kant 1957: II 262-266), wolności (Kant 1957: II 276-277) oraz Boga (Kant

1957: II 333). Pojęcia te pozwalają ujmować wiedzę jako uporządkowaną całość. Bardzo istotne jest przekonanie Kanta o tym, że oprócz rozumu teoretycznego wyróżnić można także rozum praktyczny. Dopiero te dwa wymiary pojmowania świata współtworzą właściwy podmiot transcendentálny. Rozum praktyczny jest władzą odnoszącą swoje własne idee do działania. Zdaniem Kanta, chociaż nie można dowieść istnienia wolności, duszy ani Boga, należy przyjąć je jako postulaty praktyczne, nadające właściwe znaczenie postępowaniu człowieka (Kant 1957: II 310-113). Zauważmy, że w tym znaczeniu, rozum praktyczny jest w koncepcji Kanta właściwą ostoją autonomii podmiotowej. Podmiot, podejmuje decyzje moralne kierując się wolą i poczuciem wewnętrznego obowiązku. Jego własna rozumność stanowi uzasadnienie właściwych decyzji moralnych. W koncepcji Kanta mamy zatem do czynienia z interesującym – dwoistym i opierającym się na antynomii – charakterem podmiotowości. Autonomicznym decyzjom moralnym rozumu praktycznego, towarzyszy zarazem świadomość ograniczoności wiedzy, odkrywana przez rozum teoretyczny.

Wyodrębnienie przez Immanuela Kanta podmiotowości praktycznej od jej czysto poznawczego wymiaru wiązało się z przyznaniem szczególnej wagi moralnej takim pojęciom, jak autonomia, wolność woli, obowiązek moralny (Kant: 1971, 2005). Według niemieckiego filozofa, człowiek powinien kierować się uniwersalnym, formalnym, wspólnym dla wszystkich istot rozumnych prawem moralnym, które jest całkowicie niezależne od czynników, związanych z funkcjonowaniem biologicznym i społecznym człowieka. Podejmowanie wyborów moralnych jest aktem dokonywanym przez rozum praktyczny. Uświadomienie sobie szczególnej roli rozumu jako władzy kształtującej doświadczenie i wiedzę, a także tego, że władza ta łączy ze sobą wszystkie istoty rozumne, stawia człowieka w szczególnym położeniu. Jako dyspozycja specyficzna dla istot rozumnych, rozum staje się najważniejszym narzędziem, którym należy posługiwać się w dokonywaniu wyborów moralnych. Decyzje te nie mogą być jednak odniesione do czynników zewnętrznych, lecz jedynie do uniwersalnych praw pochodzących z samego rozumu. Rozum staje się więc zarazem źródłem prawa moralnego, jak i narzędziem, dzięki któremu można do tego prawa dotrzeć. W świetle koncepcji Kanta, podmiotowość jest więc niejako zarówno warunkiem moralności, jak i wzorcem, którym powinien kierować się człowiek postępujący moralnie.

Konsekwencją podjętych rozważań na temat podmiotowości są zalecenia Immanuela Kanta dotyczące edukacji moralnej. Filozof propagował wykorzystywanie kazuistyki w nauczaniu. Zwracał przy tym uwagę, aby przedstawiane przykłady



postępowania etycznego nie służyły porównywaniu faktycznych zdarzeń mających miejsce w określonych okolicznościach, ani zestawianiu ze sobą postaw i wyborów konkretnych osób, ale raczej temu, aby służyły ustanawianiu ogólnych norm postępowania, zgodnych z uniwersalnym prawem moralnym. Tylko w ten sposób, wychowanek może nauczyć się tego, w jaki sposób samodzielnie dokonywać wyborów moralnych i oceniać zdarzenia z zastosowaniem potencjału płynącego z jego własnej rozumności. Celem edukacji moralnej jest, zdaniem Kanta, rozwijanie autonomii podmiotowej (dążenie do ideału człowieczeństwa) oraz kształtowanie umiejętności rozpoznawania norm, wynikających z uniwersalnego prawa moralnego. Kant podkreśla przy tym różnicę pomiędzy faktem, który nie stanowi właściwego odniesienia dla wyborów moralnych i normą, która wyznacza obszar powinności:

Dobry przykład (dotyczący zachowania) nie może służyć za wzór, a jedynie za dowód świadczący o tym, że pewne obowiązujące działanie jest wykonalne. Nie należy więc porównywać jednego człowieka z drugim (i tym, jaki on jest), ale z ideą (człowieczeństwa) i prawem moralnym, które mówią, jaki człowiek być powinien (Kant 2005: 368).

Zwracając uwagę na to, że źródłem powinności moralnej jest ludzka rozumność, Kant podkreśla także istotną wagę szacunku wobec innych istot rozumnych. Skoro ludzie połączeni są uniwersalnym prawem moralnym, edukacja powinna służyć nabywaniu wiedzy na temat ich wzajemnych obowiązków. Innym ważnym elementem edukacji moralnej jest ukazywanie znaczenia indywidualnego podejścia podmiotowego i zainteresowania tematyką moralności. Postępowanie moralne jest możliwe pod warunkiem indywidualnego przekonania o jego naturze i znaczeniu. Z tego powodu, szczególnej rangi w rozważaniach Immanuela Kanta nabiera kształtowanie podmiotowości wychowanka. Mając świadomość własnego sprawstwa i autonomii, wychowanek powinien dążyć do respektowania obowiązków międzyludzkich i rozwijania własnych kompetencji w zakresie rozpoznawania norm i powinności. Jak zauważa Kant, postępowanie moralne wymaga połączenia perspektywy stoickiej z epikurejską. Kształtowaniu umiejętności dokonywania racjonalnych i niezależnych wyborów towarzyszyć powinno stymulowanie zainteresowania zagadnieniami moralnymi. Skoro decyzje etyczne wymagają sprawstwa, powinny być dokonywane pod wpływem faktycznego zaangażowania podmiotu moralnego.

Kant rozważa także pytanie dotyczące zasadności postępowania moralnego. Skoro jest ono tak trudnym wyzwaniem, wymagającym od człowieka odrzucenia pokusy myślenia w kategoriach przyjemności, szczęścia lub korzyści, to jakie można znaleźć uzasadnienie dla moralności? W jaki sposób uczynić obowiązek moralny czymś, co skłaniałoby podmiot do zgodnego z nim postępowania? Odpowiedź filozofa kieruje naszą uwagę na perspektywę ponadpodmiotową. Tym, co skłania człowieka do przestrzegania powinności moralnych jest świadomość ich uniwersalnego, ogólnoludzkiego charakteru. Ideał zarysowany przez Kanta wymaga od jednostki pracy nad samym sobą i niejednokrotnie, wyrzeczenia się przyjemności oraz korzyści własnych. Wzorzec, do którego powinien dążyć człowiek jest z jednej strony obcy naturze biologicznej człowieka, ale z drugiej strony, bliski każdemu człowiekowi jako istocie wolnej i rozumnej. Podmiotowość moralna ujawnia najgłębszą istotę człowieczeństwa:

Gdy weźmiemy sobie to pytanie do serca, mimo że odpowiedź na nie przerasta możliwości rozumowej spekulacji (a zarazem narzuca się sama przez się), to przyznać musimy, że właśnie owo coś niepojętego i nieosiągalnego dla naszego poznania przydaje duchowi ludzkiemu nimbu świętości, który tym bardziej zachęca nas do sprostania obowiązkowi, im większym trudnościom stawić trzeba czoła (Kant 2005: 372).

Przekonania Immanuela Kanta znalazły wyraz w koncepcjach pedagogicznych stworzonych w okresie nowożytności. Teorie opierające się na oświeceniowych ideach zakładały, że proces kształtowania się podmiotowości polega na przejściu od stanu anomii moralnej do autonomii moralnej. Proces edukacyjny miał sprzyjać rozwojowi samoświadomego, racjonalnego podmiotu, dzięki realizowaniu określonych działań wspierających przemianę wewnętrzną wychowanka. Wspólnym założeniem pedagogicznych koncepcji oświeceniowych i poświeceniowych, było przekonanie o tym, że podmiotowość stanowi ideał, do którego należy dążyć na drodze planowego i systematycznego procesu wychowawczego. W procesie tym, najważniejszym celem jest przekształcenie dziecka w człowieka dojrzałego, odpowiedzialnego za własne decyzje, racjonalnego i gotowego do podjęcia wyzwań obecnych w otaczającej go rzeczywistości. W działaniach wychowawczych postulowanych przez filozofów i pedagogów nowożytnych, chodzi nie tyle o dostosowanie człowieka do obowiązujących warunków społecznych, ile o zmianę samego podmiotu oddziaływań edukacyjnych (por.

Męczkowska 2006: 36-38). Istotną rolę w tym procesie pełni wspólnota: uniwersum istot racjonalnych, społeczeństwo lub państwo.

Jednym z najważniejszych wyrazicieli oświeceniowego ideału wychowania był Jean-Jacques Rousseau. Zdaniem filozofa, proces edukacyjny polega na „formowaniu”, czyli przekształcaniu dziecka w istotę zdolną do myślenia, samoświadomości i podejmowania własnych decyzji. Stawanie się autonomicznym podmiotem wymaga wsparcia ze strony opiekuna, którego zadaniem jest przede wszystkim towarzyszenie dziecku w procesie wychowania, polegające na wskazywaniu wychowankowi właściwego i godnego dążenia ideału życia i człowieczeństwa. Zamiast stosowania surowej dyscypliny i przymusu, Jean-Jacques Rousseau zaleca nauczycielom budowanie emocjonalnej więzi z wychowankiem (por. Łojek-Kurzętkowska 2014). Dzięki przywiązaniu do opiekuna, dziecko zaczyna darzyć swojego nauczyciela szacunkiem, naśladuje jego zachowania i stara się z własnej woli sprostać jego oczekiwaniom i wymaganiom. Wychowanek rozwija w ten sposób umiejętność dokonywania dobrowolnych i autonomicznych decyzji. Chociaż proces edukacyjny jest w pełni zaplanowany i kierowany przez wychowawcę, uczeń dobrowolnie i samodzielnie dochodzi do wniosków zakładanych przez nauczyciela. W rezultacie działań wychowawczych podejmowanych przez nauczyciela, jego podopieczny sam pragnie tego, co zdaniem nauczyciela jest dla niego najlepsze. Rousseau udziela wychowawcom następującej wskazówki:

Pamiętaj, że zanim odważysz się przedsięwziąć formowanie człowieka, musisz przedtem sam stać się człowiekiem; musisz z samego siebie uczynić przykład, którym powinieneś być dla ucznia. Gdy dziecko nie ma jeszcze świadomości, mamy czas przygotować wszystkich, którzy się doń zbliżają, ażeby ukazywali jego oczom te tylko przedmioty, które są dla niego. Uczyni się godnym szacunku, zacznij od tego, żeby się dać lubić i żeby każdy starał się dogodzić ci. Nie będziesz rządził dzieckiem, jeżeli nie rządzisz wszystkim, co je otacza; a ta władza nie będzie nigdy dostateczna, jeżeli nie będzie oparta na poszanowaniu cnoty (Rousseau 2011: 65).

W świetle koncepcji Rousseau, dojrzała podmiotowość charakteryzuje się kilkoma istotnymi cechami. Oprócz wspomnianej już wcześniej umiejętności podejmowania wyborów i decydowania o samym sobie, cechą człowieka dojrzałego jest zdolność panowania nad własnymi zachciankami, uczuciami i impulsami emocjonalnymi. Samoświadomości i autonomii podmiotowej towarzyszy przejawiana przez człowieka

samokontrola. Koncepcja wychowania Rousseau wpisuje się w tym aspekcie w idee społeczne filozofa przedstawione w jego pismach politycznych (por. Męczkowska 2006: 94-95).

Zdaniem filozofa, życie we wspólnocie politycznej wymaga podporządkowania indywidualnych interesów i zamierzeń dobru wspólnemu. Wola powszechna zastępuje wolę większości pojmowaną jako prosta suma wyborów poszczególnych jednostek. To nie interes i poglądy większości jednostek tworzących społeczeństwo, ale współdzielone z innymi obywatelami obowiązki i prawa stanowią o właściwych kierunkach polityki oraz godnych wyboru wzorcach postępowania człowieka. Chociaż dzieciństwo jest według Rousseau stanem beztroski, niezakłóconego szczęścia polegającego na realizowaniu własnych zachcianek i potrzeb (w tym znaczeniu odpowiada ono stanowi natury), to jednak w perspektywie wychowania powinno zostać zastąpione stanem podporządkowania temu, co ponadjednostkowe. Dojrzałość podmiotowa polega na wyjściu poza własną, biologiczną i emocjonalną naturę i podporządkowaniu się racjonalnym zasadom umowy społecznej. Kształtowanie podmiotowości jest więc *de facto* procesem formowania obywatela (Męczkowska 2006: 88-89). Warto przy tym podkreślić, że istotą bycia obywatelem państwa jest umiejętność dostrzegania związku między interesem własnym i wolą powszechną oraz akceptacja możliwych konsekwencji tego faktu, polegających na tym, że własne decyzje człowieka nie zawsze pokrywają się z tym, co jest dla niego najkorzystniejsze w ogólnym rozrachunku.

Każdy, oddzielając swój interes od interesu ogólnego, spostrzega, że zupełnie rozdzielić go nie może (...) Stała wola wszystkich członków państwa stanowi wolę powszechną; dzięki niej są oni obywatelami i ludźmi wolnymi. Gdy proponuje się ustawę na zgromadzeniu ludowym, obecni właściwie są pytani nie o to, czy pochwalają lub odrzucają wniosek, ale czy jest on zgodny lub niezgodny z wolą powszechną, która jest ich własną wolą (...) Gdy więc przeważy zdanie przeciwne mojemu, dowodzi to jedynie, że się pomyliłem i że to, co brałem za wolę powszechną, nią nie było (Rousseau 2011: 84).

Chociaż człowiek w stanie natury jest istotą całkowicie wolną, to jednak stając się obywatelem państwa wkracza on nieuchronnie w sferę wzajemnych zależności społecznych. Dopóki przyjęte w danym społeczeństwie zasady nie godzą w jego osobiste bezpieczeństwo, we własnym interesie obywatela leży to, aby podporządkować się panującej woli powszechnej. Zauważmy, że chociaż proces kształtowania

podmiotowości w koncepcji Rousseau jest w niektórych aspektach zbliżony do klasycznego modelu wychowania obywatela, to jednak w najważniejszych kwestiach przyjmuje zupełnie inny charakter niż grecka *paideia*. Grecy filozofowie zakładali, że młody człowiek powinien być kształtowany w taki sposób, aby stać się pełnoprawnym obywatelem *polis* szanującym przyjmowany we wspólnocie wzorzec zachowania. Koncepcji tej nie towarzyszyło jednak, obecne w twórczości J.J. Rousseau, przekonanie o stracie nieuchronnie towarzyszącej procesowi uspołecznienia. W koncepcji Rousseau obecne jest wyraźne przekonanie o tym, że stawanie się podmiotem wychowania wiąże się z odejściem od tego, co najbardziej naturalne (istotowe) dla człowieka (por. Męczkowska 2006: 87-88). Proces społecznego formowania podmiotowości jest jednocześnie postępującym ruchem zmierzającym do stopniowego zatracania pierwotnej formy człowieczeństwa.

Warto zauważyć w tym miejscu bardzo ważną prawidłowość. Zauważmy, że filozofia i pedagogika nowożytna odchodzą od utożsamienia lub chociażby nawet uzgodnienia podmiotowości wychowanka z biologiczną naturą człowieka. Edukacja moralna jest na gruncie opisywanych koncepcji drogą prowadzącą do opanowania natury ludzkiej poprzez uspołecznienie jednostki, upolitycznienie jej lub włączenie wychowanka do wspólnoty istot racjonalnych. Podmiotowość staje się ideałem, do którego należy dążyć, poprzez zastosowanie określonych środków stosowanych w ramach systemu edukacyjnego. Zróżnicowane pozostają szczegółowe opisy podmiotowości. Może być ona pojmowana jako idea transcendentalna lub utożsamiana z jakąś formą funkcjonowania we wspólnocie politycznej lub przestrzeni kulturowej. W każdym z wymienionych przypadków podmiotowość jest jednak swego rodzaju ideą, spełniającą lub odzwierciedlającą określone ogólnie cele społeczne, poznawcze lub polityczne.

Jednym z najważniejszych wyrazicieli opisywanego sposobu pojmowania podmiotowości jest autor *Bildungstheorie*, Johann Herbart. Zdaniem Herbarta wychowanie zmierza do ukształtowania autonomicznego podmiotu moralnego, zakorzenionego w określonym kręgu kulturowym. Słowo *bildung* – „ukształcanie” – oznacza wychowywanie młodzieży polegające na wprowadzeniu wychowanków do kręgu wspólnych wartości kulturowych (por. Męczkowska 2006: 89-90). Zdaniem Herbarta, wartości takie jak dobro lub mądrość są uniwersalne i dlatego mogą one stanowić kanon wychowania moralnego. Teoria Herbarta wyrasta przy tym z koncepcji praktycznego rozumu autorstwa Immanuela Kanta. Herbart wyraża istotę podmiotowości

poprzez pięć idei, do których zmierza człowiek. Wzorce dążenia wymieniane przez Herbarta to: (1) idea wolności, czyli autonomia woli, (2) idea doskonałości, czyli hart ciała i ducha, (3) idea życzliwości wynikająca ze wspólnoty woli poszczególnych jednostek, (4) idea prawa związana z dobrowolnym podporządkowaniem się zasadom państwowym oraz (5) idea słuszności wyrażająca się poprzez akceptowanie konsekwencji podporządkowania się prawu (za: Męczkowska 2006: 89-90).

Według Herbarta, stopień realizacji podanych wzorców podmiotowości jest zróżnicowany pod względem preferencji i działania poszczególnych jednostek, jako że warunkiem koniecznym rozwoju człowieka – chociaż jednocześnie niewystarczającym w świetle społecznego zakorzenienia jednostki – jest jego intencja towarzysząca wyborom moralnym. Według Herbarta, zwieńczeniem procesu uspołecznienia jest włączenie jednostki do uniwersum zasad moralnych, norm prawnych i wartości etycznych. Człowiek dojrzały staje się pełnoprawnym członkiem społeczeństwa obywatelskiego. Odznacza się on wolnością (dzięki działaniu autonomicznej woli), ale jednocześnie w pełni akceptuje uniwersalne zasady moralne, respektuje normy regulujące życie społeczne, a także obowiązujące w danym czasie i miejscu prawo państwowe. Warto zaznaczyć, że koncepcja pedagogiczna Herbarta nie zakłada odgórnie narzuconego, mechanicznego internalizowania norm kulturowych przez wychowanka, ale raczej stymulowanie rozwoju potencjału tkwiącego już od urodzenia w człowieku. Z jednej strony, podmiot jest więc jedynie abstrakcyjnym ideałem, czyli odległym wzorcem funkcjonowania, do którego dąży każda jednostka przy współdziałaniu instytucji wychowawczych. W tym znaczeniu jest on też przeciwieństwem tego, co zastane, naturalne i samorzutne w biologicznej naturze człowieka. Z drugiej strony, potencjał do stawiania się autonomiczną racjonalną istotą jest obecny w każdym człowieku, a nie zaszczepiany człowiekowi z zewnątrz.

Wychowanie – określane przez Herbarta jako przejście „od nieokreśloności do stałości” (Herbart 1967: 24) – jest procesem zachodzącym przy aktywnym i pełnym udziale samego wychowanka, ale też postępowaniem wspieranym oraz kierowanym przez instytucje edukacyjne. Wychowanek od urodzenia istnieje oraz przejawia aktywność w przestrzeni kultury, co daje mu możliwość odkrywania obowiązujących zasad społecznych i moralnych. Sam z siebie nie dokonuje pierwotnej selekcji wartościowych wzorców, ani nie uświadamia sobie zachodzących w świecie mechanizmów związanych z jego społecznym dojrzewaniem. Herbart uważa, że funkcją szkoły jest dostarczanie uczniom odpowiednich zasobów, dzięki którym wychowanek

może nabywać odpowiedniej ogłady społecznej, a także wiedzy i umiejętności pozwalających mu na harmonijne i twórcze funkcjonowanie we wspólnocie kulturowej. Proces wychowania jest kierowany i inicjowany przez instytucje wychowawcze, ale wymaga on także w pełni aktywnego zaangażowania podlegającego temu procesowi podmiotu.

Herbart uważa, że edukacja moralna opiera się na wdrażaniu wychowanka do świata kultury. Z tego powodu, istotne jest zachowanie dyscypliny odzwierciedlającej potrzebę dążenia do samokontroli podmiotowej, a także szacunek wobec autorytetu, który umożliwia międzypokoleniową transmisję wzorców i norm kulturowych. Herbart uznaje, że w imię kształtowania „karności”, czyli samodyscypliny i samokontroli uczniów, dopuszczalne, a nawet w niektórych okolicznościach wskazane, jest stosowanie odpowiednich i proporcjonalnych do przewinienia środków przymusu (por. Męczkowska 2006: 98-99). Wymienione metody wychowawcze miały służyć postępowi w zakresie samoświadomości oraz kontroli nad własnym życiem i postępowaniem. Według Herbarta, kognitywny wymiar edukacji jest ściśle związany z aspektem normatywnym procesu nauczania. Pozyskiwanie wiedzy wiąże się z przystosowaniem człowieka do kulturowych wzorców, co umożliwia harmonijne i twórcze funkcjonowanie w świecie. W rezultacie, podmiot moralny to człowiek zdolny do samodzielnego osądu czynów i decyzji, ale jednocześnie operujący nabywanymi w toku uspołecznienia normami kulturowymi i prawnymi. Na jakiej drodze można uzyskać ten efekt?

Jak zauważa Dariusz Stępkowski, Herbart upatruje roli instytucji edukacyjnych w połączeniu dwóch perspektyw: nauczania (zewnętrznego oddziaływania na ucznia) oraz samo(kształcenia), pojmowanego jako formacja wychowanka, zachodząca za pośrednictwem doświadczenia podmiotowego (Stępkowski 2021: 46). Sposobem umożliwiającym połączenie tych dwóch wymiarów jest zintegrowanie czynności podmiotowych, czyli „zglobiania”, odnoszącego się do pozyskiwania wiedzy i „ogarniania”, odnoszącego się do porządkowania wiedzy z czynnościami nauczyciela, czyli „zainteresowaniem”, polegającym na demonstrowaniu i scalaniu wiedzy i „pożądaniem”, polegającym na nauczaniu i filozofowaniu. We właściwie prowadzonym procesie nauczania, działania nauczyciela napotyka żywą reakcję wychowanka, która oddziałuje zwrotnie na postępowanie nauczyciela. Proces edukacyjny – w tym kształcenie moralne – jest więc zarazem formowaniem podmiotowości, jak i przekazywaniem wiedzy. Ścisłe połączenie aspektu wychowawczego z wymiarem kognitywnym powoduje, że proces edukacyjny nie jest oderwany od realnego życia,

ale w sposób konieczny wpisuje się w egzystencję człowieka. W koncepcji Herbarta, kształcenie moralne nie jest odrębnym obszarem działań edukacyjnych, ale wpisującą się w nauczanie przedmiotowe transmisją wartości i norm kulturowych. Na gruncie tej teorii, nie istnieje odrębny przedmiot szkolny ze specyficzną dla moralności wiedzą z zakresu doktryn i koncepcji etycznych, ani szczególnie zestaw metod i narzędzi przeznaczonych do realizowania edukacji moralnej. Ogół przekazywanej wiedzy wraz ze sposobem funkcjonowania szkoły są nośnikami wartości i zasad moralnych. Edukacja (w tym, edukacja moralna) pełni rolę mostu łączącego jednostkę ze wspólnotą społeczną. Połączenie perspektywy teoretycznej z filozofią praktyczną (między innymi z etyką) jest zaś czymś, co zachodzi w sposób naturalny w procesie edukacyjnym, jako, że proces ten jest ciągiem aktów wolicjonalno-poznawczych.

Segiusz Hessen wyraża podobne do Herbarta stanowisko w odniesieniu do istoty podmiotowości wychowanka. Człowiek staje się osobą, kiedy w sposób uświadomiony i dobrowolny przyjmuje zwierzchnictwo uniwersalnych wartości nad własnymi, indywidualnymi pragnieniami (por. Męczkowska 2006: 99-100). Edukacja moralna polega na przejściu od dowolności postępowania do podmiotowej autonomii:

Usunąć przymus, to przede wszystkim przekuć temperament dziecka na osobowość, wychować w nim wewnętrzną siłę wolności. Dokonać tego można tylko przez postawienie osobowości ponadosobowych celów, gdy w twórczym do nich dążeniu rośnie jego stała siła. Wówczas magnesowana strzałka temperamentu ludzkiego, powstrzymywana w określonym kierunku przez magnes zasady ponadosobowej, nie będzie już odpowiadała na zwykłe poruszenia środowiska. Wówczas w miarę talentu przyrodzonego będzie się wykuwała indywidualność ludzka zwana na swych szczytach geniuszem człowieka (Hessen 1997: 124).

Edukacja moralna służy wspieraniu wychowanka w kształtowaniu autonomii i posługiwaniu się własnym rozumem w dokonywaniu ocen dotyczących wyborów moralnych i postępowania człowieka. Zastępuje ona heteronomię polegającą na podporządkowaniu się zasadom na mocy zewnętrznego autorytetu. Rozwijanie osobowości moralnej jest jednym z celów wychowania, ale nie jest przy tym rezultatem gwarantowanym przez instytucje wychowawcze. Każdy z wymienionych dotychczas myślicieli nowożytnych – Kant, Rousseau, Herbart i Hessen uznaje, że proces rozwoju moralnego wymaga aktu woli jednostki. Chociaż podmiotowość zakorzeniona jest w zewnętrznym środowisku – wspólnocie istot rozumnych, państwie lub kulturze –



nabywanie wiedzy i kompetencji moralnych nie polega na prostym przyswajaniu obowiązujących wartości i zasad. Przejście od anomii lub heteronomii do autonomii podmiotowej wymaga osobistego zaangażowania i aktu wolicjonalnego. Podmiotowość jest ideą, do której należy dążyć świadomie i intencjonalnie. Chociaż współczesne koncepcje dotyczące podmiotowości, podobnie jak oświeceniowe oraz pooświeceniowe projekty edukacyjne, zakładają konstrukcyjny charakter podmiotowości, to jednak różnią się one znacząco pod innym, bardzo ważnym względem. Kwestionowanie autentyczności i sprawczości wychowanka w procesie kształtowania się podmiotu podlegającego procesom edukacyjnym jest jednym z najistotniejszych punktów krytyki nowożytnych projektów edukacyjnych.

### 3.3.2 Krytyka normatywnego ujęcia podmiotowości

Przekonanie Immanuela Kanta o odrębności sfery faktu i powinności, które zapoczątkowało nowy sposób myślenia o moralności i zainspirowało wielu późniejszych filozofów różnych orientacji myślowych, dotyczyło bardzo zróżnicowanych aspektów problematyki filozoficznej. Analiza pojęcia podmiotowości wskazuje na to, że począwszy od Immanuela Kanta, kolejni filozofowie Oświecenia i okresu następującego bezpośrednio po tym okresie dziejów filozofii, upatrywali sfery podmiotowości przede wszystkim w obszarze norm i powinności. Okazało się, że to, kim jest człowiek wraz z jego biologiczną, społeczną czy psychiczną naturą, jest jedynie punktem wyjścia lub niekiedy wręcz czysto teoretyczną perspektywą odniesienia dla rozwoju właściwej podmiotowości moralnej. Podmiot jest wzorcem, do którego należy dążyć poprzez odpowiednie – zgodne z przyjętymi lub współtworzonymi przez jednostkę wartościami lub normami – myślenie i działanie w świecie. Głównym zadaniem wychowanka objętego procesem kształcenia jest praca nad samym sobą – formacja charakteru, samodoskonalenie moralne czy też samodyscyplina poznawcza i społeczna. Funkcją instytucji wychowawczych jest natomiast wspieranie samowychowania poprzez właściwe kierowanie i nadzorowanie ucznia za pomocą odpowiednich metod i technik edukacyjnych.

Rozdźwięk pomiędzy faktem i powinnością przyjmowany jako milczące założenie w nowożytnych teoriach pedagogicznych, nie umknął uwadze współczesnych myślicieli. Skłonił filozofów współczesnych do zadawania pytań o przyczynę i charakter tego podziału. Czy jest on faktem na temat rzeczywistości, który odkrywamy i opisujemy,

czy może wynika on raczej ze sposobu postrzegania człowieka, odpowiadającego dominującemu w czasach Oświecenia paradygmatowi myślenia? Skoro samo Oświecenie opierało się na teoretycznym projekcie, także poszczególne idee charakterystyczne dla tej epoki dziejów ludzkości, wpisywały się w mniejszym lub większym stopniu w pewien planowy proces. Formowanie człowieka nie odbywa się przecież w kulturowej próżni, lecz podlega panującym w świecie wzorcom i zasadom. Idee racjonalności, wolności i postępu charakterystyczne dla okresu Oświecenia, znajdowały swoje odzwierciedlenie w przekonaniu o tym, że człowiek powinien dążyć do samorozwoju poznawczego i moralnego. Bycie podmiotem wymagało od człowieka wypracowania zdolności samostanowienia i samodyscypliny, aby w pełni cieszyć się możliwościami życia we wspólnocie wolnych obywateli państwa lub uniwersum istot racjonalnych.

Najbardziej kompleksowej krytyki opisywanych zjawisk dokonali Max Horkheimer i Theodor Adorno. W książce „Dialektyka Oświecenia” wskazali i przeanalizowali zróżnicowane aspekty kryzysu projektu intelektualnego epoki Oświecenia (1994). Jednym z najważniejszych punktów rozważań tych filozofów jest próba wykazania, że koncepcje oświeceniowe zwróciły się przeciw swoim fundamentalnym ideom. Rozum, który pierwotnie służyć miał „odczarowaniu” świata, czyli stanowić główny czynnik rozwoju naukowego i społecznego oraz oręż przeciw szkodliwym społecznie zabobonom i dogmatom, stał się w istocie najważniejszym narzędziem sprawowania faktycznej kontroli nad człowiekiem. Idea wolności i godności człowieka, która przyświecała Immanuelowi Kantowi, gdy wygłaszał on swoją słynną dewizę, aby „mieć odwagę posługiwania się własnym rozumem”, została zastąpiona przekonaniem, wedle którego racjonalność powinna służyć uniwersalizacji wzorców i dostosowaniu jednostek do jego praktycznych wymogów (por. Męczkowska 2006: 115-117).

Zagadnienie podmiotowości jest dobrym przykładem ilustrującym opisywaną tendencję. Jak zauważyli autorzy „Dialektyki Oświecenia”, podmiot oderwany od konkretnej, jednostkowej jaźni, traktowany jako uniwersalny, obiektywny ideał przyświecający każdemu człowiekowi, traci swoją indywidualność, samorzutność i subiektywność, przez co zaczyna służyć przede wszystkim zewnętrznym wobec jednostki celom. Abstrakcyjność rozumu i opierającej się na nim wizji podmiotowości powoduje, że rozum zatracą swoje faktyczne panowanie i indywidualną wolność, stając się zarazem obszarem, jak i pretekstem dla zinternalizowanego oddziaływania władzy, poprzez uwewnętrznienie panujących zasad i uczynienia ich pozornie obiektywnymi

i uniwersalnie wiążącymi wszystkich ludzi. Akt odwagi posługiwania się rozumem jako narzędziem przeciw indoktrynacji, staje się własnym przeciwieństwem. Zdaniem filozofów, projekt Oświecenia ostatecznie doprowadza więc do tego, że człowiek uznaje rozum za najwyższą instancję władzy. Mity przeszłości zastąpione zostają nowym mitem racjonalności instrumentalnej.

Warto przy tym zaznaczyć, że obszar tego, co rozumne wyznacza też nie wprost obszar tego, co nieracjonalne i niemożliwe do zaakceptowania. Opór przeciw tak rozumianej władzy jest o tyle skomplikowany, że nie jest on działaniem przeciw konkretnym jednostkom lub ośrodkom kontroli, ale jest on nierówną walką człowieka przeciw abstrakcyjnej, a więc także poniekąd nieznoszącej jakiegokolwiek „sprzeciwu”, idei:

Podmiot, wygnany ze świadomości, urzeczowia się w proces techniczny, wolny od wieloznaczności myślenia mitycznego i od znaczeń w ogóle, ponieważ sam rozum stał się tylko środkiem pomocniczym wszechogarniającej aparatury ekonomicznej. Służy jako ogólne narzędzie, zdatne do wytwarzania wszelkich innych narzędzi, sztywno nastawione na cel, fatalne niczym dokładnie wyliczone procedury w produkcji materialnej, których rezultaty dla ludzi są nieobliczalne (Adorno, Horkheimer 1994: 46).

Należy podkreślić możliwe konsekwencje tego stanu rzeczy w odniesieniu do wychowania moralnego. Konieczność dostosowania się do uniwersalnych wzorców wynikających z ludzkiej rozumności wyklucza przyjmowanie odmiennej perspektywy postrzegania własnego życia. Wedle oświeceniowego wzorca podmiotowości, wychowanek powinien dążyć do samokształcenia oraz samowychowania moralnego, ponieważ cel ten wynika z odgórnych, intersubiektywnych norm moralnych wspólnych dla całej ludzkości. Działania, które nie podlegają racjonalnej uniwersalizacji, czyli tym samym, odbiegają od przyjętego wzorca człowieczeństwa, powinny zostać poddane wewnętrznemu, krytycznemu osądowi dokonywanemu przez jednostkę. Aspekt ten uwydatniony zostaje przez Michela Foucault w rozważaniach dotyczących nowoczesnych praktyk sprawowania władzy dyscyplinarnej (1997).

Według francuskiego myśliciela, istotnym punktem zwrotnym w dziejach pojęcia podmiotowości było to, co Michel Foucault nazywa „momentem kartezyjskim” (Foucault 2016: 38). Zdaniem filozofa, jest to zwrot polegający na uznaniu podmiotowego procesu poznawczego za akt czysto racjonalny, pozbawiony aspektu

duchowo-emocjonalnego. Zauważmy przy tym, że idee samopoznania podmiotowego oraz towarzyszącego mu przekonania o znaczeniu samowychowania w życiu człowieka, nie były niczym nowym w refleksji filozoficznej. Filozofowie starożytni, jak chociażby Sokrates, Platon czy stoicy, a także myśliciele chrześcijańscy, postulowali dążenie do rozwoju człowieka na drodze procesu poznawania samego siebie oraz podejmowania pracy nad samym sobą. O ile jednak klasyczna filozofia zakładała, że zwieńczeniem rozwoju człowieka jest jego własna przemiana duchowa, będąca skutkiem odkrycia prawdy na temat rzeczywistości i zrozumienia własnej roli w świecie, o tyle filozofia nowożytna akcentowała fakt, iż poznanie podmiotowe jest procesem czysto racjonalnym, z założenia zmierzającym, ale też nie gwarantującym odkrycia obiektywnej prawdy. Nowożytność przypisywała pewność jedynie racjonalnym czynnikom i odrywała proces poznawczy od celów przyświecających każdemu indywiduum. Celem poznania było zbliżanie się do intersubiektywnej prawdy służącej nie tyle poszukującemu jej człowiekowi, co ogólnie pojmowanej, racjonalnej wspólnocie ludzkiej. Ten ciągły, niemający zwieńczenia w życiu indywiduum proces poznawczy, oderwany został od przekonania o szczególnej wartości duchowego samorozwoju człowieka. Jak zauważa Michel Foucault:

Poznanie jawi się jako nieskończony postęp, którego końca nie znamy i którego dobrodziejstwa mogą być w toku historii konsumowane jedynie na zasadzie zinstytucjonalizowanej kumulacji wiedzy albo korzyści psychologicznych bądź społecznych, odkrycie prawdy wymaga bowiem, ostatecznie, pewnego trudu. Prawda nie jest już jednak w stanie zbawić podmiotu (Foucault 2016: 40).

W rezultacie, wydaje się, że proces wychowania moralnego opierający się na modelu filozofii nowożytnej, polega nie tyle na obudzeniu w dziecku potrzeby odkrywania własnej indywidualności, ile raczej na ukazaniu znaczenia zobiektywizowanej wiedzy w procesie edukacyjnym. Autonomia podmiotowa – tak wyraźnie akcentowana na gruncie nowożytnej filozofii wychowania – miała służyć zindywidualizowaniu wyłącznie samego aktu poszukiwania prawdy, ale nie celów lub dróg prowadzących do zwieńczenia tego procesu. W ramach opisywanego paradygmatu, podmiot wychowania moralnego nie odkrywa drzemiącej w nim prawdy na temat samego siebie, nie rozwija własnego rozumienia wartości, ani nie wypracowuje unikalnego dla każdego człowieka charakteru moralnego. Tym, co stanowi zwieńczenie procesu

wychowania moralnego, jest więc raczej odkrywanie przez jednostkę uniwersalności norm i obowiązków moralnych.

Wielu myślicieli współczesnych zwraca uwagę na to, jak problematyczne jest uznanie obowiązków formułowanych przez praktyczny rozum za uniwersalne dla każdej istoty racjonalnej i niezależne od kontekstu kulturowego. Obowiązki moralne mogłyby okazać się jedynie internalizowanymi przez jednostkę społecznymi normami postępowania, a nie intersubiektywnymi powinnościami wynikającymi z uniwersalnego prawa moralnego. Kulturowa relatywność samych zasad moralnych jest powszechnie uznawanym faktem. Wątpliwość może wzbudzać źródło opisywanych norm – pochodzenie zasad oraz natura wartości, które stanowią punkt odniesienia dla moralnych powinności.

Ze względu na konieczność skoncentrowania tej części rozważań na tematyce podmiotowości, w tym miejscu pominię rekonstrukcję sporu o naturę norm i wartości. Niezależnie od wniosków, które by z niej wynikały, w dalszym ciągu rozważać możemy wpływ, jaki kontekst społeczny wywiera na sposób pojmowania podmiotu moralnego. Przyjmując fenomenologiczną perspektywę analizy, skoncentrujemy się zatem na opisie podmiotu pojmowanego jako „produkt” oddziaływań edukacyjnych na gruncie myśli nowożytnej oraz na charakterystyce mechanizmów społecznych, które na „formowanie” podmiotu pozwalają (por. Łojek-Kurzętkowska 2011).

Michel Foucault zwraca uwagę na to, że proces formowania podmiotowości nie zachodzi w politycznej czy kulturowej próżni, co przekłada się nie tylko na sposób interpretacji samej idei wychowania, ale także na sam opis i dobór technik uznawanych za sprzyjające temu procesowi. Szczególnie ten ostatni aspekt jest niezwykle interesujący. Według Foucault, koncepcja podmiotowości jest jednym z przejawów ilustrujących to, w jaki manifestuje się w czasach nowożytności władza dyscyplinarna. Innymi słowy, sposób postrzegania podmiotowości odsłania najogólniejsze założenia władzy. Akceptowane i promowane formy kształtowania podmiotowości, preferowane sposoby i metody pracy nad sobą, przyjmowane formy komunikacji, a także zależności społeczne zapośredniczone są w dyskursie nowoczesności. Sprawowanie władzy dyscyplinarnej za pomocą oddziaływań pedagogicznych, polega na przekierowaniu uwagi wychowanka z zewnętrznego nadzoru (władzy sprawującej stałą kontrolę nad podopiecznym), ku uwewnętrznionym normom postępowania. W nowoczesnym społeczeństwie znacznie skuteczniejsze i efektywniejsze jest przekonanie wychowanka do tego, aby poddawał swoje działania samokontroli wierząc, że powinny być one zgodne

z przyjętymi uniwersalnymi normami, niż faktyczne sprawowanie nad nim regularnego i kompleksowego nadzoru. Specyfiką władzy dyscyplinarnej jest to, że jest ona integralną częścią społecznego „urządzenia”. Foucault uznaje, że pozwala to władzy na całkowitą niedyskrecję, ponieważ:

jest wszechobecna i czujna, w zasadzie nie pozostawia żadnej sfery cienia i nieustannie kontroluje tych, których zadaniem jest kontrolować – i absolutną „dyskrecję” – bo funkcjonuje bez przerwy, najczęściej milcząco. Dyscyplina uruchamia rozrusznik władzy relacyjnej, która utrzymuje się za pomocą własnych mechanizmów i minioną ostentację zastępuje nieprzerwaną grą ukartowanych spojrzeń. Dzięki technikom nadzoru „fizyka” władzy, działanie na ciała odbywa się w zgodzie z prawami optyki i mechaniki, w zgodzie z grą przestrzeni, linii, ekranów, wiązek, stopni – bez odwoływania się, przynajmniej w zasadzie, do przemocy, siły czy gwałtu (Foucault 1998: 174).

Przenieśmy sformułowane przemyślenia na grunt szkolny. Michel Foucault opisuje między innymi takie sposoby sprawowania władzy, jak: (1) rotacyjne wyznaczanie osób odpowiedzialnych za pilnowanie rówieśników, (2) nadzorowanie higieny, (3) sprawdzian umiejętności, (4) sankcja za złamanie zasad czy (5) planowanie przestrzeni edukacyjnej (1998). Choć z praktycznych względów wychowanek nie jest obserwowany ani oceniany przez cały czas przebywania w szkole, to dzięki wymienionym instrumentom kontroli, wytwarza się w nim poczucie permanentnego nadzoru. Podopieczny nie wie, w którym momencie zostanie sprawdzona jego wiedza, zatem musi być przygotowany do udzielenia odpowiedzi na każdych zajęciach. Możliwość dokonania kontroli higieny ciała wychowanka, skłania go z kolei do zachowania stałej samoobserwacji. Publiczny wymiar kontroli higieny (np. sprawdzania czystości rąk) czyni tę praktykę szczególnie dotkliwą, ponieważ - w razie niespełnienia kryteriów oceny - naraża ucznia na publiczne zawstydzienie i poniżenie. Skoro jednego dnia może zostać wyznaczony do kontrolowania innych, innego dnia on sam może podlegać kontroli swoich rówieśników. Ten, kto nadzoruje innych, podlega kontroli ze strony nauczyciela. Opisany system pionowych i poziomych relacji zależności przekłada się na poczucie stałego zagrożenia. Dodatkowo, umiejscowienie ławek w rzędach powoduje, że uczeń nie może swobodnie komunikować się z dowolnymi osobami, lecz jego uwaga koncentruje się na widoku tablicy znajdującej się przed jego oczami. Nauczyciel zajmuje miejsce pozwalające na obserwowanie całej klasy, podczas gdy uczeń ma ograniczoną perspektywę oglądu sytuacji w sali lekcyjnej. Ta swoista „gra spojrzeń”

– przypominająca w swoich założeniach projekt panoptikonu Jeremy’ego Benthama (por. Foucault 1997) – umożliwia wytworzenie w uczniu poczucia stałej obserwacji jego zachowania. Niczym więzień opisywany przez Benthama, uczeń nie wie, w którym momencie podlega właściwej obserwacji przez nauczyciela (strażnika), więc na wszelki wypadek stara się podporządkować jego władzy przez cały czas trwania zajęć w szkole. Zdaniem Foucault, opisane mechanizmy powodują, że poczucie kontroli zostaje uwewnętrznione przez wychowanka. Permanentne poczucie bycia obserwowanym, wraz z towarzyszącym mu przekonaniem o wynikającej ze złamania zasad sankcji, z czasem przekształca się w daleko idącą i zachowującą trwałą efekt, samokontrolę wychowanka:

Kto został umieszczony w polu widzenia i wie o tym, przejmuje na swoje konto ograniczenia narzucone przez władzę: dobrowolnie pomaga im wpływać na siebie, wpisuje się w relację władzy, gdzie odgrywa obydwie role – zostaje zasadą *samoujarzmienia*. Z tego też względu władza zewnętrzna może pozbyć się nieco fizycznej ociążałości; zmierza ku niecielesności, a im bardziej zbliża się do tej granicy, tym trwalsze, głębsze, ustalone raz na zawsze i bez przerwy odnawiane są jej efekty (Foucault 1998: 198).

Opisane mechanizmy do pewnego stopnia wyjaśniają sposób postrzegania podmiotowości w czasach nowożytnych. Ilustrują one też ścisły związek pomiędzy władzą i poszczególnymi elementami funkcjonowania systemu politycznego. Instytucje edukacyjne zarazem wytwarzają, jak i utrwalają funkcjonujący w nowożytności paradygmat myślowy. Skoro konstruowanie podmiotowości okazuje się być procesem tak ściśle zakorzenionym w aktualnym dla danych czasów dyskursie, w sposób nieunikniony pojawia się pytanie dotyczące ideologizacji edukacji moralnej (por. Łojek-Kurzętkowska 2011).

Według Foucault, także moralność wychowanka jest wytwarzana za pomocą mechanizmów kontroli społecznej. Nowożytny paradygmat sprzyja kształtowaniu się wzorca postępowania opierającego się na samodyscyplinie, samokontroli, a także na pozornie uniwersalnych normach zachowania. Edukacja moralna byłaby w tym ujęciu jednym z obszarów kształtowania oraz utrwalania panujących stosunków władzy. Jeśli jednak uznalibyśmy, że wychowanie moralne jest czymś więcej niż przystosowywaniem (bardziej lub mniej świadomym, planowym i intencjonalnym) wychowanka do obowiązujących społecznie zasad oraz podziałów społecznych,

wówczas oferowany przez nowożytnych pedagogów sposób wychowania młodzieży, byłby nieadekwatny do domniemyanych zamierzeń edukacji moralnej.

W tym miejscu pojawia się pytanie o to, czy podmiotowość ucznia w ogóle może być jednak czymś więcej niż jedynie konstruktem charakterystycznym dla panujących stosunków zależności społecznych, politycznych i ekonomicznych. Być może, opisywany model podmiotowości uwidacznia swoją problematyczną perspektywę nie tyle ze względu na wewnętrzną specyfikę oświeceniowego modelu kształcenia, ile raczej ze względu na zmianę paradygmatu myślenia we współczesnym świecie. Innymi słowy, być może nowożytny model podmiotowości nie jest błędny, lecz jedynie nieadekwatny do obecnego sposobu pojmowania władzy i stosunków społecznych. We współczesnej szkole promowane są przecież zupełnie inne wartości i sposoby postępowania niż w pruskim modelu nauczania w XIX wieku. Zamiast surowej dyscypliny podczas zajęć, kontroli higieny czy dotkliwych kar za złamanie statutu, współczesna szkoła promuje raczej takie działania i praktyki, jak wzajemna rywalizacja pomiędzy wychowankami, promowanie osiągania wysokich wyników nauczania, postępujące oddzielenie sfery wychowania od nauczania. Cele te wymagają stosowania zupełnie innych środków oraz technik pracy z uczniem. Wychowanie moralne znajduje coraz mniejszą przestrzeń w szkole, ponieważ główny nacisk kładziony jest na przekazywanie i przyswajanie wiedzy faktualnej i jedynie – w mniejszym stopniu – proceduralnej. Wytwarzania lub wzmacniania w ten sposób podmiotowość ucznia, różni się więc znacząco od modelu promowanego w okresie dominacji dyscyplinarnego modelu władzy.

Pomijając odpowiedź na fundamentalne, ale zarazem niemożliwe do jednoznacznego rozstrzygnięcia w tym kształcie pytanie o to, co jest pierwsze w procesie wychowania – podmiotowość człowieka czy system, w którym człowiek ten funkcjonuje – wzajemna zależność obu sfer oddziaływania jest wyraźnie zauważalna. Chociaż współczesność oferowałaby odmienny model kształcenia, to niezmiennie pozostałoby polityczne uwikłanie działań edukacyjnych. Co istotne, nie chodzi w tym miejscu o ideologizację obecną w sposób konieczny w każdym systemie edukacyjnym jako elemencie kształcenia przyszłych obywateli państwa, ale o immanentną dla wszelkich form komunikacji grę wzajemnych zależności.

Celem dalszej analizy może być więc poszukiwanie formuły pozwalającej na dostosowanie praktyk edukacyjnych w zakresie kształcenia moralnego do podmiotowości w jakiś sposób funkcjonującej we współczesnym świecie lub idealistyczne poszukiwanie formuły, która w najlepszym stopniu odpowiadałaby



temu, jakiego rodzaju podmiotowości oczekivalibyśmy we współczesnym świecie. Oczywiście to idealistyczne rozwiązanie zawiera w sobie konieczne założenie, że praktyki edukacyjne mają znaczący, chociaż z pewnością nie wyłączny wpływ na (współ)kształtowanie podmiotowości człowieka. Wydaje się, że drugi zamysł – tj. rozważanie tego, jakich efektów kształcenia w zakresie podmiotowości ucznia/uczennicy w jakimś stopniu oczekujemy – odpowiada właściwym celom filozofii edukacji. We współczesnych koncepcjach pojawiają się pewne ciekawe pomysły, które warto poddać dalszej analizie i refleksji.

### 3.4 Podmiotowość we współczesnym dyskursie pedagogicznym

Rekonstrukcja możliwych ujęć podmiotowości we współczesnym dyskursie pedagogicznym nie jest zadaniem łatwym. Wielość koncepcji odwołujących się do tej tematyki, a także zróżnicowanie możliwych ujęć problematyki oraz założeń, z których wychodzą ich twórcy powoduje, że prawdziwym wyzwaniem staje się efektywne i trafne przedstawienie najważniejszych współczesnych teorii podmiotowości. Starając się naświetlić możliwe perspektywy oglądu, przyjmuję klasyfikację dokonaną przez Astrid Męczkowską (2006: 200-208). Zanim jednak przejdę do opisu kilku dominujących koncepcji podmiotowości we współczesnym dyskursie, odwołam się do koncepcji Jürgena Habermasa, którego rozważania stanowią istotne odniesienie dla współczesnych ujęć problematyki podmiotowości.

Jak zauważa Męczkowska, sceptyczny wobec założeń neokonserwatyizmu Habermas, przyczynił się znacząco do przywrócenia podmiotowości ważnej roli w dyskursie pedagogicznym. Filozof ten, postulował wykorzystanie pedagogiki jako narzędzia zmiany społecznej, co zainspirowało twórców pedagogiki krytycznej do opracowania własnych koncepcji i programów edukacyjnych (Męczkowska 2006: 154). Na uwagę zasługuje kilka ważnych idei autorstwa Habermasa, które wiążą się z podejmowaną przeze mnie tematyką podmiotowości.

Po pierwsze, Habermas uznał, że edukacja powinna pełnić rolę emancypacyjną, a nie transmisyjną. Uzasadnieniem przyjmowanego stanowiska jest to, że edukacja stanowi jedną z najważniejszych przestrzeni, w których toczy się publiczny dyskurs. Wpływ edukacji na funkcjonowanie społeczeństwa i państwa, przyjmowane role, wzorce i strategie działania jest na tyle znaczący, że nie można ignorować potencjału drzemiącego w działaniach edukacyjnych. Zamiast utrwalać i reprodukcować przyjęte

odgórnie podziały społeczne czy normy postępowania, edukacja powinna sprzyjać wymianie poglądów, wskazywaniu nowych perspektyw oglądu rzeczywistości, a także tworzeniu nowych rozwiązań i strategii działania. Przeciwnie do Arendt, Habermas przyjął, że polityczny wymiar edukacji może być zjawiskiem pozytywnym. Uznanie politycznego wymiaru edukacji może wiązać się z przypisaniem jej istotnej roli w kształtowaniu rzeczywistości społecznej.

Po drugie, zdaniem Habermasa, podmiotowość człowieka *de facto* umiejscawia się w przestrzeni komunikacji. Jedynie w obszarze dyskursu, jednostka może faktycznie poznawać samą siebie oraz własną sytuację egzystencjalną. Wyrażanie własnego istnienia i działania w intersubiektywnej sferze języka, jest właściwą formą funkcjonowania jednostki. Z tego powodu, tak istotnym założeniem praktyk edukacyjnych jest to, aby każda jednostka zaangażowana w proces wychowawczy, zarówno uczeń, nauczyciel, jak i inne podmioty szeroko rozumianych działań edukacyjnych, miały możliwość wyrażania własnego „głosu”. W konsekwencji, działanie na rzecz zmiany społecznej, odbywające się poprzez komunikowanie własnego zdania i współtworzenie nowych rozwiązań i znaczeń, jest jednocześnie działaniem o charakterze emancypacyjnym. Inaczej mówiąc, „własny głos wychowanka” (jak również nauczyciela lub innej osoby zaangażowanej w proces edukacyjny), wyrażający potrzebę zmiany społecznej, jest jednocześnie przejawem rozwoju moralnego jednostki. Przekonanie to uważam za bardzo istotny warunek kształcenia moralnego. Chociaż pogląd ten nie jest pozbawiony pewnych słabości, to wydaje się być ważnym punktem wyjścia dla konstruowania adekwatnego modelu edukacji moralnej. Powrócę do zasygnalizowanego wątku rozważań w dalszej części pracy.

Koncepcja podmiotowości Habermasa zainspirowała wielu współczesnych myślicieli zajmujących się tematyką podmiotowości. Astrid Męczkowska wymienia i charakteryzuje pięć współczesnych koncepcji nawiązujących do tematyki podmiotowości w edukacji. Mają one w większości charakter projektów, pomysłów lub zbiorów idei, a nie usystematyzowanych i koherentnych teorii wychowania. Przyczyn tego faktu upatrywać należy przede wszystkim w świadomości ich autorów, co do upadku tradycyjnych modeli edukacji, podkreślających rolę uniwersalnych wzorców przyświecających idei wychowania moralnego. Z tego powodu, rekonstrukcja najważniejszych założeń analizowanych koncepcji służy raczej wskazaniu możliwych kierunków rozważań lub praktyk, a nie formułowaniu gotowych rozwiązań na polu edukacji moralnej. Z tych samych względów, opiszę wybrane koncepcje jedynie

fragmentarycznie, wskazując jednocześnie na kierunki oraz treści, które uważam za szczególnie cenne w kontekście formułowania własnego modelu edukacji moralnej.

Jedną z najciekawszych propozycji ujmowania tematyki podmiotowości w kontekście edukacji moralnej jest traktowanie praktyk edukacyjnych jako swoistych relacji międzyosobowych. Nigel Black, Paul Smeyers i Paul Standish przyjmują, że podstawą podmiotowości ucznia jest jego intersubiektywność i integralność osobowa. Człowiek zakorzeniony jest we wspólnocie społecznej, której poszczególni członkowie włączają/wdrażają wychowanków do kulturowych praktyk. Jednostka posiada autonomię w zakresie dokonywanych wyborów, ale ograniczona jest poprzez kody kulturowe obowiązujące w określonej wspólnocie językowej. Ta koncepcja edukacji – akcentująca znaczącą rolę „troski” o wychowanka jako elementu charakteryzującego relację edukacyjną – przeciwstawia się zarówno modelom edukacyjnym akcentującym czysto polityczne uwikłanie procesu edukacyjnego (np. uznającym transmisję lub reprodukcję społeczną za właściwy cel edukacji), jak i modelom podkreślającym kluczowe znaczenie nabywania przez wychowanków umiejętności kognitywnych w procesie edukacyjnym (za: Męczkowska 2006: 201-203).

Podstawowym „narzędziem” w ramach praktyki edukacyjnej jest postawa i oddziaływanie nauczyciela rozumianego w tym przypadku jako wzorzec postępowania. Nie chodzi w tym przypadku o *silny autorytet*, ale raczej o relację przypominającą więź pomiędzy mistrzem i uczniem, w której to pierwszy z nich posiada większe doświadczenie przebywania i działania we wspólnocie społecznej. Proces edukacyjny ma więc z założenia wspierać uczniów w osiąganiu przez nich własnej integralności wewnętrznej, będącej wypadkową intersubiektywnie konstruowanej tożsamości i wewnętrznej autonomii (Męczkowska 2006: 201-203). Wydaje się, że zaproponowane przez myślicieli ujęcie daje się do pewnego stopnia pogodzić z koncepcją językowego zakorzenienia człowieka we wspólnocie społecznej, autorstwa Jurgena Habermasa. Różnicę stanowi bardziej sceptyczne podejście do kwestii upolitycznienia edukacji. Wspólnota społeczna jest dla wymienionych autorów raczej obszarem kulturowych zależności niż ściśle rozumianą przestrzenią oddziaływania polityki danego państwa. Koncepcja ta, w moim przekonaniu, z wielu powodów zasługuje na szczególną uwagę w rozważaniach na temat kształtu edukacji moralnej. Powrócę do niej – rozbudowując znacząco pomysł Paula Standisha – w kolejnych częściach swoich rozważań.

Inną propozycją współczesnego ujęcia problemu podmiotowości, jest koncepcja kształcenia estetycznego autorstwa Francois Tochona (za: Męczkowska 2006: 203-204).

Model ten zakłada, że wychowanek tworzy własną tożsamość, na wzór osobistego projektu życiowego. Kontekstem dla tworzenia własnej podmiotowości jest doświadczenie sprzyjające konstruowaniu „nowych pojęć, form wiedzy i artefaktów” (za: Męczkowska 2006: 204). Proces autokreacji podmiotowej nie zachodzi w społecznej próżni, lecz wymaga zakorzenienia w codziennej praktyce życiowej. Jedynie kontakt z aktualnymi problemami, konfrontacja ze społecznymi wyzwaniami, może właściwie pobudzać proces tworzenia zupełnie nowych wartości i znaczeń. Instytucje edukacyjne powinny wspierać proces samokształcenia uczniów, dawać im możliwości działania i generować impuls poznawczy u wychowanków, jednak nie powinny one w jakimkolwiek stopniu ograniczać kreatywności uczniów (za: Męczkowska 2006: 203-204).

Chociaż idea autokreacji wydaje się być interesującym punktem odniesienia dla rozważań na temat moralności, to jednak wydaje się, że propozycja Francois Tochona niesie za sobą podobne słabości, co koncepcja Richarda Shustermanna, o której była już mowa w poprzednich częściach pracy. Przede wszystkim niejasna jest kwestia celu działań edukacyjnych. Czy wspieranie twórczości jest samo w sobie godnym dążenia wyznacznikiem praktyk edukacyjnych? Co powinno zdarzyć się w sytuacji, gdyby twórczość godziła w dobro wspólnoty lub samych wychowanków szkoły? Ponadto, koncepcja ta wydaje się być problematyczna pod kątem jej praktycznego zastosowania i ogólnych zadań, jakie stawia ona szkole jako instytucji edukacyjnej. Czy organizowanie procesu twórczego nie jest już jakąś formą ujmowania go w społecznie i politycznie ustalone ramy? Niespójne jest też uznanie, że z założenia polityczny system edukacji, nie wpływałby znacząco na możliwości związane z organizacją procesu twórczego, a jedynie znajdowałyby swój wyraz w działaniach nauczycieli/nauczycielek oraz realizowanych przez nich programach edukacyjnych.

Poza tym, zastanówmy się przez chwilę, jak mogłoby wyglądać wyznaczanie granic tego, co jest moralnie słuszne lub niesłuszne. Przypomnijmy, że w swoich rozważaniach, Richard Shustermann dochodzi do wniosku, że atrakcyjność danego modelu zachowania oraz jego zgodność z aktualnym kanonem kulturowym jest w zasadzie jedynym możliwym do utrzymania wyznacznikiem dopuszczalności określonych praktyk na gruncie estetycznego paradygmatu moralności (Shustermann 1998: 327-328). Jednak, wydaje się, że w przypadku szkoły, mimo wszystko nie powinno się przyjmować analogicznych kryteriów. Oczywiście jest, że ani estetyczna atrakcyjność, ani siła oddziaływania twórczości ucznia, nie jest najważniejszym, bądź

najbardziej „pożądanym” efektem oddziaływań edukacyjnych. Oznaczałoby to, że na przykład artystyczny kicz mógłby być równy wysublimowanej twórczości artystycznej, a perswazyjna, chociaż pozbawiona sensu wypowiedź, mogłaby zostać uznana za bardziej wartościową, niż wypowiedź poprawna merytorycznie, ale mniej sugestywna dla odbiorców. Wreszcie, jak mielibyśmy ocenić atrakcyjność danego przedsięwzięcia i odróżnić wolną ekspresję twórcy od łamania przez niego społecznych reguł obowiązujących w szkole? Sztuka rządzi się swoimi prawami, jednak w momencie, gdy miałaby ona przenikać wszystkie aspekty procesu edukacyjnego, pytania te musiałyby znaleźć się w centrum zainteresowania osób zajmujących się pedagogiką.

Trzeci model edukacyjny – obecny między innymi w pismach Ronalda Bogue i Inny Semetsky – określa Męczkowska mianem *pedagogii znaków* (Męczkowska 2006: 204-205). Koncepcja ta – nawiązująca do edukacji estetycznej – jest rozwinięciem rozważań Gillesa Deleuze’a (za: Męczkowska 2006: 204). Zakłada ona uwikłanie podmiotu w system znaków, które człowiek odkrywa w doświadczeniu obcowania z otaczającą go rzeczywistością. Znak zmusza człowieka do myślenia. Rozważania samodzielne, ale jednak zakorzenione w przestrzeni intersubiektywnej. Proces uczenia się polega natomiast na tworzeniu własnych interpretacji, które powstają w efekcie oporu, jaki stawiać może uobecniająca się wychowankowi przestrzeń znaczeń i symboli. Obcowanie podmiotowości ze światem znaków jest procesem ciągłym, niemającym określonego zwieńczenia, ani definitywnego kresu. Twórczość polega na reinterpretowaniu i wytwarzaniu nowych znaczeń (za: Męczkowska 2006: 204-205).

Krytyka podanego modelu kształcenia może przyjąć formę analogiczną do krytyki koncepcji Tochona, Shustermanna i Richarda Rorty’ego. Z pewnością tworzenie nowych znaczeń, odkrywanie tego, co ukryte wokół nas (lub jeszcze nie wypowiedziane) oraz reinterpretowanie świata, pełni bardzo istotną rolę w procesie edukacji. Jednak, edukacja moralna nie powinna skupiać się jedynie na elemencie jednostkowej autokreacji lub zmiany pojmowanej w kategoriach celu samego w sobie, ale także na jakiejś formie dostosowania się do realiów świata społecznego (choćby na własnych zasadach). Jeśli można byłoby zwątpić we wszystko, co nas otacza, zmodyfikować każde znaczenie obowiązujących pojęć, a każdą sytuację edukacyjną traktować w kategoriach oporu, wytwarzana w ten sposób podmiotowość funkcjonowałaby w aksjologicznej próżni lub chaosie, dotyczącym między innymi zasad współżycia społecznego. Idea autokreacji podmiotowej w mniejszym lub większym stopniu zawsze niesie za sobą ryzyko postępującego atomizmu społecznego lub nawet moralnego nihilizmu. To jednak stoi

w oczywistej sprzeczności z milczącym przekonaniem o konieczności realizowania chociaż minimalnego programu edukacji moralnej, stojącym u założenia każdego modelu wychowania.

Przejdźmy zatem do charakterystyki kolejnego modelu edukacji opierającej się na pojęciu podmiotowości. *Kontredukcja* Ilana Gur-Ze'eva podnosi problem, który sygnalizowałam w części pracy poświęconej pedagogice krytycznej (por. Męczkowska 2006: 206-207). Projekt pedagogiki oporu autorstwa kanadyjskiego autora – Petera McLarena oraz pedagogii krytycznej amerykańskiego myśliciela – Henry'ego Giroux nie posiadają w sobie – zdaniem Gur-Ze'eva – prawdziwie emancypacyjnego charakteru. Obiecując zmierzenie się z niesprawiedliwością, nierównością i wykluczeniem, teorie te oferują jedynie bezproduktywną krytykę zastanej rzeczywistości społecznej. Nie dają one satysfakcjonujących odpowiedzi na pytanie o to, jak właściwie należałoby nauczać i do czego należy dążyć w procesie edukacyjnym. Autor proponuje – zamiast tego – powrót do relacji dialogicznej w nauczaniu. Kształcenie nie powinno być obarczone żadną formą wykluczenia, ani przyjmować sobie za cel jakiegokolwiek konstruktywnej idei, do której miałyby zmierzać w formie planowego i zmechanizowanego procesu. Sam fakt odpowiedzialności za drugiego człowieka, zakorzenienie relacji w rzeczywistości społecznej i troska o własny rozwój z poszanowaniem inności drugiego człowieka, jest właściwą perspektywą relacji edukacyjnej (za: Męczkowska .2006: 206-207)

Mimo interesujących założeń, pewną słabością proponowanego modelu jest to, że podobnie jak przywołane już przeze mnie koncepcje krytyczne Giroux i McLarena, projekt ten skupiony jest raczej na zwalczaniu nierówności i odpierania przemocy, niż na konstruowaniu jakiegokolwiek konkretnego programu naprawczego. Z pewnością jest sporo racji w tym, że relacja edukacyjna opierająca się na dialogu, wzajemnej odpowiedzialności oraz szacunku, jest istotnym elementem procesu wychowawczego. „Metoda sokratejska” znajduje swoje szerokie zastosowanie w kontekstach edukacyjnych. Nie jest to jednak jedyny aspekt, na który należałoby zwrócić uwagę w odniesieniu do edukacji moralnej. Zwróćmy uwagę na kilka kwestii.

Po pierwsze, dialog wymaga pełnego i do pewnego stopnia, symetrycznego zaangażowania obu stron relacji edukacyjnej, co niestety w wielu aspektach kłóci się z masowym, w wielu przypadkach obowiązkowym oraz instytucjonalnym charakterem szkoły. Po drugie, dialog zakłada pewną dobrowolność i modalność relacji edukacyjnej. Czy rzeczywiście każdy wychowanek powinien być skłaniany do postępowania

moralnego wyłącznie na własnych warunkach i w sposób nie uwzględniający sankcji, lecz jedynie łagodną perswazję? Co z osobami, dla których jedyną motywacją do działania zgodnego z regułami moralnymi jest strach przed karą lub spodziewana uporczywość przewidywanych konsekwencji? Czy tego rodzaju motywacja także powinna rodzić się w efekcie relacji dialogicznej? Wreszcie, wydaje się, że swoista „pojemność” pojęcia dialogu, może pozwalać na nadmiernie zróżnicowane interpretacje. Czasem zbyt dosłowne, czasem zbyt odbiegające od istoty problemu. Wyobraźmy sobie najbardziej kuriozalne sytuacje, jak chociażby próba zastosowania metody otwartego i pozwalającego na odrzucenie przyjętych norm dialogu z dzieckiem wykazującym cechy psychopatyczne. Dla odmiany, zilustrujmy sobie sytuację dosłownie prowadzonego dialogu z każdym z wychowanków w grupie trzydziściorga dzieci w wieku przedszkolnym.

Ostatni z modeli przywoływanych przez Męczkowską to *koncepcja społecznej (inter)akcji* autorstwa Gerta Biesty (za: Męczkowska 2006: 207-208). Koncepcja ta wyrasta z inspiracji teorią społeczną Hannah Arendt. O politycznych wymiarach tej koncepcji pisałam już obszerniej w drugim rozdziale niniejszej pracy. Przypomnijmy, że Gert Biesta podkreśla rangę „przestrzeni” (czy też interakcji) społecznej, czyli obszaru, w którym zetknięciu i konfrontacji ulegają odmienne perspektywy oglądu rzeczywistości. Zdaniem Biesty, edukacja jest jedną z wielu form komunikacji i w tym znaczeniu, nie różni się ona istotnie od innych stosunków międzyludzkich, obecnych w życiu społecznym i politycznym. Świadomość faktu, że akt komunikacji zawsze wiąże się z ryzykiem niezrozumienia oraz bycia niezrozumianym, odciąża proces edukacyjny z konieczności funkcjonowania w aurze autorytetu, normatywności czy władzy. Relacja edukacyjna jest procesem katalizującym nabywanie kompetencji przez wszystkie strony uczestniczące w procesie kształcenia. Inspirowanie, budzenie impulsu poznawczego jest więc pierwszym krokiem procesu tworzenia samego siebie oraz doświadczania świata. Podmiotowość, z jednej strony, nie powstaje w zindywidualizowanej przestrzeni, ale z drugiej strony, nie jest też ona konkretnym projektem, który wytwarza i realizuje określony człowiek. Proces kształcenia jest wszechobecny, tak jak życie społeczne przesiąknięte jest relacjami i wzajemnymi oddziaływaniami (por. Męczkowska 2006: 207-208).

Chociaż koncepcja Gerta Biesty nie jest wolna od problematycznych wątków – co szczególnie uwidacznia się w kwestii zakładanego celu działań edukacyjnych – mimo wszystko posiada ona w sobie bardzo interesujący potencjał. Uznanie procesu

edukacyjnego za akt komunikacji wydaje się być obiecującą perspektywą dla skonstruowania adekwatnego modelu edukacji moralnej.

W kolejnych dwóch rozdziałach pracy, rozwinę zasugerowany w tym miejscu wątek rozważań. Przeanalizuję kolejne – obok kwestii podmiotowości – ważne aspekty edukacji moralnej. W szczególności, rozważę pojęcie celu działań edukacyjnych, jak również poświęcę sporo uwagi społecznemu, a także politycznemu kontekstowi wychowania moralnego. Powrócę przy tej okazji także do szczegółów koncepcji Paula Standisha i Gerta Biesty, aby nakreślić możliwe sposoby pojmowania edukacji moralnej, jako swoistego procesu komunikacji. Odniesieniem dla moich rozważań będą także koncepcje z zakresu filozofii języka, autorstwa Ludwiga Wittgensteina i Johna Austina. Rozdział czwarty zarysowuje i wyjaśnia model edukacji, traktowanej jako akt komunikowania się pomiędzy członkami wspólnoty językowej. Powrócę w nim do niektórych aspektów poruszanych lub sygnalizowanych przeze mnie w rozdziale drugim i trzecim. Rozdział piąty, poświęcony jest pojęciu autonomii moralnej ucznia/uczennicy oraz rozważeniu właściwego celu edukacji moralnej. Podsumowaniem trzech płaszczyzn refleksji: podmiotowości, roli wspólnoty językowej w procesie edukacji moralnej oraz celu kształcenia moralnego, jest rozdział szósty rozprawy, w którym podsumuję uwidaczniające się w toku rozważań, elementy dyskursywnego modelu edukacji moralnej.



## Rozdział 4

### Edukacja moralna i wspólnota językowa

#### 4.1 Czym jest wspólnota językowa?

*Jest nas pięciu przyjaciół, pewnego razu przyszedliśmy z domu, jeden po drugim, najpierw przyszedł pierwszy i stanął pod bramą, potem drugi wyszedł z bramy, a raczej potoczył się lekko, tak jak się toczy kuleczka rtęci, i stanął w pobliżu pierwszego, potem trzeci, potem czwarty, potem piąty. W końcu wszyscy staliśmy w szeregu. Ludzie zaczęli na nas zwracać uwagę, wskazywali na nas i mówili: tych pięciu przyszło teraz z domu. Odkąd żyjemy razem i życie byłoby spokojne, gdyby nie wtrącał się wciąż szósty. Nic nam nie robi, ale jest natrętny, a to wystarcza, dlaczego narzuca się tam, gdzie go nie chcą? Nie znamy go i nie chcemy go przyjąć. Wprawdzie i nas pięciu nie znało się przedtem nawzajem, a jeśli ktoś chce, i teraz się nie znamy, ale to, co jest możliwe i uchodzi między nami pięcioma, jest niemożliwe i nie do zniesienia z owym szóstym. Poza tym, jest nas pięciu i nie chcemy, by nas było sześciu. A w ogóle co za sens ma mieć owo ustawiczne współlistnienie, między nami pięcioma nie ma ono także sensu, ale jesteśmy już razem i tak pozostaniemy, nie chcemy jednak nowego zrzeszenia, właśnie na podstawie naszych doświadczeń. Jak to jednak wytłumaczyć szóstemu, długie wyjaśnienia oznaczałyby niemal przyjęcie do naszego grona, już lepiej nic nie będziemy wyjaśniać i nie przyjmujemy go. Niech się dąsa, ile chce, odepchniemy go łokciami, ale choćbyśmy go nie wiedzieć jak odpychali, powróci<sup>14</sup>.*

F, Kafka, *Wspólnota*

Co jest tak szczególnego w zbiorowości ludzkiej, że pomimo konieczności dostosowywania się do panujących w niej, bardziej lub mniej zrozumiałych i uzasadnionych moralnie reguł współżycia społecznego, większość z nas poszukuje możliwości przynależenia do wspólnoty ludzkiej? Warto nadmienić, że kosztem przynależności bywa jednocześnie zrezygnowanie lub ograniczenie własnych zamierzeń i działań, a niekiedy także, niezrozumienie ze strony innych ludzi. W tym duchu, Arystoteles twierdzi, że „Kto zaś nie potrafi żyć we wspólnocie albo jej wcale nie potrzebuje, będąc samowystarczalnym, bynajmniej nie jest członem państwa, a zatem jest

---

<sup>14</sup> F, Kafka, „Wspólnota”, [w:] *Opowieści i przypowieści*, przeł. R. Karst, PIW, Warszawa 2022, s. 468.

albo zwierzęciem, albo bogiem” (Arystoteles 2023: ks. I, I, 12). Psychologiczne teorie osobowości przeważnie wyjaśniają ten fenomen z zastosowaniem pojęć potrzeby tożsamości oraz przynależności (por. Maslow 2013) lub tożsamości oraz zakorzenienia (por. Fromm 2011), jednak pojęcia te nie tłumaczą, same w sobie, pierwotnych źródeł zachodzenia psychicznego przywiązania do innych osób.

Czy przyczyną potrzeby przynależności do wspólnoty i potrzeby identyfikowania się z grupą, jest po prostu przynależność gatunkowa i związany z nią, ewolucyjnie uwarunkowany, *instynkt przetrwania*? Być może, przyczyną tą jest raczej potrzeba utożsamienia się z własnym „stadem” lub pewna norma kulturowa, która nakazuje człowiekowi przebywać wśród innych ludzi po to, aby zyskać ich aprobatę i uniknąć negatywnych konsekwencji wynikających z izolacji społecznej. Odpowiedź na to pytanie wymagałaby pogłębionych badań z zakresu psychologii, wykraczających poza ścisłą tematykę mojej pracy. Należy jednak podkreślić w tym miejscu dość oczywisty fakt, że większość ludzi określa jednak samych siebie – w minimalnym chociaż stopniu – w jakimś stosunku do innych osób i dlatego, dopiero we wspólnocie ludzkiej, odnajduje możliwość realizacji swoich potrzeb. Z tego powodu, błędem byłoby pomijanie społecznego funkcjonowania człowieka w analizie dotyczącej procesu wychowania moralnego.

Niezaprzeczalnym faktem jest więc to, że edukacja – pojmowana jako zorganizowany proces dotyczący zbiorowości ludzkiej, zmierzający do określonych celów wychowawczych i dydaktycznych – powinna uwzględniać społeczną naturę człowieka i umożliwiać przystosowanie jednostki do funkcjonowania wśród innych ludzi. Z tego powodu, teorie filozoficzne akcentujące jedynie autokreację podmiotową lub rozwój indywidualnej twórczości człowieka, nie wyczerpują celów związanych z edukacją moralną. Na przykładzie opisywanych w poprzednim rozdziale koncepcji kształcenia estetycznego lub chociażby *pedagogii znaków* (por. Semetsky 2004, za: Męczkowska 2006), możemy zaobserwować problematyczność modeli edukacyjnych nieuwzględniających wzajemnego oddziaływania jednostki na grupę. Jak dowiodłam w poprzedniej części pracy, modele te akcentują jedynie spodziewane korzyści i efekty kształcenia obejmujące jednostki podlegające procesowi edukacyjnemu, ale nie uwzględniają one w sposób wystarczający i kompleksowy, istotnego wpływu, jaki na rozwój jednostek mają relacje międzyludzkie oraz instytucje społeczne.

Przyjmując w tym miejscu za zasadne założenie mówiące o społecznym wymiarze edukacji moralnej, należy w pierwszej kolejności odpowiedzieć sobie na pytanie o to,

jak należałoby, w tym kontekście rozumieć, pojęcie wspólnoty edukacyjnej. Skoro edukacja moralna miałaby stanowić swoisty fenomen zachodzący w przestrzeni intersubiektywnych oddziaływań, trzeba byłoby doprecyzować specyfikę tej „przestrzeni” społecznej.

Wspólnota edukacyjna nie jest bowiem jedynie zbiorowością składającą się z przypadkowych osób, ale nie jest też ona zbiorowością, opierającą się wyłącznie na przynależności do konkretnej instytucji edukacyjnej, rządzącej się specyficznymi dla tej konkretnej instytucji prawami i zasadami. Zakładając pewną celowość i uniwersalność procesu edukacyjnego, możemy założyć istnienie czegoś w rodzaju ogólnego sensu czy może raczej fundamentalnej idei procesu edukacyjnego oraz określonej struktury tego procesu, które do pewnego stopnia definiowałyby pojęcie wspólnoty edukacyjnej. Próba precyzyjnego zdefiniowania podanych czynników stanowi wyzwanie, któremu jest bardzo trudno sprostać. Określenie sensu i struktury procesu edukacyjnego odsyła bowiem wprost do tematyki związanej z celami kształcenia. To zagadnienie wiąże się natomiast ze wspomnianym już przeze mnie problemem wyznaczenia adekwatnego kształtu relacji pomiędzy edukacją i polityką (ideologią). Problem ten stanowi jedno z centralnych zagadnień i jednocześnie wyzwań, jakie pojawiają się na gruncie rozważań pedagogiki krytycznej. Jeśli proces edukacyjny miałby zachować pewien stopień neutralności światopoglądowej, wówczas musiałby się on opierać nie tyle na konstruktywnym programie, ile na nieustającej krytyce panującego w danym czasie porządku społecznego.

Aby zilustrować podany punkt widzenia, powróćmy na chwilę do opowiadania Franza Kafki. Zauważmy, że bohaterowie opowiadania Kafki stanowią grupę przypadkowych osób. Łączy je ze sobą tylko jeden fakt, a mianowicie to, iż osoby te solidarnie uniemożliwiają włączenie do zbiorowości jakichkolwiek nowych osób. Nie ma tutaj żadnego odgórnego założenia czy fundamentalnej idei, która kształtowałaby tę zbiorowość czy wyrażała w konkretny sposób tożsamość opisywanej grupy. Oczywiście wspólnota edukacyjna nie jest tego rodzaju zbiorowością. Przynależność do wspólnoty edukacyjnej wiąże się wszakże ze spełnianiem określonych obowiązków i wykonywaniem zaplanowanych czynności, w ramach pewnego systemu zasad i pewnej określonej struktury. W przypadku zbiorowości opisanej w opowiadaniu Kafki, jedynym sposobem, aby określić jakiegokolwiek ramy przynależności do wspólnoty, potrzebne byłoby jednocześnie wskazanie, kto nie mógłby zostać jej członkiem. Chociaż w przypadku zbiorowości edukacyjnej rzecz nie przedstawia się w tak skrajnie „czarno-

białych” barwach jak w podanym przykładzie, to jednak wydaje się, że istnieje także i w jej przypadku, pewien ogólny zarys tego, co oznaczać może pojęcie „inności”.

Kim więc mogłaby być – paradoksalna w swym znaczeniu – figura „innego”; czyli tego, bez którego istnienia (i zarazem nieobecności w grupie), wspólnota całkowicie straciłaby swoją rację bytu? Ryzyko wykluczenia na podstawie posiadania określonych cech, z oczywistych względów, nie może zostać uznane za właściwy wzorzec edukacji moralnej. Jednak wydaje się, że nie jest nim także jakakolwiek inna konkretna cecha czy właściwość (np. związana z przynależnością do jakiejś grupy). Czy więc, kiedy mówimy o wspólnocie edukacyjnej, to może nam chodzić jedynie o wspólnotę edukacyjną w znaczeniu zawężonym do danej instytucji lub grupy wiekowej podlegającej w danym czasie procesowi edukacyjnemu? Przecież edukacja nie zachodzi w społecznej próżni, w oderwaniu od rodziny, wpływu tradycji, mediów, polityki, itp.

Z drugiej strony, nie chodzi też chyba o czysto hipotetyczną, abstrakcyjną „społeczność” ludzi podlegających *jakiemuś* kształceniu moralnemu. To oznaczałoby, że mogłaby istnieć jakaś uniwersalna wizja edukacji moralnej, wolna od wymienionych powyżej czynników. Wydaje się jednak, że to właśnie czynniki społeczne, polityczne, kulturowe, itp. w sposób znaczący determinują przebieg procesu kształcenia. Być może, w tej sytuacji dobrze byłoby skorzystać z aparatu pojęciowego pedagogiki krytycznej. Zamiast definiować i konstruować definicję wspólnoty edukacyjnej, określić raczej fundamentalną różnicę, która dałaby nam chociaż mgliste wyobrażenie tego, czym może być wspólnota edukacyjna, w której zachodzi proces kształcenia moralnego.

Odpowiedzią na to pytanie mogłoby być uznanie, że „innym” nie jest w tym przypadku żadna konkretna osoba ani grupa ludzi spełniająca lub niespełniająca określonych ściśle kryteriów, lecz jest nim określony wzorzec myślenia i działania, przeciw któremu buntuje się dana grupa osób, budując w ten sposób grupową identyfikację. Idea ta niekoniecznie musi być czymś w pełni uświadomionym, a także odgórnie określonym i niezmiennym. Interesującą ilustracją zbliżonego sposobu myślenia jest koncepcja Ernesto Laclau, wpisująca się w główne założenie pedagogiki krytycznej, iż celem edukacji jest emancypacja (1996). Zdaniem Laclau, rozczarowanie oświeceniowym projektem podmiotowości, który opisałam szczegółowo w poprzednim rozdziale, doprowadziło do wzrostu zainteresowania tematyką tożsamości grupy, która z kolei wpływa na kształtowanie się jednostki (por. Łojek-Kurzętkowska 2014).

Warto przy tym podkreślić, że zdaniem Laclau, myślenie o procesie kształtowania się jednostki w prostych kategoriach dychotomicznych – tj. wzajemnego wpływu

tożsamości podmiotowej na tożsamość grupy – nie jest właściwym punktem wyjścia dla faktycznego działania emancypacyjnego. Każdy sposób określenia podmiotowości poprzez potrzeby, zamierzenia lub charakterystykę określonej grupy interesów, prowadzi bowiem do wykluczenia osób niepasujących do danej zbiorowości. Zdaniem Laclau, emancypacja, a zatem pośrednio także edukacja zmierzająca do wyrównywania szans i możliwości wychowanków – musi zakładać pewną wewnętrzną dynamikę i niedookreślenie obecnych w niej zależności. Bunt opierający się wyłącznie na odrzuceniu idei dominujących w danym czasie i miejscu, oznaczałby po prostu zastąpienie nieakceptowanych idei nowymi, równie podatnymi na radykalizację postulatami (por. Łojek-Kurzętkowska 2014: 186). Zamiast tego, inność wyznaczająca tożsamość grupy, powinna być czymś określanym wciąż na nowo w odniesieniu do zmieniających się okoliczności społecznych. Według Laclau, istotnym postulatem społecznym jest uznanie dyskursywnej przestrzeni zmiany, wynikającej z zachodzenia koniecznego związku pomiędzy praktyką społeczną i językiem. Tym, co podlega zmianie i wyznacza jej kierunek, nie jest jedynie działanie pojmowane w ścisłym sensie, ale także to wszystko, co rozumiemy jako szeroko rozumianą *przestrzeń znaczeń*:

Jeśli na przykład jakaś rasowa albo kulturowa mniejszość domaga się uznania swej tożsamości w nowym otoczeniu społecznym, będzie musiała uwzględnić nowe sytuacje, które nieuchronnie przekształcą tę tożsamość. Oznacza to oczywiście porzucenie idei negacji jako radykalnego odwrócenia. Główna konsekwencja, jaka stąd wynika, polega na tym, że jeśli polityka różnicy oznacza kontynuowanie różnicy poprzez bycie zawsze innym, to odrzucenie tego, co inne, nie może być jego radykalną eliminacją, lecz ciągłym renegocjowaniem form jego obecności (E. Laclau, 1996: 60-61).

Być może jednak, określenie tego, czym jest wspólnota w wymiarze edukacyjnym nie powinno ograniczać się do opisywanej powyżej emancypacyjnej perspektywy pedagogiki krytycznej. Ostatecznie, mowa jest jednak o edukacji moralnej, która wydaje się być czymś więcej niż tylko dynamicznym przeciwstawianiem się niesprawiedliwości i wykluczeniu oraz dążeniem do wyrównywania pozycji społecznej. Przeciwstawianie się krzywdzie i cierpieniu doznawanemu przez innych ludzi, wymaga chociażby mglistego wyobrażenia o tym, na czym właściwie zasadza się doznawana w danym przypadku krzywda, w jakich okolicznościach zachodzi i w jaki sposób, można byłoby efektywnie przeciwdziałać cierpieniu.

Istotna jest też w tym miejscu kwestia „prewencyjnego” charakteru edukacji moralnej. Wydaje się, że kształcenie nie służy jedynie „interwencji”, czyli skutecznej i właściwie ukierunkowanej reakcji na niesprawiedliwość, ale także – a może przede wszystkim – na zapobieganiu konfliktom społecznym i niesprawiedliwości. Pedagogika krytyczna operując aparatem pojęciowym skoncentrowanym na pojęciu różnicy, z założenia określa działania edukacyjne według optyki zachodzącego naturalnie konfliktu czy też ciągłego zderzania się interesów społecznych. Ten dynamiczny, „interwencyjny” oraz „reaktywny” charakter projektów pedagogiki krytycznej, nie może spełnić wszystkich nadziei pokładanych w edukacji moralnej. Chociaż jest prawdą, że niepokoje społeczne odzwierciedlają niejednokrotnie ukryte dotychczas nierówności społeczne i zwracają uwagę na głos wykluczonych, to jednak wydaje się, że głównym zadaniem edukacji moralnej nie jest podsycanie lub wyłącznie opisywanie narastających konfliktów, ale raczej zrozumienie ich uwarunkowań, uwrażliwienie na krzywdę i cierpienie innych osób. W wielu przypadkach, zapobieganie krzywdzie wymaga kształtowania umiejętności negocjowania, efektywnego komunikowania się, czy też pokojowego współistnienia, opierającego się na wzajemnym szacunku stron procesu edukacyjnego.

Jak starałam się udowodnić, znalezienie satysfakcjonującego kompromisu pomiędzy zbyt wąskim (np. instytucjonalnym) oraz ideologicznie uwarunkowanym (np. w ramach określonej doktryny politycznej) określeniem wspólnoty, a zbyt szerokim i niedającym się ująć w teoretyczne ramy, pojęciem bliżej nieokreślonej zbiorowości przeciwdziałającej nierówności i wykluczeniu, jest niezwykle wymagającym zadaniem. Być może więc, mówiąc o kontekście edukacyjnym mamy jednak na myśli bardziej konkretną koncepcję wspólnoty, odnoszącą się do specyficznych dla kontekstu edukacyjnego funkcji, założeń i celów.

Jednak, nawet jeśli uznalibyśmy, że sama instytucja szkoły z samej definicji ogólnie określa to, kto może być członkiem wspólnoty edukacyjnej, to jednak musimy w dalszym ciągu zgodzić z faktem, iż szkoła nie dostosowuje uczniów i uczennic jedynie do funkcjonowania w tej konkretnej wspólnocie ludzi, ale także do działania w znacznie szerszych ramach społecznych. Nawet gdybyśmy przyjęli, że szkoła w ogóle jako instytucja społeczna wyznacza pewien rodzaj przynależności, to jednak nadal – obowiązujące w niej reguły czy też kodeks postępowania (nawet przy założeniu jego uniwersalności dla wszystkich placówek edukacyjnych w danym państwie) – nie wyczerpuje spektrum postępowania i sytuacji, do których powinna przygotowywać

edukacja moralna. Zatem, ten rodzaj instytucjonalnej, a zarazem czysto formalnej przynależności, okazuje się być kryterium zbyt wąskim.

Z drugiej strony, uznając, że wspólnota edukacyjna nie musi być tworem, który określa się głównie przez to, co wobec niej zewnętrzne, wówczas należałoby sformułować nieco bardziej konkretne warunki przynależności do wspólnoty edukacyjnej. Założenie to generuje niestety kolejne trudności. Jakkolwiek bowiem nie określimy warunków funkcjonowania wspólnoty, będzie ona zawsze złożonym *tworem*, głęboko zakorzenionym w ekonomii, polityce oraz kodzie kulturowym danej społeczności. Będzie ona operować „regułami gry”, które same w sobie, stanowiąc będą wyznacznik przynależności lub wykluczenia. Zwróćmy także uwagę na fakt, iż o ile stosunkowo przystępne byłoby zidentyfikowanie cech społeczności edukacyjnej w odniesieniu do politycznej wspólnoty narodowej ery nowożytności, o tyle określenie wyznaczników wspólnoty edukacyjnej we współczesnym świecie (charakteryzującym się opisywanymi przeze mnie we wcześniejszych rozdziałach cechami), przysparza znaczących trudności. Nawet jeśli uprościmy nasze rozważania do polskiej szkoły publicznej na poziomie średnim, to jednak nadal nie możemy w pełni wyeliminować problemu dookreślenia tego, co mamy na myśli mówiąc o moralnej wspólnocie edukacyjnej. Czy na przykład można byłoby uznać paralelność podejmowanych w tym miejscu rozważań do wspólnoty edukacyjnej, której członkami/członkiniami byłyby młodzież korzystająca wyłącznie z nauki zdalnej?

Dla zilustrowania opisywanego problemu, warto także przeanalizować aktualne wyzwanie, z jakim mierzą się obecnie polscy nauczyciele. Jeśli uznalibyśmy, że edukacja moralna służy wdrażaniu uczniów do posługiwania się normami i zasadami moralnymi obowiązującymi w danej wspólnocie kulturowej, wówczas w jaki sposób miałyby być ona realizowana w stosunku do uchodźców nieposługujących się językiem polskim? Można byłoby powiedzieć, że zbieżność wzorców kulturowych powoduje, że edukacja moralna mogłaby być raczej formą dostosowania do zasad i norm wspólnoty kulturowej, jednak rozwiązanie to jest jedynie przesunięciem problemu na inny poziom. Wystarczyłoby wyobrazić sobie analogiczną sytuację w stosunku do uchodźców pochodzących z Bliskiego Wschodu, aby uwidocznic jak w wielu krajach (np. w Szwecji) założenie to, rozmija się z praktyką edukacji szkolnej. Homogeniczny model wspólnoty społecznej nie wydaje się odpowiadać temu, co mamy na myśli mówiąc o właściwym kształceniu moralnym.

Oczywiście w tym miejscu mógłby pojawić się zarzut, że samo pojęcie edukacji moralnej jest już głęboko zakorzenione w określonym sposobie myślenia i postrzegania świata, zatem to wyłącznie tego kręgu kulturowego powinien dotyczyć problem edukacji moralnej. Wedle tej argumentacji, zachodni sposób myślenia – jako paradygmat opierający się na rzymskim chrześcijaństwie i jego działalności katechetycznej, rzymskim prawie, którego ważnym elementem jest kazuistyka, judaizmie wraz z jego powiązaniem moralności z przestrzeganiem zasad oraz filozofii greckiej i przyświecającym jej ideałem *paidei* – wytworzył w ogóle możliwość mówienia o edukacji moralnej. Z tego powodu, tkwiące bardzo głęboko w „zachodnim” sposobie myślenia pojęcia indywidualizmu, wolności, odpowiedzialności, prawa, sumienia, winy, kary, itp., wyznaczałyby także horyzont działań oraz krąg osób, których miałyby dotyczyć prowadzone działania edukacyjne w obszarze moralności. Chociaż trudno odmówić racji przytoczonym faktom, samo wyjaśnienie pochodzenia idei kształcenia moralnego, może nie być wystarczającym argumentem za ograniczeniem jej aktualnego oddziaływania wyłącznie do zachodniego kręgu kulturowego.

Jeśli kształcenie moralne miałyby służyć między innymi, praktycznym celom, takim jak: dostosowanie jednostki do życia w społeczeństwie (socjalizacja), uczenie konstruktywnego oraz możliwie bezkonfliktowego komunikowania się z innymi, rozumienia i przestrzegania zasad współżycia społecznego, wówczas, z pożytkiem dla całego społeczeństwa, kształcenie moralne powinno dotyczyć jednak wszystkich, a nie tylko określonych osób żyjących na terytorium jurysdykcji danego państwa. Wniosek ten budzi jednak kolejne wątpliwości.

Pierwsze zastrzeżenie to ryzyko indoktrynacji i politycznego uwikłania edukacji moralnej. Skoro fundamentem tak rozumianych praktyk są wartości identyfikowane z liberalną demokracją, to chociaż prawdopodobnie byłyby one akceptowane przez większość obywateli, to jednak nie byłyby one uniwersalne dla wszystkich mieszkańców państwa. Po drugie, wydaje się, że edukacja moralna nie powinna być utożsamiana z przekazywaniem i upowszechnianiem jednego tylko modelu myślenia o społeczeństwie i państwie. Wydaje się, że moralność – w jej podstawowym rozumieniu odnoszącym się do działania polegającego na wybieraniu dobra i unikaniu zła – dotyczy wszystkich ludzi i nie jest zależna wyłącznie od przynależności kulturowej lub politycznej. Pogodzenie indywidualnej, ogólnoludzkiej i uniwersalnej natury moralności z praktycznymi celami, które wiążą się z pojmowaniem moralności jako przestrzeni istnienia zasad regulujących



życie społeczności, stanowi – jak widać – prawdziwe wyzwanie dla filozofii edukacji i pedagogiki.

Rozpatrzmy na początek wariant, w którym edukacja moralna realizowana we wspólnocie społecznej, dotyczyłaby zasadniczo dwóch obszarów:

- (1) Rozwijania moralności indywidualnej, co mogłoby przybierać formę: rozbudzania wrażliwości etycznej, uświadamiania przekonań moralnych, kształtowania charakteru moralnego, wyposażenia jednostki w aparat pojęciowy i umiejętności niezbędne do tego, aby dokonywała ona słusznych i właściwych wyborów moralnych, kształtowania sumienia człowieka (np. poprzez wspieranie rozwoju psychospołecznego jednostki);
- (2) Kształtowania moralności społecznej, co mogłoby przyjmować formę: wskazywania obowiązujących norm i zasad współżycia społecznego, ukazywania konsekwencji własnych działań dla innych ludzi, otoczenia oraz większych wspólnot ludzkich, promowania określonych wzorców zachowania, postaw moralnych lub wartości etycznych, rozwijania świadomości dotyczącej istniejących i reguł kodeksów moralnych.

Wydaje się przy tym, że pozbawienie edukacji moralnej któregoś z wymienionych elementów, mogłoby być obarczone szeregiem błędów i uproszczeń. Zauważmy, że na przykład, w przypadku skoncentrowania działań edukacyjnych wyłącznie na społecznym wymiarze moralności, edukacja naznaczona byłaby ryzykiem konformizmu oraz ideologizacji kształcenia. Normy moralne, obowiązujące zasady oraz sposoby wartościowania ludzkich działań, różnią się przecież znacząco w ramach odrębnych kultur. Oczywiście można byłoby oprzeć program kształcenia na jakichś zasadach uniwersalnych, czy też na pewnych minimalnych wymogach związanych ze sferą relacji międzyludzkich, jak na przykład na zakazie krzywdzenia innych osób. To rozwiązanie wydaje się być intuicyjnie przekonujące, ale – traktowane niezależnie od innych uwarunkowań – nie eliminuje problemu swoistego niedookreślenia edukacji moralnej. Nawet gdyby zakaz krzywdzenia obowiązywał we wszystkich kulturach w sposób uniwersalny, to w praktyce można byłoby interpretować go na wiele różnych sposobów<sup>15</sup>. Niewielka użyteczność tak ogólnikowo sformułowanych zasad (bez

---

<sup>15</sup> W ostatnim rozdziale włączam zakaz krzywdzenia do dyskursywnej koncepcji edukacji moralnej uznając, że stanowi on właściwą granicę dla autonomii wychowanków, jednak przyjmuję, że treść tego zakazu jest powiązana w sposób konieczny z przyjęciem liberalnego punktu widzenia jeśli chodzi o wspólnotę edukacyjną.

wyznaczenia pozostałych ram edukacji moralnej), mogłaby spowodować niemożność zrealizowania nawet najbardziej podstawowych założeń takiego programu.

Podobnie, oderwanie edukacji od tego, co w sposób naturalny wyznacza sposób ludzkiego funkcjonowania – w przypadku ograniczenia przekazu do rozważań na temat moralności indywidualnej – byłoby także nadmiernym uproszczeniem sytuacji człowieka w świecie. Nawet najlepiej uświadomione i wyposażone w umiejętności jednostki nie żyją w całkowitej izolacji od innych. Własna wrażliwość, sposób percepcji rzeczywistości, wypracowane zasady moralne wymagają konfrontacji ze światem wartości oraz zasad uznawanych przez innych ludzi. Bardzo istotne jest uznanie, że nawet najlepiej wypracowane zachowanie i sądy moralne jednostki nie są wystarczające, gdy otoczenie społeczne *de facto* uniemożliwia „właściwe” w naszej ocenie działanie moralne. Wdrażanie i urzeczywistnianie wartości możliwe jest jedynie w sytuacji, gdy wartości te stanowią podstawę faktycznych uprawnień jednostki.

Do podobnych wniosków dochodzi Martha Nussbaum w swojej książce „Creating Capabilities. The Human Development Approach” (2013) analizując konieczny związek pomiędzy posiadaniem naturalnych, przyrodzonych uprawnień przez każdego człowieka, a faktyczną możliwością działania i podejmowania przez niego w pełni samodzielnych decyzji (2013). Naturalne możliwości (uprawnienia) człowieka wymagają, zdaniem filozofki, odpowiednich rozwiązań prawnych oraz ekonomicznych, aby mogły one być urzeczywistniane w praktyce. Jak zauważa Nussbaum, w niektórych krajach (Nussbaum powołuje się przede wszystkim na przykład Indii 2013: 1-16) chociaż obywatele są uczeni tego, że każdy człowiek posiada naturalne prawo do wolności wypowiedzi, to jednak w praktyce życia, wielu obywateli nie posiada realnej możliwości skorzystania z tego prawa. Praktyka społeczna i program edukacyjny nie są ze sobą w pełni kompatybilne. Jednak, dopiero połączenie edukacji w zakresie posiadanych możliwości (uprawnień) i faktycznego zagwarantowania jednostce możliwości ich realizowania w sposób wolny i świadomy, byłoby właściwym modelem działania (Nussbaum 2013: 21). Nussbaum w swojej książce koncentruje się przede wszystkim na filozoficznym uzasadnieniu wymienianych przez nią uprawnień człowieka (takich jak: prawo do życia, zdrowia, bezpieczeństwa, myślenia, odczuwania i ekspresji emocji, praktycznego rozumowania, tworzenia więzi z innymi ludźmi i naturą, prawo do rekreacji, posiadania własności i partycypacji społecznej) oraz na osadzeniu własnej refleksji w kontekście teorii filozoficznych, politycznych i ekonomicznych (Nussbaum 2013: 33-35).

Z perspektywy moich rozważań, szczególnie interesująco przedstawia się fragment, w którym Nussbaum wymienia naturalne uprawnienia człowieka jako podstawę rozwiązań ekonomicznych i prawnych (Nussbaum 2013: 33-34). Zgadzać się na konieczność ochrony wszystkich dziesięciu uprawnień wymienionych przez filozofkę lub przynajmniej tej części z nich, która ściśle powiązana jest z moralnością człowieka, należałoby rozważyć sposoby, które w ramach systemu edukacji mogłyby posłużyć jako adekwatne narzędzie ochrony i wzmacniania tych możliwości<sup>16</sup>.

Na tę chwilę spróbujmy jednak odpowiedzieć na pytanie bardziej zasadnicze. Skoro zgodziliśmy się, że kształcenie moralne obejmować powinno zarówno kształtowanie świadomości, wrażliwości moralnej i umiejętności dokonywania sądu etycznego, jak również obejmować powinno nadawanie tym umiejętnościom charakteru faktycznych, społecznych uprawnień każdej jednostki, to w tym miejscu, powinniśmy skoncentrować się na sposobach, w jakie można byłoby ten cel zrealizować. Pytaniem, które narzuca się w tej sytuacji jest przede wszystkim to, w jaki sposób, obszary moralności jednostkowej i społecznej mogą harmonijnie współzysztować ze sobą w ramach edukacji moralnej. Innymi słowy, w jaki sposób powinna wyglądać edukacja moralna, aby nie wiązała się ona w sposób nieunikniony z ryzykiem ideologizacji, upolitycznienia, relatywizmu kulturowego lub – z drugiej strony – z zagrożeniem wynikającym z abstrakcyjności, całkowitego oderwania od realiów życia w społeczeństwie. Odpowiedź na to pytanie wymaga wskazania obszaru łączącego jednostkę ze wspólnotą. Obszaru, który u swych podstaw pozwala na pogodzenie obu perspektyw oglądu i funkcjonowania w rzeczywistości. Wydaje się, że przestrzenią godzącą to, co jednostkowe z tym, co społeczne jest obszar dyskursu. Czym jednak jest dyskurs w tym rozumieniu i dlaczego to właśnie wspólnota językowa mogłaby stanowić adekwatne odniesienie dla działań edukacyjnych?

Chcąc wyjaśnić pojęcie dyskursu ponownie odwołam się do twórczości Ernesto Laclau. Przywołane przez tego autora porównanie – nawiązujące do twórczości i metaforyki stosowanej przez Ludwiga Wittgensteina – w interesujący sposób naświetla to, co mamy *de facto* na myśli mówiąc o przestrzeni dyskursywnej, w której funkcjonuje

---

<sup>16</sup> Zagadnienie włączenia naturalnych uprawnień człowieka do programów edukacji moralnej wydaje się być interesującą perspektywą dla dalszych badań w obszarze filozofii edukacji. Koncepcja Nussbaum wyrasta z etyki cnót, ale nie jest ona zarazem propozycją skupiającą się na kształceniu indywidualnego charakteru, lecz na nadawaniu sprawstwa i rozbudzaniu autonomii. Dostrzegając w tej koncepcji znaczący potencjał dla rozwijania moich analiz, podejmę rozważania na ten temat w kolejnych pracach badawczych, dotyczących dyskursywnego modelu edukacji moralnej.

każdy człowiek. Podążając za przykładem podanym przez Ernesto Laclau, wyobraźmy sobie sytuację, w której dwóch budowniczych przystąpiłoby do czynności polegającej na wznoszeniu ściany budynku. W pewnym momencie jeden z nich poprosiłby drugiego o podanie potrzebnej mu w tej sytuacji cegły:

Pierwszy fakt – prośba o podanie cegły – jest językowy; drugi – dodanie cegły do ściany – jest pozajęzykowy. Jednakże, czy wyczerpuję rzeczywistość obu aktów poprzez zakreślenie podziału między nimi w kategoriach opozycji językowe/pozajęzykowe? Z pewnością nie, ponieważ oprócz ich zróżnicowania w tych kategoriach te dwa działania dzielają coś, co pozwala je ze sobą porównać, mianowicie fakt, że są częścią całej operacji, którą jest budowanie ściany (za: L. Rasiński „Wstęp” [w:] *Emancypacje*, s. 17-18).

Sytuacja społeczna, w której znajdują się dwaj budowniczowie, odzwierciedla w pewnym stopniu każde zdarzenie, którego doświadczamy w przestrzeni komunikacji społecznej. Pojęcie dyskursu edukacyjnego można byłoby zilustrować w analogiczny sposób, posługując się wieloma przykładami pochodzącymi z życia szkoły.

Wyobraźmy sobie dwie sytuacje zachodzące równoległe do siebie w dwóch oddzielnych salach lekcyjnych. W jednej z nich, nauczyciel wygłasza wykład. Referuje istotne informacje, a uczniowie skrzętnie notują słowa nauczyciela w zeszytach. Mówiąc do grupy klasowej, nauczyciel jednocześnie zapoznaje nauczaną zbiorowość osób z warstwą pojęciową niezbędną do przyswojenia danego tematu zajęć. Równoległe do działań tego nauczyciela, w sąsiadującym z jego wykładem pomieszczeniu, odbywa się klasowa dyskusja na podobny temat. Poszczególni uczniowie wypowiadają opinie, dzielą się swoimi przemyśleniami, a nauczyciel prowadzący zajęcia, zadaje im pytania, aby ukierunkować uwagę młodzieży na tematykę zgodną z właściwym przedmiotem spotkania.

Obie sytuacje ilustrują zachodzenie pewnych – typowych dla współczesnej szkoły – praktyk edukacyjnych: wykładu i dyskusji. Rozumienie tych praktyk nie jest możliwe wyłącznie dzięki obserwowaniu aktów pozajęzykowych (jak np. postawa stojąca, gestykulacja prowadzącego, układ ławek i krzeseł), ani wyłącznie na podstawie aktów językowych (jak wypowiedane przez poszczególne osoby stwierdzenia czy pytania). Obie przestrzenie przenikają się i wzajemnie na siebie oddziałują. Złamanie określonych reguł „gry” – jak na przykład ograniczenie wypowiedzi do monologu jednej osoby – uniemożliwiłoby uznanie danej sytuacji za klasową dyskusję. Podobnie, gdyby w sferze

językowej wymiana zdań ograniczała się jedynie do wygłaszania zdań wykrzyknikowych, trudno byłoby tę sytuację uznać za typową sytuację dialogiczną. Określone reguły sytuacyjne wpływają na to, w jaki sposób jednostka funkcjonuje (działa) w grupie osób lub w innym pozaosobowym kontekście, a warstwa językowa stanowi w tej sytuacji dominujący aspekt działania jednostki. Mając świadomość zachodzenia na siebie i jednoczesnego oddziaływania języka oraz aktów i zdarzeń pozajęzykowych, można podjąć próbę opisu takich sytuacji, które w najlepszy sposób kształtowałyby postawy moralne wychowanków<sup>17</sup>.

Zanim przejdziemy do analizy konkretnych przykładów wykorzystania pojęcia dyskursu w edukacji (w tym przede wszystkim w edukacji moralnej), przeanalizujmy jeszcze jeden przykład, tym razem dotyczący już ściśle określonego obszaru analizy. Wyobraźmy sobie następujące warianty zdarzenia, które nazwiemy na potrzeby przykładu „egzaminem końcowym z etyki”.

W pierwszym wariantcie egzaminator rozdaje uczniom arkusze zadań obejmujące zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Pytania otwarte to między innymi zadania krótkiej odpowiedzi, wymagające dokonania analizy oraz interpretacji tekstu źródłowego będącego fragmentem „Etyki Nikomachejskiej” Arystotelesa. Pytania zamknięte sprawdzają wiedzę ogólną z zakresu teorii etycznych okresu starożytności obszaru Grecji i Rzymu. Uczniowie wypełniają test, zapisują odpowiedzi, zamykają arkusze i – po blisko czterdziestu pięciu minutach – oddają je egzaminatorowi. Drugi wariant sytuacji przewiduje, że uczniowie piszący egzamin mają możliwość dowolnego korzystania z książek, zbioru tekstów źródłowych, a jedno z zadań w arkuszu, jest pytaniem otwartym dłuższej wypowiedzi, czyli wypracowaniem na jeden z dwóch proponowanych tematów rozprawki. Trzeci wariant, polega na tym, że sami uczniowie formułują pytania i hipotezy badawcze, a w efekcie dyskusji, w kilkusobowych zespołach zapisują swoje pomysły w formie schematu planowania projektu edukacyjnego. Na koniec zajęć, dołączają do opisu swoich przemyśleń bibliografię, która posłużyła im do wykonania zleconego przez nauczyciela zadania. Wariant czwarty w ogóle nie zakłada konieczności zapisywania odpowiedzi. Uczniowie otrzymują zaliczenie przedmiotu na podstawie ich całorocznej obecności i aktywności na zajęciach.

---

<sup>17</sup> O *regulach konstytutywnych* języka, tj. zasadach, wedle których możliwe jest zachodzenie i zarazem rozumienie aktów językowych pisze John Searle (1971, 1987). Jak twierdzi: „Znaczenie jest czymś więcej niż tylko kwestią intencji, jest ono również – pisze Searle – kwestią konwencji” (Searle 1971: 46).

Podane scenariusz jednego zdarzenia, ukazują całe bogactwo możliwych perspektyw kształcenia moralnego. Każdy z dyskursów rządzi się bowiem zupełnie innym zbiorem reguł, chociaż językowa treść przekazywanych komunikatów odnosi się do tego samego obszaru poznawczego.

Wariant pierwszy można byłoby podsumować wedle zasady: „Im bardziej wiernie odtworzysz zapamiętany materiał i im sprawniej go przetworzysz, tym lepiej zostaniesz oceniony przez egzaminatora”. W pewnym uproszczeniu, edukacja moralna zakłada, w tym przypadku, znajomość teorii i poglądów, a także właściwych technik analizy i interpretowania materiału źródłowego. Gdyby treścią przyswajaną przez ucznia były na przykład naturalne uprawnienia w koncepcji Nussbaum, młodzież byłaby w stanie wymienić dziesięć obszarów możliwości działania i rozwoju człowieka. Wariant drugi, zakłada znacznie wyższą ocenę wystawioną za zademonstrowanie umiejętności analizy i interpretacji tekstu. Zasada oceny wyrażona mogłaby zostać w słowach: „Im lepiej posługujesz się inteligencją analityczną i werbalną, tym lepiej zostaniesz oceniony przez egzaminatora”. Wedle tego schematu działania i oceny, kompetencje moralne miałyby w sposób konieczny łączyć się z umiejętnościami kognitywnymi. Gdyby treść kształcenia stanowiła koncepcja Nussbaum, uczeń/uczennica potrafiłby nie tylko wymienić i opisać podane przez filozofkę uprawnienia człowieka, ale także krytycznie ocenić ich zasadność, koherencję i użyteczność. Wariant trzeci w znacznie większym stopniu uwzględnia społeczny wymiar edukacji moralnej. Reguły i zasady wypracowane przez filozofów mogą podlegać dyskusji i nie są one niepodważalne, na mocy „symbolicznego autorytetu”. Zdolność odniesienia własnych przekonań do poznawanych podczas zajęć teorii oraz umiejętność pracy zespołowej i wypracowania konsensusu, wpływa na ocenę końcową. Gdyby treści obejmowały koncepcję Nussbaum, rezultatem mogłoby być rozważenie możliwości wdrożenia analizowanych przez filozofkę możliwości w praktyce i wypracowanie pewnej strategii praktycznego działania. Na marginesie, wydaje się, że wariant ten byłby zdecydowanie najbliższy faktycznym intencjom i zamierzeniom Nussbaum. Stanowiłby on bowiem próbę urzeczywistnienia i wdrożenia podstawowych założeń i postulatów filozofki. Ostatni z wariantów – polegający na niemal pozbawionej porządku i kontroli praktyce edukacyjnej – pomija element kognitywny nauczania na rzecz oceny postawy ucznia, wyrażającej się poprzez wysoką frekwencję i aktywność na zajęciach. Czy jednak sama obecność i aktywność na zajęciach może wystarczającym prognostykiem jego przyszłych moralnych kompetencji? Być może, przejaw zainteresowania koncepcją Nussbaum mógłby w przyszłości

przełożyć się na działania zmierzające do realizacji wymienianych przez nią postulatów, jednak równie dobrze mogłyby zakończyć się całkowitym zapomnieniem treści rozważanej teorii.

Zauważmy, że każdy z opisanych powyżej wariantów sytuacji edukacyjnej opisuje określoną wizję podmiotowości wychowanka, spodziewanych rezultatów jego kształcenia, a także bardziej lub mniej świadomie przekazywaną informację o tym, co jest najistotniejsze z perspektywy zbiorowości, do której przynależy uczeń lub uczennica. Czy któryś z podanych wariantów pozwala na efektywne pogodzenie celów związanych z rozwijaniem indywidualnej i społecznej moralności? Która z zaproponowanych „gier” byłaby najbardziej skuteczna i właściwa w odniesieniu do kształcenia moralnego młodego pokolenia? Być może, każdy z wariantów posiada pewne słabości, które można byłoby ograniczyć, uzupełniając go o elementy innych koncepcji? Chociaż już na pierwszy rzut oka widać, który z modeli ma największą szansę powodzenia w tym edukacyjnym przedsięwzięciu, przyjrzyjmy się najpierw jeszcze kilku szczegółom. Zanim odpowiemy na zadane powyżej pytania, przejdźmy do rozważenia koncepcji filozoficznych uznających język za najistotniejszy aspekt edukacji. Wyposażeni w odpowiednie narzędzia pojęciowe, powrócimy do zaproponowanego eksperymentu myślowego oraz oceny zaproponowanych schematów oddziaływania edukacyjnego.

## 4.2 Zastosowanie filozofii języka w edukacji moralnej

W dotychczasowych rozważaniach wielokrotnie posługiwałam się pojęciem „gry językowej” w odniesieniu do praktyk edukacyjnych. Sadzę, że pojęcie to – opracowane przez Ludwiga Wittgensteina w drugim okresie jego twórczości – trafnie oddaje działania, które zachodzą w przestrzeni instytucji edukacyjnych. Pojęcie dyskursu – tak często stosowane przez pedagogikę krytyczną w odniesieniu do praktyk edukacyjnych – oddaje przy tym najbardziej podstawowy i adekwatny do niniejszych rozważań sens pragmatycznej koncepcji znaczenia. „Gra językowa” jest, według Wittgensteina, całością „złożoną z języka i z czynności, w które język jest wpleciony” (Wittgenstein 2004: 12). Zdaniem austriackiego filozofa, znaczenie językowe nie jest po prostu rodzajem „etykiety”, którą można przypisać do jakiegoś przedmiotu lub klasy przedmiotów i wyłącznie na tej podstawie, ukazać związek łączący ten właśnie przedmiot lub całą klasę przedmiotów z wyrażającym je znakiem. Oznacza to, że zdaniem Wittgensteina, właściwym znaczeniem słowa nie jest denotacja, czyli zakres obiektów,

do których odnosi się dane słowo, jak zakładałaby referencyjna teoria znaczenia (uznawana między innymi przez Koło Wiedeńskie oraz Ludwiga Wittgensteina w pierwszym okresie jego twórczości – Wittgenstein 1970). W opozycji do referencyjnej teorii języka, Ludwig Wittgenstein twierdzi w „Dociekaniach filozoficznych”, że znaczenie słowa jest sposobem użycia danego znaku w języku. Aby właściwie zobrazować sposób funkcjonowania języka, Wittgenstein posługuje się metaforą *skrzynki z narzędziami*:

Pomyśl o narzędziach w skrzynce z narzędziami: jest tam młotek, są obcęgi, piła, śrubokręt, całówka, garnek do kleju, klej, gwoździe i śruby. – Jak różne są funkcje tych przedmiotów, tak różne są też funkcje wyrazów (A podobieństwa znajdują się tu i tam). Tym, co nas myli, jest jednakowy wygląd wyrazów występujących w mowie, piśmie lub druku. Ich użycie bowiem nie stoi nam wtedy tak wyraźnie przed oczami. Zwłaszcza gdy filozofujemy! (Wittgenstein 2004: 12).

Te same słowa zastosowane w różnych kontekstach kulturowych, naukowych czy społecznych, mogą przyjmować całkowicie inne znaczenie w zależności od tego, jakie reguły stosowania tych znaków języka obowiązują w danej „grze językowej”. Słowa czy gesty używane w sposób niewłaściwy, tj. niezgodny z całokształtem czynników składających się na praktykę używania tych znaków, powodują prawdziwy zamęt i trudności w komunikowaniu odpowiednich treści. Zdaniem Wittgensteina, wiele problemów związanych z niemożnością opracowania spójnej teorii naukowej czy też brakiem odpowiedzi na fundamentalne pytania naukowe, a także ogólny chaos pojęciowy, biorą się z niewłaściwego (nieadekwatnego) i nie dość dokładnego stosowania znaków języka. Sprowadzając tę myśl do zastosowanej przez filozofa metafory, jeżeli wiemy o tym, że młotek służy do przybijania gwoździ, a nie do skręcania przedmiotów, wówczas dopiero możemy dokonać właściwego wyboru narzędzia, sięgając do dostępnej dla nas „skrzynki z narzędziami”. Tego, co oznacza dane słowo dowiadujemy się w zasadzie dopiero wtedy, gdy zaczynamy posługiwać się nim w codziennej praktyce, a także w sytuacji, kiedy obserwujemy jak słowo to jest wykorzystywane przez innych użytkowników języka. Interpretacja jest przy tym częścią samej gry językowej, ponieważ reguły używania języka obowiązują w odniesieniu do konkretnych społecznych praktyk. Nie są one uniwersalne dla wszystkich



użytkowników języka, lecz zależne od uwarunkowań kulturowych. Sytuacja ta dotyczy przy tym wszystkich znaków języka, które poznajemy i stosujemy w codziennej praktyce.

Warto dodatkowo zwrócić uwagę na to, że w „Dociekaniach filozoficznych” Ludwig Wittgenstein bardzo szeroko definiuje samo pojęcie języka i składających się na niego elementów. Znakiem jest nie tylko słowo, ale także gest oraz w ogóle każda czynność wykonywana przez człowieka, której można przypisać jakieś znaczenie. Drugim istotnym wątkiem, który wymaga uzupełnienia jest to, w jaki sposób Wittgenstein pojmuje relacje zachodzące między poszczególnymi gramami językowymi. Nie są one całkowicie wyizolowanymi, w pełni autonomicznymi i odrębnymi od siebie systemami znaczeń, lecz stanowią płaszczyzny powiązane ze sobą dzięki istnieniu „podobieństw rodzinnych”. Zauważmy też, że kategorie, które stosuje Wittgenstein charakteryzując „gry językowe” nie są precyzyjne i ścisłe, lecz mają one raczej niedosłowne i symboliczne znaczenie. Dzieje się tak dlatego, że – zdaniem Wittgensteina – stosunek między językiem i rzeczywistością pozajęzykową wykracza poza faktyczne możliwości opisu naukowego. Opis ten zapośredniczony jest przecież także w stosowanym do tego opisu języku. Ludwig Wittgenstein przybliży czytelnikom rozumienie tego, czym są znaki, znaczenie symboli oraz dyskurs, posługując się jednocześnie językiem obfitującym w liczne metafory i porównania. Tym samym, wskazuje on przede wszystkim sposób istnienia dyskursu i wyrażania znaczenia językowego, nie oferując przy tym precyzyjnych odpowiedzi dotyczących tego, co znaczą określone pojęcia.

Mając na uwadze powyższe zastrzeżenia i komentarze, przejdźmy do rozważań na temat możliwości wykorzystania koncepcji Wittgensteina w edukacji moralnej. Upadek narracji oświeceniowej, o którym pisałam we wcześniejszych częściach rozprawy, a w konsekwencji, zwątpienie w uniwersalne i obiektywne kryteria, które mogłoby wyznaczać właściwy kierunek działań edukacyjnych, kieruje naszą uwagę ku nowym możliwościom ujmowania problematyki kształcenia moralnego. Pojmowanie praktyk edukacyjnych jako rodzaj „gier językowych”, wydaje się być trafną ilustracją działań, które zachodzą w *przestrzeniach edukacyjnych*. Oczywistym wydaje się w tej sytuacji uznanie, że w przekazie edukacyjnym kluczowe znaczenie ma nie tylko treść słów, ale także sposób ich komunikowania oraz swoisty kontekst sytuacji edukacyjnej.

Warto w tym miejscu podkreślić znaczenie pojęcia „sytuacji edukacyjnej” w odniesieniu do procesu nauczania. Jak udowodniłam we wcześniejszych częściach pracy, myślenie o nauczaniu moralnym wyłącznie w kategoriach transmisji wiedzy

i kształtowania umiejętności byłoby znaczącym uproszczeniem. Na kontekst edukacyjny składa się bowiem bardzo wiele elementów, które wzajemnie się przenikają i ze sobą współoddziałują. Mowa tutaj nie tylko o osobach zaangażowanych w proces edukacji (a także działaniach, przekonaniach, zasobach, motywacjach, doświadczeniach, emocjach, itp. czynnikach dotyczących tych osób), ale także o mniej oczywistych kwestiach, jak chociażby przestrzeń edukacyjna, ramy organizacyjne nauczania (w tym, kompetencje poszczególnych organów szkoły), a także społeczne, polityczne czy ideologiczne tło samego procesu edukacyjnego. Każdy z tych elementów składa się na dyskurs edukacyjny, w ramach którego oddzielenie tego, co czysto językowe od tego, co pozajęzykowe wydaje się być zadaniem niewykonalnym.

Dla zilustrowania tej myśli, przeanalizujmy przykładowy komunikat: „Może jeszcze jakieś pytanie?”, skierowany przez nauczyciela do grupy młodzieży. Już nawet sam ton głosu mówiącego, ma w tym przypadku ogromne znaczenie w interpretowaniu tego, czy mamy w tym przypadku do czynienia z wyrażeniem ironicznym, czy raczej z komunikatem wyrażającym faktyczne zainteresowanie nauczyciela odbiorem przekazywanych przez niego treści. Istotne znaczenie ma też w tym przypadku kontekst sytuacyjny wypowiedzi nauczyciela. Wydaje się, że pominięcie któregośkolwiek z wymienionych czynników składających się na ogólną sytuację edukacyjną – takich jak m.in.: osoby zaangażowane w proces komunikacji, treść komunikatu, przestrzeń edukacyjna czy ramy procesu wychowawczego – groziłoby sformułowaniem wniosków całkowicie nieprzystających do procesu edukacyjnego. Zwróćmy przy tym uwagę, że podana lista elementów wpływających na przebieg „sytuacji edukacyjnej”, nie jest ani w pełni wyczerpująca, ani uniwersalna. Sformułowanie takiej listy mogłoby okazać się niemożliwe, biorąc pod uwagę liczbę czynników i okoliczności, które wpływają na proces kształcenia moralnego. Podobnie, jasne i precyzyjne określenie zasad edukacji moralnej, czyli – innymi słowy warunków, w których edukacja moralna byłaby realizowana we właściwy sposób, wydaje się w tym przypadku równie niewykonalne. Jaka więc może być praktyczna użyteczność pojęcia „gry językowej” dla właściwie pojmowanej edukacji moralnej?

Na początek zauważmy, że sama analiza pojęć stosowanych w praktyce edukacji moralnej – takich jak chociażby „tolerancja” czy „wolność” – pozwala na zaobserwowanie tego, że mają one odmienny sens w zależności od tego, w jakim kontekście edukacyjnym są one stosowane. Kontekst sytuacyjny obejmuje przy tym bardzo wiele czynników: od kwestii zestawienia podanych słów z innymi wyrażeniami

obecnymi w języku (jak np. „granice”, „inność”, „negatywna” lub „pozytywna”), przez umiejscowienie tych pojęć w określonym programie edukacyjnym, planie nauczania czy materiale dydaktycznym, po sam sposób zaprezentowania tych pojęć, obejmujący tak zróżnicowane czynniki jak m.in.: zaplanowanie przestrzeni prezentacji, dobór i liczba osób obecnych podczas prezentacji, postawę osoby referującej treść, itp.

Dla przykładu, zwróćmy uwagę, że zestawienie pojęcia „tolerancji” ze słowem „granice”, niemal automatycznie wytwarza wrażenie, że tolerancja jest czymś, co w ogóle wymaga stawiania oraz określania granic wobec określonych zachowań i postaw. Przy czym pytanie: „Jakie są granice tolerancji?” – zadane na przykład przez księdza podczas lekcji religii – niesie na sobą zupełnie inny ładunek znaczeniowy, niż to samo pytanie, zadane przez przedstawiciela organizacji pozarządowej, wygłoszone podczas warsztatów seksuologicznych dla młodzieży. Analiza pojęcia „wolności” przywodzi podobne spostrzeżenia. Kiedy słowo to współwystępuje z takimi pojęciami, jak „walka”, „niepodległość”, „naród”, wówczas budzi ono całkowicie odmienne skojarzenia, niż w sytuacji, gdyby to samo słowo zostało zestawione z pojęciami „niezależności”, „indywidualizmu”, „tolerancji” czy „odmienności”. Stosowanie wymienionych pojęć w ramach edukacji moralnej nie jest więc jedynie dobieraniem adekwatnych słów do podejmowania określonej tematyki etycznej, ale jest ono zapośredniczone w konkretnym kontekście kulturowym. Dobór słów ma też określone konsekwencje dla użytkowników i użytkowniczek języka: utrwała preferowany sposób myślenia o świecie i innych ludziach, ugruntowuje akceptowane formy komunikacji, a także ustala lub potwierdza uznawaną w danej społeczności hierarchię ról społecznych oraz obowiązujących zasad i wartości.

Edukacja moralna jest przedsięwzięciem obciążonym ogromną odpowiedzialnością i poważnymi konsekwencjami społecznymi. Powinna być postrzegana jako *działanie za pomocą słów* (por. Austin 1962), a nie prosty przekaz określonych komunikatów. Aby rozwinąć podejmowany w tym miejscu wątek, zastanówmy się, jakie konkretnie funkcje mogą spełniać w „grze językowej” poszczególne elementy procesu edukacyjnego w ramach szkoły średniej. Jeśli interesującą nas praktyką dyskursywną byłaby edukacja moralna, a obszarem obserwowanej przez nas „gry” byłaby szkoła, wydaje się, że koniecznymi elementami struktury edukacyjnej byłiby w tej „rozgrywce” następujący „gracze”: wychowankowie/wychowanki (dobrowolnie albo obligatoryjnie biorący udział we wspomnianej grze), nauczyciele i nauczycielki (dla uproszczenia przyjmijmy,

że byliby to katecheci i nauczyciele etyki), kadra zarządzająca i rodzice uczniów. Sędziami opisywanej gry byłyby instytucje kontrolne i nadzorujące szkołę, takie jak, między innymi kuratorium, urząd miasta, ale także ministerstwo edukacji danego państwa. Celem całej gry byłoby wyposażenie uczniów w rzetelną wiedzę z zakresu moralności, etyki i metaetyki, kształtowanie właściwych dla tej dyscypliny, przydatnych społecznie umiejętności (np. podejmowania decyzji moralnych, dokonywania trafnych sądów etycznych, itp.) oraz wspieranie określonych postaw moralnych (np. preferowania zachowań altruistycznych względem zachowań egoistycznych, itp.). Reguły opisywanej „gry” pokrywałyby się częściowo z zasadami innych, podobnych do edukacji moralnej praktyk dyskursywnych, jednak „gra w edukację moralną” posiadałaby jednocześnie swój odrębny katalog reguł, przynajmniej w zakresie tego, co nie mieści się na przykład w nauczaniu matematycznym lub językowym. W tym miejscu, pojawia się szereg pytań, które od razu przychodzą do głowy podczas tworzenia tego rodzaju scenariusza.

Kim jest w grze językowej nauczyciel? Jaką pełni rolę? Czy jego zadaniem jest wprowadzenie wychowanka w świat społecznych i obyczajowych zależności, które charakteryzują jego środowisko społeczne? Być może, właściwym zadaniem nauczyciela w opisywanej grze jest jedynie precyzowanie stosowanych pojęć, a mianowicie oddzielanie tych, które w kontekście dyskursu moralnego mają swój określony sens, znaczenie lub funkcję od tych, które nazwalibyśmy mianem wyrażen nonsensownych lub znaków zaczerpniętych z zupełnie innej „gry językowej”?

Innym rodzajem pytań byłyby te, dotyczące uczniów/uczennic. Jak daleko powinny sięgać interakcje między poszczególnymi graczami? Czy byłyby w tej grze obecne osoby, które posiadałyby „zwiększone moce” lub dodatkowe przywileje w działaniu? Czy zasady funkcjonujące w grze byłyby niezmiennie i wymagające jedynie właściwego przyswojenia, czy raczej miałyby one podlegać dalszym negocjacjom i przekształceniom? Można byłoby mnożyć podobne pytania, a prawdopodobnie i tak nie wyczerpałyby one całego spektrum opisywanej problematyki.

Zastosowany przeze mnie eksperyment myślowy ma jednak zupełnie inny cel niż skonstruowanie precyzyjnych i jednoznacznych reguł dla edukacji moralnej i wykorzystanie ich jako kanonu postępowania w ramach instytucji edukacyjnych. Moim celem jest po prostu zwrócenie uwagi na fakt, iż zarówno pojęcie „gry językowej”, jak i koncepcja edukacji moralnej pojmowanej jako rodzaj aktu komunikacji, nie powinny być

traktowane w sposób dosłowny i nadmiernie uproszczony. Zauważmy dwie istotne kwestie, do których odnosi się przedstawiona przeze mnie sytuacja.

Po pierwsze, założeniem wielokrotnie wyrażanym przez Ludwiga Wittgensteina jest wpływ języka na sposób myślenia i działania posługującego się nim człowieka. Konsekwencją tego założenia jest między innymi przekonanie Ludwiga Wittgensteina, wedle którego reguły gier językowych nie są po prostu twórcami konkretnych osób lub określonych grup eksperckich, ale stanowią one niepisane zasady działania i myślenia, funkcjonujące w ramach określonego dyskursu społecznego (Wittgenstein 2004). Potraktowanie szkoły jako instytucji wyizolowanej od innych przestrzeni dyskursu byłoby w tym kontekście znaczącym błędem. Edukacja moralna nie powinna być pojmowana jako kompletny i w pełni dopracowany projekt, który powstałby w rezultacie systematycznego, autonomicznego i w pełni racjonalnego procesu planowania i wdrażania.

Po drugie, pojęcie „gry językowej” niesie za sobą znacznie większe znaczenie niż po prostu stwierdzenie i zaakceptowanie faktu, iż dana dziedzina wiedzy nauczana w szkole (jak np. aksjologia czy etyka) powinna być komunikowana w specyficzny dla siebie sposób (wedle określonych zasad i porządku), w odróżnieniu od innych systemów wiedzy (np. matematyki lub geografii). Rozumowanie tego rodzaju byłoby znaczącym uproszczeniem zamysłu Ludwiga Wittgensteina.

Aby zilustrować ten problem, wyobraźmy sobie, że w ramach przyjętego „projektu” edukacji moralnej, rolą nauczyciela funkcjonującego w edukacyjnej „grze” realizowanej w danej szkole, byłoby włączanie podopiecznego do określonej wspólnoty kulturowej. W związku z tym, jedną z reguł obowiązującej w tej szkole, byłoby uznawanie nauczyciela za mistrza – tj. autorytetu, którego głównym zadaniem byłoby promowanie reguł społeczności, dawanie dobrego przykładu oraz wspieranie dążeń wychowawczych związanych z przyszłym funkcjonowaniem we wspólnocie społecznej. Zastanówmy się teraz, co stałoby się w sytuacji, w której uczeń ten pochodziłby z rodziny imigrantów, dla których wspólnota kulturowa, do której przynależałby nauczyciel wdrażający ucznia do zasad jego społeczności, byłaby całkowicie obca i niezrozumiała? Czy nauczyciel miałby w tej sytuacji po prostu przekazywać „suche fakty” na temat zasad moralnych i nie ingerować nadmiernie w proces wychowawczy, czy może raczej za wszelką cenę oczekiwać faktycznego zżycia się wychowanka ze wspólnotą, z której wywodziłaby się większość członków społeczności edukacyjnej? Czy oznaczałoby to, że uczeń z naszego przykładu nie mógłby brać faktycznego i pełnego udziału w „grze”,

dopóki nie przyswoiłby podstawowej dla tej gry zasady, którą byłoby w tym przypadku posłuszeństwo okazywane nauczycielowi?

Być może, wystarczyłoby, aby uczeń umiejętnie odgrywał swoją rolę, zwracając się do nauczyciela w sposób sugerujący okazywanie mu należnego posłuszeństwa i przyswojenie zasad obcej dla tego ucznia kultury. Wydaje się jednak, że – w tym przypadku – zadanie nauczyciela nie zostałyby zrealizowane w sposób właściwy. Przecież „wejście do wspólnoty kulturowej” nie oznacza jedynie przyjęcia powierzchownego wzorca postępowania oraz utrzymywania związanej z tym „gry pozorów”. Wydaje się, że edukacja moralna nie powinna polegać ani na udawaniu, ani na ślepych posłuszeństwie wobec zasad przyjmowanych przez większość danego społeczeństwa. Istnieje ryzyko, że w tej sytuacji, jakkolwiek nie ujmowalibyśmy „reguł gry” dotyczących edukacji moralnej, to w każdym przypadku rekonstrukcja ta ujawniałaby jakiś podział na osoby, które uczestniczyłyby w opisywanej „grze” na pełnych prawach oraz na tych, którzy zasilaliby raczej szeregi „ławki rezerwowych” lub też w ogóle nie mieliby szansy wzięcia w opisywanej grze jakiegokolwiek udziału.

Inna problematyczna kwestia, wiąże się z pierwszym z zasygnalizowanych przeze mnie problemów. Jak daleko możemy uznawać szkołę za projekt, czy też przestrzeń konstruowania utopijnych reguł, w imię promowania pozytywnych w naszym przekonaniu wzorców? Czy w edukacji moralnej chodzi głównie o to, aby odwzorowywać to, jak jest (sferę faktów) oraz – w następstwie – przystosowywać młodzież do funkcjonowania w aktualnych warunkach społecznych i ekonomicznych, czy raczej chodzi nam o to, aby kształtować postawy wspierające jakieś nowe wzorce postępowania. Pierwszy z wariantów wiązałaby się z ryzykiem swoistej nieadekwatności lub nieprzydatności edukacji moralnej, tj. np. z sytuacją nienadążania systemu edukacyjnego za tym, co faktycznie czekałoby młodzież w przyszłości.

Oczywiście zastrzeżenie to jest słuszne, o ile uznalibyśmy, że moralność społeczna jest właściwym przedmiotem kształcenia (zamiast np. moralności uniwersalnej) i jako taka, podlega ona znaczącym zmianom, np. na skutek czynników ekonomicznych, społecznych, politycznych itp. Drugi wariant oznaczałby z kolei przyjęcie perspektywy myślenia utopijnego na temat edukacji szkolnej. Ten rodzaj postrzegania edukacji – z natury rzeczy opierający się kształtowaniu wartości, a nie na opisie faktów – z oczywistych powodów mogłoby prowadzić do pomijania istotnych czynników, okoliczności, wykluczania grup mniejszościowych, itp. poważnych społecznych konsekwencji. Pewnym rozwiązaniem mogłoby być poszukiwanie kompromisu

pomiędzy dostosowywaniem i kształtowaniem. Być może, to – dalekie od doskonałości rozwiązanie – jest jednak w obliczu zasygnalizowanych trudności, najlepszym sposobem przełamania zarysowanego przeze mnie impasu.

Chociaż – jak można zauważyć na podanych przykładach – atrakcyjne w swojej wyrazistości porównywanie edukacji moralnej do „gry językowej” okazało się być problematyczne w kilku szczegółowych aspektach, to jednak mimo wszystko, pojęcie to oddaje ogólny rys znaczeniowy tego, czym do pewnego stopnia jest, a także tego, czym do pewnego stopnia powinna być, edukacja moralna. Należy przy tym zaznaczyć, że „gra językowa” nie jest po prostu systemem, który nadawałby się do opisywania poszczególnych dziedzin wykładanych w szkole lub narzędziem służącym do opracowania uniwersalnej, konkretnej strategii postępowania wobec wychowanków. Edukacja moralna nie może być pojmowana wyłącznie jako projekt, który należałoby konstruować, a następnie wdrażać i realizować w szkole. Część reguł działania i myślenia po prostu funkcjonuje i obowiązuje w ramach danego dyskursu i nie jakiegoś stanowi kanonu postępowania, który można byłoby w prosty sposób wyrazić i wdrożyć w praktyce edukacyjnej.

Aby przybliżyć najbardziej adekwatne sposoby zastosowania pojęcia dyskursu w edukacji moralnej, przywołam teraz dwie koncepcje skupione ściśle wokół tego zagadnienia. Skoncentruję się przy tym na dwóch współczesnych projektach filozoficznych, jako że wydają się one nieść w sobie zarówno interesujący potencjał badawczy, jak i wartość praktyczną. W pierwszej części rozważań, opiszę i przeanalizuję koncepcję angielskiego badacza – Paula Standisha (2014, 2015, 2016, 2018). W drugiej części moich rozważań, powrócę do – zarysowanego już przeze mnie w kilku miejscach pracy – modelu *społecznych interakcji* zaproponowanego przez Gerta Bieste (2004, 2015). Obie teorie wychodzą od filozofii języka, jednak pozbawione są słabości dosłownie pojmowanej teorii „gier językowych” Ludwiga Wittgensteina. Wzbogacają one miejscami „enigmatyczne” i abstrakcyjne rozważania, o ścisły kontekst edukacyjny.

## 4.3 Edukacja jako przestrzeń językowa

### 4.3.1 Dyskursywny wymiar edukacji w ujęciu Paula Standisha

Opis koncepcji Paula Standisha<sup>18</sup> rozpoczniemy od polemiki, której dokonuje autor w odniesieniu do filozofii języka Ludwiga Wittgensteina. Chociaż Paul Standish dostrzega niewątpliwy potencjał koncepcji Wittgensteina jako ogólnego opisu sytuacji człowieka w świecie, jednocześnie autor ten dokonuje krytyki dotyczącej postrzegania edukacji w kategoriach „gry językowej”. Jak twierdzi Paul Standish, charakterystyczne dla części współczesnych autorów (m.in. zespołu badaczy pod kierunkiem R.S. Petersa – za: Standish 2018) uznanie, że edukacja mogłaby stanowić pewien rodzaj „gry językowej”, pomija problematyczne aspekty tej koncepcji – częściowo wspomniane już przeze mnie w poprzedniej sekcji – lub też nadmiernie upraszcza sens pojęcia opracowanego przez Ludwiga Wittgensteina.

Tego rodzaju uproszczającą i zbyt wąską interpretacją jest – zdaniem Standisha – uznanie „gier językowych” za autonomiczne, przedmiotowe systemy wiedzy, jak np. matematyka czy historia, a następnie wyciąganie z tego wniosku, że każda z dziedzin wykładanych w szkole wymagałaby odmiennej perspektywy i metodologii nauczania (Standish 2018: 224). Uznanie koncepcji Ludwiga Wittgensteina za ogólną podstawę behawiorystycznego (lub też ściślej mówiąc – funkcjonalistycznego) modelu edukacji, zdaniem Standisha, powoduje nie mniej znaczące trudności. Jeśli bowiem podążając za funkcjonalistyczną interpretacją koncepcji Wittgensteina uznamy, że proces uczenia się języka można sprowadzić do rozpoznawania funkcji określonych znaków lub dźwięków oraz idącego za tym naśladowania poznanych zastosowań języka, pominiemy w ten sposób wiele innych aspektów charakteryzujących proces edukacyjny (Standish 2018: 225).

Według Paula Standisha, przyznanie racji czysto funkcjonalistycznej teorii języka wiąże się z ryzykiem przeoczenia kluczowej dla procesu kształcenia dialogicznej natury relacji zachodzącej pomiędzy stronami procesu edukacyjnego, jak również twórczego udziału wychowanka w procesie edukacyjnym. Zdaniem autora, edukacja jest procesem

---

<sup>18</sup> Do koncepcji tej odnoszę się także w artykule, w którym zestawiam koncepcję Paula Standisha z dialektyką pana i sługi w ujęciu G.W.F. Hegla (1963). Z powodu obszerności dokonywanej analizy, pomijam ten wątek w rozprawie doktorskiej, chociaż w pewnością zasługuje on na dalsze rozwinięcie (Łojek-Kurzętkowska 2018). Motyw ten jest także obecny w artykule na temat ideologizacji kształcenia (Łojek-Kurzętkowska 2014).



zakorzenionym w języku i jako tego rodzaju aktywność, w największym stopniu opiera się ona na aktach komunikacji. Proces edukacyjny różni się jednak znacząco od tego, jak mogłoby to wynikać z koncepcji „gier językowych” Ludwiga Wittgensteina (Standish 2018: 224-225; 2015).

Aby unaocznić sedno krytyki Paula Standisha, krótko przypomnijmy najważniejsze założenia koncepcji edukacyjnej Ludwiga Wittgensteina. Nawiązaniem do tematyki edukacji w „Dociekaniach filozoficznych” jest między innymi fragment, w którym Wittgenstein wprost odnosi się do referencyjnej teorii znaczenia. Wittgenstein krytykuje ten sposób pojmowania języka na przykładzie ostensywnej koncepcji znaczenia autorstwa św. Augustyna z Hippony, wedle której uczenie się języka polega na wskazywaniu znaków lub wypowiedaniu dźwięków odpowiadających tym przedmiotom (Wittgenstein 2004: 7-8). Według Wittgensteina, proces akwizycji językowej nie polega na uczeniu się rozpoznawania związków pomiędzy przedmiotem i znakiem, ale proces ten zasadza się raczej na świadomym odtwarzaniu funkcji, jakie znaki te pełnią w języku. Przekazywanie wiedzy na temat znaczenia językowego nie opiera się natomiast na prostym wskazywaniu i nazywaniu danego przedmiotu, ale na „przyuczaniu” kogoś do wykonywania danej czynności osadzonej w dyskursie lub do określonego „reagowania” na wypowiedane przez kogoś słowa (Wittgenstein 2004: 10). Uczenie języka jest więc ściśle skorelowane ze stosowaniem obowiązujących w danym języku reguł, wyznaczających sposób używania znaków tego języka.

Ważnym fragmentem dociekań Wittgensteina jest ten, w którym filozof rozważa możliwość podmiotowego dystansowania się wobec społecznych reguł stosowania języka (Wittgenstein 2004: 119-120). Wydaje się, że Wittgenstein uznaje, iż dwie sytuacje – tj. wypowiedanie słów zgodnie lub niezgodnie z obowiązującymi regułami oraz świadome łamanie reguł języka przez jego użytkowników – zachodzą na dwóch całkowicie odmiennych płaszczyznach. Skuteczne przyswojenie znaczenia owocowałoby poprawnym stosowaniem słów, ale jednocześnie w wielu przypadkach wiązałoby się z możliwością przybliżonego, chociaż wtórnego wobec procesu poznawczego, odniesienia się do kontekstu sytuacyjnego czy też do samych reguł używania danych znaków. Postępowanie niezgodnie z obowiązującymi regułami języka mogłoby zachodzić np. w przypadku cudzoziemca, który błędnie odnosiłby brzmienie słów do kontekstu ich używania. Ilustrowałoby ono brak znajomości właściwego znaczenia słowa, wyrażenia lub symbolu.

Druga z wymienionych sytuacji, czyli świadome łamanie reguł języka przez jego użytkowników, paradoksalnie nie świadczyłoby o porażce procesu edukacyjnego, lecz o znajomości panujących w nim zasad. Zdaniem Wittgensteina, dzieje się tak dlatego, że wypowiedzane słowa nie są wtórne wobec wykonywanych czynności, ale raczej *towarzyszą* one innym czynnościom. Rozumienie języka nie zachodzi więc *post factum*, jako interpretacja czynności językowych, ale wyrażane jest poprzez wykonywanie tych czynności, w sposób zgodny z obowiązującymi regułami. Intencjonalne złamanie reguł przez świadomego użytkownika danego języka oznaczałoby faktyczną niezgodę na udział w określonej „grze językowej”, a nie na brak zrozumienia zasad tej konkretnej gry. Akceptacja reguł gry lub ich odrzucenie następuje zaś jako konsekwencja przyswojenia obowiązujących zasad. Można zatem uznać, że na poziomie komunikacji i rozumienia, proces nauczania – w przypadku odrzucenia zasad obowiązującej gry – przebiegł w takiej sytuacji całkowicie pomyślnie. Nie istnieją przy tym reguły prywatnego użytkownika języka, ponieważ jako nieobowiązujące uniwersalnie, miałyby one jedynie rangę subiektywnych opinii. W tej sytuacji nie jest możliwe uznanie ich za zasady normatywne i wiążące dla innych użytkowników/użytkowniczek języka:

Dlatego „kierowanie się regułą” jest pewną praktyką. A sądzić, że się kierujemy regułą, to nie to samo co kierować się regułą. Dlatego nie można kierować się regułą „prywatnie”; wtedy bowiem sądzić, że kierujemy się regułą, byłoby tym samym, co kierować się regułą (Wittgenstein 2004: 120).

W innym miejscu rozważań, Ludwig Wittgenstein krytykuje pogląd, wedle którego proces edukacyjny miałby polegać na przekazywaniu pewnych treści w formie prostego komunikatu, którego uczestnikami byłyby dwie strony dialogu, a przedmiotem – treść wypowiedzi, przekazywana przez nadawcę komunikatu. Zdaniem Wittgensteina, komunikacja między ludźmi nie polega na przekazywaniu określonej treści, lecz na performatywnej praktyce, osadzonej niejako w konkretnym kontekście sytuacyjnym. Poszukując wtórnie znaczenia danego wyrazu, należy więc przypomnieć sobie, w jakich sytuacjach jest on stosowany i zastanowić się nad tym, „[w] jakich przypadkach mam prawo to powiedzieć?” (Wittgenstein 2004: 168).

Jak zauważa Wittgenstein, traktowanie wyrazów jako nazw czy etykiet przypomina czynność wystawiania „weksli bez pokrycia”. Określając znaczenie słowa należałoby więc „zaufać” samemu sobie i przyznać, że posługując się danym językiem nabywamy jednocześnie praktycznej wiedzy o obowiązujących w tym języku regułach (Wittgenstein 2004: 169).

Tak przywykliśmy do językowego komunikowania się w rozmowie, że zdaje się nam, jakoby cały dowcip tej komunikacji polegał na tym, iż ktoś drugi chwyta sens moich słów – coś psychicznego – i że niejako wchłania go do swego umysłu. Jeżeli potem jeszcze coś z tym pocznie, to nie należy to już do bezpośredniego przeznaczenia języka (Wittgenstein 2006: 164).

Paul Standish częściowo przyznaje w tej kwestii rację Ludwigowi Wittgensteinowi. Znaczenie słów zapośredniczone jest w akcie społecznej komunikacji, a nie jest ono jedynie rezultatem podejmowanych przez podmiot operacji kognitywnych. Język jest więc niewątpliwie fenomenem społecznym, chociaż – zdaniem Standisha – nie sprowadza się on wyłącznie do czynności wykonywanych wedle określonych reguł użytkowania (Standish 2015). Zdaniem angielskiego filozofa, znaczenie słów i dźwięków jest fenomenem znacznie bardziej złożonym niż sugerowałby czysty funkcjonalizm językowy Wittgensteina, który wyraża chociażby poniższy fragment „Dociekań filozoficznych”:

Kierowanie się regułą, komunikowanie czegoś, wydanie rozkazu, rozgranie partii szachów się to pewne zwyczaje (nawyki, instytucje). Rozumieć zdanie – znaczy rozumieć jakiś język. Rozumieć język – znaczy władać pewną techniką (Wittgenstein 2004: 119).

Zdaniem Standisha, komunikat językowy posiada kilka płaszczyzn, które oddają odmienne sposoby pojmowania znaczenia. Znaczenie jest tożsame z referencją, kiedy ogranicza się ono do wyrażania treści samych pojęć oraz relacji pomiędzy przedmiotami. Drugim aspektem znaczenia jest sens ujawniający się jako rezultat emocjonalno-wyobrażeniowego odbioru rzeczywistości (jako całościowego fenomenu) przez podmiot poznający. Znaczeniem jest jednak także funkcja znaku, wynikająca z użytkowania języka przez człowieka. Na pełne znaczenie danego komunikatu składają się więc zarówno sama treść komunikatu, odbiór tego komunikatu przez podmiot poznający w pewnym kontekście znaczeniowym, jak i działanie czy też stosowanie komunikatu,

które wyraża jego faktyczne rozumienie (Standish 2016). Wydaje się, że ten wielowymiarowy opis procesu komunikowania znaczeń w sposób pełniejszy niż funkcjonalizm Wittgensteina oddaje to, co mamy na myśli mówiąc o przyswajaniu treści komunikatu językowego. Powrócę do tej koncepcji w kolejnych sekcjach pracy, odnosząc się już konkretnie do kontekstu edukacyjnego. W tej chwili, przyjrzymy się jednak także pozostałym punktom krytyki koncepcji „gier językowych”, aby w sposób rzetelny i trafny uchwycić perspektywę modelu edukacji zarysowanego przez Paula Standisha.

Zdaniem Standisha, część wniosków płynących z koncepcji Ludwiga Wittgensteina nie przystaje do realiów edukacji. Po pierwsze, zdaniem brytyjskiego filozofa, edukacja zakorzeniona w języku wymaga zachodzenia – całkowicie pomijanej przez Ludwiga Wittgensteina – relacji osobowej pomiędzy dwiema stronami dialogu, opierającej się na autorytecie nauczyciela oraz przejawianej przez niego realnej troski o wychowanka (Standish 2018, 2016). Jest to element kontekstu sytuacyjnego, który ma znaczący wpływ na sposób odbioru przekazywanych w procesie edukacyjnym treści. Rola nauczyciela nie sprowadza się przecież do demonstrowania obowiązujących reguł dyskursu, a rola ucznia nie ogranicza się do naśladowania czynności językowych i sposobów komunikowania się obecnych w danej kulturze. Jednym z fragmentów ilustrujących krytykowane przez brytyjskiego filozofa podejście Wittgensteina do procesu edukacji jest następujący fragment „Dociekań filozoficznych”:

[K]ogoś, kto jeszcze tych pojęć nie posiada, nauczę używać owych wyrazów za pomocą przykładów i ćwiczeń. – Nie komunikuję mu przy tym mniej niż wiem sam. Ucząc go, będę mu pokazywał jednakowe kolory, jednakowe długości, jednakowe figury, będę mu zlecał ich wynajdywanie i sporządzanie itd. (...) Pokazuję jak ma robić, on mnie naśladuje; a wpływam na niego przejawiając aprobatę, sprzeciw, oczekiwanie, zachętę. Pozostawiam mu swobodę lub powstrzymuję go itd. (...) Czy to wszystko? Czy nie istnieje jakieś jeszcze głębsze objaśnienie? Albo czy przynajmniej rozumienie objaśnienia nie musi być głębsze? – A czy ja mam takie głębsze rozumienie? Czy mam więcej, niż daję w objaśnieniu? (Wittgenstein 2004: 122-123).

Po drugie, zdaniem Standisha – tak pojmowany funkcjonalizm – nie oddaje faktu, iż proces edukacyjny opiera się na specyficznej relacji, pozwalającej na samodzielne doświadczanie przez ucznia tego, czym jest oraz jak działa społeczny dyskurs. Nauczyciel może przecież „odgrywać” swoją rolę w sposób lepszy lub gorszy, bardziej

lub mniej właściwy. Jego emocjonalne nastawienie do wykonywanych działań, ogólna postawa życiowa oraz poznawcza motywacja do nauczania, znacząco wpływają na przebieg całego procesu edukacyjnego. Zdaniem brytyjskiego filozofa, jednym z najważniejszych elementów procesu edukacji jest aktywne współuczestnictwo oraz rozwijanie określonych postaw przez wychowanka, a nie jedynie mechaniczne przyswajanie obowiązujących zasad działania oraz reguł logicznego myślenia. Osobiste doświadczanie uczestnictwa w konkretnej kulturze językowej, czy też – powracając do stosowanej przez Wittgensteina metaforyki – aktywny udział w „grze językowej” jest, zdaniem Standisha, warunkiem faktycznego nabywania wiedzy przez ucznia/uczennicę (Standish 2014: 117-119).

Zauważmy, że bierne obserwowanie procesu edukacyjnego niejako z pozycji „ławki rezerwowych graczy” lub też odtwarzanie obserwowanych sposobów zachowania i komunikacji, nie wystarczyłoby do rozwinięcia pełnego potencjału podmiotowego charakteryzującego wychowanka. Aspekt ten ma szczególne znaczenie w kontekście analizowanej przeze mnie edukacji moralnej. Jeśli kształcenie moralne miałyby polegać wyłącznie na przyswajaniu i późniejszym przestrzeganiu zasad obowiązujących w danej społeczności, wówczas brakowałoby w nim tak istotnego czynnika, jak jest świadoma decyzja podmiotu moralnego dotycząca podejmowania określonych działań lub powstrzymywania się od ich wykonywania. W opisywanym przypadku, miarą sukcesu edukacyjnego byłoby po prostu umiejętne odgrywanie roli wychowanka. Stanowiłoby ono symptom zrozumienia i zaaplikowania zasad obowiązujących w danej wspólnocie językowej. To jednak zbyt mało, aby mówić o skutecznym procesie edukacji moralnej. Sama umiejętność uczestniczenia w „grze językowej” nie jest przecież miernikiem faktycznego *zaakceptowania* zasad obowiązujących w danej społeczności.

W tym miejscu warto podkreślić, że chociaż Ludwig Wittgenstein przedstawia proces nauczania jako demonstrowanie reguł i czynności w ramach danego dyskursu, to jednak nie oznacza to – dla tego autora – uznania całkowicie biernego charakteru procesu edukacyjnego. Przyswojenie zasad języka wymaga przecież nabywania umiejętności „gry”, co eliminuje ryzyko czysto receptywnego przyswajania przekazywanych instrukcji. Nawet najbardziej skomplikowane obliczenia matematyczne wymagają *de facto* samodzielnego przejścia całej procedury liczenia i tym samym, czynnego zaangażowania się ucznia/uczennicy w proces edukacyjny. Podobnie, nauczyciel każdego innego przedmiotu każdorazowo dostosowuje swój sposób demonstrowania reguł języka do określonego kontekstu sytuacyjnego.

Jeżeli na przykład ma on do czynienia z osobą posługującą się spontanicznie pojęciami językowymi w ramach danego kodu kulturowego, wówczas posiada do dyspozycji inne metody niż w przypadku osoby nieznającej aparatu pojęciowego danego języka. Relacja edukacyjna nie przyjmuje tutaj charakteru „przyuczania” wychowanka do językowych reguł bez możliwości faktycznego „udziału w grze”, lecz ma ona na celu wdrożenie ucznia/uczennicy do obowiązujących w niej „zasad gry”, poprzez czynny udział wychowanka w ich faktycznym wdrażaniu.

Drugi aspekt krytyki Paula Standisha wydaje się być znacznie trudniejszy do odparcia. Przypomnijmy, że Ludwig Wittgenstein uznaje, że czynności i reguły wyczerpują zakres tego, co przekazywane jest w postaci komunikatu edukacyjnego. W procesie uczenia się, język nie odsyła do zewnętrznych treści, które istniałyby poza nim samym. Zdaniem Standisha, przekonanie to nie jest słuszne, ponieważ istotą edukacji jest dyskursywne odnoszenie się do obszaru, którego nie da się zwerbalizować. Przykładem są nie tylko uświadamiane przez ucznia/uczennicę emocje, które rodzą się na skutek doświadczenia edukacyjnego, jako reakcja na odbierane przez ucznia/uczennicę komunikaty, ale także wyobrażenia, która pobudza proces kształcenia i tym samym, stanowi jeden z jego głównych czynników (Standish 2015: 481-494).

Przejdźmy teraz do szczegółowych założeń koncepcji Paula Standisha, w ramach której eksponuje on wspomniane przeze mnie wymiary procesu nauczania.

Zdaniem filozofa, ujmowanie procesu edukacyjnego z perspektywy „uczenia się” – czyli zawężanie edukacji do procesu nabywania wiedzy i umiejętności, nie powinno być właściwym punktem wyjścia refleksji na temat nauczania. Edukacja w swoim pierwotnym wobec zinstytucjonalizowanej formy kształcenia znaczeniu, nie służy bowiem wyłącznie zewnętrznym wobec samego procesu celom (np. wdrożeniu do kultury, zagwarantowaniu siły roboczej itp.), ani nie jest też ona jedynie sztucznym konstruktem wytwarzanym na potrzeby społeczeństwa (ekonomiczne, społeczne, polityczne, itp.).

Zdaniem Standisha, nauczanie jest immanentnym składnikiem oraz warunkiem koniecznym międzyludzkich interakcji. Wypowiadanie słów, a także dzielenie się z innymi ludźmi własnymi przemyśleniami i przekonaniem jest – w tym rozumieniu – istotą procesu kształcenia. Uczenie się nie powinno być utożsamiane z procesem przyswajania określonej wiedzy (także ujmowanej jako wiedza proceduralna), ale powinno wiązać się z współkształtowaniem przestrzeni wzajemnych oddziaływań poznawczo-emocjonalnych. Ten ostatni aspekt – obecność obu elementów w procesie

edukacyjnym – wynika z dialogicznego charakteru kształcenia. Zaangażowanie emocjonalne, troska, gotowość do wejścia w świat kulturowych odniesień, czy też ciekawość, przyczyniają się do pobudzania wyobraźni, która jest równoprawną wobec rozumu władzą poznawczą, służącą eksplorowaniu otaczającego nas świata.

For teaching is not a catalyst to processes of learning that are on the way by themselves. It is, in the essential address by the other, the a priori of the human condition. Contrary to Wittgenstein, so it would seem, teaching is then the pre-condition: when one considers the fact that so much more is taught than is learned, it is important to remember that teaching is already there. It is what makes this so-much more possible. It provides the vocabulary and impetus for the imagination, for that seeing as capacity that is the entry into the human. This conversation, breaking open my self-contained ego, is the basis of education (Standish 2018: 240).

Nauczanie nie jest bowiem katalizatorem procesów nauczania, które zachodzą same z siebie. Jest ono w istocie ukierunkowane przez „innego”, aprioryczny warunek kondycji ludzkiej. W przeciwieństwie do zamysłu Wittgensteina, wydaje się, że nauczanie jest warunkiem wstępnym: kiedy dochodzimy do wniosku, że o wiele więcej naucza się niż się uczy, ważne jest to, aby pamiętać, że nauczanie jest już zawarte w samym procesie pozyskiwania wiedzy. To właśnie sprawia, że proces edukacyjny jest o tyle bardziej możliwy. [Nauczanie] zapewnia słownictwo i pobudza wyobraźnię, jest zdolnością, która umożliwia wejście w stan bycia człowiekiem. Ta rozmowa, rozbijająca samowystarczalne „ja”, jest podstawą edukacji (tłumaczenie własne).

Jak zostało wyjaśnione w dotychczasowych fragmentach tekstu, proces uczenia się nie sprowadza się do nabywania wiedzy lub umiejętności, ale jest naturalnym stanem charakteryzującym każdego człowieka. Edukacja nie jest sztuczną, specjalnie zaaranżowaną w określonym celu ekonomicznym lub politycznym sytuacją społeczną, której zasady przyswajane są na drodze uczestnictwa w „grze językowej”, ale procesem naturalnie zachodzącym we wszystkich społecznościach ludzkich. Uczenie się jest, według Standisha, jednocześnie drogą wejścia w świat kultury, nabywaniem umiejętności i realnych możliwości wyrażania sensu rzeczywistości poprzez narzędzie, jakim jest język (2015).

Z jednej strony, proces nauczania dostarcza więc zasobów niezbędnych do tego, aby człowiek mógł właściwie i twórczo rozwijać obecny w nim naturalny potencjał do posługiwania się językiem (poprzez wdrożenie do właściwego posługiwania się

aparatem pojęciowym). Z drugiej strony, proces edukacyjny pozwala człowiekowi na dostrzeżenie uwarunkowań własnego istnienia jako autonomicznego podmiotu i pełnoprawnego uczestnika wspólnoty kulturowej. Proces edukacji jest więc nabywaniem umiejętności samodzielnego i poprzedzonego refleksją – „mówienia o świecie”. W tym znaczeniu, jest też doświadczeniem formującym – jednym z kluczowych etapów rozwoju poznawczo-emocjonalnego jednostki (Standish 2015).

Skoro proces edukacyjny jest sytuacją wynikającą z naturalnych i spontanicznych potrzeb człowieka, warto byłoby w tym miejscu zastanowić się nad zasadnością obecności nauczyciela w tym procesie. Być może, każda nieformalna relacja, opierająca się na komunikowaniu się z inną osobą, mogłaby stanowić właściwy proces edukacyjny. Paul Standish uważa, że obecność nauczyciela w procesie kształcenia nie jest istotna z powodu pełnienia przez niego roli „mistrza”, który wprowadzałby adeptów w świat językowych znaczeń. Standish tłumaczy swój pogląd powołując się na fakt, iż zdolność mówienia powstaje według mechanizmu biologicznego, który nie wymaga obecności formalnego procesu nauczania. Nauczyciel jest jednak niezbędny jako osoba, która aktywnie i intencjonalnie odnosi się do poznawanych przez ucznia/uczennicę znaków i symboli. Zarówno nauczanie, jak i uczenie się, pozwalają obu stronom procesowi kształcenia (uczniowi, jak i nauczycielowi) na dostrzeżenie zupełnie innego niż codzienny (opierający się na referencji) znaczenia świata i obecnych w nim obiektów oraz relacji. Proces edukacji zmierza bowiem przede wszystkim do nabywania umiejętności samo-odniesienia podmiotowego (zrozumienia swojej roli i znaczenia w świecie) oraz dostrzeżenia własnej relacji do świata zewnętrznego z poziomu metarefleksji (Standish 2014, 2015).

W nawiązaniu do Arystotelesa, Paul Standish uznaje, że człowiek posiada określone, naturalne predyspozycje (do myślenia abstrakcyjnego, deliberacji, komunikowania się, itp.), które aktualizuje dzięki działaniom podejmowanym w procesie rozwoju społecznego (Standish 2016: 98-116). Człowiek nie wytwarza przy tym jakiegś zupełnie nowej natury czy też formy istnienia (na drodze przejścia od stanu zwierzęcości do stanu uspołecznienia), lecz rozwija on obecny w nim od samego początku, wrodzony potencjał do bycia „zwierzęciem politycznym”. W kontraście do klasycznego naturalizmu, Standish postrzega naturalne predyspozycje człowieka jako unikatowe wyłącznie dla naszego gatunku. Bycie człowiekiem posiada swoją specyfikę, która ujawnia się w procesie poznawczym, a więc także w aktywnościach związanych z edukacją (Standish 2016). To, czy aktualizacja potencjału człowieka polega na



przekształceniu jego natury (przejściu od stanu zwierzęcości do stanu uspołecznienia), czy raczej na rozwoju obecnego w nim potencjału, nie jest w tym miejscu kluczowym aspektem podejmowanej przeze mnie problematyki. Z perspektywy tematyki edukacyjnej, istotną rolę odgrywa raczej – wspólne dla obu perspektyw sporu – uznanie, że fakt odkrywania przez jednostkę możliwości mówienia o świecie zdaje się być przełomowym momentem w procesie samorozwoju jednostki.

Ciekawą ilustracją opisywanego fenomenu jest porównanie, które stosuje Paul Standish, aby unaocznić różnicę pomiędzy rozumieniem świata przez człowieka i pojmowaniem rzeczywistości przez zwierzęta (Standish 2016: 98-116). Myślenie symboliczne, inaczej wyobrażeniowe, jest związane z naturalnym sposobem funkcjonowania człowieka w świecie. W nawiązaniu do naturalizmu Arystotelesa, Paul Standish uznaje, że sposób poznawania świata (u Arystotelesa jest to rozumność, w koncepcji Standisha – przede wszystkim, wyobraźnia), a także powiązana z tym sposobem – unikalna dla człowieka – zdolność do posługiwania się językiem, stanowią swoistą *naturę* człowieka (w słabym rozumieniu tego pojęcia).

Paul Standish opisuje sytuację, dzięki której mamy możliwość porównania czynności wykonywanych przez małe dziecko z czynnościami wykonywanymi przez inteligentne zwierzę. Wyobraźmy sobie, że makak myje warzywa w strumieniu, po czym zjada je ze smakiem. Zwierzę postępuje tak dlatego, że zaobserwowało jak inne osobniki jego gatunku wykonywały tę samą czynność. Zwierzę zdaje sobie też sprawę z tego, że smak umytego ziemniaka jest lepszy niż walory smakowe brudnych warzyw. Dla porównania zestawmy tę sytuację z innym scenariuszem. Podobna sytuacja mogłaby przecież dotyczyć też dziecka, które myłoby plastikowe warzywa w misce. Dziecko podjęłoby tę czynność po zaobserwowaniu jak dorosłe osoby oplukują ziemniaki w zlewie. Oczywiście, ewentualne „jedzenie” warzywa byłoby jedynie odgrywaniem podobnej sytuacji „na niby” (por. Łojek-Kurzętkowska 2018: 53). Chociaż czynności wykonywane przez dziecko i zwierzę na pierwszy rzut oka wydają się być do siebie podobne, to jednak zdaniem Standisha, zachodzi pomiędzy nimi znacząca różnica. Małpa wykonuje czynność mycia „na poważnie”, podczas gdy dziecko angażuje w podejmowaną czynność przede wszystkim swoją własną wyobraźnię (Standish 2016: 98).

Zdaniem Standisha, na tym i podobnych przykładach możemy zaobserwować, że człowiek jest w stanie krytycznie odnosić się do nabywanej przez siebie wiedzy pojęciowej (Standish 2016: 98-99). Dziecko do pewnego stopnia rozumie czym są pojęcia

ogólne, ponieważ potrafi wskazywać reprezentowane przez te pojęcia przedmioty oraz dostrzega relacje zachodzące między tymi przedmiotami. Rozumie ono znaczenie (referencję) słów i pojęć. Analizowana przez autora sytuacja jest jednak o tyle interesująca, że niezgodność faktycznego przedmiotu (plastikowe warzywo) z pojęciem warzywa (jako rzeczy naturalnej), ukazuje zarówno rozumienie przez dziecko ogólnej zasady reprezentacji, jak i możliwość dystansowania się wobec obowiązujących reguł racjonalnego myślenia (wskazywanie prawdziwego warzywa jako reprezentacji pojęcia warzywa). Dziecko wie, że zabawka, której używa nie jest prawdziwym warzywem, a miska, w której opłukuje „ziemniaki” nie jest tym samym przedmiotem co zlew. Zwróćmy uwagę, że intencjonalne wykorzystanie plastikowego zamiast prawdziwego warzywa wyraźnie uwidacznia nam to, że dziecko nie myśli w prostych, czysto racjonalnych kategoriach (np. identyfikując pojęcie wyłącznie z przedmiotami, które ono denotuje), ale włącza do procesu poznawczego elementy wyobrazeniowe i emocjonalne. Jednocześnie dziecko dystansuje się wobec obowiązujących reguł dyskursu, co pozwala wysnuć wniosek, że proces naśladowania czynności podejmowanych przez osoby dorosłe nie jest w jego przypadku jedynie odtwarzaniem czy odwzorowywaniem spełnianych przez dorosłych funkcji, ale zawiera w sobie element świadomego interpretowania reguł ich postępowania. Zarówno prosty reprezentacjonizm, jak i funkcjonalizm okazują się być niewystarczającym polem do poszukiwania odpowiedzi na to, czym jest i na czym polega właściwy proces edukacyjny.

Odpowiedzi na zadane pytanie można poszukiwać w rozważaniach na temat języka i społecznego dyskursu. Paul Standish uważa, że struktura komunikatu językowego oddaje w istocie głębszą naturę aktu percepcji. Zauważmy, że dziecko uczące się znaczeń językowych najczęściej posługuje się porównaniami (Standish 2016). Przykładami takich porównań mogą być następujące zdania: „Jabłko jest rodzajem owocu” albo „Szafa jest jak schowek służący do przechowywania ubrań”. Porównania te sugerują zachodzenie uprzedniego rozumienia pojęć stanowiących ogniwa łączące różne konteksty używania określonych znaków i wyrażeń. Wiedza wyrażana w formie języka jest już ustrukturyzowana w formie dyskursu. Inaczej mówiąc, interpretacja faktów nieodłącznie towarzyszy przyswajaniu przez człowieka nowych treści. Paul Standish sądzi, że kluczową rolę w procesie poznania pełni wyobraźnia, która jest w tym przypadku narzędziem służącym do interpretowania zachodzących w świecie faktów. Jak już wspomniałam, interpretacja nie jest przy tym czynnością zachodzącą *post factum* – jako

rezultat racjonalnego namysłu nad treścią poznawanych stanów rzeczy – lecz jest ona rodzajem „filtra”, poprzez który poznajemy zachodzące wokół nas stany rzeczy.

Zdaniem Standisha, poznanie jest zapośredniczone nie tylko poprzez społeczne reguły, które wyznaczają funkcjonowanie społecznego dyskursu, ale także poprzez emocje, przekonania, nastroje, ambicje oraz wcześniejsze doświadczenia jednostki. Co istotne, społeczny wpływ na proces poznawczy nie jest wtórny wobec aktu kognitywnego. Uwidacznia się w tym miejscu różnica między naturalizmem, zakładającym że dzięki językowi człowiek rozwija w sobie „drugą” – nadbudowaną na zwierzęcej – naturę człowieka, a ideą, wedle której czynniki „naturalne” i „kulturowe” oddziałują na proces poznawczy w tym samym stopniu i w sposób niemożliwy do jednoznacznego oddzielenia (Standish 2016).

Zdaniem Standisha, proces edukacyjny odzwierciedla relacje zachodzące w ramach społeczności ludzkich. Tak jak uczenie się jest naturalną aktywnością człowieka, tak też nauczanie stanowi immanentny element „gry językowej”, a tym samym, konieczny składnik procesu pozyskiwania wiedzy o świecie. Paul Standish powołuje się przy tej okazji na koncepcję Emmanuela Levinasa uznającego relację pomiędzy osobami za fundamentalną więź charakteryzującą kondycję człowieka w świecie (Standish 2014: 118). Nie chodzi przy tym o kształcenie pojmowane jako wdrażanie ucznia do kanonu reguł społecznych lub wskazywanie gotowych interpretacji faktów, ale o samą obecność drugiego człowieka jako adresata ekspresji wyrażanych emocji oraz komunikatów językowych. Nauczyciel jest w interpretacji Standisha tym, który może odpowiedzieć uczniowi/uczennicy, ale może też oczekiwać od niego/niej odpowiedzi. Jest tym, który samą swoją obecnością skłania do przyjęcia postawy moralnej odpowiedzialności (Standish 2016). W tym znaczeniu, okolicznością sprzyjającą doświadczeniom edukacyjnym jest obecność „słabego” autorytetu – mianowicie osoby, której rola polegałaby na włączaniu wychowanka do wspólnoty językowej, poprzez inspirowanie do poszukiwania wiedzy oraz nabywania samoświadomości, ale nade wszystko poprzez aktywne towarzyszenie wychowankowi w jego rozwoju poznawczym, emocjonalnym i kulturowym.

Podkreślenia wymaga znaczenie oraz funkcja, jaką odgrywa język w relacji edukacyjnej. Standish uważa, że doświadczenie edukacyjne może zostać uznane za rodzaj aktu komunikacji językowej. Chociaż akt komunikacji obejmuje konieczne dla jego przebiegu ogniwa, czyli nadawcę, tj. tego, kto formułuje komunikat, odbiorcę komunikatu oraz treść przekazywanej informacji, to jednak sam proces nauczania jest

znacznie bardziej złożony niż mogłoby się wydawać na podstawie opisanej struktury. Przede wszystkim, role nadawcy i adresata komunikatu znaczeniowego mogą być zamienne – tym, który wygłasza określoną treść nie jest zawsze nauczyciel, a odbiorcą treści – uczeń. Tak jak zostało wspomniane wcześniej, nauczyciel może oczekiwać „odpowiedzi” – zabrania głosu, przyjęcia stanowiska, wyrażenie poglądów, a nie tylko wygłaszać przekonania oraz liczyć na ich zapamiętanie i właściwe odwzorowanie. Nauczyciel nie jest też nieomylny. Popęnia błędy, kieruje się emocjami, wpływając w ten sposób na doświadczenia edukacyjne ucznia. Autentyczna obecność nauczyciela i chęć przekazania mu „czegoś, o czym warto mówić”, czyni wysiłki nauczyciela wartościowymi z perspektywy procesu nauczania (Standish 2015, 494).

Paul Standish wielokrotnie podkreśla znaczenie samego przekazu edukacyjnego. Uczenie się i nauczanie jest zawsze procesem kształtowania lub przekazywania pewnej treści. Nie jest ono bezprzedmiotowe – jako komunikat wyraża zawsze pewien sens (Standish 2014: 118). Treść ta nie wyczerpuje jednak w całości funkcji językowego komunikatu, lecz jest ona nośnikiem znaczeń, które można rozpatrywać wielopłaszczyznowo. Relacja edukacyjna nie jest więc wyłącznie dialogiczną więzią pomiędzy dwiema osobami, jak można byłoby sądzić na podstawie odniesień do koncepcji Emmanuela Levinasa. Edukacja jest autentyczną komunikacją osobową, ale jednocześnie opiera się ona na wspólnej płaszczyźnie sensu, odkrywanego dzięki istnieniu tej dialogicznej relacji. Niewłaściwe byłoby także utożsamianie języka z mową w procesie edukacyjnym. Mowa eksponuje jedynie rolę osoby, która wygłasza określoną treść, podczas gdy istotą edukacji jest relacja opierająca się na współdzieleniu bogatych w treść doświadczeń obu stron procesu edukacyjnego.

Zdaniem Standisha, nauczanie nie przypomina znanego z hollywoodzkich filmów obrazu przedstawiającego samodzielną działalność charyzmatycznego nauczyciela, który mocą własnych słów przemienia wychowanków w dojrzałych i kompetentnych odbiorców. Entuzjazm nauczyciela jest ważnym czynnikiem kształtowania relacji, ale nie jest on jej warunkiem wystarczającym (Standish 2016: 105). Jak już wspomniałam na wstępie opisu koncepcji Standisha, zdaniem tego filozofa, w ramach procesu edukacji możemy rozpatrywać trzy płaszczyzny znaczeniowe samego komunikatu językowego.

Po pierwsze, akt komunikacji przekazuje konkretną treść językową, a zatem informuje o czymś zewnętrznym – posiada walor informacyjny. Osoba podejmująca dialog przyswaja dzięki temu wiedzę na temat rzeczywistości faktualnej i konceptualnej.

Poznaje świat pojęć oraz ich reprezentacji, jak również rzeczywistość przedmiotów i relacji zachodzących pomiędzy tymi przedmiotami i pojęciami.

Po drugie, akt komunikacji odnosi się do przestrzeni symbolicznej. W tym przypadku, wskazuje on nie tyle na odrębne przedmioty oraz relacje zachodzące w świecie, ale na całościowe, emocjonalne doświadczenie rzeczywistości. Odkrycie to wymaga zaangażowania, osobistego odniesienia i emocjonalnego wkładu podmiotowego. Doświadczenie świata nie jest aktem czysto racjonalnym, ale wymaga ono także wykorzystania wyobraźni jako drogi poznania umożliwiającej interpretowanie świata własnych doświadczeń. Świat ukazujący się w osobistym przeżyciu okazuje się być rzeczywistością, „o której warto mówić”. Proces edukacyjny staje się w tej sytuacji pretekstem do odkrywania świata wartości. Należy w tym miejscu zauważyć, że zarówno znajomość pojęć, jak i symboliki znaczeniowej, może zostać nabyta przez człowieka także poza ścisłym kontekstem edukacyjnym.

Trzecim aspektem znaczeniowym jest element kluczowy dla właściwego rozumienia procesu edukacji. Już nie tylko samo znaczenie (referencja) oraz doniosłość poznawanej rzeczywistości (sens), ale także własna rola w procesie komunikacji staje się przedmiotem doświadczenia edukacyjnego wychowanka. Zdaniem Paula Standisha, dzięki edukacji uczeń/uczennica odkrywa, że ma coś znaczącego do powiedzenia o świecie, że pełni ważną rolę w strukturze dyskursywnej świata. Odkryciem ucznia/uczennicy jest więc przede wszystkim to, że może być on/ona pełnoprawnym uczestnikiem/uczestniczką dyskursywnej sieci znaczeniowej, a jego lub jej głos na temat rzeczywistości może mieć realne znaczenie i przełożenie na rzeczywistość (Standish 2015: 493-494). Zwróćmy uwagę na interesującą dwuznaczność tego odkrycia. Możliwość mówienia, rozumienia oraz komunikowania się z innymi pozwala na odkrycie własnego wpływu na współkształtowanie znaczeń językowych, ale także na rozpoznanie doniosłości wyrażanych w języku słów (por. Łojek-Kurzętkowska 2018: 55-56). Te dwa obszary: znaczenie oraz doniosłość (ważność) wypowiedzianych słów nadają szczególny walor procesowi edukacyjnemu. Wyjaśnijmy ten aspekt koncepcji Paula Standisha na przykładzie.

Powiedzmy, że na zajęciach etyki lub religii rozważana byłaby sytuacja kobiet żyjących w społeczeństwach patriarcalnych. Analiza pojęcia kobiecości, a także rozumienie tego, jak pojęcia kobiecości i męskości przekładają się na wzorce i zachowania społeczne, jak również towarzysząca tym rozważaniom analiza relacji między kobietami i mężczyznami w danym społeczeństwie, byłyby elementem

podpadającym pod analizę znaczenia (referencji). W rezultacie przyswajania treści i aparatu pojęciowego, uczestnicy i uczestniczki zajęć dowiedzieliby się o znaczeniu stosowanych pojęć i faktycznej sytuacji kobiet w danym regionie świata. Treść poznawcza nie jest jednak jedynym komponentem procesu edukacji moralnej. Komunikat przekazywany podczas zajęć z pewnością wiązałyby się także z określoną reakcją uczniów i uczennic na poznawaną treść. Reakcja wynikałaby z wcześniejszych doświadczeń uczniów/uczennic, ich stanu emocjonalnego, a także z oceny własnej sytuacji w świetle przyswajanych przez uczniów/uczennice treści. Przekaz poznawczy byłby też niewątpliwie osadzony w określonym kontekście kulturowym i historycznym. Można w pewnym uproszczeniu uznać, że zarówno uczeń, jak i uczennica danej szkoły poznając skierowany do nich komunikat, jednocześnie uczyliby się określonych zasad budowania relacji między mężczyznami i kobietami w kulturze kraju, w którym odbywałby się opisywany proces edukacyjny.

W świetle koncepcji Paula Standisha, aspekty te nie wyczerpują jednak zakresu procesu edukacyjnego. Oba wymienione aspekty przyswajane są przecież także poza ścisłym kontekstem edukacyjnym. Właściwie rozumiana edukacja rozpoczyna się na innej płaszczyźnie. Jej momentem przełomowym jest odkrycie, że temat, który poruszony został w szkole, zasługuje na dalszą refleksję i wymaga pewnego rodzaju podmiotowego odniesienia (Standish 2015). Uczennica lub uczeń, przy pomocy nauczyciela/nauczycielki, uświadamia sobie, co właściwie sądzi na omawiany temat i co chce/może powiedzieć o nim na forum klasy/społeczeństwa. Odkrywa, że sama/sam jest tym, kogo realnie dotyczy rozważany problem, a także to, że może zająć w tej kwestii własne stanowisko, które – w sprzyjających okolicznościach – mogłoby przyczynić się do określonych zmian społecznych.

Zauważmy, że Paul Standish akcentuje w ten sposób rolę edukacji jako procesu wspierającego autonomię ucznia, a jednocześnie przedstawia ją jako rodzaj swoistego „rytuału przejścia” młodego człowieka ze świata natury do rzeczywistości społecznych zależności. Dzięki twórczej relacji edukacyjnej, opierającej się na dialogu i wzajemnym szacunku, wychowanek odkrywa, że ma coś ważnego do powiedzenia, czy też do przekazania światu (Standish 2015). Zastosowanym przez Standisha przykładem ilustrującym ten proces jest sytuacja, w której małe dziecko wchodzi do pokoju, w którym przebywa jedno z jego rodziców i z przejściem w głosie oznajmia, że starsza siostra dziecka wrzuciła właśnie zabawkę (gumowego dinozaura) do toalety (Standish 2015: 493-494). Jak podkreśla Paul Standish, celem wyrażonego w ten sposób komunikatu jest

podzielenie się czymś, co wydaje się ważne dla dziecka (por. Łojek-Kurzętkowska 2018: 54-55). Nie chodzi w tym przypadku o skłonienie rodzica do podjęcia konkretnego działania w reakcji na zrelacjonowane zdarzenie, ani o przekazanie „suchej” informacji na temat zaobserwowanej sytuacji, lecz o wyrażenie przekonania o ważności zaistniałego faktu (Standish 2015: 494).

Warto podkreślić, że Paul Standish uznaje tego rodzaju codzienne sytuacje za akty poznawcze o charakterze edukacyjnym. Zachodzą one na co dzień i nie ograniczają się jedynie do instytucji szkoły. Co łączy procesy edukacyjne zachodzące w różnych kontekstach i obszarach to fakt, iż rezultatem wychowania jednostki jest rozwijanie jej zdolności mówienia o świecie jako czymś istotnym dla każdego/każdej z nas. Autonomia podmiotowa pojmowana jest jako samoświadomość sprawcza – odkrycie znaczenia własnego głosu prowadzi bowiem do uświadomienia sobie możliwości związanych z własnym działaniem w świecie. Różnicą, którą dostrzega Paul Standish w procesie edukacyjnym zachodzącym w innym miejscu niż szkoła, jest nieobecność nauczyciela jako osoby wspierającej w sposób istotny proces wychowania. Proces edukacyjny zachodzący w szkole jest, zdaniem brytyjskiego autora, zdecydowanie bardziej efektywny i twórczy, gdyż opiera się na osobowej relacji pomiędzy wychowankiem i nauczycielem. Nauczyciel pomaga wychowankowi dostrzec znaczenie wypowiedzianych słów i wspiera proces wdrażania ucznia/uczennicy do wspólnoty społecznej.

Dotychczasowa rekonstrukcja najważniejszych elementów koncepcji Paula Standisha miała na celu wprowadzenie czytelnika do dalszych rozważań na temat możliwości wykorzystania pojęcia dyskursu i komunikacji w odniesieniu do edukacji moralnej. Przeanalizujmy teraz przedstawione do tej pory założenia koncepcji Paula Standisha i zastanówmy się, w jaki sposób mogłyby one posłużyć do skonstruowania pewnego zarysu lub modelu edukacji moralnej. Które z elementów koncepcji brytyjskiego filozofa zasługują na szczególną uwagę, a które z elementów jego koncepcji nie odpowiadają na wyzwania stawiane adekwatnemu modelowi edukacji moralnej?

Rozpocznijmy od kwestii pojmowania edukacji moralnej jako społecznej praktyki komunikacyjnej. Przyjmując bardzo szerokie rozumienie języka – zarówno jako medium komunikacji, jak również środowiska kognitywnych przeżyć i doświadczeń człowieka – koncepcja ta wydaje się dobrze oddawać to, co moglibyśmy roboczo nazwać „sytuacją edukacyjną”. Edukacja rzeczywiście opiera się na komunikowaniu określonych treści, wyrażaniu i odbieraniu emocji, ustanawianiu i egzekwowaniu norm i zasad, a w ogólniejszym znaczeniu, na specyficznej grze, w której istotne znaczenie odgrywa

także warstwa symboliczna, przekaz odbierany na podstawie sposobu zaplanowania czasu i przestrzeni edukacyjnej, czy też mowa ciała i w ogóle cała warstwa komunikacji pozawerbalnej wyrażana przez uczestników „sytuacji edukacyjnej”. Niewątpliwie, pomiędzy uczniem i nauczycielem może/powinna rodzić się też, specyficzna dla tej formy komunikacji, osobowa relacja. Czy możemy jednak sprowadzić relację edukacyjną do sytuacji dialogicznej, nawet w wersji wzbogaconej przez brytyjskiego filozofa o wspólne odnoszenie się do obszaru symbolu i innych, wspólnych dla osób dialogu, kulturowych odniesień (tj. elementów, których próżno byłoby szukać w koncepcji Emmanuela Levinasa)?

Wydaje się, że postrzeganie relacji edukacyjnej zachodzącej w szkole jako struktury dialogicznej jest mimo wszystko pewnym uproszczeniem opisu procesu edukacyjnego. Nauczyciel nie jest w tym przypadku wyłącznie tą konkretną osobą, która podejmuje dialog z uczniem, ale reprezentuje on też określoną instytucję edukacyjną, wraz z wpływającym na jej funkcjonowanie sferą polityki, ekonomii, kultury, itp. czynników. Relacja osobowa – chociaż z pewnością bardzo istotna z perspektywy uczenia uznawanych społecznie postaw – nie wydaje się być najtrwalszym i najwłaściwszym fundamentem procesu edukacji. Ostatecznie moglibyśmy wskazać wiele przykładów osób, które osiągnęły sukces na polu edukacji, nie mogąc jednocześnie pochwalić się nawiązaniem jakiegokolwiek szczególnej więzi edukacyjnej z którymkolwiek z przedstawicieli rady pedagogicznej. Jest też prawdą, że niejednokrotnie osiągnięcie sukcesów edukacyjnych zachodzi *pomimo* działań nauczycieli, które nie mają nic wspólnego z pozytywnym obrazem nauczyciela jako partnera relacji dialogicznej. Skrajnym przykładem jest nauczanie domowe, opierające się niemal wyłącznie na narzędziach służących do nauki zdalnej, bez udziału nauczyciela/nauczycielki (platformy online, nauczanie „w chmurze”, itp.).

Standish jest świadomy tego rodzaju zarzutu. Zaznacza on w swoich tekstach, że swoista „nieudolność” czy też „słabość” nauczyciela może być paradoksalnie czynnikiem wpływającym pozytywnie na proces rozwoju poznawczo-emocjonalnego ucznia. Nauczyciel w obrazie brytyjskiego filozofa powinien być przede wszystkim autentyczny. Nie jest on w obrazie Standisha tak perfekcyjnym partnerem dialogu jak Sokrates w interpretacjach Ksenofonta, lecz posiada on rys prawdziwie ludzki i niedoskonały. Posiada swoje własne przekonania, słabości, emocje. Nauczyciel jest podobny do bardziej realistycznej postaci Sokratesa, który to w pismach Platona niejednokrotnie pozwala sobie na okazywanie uczuć (m.in. fascynacji, gniewu, złości,



niecierpliwości), a także na pewne odstępstwa od modelowego schematu metody dialektycznej, np. w przypadku wielokrotnie wspomnianego przeze mnie dialogu "Menon". Paul Standish nie idealizuje relacji między uczniem i nauczycielem, wskazując na fakt, że jest to związek dwóch osób, charakteryzujących się unikatowymi doświadczeniami, przeżyciami, emocjami i charakterem (Standish 2016: 106-107).

Wciąż jednak wydaje się, że jest to zbyt mało, aby udowodnić, dlaczego właśnie relacja uczeń-nauczyciel miałaby wносить coś szczególnie istotnego do rozwoju poznawczo-emocjonalnego wychowanka. Zarzut ten ma o tyle istotne znaczenie, że Paul Standish wielokrotnie podkreśla fakt, iż proces edukacji zachodzi także w innych relacjach, poza kontekstem szkoły (Standish 2016). Wydaje się więc, że powinien istnieć jakiś czynnik odróżniający tę relację od wielu innych więzi, które nawiązujemy w swoim życiu. Kuszącą alternatywą byłoby uznanie, że nauczyciel posiada pewne dodatkowe przymioty charakteru oraz nabyte kompetencje społeczne, które powodowałyby, że relacja edukacyjna nabierałaby szczególnej wartości. Wizerunek ten byłby zbieżny z filmowymi obrazami wybitnych, nietuzinkowych nauczycieli, którzy z poświęceniem własnego życia prywatnego ratują swoich wychowanków z opresji, wrywając ze szkodliwego środowiska (jak np. grana przez Michelle Pfeiffer bohaterka filmu „Młodzi gniewni” w reż. Johna N. Smitha) lub swoją charyzmą przełamują skostniałe schematy obowiązujące w instytucji szkoły (jak np. grany przez Robina Williamsa bohater filmu „Stowarzyszenie umarłych poetów”, w reż. P. Weira).

Ten obraz nauczyciela nie oddaje jednak właściwie zamysłu brytyjskiego filozofa. Charyzma, urok osobisty i inne szczególne przymioty osobowości nie jest przecież cechami, których moglibyśmy oczekiwać od wszystkich osób profesjonalnie zajmujących się nauczaniem. Uzasadnieniem tego faktu jest nie tylko praktyczna niewykonalność tego rodzaju oczekiwania, ale przede wszystkim skoncentrowanie nadmiernej uwagi na walorach nauczyciela, zamiast skupienia się na dwuosobowej relacji, na której miałby się opierać proces edukacyjny. Ostatecznie, co cennego zyskałby uczeń jedynie obserwując lub naśladowując postępowanie szczególnie wybitnego pedagoga? Wobec tego faktu, Paul Standish postrzega nauczyciela raczej jako autorytet „miękki”, czyli osobę, która inspiruje i towarzyszy wychowankowi w drodze (samo)kształcenia (Standish 2016: 107-108). Ten personalistyczny rys koncepcji brytyjskiego filozofa wydaje się być zdecydowanie bardziej przekonujący niż ukierunkowanie uwagi pedagogów jedynie na jeden z „elementów” procesu kształcenia (treść, odbiorcę - ucznia lub nadawcę - nauczyciela). Jednocześnie, samo

skoncentrowanie procesu edukacyjnego na budowaniu relacji osobowej, pozostaje w dalszym ciągu wątkiem problematycznym.

Zastanówmy się przez chwilę nad tym, co właściwie miałyby oznaczać tego rodzaju podejście w praktyce edukacyjnej? Czym miałyby być w istocie towarzyszenie uczniowi w drodze (samo)wychowania? Wydaje się, że uczenie wychowanków o rzeczywistości przedmiotów oraz łączących je relacji, czy też poznawanie świata zjawisk przyrodniczych i kulturowych, mogłoby przebiegać na drodze inspirowania uczniów do samodzielnych poszukiwań obszarów, o których warto mówić. Innymi słowy, nauczyciel mógłby dzięki swojemu osobistemu zaangażowaniu ukazywać te sfery rzeczywistości, które w jakiś sposób zasługują na uwagę odbiorców. Mógłby zachęcać do doświadczania wartościowych dzieł sztuki, proponować ciekawe lektury, inspirować do osobistych poszukiwań odpowiedzi na pytania, które są godnym zgłębiania obszarem wiedzy. Kiedy mówimy o edukacji moralnej, przykładem mogłoby być polecanie dzieł wybitnych moralistów, podsuwanie inspirujących tematów do przemyśleń, rozmawianie o życiorysach cenionych bohaterów. W znacznie większym stopniu funkcja nauczyciela zasadzałaby się jednak na towarzyszeniu uczniowi w odkrywaniu świata i samego siebie. Wymagałoby to otwarcia się na obecność drugiego człowieka, na autentyczne bycie sobą w rodzącej się relacji dialogicznej. Nauczyciel inspirowałby ucznia do poznawania samego siebie – jego domagająca się odpowiedzi obecność – byłaby pretekstem do wyrażania „własnego głosu”.

Paul Standish przywołuje przykład relacji wychowawczej zobrazowanej przez braci Dardenne w filmie „Syn”. Bohaterowie filmu – nauczyciel i uczeń szkoły zawodowej – w swoich codziennych kontaktach niemal nie posługują się słowami (operują w większości jedynie prostymi „technicznymi” komunikatami i zwrotami grzecznościowymi), a jednak dzięki wydarzającej się z ich udziałem sytuacji edukacyjnej, wspólnie odkrywają trudną do zaakceptowania prawdę o samych sobie i łączącej ich relacji (Standish 2016: 106). Okazuje się, że „dialog” toczony pomiędzy nauczycielem i uczniem ma w tym przypadku znaczenie metaforyczne, oddające specyfikę więzi edukacyjnej. Słowo to nie jest opisem jakiejś konkretnej metody nauczania (np. polegającej na wymianie słów pomiędzy stronami aktu komunikacji). Specyfika tak rozumianego „dialogu” polegałaby – zdaniem Paula Standisha – na dopuszczeniu innego człowieka do (metaforycznie ujmowanego) głosu, czyli na otwarciu się na jego inność oraz odrębność osobową. Idea ta w znacznym stopniu pozwala odeprzeć zarzuty

związane ze skoncentrowaniem rozważań Standisha na pojęciu relacji dialogicznej. Pojęcie to nie może być bowiem pojmowane w sposób zbyt dosłowny.

W koncepcji Paula Standisha napotykamy jednak także inne trudności i wyzwania. Pierwsza z trudności związana jest z tym, jak postrzegamy faktyczną rolę nauczyciela. Czy polega ona na przekazywaniu określonej „porcji” wiedzy, kształtowaniu przydatnych umiejętności, czy może raczej na wspieraniu rozwoju szerszego spektrum kompetencji? Czy rozwijanie samoświadomości i autonomii podmiotowej mogłoby w praktyce stanowić właściwy cel działań edukacyjnych i działań podejmowanych przez nauczyciela? Druga trudność wiąże się z kwestią zgodności opracowanego przez Standisha modelu z domniemanymi celami działań edukacyjnych. Jeśli rolą nauczyciela byłoby w istocie wzmacnianie autonomii wychowanka, poprzez nadawanie mu sprawstwa i woli działania, wówczas należałoby zadać sobie pytanie, czy edukacja opierająca się w tak znacznym stopniu na roli nauczyciela jako „miękkiego” autorytetu, nie stoi w sprzeczności z tak sformułowanym celem działań edukacyjnych.

Paul Standish przyznaje rację tym, którzy uznaliby edukację za medium służące ogólnemu rozwojowi jednostki: na poziomie kognitywnym, emocjonalnym i społecznym. Przekonanie to wiąże się z kilkoma dodatkowymi trudnościami. Jeśli uznamy, że nauczyciel jako jednostka ponosi współodpowiedzialność za proces moralnego kształtowania wychowanka, ponieważ – z założenia – powinien on inspirować, wskazywać drogę, a także troszczyć się o integralny rozwój ucznia, wówczas przypisujemy nauczycielowi jakiś rodzaj społecznej misji. Włączanie do wspólnoty społecznej (w tym wspólnoty wartości kulturowych) jest rolą kojarzącą się przede wszystkim z działalnością ukierunkowaną na rozwój duchowy: praktykami podejmowanymi przez kapłanów, księży czy szamanów (w zależności od tego, którego z kręgów kulturowych dotyczy rozważana kwestia). Tak czy inaczej, aktywność tego rodzaju przywodzi na myśl osoby, które własnym przykładem i wysiłkiem ukazują innym jak – ich zdaniem – należałoby wieść dobre życie.

O ile jednak ksiądz czy szaman może do pewnego stopnia zdystansować się od pełnionej w tej formie roli – chociażby tłumacząc zasady oraz podejmowane praktyki w oparciu o zewnętrzny autorytet uznawanych ksiąg, prawd wiary czy przyjmowanych dogmatów – o tyle nauczyciel musiałby wziąć tę rolę i zarazem odpowiedzialność wyłącznie na siebie albo bardziej lub mniej otwarcie występować jako „funkcjonariusz” określonego systemu społecznego. Zauważmy, że ksiądz może wcale nie być idealnym człowiekiem w swoim faktycznym postępowaniu, ale jednocześnie, może on nadal

przedstawić docelowy model postępowania, do którego pragnie dążyć i które uważa za uniwersalne.

Oczywiście – jak już wspomniałam wcześniej w odniesieniu do koncepcji Paula Standisha – zdaniem brytyjskiego filozofa, nauczyciel nie musi, a nawet nie powinien być idealny w swoim postępowaniu. Jego autentyczność, a więc także słabości jego charakteru i „potknięcia” życiowe, decydują o wysokiej jakości i szczerości wzajemnej relacji. Towarzyszenie wychowankowi mogłoby więc polegać na wzajemnym akceptowaniu słabości i próbie zrozumienia trudności, które pojawiają się na drodze do samorozwoju duchowego. Stwierdzenie to nie rozwiązuje jednak w pełni zasygnalizowanego problemu. Zauważmy, że nauczyciel musiałby na pewnym etapie swojego działania edukacyjnego zdecydować się na odniesienie ocen postępowania do jakiegoś zewnętrznego kodeksu czy zbioru zasad, aby chociaż częściowo zrzucić z siebie ryzyko autorytarne i nadmiernie idealistycznego przekonania o własnej nieomyślności. Pod jakimi warunkami byłoby to akceptowalne? Czy na przykład jasna deklaracja, w stylu: „Moim zdaniem *Etyka Nikomachejska* Arystotelesa zawiera w sobie najważniejsze zalecenia dotyczące dobrego życia” mogłaby posłużyć za wzorzec określania tego, co wartościowe i oddzielania tego rodzaju treści od wszystkiego tego, co na podaną etykietę nie zasługuje? Skoro celem byłoby „wdrożenie do wspólnoty”, deklaracja ta mogłaby także przyjąć inną, równie problematyczną postać: „Zdaniem większości filozofów naszego kręgu kulturowego, *Etyka Nikomachejska* Arystotelesa zawiera w sobie najważniejsze zalecenia dotyczące dobrego życia”.

Pomijając już nawet kwestię kulturowego, religijnego i politycznego uwikłania wszelkich tego typu deklaracji, należałoby w tym miejscu powrócić do problemu instytucjonalnego kontekstu edukacyjnych praktyk komunikacji. Postulując „słaby” autorytet nauczyciela, Standish zakłada, że można inspirować i towarzyszyć wychowankowi, nie narzucając jednocześnie własnych przekonań i zasad. Możemy wyobrazić sobie, że nauczyciel sugeruje jakiś punkt widzenia związany z moralną oceną działań, a następnie poddaje własne przekonania pod wątpliwość. Daje przyzwolenie na to, aby uczeń sam odniósł się do poruszanych kwestii i sformułował własne poglądy etyczne. Pomimo pozytywnego wydźwięku tego typu działań, wydaje się jednak, że przeoczeniu ulega w tym miejscu fakt instytucjonalnego funkcjonowania szkoły. W większości systemów edukacyjnych, nauczyciel pełni rolę „autorytetu symbolicznego”, wynikającą z reprezentowania określonego porządku społecznego oraz spełniania wymogów instytucji państwowej. Nie jest jedynie konkretną osobą, która

naucza wybranego przez siebie przedmiotu, ale realizuje on w szkole zadania związane z rolą „funkcjonariusza publicznego”. Pomiędzy uznaniem autorytetu wychowawczego nauczyciela jako niezbędnego elementu relacji edukacyjnej, a funkcjonowaniem nauczyciela jako „odgórnego” autorytetu, jest jednak trudna do zniwelowania różnica. Faktowi temu towarzyszy jednak zarazem trudność w ocenie funkcji, którą przyjmuje nauczyciel. Jest on z jednej strony osobą, która miałaby towarzyszyć wychowankowi w jego rozterkach i rozwoju moralnym, z drugiej strony, nie ma on pełnej swobody w zakresie drogi, którą miałby kroczyć jego wychowanek.

Najprostszą ilustracją opisywanej trudności byłaby sytuacja, w której uczeń uznałby, że jego przyszłość nie wiąże się w żaden sposób z ambicjami naukowymi i zawodowymi, więc w konsekwencji, postanowiłby odejść ze szkoły, aby realizować swoje życiowe pasje. Czy nauczyciel miałby w tej sytuacji przyjąć rolę wpierającego dorosłego czy funkcjonariusza systemu edukacyjnego? Pogodzenie tych dwóch ról w podanym przykładzie okazuje się być bardzo problematyczne. Podobna sytuacja dotyczy ucznia/uczennicy. W jaki sposób ocenić granice, które miałyby definiować relację z nauczycielem/nauczycielką pojmowanym jako autorytet? Czy zaufanie, którym darzyłby/darzyłaby inną bliską, dorosłą osobę jest tym samym rodzajem zaufania, które charakteryzuje relację edukacyjną?

W tradycyjnym modelu nauczania – z samego już faktu sprawowania funkcji wychowawczej – rola nauczyciela ogranicza w znacznym stopniu zakres tego, co może on „powiedzieć” wychowankowi, a co jest poza zasięgiem wypowiedzianych przez niego/przez nią słów. Konfrontowanie poglądów uczniów z reprezentowaną linią programową szkoły (np. jej programem wychowawczym) – nawet jeśli wypowiedziane byłoby przez nauczyciela w formie życzliwej sugestii lub w formie wyrażającej szczerą troskę – jest jednak zawsze głosem osoby (symbolicznie lub faktycznie) reprezentującej obowiązujący system edukacyjny. Fakt ten ogranicza możliwości wzajemnej komunikacji na wiele możliwych sposobów.

Z jednej strony, nadaje pozornie neutralnym komunikatom oceniająco-kontrolny charakter. Czy można bowiem odrzucić dziedzictwo Arystotelesa jeśli jego teorię propaguje znawca tej tematyki i ktoś, kto ostatecznie ocenia rezultaty podejmowanych działań edukacyjnych? Z drugiej strony, nakłada też ograniczenia na nauczyciela jako nadawcę czy też po prostu stronę komunikatu. Co może być właściwą treścią, która chociażby w najmniejszym stopniu zasługuje na rozpropagowanie w szkole? Czy może być nią na przykład twórczość artystów nawołujących w swoich dziełach

do samobójstwa lub innych nieakceptowanych społecznie działań, chociaż przekaz tych dzieł nauczyciel lub uczeń uznałby z jakiegoś powodu za wartościowy (warty „mówienia o nim”)? Brak zobiektywizowanego kanonu postępowania pozornie tylko otwiera możliwości autentycznego i opierającego się na wzajemnym szacunku działania edukacyjnego. Nawet jeśli uogólnilibyśmy proces dialogicznej więzi do odkrywania prawdy o samym sobie i otwarcia się na inność drugiego człowieka, ale też na otaczający człowieka świat społecznych relacji, to czy samo odkrycie w sobie lub w drugim człowieku niebezpiecznych dla innych ludzi cech, lub wyrażanie poglądów postrzeganych jako nieakceptowalne społecznie, miałyby stanowić właściwy punkt docelowy kształcenia moralnego?

Może więc w procesie edukacyjnym nie chodzi wcale o nauczyciela pojmowanego jako konkretną osobę, ale raczej o nauczyciela traktowanego jako społecznego mediatora – akceptującego, wspierającego wychowanka „głosu”, wyrażającego przekonania reprezentowanej przez niego wspólnoty społecznej? Ta, wpisująca się w koncepcję Standisha idea, wiąże się jednak z bardzo poważną trudnością. Jeśli założymy, że edukacja moralna mogłaby dotyczyć różnych kręgów kulturowych, osób pochodzących z wielu środowisk, wówczas pojawia się dobrze znany problem relatywizmu kulturowego. Nawet jeśli komunikat ma w tej sytuacji formę „pytania”, to jednak nadal kontekst, w którym zostaje on wypowiedziany, wpływa na określony sposób jego odbioru i interpretacji. Dla przykładu, pytanie: „Czy transfuzja krwi jest moralnie niedopuszczalna?” zadane podczas lekcji etyki, w której uczestniczyłyby kilkanaście osób, z czego jedna z nich byłaby Świadkiem Jehowy, niesie w sobie określony ładunek emocjonalny i znaczeniowy dla uczestników i uczestniczek dyskusji. Cały kontekst edukacji obejmujący tak zróżnicowane kwestie, jak chociażby liczebność grup, struktura klasy, aranżacja przestrzeni, system klasowo-lekcyjny, zasady oceniania, wpływa znacząco na odbiór wypowiedzianych słów. Zadane w opisanym kontekście pytanie nabiera w podanym kontekście specyficznej mocy perswazyjnej. Jeśli miałyby ono służyć wywieraniu presji na mniejszość niezgadającą się z poglądami większości, zapewne byłoby ono uzasadnione w tej formie. Jeśli włączenie do wspólnoty kulturowej miałyby obejmować jedynie osoby utożsamiające się z daną kulturą lub aspirujące do tej kultury, być może towarzyszenie w drodze pomogłoby wychowankowi w tym, aby nie zboczyć z obranej przez niego (lub raczej wpływających na niego osób dorosłych) ścieżki. Tak czy inaczej, w świetle przedstawionych argumentów, wydaje się, że edukacja pojmowana jako proces opierający się na komunikacji nie może

funkcjonować efektywnie i spójnie, dopóki nie odpowiada ona na pytanie o właściwy cel praktyk edukacyjnych. Kwestią tą zajmiemy się w kolejnym rozdziale niniejszej pracy. W tym momencie powróćmy do pozostałych problematycznych wątków analizowanej koncepcji edukacji.

Paul Standish zaznacza, że nauczyciel nie tylko mówi, ale może także „domagać się odpowiedzi” od ucznia, ze względu na znaczenie i ważność treści edukacyjnych (Standish 2016: 109-110). Istotą procesu edukacyjnego jest budowanie własnej tożsamości, nabywanie sprawstwa, a nade wszystko stwarzanie możliwości wyrażania samego siebie jako odrębnej osoby. Proces dialogicznej edukacji nie jest więc jedynie przekazywaniem wiedzy o tym, co wartościowe, ale jest on także sposobem na obudzenie w uczniu samoświadomości i autonomii podmiotowej. Idea ta jako pewna ogólna myśl wydaje się być słuszna, chociaż sposób jej konceptualizacji w tekstach Paula Standisha rodzi więcej pytań niż odpowiedzi. W jaki bowiem konkretnie sposób edukacja moralna mogłaby służyć wspieraniu „własnego głosu” ucznia lub uczennicy?

Wyobraźmy sobie następujący przykład. W efekcie realizowania projektu edukacyjnego na temat praw człowieka, uczniowie zdecydowaliby się na przeprowadzenie kampanii informacyjnej na temat przysługujących im praw i obowiązków. Tego rodzaju inicjatywa mogłaby zostać uznana za interesującą formę wyrażania własnego „głosu”, rozwijania „sprawstwa”, a także budzenia się w uczniach/uczennicach postawy obywatelskiej i prospołecznej. Co stałoby się jednak, gdyby kampania prowadzona przez młodzież przyjęła zupełnie niespodziewany obrót? Czy dopuszczenie do „głosu” i propagowanie przez zaangażowanych uczestników haseł mówiących na przykład o „prawie każdego człowieka do posiadania broni”, „prawie do decydowania o trwaniu lub zakończeniu własnego życia na życzenie” lub „prawie do zawierania związków poliamorycznych” byłoby w tym przypadku pozytywnym czy negatywnym skutkiem kampanii? Jeśli „głos” wyrażany przez młodzież miałby podlegać jakiejś formie bardziej lub mniej ograniczonej cenzury szkolnej, to czy pozostałby on wówczas nadal przejawem podmiotowej autonomii i sprawstwa? Jeśli miałby to być natomiast „głos” powielający i wspierający „linię programową” szkoły, to czy różniłby się on w jakikolwiek sposób od innych form wyrażania przez młodzież uznania dla wartości demokracji liberalnej lub innych ideologii politycznych (choćby w formie krytykowanego ujęcia edukacji konserwatywnej, polegającej na transmisji norm i zasad postępowania)? Czym w istocie miałyby być autonomia ucznia, do której respektowania zachęca Paul Standish? Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie jest konieczna do tego,

aby uznać koncepcję brytyjskiego filozofa za przekonującą. Pojęciu temu poświęcę więcej miejsca w kolejnym rozdziale pracy, łącząc te rozważania z problematyką celu działań edukacyjnych. W tym miejscu chciałabym odnieść się jeszcze do tak mocno podkreślanej przez Paula Standisha roli języka i mowy w edukacji.

W interesujący sposób rozwija kwestię „mowy” i „własnego głosu” wychowanka, francuski filozof edukacji – Jacques Rancière. W swojej książce „The ignorant schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation” przytacza historię Josepha Jacotota – dziewiętnastowiecznego nauczyciela, którego metody pracy wywołały swego czasu niemały „skandal” (Rancière 1991. Za: Bingham, Biesta 2010)<sup>19</sup>. Ku własnemu zaskoczeniu Jacotot odkrył, że flamandzcy studenci, których miał uczyć literatury, w ogóle nie znali języka francuskiego. Nie będąc w stanie uczyć studentów w ich ojczystym języku, polecił im samodzielną lekturę dwujęzycznego wydania „Przygód Telemacha”, a następnie napisanie eseju zaliczeniowego w języku francuskim. Okazało się, że studenci bardzo dobrze wywiązali się ze zleconego im przez nauczyciela zadania. Byli w stanie nie tylko samodzielnie nauczyć się podstaw języka francuskiego, ale także opracować własne teksty, w których poprawnie interpretowali przyswajane w toku lektury treści (Rancière 1991: 3-4).

Jacques Rancière interpretuje przytoczoną historię jako przykład ilustrujący to, czym w istocie może być dobrze przeprowadzony proces edukacyjny. Zasadniczym wątkiem jest w tym przypadku faktyczna rola nauczyciela, który w podanym przykładzie nie jest w stanie bezpośrednio komunikować się ze swoimi studentami w żadnym ze znanych im języków i charakteryzuje się swoistą „niekompetencją” jako osoba nieznająca języka, którym posługują się jego wychowankowie. Oczywiście na pierwszy plan wysuwa się w tym miejscu zagadnienie komunikacji. Na czym właściwie polega rola nauczyciela w procesie komunikacji oraz czego dotyczy wzajemny przekaz pomiędzy stronami sytuacji edukacyjnej?

Jacques Rancière uważa, że celem edukacji jest emancypacja podmiotowa. Tradycyjny pogląd uznający autorytet nauczyciela jako osoby przekazującej odpowiednio wyselekcjonowane treści nauczania, pośredniczącej w procesie zdobywania kompetencji przez uczniów oraz wprowadzającej do nieznanego wcześniej uniwersum

---

<sup>19</sup> Analizie przypadku opisywanego przez Rancière’a, poświęciłam artykuł na temat roli strategii oporu w edukacji (Łojek-Kurzętkowska 2014). Szeroko odnoszę się w tekście także do dialektyki pana i sługi, w koncepcji G.W.F. Hegla (1963), co – z racji obszerności dokonywanej przeze mnie w tym miejscu analizy – pomijam w niniejszej rozprawie (Łojek-Kurzętkowska 2018).



wiedzy, opiera się na niewłaściwych założeniach. Uznawanie, że pośrednictwo nauczyciela w wyjaśnianiu nieznanych treści jest niezbędne w procesie nabywania wiedzy przez uczniów, zdaniem Rancière'a nie wynika z obiektywnych czynników, ale jedynie z tego, w jaki sposób przejawiają się w społeczeństwie stosunki władzy i panowania (Rancière 1991: 15-18). W tradycyjnym ujęciu, nauczyciel jest tym, który „wie lepiej” i właśnie dlatego, jego głównym zadaniem jest objaśnianie i tłumaczenie uczniom poznawanych koncepcji i pojęć. Uczniowie są postrzegani jako osoby, które nie posiadają (jeszcze) wystarczających kompetencji do samodzielnego interpretowania i wartościowania przyswajanych treści. Pośrednictwo, wartościowanie oraz sankcjonowanie prezentowanych treści pełni rolę mechanizmu utrwalającego podziały i strukturę panującą w danym społeczeństwie.

Według Rancière'a, opisywana strategia nauczania pogłębia nierówności społeczne oraz nie pozwala na realną emancypację podmiotową. To, w jaki sposób interpretujemy język stosowany w ramach praktyk edukacyjnych, ale także to, w jaki sposób mówimy o edukacji ma kluczowe znaczenie w procesie dążenia do celów wychowawczych. Zauważmy, że komunikacja w tradycyjnym rozumieniu, polega na przekazywaniu wyselekcjonowanych, zinterpretowanych treści i wyjaśnianiu ich w taki sposób, aby uczeń nabrał odpowiednich kompetencji do posługiwania się językiem (Rancière 1991: 4-8). Zanim uczeń/uczennica osiągnie zdolność „mówienia”, potrafi jedynie wydawać nic nie znaczące z perspektywy działań edukacyjnych „dźwięki”.

Powróćmy w tym miejscu na chwilę do koncepcji Paula Standisha, podkreślającej rolę treści oraz formy komunikatu językowego w procesie edukacyjnym. Według brytyjskiego filozofa, istotnym momentem procesu wychowawczego jest ten, w którym wychowanek odkrywa, że istnieje w otaczającym go świecie coś, o czym warto mówić i że to właśnie jego własna zdolność mówienia stanowi dla niego samego, a być może także pośrednio dla innych członków społeczeństwa, zasadniczą wartość. Paul Standish uznaje przy tym, że istotną rolę w procesie odkrywania wagi własnego głosu oraz znaczenia otaczającej rzeczywistości ma nauczyciel, który inspiruje i motywuje do poszukiwania wiedzy i (samo)wiedzy wychowanka (Standish 2016).

Jacques Rancière dostrzega w tego rodzaju podejściu (nie odnosząc się przy tym rzecz jasna do pisanych znacznie później tekstów Paula Standisha) ryzyko związane z uznawaniem nauczyciela za pośrednika w procesie edukacyjnym. Uznanie, że istnieje coś szczególnie istotnego, o czym w sposób warto i należy wiedzieć, a także przyswajanie przez uczniów/uczennice już w jakiś sposób „przefiltrowanych”

konceptualnie treści edukacyjnych, jest w swej istocie działaniem sankcjonującym ustalony porządek społeczny. Skoro uczeń powinien odkryć to, czego jeszcze nie wie, zaakceptować ukryte przed nim wyjaśnienia oraz możliwe perspektywy oglądu rzeczywistości, oznacza to, że sam jeszcze nie jest w pełni gotowy do tego, aby samodzielnie myśleć. Nie mamy w tym przypadku do czynienia z kształtowaniem autonomii podmiotowej wychowanka, ale raczej z dążeniem do tego, aby „uczący się” stał się produktem pewnego „porządku wyjaśniania” (Bingham, Biesta, 2010: 136).

Można byłoby odpowiedzieć na ten zarzut uznając, że jednak akt komunikacji postulowany przez Paula Standisha nie opiera się na „mowie”, lecz na języku. O ile „mowa” nauczyciela zachodząca w formie słownego komunikatu skierowanego do ucznia/uczennicy, mogłaby być postrzegana jako forma transmisji wiedzy, o tyle język pojmowany jako medium wzajemnej komunikacji, byłoby na ten zarzut odporne. Pamiętajmy, że formą komunikacji edukacyjnej jest dla Standisha także wspólne, znaczące milczenie (jak w przypadku postaci nauczyciela z filmu braci Dardenne – Standish 2016: 110) powiązane z uświadamianiem sobie istotnych faktów i przeżyć. Jednak, osadzenie relacji edukacyjnej w społecznym, instytucjonalnym kontekście w pewnym stopniu zawsze generuje problem nadawania większej lub mniejszej wagi poruszonym treściom i problemom. Sformułowany przeze mnie przykład aktywizacji uczniów w formie kampanii na rzecz praw człowieka jest tego dobrym przykładem. Czy sytuacja ta musi powodować niemożliwość do przewyciężenia impas w naszych dalszych rozważaniach? Okazuje się, że można wskazać inne rozwiązanie opisywanych problemów.

Według Bingham i Biesty, w koncepcji Jacquesa Rancière’a możemy doszukać się rozróżnienia na „mowę, której celem jest identyfikacja” oraz „mowę, której celem jest upodmiotowienie” (Bingham, Biesta, 2010: 140). Pierwsza ze strategii nauczania – czyli ukierunkowanie na to, aby uczeń odkrywał swoją tożsamość poprzez zdolność i możliwość wypowiedzi czy też szerzej, wyrażania samego siebie, wiąże się z uznaniem, że dzięki procesowi edukacji, uczeń może przejść od stanu „wydawania dźwięków” do „stanu mówienia”, co oznaczałoby nabycie zdolności świadomego i rozumnego posługiwania się językiem. Na drodze edukacji uczeń odkrywa własną tożsamość, dzięki obopólnemu wysiłkowi nauczyciela i samego siebie, dowiaduje się, o czym warto mówić, jak również tego, co sama zdolność wyrażania siebie mówi nam na temat kondycji człowieka i na temat jednostki. Strategia ta – zdaniem Rancière’a – służy jedynie

reprodukowaniu panującego systemu społecznego i nie posiada w sobie faktycznego potencjału emancypacyjnego.

Druga ze strategii, czyli ukierunkowanie ucznia na „mowę, która byłaby aktem upodmiotowienia”, przyjmuje w praktyce zupełnie inną formę. Bliższa jest działaniom podejmowanym przez takich pedagogów jak chociażby wspomniany przez francuskiego filozofa – Jacotot. Strategia ta opiera się na przekonaniu, że każdy człowiek ma równe prawo do wyrażania samego siebie i nadawania ważności wypowiedzanym słowom. W tym przypadku, nauczyciel nie jest tym, który „wie lepiej”, ale po prostu tym, który umiejętnie aktywizuje ucznia do samodzielnych poszukiwań i działań. Podobnie do nieznanego języka flamandzkiego Jacotota, potrafi motywować do pracy nad samym sobą, do poszukiwania własnego głosu, nie wskazując możliwych rozwiązań i gotowych interpretacji (Bingham, Biesta 2010: 140-141):

The child who repeats the words he hears and the Flemish student “lost” in his *Telemaque* are not proceeding hit or miss. All their effort, all their exploration, is strained toward this: someone has addressed words to them that they want to recognize and respond to, not as students or as learned men, but as people; in the way you respond to someone speaking to you and not to someone examining you: under the sign of equality (J. Rancière, za: Bingham, Biesta 2010: 142).

Dziecko, które powtarza usłyszane słowa oraz flamandzki student zagubiony w lekturze „Przygód Telemacha” nie biorą udziału w procedurze polegającej na odnoszeniu sukcesów lub porażek. Cały ich wysiłek, wszystkie ich poszukiwania są skupione na tym, że ktoś skierował do nich słowa, które chcą zrozumieć i na które chcą odpowiedzieć nie jako uczniowie lub wykształceni ludzie, ale jako osoby; w taki sposób, w jaki odpowiada się komuś mówiącemu do ciebie, a nie egzaminującemu: pod znakiem równości (tłumaczenie własne).

Zauważmy, że co do głównych założeń, przytoczony fragment tekstu Rancière’a odpowiada w dużej mierze przekonaniom wyrażanym przez Paula Standisha. Wydaje się jednak, że nie w każdym punkcie rozważań, wnioski, do których dochodzi Standish, pozostają spójne. Zamysł Paula Standisha stanowi próbę pogodzenia obu przytoczonych perspektyw myślenia.

Z jednej strony, filozof krytycznie podchodzi do ujmowania procesu nauczania z perspektywy oceniania osiągnięć uczniów, testowania nabywanej przez nich wiedzy czy ukierunkowania na przyswajanie określonych umiejętności i kompetencji. Zdaniem

Standisha, w procesie kształcenia uczeń odkrywa swój potencjał i naturę polegającą na zdolności do wyrażania samego siebie oraz interpretowania i wartościowania otaczającej go rzeczywistości. Dowiaduje się on/ona tego, że jego/jej głos ma istotne znaczenie i doniosłość. Głos ten jest ważny nie tylko dla niego samego, ale także dla wspólnoty społecznej, w której funkcjonuje uczeń/uczennica. Specyficznym pojmowany „dialog” jest przy tym ukierunkowany na odkrywanie samego siebie oraz osobowego charakteru międzyludzkich relacji. Mniejszą rolę ma edukacyjny kontekst relacji, wobec tego, uniwersalnego aspektu komunikacji. Uczucie się i nauczanie są dla człowieka procesem naturalnym – zakorzenionym w jego najgłębszej naturze. Nauczyciel jest tym, który odpowiada, słucha, ale także tym, który zadaje pytania i oczekuje odpowiedzi. Asystuje on uczniowi w odkrywaniu własnej drogi i nabywaniu sprawstwa (Standish 2014, 2015, 2016).

Z drugiej strony, Paul Standish podkreśla jednak znaczącą rolę nauczyciela jako pośrednika w procesie wychowawczym. Zadanie wychowawcy nie sprowadza się bowiem wyłącznie do inspirowania i motywowania wychowanków, ale znacząco poza te dwie kwestie wykracza. Będąc „słabym autorytetem”, nauczyciel wskazuje właściwe obszary, o których warto i należy mówić, stopniowo wprowadza swojego wychowanka w świat relacji społecznych i praktyk kulturowych. Fakt ten nie musi przy tym zachodzić w sposób w pełni świadomy i intencjonalny. Wynika on raczej z symbolicznej funkcji, którą nauczyciel pełni w systemie edukacyjnym. To właśnie on reprezentuje głos społeczny i w konsekwencji, ukazuje wychowankowi, co jest przyjęte i wartościowe w danej kulturze czy zbiorowości (Standish 2015). Sam fakt pośrednictwa w komunikacji znaczeń, bardziej lub mniej świadomego oraz planowego działania w obszarze mediacji pomiędzy dzieckiem, a światem sankcjonujących normy dorosłych, nakłada na nauczyciela – tę specyficzną dla jego profesji – rolę. Podobnie rzecz wygląda z perspektywy samego wychowanka. Nie jest przecież prawdą, że uczeń może w ramach systemu edukacyjnego powiedzieć czy wyrazić absolutnie wszystko, co uważa za słuszne. Głos wyrażany przez wychowanków staje się w szkolnej praktyce zinternalizowanym wyrazem nakładanych na nich oczekiwań oraz obowiązujących powszechnie norm społecznych. Powracając do wprowadzonego wcześniej rozróżnienia, wydaje się, że docelowym efektem tak rozumianej edukacji jest w tym przypadku mowa wyrażająca odkrywaną przez ucznia tożsamość, a nie mowa, będąca pełnym aktem upodmiotowienia.

Wydaje się, że znalezienie kompromisu pomiędzy opisanymi tendencjami (upodmiotowieniem wyrażającym się poprzez nieograniczone przez praktyki edukacyjne konstruowanie samego siebie, a odkrywaniem własnej tożsamości w dialogicznej relacji z nauczycielem) może okazać się bardzo trudne lub wręcz niewykonalne. Tego rodzaju „kompromis” jest w praktyce mniej lub bardziej przekonującą próbą wskazania przewagi tradycyjnego modelu edukacji zakładającego, że nauczyciel posiada właściwe kompetencje do wyjaśniania i wartościowania wydarzeń oraz wiedzy. Czy fakt ten musi jednak automatycznie oznaczać, że Paul Standish nadmiernie eksponuje rolę nauczyciela w procesie edukacji (m.in. edukacji moralnej)?

Być może problem polega w tym obszarze na zbyt wąskim lub nieadekwatnym zdefiniowaniu pojęcia autonomii podmiotowej. Czy rzeczywiście uznanie autorytetu nauczyciela jako tego, który interpretuje i wartościuje rzeczywistość, musi przekreślać zachowanie autonomii podmiotowej oraz odkrywanie znaczenia własnego głosu i sprawstwa przez uczniów? Jeśli ograniczylibyśmy rolę nauczyciela do funkcji polegającej na zachęcaniu do samodzielnego działania i rozliczania rezultatów tak pojmowanej pracy, mogłoby się okazać, że skuteczniejsza w tego rodzaju aktywności byłaby sztuczna inteligencja – system wskazujący korzyści z podejmowanego samodzielnie wysiłku i rozliczający z uzyskiwanych przez uczniów efektów.

Wydaje się jednak, że postać nauczyciela ma jednak bardzo istotny wkład w przebieg i jakość procesu edukacyjnego. Nieobecność nauczyciela lub jego znikomy czy też symboliczny zaledwie udział w kształceniu uczniów i uczennic, niesie za sobą jednoznacznie negatywne konsekwencje. Ilustracją tego faktu jest przebieg oraz rezultaty kształcenia zdalnego, realizowanego w szkołach w związku z występowaniem pandemii wywołanej przez koronawirusa w 2020 roku<sup>20</sup>. Wielu uczniów i wiele uczennic negatywnie postrzegało nie tylko zanik edukacyjnych interakcji z rówieśnikami, ale także brak codziennych kontaktów z nauczycielami. Dostrzegali przy tym wyraźny związek pomiędzy brakiem relacji edukacyjnych, a spadkiem motywacji do nauki i obniżeniem poziomu osiągnięć edukacyjnych. Wydaje się, że nawet jeśli komunikaty wyrażane przez ucznia są wyrazem odkrywania przez niego własnej tożsamości, a nie samodzielnego konstruowania własnego „ja”, niekoniecznie oznacza to całkowite zaprzepaszczenie wysiłku związanego z upodmiotowieniem młodego człowieka.

---

<sup>20</sup> Raport o zdalnym nauczaniu w Polsce a zmęczenie cyfrowe - Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji - Portal Gov.pl (www.gov.pl), data wejścia: 02.01.2021.

Być może to właśnie Paul Standish, a nie Jacques Rancière ma rację uznając, że autonomia podmiotowa daje się w jakiś sposób pogodzić z „mową” zapośredniczoną w pewnym stopniu w społecznych oczekiwaniach, zasadach i normach. Wątek ten rozważę w kolejnych rozdziałach, analizując możliwość połączenia podstawowych idei liberalizmu (akcentującego wolność i autonomię podmiotową) i komunitaryzmu (ukazującego rolę wspólnoty społecznej w kształtowaniu się tożsamości) w obszarze edukacji moralnej. Swoje rozważania przeprowadzę przede wszystkim w nawiązaniu do koncepcji brytyjskiego filozofa prawa – Antony’ego Duffa. Filozof ten jest autorem „komunikacyjnej koncepcji kary”, która opiera się na kompromisie pomiędzy pojęciem autonomii sprawcy i pojęciem społecznej sankcji, wyrażanej na drodze komunikatu językowego. Chociaż analogia między dwoma obszarami analizy – prawem karnym i edukacją moralną – nie jest ostra i wyraźna, to jednak pewne podstawowe założenia koncepcji Duffa właściwie i trafnie ilustrują prezentowany przeze mnie punkt widzenia.

Zanim przejdę do zasygnalizowanych w tym miejscu, dalszych wątków rozważań, odniosę się jeszcze krótko do drugiego z proponowanych przeze mnie ujęć tematyki edukacji moralnej. Gert Biesta w większym stopniu niż Paul Standish – odwołuje się do społecznego kontekstu edukacji, jednocześnie pozostając w perspektywie dyskursywnego ujęcia problematyki kształcenia. Brakujący aspekt koncepcji Paula Standisha zostaje uzupełniony w jego koncepcji o bardzo istotne z perspektywy moich rozważań wątki. Prześledźmy zatem w tym miejscu najważniejsze elementy koncepcji Gerta Biesty, aby ostatecznie zbliżyć się do rozważań na temat celu działań edukacyjnych oraz pojęcia autonomii podmiotowej wychowanków.

#### 4.3.2 Edukacja jako przestrzeń społecznych interakcji w ujęciu Gerta Biesty

Gert Biesta wychodzi z założenia, że edukacja jest rodzajem interakcji zachodzącej pomiędzy nauczycielem, a uczniem (studentem, osobą uczącą się, itp.). Wbrew tradycyjnym ujęciom edukacji, autor ten uznaje, że kluczowym aspektem rozważań na temat procesu kształcenia nie powinno być ujmowanie zagadnienia podejmowane wyłącznie z jednej z możliwych perspektyw relacji dialogicznej: w tym przypadku, ucznia albo nauczyciela. Pytanie o to, jaki efekt ma przynieść edukacja dla osoby uczącej się, jak również o to, w jaki sposób nauczyciel powinien transmitować posiadaną wiedzę, umiejętności i reprezentowane przez siebie postawy, nie są najlepszym możliwym

ujęciem problematyki edukacyjnej. Koncepcje podkreślające wyłącznie jedną z wymienionych perspektyw, pomijają znaczenie tego, co faktycznie zachodzi pomiędzy stronami komunikacji językowej. Innymi słowy, nie uwzględniają one przestrzeni interakcji, w której rozgrywa się rzeczywisty, edukacyjny „dialog” (Biesta 2004: 13). Biesta uważa, że błędnym uznaniem jest także to, że musi istnieć ścisły, jednostronny kauzalny związek pomiędzy działaniami nauczyciela i rezultatami kształcenia ucznia. Zamazanie różnicy pomiędzy założeniami nauczyciela, a rzeczywistymi rezultatami tych założeń, czy też innymi słowy, planowe dążenie do finalnego wyrównania poziomu wiedzy oraz umiejętności obu stron procesu, jest „ślepą uliczką” w procesie edukacji (Biesta 2004: 12-13).

Dla kontrastu, przypomnijmy w tym miejscu, że według Paula Standisha odkrywanie „własnego głosu” odbywa się za pośrednictwem działań nauczyciela. To on jest przewodnikiem w pozyskiwaniu wiedzy i umiejętności przez uczniów. Chociaż zadaniem nauczyciela nie jest po prostu demonstrowanie jakichś „właściwych” postaw, czy też przekazywanie konkretnego zasobu „gotowej” wiedzy, to jednak sam fakt „wdrażania do wspólnoty”, włączania ucznia do społeczności, może być pojmowany jako relacja opierająca się na przekonaniu, że „nauczyciel wie lepiej, co jest dobre dla ucznia”. Standish wyraźnie krytykuje transmisyjny model kształcenia, ale poprzez symboliczne uprawomocnienie wyższej pozycji nauczyciela, jednocześnie sankcjonuje tradycyjny układ w relacji komunikacyjnej pomiędzy dwiema stronami dialogu. Chociaż Biesta nie odnosi się wprost do koncepcji Standisha, to wydaje się, że biorąc pod uwagę podane przez Biestę kryteria, model edukacji autorstwa Standisha, może więc stanowić przykład ujęcia skoncentrowanego na roli nauczyciela jako troskliwego, „słabego” autorytetu, niż ujęcia wskazującego znaczenie przestrzeni pomiędzy działaniem nauczyciela i ucznia.

Aby zilustrować swój krytyczny wobec tradycyjnego punkt widzenia, Gert Biesta analizuje poszczególne modele edukacji pojmowanej jako proces komunikacji. Pierwszy z modeli – opierający się na opisie procesu edukacyjnego jako relacji między nadawcą i odbiorcą komunikatu „transmisyjny model kształcenia” – pomija, zdaniem Biesty, rzeczywisty sens i znaczenie aktu komunikacji. Istotą tego procesu nie jest bowiem przekazywanie samych informacji (faktów, obrazów), ale wzajemne komunikowanie znaczeń. Według autora, wzorowane na mass-mediach wyobrażenie aktu komunikacji – gdzie nadawca może być utożsamiany z autorem informacji przekazywanej za pośrednictwem telewizji, a odbiorca z widzem programu telewizyjnego – przyjmuje

przekonanie, jak gdyby informacja przekazywana była zawsze wraz z towarzyszącym jej znaczeniem.

Zdaniem Gerta Biesty, znaczenie jest jednak zawsze czymś więcej niż referencją. Składa się na zarówno treść komunikatu, jak i sposób odbioru tego komunikatu oraz jego kontekst sytuacyjny (Biesta 2004: 14). Poza tym, opisywany model edukacyjny uznaje za swój cel ujednoczenie treści przekazywanej przez nadawcę i treści rozumianej przez odbiorcę. Sama możliwość zachodzenia relacji identyczności pomiędzy treścią przekazywaną przez nadawcę i pozyskiwaną przez odbiorcę jest problematyczna. Przystawiane przez ucznia treści różnią się znacząco od informacji przekazywanych i zamierzonych przez nadawcę. Czynnikiem różnicującym jest chociażby interpretacja oraz selekcja treści. Nawet gdyby tego rodzaju zerojedynkowa interpretacja informacji była możliwa, proces edukacyjny stałby się w tej sytuacji czysto receptywnym komunikatem, skoncentrowanym wyłącznie na odtwarzaniu i automatycznym powtarzaniu nabywanych treści (Biesta 2004: 14).

Drugi model edukacyjny – „partycypacyjny paradygmat edukacji” – opisywany oraz analizowany przez Gerta Bieste zakłada, że znaczenie komunikatu jest współtworzone w procesie społecznych interakcji. Jest ono zależne od doświadczenia i uczestnictwa stron procesu w społecznych praktykach. Przykładem podanym przez Bieste, aby zilustrować opisywany przez niego model, jest sytuacja, w której dziecko uczy się tego, co właściwie oznacza sygnalizacja świetlna wykorzystywana w ruchu ulicznym. Dziecko odkrywa faktyczne znaczenie sygnalizacji świetlnej na przejściu dla pieszych poprzez konkretne działanie – przestrzeganie społecznych reguł postępowania, których wychowanek uczy się dzięki naśladowaniu istniejących praktyk, ale które też aktywnie modyfikuje w ramach własnego działania. Uczestniczenie w społecznych praktykach nie polega wyłącznie na odgrywaniu istniejących ról społecznych, ale na ich czynnym – świadomym i intencjonalnym lub nieświadomym i czynnościowym – przekształcaniu. Proces ten rozciąga się w czasie i wymaga aktywnego współuczestnictwa poszczególnych stron komunikacji.

„Partycypacyjny model edukacji” jest w ujęciu Biesty skoncentrowany na przekonaniu, wedle którego rolą nauczyciela jest stwarzanie odpowiednich warunków do podejmowania społecznych praktyk (Biesta 2004: 17-18). Proces edukacji nie polega na przekazywaniu wiedzy wprost – jako właściwego produktu społecznych praktyk, ale zasadza się on na konstruowaniu oraz modyfikowaniu środowiska edukacyjnego w taki sposób, aby możliwe było realizowanie „ukrytego” programu szkoły. Programu,



który obejmuje swym zasięgiem całokształt obszaru relacji społecznych. Istotą opisywanego modelu edukacji jest uznanie, że znaczenie nie jest czymś z góry określonym, ale czymś, co powstaje niejako w przestrzeni istniejącej pomiędzy jednostkami komunikującymi się ze sobą oraz doświadczającymi zachodzącej pomiędzy nimi relacji edukacyjnej. Znaczenie jest podlegającym ciągłym modyfikacjom rezultatem społecznych interakcji, a nie czymś gotowym, co podlegałoby jakiejś formie prostego przekazu między stronami komunikatu językowego (Biesta 2004: 17-18).

W świetle przedstawionych wniosków, problematyczne staje się określenie miejsca i roli nauczyciela w procesie edukacyjnym. Jego działanie nie jest jakąś specyficzną i wymagającą specjalnego przygotowania formą aktywności, ponieważ to sytuacja edukacyjna (kontekst i sposób komunikacji, przestrzeń edukacyjna, itp.) pełni wiodącą rolę we właściwym procesie kształcenia. Wydaje się jednak, że bycie nauczycielem jest jednak czymś znacznie ważniejszym niż ogrywanie określonej roli w skomplikowanej społecznej grze wzajemnych zależności. Oprócz stwarzania „przestrzeni edukacyjnej” i odpowiednich warunków kształcenia, nauczyciel oddziałuje na swoich podopiecznych. Wpływ ten nie jest możliwy do opisanego wyłącznie w kategoriach technicznych czy praktycznych. Osobowość, styl komunikowania się, zebrany bagaż doświadczeń, zasoby posiadanej wiedzy. Wszystkie te czynniki współkształtują relację edukacyjną. Nawet jeśli uznamy, że znaczenie podlega modyfikacji, to wpływ na jego kształt miałby nie tylko kod kulturowy, którym posługuje się społeczność, ale także całokształt czynników osobowych. To jednak komplikuje sytuację, w której obecność nauczyciela miałaby ograniczać się do zarządzania procesem edukacyjnym.

Trzeci paradygmat, do którego nawiązuje Gert Biesta to „performatywny model edukacji”. Ujęcie to uwzględnia szerszy zakres współoddziaływania różnych czynników wpływających na sytuację edukacyjną. Najważniejszą ideą charakteryzującą ten model edukacji jest uznanie, że nie tylko znaczenie tworzące się i wyrażane w procesie komunikacji, ale także całokształt kultury podlega nieustającej zmianie i reinterpretacji. Skoro poszczególne artefakty kulturowe nie mogą być trwałym nośnikiem jednolitego, intersubiektywnego znaczenia obecnego w kulturze, lecz wymagają podejmowania określonych społecznych praktyk, aby być wciąż na nowo odczytywane, interpretowane i rozumiane, wówczas także kultura pojmowana jako zbiór artefaktów, podlega nieustającym zmianom. Według Biesty, akceptacja zmienności kultury jest paradoksalnie czynnikiem zapewniającym jej istnienie, jako, że próba jej utrwalania już na wstępie skazana jest na niepowodzenie (Biesta 2004: 19). Próba zachowania tego, co było jest

utrzymywaniem fikcji, kreowaniem rodzaju zbiorowego złudzenia. W świetle tego poglądu, znaczenie komunikatu nie jest czymś przekazywanym (transmitowanym) kulturowo przez nauczyciela, ani też czymś konstruowanym przez poszczególne strony aktu komunikacji (ucznia i nauczyciela). Znaczenie jest swego rodzaju „funkcją” komunikacji – nie istnieje ono jako „produkt” w żadnym innym, „trwałym” wymiarze rzeczywistości poza obszarem samej komunikacji (Biesta 2004: 20-21). Jest ono fenomenem, który wydarza się wraz z zaistnieniem sytuacji edukacyjnej. Zjawiskiem, które powstaje w procesie przetwarzania, jako rezultat zderzenia kilku odrębnych perspektyw postrzegania rzeczywistości. Opisany aspekt „performatywnego modelu edukacji” pozwala więc dostrzec jak ważną rolę pełni w nauczaniu sam akt komunikacji oraz immanentna dla procesu wychowawczego różnica pomiędzy reprezentowanymi poglądami, interpretacjami czy doświadczeniami poszczególnych stron procesu edukacyjnego.

Gert Biesta uznaje, że chociaż dwa ostatnie modele edukacji – zwłaszcza „performatywny model kształcenia” – trafnie opisują fenomen procesu edukacyjnego, to jednak bardzo problematyczne jest konstruowanie na ich podstawie pozytywnej teorii kształcenia. Najistotniejszą kategorią podlegającą opisowi i analizie jest zatem nie tyle edukacja, co relacja edukacyjna. Relacja ta jest niezbędna do zaistnienia różnicy pomiędzy perspektywą ucznia i nauczyciela. Dla odmiany, wspomniana różnica perspektyw stanowi konieczny warunek zderzenia odmiennych punktów widzenia oraz interpretacji rzeczywistości. W rezultacie, możliwe jest współtworzenie znaczenia jako funkcji interakcji społecznych (Biesta 2004: 21-22). Poszczególne strony procesu edukacyjnego mogą w sposób autonomiczny wyrażać same siebie – swoje zdanie, przekonania, emocje, doświadczenia czy wrażenia. Daje to właściwe podłoże dla procesu emancypacji podmiotowej. Co interesujące, Biesta uznaje, że efekt też dotyczy nie tylko ucznia, ale także nauczyciela jako jednej ze stron edukacyjnej interakcji:

The space of enunciation is in a very fundamental and practical sense unpredictable. Yet it is at the same time the space in which speaking becomes possible; it is the space, in other words, where people – individual, singular beings – can reveal who they are, can “come into presence”. This is the opportunity provided by the space of enunciation, by the gap between the teacher and the student. It is the opportunity of agency, both, so I want to emphasise, for the student and for the teacher (Biesta 2004: 22).

Przeźren wyrazu jest w fundamentalnym i praktycznym sensie nieprzewidywalna. Mimo tego jest ona jednocześnie przestrzenią, w której mówienie staje się możliwe; Innymi słowy, zachodzi ona w przestrzeni, w której ludzie - indywidua, jednostki- mogą odkrywać kim są, w której mogą zaistnieć. Jest to możliwość, którą zapewnia przestrzeń wyrażania siebie, różnica między nauczycielem i uczniem. Co wymaga podkreślenia, daje ona możliwość sprawstwa zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi (tłumaczenie własne).

Wiele jest w tym fragmencie podobieństw do koncepcji Paula Standisha, który uznaje, że możliwość wyrażania siebie, czyli innymi słowy, „własny głos” jest warunkiem autonomii podmiotowej. Różnica polega na sposobie postrzegania roli nauczyciela w tym procesie, a także zakresu możliwości konceptualizacji wysnuwanych przez obu filozofów edukacji refleksji. Wydaje się, że ostateczna odpowiedź na pytanie o funkcję nauczyciela w procesie edukacyjnym wymaga rozważenia pojęć autonomii i celu działań edukacyjnych. Moje rozumienie roli nauczyciela lokuje się gdzieś pomiędzy koncepcjami obu filozofów. W większym stopniu uwzględnia ono społeczny i instytucjonalny aspekt edukacji. Chociaż nie eksponuje nadrzędnej roli nauczyciela w procesie edukacyjnym, to nie redukuje też jego obecności do dowolnej figury dialogu lub głosu reprezentującego wspólnotę społeczną. Rozważaniom na ten temat poświęcone są kolejne dwa rozdziały pracy.

Co do możliwości skonstruowania pozytywnej teorii edukacyjnej, rzecz przedstawia się jeszcze bardziej problematycznie z powodów przytaczanych już wielokrotnie na kartach niniejszego tekstu. Dyskursywny model edukacji ma zatem rangę projektu – pewnej propozycji, która z jednej strony, stanowi konkretny punkt widzenia na kwestię edukacji, a z drugiej strony, może być punktem wyjścia dla praktycznych działań edukacyjnych. Tego rodzaju „program minimum” jest niezbędny, jeśli chcielibyśmy formułować jakiegokolwiek wnioski dotyczące podejmowanych praktyk edukacyjnych, planować strategie nauczania czy w jakiegokolwiek sposób wartościować określone metody pracy z uczniami. Z samego uznania wartości dialogu edukacyjnego, nie możemy jeszcze wnioskować o adekwatnych działaniach edukacyjnych, ani podawać przykładów pozytywnych wzorców i praktyk szkolnych. Na tym etapie możemy mieć jedynie pewne intuicyjne przekonania, dzięki którym niektóre metody i form pracy w większym, a inne w mniejszym stopniu, wspierałyby samorozwój wychowanków i uczyły ich społecznego sprawstwa.

Zanim przejdziemy do szczegółowych rozstrzygnięć, spróbujmy wykorzystać dotychczasowe przemyślenia do prowizorycznej na razie oceny podanych na początku rozdziału przykładów edukacyjnych praktyk oceniania osiągnięć uczniów w ramach edukacji moralnej.

#### 4.4 Komunikacja w praktyce edukacji moralnej

Przypomnijmy krótko zaproponowane warianty wystawienia przez nauczyciela „oceny z etyki”. Pierwszy scenariusz zakładał konieczność sformułowania przez ucznia trafnej i adekwatnej odpowiedzi na pytania sformułowane przez egzaminatora. Formą sprawdzenia poziomu przyswojonej wiedzy byłby test. Drugi wariant, obejmował możliwość napisania dłuższej wypowiedzi pisemnej przez ucznia lub uczennicę, dzięki czemu miałby/miałby on/ona możliwość wyrażenia własnego zdania w oparciu o nabytą przez niego/nią wiedzę i umiejętności. Podane warianty sytuacji edukacyjnej można byłoby uznać za wierną ilustrację pierwszego z wymienionych przez Gerta Bieste modeli edukacyjnych. Zarówno transmisja wiadomości i faktów (w przypadku testu), jak i wiedzy, umiejętności czy nawet osobistych postaw (esej), działa w obu przypadkach wyłącznie w jedną stronę. Uczniowie nie mają możliwości negocjowania swojego punktu widzenia, faktycznego uczestniczenia w procesie odkrywania znaczeń. Istnieje raczej pewna gotowa porcja wiedzy lub sposób ujmowania rzeczywistości, który wymaga przyswojenia. Rolą nauczyciela jest w tym przypadku skuteczne przekazanie wiedzy i narzędzi przydatnych do zrealizowania określonego z góry pułapu osiągnięć edukacyjnych. Nie ma tu miejsca na pytanie i odpowiedź, na twórczą relację. Celem jest – idealistyczne w swych założeniach – eliminowanie różnicy poziomami wiedzy nauczyciela i ucznia. Zarówno jednak przekazanie wiedzy, jak i jej odtworzenie i sprawdzenie, jest przecież w jakiś sposób zapośredniczone w społecznym kontekście sytuacji edukacyjnej. Nawet najbardziej zaawansowane próby ujednolicenia „klucza odpowiedzi” w zakresie edukacji moralnej są z założenia skazane na porażkę. Esej jest w tym przypadku jedynie bardziej skomplikowaną formą odtworzenia spodziewanych lub założonych rezultatów. Jest lektura nie jest bowiem zakończona dyskusją, rozmową, wspólną refleksją na temat zawartych w nim przemyśleń, lecz oceną zaprezentowanej wiedzy oraz wyuczonych umiejętności.

Trzeci wariant obejmował sytuację, w której uczniowie otrzymywaliby ocenę za udział w zespołowym projekcie mającym na celu wypracowanie własnych pytań

badawczych, analizę materiałów źródłowych, opracowanie rozwiązań na drodze negocjacji. Czwarty wariant zakładałby wystawienie pozytywnej oceny za samą obecność i aktywność uczniów na zajęciach. Powracając do opisywanej w tym rozdziale historii nauczyciela – Jacotota, analizowanej przez Jacquesa Rancière’a, ostatni z wariantów – chociaż na pierwszy rzut oka wydaje się bliski raczej edukacyjnej farsie niż „porządnej” edukacji – może nie być wariantem najmniej korzystnym dla uczniów i uczennic, ani nawet wariantem najmniej przekonującym. Wiele zależy tutaj od tego, czy założonym i właściwym celem działań edukacyjnych jest osiągnięcie jakiegoś konkretnego rezultatu lub zespołu efektów, czy raczej sam fakt uczestnictwa w sytuacji edukacyjnej. Praca projektowa opisana jako wariant trzeci sytuacji, wydaje się z kolei dobrze wpisywać w dialogiczny, dyskursywny model edukacji, o ile przyjmujemy, że pożądanymi efektami procesu edukacyjnego są pewne konkretne zachowania, umiejętności i postawy reprezentowane przez uczniów i uczennice. Mamy bowiem w tym przypadku do czynienia z bardziej skonkretyzowaną niż w pozostałych wariantach wizją tego, jakie kompetencje są przydatne uczniom i uczennicom, ale jednocześnie – przeciwnie do dwóch pierwszych wariantów – bezpośrednia ingerencja nauczyciela/ki w proces kształcenia zostaje zredukowana do motywowania, instruowania, zarządzania i kontrolowania procesu. Wydaje się, że wariant ten odpowiadałby dobrze priorytetom edukacji demokratycznej. Odzwierciedla on bowiem takie założenia edukacji liberalnej jak współuczestnictwo, współdziałanie, umiejętność negocjacji, wyrażania własnego zdania i obrony własnych przekonań. Promuje pogląd, wedle którego znaczenie tekstu lub innego artefaktu nie jest stałe, ale podlega reinterpretacji. Wspiera zaangażowanie i pomaga rozwijać umiejętności analityczne.

Jak widzimy, każda, nawet najbardziej „okrojona” wersja interakcji między nauczycielem/ką i uczniem/uczennicą, jest zawsze wyrazem pewnej określonej, zakorzenionej w kontekście społecznym, kulturowym i politycznym, wizji edukacji i wychowania. Wizji, w której pewne elementy i aspekty (np. kognitywne, społeczne lub emocjonalne) mogą stawać się ważniejsze i bardziej doniosłe niż inne. Nawet brak czynnego, świadomego zaangażowania nauczyciela/ki w proces edukacyjny jest wyrazem konkretnych, kulturowo i politycznie uwarunkowanych czynników. Próba ucieczki od politycznego wymiaru działań edukacyjnych wydaje się być pomysłem całkowicie utopijnym. Każdorazowo – nawet uznając, że istotą edukacji jest sama obecność uczniów i uczennic w przestrzeni szkolnej – wypowiadamy się (choćby nawet nie wprost) na temat celów, które stawiamy działalności edukacyjnej. Skala

oddziaływania, czy też granice, które stawiamy na drodze wychowawczej interwencji, są natomiast pewnym znakiem tego, jak postrzegamy i jak interpretujemy pojęcie autonomii podmiotowej.

## Rozdział 5

# Cel edukacji moralnej i autonomia moralna wychowanków

### 5.1 Teoretyczne ramy rozważań

*Niepokój moralny jest zakłóceniem relacji między „ja społecznym” a „jak indywidualnym”<sup>21</sup>.*

H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*

Rozważając zagadnienia związane z edukacją nie sposób byłoby nie odnieść się do fundamentalnego pytania dotyczącego celu kształcenia moralnego oraz granic działań wychowawczych, a więc także do problemu autonomii ucznia/uczennicy w procesie edukacyjnym. Do czego zmierza działanie wychowawcze i co stanowi o ważności procesu edukacyjnego? Jakie granice powinny obowiązywać w procesie wychowania moralnego? Jak daleko może sięgać ten proces i jakich barier nie może on przekraczać? Odpowiedź na wymienione powyżej pytania wymaga poczynienia już na wstępie kilku ważnych zastrzeżeń.

Po pierwsze, należy bardzo wyraźnie odróżnić pytanie o przyczynę procesu edukacyjnego od zagadnienia dotyczącego celu procesu kształcenia. O ile bowiem pytanie o przyczyny procesu edukacyjnego koncentruje się przede wszystkim na poszukiwaniu historyczno-kulturowych źródeł edukacji moralnej, jak również obejmuje ono analizę psychicznych, społecznych, politycznych oraz kulturowych potrzeb człowieka oraz wspólnoty ludzkiej, o tyle pytanie o cel, skupia się głównie na rozważeniu zamierzeń oraz wartości tkwiących u podstaw procesu edukacyjnego. Chociaż obszary te są ze sobą ściśle powiązane, to jednak rozważania na ich temat wymagają przyjęcia całkowicie odmiennej perspektywy oglądu. Pytanie o cel kształcenia jest w sposób ścisły powiązane z obszarem filozofii edukacji, podczas gdy pytanie o przyczyny w określony sposób uprawianej edukacji moralnej, wymagałoby adekwatnych odniesień do badań z zakresu psychologii, socjologii, kulturoznawstwa czy historii. W moich rozważaniach

---

<sup>21</sup> H. Bergson, „Dwa źródła moralności i religii”, przeł. P. Kostyło SJ, K. Skorulski SJ, Znak, Kraków 1993, s. 23.

koncentruję się na opisie celu kształcenia, wzmiankując problematykę przyczyn jedynie w kilku miejscach mojego wywodu.

Po drugie, chociaż ogólne ramy rozważań obejmować będą analizę celu edukacji pojmowanej w najogólniejszym zakresie, większość uwagi poświęcona zostanie celom ściśle związanym z edukacją moralną. Chociaż można byłoby podjąć rozważania na temat celu edukacji moralnej z bardzo wielu różnych perspektyw, to w celu zawężenia pola analizy, posłużę się liberalno-komunitarnym modelem myślenia, opracowanym przez brytyjskiego filozofa, Antony'ego Duffa, na potrzeby jego autorskiej, filozoficznej koncepcji dotyczącej karania sprawców przestępstw. Nadanie tego rodzaju ram teoretycznych, umotywowane jest potrzebą maksymalnego skonkretyzowania oraz ukierunkowania moich rozważań. Wychodzę też z założenia, że analiza dotycząca celu edukacji moralnej wiąże się w sposób nieunikniony z rozważaniami o tematyce politycznej i społecznej. Z przyczyn wyrażanych już kilkakrotnie w niniejszej pracy zakładam, że nie sposób jest rozpatrywać zagadnienia edukacji moralnej w całkowitym oderwaniu od tego kontekstu politycznego i społecznego. W zależności od przyjmowanej optyki postrzegania roli państwa, relacji między członkami społeczeństwa, zakresu wolności i praw uznawanych za fundament wspólnoty politycznej, dane cele kształcenia mogą w mniejszym lub większym stopniu wpisywać się w preferowany model edukacji. Zakres i natura tego wpływu wyjaśnione zostaną przeze mnie w pierwszej części rozważań.

Z drugiej strony, moje rozważania nie mają charakteru ściśle politycznego, ani socjologicznego. Koncepcja Antony'ego Duffa (2001) – niewątpliwie wyrastająca z obserwacji i zainteresowania brytyjskim społeczeństwem - zostaje przez tego autora uogólniona do rozważań normatywnych. Nie jest ona przy tym po prostu opisem tego, jak system karania sprawców przestępstw powinien funkcjonować w tych lub w innych konkretnych warunkach politycznych, ale raczej jest on ilustracją tego, jak system karania sprawców powinien funkcjonować w warunkach „idealnych”. Mój punkt widzenia jest w tym względzie zbliżony do perspektywy Duffa. Chociaż interesuje mnie kontekst polskiej szkoły, a punktem wyjścia jest dla mnie aktualna sytuacja edukacyjna w Polsce, to jednak podejmowane przeze mnie rozważania, mają przede wszystkim charakter normatywny i w związku z tym, do pewnego stopnia zuniwersalizowany. Wspominałam już w części rozważań poświęconej krytyce modeli edukacyjnych, opierających się na oświeceniowej wizji podmiotowości, że zastąpienie tego typu ścisłych, naukowych paradygmatów nowymi projektami, jest także próbą zastąpienia tradycyjnego sposobu



myślenia o podmiotowości i edukacji, zupełnie nowymi wzorcami myślenia. Uświadomienie sobie tego faktu i niechęć współczesnych autorów do tworzenia „wielkich narracji” edukacyjnych powoduje, że propozycje ich przyjmują zupełnie inny charakter. Aby uniknąć zarzutu generalizacji, wiele współczesnych projektów edukacyjnych ma w związku z tym, formę dość „luźnych” rozważań czy filozoficznych dywagacji, opierających się na powiązanych ze sobą ideach lub praktycznych pomysłach z zakresu wychowania. Jeśli chodzi o mój autorski zamysł, przyjmuję w nim odmienną strategię.

Uznając za oczywistą niemożność uniknięcia ideologicznego i kulturowego wpływu na kształt modelu edukacji moralnej, konstruję model opierający się na świadomym i intencjonalnym przyjęciu określonych założeń: konkretnych celów edukacyjnych, a także stojących u ich podłoża wartości, a także na przyjęciu dyskursywnego charakteru działań edukacyjnych oraz zdefiniowaniu w konkretny sposób pojęcia autonomii moralnej ucznia. Chociaż jest to model do pewnego stopnia utopijny (w tym znaczeniu, że odnosi się on do sfery normatywnej, a nie do sfery faktualnej), to jednak ukazuje on istotne z punktu widzenia edukacji moralnej wartości i przekonania bazowe. Dzieje się tak dlatego, że chociaż edukacja moralna jest z całą pewnością swoistym fenomenem społecznym, to jednak rozumienie tego fenomenu wykracza poza jego społeczne i polityczne konkretyzacje. Oczywiście nie oznacza to, że dyskursywny model edukacji moralnej mógłby stanowić jakiś rodzaj uniwersalnego wzorca edukacji moralnej i - tym samym - znaleźć swoje zastosowanie w każdych niemal warunkach i okolicznościach. Może być on raczej traktowany jako autorska wizja tego, jak edukacja moralna mogłaby funkcjonować w polskiej szkole, gdyby miała ona służyć określonym przeze mnie celom.

Kolejnym zastrzeżeniem jest uznanie opierające się na przekonaniu, wedle którego możemy rozpatrywać tytułowe zagadnienie tego rozdziału, zarówno w aspekcie fundamentalnego celu, jak i poszczególnych celów szczegółowych. W tym znaczeniu, celem zasadniczym będzie zamierzenie odwołujące się do wartości, podczas gdy celami szczegółowymi będą priorytety składające się na tak sformułowany cel. W tym kontekście, istotne jest ponowne podkreślenie normatywnego charakteru podejmowanych przeze mnie rozważań. Zauważmy, że każda wypowiedź o wartościach jest w najbardziej elementarnym sensie dociekaniem na temat czegoś, co nie istnieje w podobnym znaczeniu, jakie mamy na myśli mówiąc o istnieniu czy też zachodzeniu realnych stanów rzeczy. Pomimo tego, wartości w jakimś stopniu obowiązują, czyli

wyznaczają określony kierunek działania lub wzorzec dążenia. „Poruszanie się” w obszarze myślenia utopijnego – gdzie pojęcie to odnosi się zarówno do greckiego znaczenia „ou” „topos”, czyli „miejsce, którego nie ma”, jak i „eu” „topos”, czyli „dobrego miejsca”, jest w tym znaczeniu, świadomym i uzasadnionym zamysłem stojącym u podstaw moich rozważań. Innymi słowy, to jak powinna wyglądać edukacja moralna w Polsce, aby była ona wystarczająco „dobra”, jest perspektywą, która wyznacza dążenie i kierunek teoretycznych poszukiwań.

## 5.2 Jak kształtuje się moralność społeczna? Rola norm i konfliktów społecznych

Chociaż we wcześniejszych częściach tekstu rozpatrywane przeze mnie pojęcie moralności „umiejscowione” zostało w ścisłym kontekście edukacji moralnej, to jednak kilka zagadnień nadal wymaga szczegółowego wyjaśnienia i doprecyzowania. Uznaliśmy, że edukacja moralna dotyczy obszaru moralności społecznej, czyli tej sfery działań i ocen, która wykracza poza czysto subiektywną i indywidualną perspektywę jednostki i rozciąga się na sposób funkcjonowania człowieka we wspólnocie społecznej. Wkraczając w obszar rozważań na temat celu kształcenia moralnego, należy nadać tym ogólnym rozważaniom zdecydowanie bardziej konkretny wymiar. Nawet jeśli uznamy, że w edukacji moralnej interesuje nas przede wszystkim kształtowanie czy też rozwijanie moralności w jej społecznym wymiarze, to jednak nadal nie jest do końca jasne, co dokładnie rozumiemy przez moralność pojmowaną w zarysowanych w ten sposób ramach.

Często stosowaną i cytowaną metaforą moralności społecznej jest określenie sformułowane przez Ludwika Krzywickiego, a wykorzystywane także przez Władysława Witwickiego w jego twórczości filozoficznej. Krzywicki uważa, że „[m]oralność jest jak ów smar, którym smarujemy części odpowiednie maszyny, ażeby poruszały się z mniejszym tarcieniem” (za: M. Ossowska 1969: 103). W tym rozumieniu, moralność społeczna pełniłaby funkcję „spoiwa” międzyludzkiego. Przyczyniałaby się do łagodzenia konfliktów, zapobiegania krzywdzie oraz przemocy, a ostatecznie pozwalałaby na funkcjonowanie społeczeństwa jako całości składającej się z komunikujących się ze sobą i współpracujących harmonijnie jednostek.

Jak zauważa Maria Ossowska, przekonanie, że rolą moralności jest eliminowanie konfliktów, jest jednak błędne. Niejednokrotnie dzieje się bowiem tak, że różnica zdań,

konfrontowanie odmiennych poglądów, czy też konflikt wartości lub postaw życiowych, ostatecznie prowadzi do nieprzewidzianych wcześniej, dobrych konsekwencji dla danej zbiorowości lub dla samych jednostek. Zdaniem filozofki, rolą moralności nie jest eliminowanie konfliktów, lecz jest nią raczej umiejętna oraz właściwa selekcja norm postępowania, angażująca hierarchię wartości (Ossowska 1969: 113). W odróżnieniu od elementarnych norm, jak na przykład „Nie zabijaj”, niektóre przekonania moralne (jak na przykład: „Każdy ma prawo do wolności wypowiedzi”), wymagają znacznie bardziej złożonej analizy etycznej niż proste uznanie, że wybór reguły moralnej powinien zależeć wyłącznie od jej wpływu na zachowanie harmonii i bezkonfliktowości danego społeczeństwa. Postawa wynikająca z definicji Krzywickiego mogłaby w wielu przypadkach prowadzić do konformizmu, zamiast do pozytywnych zmian w myśleniu ludzi i zbiorowości. Ossowska zwraca także uwagę na fakt, iż wiele uprawnień i powinności moralnych człowieka nie jest motywowanych potrzebą redukowaniem tarć społecznych (jak mogłoby to mieć miejsce np. w przypadku powszechnego zakazu zabijania innych ludzi), ale wynika raczej z przyjmowania postawy szacunku wobec innych ludzi (Ossowska 1969: 114).

Zdaniem Ossowskiej, normy moralne nie są w sposób konieczny i w każdych okolicznościach nakierowane na łagodzenie i eliminowanie wszelkich różnic czy konfliktów moralnych (Ossowska 1969: 115). Aby zilustrować ten fakt, warto wspomnieć o tym, że uprawnienia moralne niejednokrotnie wiążą się też z określonymi roszczeniami. Skoro na przykład uznajemy prawo każdego człowieka do posiadania własności prywatnej, wówczas naruszenie tego prawa przez innego człowieka (np. w formie kradzieży) nakłada na niego obowiązek poniesienia odpowiednich konsekwencji i zadośćuczynienia. Roszczenie ze strony ofiary nie jest działaniem zmierzającym do załagodzenia sytuacji, ale ma ono na celu przywrócenie sprawiedliwości.

Trudno nie zgodzić się z tym punktem widzenia. Odnosząc opisywaną koncepcję do obszaru edukacji moralnej zauważmy, że uczenie młodzieży tego, w jaki sposób za wszelką cenę wyzywać się różnicy zdań oraz tego, w jaki sposób dążyć do wspólnego, harmonijnego funkcjonowania, mogłoby prowadzić do negatywnych skutków, takich jak konformizm, „ślepe” podporządkowanie się jednostek panującym w danej społeczności normom, czy nawet do wykluczania wszelkiej odmienności oraz eliminowania postaw godzących w przyjmowane w danym społeczeństwie wzorce zachowania. Tego rodzaju edukacja nie sprzyjałaby rozwojowi uczniów/uczennic,

ponieważ w miejsce kształcenia autonomii moralnej i odpowiedzialności za podejmowane decyzje moralne, koncentrowałaby się ona na uczeniu młodzieży przyjmowania określonych, skutecznych w danej zbiorowości strategii postępowania w grupie. Podejście zmierzające wyłącznie do łagodzenia konfliktów nie sprzyjałoby też w żaden sposób postępowi społecznemu, ani wspieraniu praw mniejszości oraz dostosowywaniu działań człowieka do zmiennych czynników historycznych i kulturowych. Biorąc pod uwagę powyższe zastrzeżenia, wyważenie proporcji pomiędzy poszanowaniem autonomii moralnej jednostki, a społecznym dobrem wspólnym, wydaje się być jednym z najważniejszych celów i wyznań związanych z system kształcenia moralnego.

O krok dalej w kwestii znaczenia konfliktu czy oporu w obszarze edukacji moralnej, podąża – wspominany już niejednokrotnie w mojej pracy – Ernesto Laclau. F. Tony Carusi wyjaśnia koncepcję Laclau w tekście poświęconym celom i zadaniom przyświecającym edukacji moralnej (Carusi 2017). Kluczowym rozróżnieniem, jakie wprowadza Ernesto Laclau, aby wyjaśnić swój punkt widzenia, jest dystynkacja pomiędzy sferą normatywną i etyczną postępowania. Według Ernesto Laclau, nie należy stawiać znaku równości pomiędzy sferą normatywną postępowania (powinnościami), a sferą etyczną działania. Podlegając normom społecznym, jednocześnie bowiem ustosunkowujemy się do nich poprzez ich kwestionowanie lub całkowite odrzucenie. Normy, które są akceptowane, nie wzbudzają przecież większych emocji i z tego względu, nie domagają się one odpowiedzi/działania. O ile zatem obszar normatywny wynika z czynników politycznych, społecznych, ekonomicznych, itp. i służy on przede wszystkim zachowaniu spójności społeczeństwa, dystrybucji dóbr, itp. celom, o tyle obszar etyki charakteryzuje się swego rodzaju bezzałożeniowością i charakterystyczną dla siebie wewnętrzną dynamiką. Obszar ten - zdaniem Laclau - składa się z tzw. „pustych znaczących” – czyli, pojęć, który nie posiadają żadnej konkretnej treści, lecz, które konstytuują się w rezultacie niezgody na obowiązujące w danym społeczeństwie normy.

Aby zilustrować ten punkt widzenia, warto posłużyć się opracowanym przez Ernesto Laclau i przytoczonym przez Carusi’ego przykładem pojęcia sprawiedliwości. Zdaniem Laclau, zrozumienie tego, czym jest sprawiedliwość nie zachodzi na drodze przyswojenia określonych norm odnoszących się do tego pojęcia, ale poprzez faktyczne doświadczenie niesprawiedliwości. Obszarem, który podlega ustosunkowaniu podmiotu jest sfera norm sformułowanych w języku. Jednocześnie, znaczenie sprawiedliwości nie jest odczytywane wprost, a następnie definiowane jako pozytywna, wypełniona

określoną, antagonistyczną wobec niesprawiedliwości treścią, ale jest ono konstruowane w rezultacie konfrontacji z normami obowiązującymi w danej społeczności. Sprawiedliwość nie jest rzeczą, zatem nie posiada ona określonej charakterystyki, lecz ujawnia się jako swego rodzaju „brak” czy też może, jako swego rodzaju przestrzeń możliwa do „wypełnienia” określoną, wynikającą ze społecznej praktyki, treścią (Carusi 2017: 4).

Zauważmy, że ów moment „wypełnienia” pojęcia określoną treścią, jest zarazem początkiem istnienia tego, co normatywne, jak i jednocześnie, kresem istnienia tego, co etyczne. Według Ernesto Laclau, obszarem etyki jest „przestrzeń” znajdująca się w obszarze pomiędzy tym, co już nazwane i z jakiegoś powodu odrzucane (kwestionowane) przez jednostkę lub grupę osób, a tym, co jeszcze nie zostało nazwane i skonkretyzowane, ale z ważnych, praktycznych powodów, domaga się określenia i urzeczywistnienia. Myślę, że dobrym przykładem jest sytuacja, w której dane określenie funkcjonujące w przekazie edukacyjnym, zaczęłoby być postrzegane przez jednostki lub grupy osób jako obraźliwe i z tego powodu, stopniowej redefinicji uległoby nazewnictwo dotyczące danego zjawiska. Taka sytuacja ma miejsce chociażby w odniesieniu do nazewnictwa związanego z normami dotyczącymi życia seksualnego. Dla coraz większej liczby osób określenia uznawane do niedawna za neutralne aksjologicznie (także w programach edukacyjnych do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”) jak np. „zmiana płci”, są obecnie postrzegane jako niewłaściwe i obraźliwe, ponieważ sugerują one, że sytuacja ta opisuje proces transformacji płci, a nie „uzgodnienia” cech biologicznych i psychicznych związanych z identyfikacją płciową. Warto w tym miejscu powrócić do poczynionej przeze mnie refleksji na temat utopijnego charakteru rozważań na temat wartości. W momencie, gdy dana wartość urzeczywistniałaby się w formie danej wypowiedzi normatywnej, stawałaby się ona zasadą w pewien sposób ograniczoną sposobem i możliwościami jej skonkretyzowania lub urzeczywistnienia. Przystawałaby ona być tym, co wyznacza ogólny, negatywny (a więc zaprzeczający stanowi faktycznemu) oraz idealny (bo nieistniejący w sposób realny) kierunek działania i dążenia, a zamiast tego, stawałaby się ona konkretną regułą postępowania podatną na krytykę, a także na zarzut nieprzystosowania do określonych okoliczności i kontekstu społecznego.

Koncepcja Ernesto Laclau jest w wielu aspektach przekonująca. Wpisuje się ona w pogląd, wedle którego edukacja moralna powinna uwzględniać zarówno autonomię podmiotową, jak i społeczny wpływ na kształtującą się w sposób dynamiczny moralność.

Jest to próba sformułowania kompromisu pomiędzy zideologizowaną wizją nauczania jako przekazywania (transmisji) uznawanych norm społecznych, a poglądem, wedle którego można byłoby uczyć o moralności w całkowitym oderwaniu od politycznych i społecznych uwarunkowań. Znaczącą wątpliwość budzi jednak – w moim przekonaniu – konieczność odwoływania się do samej kategorii konfliktu jako fundamentalnego czynnika autokreacji podmiotowej oraz moralności społecznej. Możemy przecież wyobrazić sobie czy też przytoczyć wiele sytuacji, w których normy społeczne lub terminologia odnosząca się do tych norm, nie budziłyby jakiegoś szczególnego oporu ze strony określonych osób lub grup społecznych, a jednak z innych, ważnych przyczyn, podlegałyby one zmianie. Taka sytuacja ma miejsce chociażby w odniesieniu do szeroko stosowanej w szkolnictwie nazwy „Zespół Aspergera”. Termin ten w ostatnich latach jest coraz częściej zastępowany określeniem „zaburzenie w spektrum autyzmu”, ze względu na negatywne konotacje terminu „Zespół Aspergera” z postacią austriackiego lekarza – twórcy kryteriów diagnostycznych tego zaburzenia. Od kilku lat w środowisku naukowym znany jest dokładniejszy niż do niedawna życiorys Hansa Aspergera, obejmujący opis jego działań w ramach programu eugenicznego podczas II Wojny Światowej. W świetle tych kontrowersji, część środowiska medycznego sugeruje zmianę terminu określającego zespół opisanych przez tego badacza zaburzeń osobowości<sup>22</sup>. Zmiana nazewnictwa odnoszącego się do norm społecznych, a także zmiana samych norm społecznych może w wielu przypadkach wynikać z potrzeby większości społeczeństwa, postępu wiedzy naukowej, rozwoju technologicznego lub innych czynników niezwiązanych z zachodzącym konfliktem społecznym.

Można byłoby próbować odeprzeć ten zarzut twierdząc, że te niewzbudzające szczególnego oporu zasady są po prostu milcząco akceptowane, aż do czasu zderzenia się tych norm z interesami określonych osób (lub grup mniejszościowych). Wydaje się jednak, że możliwym wariantem zdarzeń jest także zachodzenie sytuacji, w której określone zasady moralne byłyby w najogólniejszym brzmieniu i co do ich podstaw akceptowane, chociaż jednocześnie podlegałyby one jakimś ważnym modyfikacjom. Zmiany te niekoniecznie muszą być związane z interesami konkretnych grup społecznych. Wydaje się, że moralność społeczna nie może być pojmowana wyłącznie w kategoriach konfliktu, ponieważ mogą zdarzać się sytuacje, w których znacznie bardziej adekwatną praktyką okazałoby się być negocjowanie, ustalanie oraz modyfikowanie

---

<sup>22</sup> Piorun, M., *Dr Hans Asperger: nazistowska przeszłość słynnego lekarza*, Zdrowie Radio ZET, data wejścia: 02.02.2023.

norm, a nie tworzenie nowych zasad poprzez całkowite odrzucenie czy zanegowanie tego, co aktualnie obowiązuje.

Chociaż istnieje wiele historycznych przykładów, w których konflikt w sposób istotny ukształtował nowy sposób ujmowania zagadnień moralnych, jak na przykład w kwestiach dyskryminacji mniejszości, zależności ekonomicznej kobiet czy rasizmu, to jednak znalazłoby się także wiele przykładów ilustrujących możliwość przekształcania istniejących norm i dostosowania ich do współczesnych wymogów i standardów, a jednocześnie nie domagających się radykalnej lub rewolucyjnej zmiany. Jednym z nich może być norma dotycząca postępowania medycznego – a konkretniej, procedury transplantacji - w sytuacji ludzkiej śmierci. W latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku, Komisja Harvardzka opracowała obowiązującą po dziś dzień definicję śmierci jako ustania integracyjnej funkcji mózgu. Definicja ta zastąpiła wcześniejsze sformułowanie, określające śmierć człowieka jako zanik funkcji kardio-respiracyjnych (Holland 2003: 70-71). Gdyby norma moralna wyrażona została w następującej formie: „Dopuszczalne etycznie jest pobieranie organów z ciała osoby ze stwierdzoną śmiercią mózgową, o ile osoba ta za życia wyraziła pisemną zgodę na podjęcie procedury transplantacji”, to nabrałaby ona mocy obowiązywania dopiero w świetle zmian dotyczących definiowania ludzkiej śmierci. Pobieranie organów od osób „żywych”, czyli wedle dawnej definicji życia i śmierci, pacjentów zachowujących funkcje kardio-respiracyjne, wydawałoby się praktyką nieetyczną, równoważną z zabójstwem człowieka. Zmiana normy w zakresie procedury transplantacji nastąpiła w rezultacie zmiany biologicznej definicji śmierci człowieka, co z kolei poprzedzone było badaniami naukowymi i serią dyskusji odbywających się w gronie ekspertów. Przekształcenie obowiązującej wcześniej normy społecznej nie wynikało w tym przypadku z konfliktu lub jakiejś formy społecznej niezgody na zaistniałą sytuację, ale z postępu wiedzy medycznej.

Zauważmy także, że konsekwentne zaakceptowanie poglądów Ernesto Laclau, w zasadzie wykluczałoby możliwość skonstruowania jakiegokolwiek pozytywnego modelu edukacji moralnej. Wypełnienie obszaru „pustych znaczących” byłoby bowiem możliwe jedynie w formie dynamicznego, praktycznego i czynnego odnoszenia się do obszaru normatywnego. Ustalenie czy opisywanie jakichkolwiek zasad czy wartości byłoby jedynie zapoznawaniem młodzieży z obowiązującym w danym miejscu i czasie kodeksem norm społecznych. Nie miałyby ono charakteru wychowawczego, lecz wyłącznie kognitywny. Dopóki nie budziłoby ono jakiejś formy buntu czy niezgody

ze strony młodzieży, byłoby ono niczym więcej niż przekazywaniem teoretycznej wiedzy. Gdyby natomiast wzbudziło negatywną reakcję, czy wręcz odrzucenie, wówczas pojawiające się nowe zasady zastępowałyby przekazywane do tej pory treści. Chociaż więc niewątpliwie edukacja „moralna” miałaby w tym przypadku charakter emancypacyjny, to jednak byłaby ona procesem niemożliwym do zaplanowania i intencjonalnego ukierunkowania. Oczywiście powraca w tym miejscu także przedstawiony już przeze mnie zarzut dotyczący tego, czy każda forma oporu jest z założenia uzasadniona (np. w formie szkolnego protestu, który „wymyka się spod kontroli”). Zauważmy, że normy społeczne zastępujące te, obowiązujące dotychczas nie miałyby być negocjowane czy ustalane, ale zastępowane na drodze „konfliktu”. Znaczyłyby to, że kryterium uznania danej normy byłaby wyłącznie jej perswazyjność, a nie merytoryczna poprawność, użyteczność społeczna lub innego rodzaju kryterium, tradycyjnie uznawane za właściwe dla wartościowania zasad postępowania człowieka.

Z drugiej strony, podkreślanie znaczenia pewnego rodzaju oporu wobec społecznie funkcjonujących zasad, jak również uwydatnienie roli dynamiki społecznej w kształtowaniu osobistych przekonań moralnych, z przedstawionych już powyżej względów (jak chociażby argumentacja Marii Ossowskiej na temat pojęcia moralności), wydają się być mimo wszystko bardzo istotnymi aspektami poruszanej przeze mnie problematyki.

W obliczu przedstawionej krytyki, ostatecznie skłaniam się zatem ku przekonaniu, że najbliższy prawdzie jest pogląd stanowiący jakąś formę kompromisu pomiędzy uznaniem możliwości istnienia specyficznego obszaru moralności społecznej jako zbioru określonych norm i wartości, a dostrzeżeniem dynamicznego charakteru tego obszaru. Przekładając to przekonanie na bardziej praktyczne rozważania ukierunkowane na cel działań wychowawczych, zasadnym wydaje mi się uznanie, że celem edukacji moralnej jest zarówno uświadamianie uczniom/uczennicom istnienia wspólnego dla pewnych zbiorowości obszaru wartości i norm, jak i rozwijanie w uczniach/uczennicach umiejętności - uzasadnionego w pewnych przypadkach - kwestionowania i modyfikowania poznawanych zasad i wyznaczania bardziej adekwatnych norm postępowania.

Okazuje się więc, że istotną rolę w procesie kształcenia moralnego pełni zarówno konfrontowanie uczniów z obowiązującymi zasadami w taki sposób, aby mogli oni dobrze orientować się w obowiązujących zasadach, jak również „dawanie przestrzeni” do doświadczania swego rodzaju „oporu” wobec obowiązujących w danej społeczności



zasad. Równie ważne jest też umożliwianie wychowankom konstruowania nowych zasad, wypełnionych choćby „tymczasową” treścią – a więc podlegających kolejnym próbom kwestionowania, odrzucania, negocjowania czy zastępowania przez nowe zasady. Opracowywanie nowych norm postępowania czy modyfikowanie interpretacji istniejących zasad moralnych, byłoby z jednej strony urzeczywistnieniem i skonkretyzowaniem jednostkowego lub społecznego poczucia, że „coś jest nie tak” z tym, jak funkcjonuje w danym momencie określony obszar współżycia społecznego, ale z drugiej strony, byłoby w jakimś stopniu działaniem tymczasowym, dynamicznym, a zarazem otwartym na kolejne próby „konfrontacji” i „negocjacji”. Oczywiście istotnym zastrzeżeniem byłoby w tym miejscu uznanie istnienia granic wobec działań zmierzających do zmiany obowiązujących norm i zasad. Wydaje się, że instytucjonalne ramy funkcjonowania szkoły, a także specyfika działalności edukacyjnej, mogłyby stanowić swego rodzaju wyznaczniki obszaru tego, co możliwe i dopuszczalne w ramach edukacji moralnej. W najogólniejszym sensie byłoby to prawo i przepisy obowiązujące w danym państwie, ale także wszystko to, co składa się na cel, istotę, działalność i strukturę działania edukacyjnego.

W tym miejscu chciałabym powrócić do komunikacyjnej koncepcji edukacji autorstwa Paula Standisha, aby ukazać przydatność osadzenia edukacji moralnej w ramach myślenia dyskursywnego. Sytuacja, w której wychowanek wyraża w języku swoje własne przekonania moralne, czyli – posługując się terminologią Paula Standisha – zaczyna „mówić o tym, co jest dla niego ważne” (Standish 2016), wyznacza moment nadania własnym przekonaniom faktycznej mocy sprawczej. „Urzeczywistnienie” wartości, a więc w tym wypadku – właściwie skonkretyzowanie tego, co warte wyrażenia w języku – wiąże się nieuchronnie z nadaniem własnym przekonaniom moralnym statusu poglądów, które można zaakceptować, zakwestionować lub odrzucić. W świetle uznania słuszności niektórych elementów koncepcji Ernesto Laclau, krytyczny dialog zachodzący pomiędzy świadomymi zachodzącego procesu edukacyjnego jednostkami, okazuje się być nie tyle dodatkowym warunkiem realizacji kształcenia moralnego, ile raczej wewnętrznym i koniecznym ogniwem tego procesu.

Jak zatem powinien przebiegać proces edukacyjny, który – z jednej strony – sprzyjałby krytycznej postawie ucznia/uczennicy oraz jego uświadomionym oraz intencjonalnym wyborom moralnym, a – z drugiej strony – nie eksponowałby nadmiernie żadnej z dwóch skrajności w ujmowaniu tej problematyki – tj. negocjowania, czyli autokreacji podmiotowej i przejawiania się autonomii moralnej poprzez odrzucenie

obowiązujących zasad albo podporządkowania się grupie społecznej na drodze transmisji kulturowej? Innymi słowy, jak daleko, a także w jakim celu, może sięgać wpływ i ingerencja instytucji edukacyjnej w „przestrzeń” myślenia i działania ucznia/uczennicy? Aby odpowiedzieć na podane pytania, przejdźmy do kluczowych dla naszej analizy pojęć autonomii moralnej wychowanków oraz celu działań edukacyjnych. Modelem przydatnym do podjęcia i rozwinięcia tej problematyki będzie dla mnie koncepcja filozoficzna autorstwa Antony’ego Duffa.

### 5.3 Liberalno-komunitarne ujęcie procesu edukacji moralnej

Koncepcja filozoficzna Antony’ego Duffa dotyczy co prawda innego obszaru niż edukacja, jednak podstawowe cele, które stawia sobie autor w odniesieniu do zagadnienia karania sprawców przestępstw na gruncie filozofii prawa, dobrze oddają zamysł, który chciałabym rozważyć jako adekwatny punkt wyjścia dla zarysowania modelu edukacji pojmowanej jako praktyka dyskursywna. Duff rozważa w swojej książce możliwość ujmowania karania jako procesu komunikowania społecznej sankcji. Komunikacyjna koncepcja kary Duffa jest odpowiedzią filozofa na słabości istniejących modeli karania sprawców: zarówno utylitarystycznego, jak i „retrybucyjnego” paradygmatu kary. Zdaniem Duffa, oba wymienione podejścia do zagadnienia karania sprawców mają swoje znaczące słabości, które w najbardziej zwięzły sposób określić można jako brak dostatecznego poszanowania autonomii sprawców w przypadku modelu utylitarystycznego oraz niedostateczne uwzględnienie społecznej oraz wspólnotowej perspektywy w przypadku „retrybucyjnej” koncepcji kary (Duff 2001: 7-14). Wszystkie trzy wątki i zagadnienia poruszane przez autora jako kluczowe dla wyjaśnienia zaproponowanego przez niego modelu karania, tj. autonomia moralna, komunikacja oraz wpływ wspólnoty na kształtowanie podmiotowości, mają istotne znaczenie dla opisu proponowanego przeze mnie dyskursywnego modelu edukacji moralnej. Zanim jednak przyjrzymy się szczegółom koncepcji Antony’ego Duffa i odniesiemy niektóre wątki podejmowanych przez niego dociekań do rozważań na temat edukacji moralnej, należy poczynić ważny komentarz na temat odniesień czynionych przez tego autora wobec zagadnienia edukacji.

Antony Duff dostrzega analogię pomiędzy opracowaną przez siebie koncepcją karania sprawców i edukacją moralną (Duff 2001: 89-91). Przyjmuje on jednak w swojej książce całkowicie inną optykę patrzenia na to zagadnienie, koncentrując się w swoich

analizach przede wszystkim na podobieństwie komunikowania społecznej sankcji i procesu kształcenia moralnego. Autor identyfikuje wspólne elementy obu obszarów tematycznych, dostrzegając pewne elementy edukacji moralnej w procesie karania sprawców. Duff odnosi się w tym obszarze do między innymi takich kwestii, jak uświadamianie znaczenia moralnego czynów podlegających karze przez przedstawicieli społeczeństwa (w przypadku karania: organa sądowe, w przypadku szkoły: przedstawicieli systemu edukacyjnego), proces kształtowania się samowiedzy i samowychowania, potrzeba wewnętrznej przemiany, czy też ujmowanie kary jako sposobu informowania sprawcy o tym, że naraził on na szwank dobro wspólnoty, łamiąc kodeks wartości obowiązujący w danej wspólnotcie społecznej. Autor ten analizuje w swojej książce nie tyle samo podobieństwo procesu karania, pojmowanego jako akt komunikacji, do edukacji moralnej, pojmowanej jako komunikowanie określonych znaczeń, ile raczej rozważa on, na ile karanie może być postrzegane jako praktyka edukacyjna w obszarze moralności. Warto podkreślić, że, zdaniem autora, przyjęcie tego rodzaju perspektywy byłoby niewłaściwym sposobem ujmowania problematyki karania sprawców. Chociaż edukacja moralna jest rodzajem działalności ukierunkowanej na przemianę wychowanka (dokładniej, reformowania jego zachowania lub postaw), to jednak sprawcy przestępstw nie wymagają przeważnie ukształtowania moralnego, lecz jedynie zakomunikowania im społecznej sankcji. Nie dokonują oni bowiem, w przeważającej części, przestępstw z powodu niewiedzy moralnej, lecz raczej pomimo znajomości podstawowych kategorii moralnych (Duff 2001: 91). Analogia nie działa zatem w kierunku, który rozważa Duff. Innymi słowy, karanie nie jest po prostu formą edukowania przestępców<sup>23</sup>.

Być może jednak, analogia zarysowana przez Antony'ego Duffa właściwie „działa” w zupełnie innym wymiarze, niż ten analizowany przez autora. Innymi słowy, być może wychowanek w procesie edukacji moralnej niczym „oskarżony w procesie” poznaje w akcie komunikacji zasady i normy, które obowiązują we wspólnotcie społecznej. Podobnie jak sprawca w koncepcji Duffa, wychowanek może przyjąć lub odrzucić komunikowane treści, jednak nie może całkowicie zignorować konsekwencji

---

<sup>23</sup> Interesującej analizy związków między edukacją moralną i karaniem sprawców dokonuje Jean Hampton w artykule „The Moral Education Theory of Punishment”, [w:] *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 13, No. 3. (Summer, 1984), pp. 208-238. Wedle przedstawionej koncepcji, kara wymierzana przestępcom może być postrzegana jako rodzaj edukacji moralnej. Debata na temat relacji między edukacją moralną i kara obecna jest także w tekstach J.G. Murphy'ego („Retributivism, Moral Education and the Liberal State”, *Criminal Justice Ethics*, 4:1 (1985) s.3.

następujących w rezultacie tego wyboru. Porównanie to ma oczywiście swoje istotne ograniczenia. O ile uczeń lub uczennica ma możliwość – przynajmniej do pewnego stopnia - zdystansowania się wobec całokształtu przekazywanych mu treści w procesie komunikowania znaczeń, o tyle sprawca przestępstwa ograniczony jest poprzez niemożliwe do uniknięcia konsekwencje tego rodzaju odmowy.

Podobnie, sytuacja, w której już na wstępie znajduje się wychowanek, a sytuacja wyjściowa skazanego, jest jednak z wielu powodów całkowicie odmienna i w tym sensie, trudna do porównania. W pierwszym przypadku, nie mamy przecież do czynienia z żadnym szczególnym odstępstwem od społecznych reguł. Jeśli więc chcielibyśmy posłużyć się w dalszym ciągu terminologią prawniczą – musielibyśmy rozważyć informacje kierowane do uczniów/uczennic raczej jako rodzaj komunikatów „prewencyjnych” niż „interwencyjnych”. Mogłyby przyjmować one formę przypominającą komunikaty w rodzaju: „Jeśli uczynisz X, mogą cię spotkać konsekwencje A, B, C, ...”, „Wybór A jest preferowany przez większość ludzi, jednak decyzja, co do postępowania w sprawie X jest zależna od twojej woli” lub nawet „Czyniąc X narażamy się na A, ale zyskujemy B”. Oczywiście komunikaty te mają w tym przypadku bardzo uproszczoną formę. Równie dobrze moglibyśmy wyobrazić je sobie jako sformułowane w zdecydowanie mniej „technicznym” oraz „nieznoszącym sprzeciwu” brzmieniu, jak np. „Czy zachowanie bohatera poznanej przez Ciebie książki jest słuszne? Uzasadnij swoją odpowiedź”. Samo to pytanie, chociaż pozornie otwarte na wiele różnych interpretacji, zakłada istnienie pewnego ograniczonego systemu możliwych odpowiedzi. Skłania ono przy tym zarówno do odniesienia rozważań do pewnego wzorca norm i wartości, jak i do zajęcia osobistego stanowiska w danej kwestii.

Biorąc pod uwagę poczynione powyżej zastrzeżenia przyjmijmy, że w porównaniu komunikacyjnej teorii karania sprawców oraz edukacji pojmowanej w kategoriach dyskursu społecznego, najważniejsza jest idea komunikowania norm społecznych, granic interwencji społecznej (zachowanie autonomii moralnej) oraz struktura wewnętrzna tego aktu. Oczywiście warto mieć świadomość, że istotnym błędem byłoby nadmierne upraszczanie procesu edukacji moralnej i odnoszenie jej „na siłę” do kategorii pochodzących wprost z języka prawniczego. Nie taki jest cel zastosowanych przeze mnie w tym miejscu porównań. Aby uniknąć ryzyka uogólnienia i fałszywych analogii, a jednocześnie oddać sprawiedliwość niektórym intuicjom Antony’ego Duffa na temat edukacji moralnej i jej związków z procesem komunikacji, przejdźmy do analizy

kluczowych pojęć obecnych w modelu opracowanym przez tego autora. Prześledźmy to, w jaki sposób możliwe byłoby pogodzenie autonomii moralnej z komunikowaniem społecznych norm i zasad w ramach procesu edukacji moralnej, pojmowanej jako społeczny dyskurs.

### 5.3.1 Edukacja moralna jako akt komunikacji

Punktem wyjścia rozważań Antony'ego Duffa jest potrzeba uwzględnienia autonomii moralnej sprawców przestępstw oraz pogodzenie tego fundamentalnego założenia z możliwością wywierania pozytywnego, społecznego wpływu na skazanego, pojmowanego w tym przypadku jako – posiadającego swoją nienaruszalną godność osobową - członka wspólnoty społecznej. Punktem wyjścia jest dla Duffa krytyka skierowana wobec dwóch tradycyjnych modeli karania: utylitarystycznego i retributywnego, a punktem docelowym opracowanie własnego modelu karania, opierającego się na pojęciu komunikacji i autonomii.

Duff uważa, że utylitarystyczny model karania, wedle którego kara wymierzona wobec sprawców miałaby przede wszystkim służyć zapewnieniu bezpieczeństwa, czyli odstraszać członków danej społeczności od czynienia występków przeciw obowiązującemu prawu, niedostatecznie podkreśla znaczenie autonomii moralnej sprawcy. Postrzegając karę jako narzędzie służące wyłącznie zewnętrznym celom, pomijane są tak istotne fakty jak decyzyjność, wolna wola, racjonalność i świadomość sprawcy (Duff 2001: 7-10). Zdaniem Duffa, przywiązywanie wagi jedynie do społecznych konsekwencji, wynikających z karania sprawców lub istnienia samej możliwości odbycia kary w sytuacji popełnienia przestępstwa, odwraca uwagę od istoty procesu karania, którą jest zakomunikowanie sprawcom faktycznego znaczenia i wagi ich czynów. Dla odmiany, retribucyjny model karania, wywodzący się pierwotnie z koncepcji prawa moralnego autorstwa Immanuela Kanta, jest zdaniem Antony'ego Duffa zbyt abstrakcyjnym sposobem ujmowania problematyki karania sprawców. Chociaż model retribucyjny zakłada, że konieczność karania wynika z obowiązku „odpłacenia” („retribucji”) społeczeństwu za popełnione czyny i w tym sensie, uwzględnia – do pewnego stopnia – perspektywę sprawcy przestępstwa, to jednak okazuje się być koncepcją trudną do zrealizowania w praktyce. Komunikowanie znaczenia i wagi popełnionego czynu ma bowiem także inne cele niż jedynie przemiana wewnętrzna sprawcy, która mogłaby nastąpić w rezultacie zrozumienia istoty

popelnionego czynu i konieczności poniesienia za ten czyn odpowiednich konsekwencji (Duff 2001: 19-23).

Biorąc pod uwagę podane czynniki, Antony Duff proponuje, aby pojmować karanie jako rodzaj „świeckiej pokuty” (*secular penance*), polegający na komunikowaniu sprawcom społecznej sankcji oraz dawaniu im realnej możliwości powrotu na łono wspólnoty, której zasady naruszyli, poprzez dokonanie przestępstwa (Duff 2001: 106-107). Celem karania miałyby być przekonanie sprawców do tego, aby w pełni zrozumieli znaczenie własnych czynów i ich negatywne konsekwencje, a także do tego, aby zapragnęli zmiany własnego postępowania w taki sposób, aby możliwe było odnowienie więzi ze wspólnotą społeczną. Aby zilustrować cele karania, Duff przyjmuje zasadę „trzech R” (*repentance, reform, reconciliation*). W toku procesu karania, skazani powinni:

- (1) Zrozumieć, na czym polegał czyn, którego dokonali, przyznać się przed sobą i innymi do tego, że popełnili błąd oraz przejawić skruchę związaną z rozpoznaniem własnej winy (*repentance*);
- (2) Zdecydować się na podjęcie trudu wewnętrznej przemiany, która obejmowałaby zrozumienie potrzeby przekształcenia własnego myślenia i zmianę preferowanych do tej pory zachowań, a także faktyczne podjęcie działań zmierzających do tego celu (*reform*);
- (3) Zadośćuczynić osobom skrzywdzonym w efekcie dokonanego przestępstwa w taki sposób, aby w przyszłości możliwe było odbudowanie relacji ze wspólnotą społeczną, reprezentowaną przez tych, którzy zostali skrzywdzeni przez sprawców (*reconciliation*) (Duff 2001: 107-112).

Spełnienie tych trzech warunków miałyby, zdaniem Antony’ego Duffa, stanowić nie tylko efekt docelowy, ale także wyznacznik tego, że sprawca został ukarany. Karanie, które Duff nazywa „świecką pokutą” przypomina akt religijny, ponieważ uświadomienie sobie odstępstwa od zasad (rozpoznanie grzechu), wewnętrzna przemiana (postanowienie poprawy) oraz odbudowanie więzi ze wspólnotą (zadośćuczynienie wobec społeczności), stanowiłoby właściwy przebieg procesu karania, a nie tylko rezultat tego procesu.

Criminal punishment, I argue, should be understood and justified as a communicative, penitential process that aims to persuade offenders to recognize and repent the wrongs they have done, to reform themselves, and so to reconcile themselves with those they have wronged (Duff 2001: 175).

Twierdzę, że kara powinna być rozumiana i uzasadniona jako komunikacyjny proces „pokuty”, mający na celu przekonanie sprawców do tego, aby zrozumieli złe czyny, których dokonali, odpłacili za nie, a także aby dokonali samo-reformy i odbudowali związki z tymi, wobec których dokonali złych czynów (tłumaczenie własne).

Komunikacyjna koncepcja kary wzbudza wiele uzasadnionych wątpliwości. Niestety, krytyka ogólnych założeń, a także szczegółowych elementów koncepcji Antony’ego Duffa zdecydowanie przekracza ramy moich rozważań na temat edukacji moralnej. Zarówno bezpośrednie przeniesienie założeń tej koncepcji na grunt szkoły, jak i uznanie istnienia wyraźniej analogii pomiędzy procesem „świeckiej pokuty” oraz wychowania moralnego, byłoby znaczącym błędem. Moim zamiarem nie jest – wobec tych zastrzeżeń – zrealizowanie żadnego z dwóch opisanych powyżej celów. Jest nim raczej, wykorzystanie i ocena przydatności wybranych aspektów koncepcji Antony’ego Duffa dla dyskursywnego modelu edukacji moralnej. Elementami tymi są z pewnością: pojęcie autonomii moralnej oraz komunikowania społecznej sankcji. W tym celu, zastanówmy się, czym właściwie jest autonomia moralna wychowanka, dlaczego wymaga ona szczególnej ochrony, a także, w jaki sposób proces komunikacji, może sprzyjać lub zagrażać autonomii ucznia/uczennicy.

Na samym początku, warto odnieść się do poglądu Antony’ego Duffa, wedle którego akt komunikacji jest z założenia ukierunkowany na oczekiwanie odpowiedzi ze strony drugiego człowieka. Akt komunikacji nie jest wszakże prostym wyrażaniem własnej opinii, sądu czy przekonania, ale akt ten domaga się faktycznej odpowiedzi (reakcji), zapośredniczonej w rozumieniu treści i formy komunikatu („communication involves, as expression need not, a reciprocal and rational engagement” – „w przeciwieństwie do ekspresji, komunikacja wymaga obopólnego i racjonalnego zaangażowania” – Duff 2001: 79). Możliwość wyrażenia zgody na komunikowane treści lub możliwość odrzucenia wyrażanych poprzez ten akt opinii, nadaje komunikatowi właściwy sens. Dzięki temu, perswazja – będąca narzędziem systemu karnego opierającego się na „komunikacyjnej koncepcji kary” – uchroniłaby sprawcę od postrzegania go jedynie w kategoriach środka do osiągnięcia określonych celów społecznych. Potraktowanie sprawcy jako strony aktu komunikacji, mogącej aprobować lub odrzucać przekazywane jej treści, stanowiłoby wyraz uznania autonomii podmiotowej skazanego/oskarżonego. Oczywiście, dyskusyjną pozostaje w tym przypadku rzeczywista możliwość odrzucenia komunikatu przez sprawcę.

Czy faktycznie miałyby on jakiegokolwiek pole do faktycznego działania? W jego sytuacji, być może to raczej symulowanie przemiany osobowości i pogodzenia się ze społeczną opinią na temat popełnionych czynów mogłoby zapewnić mu skrócenie wymiaru kary.

Przenieśmy te rozważania na szkolny grunt. Dyscyplinowanie uczniów nieuwzględniające w szczególności sposób ich osobistej perspektywy, a mające na celu raczej modelowanie postępowania i przygotowywanie do pełnienia określonych ról społecznych i zawodowych, z pewnością charakteryzowało model kształcenia obywateli „skrojonych” na potrzeby nowoczesnego społeczeństwa przełomu XIX i XX wieku. Przewaga myślenia w kategoriach skutków społecznych i zapotrzebowania ekonomicznego stanowiła rys charakterystyczny tradycyjnego modelu edukacji (w tym, edukacji moralnej). Techniki dyscyplinowania, opisywane przez Michela Foucault w odniesieniu do instytucji władzy, dobrze ilustrują ten proces między innymi w odniesieniu do szkoły. Opisywane już przeze mnie we wcześniejszych fragmentach tego tekstu, praktyki egzaminowania, monitorowania zachowania uczniów czy dyscyplinowania, miały na celu przyporządkowanie uczniów do „oczekujących” na nich przyszłych ról społecznych i zadań, którymi mieliby poświęcić swoje dorosłe życie (Foucault 1998, 2020). Z pewnością, opisywane techniki nie sprzyjały możliwości rozwijania autonomii moralnej, rozumianej w tym miejscu jako samoświadome, racjonalne podejmowanie decyzji oraz ponoszenie za nie indywidualnej odpowiedzialności. Model nauczania, który akcentowałby jakąkolwiek możliwość przeciwstawienia się kontroli czy surowej dyscyplinie, chociażby w formie komunikowania wobec niej osobistego lub zbiorowego sprzeciwu, w większym stopniu sprzyjałby rozwojowi autonomii moralnej i sprawstwa wychowanków.

Można byłoby jednak pójść o krok dalej w naszych rozważaniach i zauważyć, że wraz z wytwarzaniem się nowych wzorców myślenia (jak chociażby pozytywne wartościowanie indywidualizmu i pluralizmu), zmieniają się jednak także sposoby sprawowania władzy i kontroli nad członkami danego społeczeństwa. Można byłoby nawet uznać za Michele Foucault, że miejsce władzy dyscyplinarnej, charakterystycznej dla przełomu XIX i XX wieku, zastąpiła w ponowoczesności nowa forma kontroli, uwzględniająca potrzeby społeczeństwa konsumpcyjnego (Foucault 2020). Wytwarzanie potrzeb zbieżnych z zapotrzebowaniem społecznym stało się, w ramach tego paradygmatu, nowym sposobem podporządkowania jednostek temu, co wobec nich zewnętrzne. „Okowy własnych pragnień”, o których pisał już wiele lat wcześniej Jean-Jacques Rousseau (Rousseau 2011), stały się nową metodą



podporządkowania jednostek władzy, działającej w okresie ponowoczesności w sposób bardziej „rozproszony” niż zcentralizowana lub zinstytucjonalizowana władza charakteryzująca wcześniejsze czasy (Foucault 2016). W świetle poczynionych w tym miejscu zastrzeżeń, komunikowanie wzajemnych „potrzeb” mogłoby być traktowane nie tyle jako wyraz poszanowania autonomii podmiotowej, ile raczej jako przejaw władzy sięgającej równie „głęboko” jak techniki dyscyplinujące, skoncentrowane na ludzkiej cielesności i „zewnętrznym” postępowaniu.

Jakkolwiek nie odpowiedzielibyśmy na pytanie o to, czy ponowoczesność sprzyja autonomii czy jedynie w inny sposób manifestuje konieczność podporządkowania się człowieka panującej aktualnie władzy, to wydaje się, że wspieranie autonomii uczniów/uczennic jest istotnym zamierzeniem niezależnie od czasów i panujących w nich schematów władzy. Być może, jest ono celem tym bardziej istotnym, że nie odnosi się wyłącznie do tradycyjnego modelu kształcenia, ale ma znaczenie także w warunkach i ramach funkcjonowania współczesnej szkoły.

Aby zilustrować analizowane w tym miejscu teoretyczne wątki problematyki, wyobraźmy sobie następującą, hipotetyczną sytuację szkolną. Podczas lekcji etyki uczniowie podejmują dyskusję na temat ujawniania informacji o tym, czy jest się zaszczepionym przeciw koronawirusowi. Nauczyciel etyki wygłasza twierdzenie, wedle którego: „Moralnym obowiązkiem jednostki jest ujawnienie faktu bycia zaszczepionym lub niezaszczepionym, ponieważ jest to istotna informacja z perspektywy bezpieczeństwa innych osób przynależących do danej grupy”. Jedna z osób podnosi rękę, na znak potrzeby wygłoszenia własnej opinii na temat wygłoszonego przez nauczyciela sądu i następnie, informuje o tym, że nie zgadza się z przedstawionym poglądem, ponieważ uważa, że informacje na temat zdrowia są prywatną sprawą każdego człowieka. Nauczyciel etyki prosi klasę o podniesienie ręki przez osoby, które uważają, że należy informować grupę o tym, że nie jest się zaszczepionym. W rezultacie przeprowadzonego „badania opinii”, okazuje się, że prawie cała klasa – oprócz osoby, która wypowiedziała się krytycznie na temat informowania o szczepieniu – zgadza się z podanym twierdzeniem. Zgodnie z pierwszym, intuicyjnym jeszcze odczuciem na temat dyskursywnej koncepcji edukacji (opierającej się na podobnych założeniach, co komunikacyjna koncepcja kary Duffa), można byłoby uznać, że w opisywanej sytuacji, grupa miałaby prawo przekonywać uczennicę do swoich poglądów, a uczennica ta, miałaby prawo zgodzić się lub odmówić racji reszcie klasy. Wyobraźmy sobie dalszy przebieg zajęcia. Powiedzmy, że uczennica ta nie chciałaby wziąć udziału w dalszej

dyskusji na temat ujawniania faktu posiadania aktualnych szczepień. Poprosiłaby klasę, aby zakończyć temat i nie przekonywać jej do większościowego poglądu. Ktoś zapewne próbowałby wtrącić jeszcze dodatkowe argumenty, inna osoba zapytałaby uczennicę czy właściwie jest ona zaszczepiona, a ktoś jeszcze inny zarzuciłby uczennicy brak dobrej woli, aby dać się przekonać do reprezentowanego przez większość grupy poglądu. W rezultacie, uczennica z naszego przykładu, zakwestionowałaby samą konieczność rozmawiania o sprawach, co do których nie ma realnej możliwości porozumienia. Ostatecznie, zbuntowałaby się także przeciw metodzie, którą zastosował w jej klasie nauczyciel etyki.

Scenariusz ten dobrze ilustruje problem granic perswazji, do którego z całą pewnością należy odnieść się przyjmując, że edukacja moralna miałaby – podobnie jak „komunikacyjna koncepcja karania” – z jednej strony, dawać uczniowi/uczennicy możliwość swobodnej „odpowiedzi” na kierowany do niej/niego komunikat nauczyciela lub innych osób będących w sytuacji edukacyjnej, a z drugiej strony, uwzględniać także pewne społeczne zasady czy też być może nawet „sankcje”, w przypadku całkowitego odrzucenia treści komunikatów. W jakim przypadku komunikowanie treści mogłoby zostać uznane za dopuszczalną formę przekonywania do wyznawanych przez daną społeczność poglądów, a w jakim przypadku, stałoby się ono praktyką godzącą w czyjąś autonomię podmiotową? Czy odmowa komunikowania przekonań jest także formą komunikowania jakiejś formy sprzeciwu w imię wyrażania własnego „głosu”?

Na początek istotne jest wprowadzenie pewnego zastrzeżenia. Wydaje się, że błędem byłoby jednoznaczne utożsamienie sytuacji komunikowania ważnych z perspektywy edukacji moralnej treści z faktyczną czynnością mówienia lub dyskusowania. Niekiedy, wyrazem „odpowiedzi” – czyli, zakomunikowaniem własnego przekonania i nadaniem mu osobistej lub społecznej wagi – może być przecież także odmowa wyrażania przekonań na dany temat lub odmowa podjęcia określonych działań. Na ten aspekt zwraca też uwagę Antony Duff wskazując, że dokonanie działania lub powstrzymanie się od jakiejś czynności lub wypowiedzi, może być także rozumiane jako zajęcie stanowiska w procesie komunikacji między stronami. W przypadku procesu karania mogłoby to być np. rzetelne wykonywanie prac społecznych przez skazanego (Duff 2001: 109). W przypadku ucznia/uczennicy, inne działanie lub powstrzymanie się od działania, będące rodzajem „komentarza” do wyrażonych przez nauczyciela oczekiwań lub opinii. W jaki sposób można byłoby jednak odróżnić tego rodzaju sytuację

od biernego podporządkowania się narzucanym, perswadowanym lub przekazywanym treściom?

W innym wariantcie przedstawionej historii, możemy wyobrazić sobie sytuację, w której uczennica – dla „świętego spokoju” – odpowiada grupie, że przekonał ją argument o ochronie zdrowia publicznego. Jeszcze inny wariant zakładałby, że uczennica nie jest w ogóle zainteresowana tematem dyskusji, ale przeciwstawia się grupie, a następnie odmawia wypowiedzi jedynie po to, aby zwrócić na siebie uwagę – odróżnić się w jakiś sposób od swoich rówieśników. O ile pierwsza z przedstawionych sytuacji – czyli, świadoma odmowa wyrażenia własnego zdania – może być uznana za jakiś przejaw moralnej autonomii i swoistą „odповідź” na zaistniałe zdarzenie, o tyle dwa ostatnie warianty wskazują na zupełnie inne niż związane z poruszaną tematyką etyczną, motywacje uczennicy i całkowicie inny kontekst sytuacyjny. Sytuacja ta ujawnia kilka dodatkowych, istotnych problemów, które należy w tym miejscu zasygnalizować.

Po pierwsze, skoro celem edukacji moralnej miałyby być wspieranie kształtowania się autonomii moralnej i sprawstwa wychowanków, to w jaki sposób można byłoby sprawdzić poziom osiągnięcia tego celu? Czy wykonywanie działań w sposób świadomy i intencjonalny da się w ogóle odróżnić „z zewnątrz” od działań wykonywanych w sposób „mechaniczny”? Oczywiście w tym miejscu pojawia się jeszcze bardziej fundamentalne pytanie o to, czy w ogóle należałoby analizować te wewnętrzne motywacje i wnikać w intencje dokonujących wyboru podmiotów moralnych? Wydaje się, że Michel Foucault ma wiele racji uznając, że wpływ na wewnętrzne motywacje jest w zasadzie także jakąś formą przejawiania się władzy i potrzeby kontroli społecznej (Foucault 2020). Być może byłaby to ingerencja jeszcze bardziej dotkliwa dla drugiego człowieka, ponieważ ingerowałaby ona w sferę wewnętrznych przekonań i intencji, pod pretekstem zwiększania zakresu podmiotowej autonomii. Próba rozwiązania tego problemu jest uznanie, że edukacja moralna z założenia jest już jakąś formą ingerencji w działania i przekonania wychowanków. Alternatywą byłoby w zasadzie odrzucenie możliwości i zasadności idei kształtowania postaw moralnych i przekonań młodzieży. Jeśli więc zakładamy w ogóle zasadność edukacji moralnej, to jednocześnie godzimy się na to, że jednocześnie jest to działanie ingerujące w jakimś stopniu w życie uczniów/uczennic. Nic nie stoi przy tym na przeszkodzie, aby starać się wyznaczyć właściwe granice takiego działania i opracować warunki, które gwarantowałyby jak największy zakres podmiotowej autentyczności, wolności i rzeczywistego sprawstwa. Temu zadaniu służy

próba odpowiedzi na pytanie o to, czym jest autonomia moralna wychowanka/wychowanki.

Po drugie, czy każdy rodzaj autonomii może być postrzegany jako spodziewany i zamierzony efekt działań edukacyjnych? Innymi słowy, co jest w tym przypadku ważniejszym celem działań edukacyjnych: autonomia wychowanka czy dobro wspólne? Na jakiej zasadzie można byłoby określić kompromis pomiędzy tymi dwiema sytuacjami? Oczywiście dylemat ten może w ogóle nie wystąpić w formie tego rodzaju alternatywy, jednak teoretycznie istnieje taka możliwość. Aby zilustrować tę możliwość, rozważmy czwarty już wariant opisywanej przeze mnie sytuacji.

Założmy, że w momencie „głosowania”, większość klasy świadomie uznałaby, że informowanie o szczepieniach jest niezgodne z zasadą poszanowania prawa jednostki do prywatności. Grupa poszłaby o krok dalej. Wyobraźmy sobie, że ktoś ze zgromadzonych w sali lekcyjnej uczniów oświadcza, że „Prawo do wolności powinno obejmować także możliwość zdejmowania masek w miejscach publicznych, pomimo prawnego nakazu ich noszenia”. Chociaż nauczyciel, a także kilkoro uczniów i uczennic przedstawiłoby kontrargumenty wobec tego stwierdzenia, nikt z osób reprezentujących „większościowy” pogląd na sprawę, nie dałby się przekonać ani, co do zasadności informowania o byciu zaszczepionym, ani o konieczności noszenia masek w przestrzeni publicznej. Zajęcia z etyki dobiegłyby końca, a nikt spośród dyskutantów nie zmieniłby swoich poglądów pomimo trwającej dyskusji. Co więcej, kilka osób – pod wpływem rozważań i płynących z nich kontrowersyjnych wniosków – zdecydowałoby się na to, aby zdjąć maski na korytarzu szkolnym i świadomie złamać – niesprawiedliwy ich zdaniem – zapis szkolnego statutu. Chociaż nauczyciel z naszego przykładu przywiązywał dużą wagę do autonomii moralnej swoich wychowanków/wychowanek, to jednak trzeba przyznać, że opisywana sytuacja całkowicie wymknęła się spod jego kontroli.

Wydaje się, że przedstawione przeze mnie cztery warianty wyobrażonej sytuacji edukacyjnej, dobrze ilustrują problematyczne z perspektywy procesu edukacyjnego aspekty, związane z uznaniem dyskursywnego modelu edukacji moralnej. Są to przede wszystkim: (1) trudność w pogodzeniu autonomii moralnej z uznaniem istnienia treści i zasad, do których warto przekonywać ze społecznego punktu widzenia, (2) problem granic perswazji, (3) właściwe rozumienie pojęć „komunikacji językowej” i „autonomii podmiotowej”. Jest to dobry moment, aby rozważyć podane zagadnienia rozpoczynając

od doprecyzowania znaczenia pojęcia autonomii moralnej i określenia ram, w jakich warto lub należy obracać się w problematyce edukacji moralnej.

### 5.3.2 Autonomia moralna wychowanków/wychowanek

W ramach analizy pojęcia podmiotowości ucznia/uczennicy przywołana została przeze mnie koncepcja autorstwa Spendla zakładająca, że na podmiotowość człowieka składa się kilka istotnych czynników, takich jak: (1) poczucie jednostkowości osobowej, (2) świadomość osobowych uwarunkowań, (3) poczucie osobistej wolności, (4) poczucie efektywności własnych działań (Spindel 1991: 56). Wydaje się, że mówiąc o autonomii moralnej dotykamy po części każdego z wymienionych obszarów, ponieważ podmiotowość stanowi warunek konieczny autonomii moralnej. W najprostszym rozumieniu - wynikającym z językowego znaczenia zastosowanych słów - termin autonomia oznacza samostanowienie (od gr. przedrostka „*auto*” i słowa „*nomos*” oznaczającego prawo). Mówiąc o autonomii moralnej, mamy więc na myśli możliwość czy też zdolność do podejmowania samodzielnych i niezależnych wyborów oraz do dokonywania autonomicznych ocen moralnych. Dokonywanie wyboru lub oceny moralnej – samostanowienie w kwestiach moralności – możliwe jest pod warunkiem bycia podmiotem, czyli posiadania jednostkowości osobowej, świadomości oraz możliwości sprawstwa. Należy zaznaczyć, że mówiąc o autonomii moralnej ograniczamy rozważania do bytów posiadających zdolność do myślenia w kategoriach moralnych oraz mających pewien poziom świadomości i samoświadomości. Pojęcie autonomii moralnej nie jest możliwe do zastosowania w stosunku do bytów państwowych (podczas gdy mówi się często o autonomii politycznej) lub bytów nieosobowych (np. maszyn lub mniej zaawansowanych organizmów żywych). Autonomia moralna jako zależna od podmiotowości, wymaga spełnienia warunków, które wymienione zostały jako czynniki konieczne podmiotowości. Choć większość z nich nie budzi wątpliwości, jak na przykład poczucie jednostkowości czy świadomość osobowych uwarunkowań, to jednak dwa ostatnie czynniki wymagają pewnego doprecyzowania.

Wydaje się, że autonomia moralna wymaga przekonania o istnieniu wolnej woli. Innymi słowy, aby działać w sposób samodzielny i niezależny w kwestiach dotyczących moralności, należy uznać, że jest się do tego zdolnym, tzn., że w sytuacji wyboru moralnego można byłoby zdecydować inaczej niż w danym przypadku oraz, że wybór ten nie był w pełni zdeterminowany przez inne – zewnętrzne lub czysto biologiczne –

czynnikami. Dlaczego jednak w przytoczonej powyżej definicji podmiotowości pojawia się odwołanie do „poczucia osobistej wolności”, a nie do uznania jej rzeczywistego istnienia?

W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie, warto sięgnąć do koncepcji Immanuela Kanta, który uważał wolność człowieka za „ideę regulatywną”, czyli przekonanie, którego nie można w sposób pewny dowieść na mocy teoretycznych dociekań i naukowych metod, lecz należy przyjąć je jako postulat praktyczny ludzkiego postępowania. Chociaż bowiem wolność jest warunkiem koniecznym możliwości podejmowania osobistych wyborów przez człowieka, to jednak stanowi ona *noumenon*, czyli wykracza poza sferę zjawisk i w związku z tym, nie jest możliwa do ścisłego, teoretycznego opisanie. Uznanie istnienia możliwości dokonywania wolnych wyborów jest ufundowane na postulacie praktycznym i w tym znaczeniu, wymaga podmiotowej akceptacji, którą możemy dla uproszczenia określić jako „poczucie możliwości dokonywania wolnych wyborów”.

Wolność to pojęcie czysto rozumowe, które dla filozofii teoretycznej pozostaje dlatego transcendentne, że nie sposób przyporządkować mu żadnego miarodajnego przykładu, zaczerpniętego z jakiegokolwiek możliwego doświadczenia. Wolność nie jest więc przedmiotem dostępnym poznaniu teoretycznemu. Jej pojęcie nie posiada ważności konstytutywnej, a jedynie regulatywną – mianowicie jako wyłącznie negatywne pryncypium rozumu spekulatywnego; wykazuje ono jednak realność w swym zastosowaniu praktycznym, kiedy to podstawowe pryncypia działania, niezawisłe od jakichkolwiek uwarunkowań zmysłowo-empirycznych i stanowiące rodzaj przyczynowości czystego rozumu, określają naszą wolę arbitralną, dowodząc tym samym istnienia w nas woli czystej, z której początek biorą etyczne prawa i obowiązki (Kant 2005: 27-28).

Zauważmy, że autonomia moralna przejawia się w koncepcji Immanuela Kanta jako prawo podmiotu do dokonywania racjonalnych wyborów moralnych i do formułowania zasad postępowania w oparciu o uniwersalne prawo moralne. W ujęciu tym, podmiot pozostaje niezależny od jakichkolwiek zewnętrznych czynników, takich jak uwarunkowania fizyczne, własna emocjonalność, kontekst społeczny czy kulturowy. Wydaje się, że przekonanie Kanta, co do niezależności wyborów moralnych od wszystkiego, co wykracza poza samą rozumność człowieka, nie jest jednak w pełni uzasadnione. Wiele czynników wpływa na decyzje moralne człowieka i trudno byłoby określić z pełnym przekonaniem, gdzie zaczynają się, a gdzie kończą granice

racjonalności w podejmowaniu codziennych wyborów. Kwestia ta wiąże się z problemem natury praktycznej. Jak bowiem można w praktyce respektować autonomię podmiotową, skoro nie wiemy nawet tego, jaki jest faktyczny zakres ludzkiej wolności i co konkretnie, w danych okolicznościach, wpływa na ludzkie wybory moralne?

Pewnym sposobem wyjścia z impasu może być sposób rozumienia autonomii podmiotowej, jaki proponuje Antony Duff. Autor ten uznaje, że autonomia moralna jest prawem podmiotu do dokonywania wyborów i oceny własnego postępowania, na podstawie zinternalizowanych przez ten podmiot wartości i zasad (Duff 1001: 118). Autonomia polega więc w tym przypadku raczej na możliwości samoodniesienia do czynników wpływających na człowieka podczas podejmowania przez niego moralnych wyborów i dokonywania moralnych ocen, niż na samorzutnym i całkowicie niezależnym przejawianiu się faktycznego sprawstwa podmiotowego. Postaram się w tym miejscu wyjaśnić bardziej szczegółowo ten punkt widzenia. W tym celu przejdę do analizy czwartego warunku podmiotowości sformułowanego przez Spendla.

„Poczucie efektywności własnych działań”, czyli czwarty warunek, jaki formułuje Spendel określając znaczenie podmiotowości, ma podobny status, co uznanie przekonania, co do istnienia wolności podmiotowej. Chociaż bowiem skala osobowego sprawstwa jest niemożliwa do precyzyjnego skalkulowania, to jednak założenie, że zachodzi konieczny związek pomiędzy własnym działaniem moralnym, a jego bezpośrednimi skutkami, jest niezbędne do tego, aby uznać możliwość dokonywania przez podmiot własnych, samodzielnych wyborów. Co jednak oznacza w tym kontekście słowo „samodzielny” oraz „niezależny” wybór? Czu autonomia moralna wymaga całkowitego uniezależnienia się od innych czynników lub opierania się wyłącznie na własnych przekonaniach i poczuciu ich efektywności, czy jednak dopuszcza ona mniej lub bardziej znaczący wpływ tych czynników na podmiot moralny?

Aby odpowiedzieć na zasygnalizowane przeze mnie trudności, przywołajmy w tym miejscu koncepcję Romana Ingardena, odnoszącą się do ontycznej kategorii „samodzielności” i „niezależności”, rozpatrywanych w kontekście wyborów moralnych dokonywanych przez człowieka (Ingarden: 1998). Według Romana Ingardena, „samodzielność” oznacza aspekt istnienia polegający na tym, że dany byt nie wymaga ze swojej istoty innego bytu do tego, aby zaistnieć. Oczywiście nie oznacza to, że inne byty nie są z nim w jakimś stopniu powiązane lub od niego współzależne. Chodzi jedynie o to, że nie są one konieczne do tego, aby dany byt realnie zaistniał. Niezależność bytu polega natomiast na tym, że dany byt nie podlega zewnętrznym wobec

siebie naciskom i wpływom, które warunkowałyby jego istnienie. Przez analogię, w kontekście autonomii moralnej, niezależność i samodzielność podmiotowa oznaczałaby to, że człowiek byłby w stanie dokonywać własnych wyborów i ocen moralnych w sposób do pewnego stopnia wolny od wpływu zewnętrznych czynników, jako istota odrębna od innych bytów i zdolna do istnienia niezależnie od innych czynników zewnętrznych. Ontyczny status człowieka nie przekreśla w tym znaczeniu faktu, że decyzje i sądy moralne jednostki są podejmowane w różnych okolicznościach i podlegają one różnym czynnikom. Czym innym jest bowiem porządek istnienia, a czym innym porządek działania w świecie. Zauważmy przy tym, że sama zdolność do swego rodzaju „dystansowania się” wobec zewnętrznych czynników we własnym działaniu i myśleniu, daje człowiekowi możliwość realnej sprawczości w świecie. Czym jednak jest sprawczość człowieka?

Zdaniem Romana Ingardena, w wymiarze aksjologicznym, człowiek nie jest bytem całkowicie niezależnym i w pełni samodzielnym, lecz tym, co określa Ingarden mianem „systemu względnie izolowanego” (Ingarden 1998). Zdaniem Ingardena, autonomia moralna przejawia się w podejmowaniu własnych i do pewnego stopnia niezależnych wyborów, jednak należy pamiętać o tym, że jednocześnie decyzje te są do pewnego stopnia zapośredniczone w sytuacji aksjologicznej, na którą składa się między innymi kontekst społeczny, okoliczności przyrodnicze i psychiczne jednostki, jak też inne czynniki zewnętrzne wpływające na człowieka. Jest to punkt widzenia wpisujący się w podstawowe założenia kompatybilizmu. Zdaniem Ingardena, wola człowieka nie jest zdeterminowana, ale nie jest też całkowicie samowystarczalna. Na osobę wpływają przecież zarówno określone zdarzenia, jak i okoliczności zewnętrzne oraz doświadczenia życiowe. Wolność opisuje Ingarden w taki sposób, aby zilustrować raczej aktualną, a nie całkowitą niezależność podmiotu od czynników zewnętrznych. Zdaniem filozofa, odpowiedni sposób działania jednostki „tworzy jej własny czyn” (Ingarden 1998: 123). Oznacza to przede wszystkim fakt, że czyn ten jest wykonywany z własnej inicjatywy osoby (jest przez nią inicjowany), a także to, że jest on do pewnego stopnia niezależny od aktualnych stanów faktycznych w otaczającej podmiot rzeczywistości. Jak twierdzi Ingarden:

Aby w swojej decyzji i swoim wypływającym z niej działaniu być „niezależną” od otoczenia, osoba musi przede wszystkim mieć w sobie centrum działania, które umożliwia jej uchwycenie inicjatywy, a zarazem mieć w swej budowie urządzenia



obronne, aby nie przeszkadzano jej w działaniu. Musi być jednak podatna na ingerencje pochodzące z zewnątrz o tyle, że jej odpowiedzialność płynie z określonej postaci jej współżycia z otaczającą ją rzeczywistością, a w szczególności z innymi ludźmi. W swoich właściwościach i postępowaniu musi być tedy „otwarta” i podatna, a zarazem pod innym względem chroniona i niewrażliwa (Ingarden 1998: 123).

Roman Ingarden szczegółowo analizując pojęcie odpowiedzialności moralnej zauważa, że jej warunkami koniecznymi są: osobowy charakter istnienia, rozumienie sytuacji, odniesienie do wartości i możliwość realizowania własnych postanowień (Ingarden 1998: 81-82). Wydaje się, że to, co kluczowe dla uznania możliwości ponoszenia odpowiedzialności przez podmiot, jest także warunkiem moralnej autonomii podmiotowej. Ostatni z punktów można byłoby jedynie zmodyfikować w taki sposób, aby zaznaczyć, że chodzi nie tyle o realną możliwość wywiązania się z postanowienia, ile raczej o samą możliwość dokonywania tego rodzaju postanowień i potencjalnej możliwości działania wedle tych postanowień, o ile istniejące uwarunkowania i okoliczności by na to rzeczywiście pozwalały.

W ramach edukacji moralnej, poszanowanie autonomii wynikałoby – w kontekście zaprezentowanych poglądów – wprost z podmiotowości wychowanka i przyjmowałoby formę respektowania jego świadomych, osobowych i odpowiedzialnych wyborów. Respektowanie autonomii moralnej przez nauczyciela nie polegałoby jednak na „ślepych” akceptowaniu każdej decyzji podmiotu. Taka sytuacja byłaby możliwa jedynie wówczas, gdyby rację mieli oświeceniowi myśliciele, zakładający, że każdy człowiek jako istota rozumna ostatecznie zdolny jest do podejmowania w pełni racjonalnych decyzji, zgodnych z jakimiś regułami racjonalności. Jeśli istniałby wspólny dla istot rozumnych „imperatyw” moralny, który obowiązywałby wszystkie samoświadome i osobowe byty, można byłoby mieć ufność, że autonomiczne decyzje (o ile podejmowane we właściwy sposób) prowadzić mogą zawsze do wyborów zgodnych z tym, co najlepsze z perspektywy uniwersum istot rozumnych. To jednak – jak starałam się udowodnić w rozdziale dotyczącym krytyki oświeceniowego paradygmatu podmiotowości – są jedynie nadzieje zrodzone w określonym czasie i obszarze kulturowym. Świadomość relatywności i zmienności kryteriów i zasad postępowania moralnego, powinna uchronić nas przed nadmiernym zaufaniem dla pozornie tylko „bezstronnego” i „uniwersalnie skonstruowanego” rozumu ludzkiego.

W świetle przedstawionej przez nas krytyki, sformułowanej przez współczesnych filozofów wobec oświeceniowych utopii, musimy raczej zastanowić się nad tym, w jaki sposób i do jakiego stopnia można ograniczać działania wychowanków, nie łamiąc przy tym ich podmiotowych „uprawnień”. Podany przeze mnie przykład z życia szkolnego jasno pokazuje, że nie chodzi nam o nieskrępowaną możliwość mówienia i czynienia wszystkiego, czego tylko pragnie jednostka, o ile tylko byłaby ona w stanie racjonalnie udowodnić swoje racje i motywy działania, lecz o jakąś formę kompromisu między sprawczością i respektowaniem obowiązujących norm.

Interesująco przedstawia się w omawianej kwestii punkt widzenia Roberta Piłata, odnoszącego się w swoich rozważaniach, do twórczości Hannah Arendt. Piłat analizując związek między wolą i wolnością, dochodzi do wniosku, że podejmowanie wyboru moralnego – rodzące się pierwotnie z oporu wobec tego, co nieakceptowane – zapoczątkowuje coś, co filozof nazywa „samozobowiązaniem”. Działanie człowieka jest w tym przypadku odpowiedzią na poczucie ważności danego zdarzenia lub czynu. Co istotne, „samozobowiązanie” powstaje na skutek dostrzeżenia dobra czy też wartości, będących celami, do których zmierza podmiot:

(...) [W]ola wiąże się ściśle z wolnością, w ten sposób, że opór zachodzący zrazu tylko w myślach, staje się dla człowieka zobowiązujący (...), a przez to prowadzi do realnych działań i postaw. Można więc powiedzieć, że wolność uwidacznia się nie wprost, jako spontaniczność, energia, inicjatywa, lecz jako podążanie za samozobowiązaniem. Uświadomienie sobie możliwości działania realizującego pewne dobro jest sposobem urzeczywistniania się wolności, a to dzięki samozobowiązaniu, które prowadzi do rzeczywistego czynu (Piłat 2019: 112).

Rozumienie autonomii jest tutaj bardzo zbliżone do poglądu Duffa. Warunkiem wolnego działania i podmiotowego sprawstwa jest nałożenie na samego siebie jakiegoś rodzaju zobowiązania moralnego. Podobnie jak w przypadku koncepcji Duffa, proces komunikowania sankcji ma prowadzić do samodoskonalenia i świadomego postanowienia o potrzebie wewnętrznej przemiany, tak w procesie edukacji moralnej osobiste zobowiązanie jest warunkiem koniecznym właściwego rozwoju moralnego. Uzupełniając dotychczasowe rozważania, możemy zatem uznać, że kształtowanie autonomii powinno zmierzać do rozwijania samoświadomości, rozumienia i interpretowania wartości, osobistego sprawstwa i moralnej odpowiedzialności. Sposobem realizowania tych zamierzeń edukacji moralnej nie jest przy tym akceptacja

wszelkich aktów dobrowolnego i samorzutnego działania określonego podmiotu, ile raczej poszanowanie autonomii moralnej, polegającej na umiejętności świadomego, racjonalnego, odpowiedzialnego i zarazem ukierunkowanego na jakieś dobro lub wartość, myślenia i działania danego podmiotu.

Wychowankowie powinni zatem – z jednej strony – wiedzieć, że mają prawo do podejmowania własnych decyzji i wyborów moralnych, jednak – z drugiej strony – powinni być także przygotowywani do tego, w jaki sposób wyborów tych można dokonywać w sposób sensowny. Kompetencje te obejmują między innymi umiejętność oceny danej sytuacji i rozpoznawania, kiedy dane przekonanie może lub kiedy też powinno stać się samozobowiązaniem, a w jakich sytuacjach tego rodzaju związek może lub też nie powinien zachodzić. Od przekonania o słuszności danego sądu oraz posiadania „prawa do postępowania w sposób wolny”, jest bowiem długa ścieżka prowadząca do faktycznego działania podmiotowego. Uczeń i uczennica powinni być przygotowani przez szkołę nie tylko do samorzutnego podejmowania decyzji i zgodnego z tą decyzją działania moralnego, ale także do przejścia skomplikowanej drogi prowadzącej od świadomej, rozumowej lub emocjonalnej akceptacji danego sądu w oparciu o uznawane wartości, do uświadomienia sobie moralnego zobowiązania (lub jego braku) i przystąpienia lub do powstrzymania się od rzeczywistego działania.

W jaki sposób komunikacja i dialog edukacyjny mogą pomóc w tym procesie? Wydaje się, że odpowiednio prowadzony „dialog” pomiędzy poszczególnymi stronami procesu edukacyjnego, może zmierzać do pełniejszego zrozumienia kontekstu podejmowania wyborów, uniwersum wartości, a także pozwolić na skonfrontowanie własnych przekonań z opiniami innych ludzi. W rezultacie, mogłoby przecież okazać się, że dane przekonanie wcale nie jest warte podtrzymywania, a dana praktyka czy działanie, chociaż pierwotnie wydawały się słuszne, w istocie nie są godne urzeczywistnienia lub nawet aprobowania (gdy mowa jest o sądzie moralnym, a nie o działaniu moralnym).

Podsumowując rozważania o autonomii moralnej, doszliśmy do wniosku, że respektowanie wolności dokonywania wyborów i samostanowienia powinno polegać nie tyle na akceptacji decyzji podejmowanych przez samoświadome, racjonalny, jednostkowy i wolny podmiot, ile raczej na okazywaniu szacunku wobec osoby podejmującej własne wybory moralne, z jednoczesnym uwzględnieniem i komunikowaniem wiedzy na temat zróżnicowanych czynników, które mogą wpływać na wybory każdego człowieka.

Być może pewnym punktem wyjścia dla konkretnych rozstrzygnięć mogłaby być słynna formuła Johna Stuarta Milla mówiąca o ograniczeniu wolności jednostkowej poprzez prawo do zapobiegania większej krzywdzie (Mill 1999: 25), wzbogacona o postulat mówiący o tym, że perswazja jest w tej sytuacji nie tylko dopuszczalna (jak zakłada Mill), lecz wręcz pożądana. Nawet to określenie wymaga jednak bardziej szczegółowego „umiejscowienia” w sztywnych ramach systemu edukacyjnego. Nie jest bowiem kluczową trudnością odpowiedź na teoretyczne pytanie o zasadność i skalę ograniczenia działania jednostki, ale raczej odpowiedź na pytanie o praktyczne uwarunkowania i aspekty tego rodzaju ograniczeń. Chociaż wiemy już, że nie jest nią całkowita swoboda i dobrowolność działań jednostki oraz przyjmowanych przez nią sądów moralnych, to jednak nadal nie mamy jeszcze jasnego wyobrażenia o zakresie dopuszczalnego wpływu społeczności na jednostkę. Powracając do przykładów sformułowanych nieco wcześniej, wydaje się jasne, że uczniowie i uczennice, którzy zdecydowaliby się po dyskusji na lekcji etyki zdjąć w budynku szkoły maski chroniące przed zakażeniem drobnoustrojami chorobotwórczymi, powinni zostać w jakiś sposób powstrzymani od tego działania. Jednak, w jaki sposób „społeczna sankcja” miałyby zostać im zakomunikowana? Czy byłaby to ciągła, niekończąca się perswazja, czy jednak istnieją sytuacje, w których dobro wspólne byłoby ważniejsze od zachowania dyskursywnych ram procesu edukacyjnego?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, powróćmy do koncepcji Antony’ego Duffa i przyjrzyjmy się tym razem znaczeniu, jakie przypisuje on wspólnocie społecznej oraz jak autor ten wyobraża sobie praktykę „komunikowania społecznych sankcji”. Zaznaczmy przy tym, że w przypadku edukacji moralnej chodziłoby raczej o komunikowanie różnych punktów widzenia na daną kwestię, opierających się na przyjętej w danym czasie i okolicznościach wiedzy oraz dobrej woli osób uczestniczących w „procesie komunikacji”. Będzie to także okazja, aby stworzyć realne podstawy do odpowiedzi na kluczowe w tym rozdziale pytanie o cel edukacji moralnej.

### 5.3.3 Wspólnota językowa w liberalno-komunitarnych ramach

Rozpocznijmy od pytania o to, jakie znaczenie ma język lub „dialog”, dla rozwoju autonomii moralnej. Dotychczasowe rozważania doprowadziły nas do miejsca, w którym okazało się, że autonomia moralna może zaistnieć jedynie w określonych ramach i uwarunkowaniach społecznych. Wydaje się, że najwłaściwszą perspektywą

przejawiania się autonomii podmiotowej jest dyskurs. Dlaczego jednak właśnie język, a co za tym idzie, dlaczego to właśnie specyficznie rozumiany „dialog” – niekoniecznie polegający na werbalnej wymianie zdań - miałyby pełnić tak istotną rolę w procesie wychowania uczniów i uczennic do wolności, samoświadomości i osobowego sprawstwa? Czy możemy zgodzić się ze stwierdzeniem, że formuła „Mówię, więc jestem” mogłaby w pewnym sensie zastąpić we współczesnej szkole kartezjańskie *Cogito* – czyli, ideę związaną z oświeceniowym projektem podmiotowości?

O tym, czym jest właściwie jest język pojmowany jako medium edukacji moralnej, pisałam już we wcześniejszych częściach pracy. Aspektem, który należy rozważyć w tym miejscu, jest więc raczej relacja pomiędzy autonomią moralną wychowanka, a wspólnotą społeczną, opierająca się na oddziaływaniu języka jako narzędzia i przestrzeni międzyludzkiej komunikacji. Wydaje się, że sieć językowa, która wyznacza obszar funkcjonowania danej wspólnoty językowej, jest niezbędnym odniesieniem dla osobistych przekonań każdego człowieka. Wspólnota językowa ufundowana jest na współdzielonych przez użytkowników danego języka pojęciach, symbolach oraz dyskursywnych praktykach kulturowych. Działania podmiotu nie tylko zachodzą z zastosowaniem języka jako medium komunikacji (tym samym realizując charakterystyczne dla języka funkcje, takie jak informowanie o stanie rzeczy, wyrażanie emocji podmiotu czy stymulowanie emocji odbiorcy), ale mogą być także realizowane w formie wypowiedzi sprawczych. Stosując nazewnictwo Johna L. Austina, wypowiedzi tego rodzaju stanowią wówczas „akty performatywne”, będące w istocie „działaniem za pomocą słów” (Austin, za: Martinich 1996: 120-129). Przedstawię teraz w skrócie najważniejsze aspekty koncepcji Austina, aby następnie odnieść te rozważania do tematyki edukacji moralnej.

Zdaniem Austina, każdy „akt mowy” odnosi się do trzech aspektów: (1) lokucji, czyli tworzenia wypowiedzi w oparciu o system danego języka, (2) illokucji, czyli intencji mówiącego oraz (3) perlokucji, czyli mentalnego rezultatu danej wypowiedzi (Austin, za: Martinich 1996: 120-129). Każda wypowiedź jest zatem swoistą „czynnością”, ale odsyła ona także do tego, co jest zawarte w tej wypowiedzi (intencji) oraz do tego, jaki rezultat osiągany jest za pomocą tej wypowiedzi. Odnieśmy te trzy aspekty do przykładu zaczerpniętego ze szkoły, aby unaocznić ich właściwe znaczenie. Wyobraźmy sobie, że nauczyciel wygłosiłby następujący komunikat: „Niedopuszczalne jest intencjonalne i nieuzasadnione krzywdzenie innych ludzi”. Wypowiedź nauczyciela jest pewnego rodzaju czynnością, która wykonana została z zastosowaniem reguł

gramatycznych i syntaktycznych języka polskiego. Jako akt lokucyjny niesie ona w sobie pewną treść, która została zakomunikowana przez mówiącego. Jednocześnie, możemy przypuszczać, że nauczyciel wypowiadał się z zamiarem przekazania swoim słuchaczom zawartej w komunikacie treści, a prawdopodobnie, także z intencją przekonania młodzieży do słuszności wygłoszonego przekonania. Zauważmy, że dodatkowe „osadzenie” i „zrozumienie” komunikatu odbywa się także dzięki istnieniu pewnych zasad instytucjonalnych. Gdyby ten sam komunikat wygłoszony został na scenie kabaretowej, wówczas jego aspekt illokucyjny – przy założeniu, że mówiący miałby dokładnie takie same intencje, jak nauczyciel wygłaszający zdanie w sali lekcyjnej – mógłby zostać mylnie zinterpretowany. Aspekt perlokucyjny sięga o krok dalej. Zmiana mentalna następuje w świadomości odbiorców komunikatu. Wypowiedź może „być obliczona” na pewien rezultat, bądź może w sposób pozaintencjonalny przyczynić się do tego, że ktoś z uczniów na przykład faktycznie uzna przedstawioną opinię za słuszną, a być może, opracuje też własny zarzut do tak sformułowanego stanowiska nauczyciela. W konsekwencji, zadając własne pytanie, sam dokona określonego „aktu mowy”.

Odnosząc się do koncepcji Austina, Kent Bach zwraca uwagę na to, że skuteczność aktu komunikacji nie jest jednak zależna tego, czy odbiorca zmieni swój sposób myślenia, ani nawet od tego, czy właściwie zrozumie intencję mówiącego. Akt komunikacji przypomina raczej „grę w kalambury”, w której chodzi o to, aby rozpoznać „postawę” czy też „nastawienie” nadawcy (*attitude*), stojące u podstaw danego wypowiedzenia (lub innej czynności) (Bach 2006: 166). Powróćmy na chwilę do przykładu nauczyciela wygłaszającego swoje przekonanie moralne na temat zakazu krzywdzenia innych ludzi, na forum grupy uczniów i uczennic. W komunikacie wyrażanym przez nauczyciela nie chodzi przecież wcale o to, aby młodzież rozpoznała osobiste intencje nauczyciela, ani nawet o to, aby literalnie rozumiała jakiś szczególny zamysł, który stał u podłoża skonstruowanego zdania. Chodzi raczej o to, aby oprócz treści komunikatu, młodzież rozumiała także to, że nauczyciel nadaje zasadniczo pozytywne wartościowanie wygłaszanemu twierdzeniu. Tak jak w grze w kalambury, zgadywanie polega na odgadywaniu głównego przekazu, pewnej treści za pośrednictwem szeregu szczegółowych komunikatów obejmujących gesty, słowa klucze, czy też pewne kody językowe znane tylko niektórym uczestnikom rozgrywki. Nawet na tych etapach gry nie chodzi jednak bezpośrednio o poznanie intencji mówiącego, ale bardziej ogólnego zamysłu towarzyszącego wypowiedzianym słowom i pokazywanym gestom. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku komunikowania treści w procesie edukacyjnym.

Kent Bach dokonuje rozróżnienia pomiędzy semantyczną i pragmatyczną płaszczyzną wypowiedzi. Autor ten uznaje, że semantyczny wymiar wypowiedzi obejmuje wszystko to, co składa się na wypowiedź mówiącego (to, co zostaje przez niego wypowiedziane), ale także bezpośredni kontekst niezbędny do zrozumienia tej wypowiedzi (m.in. reguły stosowania języka w danym systemie). Pragmatyczna płaszczyzna wypowiedzi obejmuje szeroko rozumiane okoliczności samego aktu wypowiedzi, czyli wszystko to, co jest niezbędne do zinterpretowania wypowiedzi przez odbiorcę komunikatu (Bach 2006: 171). Ciekawą ilustracją różnicy pomiędzy semantyczną i pragmatyczną płaszczyzną wypowiedzi jest paradoks Moore'a, wyrażony przez Ludwiga Wittgensteina. Zdanie opracowane przez Wittgensteina brzmi: „Pomidory są owocami, ale ja w to nie wierzę” (Bach 2006: 147). Zauważmy, że zdanie to nie zawiera logicznej sprzeczności, chociaż ewidentnie ilustruje ono innego rodzaju niekoherencję. Zdaniem Bacha, powołującego się w swoim wyjaśnieniu na Johna Searle'a i opisywanego przez niego „błąd asercji”, problem zasadza się w tym przypadku na pomyleniu treści wypowiedzi z warunkami wygłoszenia tej wypowiedzi (Bach 2006: 173). Wyjaśnieniem paradoksu jest uznanie, że zdanie to wyraża „pragmatyczną sprzeczność” (Bach 2006: 147), która wynika z tego, że druga część zdania, czyli fragment dotyczący nieufności mówiącego wobec faktu dotyczącego pomidorów, zostaje wyrażony przez osobę, która wypowiada całe zdanie. Sprzeczność odnosi się do rzeczywistości pozajęzykowej, a konkretnie do postawy nadawcy komunikatu. Podsumowując swoje rozważania, Bach zauważa, że poziom skomplikowania komunikacji międzyludzkiej generuje wiele praktycznych problemów i trudności, których nie da się przewyciężyć jedynie na drodze przeformułowywania skomplikowanych zdań i konstruowania na ich podstawie prostszych komunikatów. Problem sięga bowiem znacznie głębiej i dotyczy także codziennej komunikacji, najczęściej opierającej się na zdaniach o niezbyt skomplikowanej formie.

Most sentences short enough to use in everyday conversation do not literally express things we are likely ever to mean, and most things we are likely ever to mean are not expressible by sentences we are likely ever to utter (Bach 2006: 175).

Większość zdań, na tyle krótkich, aby nadawały się do stosowania w codziennej rozmowie, nie wyraża dosłownie tego, co kiedykolwiek mieliśmy na myśli, a większość tego, co byłoby zgodne z tym, co kiedykolwiek mielibyśmy na myśli, nie jest wyrażalne

za pomocą zdań, które kiedykolwiek mielibyśmy okazję wypowiedzieć (tłumaczenie własne).

W świetle powyższych wniosków okazało się, że osadzenie procesu edukacji moralnej jako praktyki o charakterze komunikacyjnym, może być jeszcze trudniejsze niż pierwotnie zakładaliśmy. Zbierzmy jednak dotychczasowe wnioski. Okazało się, że wypowiedź podmiotowa zawiera w sobie nie tylko odniesienie do płaszczyzny rozumienia otaczającej rzeczywistości i samego siebie w tej rzeczywistości (np. własnych intencji i motywów wypowiedzi), ale także odniesienie do płaszczyzny pragmatycznej. Innymi słowy, jednym z odkryć towarzyszących procesowi komunikacji w ramach procesu edukacyjnego mogłoby być odkrycie tego, że każda czynność dokonywana przez podmiot w języku, oznacza coś, co posiada swoje szersze odniesienie we wspólnej przestrzeni dyskursywnej. Przypomnijmy sobie w tym miejscu przykład podany przez Paula Standisha dla zobrazowania tego faktu (Standish 2014: 16). Dziecko, które dzieli się ze swoimi rodzicami doświadczeniem zaczerpniętym z codzienności (np. niestandardowym zachowaniem rodzeństwa, polegającym w tym przypadku na wrzuceniu gumowej zabawki do sedesu) odkrywa jednocześnie, że zostaje ono zrozumiane także na innym poziomie, niż jedynie przekaz treści zawartych w komunikacie oraz na poziomie emocji ukazujących przebieg zdarzenia i reakcję mówiącego na to konkretne zdarzenie. Rodzice mówiącego wiedzą, że złamane zostały określone „reguły gry”, a także rozumieją pozajęzykowy, ale jednak powiązany z językiem wymiar skierowanego do nich komunikatu. Komunikat werbalny nie jest w tym przypadku w żadnej mierze precyzyjny. To raczej całokształt zachowania daje rodzicom informację o tym, w jaki sposób ich dziecko odnosi się do zaistniałej sytuacji, ale także o tym, co właściwie budzi jego zaskoczenie i uwagę.

Wydaje się, że celem edukacji moralnej jest docieranie właśnie do tego obszaru, którego nie daje się wprost i precyzyjnie wyrazić słowami, ale do którego słowa w pewnym sensie odsyłają. Powróćmy raz jeszcze do przykładu nauczyciela wygłaszającego swoje przekonanie moralne. Przypomnijmy, że komunikat, wypowiedziany w sali lekcyjnej, w czasie przeznaczonym na realizację lekcji etyki, brzmi następująco: „Niedopuszczalne jest intencjonalne i nieuzasadnione krzywdzenie innych ludzi”. Wyobraźmy sobie teraz, że bezpośrednio po tej wypowiedzi, jeden z uczniów podniósłby rękę na znak chęci wypowiedzenia własnego zdania i po zaraz udzieleniu zgody przez nauczyciela, wypowiedziałby następujące zdanie: „Niedopuszczalne jest



intencjonalne i nieuzasadnione krzywdzenie innych ludzi, ale ja w to nie wierzę”. Co właściwie wydarzyło się w tej wyobrażonej przez nas sytuacji? Paradoksalnie, chociaż z punktu widzenia dotychczasowych rozważań mogłoby to wydać się nieco zaskakujące, wydaje się, że o ile wypowiedź ucznia byłaby szczerą, to rezultat edukacji moralnej został – przynajmniej w pewnym stopniu – właściwie zrealizowany. Nie chodzi bowiem w tym procesie o uchwycenie jedynie semantycznego wymiaru przekazywanych treści, ale także o świadome i intencjonalne ustosunkowanie się do tych treści w sposób niezagrażający innym uczestnikom procesu kształcenia.

Wypowiedzi performatywne kierowane do uczniów/uczennic i formułowane przez nich/nie, mogą do pewnego stopnia realnie zmieniać „mówiących” oraz świat otaczający wychowanków. Dzieje się tak nie tylko ze względu na perlokucyjny wymiar wypowiedzi, ale przede wszystkim ze względu na jakiś rodzaj wartościowania (obecny zarówno w wypowiedzi mówiącego, jak i interpretacji odbiorcy wypowiedzi), do którego wypowiedzi te odsyłają. Zauważmy przy tym, że chociażby podmiotowa wiedza o tym, co jest warte „mówienia”, wymaga rzeczywistego zrozumienia znaczenia wypowiadanych słów, ale też umiejętności uchwytowania sensu gestów i symboli wyrażanych przez innych ludzi. Zauważmy, że nałożenie na siebie – wspomnianego już przeze mnie w odniesieniu do pojęcia autonomii moralnej – „samozobowiązania” podmiotowego, nie byłoby możliwe, gdyby człowiek nie poruszał się już w określonym uprzednio obszarze wartości i norm, do pewnego stopnia zewnętrznych wobec podmiotu. Możliwość przyjmowania krytycznego dystansu wobec zinternalizowanych przekonań i skłonności woli, ujawnia podstawowy fakt, że istnieje także obszar, do którego można (i zapewne należy) zwracać się w sytuacji dokonywania wyboru moralnego (lub sądu moralnego), lub powstrzymania się od działania moralnego (lub dokonania sądu moralnego).

W jaki sposób wspólnota społeczna może „pomóc” człowiekowi w odczytywaniu komunikatów językowych i wartościowaniu tego, o czym w istocie warto mówić, a także wyznaczaniu właściwych granic? Antony Duff uznaje, że pogodzenie ze sobą głównych założeń komunitaryzmu (dla którego podstawową kategorią jest wspólnota społeczna) oraz liberalizmu (dla którego autonomia i wolność stanowią wartości nadrzędne) jest możliwe. Co więcej, może ono stanowić punkt widzenia pozwalający na znalezienie kompromisu pomiędzy autonomią podmiotową (w przypadku koncepcji Duffa chodzi oczywiście o sytuację skazanych lub oskarżonych), a realnym wpływem wspólnoty społecznej na kształtowanie jego podmiotowości, racjonalności i ocen moralnych. Duff

uważa, że istnieją wspólne zasady moralne, które internalizowane są przez członków określonej wspólnoty społecznej. Tożsamość moralna podmiotu jest konstytuowana przez pryncypia i wartości, które są podstawą więzi społecznych w ramach danej wspólnoty ludzi. Wspólnota społeczna jest nie tylko odniesieniem dla przekonań moralnych jej poszczególnych członków, ale wyznacza ona także właściwe ramy moralności. Innymi słowy, wspólnota posiada swoją wewnętrzną wartość, niezależną od jakichkolwiek zewnętrznych norm oceny. Jest ona niezbędna do istnienia oraz komunikowania się przez członków wspólnoty.

Oczywiście w tym miejscu mogłyby pojawić się znane dobrze zarzuty dotyczące względności pojęcia dobra wspólnego. Możemy przecież z łatwością wyobrazić sobie wspólnotę, w której przestrzegane byłyby wartości jawnie sprzeczne z uznawanymi powszechnie zasadami (jak na przykład odrzucenie zakazu zabijania). Uznając, że wspólnota społeczna posiada wartość sama w sobie, a w konsekwencji, przyjęcie, że nie istnieją „zewnętrzne”, wiążące kryteria etyczne pozwalające ocenić pod kątem moralnym tego rodzaju wspólnotę, narażamy się na akceptowanie standardów moralnych obowiązujących np. w państwach totalitarnych. Zarzut ten byłby uzasadniony, gdyby nie dodatkowe kryterium, które przyjmuje Antony Duff jako czynnik konstytutywny wspólnoty moralnej.

Starając się znaleźć kompromis pomiędzy komunitaryzmem i liberalizmem Duff uznaje, że fundamentalnymi wartościami każdej wspólnoty moralnej są podstawowe pryncypia liberalizmu, takie jak: wolność, autonomia i odpowiedzialność (Duff 2001: 125-127). Każda jednostka będąca członkiem wspólnoty moralnej powinna zachować prawo do postępowania zgodnie z jej własnymi przekonaniami, tj. w sposób możliwy do pogodzenia albo w sposób łamiący uznawane wartości i zasady. Odstąpienie czy też złamanie uznawanych społecznie zasad wiązałoby się jednak z koniecznością ponoszenia odpowiedzialności moralnej przez podmiot. Antony Duff uznaje, że wymienione wartości mogą wyznaczać granice w obrębie zgodnego z komunitaryzmem punktu widzenia. Innymi słowy, autor uznaje, że wartości liberalne wzbogaciłyby i uczyniły komunitarny punkt widzenia bardziej adekwatnym do potrzeb współczesnego społeczeństwa niż ma to miejsce w przypadku klasycznej wersji komunitaryzmu, eksponującej wyłącznie wartość „dobra wspólnego”. Zdaniem autora, dopiero połączenie tych dwóch perspektyw: liberalizmu i komunitaryzmu – może prowadzić do sformułowania właściwych ram dla sprawiedliwych praktyk społecznych (w tym, praktyki karania sprawców).

Kontrargumentem, który przychodzi w tym miejscu na myśl jest sytuacja, w której mielibyśmy do czynienia z poważnym konfliktem w obrębie wartości. Wyobraźmy sobie sytuację, w której wspólnota wyewoluowałaby z poziomu społeczności uznającej wartości liberalne do stanu, w którym stałaby się ona państwem totalitarnym. Uznając prawdziwość założenia, wedle którego dobro wspólne jest wartością fundamentalną, mogłoby dojść do sytuacji, w której trwałość totalitarnego zostałaby „postawiona na szali” respektowania wolności, autonomii i odpowiedzialności podmiotowej. Które z przeciwstawnych wartości należałoby wybrać i którym z nich się podporządkować?

Innym jeszcze problemem jest także fakt, że wartości liberalne nie są pryncypiami uniwersalnymi, ale zasadami obowiązującymi w zachodnim kręgu kulturowym. Czy to oznaczałoby, że wspólnota opierająca się na innych ideach byłaby w jakimś stopniu gorsza lub mniej wartościowa?

Trudno odpowiedzieć na te zarzuty nie odwołując się do perspektywy normatywnej. Antony Duff broni się przed tym i podobnymi argumentami wskazując, że zaproponowany przez niego model jest jednak z założenia wzorcem – opisem wyidealizowanej sytuacji, która wyznacza pewien przyjęty przez niego i preferowany kierunek oraz cel dążenia. Model ten niekoniecznie musi rozwiewać wszelkie wątpliwości i zarzuty, co do jego konkretyzacji i sposobu urzeczywistnienia.

Odpowiadając na bardziej szczegółowe zarzuty, Antony Duff odwołuje się jednak przeważnie do samej istoty i celu procesu karania. Uznaje on, że zrozumienie wymierzonej sankcji, potrzeba zmiany wewnętrznej i dokonane przez sprawcę zadośćuczynienie, byłyby pewnymi naocznymi wyznacznikami tego, czy proces karania zmierza w dobrym kierunku. Ustrój totalitarny nie byłby wobec tego właściwym kontekstem dla tego typu podejścia. Antony Duff zakłada bowiem, że kara byłaby skuteczna wyłącznie z sytuacji, gdyby przemiana sprawcy nastąpiła w sposób rzeczywisty, a nie iluzoryczny (np. jako postawa odgrywana na potrzeby procesu). Wydaje się, że ten element perswazji i dialogu zawarty w koncepcji Duffa jako czynnik immanentny, wyklucza w ogóle możliwość zaistnienia odpowiednich warunków dla opisywanego paradygmatu karania w społeczeństwie totalitarnym. Cały model pozostaje więc, zdaniem Duffa, spójny jedynie w ramach ideologii liberalnej i opierającego się na niej, ustroju politycznego.

W świetle tego rodzaju zastrzeżeń i komentarzy, wydaje się najbardziej zasadne, aby przystąpić w tym miejscu do rozważenia form i kontekstów, w jakich można byłoby realizować model kształcenia zbliżony do założeń Duffa, jednak pozostając już w ścisłym

kontekście edukacyjnym. Odpowiedź na ewentualne zarzuty byłaby zdecydowanie bardziej trafna już w tym, szczegółowo zarysowanym obszarze. Aby zrealizować to zadanie, przejdźmy do zagadnienia fundamentalnego dla dalszych rozważań. Teraz, gdy wyjaśniliśmy już pojęcia autonomii moralnej i komunikacji, na której miałyby opierać się edukacja moralna, nadszedł czas, aby powrócić do pytania o cel działań edukacyjnych w ramach kształcenia moralnego.

## 5.4 Cele edukacji moralnej

Jednym z możliwych ujęć edukacji moralnej – obecnym już w nowożytnej myśli pedagogicznej - jest przekonanie o tym, że edukacja stanowi przejście od heteronomii do autonomii moralnej wychowanka. Celem kształcenia moralnego jest – w tym znaczeniu – wspieranie wszechstronnego rozwoju jednostki, przyjmujące formę towarzyszenia młodemu człowiekowi w kształtowaniu przez niego własnej autonomii podmiotowej. Bliskie temu przekonaniu jest podejście do kształcenia filozoficznego, opisywane i interpretowane przez Georga Steinera na podstawie analizy relacji pomiędzy mistrzem i uczniem, mającej swoją szczególną rangę w okresie starożytności i średniowiecza. Steiner sądzi, że właściwym momentem wieńczącym cały proces kształcenia jest ten, w którym wychowanek w pewien sposób buntuje się przeciw swojemu nauczycielowi oraz reprezentowanym przez niego ideom i tym samym, wkracza na własną ścieżkę poszukiwania prawdy. Nauczyciel nie powinien stawiać sobie za cel podporządkowania sobie woli wychowanka, uczenia go „ślepego” posłuszeństwa dla własnych słów, ani postawy biernego akceptowania promowanych postaw. Nauczyciel powinien mieć świadomość, że spoczywa na nim odpowiedzialność za proces samorozwoju wychowanka, ale jednocześnie powinien także pogodzić się faktem, że uczeń/uczennica może w procesie samorozwoju odrzucić niektóre, a być może nawet większość jego nauk:

Nauczanie bez niepokoju, bez zalęknionego szacunku dla rodzącego się ryzyka, jest frywolnością. Tylko za cenę ślepoty można sobie na nią pozwalać, nie myśląc o osobistych i społecznych konsekwencjach. Rzetelnie nauczać to budzić w uczniu wątpliwości, ćwiczyć go w niezgodzie. Przygotowywać go do odejścia (...) Prawdziwy Mistrz zostaje na końcu sam (Steiner 2003: 110-111).

Kształtowanie autonomii podmiotowej wymaga odkrycia przestrzeni wartości, norm, zasad i zachowań ludzkich, przeciw którym warto lub należy zająć odmienne stanowisko. Wymaga zrozumienia, uświadomienia oraz nazwania wszystkiego tego, co budzi naszą akceptację, a także określenia tego, co nie pokrywa się z naszymi własnymi oczekiwaniami i przekonaniem. Warto przypomnieć w tym miejscu konkluzje, które sformułowaliśmy w rezultacie rozważań na temat natury moralności i tego, w jaki sposób funkcjonuje ona w przestrzeni społecznej. Doszliśmy wówczas do wniosku, że kształtowanie się osobistych przekonań moralnych powstaje w „przestrzeni” pomiędzy tym, co uznawane przez ogół (reprezentowany w przypadku szkoły między innymi przez nauczyciela/nauczycielkę), a tym, co budzi nasz uzasadniony opór. Nie oznacza to jednak całkowitego zanegowania obowiązujących norm społecznych, ponieważ nowe wzorce postępowania oraz interpretacje pojęć i zagadnień moralnych mogą powstawać w procesie negocjowania znaczeń, modyfikowania przyjętych rozwiązań, a nie tylko w rezultacie konfliktu społecznego, ukierunkowanego na zmianę sposobu myślenia i działania.

Prawdziwy proces moralnego rozwoju nie opiera się zatem na postawie buntu przeciw konkretnej osobie, określonym przekonaniom innych ludzi lub okolicznościom związanym z jakąś realną sytuacją życiową, ale zasadza się na kwestionowaniu, negocjowaniu i reinterpretowaniu uznawanych dotychczas idei, celów lub wartości. Proces rozwoju moralności wydaje się zmierzać do uniezależnienia własnych ocen oraz przekonań moralnych od zmiennych czynników zewnętrznych, a także dążyć do opierania własnych poglądów oraz sądów moralnych na zdecydowanie bardziej trwałym fundamencie niż opinie i uznawane społecznie wzorce. Fundamencie, który może dawać podstawy dla skonstruowania osobistego sposobu patrzenia na świat, jak również dla dokonywania najbardziej trafnych wyborów moralnych. Warto zauważyć, że właściwie realizowana edukacja moralna powinna dawać podstawy do podejmowania wyborów i ocen moralnych nie tylko w sytuacjach względnie łatwych do osobistego zinterpretowania, ale także w przypadkach, gdy nie dysponujemy pełnym zakresem potrzebnych nam informacji, a także w sytuacjach, gdy potencjalne konsekwencje danego czynu są dla nas niemożliwe do przewidzenia. Uniezależnienie oceny i wyborów moralnych od względnych okoliczności i czynników wtórnie umacnia także umiejętność dystansowania się wobec postawy konformizmu, czyli w tym kontekście od przyjmowania postawy bezrefleksyjnego akceptowania norm uznawanych

przez określoną wspólnotę społeczną. Czym jednak jest ów konstruktywny opór jednostki, skoro nie jest on tożsamy z buntem przeciw normom społecznym?

Być może jest to rodzaj wewnętrznego konfliktu, osobistego wysiłku polegającego na odnoszeniu się do uwewnętrznianych norm, wartości i przekonań, którego rezultatem jest zaakceptowanie tych zasad i w rezultacie, idący za tym „samozobowiązanie” moralne, lub też zakwestionowanie poznawanych zasad i uznanie ich za niewłaściwe. Przekonanie o tym, że konflikt wewnętrzny, rozumiany jako zderzenie kontrastujących ze sobą poglądów, stanowi punkt wyjścia dla rozwoju moralnego jednostki, pojawia się między innymi w dziełach i rozważaniach twórców koncepcji rozwoju moralnego człowieka – Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga. Jean Piaget uznał, że rozwój poznawczy i moralny dziecka opisać można według określonych stadiów rozwojowych: od poziomu przed-moralnego, przez poziom heteronomii moralnej (zależności od zewnętrznych zasad i norm), aż po stadium autonomii moralnej (samodzielnego podejmowania decyzji moralnych). Lawrence Kohlberg (1981) znacząco rozwinął teorię postępu moralnego, wzbogacając rozważania Jeana Piageta (1966) i Johna Deweya (1972) o istotne wątki problematyki. Chciałabym omówić teraz najważniejsze z nich, a następnie poddać przedstawioną koncepcję krytyce.

Lawrence Kohlberg uważa, że wraz z rozwojem psychicznym i poznawczym, człowiek nabywa także kompetencji w zakresie wyborów i ocen moralnych. Proces rozwoju moralnego jest – zdaniem Kohlberga – powiązany w sposób konieczny z nabywaniem przez dziecko zdolności kognitywnych, w tym przede wszystkim umiejętności logicznego rozumowania i abstrakcyjnego myślenia (Kohlberg 1981). Autor ten uznaje, że istnieją trzy, następujące po sobie poziomy rozwoju moralnego człowieka, z których każdy obejmuje po dwa stadia rozwojowe. Przejście wcześniejszych stadiów jest niezbędne do tego, aby dana jednostka mogła osiągnąć wyższy poziom rozwoju moralnego. Należy przy tym zaznaczyć, że zdaniem Kohlberga, nie każdy człowiek osiąga w swoim życiu wyższe poziomy rozwoju. O tym, na jakim stadium rozwoju moralnego znajduje się dany człowiek stanowi to, jakie motywacje identyfikuje on jako czynniki uzasadniające określony wybór moralny. Chociaż szczegółowy opis wymienionych przez Kohlberga stadiów przekracza ramy mojej pracy, przyjrzyjmy się chociaż krótkiej charakterystyce poszczególnych etapy rozwoju (na podstawie: Thomas 2002: 513):

Poziom przedkonwencjonalny:

- (1) Stadium kary i posłuszeństwa;
- (2) Stadium celów instrumentalnych i wymiany;

Poziom konwencjonalny:

- (3) Stadium stosunków międzyosobowych;
- (4) Stadium ładu społecznego i przestrzegania społecznych reguł;

Poziom postkonwencjonalny:

- (5) Stadium podstawowych praw i umowy społecznej;
- (6) Stadium uniwersalnych zasad etycznych.

Pierwszy poziom rozwoju moralnego wskazuje na sytuację, w której osoba podejmująca decyzje moralne kieruje się przede wszystkim swoim własnym dobrem. Motywuje ją unikanie osobistej przykrości lub możliwość zaznawania przyjemności związanej z określonym wyborem moralnym. Na dalszym etapie, znaczącą rolę odgrywa też zaspokajanie własnych interesów lub wymiana usług, służąca zaspokojeniu własnych potrzeb. Drugi poziom rozwoju moralnego charakteryzuje się dostrzeganiem zewnętrznych okoliczności dokonywanego czynu. Istotną staje się opinia grupy i gratyfikacja wynikająca z postępowania zgodnego z oczekiwaniami zbiorowości. Na dalszym etapie, zachowanie jednostki przyjmuje postać dostosowania się do zasad i obowiązków przestrzeganych w ramach danej instytucji. Poziom trzeci, związany jest z respektowaniem wyższych zasad i wartości. Stadium piąte charakteryzuje się działaniem zgodnym z ogólnymi prawami i regułami społecznymi, których zadaniem jest chronić takie wartości, jak wolność, życie czy własność. Lawrence Kohlberg uznaje, że stadium to odpowiada założeniom utilitaryzmu – społeczne dobro i konsekwencje czynów mają prymat nad potrzebami jednostki. Na najwyższym stadium, człowiek rozpoznaje uniwersalną ważność abstrakcyjnych wartości. Stają się one ważniejsze niż wszelkie, ustanawiane przez człowieka prawa lub zasady (Thomas 2003: 513-514). Jest to stadium odpowiadające deontologicznej teorii moralności. Uniwersalne prawo moralne cenione jest przez Lawrence Kohlberga wyżej niż zasady wynikające z umowy społecznej lub utilitarystyczna zasada maksymalizacji szczęścia.

Generalna zasada, którą przyjmuje Kohlberg polega na tym, że człowiek przechodzi od myślenia skoncentrowanego wyłącznie na nim samym (egocentryzm), przez uwrażliwienie na los innych ludzi, wynikające z nabycia umiejętności rozumienia odmiennej niż własna perspektywy oglądu (empatia), aż po zrozumienie abstrakcyjnych

idei i wartości istotnych z punktu widzenia całej ludzkości (altruizm). Lawrence Kohlberg wychodzi z założenia, że zachodzenie rozwoju moralnego towarzyszy postępowi poznawczemu jednostki. Dzieje się tak dlatego, że człowiek w toku swojego życia musi nauczyć się przewycięzania konfliktów, pojawiających się w sposób konieczny w relacjach międzyludzkich. Im bardziej złożony jest sposób myślenia jednostki (postępujący wraz z wiekiem i towarzyszącym mu rozwojem poznawczym), tym więcej skomplikowanych aspektów danej sytuacji życiowej dostrzega człowiek. Rozwikłanie dylematów moralnych wymaga zastosowania coraz bardziej abstrakcyjnego, ale też uwzględniającego szczegóły danej sytuacji oraz poziom jej skomplikowania, sposobu rozstrzygnięcia konfliktów moralnych (Kohlberg 1981: 137, 147, za: Thomas 2003: 514-515).

Identyfikacja tego, na którym stadium rozwoju moralnego znajduje się dany człowiek może nastąpić poprzez analizę odpowiedzi, jakich udzieliłby w odniesieniu do hipotetycznego scenariusza wydarzeń. Jednym z tego typu scenariuszy jest „dylemat Heinza”. Kohlberg analizuje opracowany przez siebie przypadek kobiety chorej na nieuleczalną chorobę i związany z tym dylemat, z którym musi zmierzyć się jej mąż. Jedynym lekarstwem dla kobiety jest lek, w którego posiadaniu znajduje się aptekarz. Żąda on jednak sumy dziesięciokrotnie wyższej niż koszt produkcji medykamentu. Jest to koszt, którego Heinz nie jest w stanie ponieść, a właściciel apteki nie jest skłonny do negocjowania ceny. Heinz zostaje postawiony przed koniecznością wyboru: zaakceptowania perspektywy śmierci żony albo kradzieży lekarstwa z apteki. Zdaniem Kohlberga, rozstrzygnięcie dylematu wymaga zastosowania kategorii obecnych w szóstym, najwyższym stadium rozwoju moralnego człowieka. Wybór wartości życia wobec prawa do zachowania własności to decyzja, którą można podjąć zdając sobie sprawę z istnienia uniwersalnego prawa moralnego, stojącego wyżej niż konwencje społeczne i przepisy prawa stanowionego (Kohlberg 1981: 12, za: Thomas 2003: 515).

Lawrence Kohlberg nie ogranicza swoich rozważań do opisanie procesu rozwoju moralnego jednostki lub do uzasadnienia zasadności uznania preskrytywizmu etycznego i deontologii Immanuela Kanta jako teorii najlepiej oddających kryteria uznawane na najwyższym stadium rozwoju moralnego, ale dostrzega też, w opracowanej przez siebie koncepcji, solidny potencjał do konstruowania na jej podstawie, „kognitywno-rozwojowego modelu edukacji moralnej” (Kohlberg 1975: 673). Punktem wyjścia jest dla Kohlberga koncepcja wychowania, opracowana przez Johna Deweya (1972).



Według Deweya, edukacja jest rodzajem społecznej interakcji ze środowiskiem. Właściwym celem działań wychowawczych jest aktywizowanie rozwoju wychowanków, poprzez stymulowanie i wspieranie ich zdolności poznawczych. Edukacja nie powinna być realizowana w imię osiągnięcia zewnętrznych wobec niej samej celów, lecz powinna koncentrować się na wspieraniu rozwoju poznawczego i osobowego wychowanków. Cel ten osiągnąć można dzięki umożliwianiu uczniom/uczennicom osobistego doświadczania rzeczywistości. Doświadczenie edukacyjne składa się z kilku koniecznych etapów, jak konstruowanie pytań badawczych, tworzenie hipotez roboczych, dociekanie i pogłębianie analizy, a także działanie będące rezultatem poprzednich etapów pracy. Doświadczenie nie ogranicza się zatem do zwykłej aktywności szkolnej, ale ma ono charakter działania planowego, zorganizowanego, uporządkowanego. Proces edukacyjny powinien, zdaniem Deweya, wychodzić od rozpoznania przejawianych przez wychowanków uzdolnień, nawyków, umiejętności i zainteresowań (Sullivan 1966: 382).

Lawrence Kohlberg uzupełnia koncepcję Johna Deweya o szczegółowy opis stadiów składających się na rozwój moralny człowieka. Celem edukacji moralnej jest, zdaniem Kohlberga, wspieranie wychowanków w osiągnięciu coraz wyższych stadiów rozwoju moralnego. Przechodzenie do coraz wyższych etapów miałooby zachodzić dzięki zastosowaniu adekwatnych do tego celu metod i technik pracy w szkole, takich jak na przykład: prowadzenie dyskusji sokratejskiej w zróżnicowanym gronie rozmówców (znajdujących się na różnych stadiach rozwojowych), czy też rozważanie dylematów i scenariuszy postępowania, wymagających zastosowania aparatu pojęciowego charakterystycznego dla wyższych stadiów rozwoju moralnego. Przewidując, że takie postawienie problemu może prowokować zarzut indoktrynacji, Lawrence Kohlberg wymienia cechy własnego modelu edukacji, które odróżniają go od innych teorii, niosących w sobie tego rodzaju ryzyko. Kohlberg opisuje swoją koncepcję nauczania jako:

- (1) Zmierzającą do zmiany sposobu myślenia, a nie do zmiany konkretnych przekonań uczniów/uczennic;
- (2) Opierającą się na przekonaniu o potrzebie przechodzenia do kolejnych stadiów rozwoju, a nie na przekonaniu o konieczności dostosowania się do jakichś społecznych wzorców;

(3) Nieeksponującą roli nauczyciela jako tego, który jako jedyny posiada wiedzę na mocy autorytetu, ale uznającą jego głos w dyskusji za równie istotny, co innych uczestników/uczestniczek dyskusji;

(4) Uznającą potrzebę komunikowania faktu, iż istnieją rozstrzygnięcia moralne lepiej lub gorzej uzasadnione, a zarazem eksponującą potrzebę samodzielnego wyrażania przez młodzież tych przekonań, które wydają im się najlepiej uzasadnione (adekwatne) oraz oceniania wedle tej miary przekonań wygłaszanych przez innych uczestników dyskusji (Kohlberg 1975: 674).

Przejdźmy do krytyki koncepcji Lawrence'a Kohlberga, rozpoczynając od analizy teoretycznych aspektów, a następnie przechodząc do możliwości praktycznych zastosowań tej koncepcji. Chociaż pogląd Kohlberga, wedle którego konflikt wartości czy zasad stanowi początek procesu rozwoju moralnego jednostki, a także przekonanie o tym, że rozwój moralny jest w istotny sposób powiązany z rozwojem poznawczym człowieka, wydaje się być ciekawym i trafnym punktem widzenia, to jednak kilka szczegółowych aspektów teorii rozwoju moralnego budzi moją poważną wątpliwość.

Po pierwsze, Lawrence Kohlberg uznaje, że stadia rozwoju poznawczego korelują ze stadiami rozwoju moralnego. Być może nie jest to całkowicie symetryczna relacja, jednak ewidentnie zachodzi pomiędzy tymi dwoma obszarami – poznawczym i moralnym – konieczny związek. Faktycznie wydaje się, że zachodzenie pewnej relacji pomiędzy umiejętnościami kognitywnymi i postępowaniem moralnym jest faktem. Osoby niepełnosprawne intelektualnie, a także osoby, u których funkcje poznawcze nie działają prawidłowo (np. w efekcie uszkodzenia struktur mózgu odpowiadających za odczuwanie emocji), mają większe trudności adaptacyjne jeśli chodzi o respektowanie norm moralnych. Jednocześnie, trudno jest zgodzić się z Kohlbergiem, aby relacja ta przebiegała w tak schematyczny sposób. Możemy z łatwością wyobrazić sobie sytuację, w której osoba o wysokiej inteligencji i umiejętnościach analitycznych kierowałaby się własną korzyścią i możliwością zaspokojenia własnych interesów, a nie wyższymi ideałami. Równie dobrze, ktoś o niższych zdolnościach poznawczych może odczuwać w pewien sposób wyższość jednych wartości nad innymi (np. życia nad własnością). Chociaż więc znajomość problematyki etycznej, a także umiejętność posługiwania się aparatem logicznym oraz zdolność myślenia pojęciowego ułatwiają dostrzeganie złożoności rozpatrywanych konfliktów moralnych, wraz z całym spektrum towarzyszących im okoliczności, to jednak umiejętności te nie wystarczają do tego,

aby dana osoba osiągnęła określony poziom rozwoju moralnego. W grę wchodzi bowiem także czynniki pozakognitywne, takie jak emocje, relacje międzyludzkie czy doświadczenia danego człowieka. Wydaje się, że edukacja moralna – wspierając wysiłek łączenia aspektów kognitywnych i emocjonalnych – może w jakiś sposób przyczyniać się do zbliżenia do siebie obu perspektyw, chociaż nie może tego efektu w stu procentach zapewnić.

Po drugie, Lawrence Kohlberg zdaje się uważać, że edukacja moralna pełni drugorzędną wobec innych czynników rolę we właściwym przebiegu rozwoju moralnego jednostki. Skoro bowiem rozwój moralny wynikałby bezpośrednio z opanowania określonych procesów poznawczych, wówczas kształcenie moralne mogłoby wynikać wprost z przyswajania zdolności kognitywnych i z tego powodu, nie wymagać także innego rodzaju działań wspierających rozwój moralny wychowanków.

Jeśli chodzi o ten zarzut, sam autor udziela częściowej odpowiedzi. Edukacja moralna może dodatkowo sprzyjać połączeniu perspektywy kognitywnej i moralnej. Sytuacja ta może mieć miejsce dzięki zastosowaniu w szkole metod pracy sugerowanych przez Kohlberga. Dyskusja sokratejska oraz rozważanie dylematów moralnych miałyby sprzyjać porównywaniu własnych przekonań z poglądami osób znajdujących się na innych szczeblach rozwoju moralnego. Towarzyszące tym aktywnościom ocenianie poszczególnych argumentów wedle ich racjonalności i spójności logicznej, konfrontowanie własnych przekonań z innymi możliwymi ujęciami problematyki, a także nabywanie umiejętności wnioskowania logicznego, mogłyby, zdaniem Kohlberga, stanowić właściwą domenę edukacji moralnej.

Wydaje się, że odpowiedź Kohlberga jest w tym względzie przekonująca. Jednak, analizując szczegółowe aspekty jego koncepcji napotykamy na kolejny istotny problem. Zauważmy, że Kohlberg wyraźnie zaznacza wyższość modelu etycznego opierającego się na deontologii i preskrytywizmie, wobec innych modeli oceny etycznej, jak na przykład kontraktualizm, etyka cnót czy utilitaryzm. Czy jednak rzeczywiście możemy uznać, że abstrakcyjne wartości i uniwersalne prawo moralne stoją wyżej w hierarchii postępowania etycznego niż dobro wspólne społeczności ludzkiej (rozumiane jako to, co najlepsze dla największej liczby osób)? Dlaczego dostrzeganie tego, co abstrakcyjne miałyby w większym stopniu odpowiadać na wyzwania stojące u podstaw konfliktów moralnych? Ponadto, okazuje się, że nie tylko treść, ale także sposób weryfikacji i wartościowania zasad i norm opiera się na uznaniu wyższości kategorii racjonalności i logicznej koherencji danego poglądu. Skąd jednak pewność,

że rozwój moralny nie jest jednak w pewien sposób powiązany także z rozwojem sfery emocjonalnej i procesem dojrzewania społecznego? Pomijając inne zarzuty, samo założenie etyki deontologicznej, mówiące o wyższości kryteriów racjonalności nad emocjonalnością, wydaje się przeczyć intuicyjnym faktom na temat moralności społecznej. Podobnie, niejasne jest dlaczego najistotniejszymi umiejętnościami niezbędnymi do dokonywania wyborów moralnych miałyby być zdolności kognitywne. Pragnę powrócić w tym miejscu do wielokrotnie wyrażanej przeze mnie obawy, iż dalsze rozdzielanie czynników emocjonalnych od poznawczych w procesie edukacyjnym, nie powinno być właściwym kierunkiem dążenia.

Zilustrujmy sformułowane zarzuty w formie następującego eksperymentu myślowego. Wyobraźmy sobie sytuację wpisującą się w model nauczania zaproponowany przez Lawrence'a Kohlberga. Nauczyciel etyki, zachęcony możliwością zastosowania podczas zajęć metody eksperymentów myślowych, poddaje pod namysł młodzieży „dylemat Heinza”. Sądząc, że uczniowie znajdują się na różnych poziomach rozwoju moralnego, proponuje im pracę w kilku grupach projektowych, z czego każda składałaby się z całkowicie inaczej myślących osób. Przyjrzymy się pracy jednej z grup projektowych. Jeden z uczniów – Jan - przedstawia swojej grupie pogląd, wedle którego Heinz nie powinien kraść leku z apteki, ponieważ respektowanie prawa jest gwarantem porządku społecznego. Być może Heinz odnajdzie inny sposób, aby uratować swoją żonę niż kradzież lekarstwa. Anna stanowczo sprzeciwia się zdaniu kolegi z grupy. Anna pyta kolegę: „Czy naprawdę uważasz, że zasady prawa stoją wyżej niż ogólnoludzkie wartości moralne? Czy gdyby Heinz i jego żona byli obywatelami państwa totalitarnego, to wówczas także powinni respektować przepisy prawne i cenić je wyżej niż ludzkie życie. Prawo jest wytworem człowieka i nie posiada ono absolutnej wartości”. Jan zgina ręce w łokciach i kładzie głowę na dłoniach. Mruży oczy, a na jego czole pojawia się pozioma zmarszczka. Wreszcie zwraca się do Anny: „No dobrze, ale skąd wiesz, że wartość życia znajduje się wyżej w hierarchii idei niż własność? Czy nie dzieje się tak dlatego, że prawo państwa, w którym żyjemy zasadniczo opiera się na tej zasadzie? Czy nie jest ono tworem człowieka ufundowanym między innymi na zasadach zaczerpniętych z chrześcijaństwa?”. Anna odpowiada: „Co to ma do rzeczy? Skoro wartości są podstawą prawa, to mają wobec niego prymat”. „No tak, tylko nie bierzesz pod uwagę jednego...”. Po krótkiej pauzie kontynuuje Jan: „Takich osób jak Heinz jest więcej. Co gdyby wszyscy postanowili samodzielnie decydować o tym, czy w danym przypadku przepisy prawa są czy nie są zgodne z uniwersalnymi wartościami? ...

Być może lekarstwo, które tak potrzebuje Heinz zostało już przeznaczone na potrzeby innego, pilniej potrzebującego pomocy człowieka. A może dochód z jego sprzedaży finansuje badania nad lekarstwem, które w przyszłości pomoże milionom pacjentów znajdujących się w sytuacji żony Heinza”.

Ostatecznie grupa decyduje o tym, że Heinz nie powinien ukraść lekarstwa dla swojej żony. W tym samym czasie, inna grupa projektowa, rozważa ten sam dylemat w zupełnie inny sposób. Agata kieruje do zespołu następujący komunikat: „Nie wiem jak wy, ale ja czuję, że Heinz powinien ukraść lekarstwo. To po prostu najlepsze co może zrobić w tej sytuacji. To jednak jest życie jego żony”. Reszta grupy zgadza się z Agatą. Kiedy nauczyciel na nich nie patrzy, grają w grę na telefonach, gdy zerka w ich stronę, udają, że nadal toczą dyskusję na temat dylematu Heinza. Tak naprawdę rozmawiają o czekającej ich klasówce z matematyki. Nauczyciel prosi o przedstawienie odpowiedzi przez poszczególne grupy. Z poczuciem niemałego zaskoczenia uznaje, że grupa Anny musi jeszcze wiele nauczyć się o moralności, podczas gdy grupa Agaty to osoby o wybitnych kompetencjach moralnych.

Myślę, że przedstawiony przeze mnie scenariusz trafnie ilustruje problematyczność niektórych aspektów koncepcji Kohlberga. Miernikiem rozwoju moralnego człowieka nie powinno być uznanie jakiegoś konkretnego sposobu myślenia czy uzasadnienia twierdzeń, ani respektowanie tych lub innych teorii etycznych. Cóż więc innego mogłoby świadczyć o tym, że cel edukacji moralnej – czyli osiągnięcie autonomii podmiotowej – został chociaż w jakimś stopniu zrealizowany? Wydaje się, że pomijaliśmy do tej pory drugi z istotnych wątków analizy dotyczącej celów edukacji, tj. wdrażanie do respektowania dobra wspólnego. Jest to miejsce rozważań, w którym warto powrócić do koncepcji Antony’ego Duffa. Dla tego autora, autonomia podmiotowa, uznawana za kluczowy aspekt myśli deontologicznej i liberalnej, powinna być możliwa do pogodzenia z przekonaniem o znaczeniu tego, co istotne dla wspólnoty. Duff przyjmuje w tym względzie utylitarystyczny punkt widzenia (Duff 2001). Co jednak można właściwie rozumieć przez kształcenie moralne zmierzające do rozwijania zarówno autonomii podmiotowej, jak i szacunku dla „dobra wspólnego”? Na to pytanie odpowiem w ostatnim rozdziale pracy, poświęconym opisowi dyskursywnego modelu edukacji moralnej.

## Rozdział 6

### Dyskursywny model edukacji moralnej

#### 6.1 Edukacja moralna w perspektywie dyskursu

*O kapitanie, mój kapitanie!  
 Powstań i posłuchaj dzwonów;  
 Powstań – dla Ciebie wciągnięto flagę – dla Ciebie trąbka zagrała,  
 Dla Ciebie bukiety i ozdobne wieńce – dla Ciebie nabrzeże triumfujące,  
 Tobie wiwatuje ten rozkołysany tłum, ochocze twarze obracają się,  
 Słuchaj Kapitanie! Ukochany ojcze!  
 Moje ramię pod Twoją głowę!  
 To ten sam sen, który śniłeś!  
 Ten właśnie sen z Twojego pokładu,  
 Na którym spocząłeś zimny i martwy.*

*O, Kapitanie, mój Kapitanie!, Walt Whitman*

W efekcie dotychczasowych rozważań okazało się, że jednym z najistotniejszych celów edukacji moralnej jest kształtowanie autonomii podmiotowej. Polegałaby ona na możliwości samodzielnego, świadomego podejmowania osobistych wyborów oraz ocen moralnych, w oparciu o przyjmowane przez tę jednostkę wartości i zasady moralne. Jednocześnie, doszliśmy też do wniosku, że osiągnięcie autonomii podmiotowej nie powinno być kojarzone z przyjmowaniem konkretnego wzorca postępowania, opierającego się na danej teorii etycznej. Zastąpienie jednych, zewnętrznych norm postępowania etycznego innymi, nawet tymi o maksymalnie formalnym czy „uniwersalnym” charakterze (jak np. mogłoby być w przypadku uznania za tego rodzaju wzorzec preskrytywizmu etycznego), utrzymywałoby człowieka w stanie zależności od tego, co od niego zewnętrzne. W sytuacji wyboru moralnego, drogą prowadzącą do podjęcia najlepszej decyzji nie powinno być rozpatrywanie jej w odniesieniu do gotowego „klucza” odpowiedzi, lecz autentyczne, samodzielne zaangażowanie w proces podejmowania wyboru. Istotnym uzupełnieniem jest też fakt, iż proces podejmowania decyzji nie musi mieć z konieczności czysto racjonalnego charakteru. Emocje i doświadczenie życiowe mogą pełnić równie ważną rolę w podejmowaniu decyzji moralnych. Istotnym wnioskiem jest także stwierdzenie, że odpowiedzialność człowieka powinna opierać się nie tyle na samym poczuciu odpowiedzialności za dany czyn lub jego zaniechanie albo na społecznym osądzie danej

sytuacji (faktycznym lub zinternalizowanym jako społeczna norma postępowania), ile raczej na swoistym „samozobowiązaniu”. Chociaż źródłem „samozobowiązania” są między innymi wymienione powyżej czynniki, to jednak zjawisko to nie sprowadza się wyłącznie do któregoś z tych warunków. W rezultacie dotychczasowej analizy okazało się także, że pewien rodzaj „napięcia” czy też „wewnętrznego konfliktu” pojawiającego się na skutek wielu różnych czynników, w tym, między innymi konfrontacji z obowiązującymi w danym miejscu i czasie normami społecznymi, może być dla jednostki czynnikiem konstruktywnym, pozytywnie wpływającym na kształtowanie własnej podmiotowości sprawczej. W efekcie konfrontacji z tym, co zewnętrzne wobec jednostki, może pojawić się w człowieku realne zaangażowanie w proces wartościowania, deliberacji i podejmowania decyzji moralnych, a także – w dalszej perspektywie – motywacja do samodzielnego kształtowania własnego życia.

W tym względzie przyznaję rację wybitnemu humaniście dwudziestego wieku, Victorowi Franklowi. Psychiatra ten uznał, że sensem ludzkiego życia jest samotransgresja, czyli „samoprzekraczanie własnej egzystencji” (Frankl 2008: 166). Zdaniem Victora Frankla, kształtowanie własnej podmiotowości nie polega przy tym na udoskonalaniu samego siebie poprzez metodyczne, zaplanowane dążenie do określonych zewnętrznie celów albo na drodze realizowania jakichś odgórnych idei, lecz zasadza się ono na poszukiwaniu tego, co może skłaniać człowieka do dalszego rozwoju osobowego. Co ważne, człowiek nie powinien zakładać samorozwoju jako właściwego celu dążenia, ponieważ stan ten jest ze swej natury czymś nieosiągalnym w pełni w tego słowa znaczeniu. Jest on raczej „efektem ubocznym” dobrego i odpowiedzialnego działania człowieka lub skutkiem miłości okazywanej innym ludziom. Ani wewnętrzne poczucie dysharmonii (rodzaj konfliktu wewnętrznego), ani nawet stan braku, wynikający z niezaspokojenia części życiowych potrzeb, nie powinny być przy tym postrzegane jako odczucia negatywne, lecz raczej jako stan w pełni naturalny dla egzystencji ludzkiej. Homeostaza nie jest dla człowieka „punktem docelowym”, ponieważ człowiek nie stanowi samowystarczalnego „systemu zamkniętego” (Frankl 2008: 158-159). Człowiek podlega przecież wielu zewnętrznym wobec siebie wpływom, a nade wszystko, życie każdego człowieka zakorzenione jest w interpersonalnych relacjach. Jak zauważa Frankl:

(...) człowiek zawsze kieruje się oraz jest kierowany w stronę czegoś lub kogoś innego niż on sam – może to być zarówno oczekujący wypełnienia sens, jak i inny człowiek, którego

spotykamy na swojej drodze. Im bardziej zapominamy o sobie – oddając się sprawie, której pragniemy służyć, bądź też osobie, którą pragniemy kochać – tym głębsze jest nasze człowieczeństwo i tym bardziej urzeczywistniamy swój potencjał. To, co znamy pod nazwą samourzeczywistnienia, jest niczym innym, jak nieosiągalnym celem, z tego prostego względu, że im bardziej dążymy do samourzeczywistnienia, tym bardziej się od niego oddalamy. Innymi słowy, samourzeczywistnienie możliwe jest wyłącznie jako efekt uboczny samotranscendencji (Frankl 2008: 167).

Opisywane w tym miejscu zakorzenienie człowieka w międzyludzkich relacjach ostatecznie kieruje moje rozważania ku pojęciu dyskursu społecznego, a także powiązania pojęcia komunikacji z zachodzeniem procesu edukacji moralnej. Wnikliwego i rzetelnego przeglądu stanowisk z zakresu filozofii edukacji, wskazujących na znaczenie języka i deliberacji w procesie edukacyjnym, dokonuje Piotr Zamojski w książce „Edukacja jako rzecz publiczna” (2022). Powołując się na rozważania między innymi Jürgena Habermasa, Jacquesa Rancière’a oraz Nancy Fraser (1992) i „poruszając się” zarazem w perspektywie i aparacie pojęciowym pedagogiki krytycznej, autor ten rozważa pojęcie „lokalnej sfery publicznej”, która miałaby stanowić forum dla edukacyjnej deliberacji. Pojęcie „lokalnej sfery publicznej” odnosi się przy tym do „słabego” znaczenia wspólnoty społecznej. Opisany przeze mnie w proces upadku wielkich narracji podmiotowych w odniesieniu do działań edukacyjnych (patrz: rozdz. 3.4), zaowocował odrzuceniem przez Habermasa możliwości uznania istnienia jakiegoś rodzaju „wielkiej deliberującej wspólnoty społecznej”, która identyfikowałaby samą siebie poprzez działanie instytucji państwowych i sankcjonowałaby określone rozwiązania legislacyjne, wynikające z wyłaniających się z działania tej wspólnoty rozstrzygnięć. Zamiast tego, Habermas przyjmuje istnienie lokalnych wspólnot publicznych, których zadaniem byłaby „tematyzacja i artykulacja kwestii”, jakie uczestniczący w nich interlokutorzy uznaliby za „szczególnie istotne dla wszystkich obywateli” (Zamojski 2022: 84). Wpływ tych lokalnych, nieformalnych wspólnot na rozstrzygnięcia prawne w danym państwie polegałby na wywieraniu swego rodzaju presji, poprzez uwidacznianie kwestii wymagających zmiany, jak również na komunikowaniu i tym samym, upowszechnianiu „prowizorycznych” rozwiązań sygnalizowanych problemów:

Demokratyczne kształtowanie opinii i woli zdane jest na dopływ nieformalnych publicznych opinii (...) prawnie uporządkowane procedury demokratyczne mogą owocować racjonalnym kształtowaniem woli tylko wtedy, kiedy zorganizowane



kształtowanie opinii, prowadzące w ramach organów państwa do decyzji odpowiedzialnych, pozostaje podatne na wolny przepływ wartości, tematów, porad i argumentów, jakie pochodzą z otoczenia tworzonego przez komunikację polityczną, która w sobie ani w całości nie może zostać zorganizowana (Habermas 2006, za Zamojski 2022: 84).

W przypadku edukacji szkolnej, trudno jest jednak mówić o wspólnocie nieformalnej w ścisłym tego słowa znaczeniu. Jako instytucja publiczna lub podlegający ogólnemu prawodawstwu oświatowemu podmiot działalności prywatnej lub samorządowej, z całą pewnością szkoła jest miejscem realizowania określonej polityki państwa, a także „instrumentem” władzy służącym transmisji wzorców społecznych. Jednocześnie, można jednak także uznać, że społeczność szkolna, jako zróżnicowana wewnętrznie zbiorowość, składająca się z wchodzących w stałą interakcję podmiotów (jak chociażby, administracja, kadra nauczycielska, rodzice, uczniowie i uczennice, czy też organa wspierające lub nadzorujące szkołę), nie jest też po prostu pewną całkowicie sformalizowaną strukturą, która w pełni zamierzony sposób realizowałaby ogólnie narzucony program. Znacznie bardziej trafny jest zarysowany przeze mnie w pierwszych rozdziałach pracy, obraz „jaskini” nakreślany przez Masscheleina i Simmonsa (2013). Pewne procesy dzieją się w przestrzeni szkoły planowo i intencjonalnie, inne zachodzą w sposób niebezpośredni jako dominujący przekaz kulturowy (co pedagogika krytyczna określa mianem „programu ukrytego” szkoły – por. rozdz. 2.2.3), jeszcze inne procesy wynikają z bardziej lub mniej świadomego współdziałania lub oporu, czyli skomplikowanych strategii i działań, które przyjmują poszczególni członkowie i członkinie (lub też poszczególne podmioty) społeczności szkolnej. Na tej mniej „uporządkowanej” i sformalizowanej płaszczyźnie szkoły, w dalszym ciągu zachodzić może proces deliberacji, zmierzający do kształtowania się autonomii podmiotowej wychowanków. Zanim przejdziemy do analizy pojęcia deliberacji jako mechanizmu edukacyjnego we wspólnocie szkolnej, powróćmy jeszcze na chwilę do pojęcia wspólnoty.

Zauważmy, że „lokalna sfera publiczna” rodzi zupełnie inne konotacje niż „wspólnota społeczna”, do której nawiązuje w swojej koncepcji Antony Duff. Mówiąc w tym miejscu o „lokalnej sferze publicznej”, nie mamy na myśli „globalnej” zbiorowości, której członków/członkinie łączyłyby dokładnie te same normy społeczne, zasady i wartości. Mówiąc o komunikowaniu sankcji społecznej skazanym przez

przedstawicieli wspólnoty społecznej, Duff sugerował, że mechanizm ten może działać jako zachęta do zaakceptowania wartości i zasad, które są immanentne dla trwania i harmonijnego funkcjonowania danej społeczności. Podobnie, Paul Standish uznaje, że nauczyciel komunikując się z wychowankiem, niejako wdraża ucznia/uczennicę do określonej społeczności, posługującej się tym samym kodem kulturowym. Starłam się pokazać jak problematyczne jest uznanie tego rodzaju „przywiązania” kulturowego. Uznając istnienie uniwersalnych norm społecznych, do których wdrażany (lub powtórnie przekonywany) byłby członek danej społeczności, odrzucamy możliwość realnej zmiany pozycji społecznej wychowanka oraz kwestionujemy jego rzeczywistą autonomię podmiotową. Głos „wykluczonych” nie miałby w takim przypadku żadnego realnego i sprawczego znaczenia. Byłby on sankcjonowany i odrzucany (zagłuszany) pod pretekstem respektowania dobra wspólnego i jedności danej wspólnoty. Nawet, gdyby preferowanymi wartościami były – jak sugeruje Antony Duff – wolność, własność, życie oraz inne kategorie charakterystyczne dla liberalizmu, to jednak nadal istniałyby grupy osób, które nie mogąc podporządkować się wspólnocie społecznej (np. z powodu odmienności kulturowej albo „dziedziczenia” biedy i niskiego statusu społecznego), znajdowałyby się na jej marginesie.

„Lokalna sfera społeczna” jest urządzeniem znacznie bardziej dynamicznym i nietrwałym. Opiera się na jakiejś formie porozumienia, ale też na pewnej formie oporu. Jak deklaruje Piotr Zamojski, odnosząc się do powoływania lokalnej sfery publicznej umożliwiającej dyskusję o edukacji: „Za Ranciérem powołanie do życia owych słabych lokalnych sfer publicznych pojmowałem jako próby wtórzenia warunków do wydarzenia się dysensu, który zmierzałby do rekonfiguracji dzielenia postrzegalnego – oto deliberujący mogliby doświadczać czegoś, co uchodzi za niemożliwe” (Zamojski 2022: 182). W naszym przypadku, rzecz jest jeszcze bardziej skomplikowana. Nie chodzi bowiem o konkretne forum lub zróżnicowane fora dotyczące procesu edukacji, lecz idzie nam tutaj o sam proces kształcenia i wychowania. Nie chodzi też o dowolną formę kształcenia, lecz o proces edukacyjny zachodzący w ramach szkoły publicznej. Materia kształcenia jest też w tym przypadku ograniczona do kształcenia moralnego. W jaki sposób możemy więc skorzystać z pojęcia lokalnej wspólnoty deliberującej, nie tracąc jednocześnie zasadniczego sensu tego pojęcia?

Na początek odpowiedzmy sobie na pytanie o to, na czym właściwie miałyby polegać deliberacja realizowana w ramach określonej wspólnoty edukacyjnej. Według Habermasa, deliberacja zasadza się na „kształtowaniu się opinii i woli interlokutorów”

(Habermas, za: Zamojski 2022: 182). Jest to działanie rozgrywane się na forum wspólnoty lokalnej, polegające na wymianie poglądów, mające na celu wspólne rozważanie problemów i zmierzające do formułowania przemyślanych decyzji, ukierunkowanych na wzajemne porozumienie. Nie mamy tutaj więc do czynienia z komunikatem o bezpośrednio perswazyjnym charakterze, jak proponuje w swojej komunikacyjnej koncepcji kary Antony Duff, ani z wyraźną przewagą którejkolwiek z komunikujących się ze sobą stron. Współtworzące daną wspólnotę lokalną organa posiadają tę samą „wagę” głosu. Co bardzo istotne, deliberacja nie przyjmuje też przeważnie formy dialogu, ponieważ z założenia rozgrywa się ona na szerszym forum niż „spotkanie” dwóch osób. Jest to znacząca różnica względem koncepcji Paula Standisha zakładającego personalny, oparty na trosce charakter więzi pomiędzy nauczycielem i uczniem/uczennicą. Jeśli zatem chcemy mówić o deliberacji jako istocie kształcenia moralnego, powinniśmy osadzić wymianę poglądów w kilku „kręgach”, częściowo zachodzących na siebie wspólnot lokalnych. Koncepcja ta wymaga dookreślenia i doprecyzowania w odniesieniu do warunków szkolnych.

Zauważmy, że w realiach szkoły, za wspólnotą deliberującą możemy uznać zarówno całą społeczność danej szkoły w szerokim sensie (uwzględniającą na przykład władze lokalne, środowisko szkoły, rodziców czy też inne podmioty szkoły, itd.), społeczność szkoły w węższym znaczeniu (uwzględniającą uczęszczających do niej uczniów i uczennice, kadrę pedagogiczną i zarządzającą, rodziców aktualnie uczęszczających do szkoły uczniów/uczennic oraz pracowników niepedagogicznych). Swego rodzaju forum lokalnym jest także w tym przypadku społeczność nauczycieli/ek, dyrekcji szkoły oraz uczniów/uczennic. Możemy bowiem wyobrazić sobie wiele sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, które nie dotyczyłyby bezpośrednio pracowników niepedagogicznych ani otoczenia szkoły. Sprawę znacząco komplikuje fakt, że wspólnotą lokalną może być też grupa klasowa, przedmiotowa czy inna jeszcze społeczność skupiona wokół jakiejś sprawy istotnej dla współtworzących ją osób. Zwróćmy uwagę, że wspólnoty te przenikają się wzajemnie, a określenie przynależności do każdej z nich jest sprawą płynną i nieprecyzyjną. Najprostszym przykładem jest sytuacja, w której pracownik pedagogiczny szkoły byłby jednocześnie rodzicem jednego z uczęszczających do tej szkoły uczniów. W wielu sytuacjach występowałby on jako nauczyciel i tym samym, reprezentowałby w swoich poglądach punkt widzenia osoby zatrudnionej w danej placówce. W innych sytuacjach, przyjmowałby punkt widzenia rodzica, co mogłoby stawiać go w niekomfortowym położeniu, gdyby interes placówki

nie pokrywał się w danej kwestii z punktem widzenia opiekunów uczniów i uczennic. Możemy jednak pójść w naszych rozważaniach o krok dalej.

Z pewnością grupa przedmiotowa stanowi rodzaj lokalnej wspólnoty. Posiada ona wspólne zainteresowania, jakiś mniej lub bardziej sprecyzowany cel przyświecający jej działaniom, pewną przestrzeń dyskursu, o której warto mówić i którą warto traktować jako swoistą inspirację do dalszego działania. Powróćmy zatem do wyobrażonej sytuacji, którą zarysowałam we wcześniejszej części mojej pracy. Na forum grupy przedmiotowej etyki, po wspólnych rozważaniach na temat obowiązku noszenia masek chroniących przed zakażeniem koronawirusem, uczniowie zdecydowali się zdjąć maski i w ten sposób zmanifestować swoje prawo do podejmowania samodzielnych decyzji w sprawie własnego zdrowia. Z jednej strony, możemy uznać, że jest to kwestia dotycząca tej właśnie grupy. Sprawa noszenia masek ochronnych okazała się dla grupy na tyle istotna, że wspólnota ta uznała potrzebę deliberacji. Efektem podjętej dyskusji okazało się być ukształtowanie opinii większości osób w kierunku, którego nie przewidywał i nie zaakceptował nauczyciel. W pewnym sensie, deliberacja przyniosła jednak spodziewany efekt: skłoniła ona do określenia woli poszczególnych uczestników/uczestniczek, nadała im poczucie sprawstwa i ukierunkowała na konkretne działania, zmierzające do odrzucenia lub modyfikacji ustanowionych w szkole reguł postępowania. Problem polega tutaj nie tylko na tym, że interes i wola interlokutorów jest w jakiś sposób niezgodna z podstawowymi intuicjami i naczelną zasadą ideologii liberalnej, aby nie przekraczać w swoich działaniach granic wolności innych osób, ale także na tym, że oddziaływanie tej lokalnej wspólnoty nie ogranicza się wyłącznie do jej członków, ale obejmuje swym zasięgiem całą społeczność szkolną (np. uczniów poruszających się po szkolnym korytarzu), rodziców niepełnoletnich uczniów (którzy mogliby nie zgadzać się z opinią własnych dzieci), a w szerszej perspektywie, także pewne kręgi pozaszkolnych wspólnot, w których obracają się uczniowie i uczennice, a także inni członkowie społeczności szkolnej. Przykładem jest sytuacja, w której pracownik niepedagogiczny opiekowałby się w domu obłożnie chorym rodzicem, dla którego zakażenie, spowodowane przeniesieniem wirusa przez pracownika szkoły, mogłoby zakończyć się śmiercią. Zauważmy, że w sytuacji, gdy działanie osób tworzących daną wspólnotę wykracza poza samą deliberację (która zresztą zgodnie z teorią komunikacji sama też jest rodzajem działania), wówczas zawsze mamy do czynienia z jakimś szerszym wpływem postępowania jednostek na ich otoczenie społeczne. Deliberacja skupiona wokół obowiązku noszenia masek ochronnych w gronie

grupy przedmiotowej w szkole, może mieć bardzo znaczący wpływ na, jakie wzorce zachowania będzie przyjmować młodzież w działaniu poza tą konkretną wspólnotą. Ma to szczególne istotne znaczenie, gdy mowa jest o edukacji moralnej.

Chociaż więc pojęcie wspólnoty globalnej, do którego zdaje się odwoływać Antony Duff i Paul Standish nie przystaje do celów i charakteru edukacji moralnej, to jednak kwestia przyjmowania (lub przynajmniej uwzględniania) przez daną wspólnotę lokalną określonych wartości i zasad uznawanych przez ogół społeczeństwa, wydaje się być sprawą godną rozważania. Być może Antony Duff ma rację postulując, aby wspólnota czy też w tym przypadku wspólnoty społeczne, kierowały się jednak konkretnym zbiorem wartości i norm (przypomnijmy, że dla Duffa są to wartości liberalne). Przyjmijmy zatem na potrzeby naszego wywodu, że wspólnota „globalna” nie byłaby czymś konkretnym (o jasno sprecyzowanych granicach politycznych czy terytorialnych) i realnym, ale swego rodzaju postulatem – utopijnym tworem wyznaczającym granice działania lub też najbardziej fundamentalne wartości, których respektowanie wyznaczałoby funkcjonowanie realnie istniejących wspólnot o charakterze lokalnym. Postulat ten wydaje się być nie do uniknięcia biorąc pod uwagę charakter edukacji moralnej. Być może, kiedy mówimy o edukacji moralnej, to musimy też w sposób konieczny uwzględnić etyczne osadzenie samego procesu kształcenia. Wydaje się, że całkowite pomijanie specyfiki procesu kształcenia i traktowanie go jak każdego innego typu komunikacji, byłoby znaczącym błędem i uproszczeniem. Paul Standish ma wiele racji nadając relacji edukacyjnej moralny charakter, włączając do swoich rozważań kategorię troski i odpowiedzialności za wychowanka i rezultat procesu kształcenia.

Pewną próbą kompromisu między uznaniem „globalnego” charakteru wspólnoty edukacyjnej, pojmowanej jako społeczności zakorzenionej w ideologii politycznej danego państwa, a uznaniem w pełni „lokalnego”, neutralnego aksjologicznie i otwartego charakteru wspólnoty edukacyjnej, może być model „wspólnoty akademickiej”, który Antony Duff przedstawia jako z jednej strony, wyidealizowany, ale jednocześnie intuicyjnie przekonujący, wzorzec dla własnej koncepcji karania sprawców. Oceńmy przydatność tego modelu dla naszych rozważań na temat wspólnot edukacyjnych. Zdaniem Duffa, wspólnota akademicka charakteryzuje się dwiema, wyróżniającymi ją cechami konstytutywnymi.

Po pierwsze, wspólnota tego rodzaju wymaga świadomego zaangażowania członków społeczności w jej funkcjonowanie, opierającego się na respektowaniu określonych wartości. W przypadku wspólnoty akademickiej byłyby to przede wszystkim

dążenie do zgłębiania i przekazywania wiedzy oraz do rozumienia poznawanych treści (Duff 2001: 42-43). Powołując się na Alasdaira MacIntyre'a (2009), Duff uznaje, że wartości te nie powinni być postrzegane wyłącznie w kategoriach dóbr instrumentalnych (choć mogą spełniać tę funkcję dodatkowo), ale powinny one być cenione przede wszystkim jako dobra autoteliczne (MacIntyre 1985, za: Duff 2001: 43). Rozumienie i respektowanie tych dóbr powinno przy tym obejmować nie tylko uznanie ich za własne i znaczące dla jednostki, ale także za współdzielone z pozostałymi członkami danej wspólnoty. Nie powinny być one jedynie zewnętrznymi ideami, ale budować wspólną identyfikację danej społeczności.

Po drugie, wspólnota akademicka wymaga tego, aby poszczególni członkowie tej społeczności szanowali siebie wzajemnie przez wzgląd na uznawane wspólnie wartości. Szacunek ten powinien przejawiać się, zdaniem Duffa, poprzez: chęć wzajemnej pomocy i współpracy, odrzucenie możliwości wykorzystywania innych wyłącznie dla własnych celów oraz gotowość do traktowania innych zgodnie z przyjmowanymi i uznawanymi wartościami (Duff 2001: 43).

Duff zdaje sobie sprawę z zarzutu, jaki sformułowałam wcześniej w odniesieniu do społeczności szkolnej, tj. zakresu definiowania wspólnoty akademickiej. Odpowiadając na ten zarzut, autor ten uznaje, że istnieje wiele różnych poziomów funkcjonowania i przynależności, jednak precyzyjne opisanie wzajemnych zobowiązań i zakresu odpowiedzialności wydaje się być niemożliwe (Duff 2001: 44). Pozostaje więc w perspektywie myślenia „globalnego” o wspólnocie, ale uwzględnia wewnętrzne zróżnicowanie wspólnoty. Szacunek dla wspólnych wartości może, zdaniem Duffa, przyjmować różną formę. O ile personel pomocniczy i administracyjny nie musi przeważnie mierzyć się np. z problemem uczciwości akademickiej czy regulacji dotyczących praw autorskich, o tyle pracownik akademicki i student z całą pewnością powinien wiązać te zagadnienia z poszanowaniem wartości dla nauki jako wytworu kulturowego i potrzebą respektowania wartości prawdy w życiu społeczności akademickiej. Pracownik nieakademicki nie będzie jednak negował wartości nauki i prawdy. Uzna ją po prostu za kwestię o relatywnie mniejszym znaczeniu niż pracownik akademicki.

Odpowiedź Duffa nie jest zadowalająca. Możemy przecież zauważyć, że podejście do kwestii praw autorskich pracownika zajmującego się obsługą sprzętu komputerowego i nagłośnienia w salach wykładowych oraz podejście do tej samej sprawy pracownika zajmującego analogiczne stanowisko np. w urzędzie lub banku nie różni się ze względu

na miejsce wykonywania pracy. Stosunek tych dwóch osób do praw autorskich jest zależny od zupełnie innych czynników, takich jak wiedza na ten temat, podejście do kwestii poszanowania cudzej własności, czynników charakterologicznych, wzorców wyniesionych z domu rodzinnego itp. Trudno jest zatem uznać za Duffem, aby pozaakademicka kadra uczelni podpadała w jakiś szczególny sposób pod dwa warunki istnienia wspólnoty podane przez tego autora. Jakimś sposobem odparcia zarzutów jest wyłączenie z zakresu wspólnoty akademickiej osób, które nie współtworzą tej społeczności w sposób bezpośredni, np. nie uczestniczą czynnie w życiu akademickim (wykładach, seminariach) i nie są powiązane zależnościami dydaktyczno-naukowymi. Wydaje się więc, że warunki wymienione przez Duffa nie są mają charakteru wystarczającego. Dodatkowym czynnikiem byłaby w moim przekonaniu struktura danej wspólnoty lokalnej: podmioty wchodzące w jej skład i charakter zależności zachodzących pomiędzy tymi podmiotami.

Zdaje się, że odpowiedź ta, chociaż zapewne nie wyczerpuje możliwych zastrzeżeń wobec opisywanej koncepcji, to jednak istotnie zmniejsza wagę ewentualnej krytyki. W przypadku wspólnoty szkolnej, ważnym pytaniem pozostaje też to, dotyczące wspólnych wartości respektowanych przez społeczność edukacyjną. Kiedy mówimy o edukacji moralnej, to w odróżnieniu od wspólnoty akademickiej, odnosimy się nie tylko do kwestii czysto poznawczych (dążenie do wiedzy i nabywania umiejętności kognitywnych), ale także do respektowania określonych wartości, norm, a także do przyjmowanych postaw moralnych. Sprawę znacząco komplikuje też fakt, iż proces edukacyjny skierowany jest w przyszłość. Chociaż rozgrywa się on w ramach określonej wspólnoty społecznej, to zamierzone rezultaty działania sięgają poza samą tę wspólnotę. Innymi słowy, proces edukacji ma za zadanie wyposażyć młodzież w wiedzę oraz kompetencje przydatne nie tylko w danym miejscu i czasie (w ramach samej tej wspólnoty lub innych, powiązanych z nią społeczności), ale także w dalszym życiu społecznym i osobistym uczniów/uczennic. Samo zdefiniowanie wartości uznawanych przez daną społeczność szkolną, jest niewystarczające do tego, aby określić rzeczywiste wartości, do których wspólnota ta odwołuje się w całokształcie swojego funkcjonowania. Proces kształcenia moralnego nie polega bowiem na uczeniu się odwzorowania nabywanych w ramach tej wspólnoty umiejętności i postępowania, ale na przygotowaniu wychowanków do samodzielnego podejmowania wyborów moralnych i dokonywania moralnych wartościowań. Zanim więc określimy ewentualne ideały dążenia oraz wartości definiujące wspólnotę szkolną, a także przyjrzymy się jej podstawowej strukturze,

rozważmy inne cechy i uwarunkowania, na które zwraca uwagę Antony Duff w odniesieniu do wspólnoty akademickiej.

Autor ten formułuje następujące założenia, które uzupełniają jego koncepcję wspólnoty naukowej:

- (1) Wspólnota akademicka jest związana z „dążeniem” do urzeczywistniania przyjmowanych wartości („a matter of aspiration”) w tym samym stopniu, co faktycznym ich wdrażaniem; przynależność do wspólnoty wiąże się też z postrzeganiem samego siebie jako podlegającego wartościom definiującym wspólnotę („to see ourselves as subject to the demands of its defining values” – Duff 2001: 44);
- (2) Niezgoda na niektóre uznawane przez wspólnotę wartości lub na przynależność określonych osób do wspólnoty (np. ze względu na naruszanie przez nie konstytutywnych zasad) może w skrajnej sytuacji prowadzić do tego, że wspólnota ta przestanie istnieć; Jednak, nie wszystkie różnice i niezgodności (np. te o mniejszym znaczeniu dla dalszego trwania społeczności) muszą koniecznie prowadzić do całkowitego zaniknięcia danej wspólnoty;
- (3) Formalne zasady funkcjonowania społeczności powinny być zgodne z uznawanymi wartościami; w sytuacji niezgody jednostki na te warunki, a zarazem jednoczesnego respektowania konstytutywnych warunków istnienia wspólnoty (dzielenia wartości i szacunku dla osób współtworzących wspólnotę), dana jednostka powinna w dalszym ciągu przestrzegać zasad (o ile są one spójne z konstytutywnymi wartościami), ale może nie uznawać ich za własne (nie musi ich akceptować);
- (4) Wspólnota akademicka jest jedynie jedną ze społeczności, w których funkcjonuje dana jednostka; na życie człowieka ma wpływ wiele innych społeczności, które mogą, ale nie muszą się ze sobą przenikać czy „zachodzić na siebie” (*overlap* – Duff 2001: 44);
- (5) Istnieją granice oczekiwań, które można formułować we wspólnocie akademickiej, ponieważ dotyczy ona jedynie jednego aspektu życia człowieka; granica między tym, co publiczne i tym, co prywatne jest zależna od specyfiki społeczności akademickiej; nie można oczekiwać spełniania przez wspólnotę potrzeb, które nie mają nic wspólnego z celem, któremu ta wspólnota służy;
- (6) Granice wspólnoty nie muszą pokrywać się z kategoriami przestrzennymi; na przykład, zajęcia odbywające się zdalnie mogą być także aktywnością danej wspólnoty akademickiej;



- (7) Przynależność do wspólnoty jest przynajmniej do pewnego stopnia dobrowolna; chociaż respektowane są w niej konstytutywne wartości oraz okazywany jest szacunek wobec innych członków wspólnoty na mocy respektowania tych samych wartości, to jednocześnie, możliwe jest przejawianie oporu oraz wyrażania niezgody na inne, szczegółowe rozstrzygnięcia, działania, zasady, itp.

(Duff 2001: 44-46).

Przenalizujmy teraz poszczególne punkty wskazane przez Duffa, aby doprecyzować nasze rozumienie wspólnoty dyskursywnej – wskazać zbieżności, ale także istotne różnice pomiędzy modelem brytyjskiego filozofa i dyskursywną koncepcją edukacji moralnej. Następnie, powrócimy do przykładu rozważanego przeze mnie w odniesieniu do sytuacji szkolnej (sytuacja nieposłuszeństwa uczniów względem przepisu o noszeniu masek ochronnych), aby przekonać się, na ile podane warunki wpisują się w realia polskiej szkoły. Dla uproszczenia przyjmijmy, że zakres pojęcia wspólnoty szkolnej odnosi się do deliberatywnej wspólnoty lokalnej, którą byłaby w tym przypadku społeczność konkretnej szkoły ponadpodstawowej, w której edukacja moralna realizowana byłaby zarówno w sposób rozproszony – czyli jako działanie w ramach wielu różnych inicjatyw (np. działań wolontariackich, projektów, wycieczek, imprez), spotkań i relacji (rozmów, dyskusji, forów szkolnych), sposobów komunikowania się (np. stosowanie określonego nazewnictwa, przestrzeganie określonych form grzecznościowych itp.), jak również w sposób sformalizowany – jako działanie planowe (np. w ramach zajęć z etyki, godziny wychowawczej, religii itp.). Przyjęcie tego rodzaju „mikroskali” znacząco ułatwi nam analizę opisywanego zjawiska. Z drugiej strony, będzie też wymagało sformułowania kilku istotnych zastrzeżeń, w przypadku próby opracowania uogólnionych wniosków na temat edukacji moralnej.

Punkt pierwszy od razu odsyła nas do kluczowego problemu, który należy wziąć pod uwagę. Z pewnością szkoła jest miejscem, w którym powinno się cenić wartość nauki, umiejętności kognitywnych, ale jest ona także przestrzenią kształtowania się dojrzałości fizycznej, psychicznej i społecznej. Uczęszczanie do szkoły przypada na okres przejściowy pomiędzy dzieciństwem spędzonym głównie w domowej przestrzeni prywatnej, a dorosłością, która charakteryzuje się znacznie większym zakresem wolności w określaniu stopnia i charakteru własnego funkcjonowania w przestrzeni prywatnej i publicznej. Duff słusznie zauważa, że relacja między tym, co publiczne i prywatne, a więc także granica ingerencji w życie członków wspólnoty,

jest jedną z kluczowych cech danej społeczności. O ile jednak w przypadku wspólnoty akademickiej możemy mówić o dość wyraźnie zarysowanym zestawie wartości definiujących daną społeczność (wiedza i umiejętności kognitywne), a także o względnie łatwej do określenia granicy ingerencji w sferę prywatną studentów czy innych członków społeczności akademickiej (ograniczenie ingerencji do spraw, które bezpośrednio dotyczą procesu edukacji), o tyle szkoła jest pod tym względem tworem o znacznie większej złożoności. Rozważmy ten problem na następującym przykładzie.

Scenariusz pierwszy rozgrywałby się w środowisku akademickim. Jego głównymi bohaterami byłiby: profesor wykładający filozofię na uczelni oraz student uczęszczający na zajęcia prowadzone tego przez profesora. Przyjmijmy, że student przedstawiłby profesorowi pracę zaliczeniową, która okazałaby się plagiatem. W zależności od polityki uczelni, student zostałby natychmiastowo skreślony z listy studentów lub uzyskałby możliwość ponownego przystąpienia do zaliczenia przedmiotu, pod warunkiem przedstawienia autorskiej pracy. Stałoby się tak nie tylko dlatego, że plagiat jest formą kradzieży intelektualnej i może stać się podstawą do oskarżenia z powództwa cywilnego (gdyby zawnioskował o to autor pracy), ale także dlatego, że uczciwość akademicka jest jedną z podstawowych wartości kluczowych dla poprawnego funkcjonowania środowiska naukowego. Scenariusz drugi miałby miejsce w szkole średniej. Nauczyciel filozofii wykryłby, że uczęszczający na jego zajęcia uczeń, dokonał plagiatu, oddając skopiowane wypracowanie na zaliczenie prowadzonego przez nauczyciela przedmiotu. Zanim doszłoby w ogóle do rozważenia możliwych kar dyscyplinarnych wobec ucznia, o fakcie złamania zasad uczciwości naukowej powiadomieni zostaliby rodzice ucznia, a być może także dyrekcja szkoły. Odbyłyby się rozmowy dyscyplinujące, analiza przyczyn, dla których uczeń zdecydował się na godzące w czyjeś prawa autorskie zachowanie, być może odbyłoby się nawet szkolenie dla uczniów w zakresie ochrony praw autorskich i uczciwości akademickiej. Wszystko dlatego, że szkoła jest instytucją wspierającą proces wychowawczy i jej działanie nie ogranicza się do przekazu wiedzy i umiejętności.

Zauważmy, że szkoła jest scenerią skomplikowanych procesów oraz interakcji społecznych. Wartości uznawane przez społeczność szkolną, nie są związane wyłącznie ze sferą poznawczą. Stwierdzenie to wymaga zresztą bardzo ważnego uzupełnienia. O ile w przypadku wspólnoty akademickiej możemy oczekiwać świadomego i intencjonalnego respektowania zasad i wartości przez kadrę akademicką i studentów, a odstąpienie od zasad uznawanych przez większość budzi nasz uzasadniony sprzeciw, o tyle

w przypadku szkoły sprawa jest znacznie bardziej skomplikowana. Student dopuszczający się plagiatu łamie podstawową regułę obowiązującą w świecie nauki. Ten fakt nie ulega wątpliwości i w zasadzie jedyną kwestią natury moralnej, wymagającą dalszego rozstrzygnięcia, jest sankcja obowiązująca w danej instytucji. W przypadku ucznia rzecz przedstawia się zupełnie inaczej. Szkoła ma bowiem dopiero przygotować dzieci i młodzież do autonomicznego funkcjonowania w społeczeństwie. Uczeń może nie wiedzieć, czym jest plagiat i nie rozumieć dlaczego skopiowanie czyjejś pracy jest formą kradzieży intelektualnej. Świat wartości i norm jest dla niego/dla niej w dalszym ciągu przedmiotem odkrywania, reinterpretowania i poszukiwania. Celem nauczyciela nie jest z kolei jedynie rozwiązanie bieżącego problemu, tj. kwestii plagiatu, którego uczeń dopuścił się w ramach zaliczenia zajęć z filozofii, ale przede wszystkim, wyposażenie ucznia w kompetencje i wiedzę, które pozwolą mu w przyszłości uniknąć podobnych zdarzeń.

Gdzie w takim razie przebiega w społeczności szkolnej granica pomiędzy tym co publiczne, a tym, co prywatne? Zaryzykuję twierdzenie, że granica ta w przypadku szkoły jest płynna (zmienna) i niewyraźna. Powstaje ona w pewnej interakcji między uczniem, nauczycielem i innymi podmiotami szkoły (np. rodzicami). O ile w przypadku studenta, profesor w zasadzie przekroczyłby – przyjmowany milcząco w środowisku akademickim -kodeks postępowania, gdyby uparcie drążył temat osobistych przyczyn, dla których jego student zdecydował się na przedstawienie plagiatu, o tyle nauczyciel złamałby niepisany kodeks postępowania w szkole, gdyby nie dociekał głębszych przyczyn zaistniałej sytuacji. W najprostszym wariantcie, nauczyciel mógłby upewnić się, że uczeń w ogóle rozumie, czym jest plagiat. W bardziej skomplikowanym wariantcie, mógłby spróbować dowiedzieć się, czy przyczyną zachowania ucznia nie jest na przykład jakiś rodzaj nadmiernej presji wywieranej przez rodziców w kwestii osiągania wysokich wyników nauczania. Jednocześnie, precyzyjne określenie granicy ingerencji nauczyciela/nauczycielki wydaje się być niemożliwe. W wielu przypadkach granica ta wynika z charakteru interakcji, pewnego osobistego „wyczucia balansu” pomiędzy tym, co dopuszczalne, a tym, co niewskazane. Określenie granicy ingerencji zależy też w wielu przypadkach od interakcji z otoczeniem samego ucznia. Rodzice niepełnoletniego ucznia mogą mieć bardzo zróżnicowane wyobrażenie na temat zakresu oddziaływania szkoły, a nauczyciele mogą także w większym lub mniejszym stopniu angażować się w proces edukacyjny. Zasady te nie są czymś jasno określonym, ani nawet elementem „zakresu obowiązków” pracownika szkoły. Stosując nazewnictwo Gerta

Biesty, poszczególne podmioty szkoły funkcjonują raczej w niedookreślonej przestrzeni „społecznych interakcji”. Jak starałam się wykazać, wartości i zasady uznawane przez społeczność szkolną nie są czymś określonym już na wstępie przynależności i akceptowanym przez większość jej podmiotów. Uczniowie mogą nie zdawać sobie jeszcze sprawy z wartości samego procesu nauczania i powiązanych z nim idei, rodzice mogą mieć zupełnie inne wyobrażenie o funkcjonowaniu szkoły niż kadra pedagogiczna, dyrekcja szkoły może w bardzo zróżnicowany sposób określać styl funkcjonowania i wizję programową szkoły. Ten rozdźwięk uniemożliwia określenie nawet minimalnego zbioru zasad czy wartości uznawanych przez każdą społeczność szkolną. Podobnie granica pomiędzy przestrzenią prywatną i publiczną jest w tym przypadku niewyraźna i zależna od wielu czynników zewnętrznych i osobowych.

Czy więc może w ogóle zaistnieć sytuacja, w której pewna lokalna wspólnota szkolna przestałaby istnieć? Wydaje się, że scenariusz taki mógłby mieć miejsce w przypadku mniejszych społeczności w ramach szkoły. Całkowity brak głębszych więzi, wspólnych zainteresowań i wartości w danej grupie klasowej, mógłby stanowić ilustrację takiego stanu rzeczy. W praktyce, wydaje się jednak niemożliwe, aby sama przynależność do zespołu klasowego nie dawała chociażby minimalnego poczucia jakiejś współdzielonej przestrzeni czy chociażby „tymczasowej” identyfikacji. Wątkiem problematycznym jest też dobrowolność przynależności do wspólnoty szkolnej. Nawet jeśli uznalibyśmy, że rozpatrywana sytuacja dotyczyłaby pełnoletniego ucznia prywatnej szkoły średniej, nadal zakres regulacji i zasad niepodlegających negocjowaniu i wolnemu wyborowi wychowanka, przekraczałby granice tego, co zwykle mamy na myśli mówiąc o działaniu w pełni dobrowolnym. Chociaż więc pozornie wspólnota szkolna mogłaby kojarzyć się w jakiś sposób z innymi typami wspólnot opierających się na wartości nauki i poszanowaniu wiedzy, to jednak po bliższym zapoznaniu się z tematem, okazuje się, że brakuje w tym przypadku bezpośredniej analogii. Czym w takim razie jest wspólnota edukacyjna, o której mowa, gdy mówimy o dyskursywnym modelu edukacji szkolnej?

W moim przekonaniu, obraz szkoły, który rysuje się w efekcie naszych rozważań, pozwala nam uznać, że:

- (1) Możemy mówić w tym przypadku jedynie o pewnym typie społeczności, funkcjonującym w formie „wspólnot lokalnych”, a nie o szkole jako zjawisku „globalnym”; specyfika danej placówki, poziom edukacyjny, a także wewnętrzne skomplikowanie struktury szkoły (wynikające m.in. z liczby podmiotów składających

się na to, co mamy na myśli mówiąc o tej instytucji) wpływają na niejednorodny charakter każdej z tego typu wspólnot;

- (2) Mimo wszystko, możemy wyróżnić pewne wspólne elementy szkoły, które wpływają na jej specyfikę. Jest to między innymi cel kształcenia, którym jest w najogólniejszym sensie, integralny rozwój wychowanków oraz podstawowa struktura szkoły (jak również uprawnienia niezbędne do tego, aby stanowić określony podmiot w ramach instytucji);
- (3) Wartości, zasady i normy konstytuujące szkolną wspólnotę lokalną są wypadkową wielu czynników, takich jak między innymi: ustrój polityczny i przepisy prawne obowiązujące w danym państwie (w tym np. podstawa programowa, ustawy oświatowe, „karta nauczyciela”, itp.), normy społeczne obowiązujące w danym kręgu kulturowym, charakter i zakres interakcji pomiędzy poszczególnymi podmiotami szkoły, a także rodzaj i skala interakcji w ramach poszczególnych organów tej instytucji;
- (4) Dobrowolność przejawia się w ograniczonym zakresie, przede wszystkim w formie niektórych działań (np. związanych z wyborem przedmiotów dodatkowych), postaw (np. przyjmowany przez ucznia/uczennicę stosunek do nauki i do relacji z rówieśnikami), a także w formie reakcji na obowiązujące w danej wspólnocie zasady; reakcja ta może przyjmować formę akceptacji, odrzucenia, negocjowania, oporu; zasady, normy i wartości mogą podlegać zmianie lub modyfikacji; ze względu na ten aspekt istnienia wspólnot edukacyjnych, kluczowym źródłem, a zarazem przestrzenią kształtowania się autonomii podmiotowej jest dyskurs, a metodą ekspresji i emancypacji – racjonalna, chociaż niejednokrotnie motywowana pozaracjonalnymi czynnikami, deliberacja;
- (5) Społeczne interakcje zachodzące między członkami wspólnoty edukacyjnej mają charakter osobowy, ponieważ nie koncentrują się wyłącznie na aspekcie kognitywnym, ale także na kształtowaniu autonomii podmiotowej, której rozwój zależny jest między innymi od dojrzałości emocjonalnej i społecznej danej osoby.

Zgodnie z zapowiedzią poczynioną przeze mnie we wstępie do niniejszego rozdziału, powróćmy teraz do scenariusza, w którym uczniowie zdecydowaliby się zdjąć maski ochronne, aby zmanifestować swoje wyłączne prawo do decydowania o własnym zdrowiu. Biorąc pod uwagę podane przeze mnie powyżej warunki, trudno jest dać jednoznaczną odpowiedź na pytanie o dopuszczalność tego typu sytuacji. Trzeba byłoby odnieść ją do prawodawstwa i zasad obowiązujących w danym państwie, przeanalizować

problem w relacji do tradycyjnych wartości uznawanych w danej kulturze i uwzględnić opinię poszczególnych podmiotów współtworzących społeczność szkolną. Jednym z wariantów dalszych zdarzeń byłoby nakazanie młodzieży założenia masek, na mocy odwołania się do obowiązujących przepisów prawnych i porządkowych w danym państwie oraz w danej instytucji. Gdyby jednak na forum szeroko rozumianej społeczności szkolnej udało się wynegocjować rozwiązanie jednocześnie godzące potrzeby społeczności uczniów, jak również uwzględniające przepisy prawne, a także prawa wszystkich zaangażowanych podmiotów, być może sytuacja ta mogłaby ulec zmianie.

W tym względzie, zgadzam się z Duffem, że kompromis pomiędzy uznaniem dobra wspólnego, a autonomią jednostki przebiega w państwie demokratycznym wedle klasycznej zasady liberalizmu. Szkoła nie jest strukturą autonomiczną na podobieństwo analizowanej przez nas wspólnoty akademickiej. Szkoła przypomina raczej twór złożony z sieci współzależnych i zachodzących na siebie „wspólnot lokalnych”. Jako sieć wzajemnych zależności, odwołuje się ona do tego, co nazwałam w innym miejscu wyidealizowaną „wspólnotą globalną”, która wyznaczałaby pewne podstawowe ramy funkcjonowania szkoły. W moim przekonaniu, idea ta nie definiuje w sposób bezpośredni żadnych konkretnych wartości czy norm społecznych, ale określa ona w minimalnym stopniu granicę pomiędzy autonomią jednostki i przestrzenią dobra wspólnego. Granicą tą jest klasyczna zasada liberalizmu mówiąca o poszanowaniu wolności innych osób i zabezpieczeniu ich praw w sytuacji, gdy sami nie są jeszcze w stanie dokonywać w pełni racjonalnych i świadomych wyborów życiowych. Na zakończenie przyjrzyjmy się kwestii tego, jak w praktyce wyglądać może realizacja teoretycznych założeń dotyczących edukacji moralnej, które przedstawiłam w tej części rozważań.

### 6.3 Autonomia, dobro społeczne i dyskursywna interakcja

Przypomnijmy, że wyjściowa dla moich rozważań koncepcja Paula Standisha zakłada, że nauczyciel i uczeń nawiązują w procesie edukacyjnym specyficzną więź, opierającą się na trosce i odpowiedzialności. Zachodząca pomiędzy nimi komunikacja prowadzi do dalszego zgłębiania świata pojęć i relacji (element odnoszący się do treści przekazu), rozumienia symboli (aspekt odnoszący się do tego, o czym warto mówić), ale przede wszystkim – co stanowi unikalny aspekt relacji edukacyjnej – relacja ta wiąże się z odkryciem tego, że sam wychowanek może mieć coś istotnego do zakomunikowania

świata (aspekt odnoszący się do znaczenia własnego „głosu”). Proces komunikacji odbywa się w kontekście społecznym i zmierza on do włączenia wychowanka do świata społecznych interakcji. Chcąc doprecyzować naturę komunikacji jako kluczowego elementu relacji edukacyjnej, a także rolę wspólnoty społecznej jako kontekstu funkcjonowania procesu edukacji moralnej, odwoływałam się także do koncepcji Antony’ego Duffa. Okazało się, że wspólnota społeczna, stanowiąca środowisko funkcjonowania ucznia/uczennicy jest swego rodzaju projektem, czy też ideą opierająca się na najważniejszej zasadzie liberalizmu, wyznaczającej granicę pomiędzy autonomią podmiotową, a poszanowaniem dobra wspólnego. Dwie kwestie pozostają jednak nadal niejasne. Po pierwsze, należy doprecyzować rodzaj relacji edukacyjnej pomiędzy nauczycielem i wychowankiem. Po drugie, należy też połączyć w jednym miejscu wątki dotyczące podmiotowości, autonomii i celu w odniesieniu do edukacji moralnej. Na początku przejdźmy do relacji pomiędzy stronami procesu edukacyjnego.

Z całą pewnością relacja pomiędzy wychowankiem i nauczycielem posiada swoją szczególną specyfikę. O ile realizowana jest właściwie, o tyle nie opiera się ona na samej transmisji wiedzy i umiejętności, ale na rozbudzaniu pasji do samodzielnego poszukiwania wartości i do interpretowania otaczającego wychowanka świata przyrody i kultury. George Steiner zauważa pewną trudność, która wiąże się z tym faktem. Zdaniem tego autora, żyjemy w czasach postępującej demokratyzacji wzorców życia, w świecie, w którym egalitaryzm staje się deklarowaną powszechnie ideą społeczną. W tej sytuacji coraz trudniej jest mówić o autorytetach, osobach, które w jakiś sposób stałyby „wyżej” w swoim poziomie rozumienia świata. Skoro wiedzę i umiejętności można przyswajać samodzielnie, korzystając z projektowanej do tego celu nowoczesnej technologii, to czy można nadal utrzymać przekonanie o jakiejś szczególnej roli więzi łączącej „mistrza” i jego wychowanków? Młodzi ludzie korzystają z porad celebrytów i innych postaci upowszechniających swoje własne poglądy za pomocą mediów. Wystarczy włączyć podcast lub obejrzyć film, aby znaleźć własnego życiowego „trenera” czy „coacha”, aby wiedzieć, do czego właściwie warto dążyć we własnym życiu. W tej sytuacji mogłoby się wydawać, że tradycyjnie rozumiany autorytet nauczyciela nie ma już w relacji edukacyjnej żadnej racji bytu.

Kiedy na milionach koszulek widnieje numer gwiazdy futbolu lub na milionach głów pojawia się fryzura gwiazdy rocka, chodzi o relację odmienną od tej, która wiązała ucznia z Mistrzem. Odpowiednio także i pojęcie mędrca staje się coraz bardziej groteskowe.

Świadomość jest dziś populistyczna i egalitarystyczna, a przynajmniej za taką chce uchodzić. Niewiele brakuje, by demokratyzacja systemu masowej konsumpcji (demokratyzacja, która bez wątpienia niesie za sobą wyzwolenie i nadzieję) wręcz zakazała wszelkich manifestów zwracających się do elit, do owej arystokracji ducha, tak oczywistej dla Maksa Webera (Steiner 2003: 192).

Sam proces demokratyzacji i egalitaryzacji społecznej jest w pewnością zjawiskiem pozytywnym. Jak wspominałam już w poprzednich częściach mojej pracy, to przede wszystkim zwolennicy pedagogiki krytycznej podkreślają istotną rolę emancypacji wychowanków oraz nabywania przez nich faktycznego sprawstwa w działaniu. Pytaniem, które nasuwa się w tym miejscu jest to, jakie warunki edukacji sprzyjają kształtowaniu się autonomii uczniów/uczennic, a jakie czynniki proces ten utrudniają. Jacques Rancière dostrzega, że nawet w warunkach, które wydawałyby się sprzyjać rozwojowi autonomii wychowanków, może dochodzić do pewnego rodzaju symbolicznej „przemocy” (pojmowanej jako narzucenie określonego sposobu myślenia). Jacques Rancière zwraca uwagę na fakt, iż każde pojęcie autorytetu, wynikające chociażby z zajmowanej przez nauczyciela pozycji w hierarchii instytucjonalnej, samo w sobie powoduje zawłaszczenie przestrzeni dyskursu przez reprezentantów systemu społecznego funkcjonującego w danym państwie (Rancière 1991: 4-12). Mechanizm ten działa między innymi dzięki specyficznemu wykorzystywaniu języka i komunikacji w szkole. Nawet jeśli nauczyciel szanuje autonomię podmiotową uczniów, w pełni respektuje ich prawa i traktuje wszystkich w należyty sposób (przyjmując oświeceniowy ideał wspierania rozwoju autonomii ucznia), to jednak nadal posiada on bardzo ważne narzędzie, które pozwala mu zachować pozycję symbolicznej władzy. Narzędzie to nie sprzyja rzeczywistej emancypacji uczniów/uczennic, ponieważ wyklucza ono odmienne spojrzenie na analizowane kwestie, a także faktyczne ukształtowanie i upowszechnienie własnych przekonań. Według Rancière’a, narzędziem tym jest „wyjaśnianie”. Chociaż uczeń może dzielić się swoimi przekonaniem, zadawać pytania i formułować hipotezy, to jednak ostateczna władza „wyjaśniania” należy do nauczyciela. Skoro zaś waga głosu nauczyciela jest wyższa niż waga głosu wychowanka, wówczas już na wstępie mamy do czynienia ze specyficzną formą władzy i podporządkowania:

Such is the concern of the enlightened pedagogue: does the little one understand? He doesn't understand. I will find new ways to explain it to him, ways more rigorous



in principle, more attractive in form – and I will verify that he has understood (Rancière 1991: 8).

Takie jest zmartwienie oświeceniowego pedagoga: czy młody człowiek zrozumiał? Nie zrozumiał. Znajdę nowe sposoby wyjaśnienia, bardziej rygorystyczny, bardziej atrakcyjny w swojej formie – i sprawdzę czy zrozumiał (tłumaczenie własne).

Odnieśmy tę kwestię do edukacji moralnej. Wyraźnie widać ten fakt na przykładzie, w którym uczniowie podjęliby dyskusję na zaproponowany przez siebie temat z zakresu etyki, ale ostatecznie słowo podsumowania i tak należałoby do nauczyciela. W tym schemacie działania, nauczyciel posiadałby wyłączne prawo do formułowania ostatecznej, obowiązującej wszystkich interpretacji faktów. Wszystko to, co powiedziane wcześniej, byłoby tylko jakimś etapem przejściowym, działaniem zmierzającym do ustalenia właściwej i ostatecznej wersji rozumienia problemu. Oczywiście ten wariant zdarzeń miałyby miejsce niekoniecznie ze względu na osobiste preferencje lub na przykład styl pracy konkretnego nauczyciela, ale raczej ze względu na jego poczucie odpowiedzialności, wpisane w wykonywany zawód. Gdyby dyskusja dotyczyła na przykład na temat dopuszczalności zażywania substancji psychoaktywnych i większość grupy opowiedziałaby się za możliwością użytkowania narkotyków w sposób dobrowolny, nauczyciel prawdopodobnie poczułby się w obowiązku, aby zareagować. Forum wymiany myśli w szkole jest bowiem – jak ustaliliśmy w poprzedniej części rozważań – miejscem ścierania się prawn, interesów poszczególnych podmiotów, czynników wynikających wprost z zachodzących w grupie interakcji i innych tego typu czynników. Sytuacja pełnej dowolności wypowiedzi i uznania nauczyciela za w pełni równoprawnego użytkownika języka jest trudna do przyjęcia i realizowania w praktyce.

W tym sensie, idea deliberacji jako głosu równych uczestników dyskusji, mogących proponować nowe rozwiązania, ale gotowych też na to, że inne osoby mogą przekonać ich do własnych racji, wydaje się uwzględniać potrzebę umocnienia autonomii podmiotowej wychowanków i uwzględnienie głosu wszystkich osób chętnych do partycypowania we wspólnym działaniu. Oczywiście, od razu pojawiają się dwa istotne pytania. Pierwsze z nich stanowi w istocie krytykę przekonania pedagogiki krytycznej, co do skuteczności deliberacji jako metody demokratycznego wyrażania i upowszechniania głosu wykluczonych. Jako wytwór kultury umysłowej opierającej się na racjonalnym dyskursie, deliberacja nie gwarantuje udziału osób, które z wielu powodów nie odważyłyby lub nie byłyby zdolne do wyrażania własnej opinii. Osoby

o niższym kapitale społecznym niekoniecznie odnalazły się w formule otwartej wymiany myśli. Nawet gdyby jednak uznać, że takim forum mogłaby być chociażby ściana w szkole, na której młodzież mogłaby umieszczać zdania, rysunki czy symbole wyrażające ich opinie, nadal nie rozwiązałoby to drugiego, jeszcze bardziej znaczącego problemu. W sytuacji tej rodzi się bowiem pytanie o to, w jaki sposób można zachować realny balans pomiędzy aktywnym włączaniem uczniów do otwartej debaty i „dzieleniem postrzegalnego”<sup>24</sup>, a chociażby minimalnym porządkiem dyskursu wynikającym ze wspomnianych wcześniej uwarunkowań. Powracając do wątku, od którego rozpoczęłam rozważania w tej części pracy, profesor korzystający z połówkowych notatek na mównicy może być przecież tak samo groteskową postacią dla młodzieży jak nauczyciel, który wraz z uczniami tworzyłby rapowane utwory i malował graffiti na szkolnym korytarzu. Problem relacji wychowawczej tkwi bowiem w czymś zupełnie innym. Nie zasadza się na jego osobowości, ale na zrozumieniu przez nauczyciela roli, jaką odgrywa w procesie edukacji moralnej i na postawie szacunku i otwartości wobec swoich wychowanków.

Paul Standish zwraca uwagę na to, że nauczyciel jest w relacji edukacyjnej tym, który „odpowiada” na słowa wychowanka. Nie tylko reaguje na jego wypowiedzi w sposób dosłowny i praktyczny, ale przede wszystkim zwraca uwagę na sam akt dokonywania przez wychowanka wypowiedzi. Umacnia tym samym przekonanie ucznia/uczennicy, że jego lub jej głos jest (dla kogoś) ważny. Jest to kluczowe aspekt relacji edukacyjnej (por. Standish 2014; 2015). Oznacza on rozpoznanie w wypowiedzi ucznia/uczennicy osobistego przekonania i nade wszystko, wyrażenia znaczenia tej osoby dla kształtowania jej charakteru oraz zewnętrznej rzeczywistości. Jest sprawą mniejszej wagi to, czy głos ten zostałby dostrzeżony przez staroświeckiego „profesora” czy przez nowoczesnego „trenera”, dopóki profesor ten lub trener nie koncentrowałby się w procesie wychowania wyłącznie na samym uczniu (oczekując konkretnych efektów działań), samym sobie (tworząc jakiś obraz samego siebie, który miałby wpływać na proces kształcenia) lub jedynie na przekazywanej uczniowi/uczennicy treści, ale na całokształcie sytuacji edukacyjnej, czyli na samym fakcie zachodzenia w tej

---

<sup>24</sup> „Dzielenie postrzegalnego” to termin oznaczający w koncepcji Jacquesa Rancière obszar konstruowania, ale też ścierania się racji poszczególnych interlokutorów: „Dzieleniem postrzegalnego nazywam system odczuwalnych pewników, które jednocześnie uwidaczniają istnienie tego, co wspólne, i podziałów, definiujących jego poszczególne miejsca oraz części. Dzielenie postrzegalnego ustanawia jednocześnie to, co jest współdzielone, i jego odrębne części. Owo rozmieszczenie części i miejsc opiera się na dzieleniu – przestrzeni, czasu i form aktywności – które określa, w jaki sposób możliwy jest udział w tym, co wspólne, i jak te wszystkie elementy uczestniczą w samym procesie dzielenia” (Ranciere 2007: 179).

sytuacji zdarzenia o charakterze edukacyjnym. Należy podkreślić, że sytuacja ta nie oznacza pełnej akceptacji dla słów i przekonań ucznia/uczennicy. Szacunek dla interlokutora może bowiem opierać się na dostrzeganiu błędów w jego rozumowaniu lub też uproszczeń w jego sposobie myślenia. Stosunek ten jest jednak zawsze oparty na rozpoznaniu oraz rozumieniu inności, a także na akceptacji człowieka wypowiadającego słowa budzące w innych zrozumienie, wątpliwość, a nawet wywołujących w innych ludziach wyraźny sprzeciw.

W tym miejscu relacja między pojęciami, do których odwoływałam się w swojej pracy staje się wyraźniejsza. Szkoła może stać się *agorą* – miejscem spotkania dla osób, które znajdują się na zróżnicowanym poziomie wiedzy, umiejętności i dojrzałości moralnej. Jest ona miejscem zachodzenia zróżnicowanych społecznych interakcji. Chociaż wspólnota edukacyjna ma w tym przypadku raczej „lokalny” i rozproszony charakter, to jednak osadzona jest ona w „globalnym” kontekście aksjologicznym. Komunikacja – w sposób konieczny obecna w procesie edukacji moralnej – służy przede wszystkim kształtowaniu autonomii moralnej wychowanka/wychowanki. Nie polega ona przy tym wyłącznie na przekazywaniu pewnego konkretnego zasobu wiedzy czy umiejętności, ale na specyficznej relacji pomiędzy interlokutorami, którzy wspólnie odkrywają lub też negocjują ze sobą: (1) znaczenie wyrażanych słów, (2) sens, do którego odnoszą się te słowa, ale nade wszystko (3) wagę i znaczenie osobistego „głosu”.

Chociaż rację mają pedagodzy odwołujący się do nurtu krytycznego, chcąc włączyć do „dialogu” osoby i kultury wykluczone (m.in. dzięki uwzględnieniu strategii oporu), to jednak wydaje się, że muszą istnieć granice obowiązujące wszystkich uczestników/uczestniczki edukacyjnej przestrzeni dyskursu. Wyznacza je przede wszystkim szacunek dla drugiego człowieka, odpowiedzialność za własne działanie i nade wszystko, uznanie zasady ograniczenia własnej interwencji do granic przebiegających wedle autonomii i praw drugiego człowieka. Akt komunikacji w ramach procesu edukacyjnego zachodzi pomiędzy osobami, ale równie istotna jest w tym akcie przekazywana i podlegająca deliberacji treść. To ona stanowi podstawę kształtowania się świadomej „odpowiedzi” wychowanka.

Paul Standish zwraca przy tym uwagę na niebezpieczeństwo nadmiernego skoncentrowania wysiłków edukacyjnych oraz analizy dotyczącej procesu edukacji na wyłącznie jednym aspekcie procesu edukacyjnego. Uznanie nauczyciela za najważniejsze ogniwo procesu edukacji, mogłoby prowadzić do niewystarczającego skupienia się na samej treści przekazu – tym, co jest najistotniejsze do przekazania

uczniowi/uczennicy. Filmowy obraz nauczyciela jako swego rodzaju celebryty (jak chociażby postać nauczyciela Johna Keatinga w filmie „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” w reż. P. Weira) jest o tyle niewłaściwy, że nadmiernie eksponuje samą osobowość i charyzmę konkretnej osoby. Dla kontrastu, skoncentrowanie uwagi wyłącznie na treści oraz formie komunikacji, jak również idące za tym ignorowanie znaczenia postaci współtworzących relację edukacyjną, odwraca uwagę od emocjonalnych oraz społecznych wymiarów edukacji. Z kolei nadmierne eksponowanie postaci ucznia/uczennicy w procesie edukacyjnym jest związane z przeoczeniem faktu, że wychowanek/wychowanka mógł (jeszcze) nie odkryć wszystkiego tego, o czym warto mówić. Uczeń/uczennica cały czas podlega procesowi wychowania i to, co może dostrzec w samym sobie (wiedza, umiejętności, talenty) nie wyczerpuje spektrum wartości, które warto znajdować w świecie i reinterpretować (Standish 2014: 262).

Powróćmy do relacji pomiędzy autonomią i celem wychowania w ramach wspólnoty dyskursywnej. Zachowanie równowagi pomiędzy nadmiernym wpływem nauczyciela, wspólnoty społecznej czy polityki na wychowanka, a przyzwoleniem na całkowitą dowolność działania, jest w warunkach kształcenia szkolnego niezwykle trudne. Podział koncepcji wychowania moralnego dokonany przez Davida Carra może być pomocny w odpowiedzi na pytanie o właściwe granice działań wychowawczych. Autor rozróżnia trzy modele edukacji moralnej, kierując się określeniem celów formułowanych w ramach poszczególnych koncepcji. Na tej podstawie Carr wyróżnia: (1) model zmierzający do adaptacji wychowanka w społeczeństwie, (2) koncepcje zmierzające do kształtowania autonomii podmiotowej, a także (3) model opierający się na kształtowaniu cnót i charakteru moralnego (Carr 1983: 39-51). Rozwinięcia rozumienia tych koncepcji i odniesienia ich do problemu indoktrynacji moralnej, dokonuje między innymi Ivor Pritchard (1988). Autor ten zauważa, że modele opierające się na adaptacji do kultury (jak np. koncepcje opierające się na utylitaryzmie i relatywizmie kulturowym) nie pozwalają na właściwe odróżnienie procesów edukacji moralnej i socjalizacji (Pritchard 1988: 478). Model opierający się na wpieraniu autonomii wychowanków (bliski teorii Kanta, koncepcjom podkreślającym rolę rozwoju moralnego, a także proponowanym przez autorkę tego opracowania spojrzenia na proces edukacyjny), może prowadzić do nadmiernego podkreślania rangi umiejętności i kompetencji poznawczych względem samego zachowania moralnego. Problematiczne jest też uznanie, że wychowanie powinno opierać się jedynie na potencjale

ucznia/uczennicy i jego/jej osobistych wyborach (Pritchard 1988: 478). Ostatni z modeli – opierająca na etyce cnót koncepcja kształtowania charakteru moralnego – opiera się co prawda na specyficznej koncepcji dobra, jednak mimo wszystko, pozwala wychowankom dokonywać wyborów moralnych w sposób świadomy i racjonalny (Pritchard 1988: 479).

W moim przekonaniu, żaden z przedstawionych modeli – traktowanych w sposób niezależny od pozostałych – nie może spełnić pokładanych w nim nadziei. W związku z tym, że w innych miejscach mojej pracy szeroko odniosłam się już do krytyki koncepcji zakładających transmisję wiedzy i norm społecznych, a także poddałam analizie koncepcje zakładające jako główny cel autonomię wychowanków, chciałabym w tym miejscu krótko odnieść się do trzeciego z możliwych ujęć, a następnie ukazać sposób, w jaki można byłoby wymienione koncepcje ze sobą w jakimś stopniu uzgodnić.

Krytyka koncepcji bazujących na kształtowaniu charakteru moralnego opiera się na kilku, często powtarzających się zarzutach. Wiele z nich zasadza się na mylnym rozumieniu pojęcia racjonalnej deliberacji (jest to znaczenie zupełnie odmienne od opisywanego przeze mnie rozumienia nawiązującego do koncepcji Habermasa) oraz na uproszczonym ujmowaniu procesu kształcenia sprawności podmiotowych w procesie edukacji<sup>25</sup>. W większości zarzuty sprowadzają się do uznania, że model opierający się na kształtowaniu charakteru moralnego jest powiązany z indoktrynacją. Natasza Szutta odpiera tego rodzaju krytykę wskazując, że kształcenie moralne opiera się na wspieraniu wychowanków w nabywaniu mądrości praktycznej (*phronesis*). Dyspozycja ta umożliwia poszukiwanie najlepszych możliwych rozwiązań (a więc także podejmowania wyborów i inicjowania działań) w określonych okolicznościach. Edukacja tego rodzaju koncentruje się więc na rozwijaniu aktywnej postawy i krytycznego myślenia, które umożliwiają dokonywanie samodzielnych, mądrych i dostosowanych do kontekstu wyborów (Szutta 2017: 158-159). Chociaż trudno nie zgodzić się z tymi argumentami, wydaje się, że dwa inne zarzuty formułowane pod adresem modelu opierającego się na kształceniu charakteru, zasługują na szczególną uwagę.

Pierwszy z nich, opisywany przez Michaela Davisa, dotyczy tego, że wdrażając młodzież do przestrzegania określonych wartości i przejawiania cenionych postaw, napotykamy niemożliwą do przezwyciężenia trudność konceptualną. Jeśli kształcenie charakteru nie ma być po prostu rodzajem „gimnastyki” prowadzącej do nabycia przez

---

<sup>25</sup> Szczegółowej analizy i krytyki tego modelu edukacyjnego dokonują między innymi: G. Grant (1981), V. Jones (1935), T. Lickona (1997), K. Ryan (2013).

podmiot określonej sprawności działania, lecz działania człowieka mają wynikać z samoświadomych i racjonalnych wyborów, wówczas istnieje ryzyko, że preferowany przez określone środowisko model wychowawczy nie będzie zgodny z decyzjami podmiotu dokonującego własne wybory. Innymi słowy, niemożliwym jest oczekiwać, że (świadoma i racjonalna) deliberacja zawsze przyniesie spodziewane efekty (będzie zgodna z preferowanym wzorcem postępowania). Mogłyby stać się tak jedynie za cenę kwestionowania podmiotowej autonomii wychowanka (Davis 2003: 45). Davis zwraca uwagę na jeszcze jeden istotny problem. Zdaniem tego autora, kształtowanie charakteru moralnego nie może być traktowane w analogiczny sposób do modelowania innych działań i postaw. Postępowanie moralne – z natury rzeczy – nie może być po prostu odgrywaniem wyznaczonej odgórnie roli czy spełnianiem wyznaczonej „misji”. Człowiek postępujący moralnie przyjmuje określony sposób świadomie i dobrowolnie. Inaczej, jego działanie nie jest postępowaniem moralnym, ale pewnym wyuczonym schematem działania. Przykładem ilustrującym opisywany problem jest promowanie przez nauczyciela cnoty szacunku wobec wychowanków. Zdaniem Davisa, postawa ta nie polega na odwzorowywaniu jakiegoś modelu zachowania, lecz wymaga ona szczerego, autentycznego, osobowego zaangażowania. Model opierający się na rozwijaniu charakteru dopuszcza jednak sytuację, w której nauczyciel musiałby odgrywać zachowania, które zwykle ilustrują okazywanie szacunku, aby uczyć swoich wychowanków tego, jak przejawia się postawa szacunku. Paradoksalnie, nie uczyłyby jednak tej postawy, ponieważ wymaga ona szczerego i autentycznego przyjęcia tej postawy. Zatem, edukacja moralna nie spełnia w tym przypadku pokładanych w niej nadziei (Davis 2003: 45-46).

Michael Davis nie jest też zwolennikiem modelu opierającego się na kształtowaniu charakteru poprzez uczestnictwo oraz modelowanie wspólnoty społecznej. Podział stosowany przez tego autora odbiega od tradycyjnych klasyfikacji, ale w przypadku wymienionej koncepcji najbliższym jej założeniom byłyby koncepcja Johna Deweya. Uznanie, że charakter wychowanków może być kształtowany dzięki partycypacji w demokratycznej wspólnocie – wspierającej wolność, odpowiedzialność, racjonalność – niesie za sobą, zdaniem Davisa, kilka bardzo znaczących problemów.

Po pierwsze, jest to model odbiegający od praktyki szkolnej, ram instytucjonalnych szkoły oraz faktycznych oczekiwań przyszłych pracodawców. Pomijając już praktyczne argumenty dotyczące czasu, jaki musiałby zostać poświęcony na demokratyczną deliberację, opieranie się na osobistym doświadczeniu (np. w formie pracy projektowej)

rzadko kiedy przynosi szybkie i mierzalne efekty (Davis 2003: 36). Po drugie, umożliwienie uczniom dokonywania „prawdziwych decyzji” jest zawsze obciążone ryzykiem błędu, a jednym z najważniejszych priorytetów edukacji jest bezpieczeństwo wychowanków (Davis 2003: 36).

Jako alternatywę, Davis proponuje minimalistyczną koncepcję wychowania moralnego, która opierałaby się na respektowaniu autonomii podmiotowej uczniów, przy założeniu przyjmowania sprawiedliwych i jasnych reguł funkcjonowania szkoły, kształcenia uczniów/uczennic w sposób wyrażający szacunek dla prawdy i autentyczności oraz daleko idącą ostrożność we wdrażaniu jakichkolwiek programów mających na celu kształtowanie postaw moralnych wychowanków i wychowanek (Davis 2003: 49-50). Ten minimalistyczny program wychowania – chociaż unika błędów i problemów związanych z innymi koncepcjami – nie oferuje żadnych praktycznych rozwiązań, które można byłoby w praktyce wdrażać w szkole. Wobec braku satysfakcjonującego modelu kształcenia, który w największym stopniu pozwalałaby na pogodzenie – wchodzących niekiedy w konflikt wartości i norm – wydaje się, że konieczne jest nowe rozwiązanie problemu edukacji moralnej.

Dyskursywny model edukacji łączy w sobie elementy opisywanych w wielu miejscach mojej pracy koncepcji wychowania i edukacji. Uważam, że w ramach tego modelu, możliwe jest powiązanie w procesie edukacji moralnej aspektu kognitywnego i emocjonalnego. Możliwość tę rozważa Natasza Szutta analizując niedyrektywne modele kształcenia moralnego i zestawiając ze sobą dwie metody stosowane najczęściej przez zwolenników i zwolenniczki tych koncepcji, tj. metodę moralnych dylematów (gdzie uczeń lub uczennica sam formułuje wnioski na podstawie rozpatrywanych przypadków) oraz metodę klaryfikacji wartości (polegającą na uzmysławianiu sobie żywionych przekonań moralnych na drodze pozyskiwania w tym względzie podmiotowej samowiedzy). Chociaż autorka pozostaje sceptyczna wobec możliwości pogodzenia ze sobą tych dwóch aspektów w ramach modeli niedyrektywnych (w tym, koncepcji podkreślającej autonomię podmiotową ucznia/uczennicy), ze względu na to, że metody te odnoszą się do odmiennych źródeł normatywności nakazów moralnych, to żywię przekonanie, że taki zabieg, pod pewnymi warunkami, jest możliwy (Szutta 2017: 168-169).

Powiedzmy, że w podczas lekcji etyki, realizowanej metodą analizy scenariuszy etycznych, nauczyciel zaproponował do rozważania słynny „dylemat wagonika” (Foot 1978; Thompson 1985). Jedna z uczennic po dokonaniu szczegółowej analizy przesłanek

oraz implikacji stanowiska utilitarystycznego i zestawiając te przesłanki z wybranymi modelami etycznymi, opierającymi się na uznawaniu szczególnej roli intencji w postępowaniu etycznym, doszła do wniosku, że zasadnym byłoby poświęcenie życia jednej osoby, aby uratować pięć innych osób. Jednocześnie, kiedy nauczyciel wskazał wartości i zasady wchodzące w konflikt w tym scenariuszu, uczennica zdała sobie sprawę, że uważa wartość życia za ważniejszą niż społeczne dobro. Nauczyciel zapytał uczennicę z naszego przykładu, czy jej zdaniem, można oszacować wartość ludzkiego życia i na tej podstawie, dokonać wyboru moralnego na wzór „dylematu wagonika”. Uczennica się zawahała. Z jednej strony, z racjonalnego punktu widzenia, takiego rodzaju kalkulacja wydaje się być zasadna, jednak jej wewnętrzne przekonania – będące wypadkową emocji, doświadczeń i dotychczasowej wiedzy – nie są z tym wnioskiem zgodne. Uczennica pyta więc nauczyciela o to, który czynnik jest istotniejszy w ocenianiu działań i podejmowaniu wyborów moralnych: rozum czy emocje? Nauczyciel – nieco „zbity z tropu” tym zaskakującym pytaniem – milczy. Następnie, uznając, że nie powinien rekomendować żadnej konkretnej odpowiedzi, proponuje, aby uczennica sama spróbowała odpowiedzieć sobie na to pytanie. No dobrze, ale na jakiej podstawie mogłaby tego dokonać? Powinna zaufać intuicji, uczuciom, rozumowi czy oprzeć się na faktach? Gdyby chcieć sprowadzić proces podejmowania decyzji w tym przypadku do poszukiwania odpowiedzi w samym sobie, znaleźlibyśmy się w niemałym potrzasku. Kolejne próby poszukiwania odpowiedzi kończyłyby się pytaniem o kryteria rozstrzygnięcia na coraz wyższych poziomach analizy.

Rzeczywiście sytuacja skończyłaby się tak, jak w przedstawionej historii, gdyby sytuacja edukacyjna opierała się wyłącznie na samokształceniu wychowanka oraz wspieraniu jego własnego potencjału przez nauczyciela. Tak jednak nie jest, gdy rozpatrzmy problem z uwzględnieniem pozostałych czynników współtworzących sytuację wychowawczą. Wspierający nauczyciel nie musi milczeć i unikać wyrażania opinii. To sposób komunikowania jego poglądów oraz towarzyszący temu kontekst, mogą wpierać lub hamować proces samowychowania. Podobnie, deliberująca społeczność nie pozostaje jedynie tłem dla rodzącej się indywidualnej podmiotowości ucznia/uczennicy, ale jej czynnikiem konstytutywnym. Rozmowa między uczniami/uczennicami z udziałem nauczyciela, może w tej sytuacji przynieść chociaż częściową odpowiedź na pytanie, co jest ważniejsze w danej sytuacji: rozum czy emocje. Ta odpowiedź nie jest gotowa, ale powstaje w wyniku społecznych interakcji i doświadczenia edukacyjnego. Jeśli zaś nie pojawi się w rezultacie tego procesu,



być może inna sytuacja życiowa spowoduje, że pojawi się odpowiednia konkluzja. Słowa Putnama dobrze ilustrują sens postulowanej przeze mnie sytuacji:

Podobnie jest z wprowadzaniem nowych poglądów, by poddać je sprawdzeniu – wymaga ono również współpracy, każda bowiem istota ludzka, która odcina się od tego, co wnoszą inni, raczej prędzej niż później wyzbywa się poglądów i zaczyna uwzględniać tylko te, które odzwierciedlają jakoś przesady, jakie sama sobie zbudowała. Współpraca jest nieodzowna zarówno do tworzenia poglądów, jak i dla ich racjonalnego sprawdzania. Skuteczna współpraca musi jednak odznaczać się pewnymi cechami. Musi, na przykład, przestrzegać zasad etyki dyskursywnej (Putnam 1999: 109).

Zbierzmy teraz najważniejsze wnioski, które przewijały się we wcześniejszych częściach mojej pracy, a które składają się na wypracowany przeze mnie model edukacji moralnej i tę – specyficzną dla niej „etykę dyskursywną”.

Po pierwsze, edukacja moralna jest już z definicji skierowana w przyszłość. Celem wychowania nie jest opis stanu faktycznego, ale przygotowywanie do tego, co powinno być, chociaż może nigdy się nie wydarzyć się/nie zaistnieć w praktyce. Trudno oczekiwać precyzji w dziedzinie, która opiera się na tak zróżnicowanych czynnikach, przesłankach i ideach. Usytuowanie edukacji moralnej w rzeczywistości szkolnej powoduje, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkich okoliczności i rezultatów działań edukacyjnych, ponieważ społeczność szkolna ma charakter powiązanych ze sobą wspólnot lokalnych o zróżnicowanych interesach, celach i wartościach. Z tego powodu, jak również z powodu grożącej edukacji moralnej indoktrynacji, należy zachować daleko idącą ostrożność w formułowaniu dalekosiężnych projektów i zamierzeń.

Chociaż edukacja moralna zachodzi w otoczeniu i w kontekście wspólnoty dyskursywnej, która charakteryzuje się dużą dynamiką i wewnętrznym zróżnicowaniem, można określić bardzo ogólny cel działań wychowawczych. Byłoby nim, w moim przekonaniu, kształtowanie autonomii podmiotowej uczniów/uczennic, uwzględniające zakorzenienie człowieka w społecznych wspólnotach operujących zróżnicowanymi, ale też zachodzącymi na siebie dyskursami. Podmiotowość ucznia lub uczennicy nie jest przy tym uniwersalnym abstrakcyjnym projektem, lecz powiązana jest z faktyczną możliwością działania w świecie. Szeroko rozumiany język jest, w tym ujęciu, właściwym narzędziem edukacji moralnej. Nie służy on jedynie przekazywaniu treści ani wdrażaniu do społecznych reguł, ale jego funkcją jest także nazywanie tego, co ważne dla każdego człowieka. Główną rolą nauczyciela jest wspieranie rozwoju moralnego

ucznia (w tym, umiejętności podejmowania wyborów moralnych i ocen etycznych) na wielu możliwych polach komunikacji. Działanie to obejmuje nie tylko zapoznanie z wartościowymi treściami oraz demonstrowanie społecznych reguł współżycia, ale także wspieranie emancypacji poprzez udzielanie prawa do osobistej wypowiedzi. Jeśli relacja obejmuje szczerą troskę i zaangażowanie w cały proces edukacyjny, to uczeń/uczennica pochodzący z różnych kultur i środowisk, ma szansę na osobisty rozwój. Chociaż każda idea może zostać w ten lub inny sposób wypowiedziana, nie oznacza to akceptacji dla wszystkich podejmowanych działań. Wszelkie zachowania – w tym godzące w czyjeś bezpieczeństwo i dobrostan słowa i gesty – łamiące podstawowe zasady społeczeństwa demokratycznego (szacunek, wolność, życie, odpowiedzialność), nie powinny być akceptowane pod pretekstem otwartości na inność.

Dyskursywny model edukacji moralnej nie wskazuje konkretnych metod pracy z młodzieżą, które byłyby zawsze i w każdych warunkach skuteczne. Ogólnym zastrzeżeniem jest jedynie to, że sytuacja edukacyjna jest wypadkową wielu czynników. Struktura procesu komunikacji obejmuje – w najprostszym ujęciu – nauczyciela, ucznia oraz treść i formę komunikacji. Żaden z tych elementów nie powinien dominować. Nadmierne skoncentrowanie na wychowanku prowadzi do mylnego poczucia, jakoby proces edukacji zmierzał do autokreacji podmiotowej wyizolowanych od siebie jednostek. Przewaga myślenia w kategoriach mistrzostwa edukacyjnego (nadmierne podkreślanie roli nauczyciela/nauczycielki) generuje wiele problemów, z których najważniejszym jest skierowanie uwagi wyłącznie na umiejętności „mistrza”, a nie na kompetencje, emocje, doświadczenia czy wiedzę ucznia i uczennicy. Treść kształcenia pomija z kolei emocjonalne zaangażowanie w proces wychowania moralnego, który zawiera przecież w sobie aspekt, który najtrafniej wyrażał w swoich dialogach, Platon. „Umilowanie mądrości”, zaangażowanie we wspólne przedsięwzięcie, jakim jest edukacja moralna, to konieczny warunek prawdziwego rozwoju.

## Zakończenie

*Sartre we wzroku drugiego człowieka chciał widzieć jedynie spojrzenie, które unieruchamia i petryfikuje; w jego obecności zaś – zachłanność, która mnie ogołaca i ujarzmia. Tymczasem co najmniej w tym samym stopniu spojrzenie jest poruszające, narusza ono mój spokój i moje przyzwyczajenia, mój egocentryczny sen, i nawet wtedy, kiedy jest wrogie, objawia mnie najpewniej mnie samemu<sup>26</sup>.*

Emmanuel Mounier *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*

W jaki sposób można sprawić, aby młody człowiek, który przeważnie woli podziwiać atrakcyjne, ruchome obrazy („na ścianie jaskini”) i powtarzać dochodzące do niego głosy (opinie i mniemania), zapragnął skierować swój wzrok w stronę „światła”? Co może zrobić nauczyciel, aby skłonić swoich wychowanków do tego, aby „wychodząc” w przestrzeń prawdziwego świata, potrafili, ale zarazem także pragnęli, dokonywać trafnych wyborów moralnych oraz sprawiedliwych wartościowań dotyczących ludzkiego postępowania? W jaki sposób nauczyciel może wyposażyć uczniów w niezbędną wiedzę i umiejętności, ale też zaszczerpić w swoich wychowankach potrzebę czynienia dobra lub przynajmniej przestrzegania minimalistycznej zasady etycznej, zakładającej zakaz krzywdzenia istot żywych?

Wydaje się, że sposobem tym nie jest żadna z metod lub aktywności, która pomijałyby jakikolwiek z fundamentalnych elementów „szkolnej układanki”: przekaz istotnych treści i rozwijanie kluczowych umiejętności (m.in. w zakresie dokonywania ocen moralnych i uzasadniania sądów), dążenie do rozwijania autonomii podmiotowej, ale także znaczenie i rolę środowiska wychowawczego (w tym, rolę nauczyciela) oraz wewnętrzną strukturę i specyfikę procesu wychowania. Analizowane przeze mnie ideologie polityczne, będące podstawą istniejących modeli kształcenia – liberalnego (neoliberalnego), konserwatywnego (neokonserwatywnego), a także pedagogiki krytycznej – redukują kształcenie do wybranych aspektów edukacji (przygotowanie do pełnienia określonych ról społecznych, przekaz kulturowy czy emancypacja społeczna), pomijając inne ważne uwarunkowania związane z procesem kształcenia. Podobnie rzecz przedstawia się w odniesieniu do poszczególnych teorii

---

<sup>26</sup> E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, Znak, Kraków 1964, s. 39-40.

edukacji moralnej. Kładą one nacisk jedynie na wybrane obszary zainteresowania – podmiotowość i autonomię wychowanków, kształcenie indywidualnego charakteru i wdrażanie do wspólnoty moralnej lub socjalizację, pomijając inne, równie istotne aspekty wychowania.

Czy wchodzący do sali lekcyjnej nauczyciel powinien uznać, że jego głównym zadaniem jest „napełnianie młodych umysłów wiedzą” lub zmuszanie wychowanków, aby „patrzyli” w kierunku, który on sam lub – reprezentowana przez niego instytucja – uważa za słuszny? Być może, lepszym rozwiązaniem byłoby – w tej sytuacji – skoncentrowanie uwagi na własnej roli w procesie edukacyjnym. Ambitny nauczyciel mógłby uznać, że jego zasadniczą rolą jest dawanie uczniom dobrego przykładu postępowania, cytowanie klasyków, opowiadanie historii „ludzi sukcesu”, a nade wszystko, pełne zaangażowania, a może w niektórych przypadkach godne mistrza, demonstrowanie przyjętych zasad „społecznej gry”. Zamiast tego, młody nauczyciel z naszego przykładu – zachęcony swoją rolą „transformatywnego intelektualisty” (Szkudlarek 1992: 79-80) – mógłby uznać, że w niektórych sytuacjach, pozytywną rolę może przynieść też łamanie sztywnych schematów szkoły i pobudzanie działania po to, aby pożądaną treść z większą łatwością docierały do młodych umysłów. Jeśli jednak nauczyciel ten – śladem Jacotota (Rancièrè 1991) – poczułby się niekomfortowo w każdej z przedstawionych powyżej ról, wówczas mógłby on po prostu usiąść wraz z młodzieżą w jednej z ławek, przekazać sąsiadującej z nim osobie swoje atrybuty władzy – powiedzmy kredę i papierowy dziennik – a następnie spokojnie czekać i wnikliwie obserwować, co wydarzy się w otaczającej go przestrzeni edukacyjnej. Oczywiście jest pewne ryzyko, że nie wydarzy się w tej sytuacji nic znaczącego lub przeciwnie, zaistnieje sytuacja, która wzbudzi osobistą dezaprobatę nauczyciela.

Mimo wszystko chcę wierzyć, że ostatni z przedstawionych scenariuszy nie jest jedynym możliwym wyjściem z sytuacji, w której znajduje się polska szkoła. Zaprezentowany przeze mnie projekt edukacji moralnej jest próbą pogodzenia kilku różnych stanowisk i koncepcji filozoficznych. Chociaż podtrzymuję przekonanie o tym, że kształtowanie autonomii moralnej stanowi najważniejszy cel edukacji szkolnej, to nie postrzegam tego procesu w sposób zbliżony do nowożytnych pedagogów. Rzeczywistość współczesna charakteryzuje się „płynnością” oraz wieloznacznością (Bauman 2011). Podmiotowość człowieka, dla której oparciem mógł być kiedyś trwały fundament, jak chociażby rozum lub przynależność gatunkowa, nie mieści się dzisiaj w tak przejrzystych ramach pojęciowych. Kształtowanie autonomii podmiotowej

nie polega bowiem na odwoływaniu się do jasno określonych schematów, form racjonalności czy też sposobów komunikacji. Ostatecznie nie każdy musi, ale też nie każdy chce „dorosnąć” do roli myślącego abstrakcyjnie i logicznie podmiotu. Być może autonomia podmiotowa jest dla niego ulokowana w zupełnie innej sferze funkcjonowania. Tymczasem, miarą sukcesu we współczesnym świecie nie jest dostosowanie się do uniwersalnych wzorców funkcjonowania w świecie, lecz podmiotowa unikalność, paradoksalnie skrojona niemal idealnie na miarę zapotrzebowania społeczeństwa konsumpcyjnego:

To różnica, a nie takozsamość, sprzedaje się najlepiej. Dysponowanie wiedzą i umiejętnościami „wymaganymi na danym stanowisku” i prezentowanymi już przez tych, którzy zajmowali je wcześniej lub starają się o nie obecnie, to dzisiaj za mało. To raczej słabość niż atut. Zamiast tego potrzeba niezwykłych pomysłów, wyjątkowych i niespotykanych wcześniej, a przede wszystkim kociej umiejętności chadzania własnymi ścieżkami (Bauman 2011: 159).

W tym trudnym do scharakteryzowania i sklasyfikowania świecie rozgrywa się sytuacja edukacyjna. Sytuacja, na którą ma wpływ tak wiele różnych czynników, jak między innymi, prawo i ideologia polityczna, sytuacja ekonomiczna, struktura społeczna, formy komunikacji, zróżnicowane interakcje międzyludzkie i indywidualne preferencje podmiotowe. Wszystko to składa się na kontekst funkcjonowania szkoły. Najbardziej uchwytną perspektywą oglądu jest język, za pomocą którego komunikowane są treści przekazywane w szkole. Akt komunikacji nie jest jednak tylko ukierunkowany na przekazywanie treści, ale buduje on także specyficzną relację edukacyjną czy może raczej, całą sieć tego typu interakcji. Rozpatrując akt komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, możemy zauważyć, że odsyła on do trzech płaszczyzn: znaczenia, sensu oraz doniosłości własnego głosu (Standish 2015, 2016). Edukacja moralna, mająca na celu kształtowanie autonomii podmiotowej, powinna zdawać sobie sprawę z tych wymiarów komunikacji i dbać o to, aby wybrzmieć mógł każdy z nich. Przekaz treści jest istotny, ponieważ uczeń nie jest wyizolowaną jednostką, która pozostawiona sama sobie jest zdolna do pełnego rozwoju. Muszą istnieć granice dopuszczalności działania w społeczeństwie, które najlepiej wyraża podstawowa zasada liberalizmu mówiąca o zakazie krzywdzenia (Mill 1999). Do zakorzenienia człowieka we wspólnocie ludzkiej, odsyła też symboliczna warstwa języka, która wyraża sens

przekazywany i rozumiany jedynie w ramach określonej kultury. Ostatni z wymiarów edukacji to zarazem jej najważniejszy element. Możliwość mówienia stanowi bowiem także możliwość faktycznego zmieniania świata.

Czy nauczyciel zmienia lub kształtuje swoich wychowanków? Sądzę, że odpowiedzi na to pytanie dostarcza pewna scena z filmu „Le Fils” („Syn”) w reżyserii braci Dardenne (2002), do którego to niejednokrotnie powraca w swoich tekstach Paul Standish (2015: 107). Nauczyciel i uczeń szkoły o profilu technicznym w zasadzie ze sobą nie rozmawiają, lecz wymieniają się jedynie praktycznymi uwagami. Nikt nie staje na ławce, nie niszczy źle napisanych wypracowań (jak np. w filmie „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” w reż. P. Weira, 1989), w ogóle brak w tym obrazie spektakularnych efektów. Nauczyciel podaje narzędzia niezbędne do wykonania przez ucznia pracy. Jego milcząca, ale i wspierająca obecność jest kluczowym aspektem uwidocznionej w filmie relacji.

Powróćmy do nauczyciela z naszego przykładu w momencie, gdy pozostawiliśmy go zafrasowanego w sali lekcyjnej. Narzędziem, do którego może sięgnąć jest język. Po chwili milczenia, zabiera głos. „Kto z was przeczytał lekturę na dzisiejsze zajęcia?”... „Czy możecie podzielić się ze mną swoimi spostrzeżeniami na temat postępowania głównego bohatera?”...

## Bibliografia

### Akty prawne i raporty:

1. „Informator o egzaminie maturalnym z filozofii od roku szkolnego 2022/2023”, Centralna Komisja Edukacyjna, Warszawa 2021, s. 12, Informatory – CKE, data wejścia: 25.01.2022.
2. „Raport o zdalnym nauczaniu w Polsce a zmęczenie cyfrowe - Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji”, [www.gov.pl](http://www.gov.pl), data wejścia: 02.01.2021.

### Monografie i artykuły:

3. Agamben, G., *Nagość*, przeł. K. Żaboklicki, W.A.B, Warszawa 2010.
4. Arendt, H., *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, przeł. A. Szostkiewicz, Znak, Kraków 1998.
5. Arendt, H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Aletheia, Warszawa 2010.
6. Arendt, H., *Między czasem minionym a przyszłym*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa 1994.
7. Arendt, H., *Odpowiedzialność i władza sądenia*, przeł. W. Madej, M. Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.
8. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przeł. D. Gromska, PWN, Warszawa 2012.
9. Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. D. Gromska, PWN, Warszawa 2013.
10. Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, PWN, Warszawa 2023.
11. Austin, J. L., *How to do things with words?*, Oxford University Press, Oxford 1962.
12. Austin, J. L., „Performative Utterances”, [w:] *The Philosophy of Language*, A. P. Martinich (red.), Oxford University Press, Londyn, Oxford 1996, s. 120-129.
13. Bach, K., „Speech Acts and Pragmatics”, [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Language*, M. Devitt, R. Hanley (red.), Blackwell, Oxford 2006, s. 147-168.
14. Bakhurst, D., *The Formation of Reason*, Wiley-Blackwell, Oxford 2011.
15. Bauman, Z., *44 Listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2011.
16. Bergson, H., *Dwa źródła moralności i religii*, przeł. P. Kostyło SJ, K. Skorulski SJ, Znak, Kraków 1993.

17. Bernstein, B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Boksański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990.
18. Biesta, G., „Mind the gap! Communication and the educational relation”, [w:] *Counterpoints, No education without relation*, 2004, Vol. 259, s. 11-22.
19. Biesta, G., *What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*, [w:] „European Journal of Education”, 2015, Vol. 50, No. 1, s. 75-87.
20. Bingham, Ch., Biesta, G., *Jacques Ranciere. Education, Truth, Emancipation*, Continuum, Londyn, New York 2010.
21. Blum, L. A., *Gilligan and Kohlberg: Implications for Moral Theory*, [w:] „Ethics”, 1988, Vol. 98, s. 472-491.
22. Bourdieu, P., Passeron J. C., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 2006.
23. Burke, E., *O duchu i naturze rewolucji*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2012.
24. Carr, D., *Three Approaches to Moral Education*, [w:] „Educational Philosophy and Theory”, 1983, Vol. 15, No. 2, s. 39-51.
25. Carusi, F. T., *Why Bother Teaching? Despairing the Ethical Through Teaching that Does Not Follow*, [w:] „Studies in Philosophy and Education”, 2017, Vol. 36, s. 633-645.
26. Davis, M., *What's Wrong with Character Education?*, [w:] „American Journal of Education”, 2003, Vol. 110, No. 1, s. 32-57.
27. Dewey, J., *Demokracja i wychowanie, Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1972.
28. Dewey, J., *The Educational Situation*, The Chicago University Press, Chicago 1902.
29. Dostojewski, F., *Biesy, Puls*, Kraków 1992.
30. Duff, A., *Punishment, Communication and Community*, Oxford University Press, Oxford, Nowy Jork 2001.
31. Eliasz, K., *Edukacja demokratyczna według Hannah Arendt*, [w:] „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, 2016, 5 (1), s. 200-218.
32. Foucault, M., *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, przeł. M. Herer, PWN, Warszawa 2020.
33. Foucault, M., „Czym jest Oświecenie?”, [w:] *idem: Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński (red.), PWN, Warszawa 2000.



34. Foucault, M., *Hermeneutyka podmiotu*, przeł. M. Herer, PWN, Warszawa 2016.
35. Foucault, M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Aletheia, Warszawa 1998.
36. Foucault, M., *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002.
37. Foot, P., *The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect*, Oxford University Press, Oxford 1978.
38. Frankl, V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Czarna Owca, Warszawa 2009.
39. Fraser, N., „Rethinking the Public Sphere. A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy”, [w:] *Habermas and the Public Sphere*, Calhoun, C. (red.), The MIT Press, Cambridge 1992, s. 109-142.
40. Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, Nowy Jork 1970.
41. Fromm, E., *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 2011.
42. Gadamer, H-G., *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, przeł. Z. Nerczuk, Antyk, Kęty 2002.
43. Geulen, E., *Giorgio Agamben. Wprowadzenie*, przeł. M. Ratajczak, Sic, Warszawa 2012.
44. Gilligan, C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Woman's Development*, Harvard University Press, Cambridge (US) 1982.
45. Giroux, H., McLaren P., *Critical Pedagogy, The State, and the Struggle for Culture*. State University of New York Press, Nowy Jork 1989.
46. Grant, G., *The Character of Education and the Education of Character*, [w:] „Daedalus”, 1981, Vol. 110, No. 3, s. 135-149.
47. Gur-Ze'ev, I., *Toward a Non-Repressive Critical Pedagogy*, [w:] „Educational Theory”, 1998, Vol. 48, No. 4.
48. Gutek. G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
49. Habermas, J., *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, przeł. A. Romaniuk, R. Marszałek, Scholar, Warszawa 2005.
50. Habermas, J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000.

51. Hadot, P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, przeł. P. Domański, Aletheia, Warszawa 2003.
52. Hampton, J., *The Moral Education Theory of Punishment*, [w:] „Philosophy and Public Affairs”, 1984, Vol. 13, No 3, s. 208-238.
53. Hare, R., „Uniwersalny preskrytywizm”, [w:] *Przewodnik do etyce*, P. Singer (red.), przeł. J. Górnicka, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 499-511.
54. Hegel, G.W.F., *Fenomenologia ducha*, przeł. Adam Landman, PWN, Warszawa 1963.
55. Heidegger, M., *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977.
56. Heidegger, M., *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, PWN, Warszawa 1994.
57. Heidegger M., „List o humanizmie”, przeł. J. Tischner, [w:] *Znaki drogi*, Aletheia, Warszawa 1995.
58. Herbart, J. F., *Pisma pedagogiczne*, przeł. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967.
59. Hessen, S., *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Żak, Warszawa 1997.
60. Holland, S., *Bioethics. A Philosophical Introduction*, Polity, Cambridge 2003.
61. Honderich, T., (red.) *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2005.
62. Horkheimer, M., Adorno, T., *Dialektyka Oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, przeł. M. Łukasiewicz, IFiS PAN, Warszawa 1994.
63. Ingarden, R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
64. Jaeger, W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Aletheia, Warszawa 2001.
65. Jaeger, W., *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, przeł. K. Bielawski, Homini, Bydgoszcz 2002.
66. Jones, V., *Character Education*, [w:] „Review of Educational Research”, 1935, Vol. 5, No. 1, s. 31-36.
67. Judycki, S., *Dusza i doświadczenie wewnętrzne. Fragment analizy*, [w:] „Znak”, 2006, 2, s. 81-94.
68. Kafka, F., „Wspólnota”, przeł. R. Karst, [w:] *Opowieści i przypowieści*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2021, s. 468.
69. Kant, I., *Krytyka czystego rozumu*, przeł. R. Ingarden, PWN, Warszawa 1957.
70. Kant, I., *Metafizyka moralności*, przeł. E. Nowak, PWN, Warszawa 2005.

71. Kant, I., *O pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999.
72. Kant, I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, PWN, Warszawa 1971.
73. Kartezjusz, *Medytacje o filozofii pierwszej*, przeł. J. Hartman, Aureus, Kraków 2002.
74. Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*, przeł. W. Wojciechowska, PWN, Warszawa 1981.
75. Kohlberg, L., *Essays on Moral Development*, Harper and Row, Nowy Jork 1981.
76. Kohlberg, L., Mayer R., „Rozwój jako cel wychowania”, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Kwieciński, Z., Witkowski, L. (red.), IBE, Warszawa 1993.
77. Kohlberg, L., *The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education*, [w:] „The Phi Delta Kappan”, 1975, Vol. 56, No. 10, “A Special Issue on Moral Education”, s. 670-677.
78. Laclau, E., *Emancypacje*, przeł. L. Koczanowicz, K. Liszka, Ł. Nysler, A. Orzechowski, L. Rasiński, A. Sypniewska, Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji, Wrocław 1996.
79. Lickona, T., *The Teacher's Role in Character Education*, [w:] „The Journal of Education”, 1997, Vol. 179, No 2, s. 63-80.
80. Locke, J., *Dwa traktaty o rządzie*, przeł. Z. Rau, Aletheia, Warszawa 1992.
81. Lycan, W. C., *Philosophy of Language. A Contemporary Introduction*, Routledge, Londyn 2000.
82. Lyotard, J-F., *Kondycja ponowoczesna*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa 1997.
83. Łojek, M., *Estetyzacja etyki jako fenomen ponowoczesny*, Gdańsk 2006, materiał nieopublikowany.
84. Łojek, M., *The Problem of Moral Autonomy in the Light of Antony Duff's Penitential Account of Punishment*, York 2007, materiał nieopublikowany.
85. Łojek-Kurzętkowska, M., *Dialektyka oporu. Edukacja jako proces odkrywania znaczeń*, [w:] „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Philosophica”, *Filozofia i etyka w szkole*, 2018, 31, s. 41-59.
86. Łojek-Kurzętkowska, M., „Konstrukcja podmiotu w procesie edukacyjnym”, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów*

- zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011, s. 34–38.
87. Łojek-Kurzętkowska, M., *Ożywiając zapomniane postacie humanistyki. Społeczny wymiar edukacji medialnej na przykładzie projektu „Jestem człowiekiem – mam prawo...”, [w:] „Państwo i społeczeństwo”, 2017, XVII, 3, s. 179-188.*
  88. Łojek-Kurzętkowska, M., *Wychowanie do nieposłuszeństwa. O roli filozofii i etyki w polskiej szkole*, [w:] „*Studia Philosophiae Christianae*”, 2014, 50, 4, s. 165-188.
  89. Maritain, J., *Pisma filozoficzne*, przeł. J. Fenrychowa, Znak, Kraków 1988.
  90. Maslow, A., *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, PWN, Warszawa 2013.
  91. Masschelein, J. Simons, M., *In Defence of the School. A public issue*, Education, Culture and Society Publishers, Leuven 2013.
  92. McDowell, J., *Virtue and Reason*, [w:] “*Monist*”, 1979, 62, s. 331-350.
  93. MacIntyre, A., *Etyka i polityka*, przeł. A. Chmielewski, PWN, Warszawa 2009.
  94. Merlau-Ponty, M., „*Fenomenologia percepcji*”, przeł. L. Kołakowski, K. Pomian (red.), [w:] *Filozofia egzystencjalna*, PWN, Warszawa 1965.
  95. Merlau-Ponty, M., „*Fenomenologia percepcji*”, [w:] *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów* (red. B. Markiewicz), WSiP, Warszawa 1987, 447-450.
  96. Merlau-Ponty, M., Sartre, J-P., *Zerwanie. Humanizm i terror*, przeł. J. Migasiński, Agora, Warszawa 2021.
  97. Męczkowska, A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, TWP, Wrocław 2006.
  98. Michałowska, D. E., *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
  99. Migasiński, J., *Filozofia nowożytna. Postaci, idee, problemy*, Stentor, Warszawa 2011 (wydanie elektroniczne).
  100. Mill, J. S., *O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*, przeł. J. Hołówka, Znak, Kraków 1995.
  101. Mill, J. S., *O wolności*, przeł. A. Kurlandzka, PWN, Warszawa 1999.
  102. Mounier, E., *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych prac*, przeł. E. Krasnowolska, Znak, Kraków 1964.
  103. Mounier, E., „*Personalizm*”, [w:] *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów* (red. B. Markiewicz), WSiP, Warszawa 1987, 438-441.
  104. Murphy, J., *Retributivism, Moral Education and the Liberal State*, [w:] „*Criminal Justice Ethics*”, 1985, Vol. 4, No. 1, s.3.

105. Murzyn, A., *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Impuls, Kraków 2004.
106. Nietzsche, F., *Tako rzecze Zaratustra*, przeł. W. Berent, Tenet, Warszawa 1991.
107. Nussbaum, M., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge 2011.
108. O'Neill, O., *A Question of Trust. The BBC Reith Lectures*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
109. Ossowska, M., *Normy moralne wobec konfliktów społecznych*, [w:] „Etyka”, 1969, 4, s. 103-118.
110. Ożóg, T., *J. Maritaina koncepcja wychowania człowieka*, [w:] „Roczniki nauk społecznych”, 1993, XXI, 2, s. 5-19.
111. Piaget, J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
112. Piechowiak, M., *Plato's Conception of Justice and the Question of Human Dignity*, Peter Lang, Berlin 2019.
113. Pigden, Ch., „Naturalizm”, [w:] *Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), przeł. J. Górnicka, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 468-479.
114. Piłat, R., *O rozsądku i jego szaleństwach*, PWN, Warszawa 2019.
115. Platon, „Menon”, [w:] *Dialogi*, przeł. W. Witwicki, Verum, Warszawa 1993.
116. Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, PWN, Warszawa 2010.
117. Platon, *Uczta*, przeł. W. Witwicki, Antyk, Kęty 1999.
118. Potulicka E., „Neoliberalizm i skutki przedsiębiorczości w edukacji”, [w:] M. Jaworska-Witkowska, M. J. Szymański (red.), *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością i wykluczeniem*, WSEZiNS, Łódź 2010, s. 47–70.
119. Pritchard, I., *Character Education: Research Prospects and Problems*, [w:] „American Journal of Education”, 1988, Vol. 96, No. 4, s. 469-495.
120. Pritchard, M. S., *Cognition and affect in moral development: a critique of Kohlberg*, [w:] „Journal of Value Inquiry”, 1984, Vol. 18, s. 35-50.
121. Putnam, H., *Pragmatyzm. Pytania otwarte*, przeł. B. Chwedeńczuk, Aletheia, Warszawa 1999.
122. Putnam, H., *Renewing Philosophy*, Harvard University Press, Cambridge (US) 1992.
123. Rachels, J., „Subiektywizm”, [w:] *Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), przeł. J. Górnicka, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 480-489.

124. Rancière, J., *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przeł. M. Kropiwnicki i J. Sowa, korporacja Ha!art, Kraków 2007.
125. Rancière, J., *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford 1991.
126. Rawls, J., *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufik, J. Pasek, A. Romaniuk, PWN, Warszawa 1994.
127. Reale, G., *Historia filozofii starożytnej*, przeł. E. Zieliński, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
128. Rorty, R., *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. Popowski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1996.
129. Rosen, S., *Hermeneutyka jako polityka*, przeł. P. Maciejko, Aletheia, Warszawa 1998.
130. Rousseau, J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Virtualo Darmowa Klasyka, 2011.
131. Rousseau, J.J., *Umowa społeczna*, przeł. A. Peretiatkowicz, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2009.
132. Russell, B., *Dzieje zachodniej filozofii*, przeł. T. Baszniak, A. Lipszyc, M. Szczubiałka, Aletheia, Warszawa 2012.
133. Ryan, K., *The Failure of Modern Character Education*, [w:] „Revista Española de Pedagogía”, 2013, Vol. 71, No. 254, s. 141-146.
134. Sartre, J-P., „Egzystencjalizm jest humanizmem”, przeł. M. Kowalska, J. Krajewski, [w:] *Problem bytu i nicości. Egzystencjalizm jest humanizmem*, DeAgostini, Warszawa 2001.
135. Schmitt, E-E., *Madame Pylinska i sekret Chopina*, Znak, Kraków 2019.
136. Searle, J., *Czynności mowy*, przeł. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987.
137. Searle, J., “What is a Speech Act?”, [w:] J. Searle (red.), *The Philosophy of Language*, Oxford University Press, Oxford 1971.
138. Semetsky, I., *The Adventures of a Postmodern Fool or the Semiotics of Learning: Deleuze and the Pragmatic Legacy*, [w:] „Educational Philosophy and Theory”, 2004, Vol. 36, No. 4.
139. Shields, D., *Character as the Aim of Education*, [w:] „The Phi Delta Kappan”, 2011, Vol. 92, No. 8, s. 48-53.
140. Shustermann, R., *Estetyka pragmatyczna: żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

141. Shustermann, R., *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*, Rowman & Littlefield Publishers, Oxford 2000.
142. Spindel, Z., *Rozważania and ludzką podmiotowością*, [w:] „Folia Philosophica”, 1991, 8, s. 47-61.
143. Standish, P., „Crying and Learning to Speak”, [w:] Moyal-Sharrock, Danièle ; Munz, Volker & Coliva, Annalisa (red.) *Mind, Language and Action: Proceedings of the 36th International Wittgenstein Symposium. Boston: De Gruyter* 2015, s. 481-494.
144. Standish, P., *Impudent Practices*, [w:] „Ethics and Education”, 2014, 9 (3), s. 251-263.
145. Standish, P., *Teaching Exposed: Education in Denial*, The Boyd Bode Lecture, Londyn 2014, [w:] „Revista de Educación”, 2016 (373), s. 103-120.
146. Standish, P., “The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World”, [w:] *Second Nature, Bildung, and McDowell: David Bakhurst’s The Formation of Reason*, [w:] „Journal of Philosophy of Education”, 2016, Vol. 50, No 1, s. 98-116.
147. Standish, P. *Wittgenstein’s Impact on the Philosophy of Education*, [w:] „Philosophical Investigations”, 2018, Vol. 41, No. 2, s. 223-240.
148. Steiner, G., *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Zysk i Sp., Poznań 2013.
149. Stevenson, C. L., *Ethics and Language*, Yale University Press, New Haven 1944.
150. Stępkowski, D., *Kształtowanie moralności w warunkach szkolnych - Herbart i poza nim*, [w:] „Przegląd Pedagogiczny”, 2021, 1, s. 42-58.
151. Sullivan, P., *John Dewey’s Philosophy of Education*, [w:] „The High School Journal”, 1966, Vol. 49, No. 8, s. 391-397.
152. Swieżawski, S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, PWN, Warszawa-Wrocław 2000.
153. Szkudlarek, T., Śliwerski, B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 1991.
154. Szutta, N., *Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem i cnotą? Dyskusja z sytuacjonistyczną etyką cnót*, Academicon, Lublin 2017.
155. Thomas, L., „Moralność i rozwój psychologiczny”, [w:] *Przewodnik po etyce*, P. Singer (red.), przeł. J. Górnicka, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, s. 512-522.
156. Thomson, J., *The Trolley Problem*, [w:] “Yale Law Journal”, 1985, Vol. 94.

157. Tochon, F., *Tropics of Teaching: Productivity, Warfare, and Priesthood*, University of Toronto Press, Toronto 2002.
158. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. II, Veritas, 1997.
159. Whitman, W., *400 wierszy i poematów*, Miniatura, Kraków 2014.
160. Wilson, J., *A New Introduction to Moral Education*, Cassel Education Limited, Londyn 1990.
161. Witkowski, L., "Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)", [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), „Impuls”, Kraków 1995.
162. Wittgenstein, L., *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2004.
163. Wittgenstein, L., *Traktat logiczno-filozoficzny*, przeł. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 1970.
164. Wójcik, E., (red) *Jak cię widzą, tak cię opiszą*, [w:] „Gdyński Kwartalnik Oświatowy”, 2017, 2-3 (53), s. 18-38.
165. Zamojski, P., *Edukacja jako rzecz publiczna. Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2022.

Źródła internetowe:

166. Piorun, M., *Dr Hans Asperger: nazistowska przeszłość słynnego lekarza*, Zdrowie Radio ZET, data wejścia: 02.02.2023.
167. *Młodzi gniewni*, 1995, reż. J. N. Smith, [Młodzi gniewni \(1995\) - Filmweb](#)
168. *Syn*, 2002, reż. J-P. Dardenne, L. Dardenne, [Syn \(2002\) - Filmweb](#)
169. *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, 1989, reż. P. Weir, [Stowarzyszenie Umarłych Poetów \(1989\) - Filmweb](#)