

A c t a
Universitatis
Lodziensis

FOLIA PHILOSOPHICA
ETHICA - AESTHETICA - PRACTICA

31
2018



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

A c t a Universitatis Lodziensis

FOLIA PHILOSOPHICA
ETHICA - AESTHETICA - PRACTICA

31
2018

Filozofia i etyka w szkole

pod redakcją
Andrzeja M. Kaniowskiego

 **WYDAWNICTWO**
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2018

Redaktor naczelny

Andrzej M. Kaniowski

Międzynarodowa Rada Naukowa

Jan C. Joerden (European University Viadrina, Frankfurt (Oder)), *Georg Lohmann* (Prof. em. Otto-von-Guericke University, Magdeburg), *Antonio Remesar* (University of Barcelona)
Gunnar Skirbekk (University of Bergen), *Richard Shusterman* (Florida Atlantic University)
Florian Steger (Universität Ulm), *Richard Wolin* (City University NY)

Rada Programowa

Marek Gensler (University of Łódź), *Piotr Gutowski* (Catholic University of Lublin)
Marzenna Jakubczak (Pedagogical University of Cracow)
Marek Kozłowski (University of Łódź), *Roman Kubicki* (Adam Mickiewicz University in Poznań)
Józef Piórczyński (Prof. em. University of Łódź)

Redakcja naukowa numeru

Andrzej M. Kaniowski

Sekretarz redakcji

Agnieszka Rejniak-Majewska

Redakcja językowa

Justyna Czupilka

Publikacja recenzowana. Lista recenzentów dostępna jest na stronie internetowej czasopisma
<http://folia-eap.uni.lodz.pl/en/reviewers>

Redaktor inicjujący

Katarzyna Smyczek

Korekta techniczna

Anna Sońta

Skład i łamanie

Krzysztof Kędziora, Wioletta Kazimierska-Jerzyk

Projekt okładki

Agencja Reklamowa efectoro.pl

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2018

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2018

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09294.19.0.Z

Ark. druk. 8,875

ISSN 0208-6107

e-ISSN 2353-9631

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

SPIS TREŚCI

Andrzej M. Kaniowski , <i>Od Redakcji</i>	7
Gunnar Skirbekk , <i>Gradualizm etyczny – poza antropocentryzmem i biocentryzmem?</i>	11
Maria Łojek-Kurzętkowska , <i>Dialektyka oporu. Edukacja jako proces odkrywania znaczeń</i>	41
Artur Starnowski , <i>Jak podstawa programowa kształcenia ogólnego w polskiej szkole podstawowej ujmuje umiejętność oceniania jako kompetencję ucznia?</i>	61
Joanna Leek , <i>Treści kształcenia a uczenie się, aby żyć wspólnie. Przykłady z podstawy programowej kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka</i>	77
Wiktor Figiel, Andrzej Krajna, Katarzyna Kuczyńska, Elżbieta Malkiewicz, Wojciech Ostrowski, Krystian Piątek, Aldona Pobjewska, Maria Reut, Sebastian Wachowiak, Paweł Wróblewski, Jolanta Zwiernik , <i>Komentarz do opublikowanego projektu podstaw programowych nauczania etyki w szkole podstawowej</i>	91
Wiktor Figiel, Katarzyna Kuczyńska, Wojciech Ostrowski, Aldona Pobjewska, Sebastian Wachowiak , <i>Komentarz do projektu podstawy programowej nauczania filozofii w zakresie podstawowym w szkole średniej</i>	103
Karolina Sikorska , <i>Pokazać niedające się pokazać. Wieloznaczność i wytwarzanie (obrazów) wspólnoty</i>	109
Anna Wolczyńska , <i>Human Drama in Art of the Blind Painters Sargy Mann and John Bramblitt, and in Fr. Józef Tischner's Reflections</i>	127

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.01>

OD REDAKCJI

Dodanie w roku 2015 do tytułu naszego filozoficznego czasopisma, wraz z przejściem redagowania „Folia Philosophica” przez nową Redakcję, podtytułu „Ethica – Aesthetica – Practica”, było zarówno pewną deklaracją, jak i zobowiązaniem. Czasopismo ma być szeroko otwarte na problematykę etyczną i estetyczną, czyli ma podejmować zarówno tematy z zakresu filozofii praktycznej, jak też poruszać zagadnienia aksjologiczno-estetyczne oraz zajmować się problemami powstającymi w obszarach sytuujących się pomiędzy etyką, estetyką, polityką i wiedzą społeczną. Tego rodzaju deklaracja nie oznacza, że Redakcja nie zamierza poświęcić uwagi kwestiom dyskutowanym w obszarze filozofii teoretycznej. Uważamy jednak, że dyskusje nad pewnymi kwestiami – zwłaszcza z zakresu filozofii praktycznej – nie są u nas jeszcze dostatecznie rozległe i pogłębione, zatem istnieje duża potrzeba zajmowania się nimi.

Szczególną uwagę Redakcja „Folia Philosophica” pragnie skupić na niedostatecznie podnoszonej – a nawet wręcz świadomie „rugowanej” z pola zainteresowania wielu przedstawicieli naszego środowiska filozoficznego – kwestii dydaktyki etyki. Wprawdzie możliwe było – w trakcie przygotowań do X Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Poznaniu, w roku 2015 – zmodyfikowanie nazwy sekcji zajmującej się „dydaktyką filozofii” i poszerzenie tematyki podejmowanej w ramach prac sekcji o „dydaktykę etyki”, jednak nadal słychać liczne głosy przeciwne podejmowaniu przez przedstawicieli środowiska filozoficznego kwestii nauczania etyki w szkole. Negatywny stosunek do podejmowania tej kwestii uzasadniany bywa niekiedy tym, iż w ten sposób etykę odrywa się od filozofii – a przecież jest ona integralną częścią (ale oczywiście tylko częścią) filozofii – a ponadto, argumentują przeciwnicy zajmowania się przez przedstawicieli środowiska filozoficznego dydaktyką etyki, powstaje, niepożądane ich zdaniem, wrażenie, iż nauczana w szkole etykę chce się przeciwstawić nauczanej w szkole religii. Innym powodem chęci wyeksponowania tematyki etycznej, w tym zwłaszcza kwestii dydaktyki etyki, jest świadomość ewidentnie niedostatecznej współpracy – co potwierdzają zamieszczone w niniejszym numerze „Folia” komentarze do „podstaw programowych” – pomiędzy ministerstwem odpowiedzialnym za przygotowywanie podstaw programowych a prowadzącymi zajęcia w szkole nauczycielami i przedstawicielami środowiska akademickiego (przygotowującymi podstawy programowe na zlecenie odpowiednich organów władz państwowych). Ten brak współpracy oraz ogromne zapóźnienie w dyskutowaniu kwestii związanych

z dydaktyką etyki (ale odnosi się ta uwaga także do dydaktyki filozofii) widoczne są, gdy porównamy zakres dyskusji i ilość wydawnictw (w tym odrębnych czasopism) poświęconych dydaktyce etyki i dydaktyce filozofii w Niemczech i w Polsce. Redakcja „Folia Philosophica” będzie starała się tę lukę choć nieco zmniejszać. Służyć temu ma publikacja wspomnianych dwu komentarzy (z roku 2017) do projektów podstaw programowych nauczania etyki i nauczania filozofii, przygotowanych przez dwa interdyscyplinarne zespoły nauczycieli szkolnych i nauczycieli akademickich (których prace koordynowała dr Katarzyna Kuczyńska). Lektura tych komentarzy uzmysławia, jak dalece niedostateczna jest stała, systematyczna współpraca władz oświatowych (w tym w szczególności odpowiedzialnych za opracowywanie podstaw programowych), nauczycieli mających doświadczenie w nauczaniu etyki oraz filozofii, a także przedstawicieli świata akademickiego, wśród których, niestety, z trudem można znaleźć osoby z należnym doświadczeniem w zakresie nauczania etyki w szkole.

Różnymi aspektami szkolnej edukacji o doniosłym znaczeniu etycznym zajmują się w swych tekstach Maria Łojek-Kurzętkowska, Artur Starnowski i Joanna Leek.

W tekście *Dialektyka oporu* Maria Łojek-Kurzętkowska skupia się na kwestii znaczenia, jakie dla nauczania ma zdolność okazywania oporu, z jakim mamy na przykład do czynienia w heglowskiej walce o uznanie. Ów opór, twierdzi Autorka, jest ogniwem niezbędnym do wykształcania się powiązania pomiędzy elementem kognitywnym i emocjonalnym w nauczaniu.

Artur Sarnowski podjął się z kolei analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego w polskiej szkole podstawowej. Wyniki, jakie przedstawił w tekście *Umiejętność oceniania jako kompetencja ucznia w podstawie programowej...*, wskazują jednoznacznie, że kształcenie nastawione jest na nauczenie dokonywania ocen według narzuconych zasad lub wartości, a nie na wykształcanie umiejętności ustosunkowywania się do tych ocen i prezentowanych wartości.

Podstawą programową kształcenia ogólnego, a dokładnie zasadami i teoriami doboru treści kształcenia w programach szkolnych zajmuje się w swym tekście Joanna Leek. Jak wskazuje na to już sam tytuł: *Treści kształcenia a uczenie się, aby żyć wspólnie. Przykłady z podstawy programowej kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka*, Autorka swe rozważania teoretyczne uzupełnia o pewne wskazania praktyczne dla nauczyciela, pragnącego na przykładzie zagadnienia pokoju na świecie realizować określone treści kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka.

Nie tylko ze względu na walory naukowe, ale także z uwagi na duże walory dydaktyczne, publikujemy przekład tekstu norweskiego filozofa Gunnara Skirbekka na temat gradualizmu etycznego. Analizowane są w nim dwa stanowiska oraz wysuwane przez reprezentantów tych stanowisk racje, które przemawiać by miały, z jednej strony, za niepowtarzalną, wyjątkową pozycją człowieka i jego szczególnym statusem etycznym; z drugiej zaś strony, racje przemawiające za gradualizmem etycznym, czyli poglądem zwracającym uwagę

na stopniowalność różnic (np. między zwierzęciem a człowiekiem) i tym samym stopniowalność, gdy chodzi o status moralny.

Dwa dalsze artykuły niniejszego tomu „Folia Philosophica” potwierdzają okoliczność, na którą wyżej wskazano, mianowicie podejmowania we współczesnych rozważaniach kwestii, które wyłaniają się na stykach etyki i estetyki, jak też etyki, polityki i wiedzy społecznej, a także estetyki i polityki.

Karolina Sikorska w tekście *Pokazać niedające się pokazać. Wieloznaczność i wytwarzanie (obrazów) wspólnoty* zajmuje się kwestią „wytwarzania wspólnoty” tudzież „wytwarzania obrazu wspólnoty”, starając się jednocześnie zbadać rolę, jaką w jednym i w drugim odgrywa – przywołana tu za Zygmuntem Baumanem – „wieloznaczność”. Materiałem zaś, który stanowi podstawę prowadzonych analiz jest wideo Anny Okrasko, w którym kreowanie wspólnoty prezentowane jest na przykładzie miesięcznik smoleńskich oraz naszego polskiego kultu Matki Boskiej.

Przykładem specyficznego splatania się kwestii etycznych i estetycznych jest przedstawiony przez Annę Wołczyńską ludzki dramat, jaki stanowi utrata wzroku przez „artystów sztuk wizualnych”. Z pomocą narzędzi teoretycznych, jakich dostarcza filozofia dramatu Józefa Tischnera, w swym tekście *Human Drama in Art of the Blind Painters S. Mann and J. Bramblitt and in Fr Tischner's Reflexions* analizuje jego Autorka intelektualną i duchową zbieżność pomiędzy efektami autorefleksyjnego namysłu owych niewidomych artystów i filozoficznego namysłu Józefa Tischnera nad dobrem, pięknem i ludzką egzystencją.

Intencją nowej Redakcji „Folia Philosophica” było od chwili przejęcia pieczy nad pismem – nim jeszcze powstał program ministerialny mający wspierać taki właśnie kierunek rozwoju polskich pism naukowych – zapraszanie do publikowania w „Folia Philosophica” naukowców z ośrodków zagranicznych a także publikowanie prac rodzimych naukowców w językach kongresowych. Szczególne miejsce wśród prac publikowanych przez nasze czasopismo powinno przypaść badaczom z zagranicznych ośrodków współpracujących z naszym środowiskiem filozoficznym – w tym z badaczkami zajmującymi się estetyczno-społecznymi i estetyczno-politycznymi wymiarami przestrzeni publicznej, w szczególności przestrzeni miejskiej. Ważnym celem, który Redakcja „Folia Philosophica” chciałaby długofalowo realizować, jest też rozwijanie współpracy z przedstawicielami nauk filozoficznych w Niemczech. Filozofia niemiecka i prowadzone w Niemczech w tym obszarze badania nadal odznaczają się – jak przed laty, i jak przed wiekami – bardzo wysokim poziomem naukowym. Filozofia niemiecka miała też, zarówno w wieku XIX, jak i XX, duże znaczenie dla rozwoju polskiej myśli filozoficznej. Utrzymanie kontaktu z filozofią niemiecką – nieograniczającego się do recepcji fenomenologii i myśli Heideggera, lecz uwzględniającego szerokie spektrum prowadzonych w Niemczech filozoficznych badań – jest właśnie jednym z długofalowych celów Redakcji „Folia Philosophica”.

W kolejnych tomach pisma zaprezentowane zostaną rezultaty badań prowadzonych w ośrodku łódzkim, a także w Barcelonie (Centre Recerca Polis, Univeristat de Barcelona) w ramach wspólnie realizowanego grantu „Przestrzeń publiczna, Twórcza partycypacja, Pamięć obywatelska” („Espacio Publico, Participacion Creativa, Memoria Civica”, HAR2017-88672-R). Podjęta będzie także nader aktualna i doniosła etycznie problematyka udoskonalania ludzkich możliwości (*Enhancement*), a także – nieco „zapomniana” dziś, acz przez wieki co i raz podejmowana – filozoficzna problematyka „Mądrości”.

Andrzej M. Kaniowski
Redaktor naczelny

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.02>

Gunnar Skirbekk

Uniwersytet w Bergen

Profesor Emeritus

gunnar.skirbekk@uib.no

GRADUALIZM ETYCZNY POZA ANTROPOCENTRYZMEM I BIOCENTRYZMEM?

Abstrakt

Obszar etyki jest najczęściej ograniczany do człowieka i świata ludzkiego: tylko ludzie mogą działać moralnie lub niemoralnie, tylko ludzie mogą być z moralnego punktu widzenia godni pochwały lub nagany; tylko ludziom przypisuje się status podmiotów moralnego działania i podmiotów moralnych praw. W jakim stopniu ten antropocentryzm etyczny daje się utrzymać? Czy współczesna wiedza biologiczna, uwydatniająca ciągłość i stopniowalność cech właściwych dla istot żywych, nie podważa takiego mocnego rozgraniczenia i założenia o uprzywilejowanej pozycji człowieka? Czy nie powinniśmy wyjść poza gatunkowy egoizm, a przynajmniej go ograniczyć? W niniejszym artykule rozważę argumenty na rzecz stanowiącej osobny paradygmat, wyjątkowej pozycji etycznej człowieka oraz zbadam argumenty na rzecz etycznego gradualizmu [czyli stopniowalnych różnic] między istotami ludzkimi (*humans*) a pozostałymi ssakami oraz między człowiekiem a przyrodą.

Słowa kluczowe:

etyczny antropocentryzm, gradualizm etyczny, prawa moralne, prawa zwierząt, etyka dyskursu, metaetyka

Obszar etyki jest najczęściej ograniczany do człowieka i świata ludzkiego: tylko ludzie mogą działać moralnie lub niemoralnie, tylko ludzie mogą być z moralnego punktu widzenia godni pochwały lub nagany, tylko ludzie mogą posiadać wartość sami w sobie, tylko ludzie mogą posiadać prawa; wszystkim pozostałym istotom prawa mogą być przypisane jedynie pośrednio, ze względu na człowieka. Jednym słowem tylko ludzie mogą być podmiotami moralnego działania (*moral agents*) i tylko ludzie mogą być podmiotami moralnych praw (*moral subjects*).

W jakim zakresie ten etyczny antropocentryzm daje się utrzymać? W artykule tym rozważę argumenty na rzecz tego rodzaju paradygmatycznie unikatowego, etycznie wyróżnionego statusu człowieka oraz zbadam argumenty na rzecz gradualizmu etycznego [czyli stopniowalnych różnic] między ludźmi a pozostałymi ssakami i między człowiekiem a naturą.

WSTĘPNA UWAGA METODOLOGICZNA

W naszym etycznym (lub metaetycznym) myśleniu mamy skłonność do tego, by myśleć w kategoriach pewnych szczególnych przypadków (*cases*), czasami nie będąc tego w pełni świadomymi, czasami bardziej świadomie lub mając nawet ich pełną świadomość. Przyjmuję przeto, że dyskusje etyczne mogłyby wynieść korzyść z tematyzacji tego rodzaju domyślnych przypadków.

Zakładam także, że skłonni jesteśmy, argumentując odwoływać się do pewnych typowych przypadków, bądź też do stopni podobieństwa między pokrewnymi przypadkami. Pierwszy sposób argumentowania prowadzi do myślenia paradygmatami, drugi do gradualizmu. Każdy sposób argumentowania ma swoje zalety. Pierwszy pozwala nam dostrzegać różnice, drugi pozwala dostrzegać istnienie ciągłości (*continuities*). Obu wymaga się w filozofii¹.

ARGUMENTY NA RZECZ GRADUALIZMU ETYCZNEGO

Zacznę od przyjrzenia się niektórym z argumentów na rzecz gradualizmu etycznego, jakie przychodzą mi na myśl, lecz najpierw krótko przypomnę na czym polega widoma (*apparent*) siła antropocentryzmu etycznego. Moralność przynależy do społeczno-kulturowego świata działających i myślących istot ludzkich, podobnie inne normy i wartości, czy będą one miały charakter prawny czy estetyczny. Przyroda może być również obiektem regulacji prawnych, np. poprzez uprawnienie do posiadania i użytkowania zasobów naturalnych. Przyroda może być obiektem rozważań moralnych, przynajmniej gdy chodzi o biologicznie rozumianą przyrodę: wymieranie zagrożonych gatunków jest obecnie pojmowane jako zagadnienie moralne, a także niepotrzebne zadawanie cierpienia czującym istotom nie-ludzkim jest ogólnie postrzegane jako moralnie złe².

¹ Aby myśleć, potrzebujemy pojęć, ale czy pojęcia są jednoznaczne czy otwarte? (Kiedy kamyki zgromadzone razem zaczynają tworzyć stertę? Kiedy postępująca utrata włosów staje się łysieniem?) U Platona, podobnie jak i u Fregego, pojęcia (czy idee) są jednoznaczne. Arystoteles, mimo swej sympatii dla takiego stanowiska, mówi o nieokreśloności – zarówno *de re* jak i *de dicto* – zarówno w przypadku pojęć dotyczących postępowania, takich jak ogląda czy przyjaźń, jak i w przypadku pojęć biologicznych, takich jak przypadki graniczne między roślinami i zwierzętami (np. w *Analitykach wtórych*, 681a 12). Zob. Georgios Anagnostopoulos, *Aristotle on the Goals and Exactness of Ethics*, University of California Press, San Diego 1994, rozdział VIII: "Variation, Indefiniteness, and Exactness". W filozofii późnego Wittgensteina otwartość pojęciowa powiązana jest z otwartością działań i „podobieństwem rodzinnym”, zob. Friedrich Waismann, *Verifiability*, w: *Logic and Language*, red. Antony Flew, seria I, Blackwell, Oxford 1960. Zob. także John M. Brennan, *The Open-Texture of Moral Concepts*, Macmillan, London 1977.

² Przedmiotem pilnej troski są eksperymenty na żywych zwierzętach. Zob. Knut Erik Tranøy, *On the Ethics of Animal and Human Experimentation*, w: *The Moral Import of Science: Essays on Normative Theory, Scientific Activity and Wittgenstein*, red. Andrew J. I. Jones, Sygma Forlag, Bergen 1988, s. 83–97.

Czujące zwierzęta, przynajmniej one, są więc przedmiotem ludzkich rozważań moralnych. Lecz zwierzęta te nie mogą same wziąć udziału w tych rozważaniach, ani też nie mogą działać w sposób wolny i racjonalny jak ludzkie istoty. Nie mogą działać moralnie lub niemoralnie, lecz tylko w sposób moralnie indyferentny, nie ponosząc odpowiedzialności, ani nie będąc do niczego zobowiązanymi. W wypadku uprawnień posiadanych przez zwierzęta mamy do czynienia z asymetrią: w posiadane przez zwierzęta uprawnienia wpisane są obowiązki nałożone na człowieka, bez nakładania jakichkolwiek obowiązków na zwierzęta. Nawet szympanś nie jest uznawany za moralnie odpowiedzialnego za swoje czyny.

Antropocentryzm etyczny jest więc *prima facie* stanowiskiem rozsądnym: moralność przynależy wyłącznie człowiekowi i ludzkiemu światu. Nawet jeśli prześledzimy pewną listę przypadków, począwszy od natury fizycznej do roślin i czujących zwierząt, wniosek ten wydaje się pewny. Również w emocjonalnie bardziej skomplikowanym przypadku szympanśa ten sam wniosek wydaje się przekonujący.

Trwa jednak intensywna dyskusja, szczególnie w etyce medycznej, wokół moralnego statusu przypadków granicznych. Toczą się istotne dyskusje nad etycznym statusem płodu i ludzi z ostrym uszkodzeniem mózgu (takim jak bezmózgowie). W jakim stopniu przysługuje im moralny status osoby? W jakim stopniu przysługują im prawa człowieka? Mamy dyskusje akademickie, mamy publiczne debaty koncentrujące się wokół przypadków takich, jak aborcja i eutanazja i podejmowane są różnorakie inicjatywy w imię tych, którzy nie są w stanie uczestniczyć w takich dyskusjach i debatach³.

W owych granicznych przypadkach mamy do czynienia z członkami gatunku ludzkiego, takimi jak płody lub ludzie z ostrym uszkodzeniem mózgu, z którymi rzecz ma się inaczej niż z paradygmatycznym przypadkiem istoty ludzkiej. Kwestia dotycząca ich moralnego statusu i ich praw moralnych jest więc dyskutowana przez kogoś innego. Ten rodzaj „adwokackiego” reprezentowania jest standardem w przypadku nieletnich⁴. Rodzice są na ogół tymi, którzy w pierwszym rzędzie są odpowiedzialni za ich wychowanie, za obronę ich interesów, lecz również inni ludzie i instytucje mogą być upoważnione do przyjęcia

³ W kwestii niemieckiej debaty na temat poglądów Petera Singera na eutanazję, zob. *Zur Debatte über Euthanasie*, red. Rainer Hegselmann i Reinhard Merkel, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1991 oraz Peter Singer, *On Being Silenced in Germany*, „The New York Review”, 15 sierpnia 1991, s. 34–40.

⁴ Na temat pojęcia adwokackiego reprezentowania w ujęciu etyki dyskursu, zob. Karl-Otto Apel, *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1988, s. 123 i 143; Dietrich Böhrer, *Menschenwürde und Menschenentötung. Über Diskursethik und utilitaristische Ethik*, „Zeitschrift für Evangelische Ethik” 1991, t. 35, nr 1, s. 166–186.

tej roli. Spodziewać się należy, że w miarę dorastania ta „adwokacka” odpowiedzialność i reprezentowanie są ograniczane; formalnie kończy się to w momencie gdy dziecko osiągnie prawną pełnoletniość.

Przypadki adwokackiego reprezentowania w etyce medycznej są bardziej skrajne niż powyższe; odbiegają od paradygmatycznego przypadku dorosłej i moralnie odpowiedzialnej istoty ludzkiej znacznie bardziej, niż ma to miejsce w przypadku wychowywania dzieci. Mamy płody w różnych stadiach rozwoju, mamy te ludzkie istoty, które nadal żyją, lecz które pod koniec życia nie są dłużej w stanie uczestniczyć w dyskusji na temat ich własnej sytuacji. Mamy ludzi w bardzo zaawansowanym wieku i ludzi z ostrym uszkodzeniem mózgu. Mamy dzieci z bezmózgowiem, które nigdy nie będą w stanie uczestniczyć w żadnej dyskusji tego rodzaju.

Podobnie, wykraczając poza dziedzinę etyki medycznej, mamy przypadki ochrony godności ludzi niedawno zmarłych, ochrony wartości i życzeń, którym dali wyraz za życia. Mamy też przypadki ochrony interesów przyszłych pokoleń, a zatem i ochrony hipotetycznych ludzi, to jest tych którzy nie stali się jeszcze indywiduami, lecz którzy są statystycznie możliwi do uwzględnienia, nawet jeśli w przyszłości będzie miał miejsce inny scenariusz z inną liczbą ludzi.

W stopniu, w jakim etyka medyczna i nasze etyczne rozważania w ogóle zmierzają do włączenia wszystkich takich przypadków w dziedzinę ludzkiej moralności – poprzez nadanie każdej z tych ludzkich istot statusu osoby posiadającej prawa moralne – odeszliśmy poważnie od paradygmatycznego przypadku moralności ludzkiej. Wraz z tym rozszerzeniem włączamy [w sferę moralności ludzkiej] każdego, kto należy do gatunku ludzkiego, bez względu na jego lub jej możliwości. Zmierzamy do włączenia każdego, kto może stać się dorosłą ludzką istotą. Włączamy każdego, kto był ludzką istotą. I każdego, kto kiedyś może stać się dorosłą ludzką istotą.

Między tymi różnymi przypadkami występują z pewnością wielkie różnice. I w całym sporej ilości przypadków nie ma jednomyślności co do moralnego statusu istot ludzkich wziętych pod uwagę; debaty o aborcji i eutanazji ilustrują tę kwestię. Lecz jednocześnie występuje ogólna tendencja do odchodzenia od paradygmatycznego przypadku normalnej istoty ludzkiej ku przypadkom, gdzie moralne możliwości stopniowo zanikają, aż po przypadek graniczny, w którym pozostaje jedynie przynależność do gatunku ludzkiego.

Jednakże związek między potencjalną przynależnością do gatunku ludzkiego a pełną przynależnością jest często kwestionowany. Płód jest potencjalną osobą, lecz w jakim sensie *jest* on osobą? Tak samo rzecz się ma z przeszłą przynależnością do gatunku ludzkiego. Umierający pacjent z ostrym uszkodzeniem mózgu był osobą, lecz w jakim sensie jest nadal osobą?

Są to ważne pytania w sensie praktycznym, skoro wplątaliśmy się w moralne rozróżnienie między mordowaniem ludzi a zabijaniem nie-ludzi – pierwszym moralnie nie do zaakceptowania, drugim przez większość uznanym za moralnie

akceptowalne, przynajmniej wtedy gdy jest to robione bez zbytniego zadawania bólu.

Te pytania moralne zostały nam w pewnym stopniu narzucone, odkąd rozwój nowoczesnej technologii spowodował stopniowy wzrost możliwości interwencji medycznej w tego typu granicznych przypadkach ludzkiej egzystencji. Gdy te rodzaje ludzkiej egzystencji są brane w rachubę, zmuszeni jesteśmy przyjąć pewien gradualizm, a mianowicie gradualizm wewnątrz gatunku ludzkiego⁵. Jak dotąd jest to głównie kwestia gradualizmu ontologicznego a nie gradualizmu etycznego, to znaczy uznaje się biologiczną i psychologiczną ciągłość między różnymi jednostkami gatunku ludzkiego, lecz mimo to kładzie nacisk na uznanie statusu moralnego ich wszystkich. Ich charakterystyki różnią się, lecz wszyscy oni są istotami ludzkimi z ludzką godnością i z ludzkimi prawami. Jest to stanowisko antropocentryzmu etycznego oparte na świadomym stosunku do granicznych przypadków z zakresu etyki medycznej.

Jak dotąd nie kwestionowaliśmy rozróżnienia między *Homo sapiens* a innymi gatunkami. Jednakże w tym punkcie powinniśmy przyjrzeć się uważnie granicznym przypadkom po drugiej stronie granicy gatunkowej.

Wszyscy zdajemy sobie sprawę z faktu, że szympansy mogą działać i porozumiewać się, i że mogą również doświadczać bólu i przyjemności. Genetycznie szympansy są bliskimi krewnymi człowieka, mają dobrze rozwinięty mózg i system nerwowy.

Pomimo to szympanś nie posiada wyższych zdolności naszkicowanych powyżej. Nie jest moralnym podmiotem, nie jest istotą moralnie odpowiedzialną. Używanie przezeń języka nie jest ani refleksyjne, ani twórcze. Wątpliwym jest, czy można o nim powiedzieć, że ma tożsamość społeczną opartą na wzajemnym uznaniu (*recognition*) i werbalnej komunikacji; faktem jest natomiast, że działa, czuje i porozumiewa się. Prawdopodobnie ma jakąś samoświadomość i poczucie tożsamości. I bez wątpienia ma wyższe zdolności umysłowe niż niektórzy członkowie gatunku ludzkiego, mający występującą w ich imieniu – z uwagi na ich moralny status jako istot ludzkich – adwokacką reprezentację. Okoliczność ta rzecz całą nieco komplikuje. Na własną obronę my, istoty ludzkie, moglibyśmy dodać, że ból czujących nie-ludzkich istot bierzemy pod uwagę w rozważaniach moralnych. Zadawanie niepotrzebnego bólu czującym zwierzętom jest uznane za moralnie złe; w większości krajów jest to nawet zakazane przez prawo (choć decyzja co jest potrzebnym a co niepotrzebnym bólem w poszczególnych przypadkach pozostawia miejsce na ważne decyzje i nie zawsze uczciwy osąd).

⁵ Chodziłoby o gradualizm *praktyczny*, związany z użyciem dostępnych zasobów, co nie oznacza gradualizmu w odniesieniu do *ludzkiej godności*. Przykładem może być sytuacja, gdy w wypadku poszkodowana zostaje osoba 65-letnia i 15-letnia, obie w tym samym stopniu, ale mamy tylko środki do leczenia jednej z nich. Rozsądnym wyborem byłoby pomóc osobie 15-letniej, nie dlatego, że posiada ona wyższy stopień ludzkiej godności niż ktoś kto ma 65 lat, lecz ze względu na różnicę między „życiem przeżytym” a „życiem, które jest jeszcze do przeżycia”.

Bardziej kontrowersyjne jest, czy mamy jakiś obowiązek działać na rzecz dobrostanu (*to promote well-being*) czujących nie-ludzkich istot, w tym przypadku wyższych ssaków⁶. I wydaje się, że małe poparcie ma pogląd, iż powinniśmy pomagać tym zwierzętom w osiągnięciu długiego życia – najważniejszym wyjątkiem są pewne ulubione zwierzęta domowe (które mają swoje szpitale, a nawet własne cmentarze). Z drugiej strony większość ludzi uznaje, że z moralnego punktu widzenia jest całkowicie w porządku zabijać dowolne nie-ludzkie, czujące istoty, włącznie z wysoko stojącymi ssakami, takimi jak szympany. Bezbolesne zabijanie zwierząt jest uważane za moralnie akceptowalne, wraz z cichym przypuszczeniem, że żadne z tych zwierząt nie ma świadomości własnej śmierci, oprócz sytuacji gdy wyższe zwierzę jest zagrożone śmiercią (i jest to jedno z bolesnych doświadczeń, których ludzie powinni próbować oszczędzić zwierzętom).

Argument, podniesiony wcześniej w ludzkiej samoobronie, w tym miejscu okazuje się kłopotliwy: niektórzy z naszych pacjentów, w równym stopniu jak młode płody ludzkie, nie uświadamiają sobie własnej śmierci. Gorzej nawet: doświadczaliby prawdopodobnie nawet mniej cierpień będąc uśmiercanymi, niż przypuszczalnie doświadczą większość wyższych ssaków gdy je zabijamy.

Wydaje się słuszne, by przyjąć następującą zasadę: równe sobie przypadki powinny być równo traktowane. Jeśli między dwoma przypadkami występuje moralna różnica, musi również wystąpić odpowiednia różnica co do właściwości ich obu⁷. Decydującą różnicę między „odbiegającymi od normy” przypadkami *Homo sapiens* a przypadkami ssaków wyższych trudno znaleźć na poziomie *zaktualizowanych* właściwości: w pewnych przypadkach nie-ludzkie ssaki stoją pod tym względem wyżej niż niektórzy członkowie gatunku ludzkiego. Aby znaleźć odpowiednią różnicę, przypadki te musimy rozpatrzyć w terminach przeszłych oraz potencjalnych możliwości i cech charakterystycznych: członek gatunku ludzkiego posiadał lub może rozwinąć albo też mógłby rozwinąć takie to a takie możliwości i cechy charakterystyczne.

⁶ Zasada, że nie powinniśmy zadawać niepotrzebnego cierpienia – zasada nieszkodzenia (*the harm principle*) – cieszy się prawdopodobnie powszechnym poparciem, inaczej niż zasada dobrodziejstwa (*the beneficence principle*), tzn. zasada głosząca, iż powinniśmy wspierać dobrostan. Istnieją pewne powody tej odmienności: (1) zazwyczaj realizacja zasady dobrodziejstwa wymaga wydatkowania zasobów, a te są ograniczone i ich wykorzystanie musi być oszacowane w zestawieniu z innymi celami, podczas gdy realizacja zasady nieszkodzenia, w warunkach idealnych, nie wymaga żadnych zasobów czy wysiłków; (2) gdy mówimy o nie-ludziach, łatwiej jest poznać, czym jest cierpienie niż czym jest dobrostan, w szczególności gdy mowa o zwierzętach bardzo różniących się od ludzi. Pozwolę sobie też przypomnieć, że nie każda szkoda jest zła *moralnie*. Na przykład ktoś może odnieść znaczną szkodę, tracąc nieruchomości wskutek gry na giełdzie, ale zgodnie z zasadami ekonomii kapitalizmu nie jest to szkoda moralna.

⁷ Nie rozstrzygamy póki co, czy natura tej własności (*Eigenschaft*) jest „subiektywna”, „obiektywna”, czy „intersubiektywna”.

Te argumenty z *potencjalności* są częściowo słuszne. Jest to, w istocie, sposób w jaki przebiega argumentacja zwykłego katolika (arystotelika) w obronie moralnego statusu płodu od momentu zapłodnienia. Lecz w biologii występuje gradacja, a natura jest bez ograniczeń. Zawsze można pójść dalej. Co z potencjalnością wszystkich ludzkich komórek jajowych i wszystkich ludzkich plemników?⁸ Argumenty z potencjalności są więc tylko częściowo słuszne⁹. Argumenty z potencjalności muszą być przeciwwagą dla argumentów z aktualności: jak możemy uważać za moralne zabijanie (i ewentualne zjedanie) pełnych życia szympansov, podczas gdy ostro potępiamy aktywną eutanazję u umierających pacjentów z ostrym uszkodzeniem mózgu i z zanikającą aktywnością neurofizjologiczną?

Zagadnienia te budzą głębokie emocje. Emocje te można łatwo wyjaśnić, podobnie jak nasze dyskryminowanie innych gatunków może być wyjaśnione na różne sposoby, psychologicznie i socjologicznie. To samo jednak można powiedzieć o większości naszych działań i postaw, także tych, których nie da się moralnie obronić – takich jak dyskryminacja rasowa. Czym zaś jest wyżej opisana postawa, jak nie rasizmem ze strony ludzkiego gatunku?¹⁰

Ciągle jeszcze mogą się znaleźć całkiem dobre racje przemawiające za egoizmem gatunkowym (*speciesism*). W istocie, może on służyć zapobieganiu groźbie moralnego upadku. Jest to argument bardzo ważki, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę doświadczenie Trzeciej Rzeszy. Jednakże jak dotąd wskazana racja jest jedynie oznaką ostrożności, a nie rozstrzygającym argumentem.

Trudność polega na tym, że biologia opiera się na ciągłości (*continuity*), podczas gdy my zwykliśmy myśleć o moralności w terminach absolutnych granic.

⁸ A co powiedzieć o potencjalnościach genów, z których zbudowane są te komórki? Z drugiej zaś strony potencjalnie wszyscy jesteśmy martwi, a jednak nikt nie przekonywałby o wartości swego *aktualnego* statusu moralnego jako ekwiwalentu swego *przyszłego* stanu jako nieboszczyka.

⁹ W wielu przypadkach takie argumenty z potencjalności zakładają implicite normatywne pojęcie natury (rzeczywistości), np. widzenie istoty i celu człowieka jako *pełnej realizacji jego ludzkich możliwości*.

¹⁰ Argumenty na rzecz gradualizmu etycznego zawarte są w książce Jamesa Rachelsa, *Created from Animals. The Moral Implications of Darwinism*, Oxford University Press, Oxford 1990. Rachels rozwija w niej pojęcie praw związanych z *rzeczywistymi jednostkowymi cechami* każdego zwierzęcia, człowieka i nie-człowieka. Ten „indywidualizm moralny” jest zatem „gatunkowo neutralny” (s. 208). Każde zwierzę, zarówno człowiek, jak i nie-człowiek, musi być rozpatrywane z uwagi na jego własne aktualne cechy jednostkowe. Poza zdolnością do odczuwania Rachels podkreśla rozróżnienie na bycie podmiotem życia biologicznego i bycie także podmiotem życia biograficznego. To drugie jest zdaniem Rachelsa wartością, która wyklucza pozbawianie życia jako czyn zły moralnie. Zdolności te mają jednak dla niego charakter stopniowalny, a rozróżnienie nie jest skorelowane z rozróżnieniem na ludzi i nie-ludzi. Por. jego przemyślenia na temat „statusu moralnego zwierząt nie-ludzkich” (s. 208–223), skupiające się na kwestiach zabijania, zadawania bólu i wiwisekcji. Rachels nie rozważa jednak społecznych i dyskursowych aspektów widzenia tych kwestii.

Gdy się to wypowie i dostrzeże, trudno będzie czuć moralną satysfakcję ze stanowiska, które wydaje się być szeroko postulowane, tzn. ze stanowiska etycznego gatunkowizmu (*ethical speciesism*) – nawet jeśli jest on postulatem dyktowanym godnymi pochwałą intencjami¹¹.

Cóż jednak jest tak godnym pochwałą w tym stanowisku? Odpowiedziałbym: intencja by chronić moralne uniwersum, troska by chronić godność ludzką. Lecz w takim razie, czy moralne uniwersum i ludzka godność są rzeczywiście zagrożone przez uznanie biologicznych ciągłości? Czy nie byłoby lepszym rozwiązaniem ponowne, bardziej subtelne przemyślenie związku między przypadkami modelowymi a przypadkami częściowo zachodzącymi na siebie i podobnymi? Moglibyśmy powiedzieć: godność ludzka byłaby zagrożona, jeśli mielibyśmy postępować z niektórymi ludźmi (z tymi którym brakuje pewnych władz) tak, jak postępujemy ze zwierzętami. Lecz dla wszechświata byłoby lepiej, gdybyśmy traktowali nie-ludzi jako część moralnego świata. Gradualizm etyczny mógłby zatem być rozumiany ograniczająco, a przez to jako zagrażający ludzkiej godności lub rozumiany inkluzywnie, jako „nobilizujący” nie-ludzkie zwierzęta.

Skoro prawdopodobnie mamy pewną intuicję moralną preferującą etyczny egoizm gatunkowy (*speciesism*), jak moglibyśmy go bronić? Pierwszą próbą byłoby odrzucenie jakiegokolwiek odniesienia do zaktualizowanych właściwości ludzi i nie-ludzi i trzymanie się czysto genetycznej definicji rodzaju ludzkiego i przynależności do niego¹². Lecz jak zaznaczono wcześniej, jest to wciąż jedynie przedstawienie stanowiska, a nie argumentu na rzecz tego stanowiska...

Argument w jego obronie mógłby być egoistyczny: powinniśmy się bronić! Jesteśmy ludźmi, myślimy i jesteśmy podmiotami i to my określamy nasze gra-

¹¹ Taki egoizm gatunkowy, wychodzący od gatunku (rodzaju), a nie rzeczywistych (indywidualnych) własności, przedstawiany jest przez Carla Cohena (*The Case of the Use of Animals in Biomedical Research*, „The New England Journal of Medicine”, t. 315, nr 14 1986), s. 866: „Osoby, które z uwagi na jakąś ułomność nie są w stanie pełnić wszystkich funkcji moralnych naturalnych dla istot ludzkich, nie są oczywiście z tego powodu wykluczane ze wspólnoty moralnej. Zagadnienie odnosi się do rodzaju. Ludzie należą do takiego rodzaju, że mogą być przedmiotami eksperymentów jedynie za swoją dobrowolną zgodą. Wybory, których dokonują w sposób wolny muszą być respektowane. Zwierzęta należą do takiego rodzaju, że nie mogą udzielić lub nie udzielić dobrowolnej zgody, albo dokonać moralnego wyboru. Nigdy nie posiadają tego, co ludzie zachowują także w przypadku ułomności”.

¹² Mówimy tutaj o zaktualizowanych i potencjalnych własnościach w kategoriach *funkcji*. Zamiast jednak skupiać się na funkcjach możemy skupić się na własnościach w terminach *formy*, takich jak wygląd. Identyfikacja jest prawdopodobnie łatwiejsza w przypadku zwierząt, które kształtem i wielkością są podobne do nas. (Pod tym względem psy i małpy przedstawiają się lepiej niż delfiny i wieloryby. O prawach zwierząt w odniesieniu do wielorybów, zob. Anthony D’Amato i Sudhir K. Chopra, *Whales: Their Emerging Right to Life*, „American Journal of International Law”, t. 85, nr 1, 1991, s. 21–62).

nice i działamy we własnej obronie!¹³ Może to mieć zapewne pewien emocjonalny skutek, lecz nie satysfakcjonuje intelektualnie. W istocie pozostaje otwarta kwestia, które „my” ma prawo określać, kto należy do „nas” (i w jaki sposób).

Taki biologicznie ugruntowany egoizm gatunkowy prowadzi również do problemów na drugim poziomie: jeśli mamy wierzyć Darwinowi, to nie ma żadnej ostrej granicy między ludźmi a innymi ssakami wyższymi. Są mutacje i różne gatunki, lecz jest również ciągłość. Ale bez względu na to, co myślimy o darwinizmie, jesteśmy przekonani, że *Homo sapiens* przez zadziwiająco długi czas miał w zwyczaju żyć obok mniej inteligentnych, lecz genetycznie całkiem bliskich mu krewnych. Jak traktowalibyśmy ich gdyby stworzenia te przez przypadek przetrwały? Czy uznałibyśmy je za moralnie odpowiedzialne? Czy przypisałibyśmy im ludzkie prawa? Czy też zabilibyśmy je bez żadnych moralnych wyrzutów sumienia, a może nawet byśmy je zjedli? A co z krzyżówką współczesnego człowieka z neandertalczykiem i z ewentualnym potomstwem? Nie jest to spekulatywny eksperyment myślowy. Faktem jest, że neandertalczyki już nie istnieją, lecz w zasadzie z pewnością mogliby. Tak się jedynie zdarzyło, że nie istnieją.

Te pytania wydają się szczególnie niepokojące dla stanowiska opartego na genetyce. Trudno wyobrazić sobie, jak zwolennicy genetycznie ugruntowanego egoizmu gatunkowego mogą sobie z nimi poradzić. Trudno wyobrazić sobie, by ostateczna odpowiedź była czymś innym niż uznaniem pewnego gradualizmu, który podkopałby fundament gatunkowego egoizmu (*speciesism*)¹⁴.

W tym sensie jest wielkim wyzwaniem, by ponownie przemyśleć relację między myśleniem w kategoriach pewnych paradygmatycznych wzorów i myśleniem gradualistycznym, tak by moralny status człowieka nie uległ zatarciu, a jednocześnie by nie negować gradualizmu na poziomie biologicznym. Myślę, że jest to wykonalne i postaram się to zwięźle pokazać, ujmując problem w terminach etyki dyskursu. Jednakże kwestią otwartą i nieco mniej przyjemnym zadaniem pozostaje nadal zbadanie różnych przypadków granicznych między człowiekiem a innymi ssakami pod względem ich moralnego statusu. Mogłoby się wtedy okazać, że powinniśmy zmienić wartościowanie odnośnie do pewnych ssaków i że będzie musiała zmaleć nasza estyma dla niektórych

¹³ Takiego cynicznego stanowiska bronił choćby David Hull na międzynarodowym seminarium poświęconym problemom granicznym biologii i filozofii w Melbu w Norwegii w lipcu 1990.

¹⁴ Podejmowano liczne próby stworzenia ewolucjonistycznej etyki. Jej potoczna wersja znalazła się w impasie z uwagą na dylemat błędu naturalistycznego. Bardziej wyrafinowane wersje etyki darwinowskiej nie wydają się zdolne do poradenia sobie z problemami odnoszącymi się do historyczno-społecznej modernizacji i do uzasadnienia dyskursywnego. Por. Michael Ruse, *Taking Darwin Seriously*, Blackwell, Oxford 1986, s. 101, gdzie próbuje obejść takie pojęcia jak prawda (i „nieuzasadnione pojęcie postępu, coś zupełnie obcego darwinizmowi”). W kwestii perspektywy historyczno-społecznej, łącznie z racjonalnością dyskursowo-dyskursywną (*discursive rationality*), zob. tamże rozdziały „Modernization of the Lifeworld” i „Rationality and Contextuality”.

przypadków naszego własnego gatunku – lecz, jak przypuszczam, bez zakwestionowania większości paradygmatycznych różnic między człowiekiem i zwierzętami i bez kwestionowania naszych moralnych intuicji we wszystkich tych granicznych przypadkach.

ARGUMENTY NA RZECZ ANTROPOCENTRYZMU ETYCZNEGO

Pomimo gradualistycznych argumentów, jakich dostarczają graniczne przypadki z okolic linii demarkacyjnej, mającej oddzielać ludzi i wyższe ssaki, bronimy wyjątkowej i paradygmatycznie pojętej pozycji ludzi: człowiek jest moralnym podmiotem nie w tym sensie, że ludzkie istoty *de facto* działają moralnie, lecz w tym sensie, że ludzkie istoty są w stanie tak działać. Człowiek nie działa czy reaguje jedynie instynktownie. Człowiek działa zgodnie ze społecznie determinowanymi normami i wartościami i jest tego świadomy. Posiada zdolność refleksji nad normami i wartościami, może się na nie zgodzić lub nie; i może je mniej lub bardziej świadomie zmieniać. Człowiek okazuje przez to swą wolność względem przyrody. Ta wolność, która sprawia, iż odstaje on od przyrody, jest związana z jego statusem istoty społecznej. Komunikuje się on bazując na swym zsocjalizowaniu, włączającym go do wspólnoty. Komunikuje się używając całego wachlarza językowych aktów mowy, a więc może zastanawiać się i dyskutować, odmawiać i rozwijać się, krótko mówiąc, zdobywa lepszy wgląd i wiedzę.

W działaniu może wybierać między alternatywnymi możliwościami, robiąc w istocie jeden krok do tyłu by móc później zrobić dwa kroki naprzód, transcendując tym sposobem ograniczenia bezpośredniej adaptacji. Może myśleć i wybierać między hipotetycznymi alternatywnymi możliwościami i może opierać swoje działania na zamierzeniach wybiegających daleko w przód.

Ludzie są podmiotami, są świadomymi i myślącymi istotami, istotami społecznymi żyjącymi we wspólnocie. Nie jest tak, że mają jedynie potrzeby materialne i że żyją społecznie jedynie w sposób, w jaki wymaga tego prawo i porządek; mają także indywidualną tożsamość nabytą w wystawionym na różne zagrożenia procesie socjalizacji i indywidualizacji.

Jako istoty społeczne ludzie biorą udział w postępie historycznym; uczestniczą w procesie pojęciowej i instytucjonalnej dyferencjacji, rozszerzającym zasięg moralnych możliwości (i moralnych problemów).

Wszystkie te charakterystyki stosują się – na gruncie przyjętego paradygmatu – do człowieka jako istoty moralnej. Na koniec dodałbym, że owymi ludźmi jesteśmy my. Jesteśmy jedynymi, którzy wyrażają swoje wątpliwości i dyskutują nad człowiekiem i moralnością. W stopniu, w jakim jest nam to wiadome, nikt więcej tego nie robi. Krótko mówiąc, człowiek jako podmiot moralny nie jest tylko zewnętrznym faktem do obserwacji; badając czym jest człowiek, zgłębiaemy naszą własną istotę.

Póki co, bym na tym poprzestał. Te uwagi uważam za prawdziwe jako stwierdzenia w obrębie fenomenologii człowieka jako istoty moralnej. Są prawdziwe w stosunku do człowieka. I we wszechświecie nam znanym trudno znaleźć kogoś innego, o kim można by powiedzieć, że w stosunku niego są one prawdziwe. Człowiek stanowi zatem ewidentnie paradygmat istoty moralnej.

Aby usprawiedliwić moralne rozróżnienie między płodami ludzkimi i niemowlętami z jednej strony, a wyższymi ssakami, takimi jak szympansy, z drugiej, możemy po raz kolejny zdecydować się na eksponowanie raczej pojęcia własności *potencjalnych* a nie pojęcia własności *zaktualizowanych*.

(i) Jak pokazała analiza *własności zaktualizowanych*, w wypadku przypadków granicznych, argumenty z aktualizacji nie są rozstrzygające, gdy chodzi o ostre rozróżnienie między człowiekiem a innymi ssakami. Zaczniemy od tego, że problemem jest to, które zaktualizowane własności powinny być brane pod uwagę. Które własności są tymi doniosłymi? Główni kandydaci, to: zdolność do racjonalnego i wolnego działania, zdolność zgłaszania roszczeń (*ability to make interest claims*) i samoświadomość. Ale nawet jeśli doszlibyśmy do zgody co do wyraźnego i spójnego pojęcia takich zaktualizowanych własności, nie jest możliwe, by na takim pojęciu oprzeć można było moralną różnicę między wszystkimi ssakami genetycznie należącymi do gatunku ludzkiego a wszystkimi pozostałymi ssakami. Jakikolwiek własności byśmy nie wybrali, znajdują się najprawdopodobniej przypadki ludzi – z genetycznego punktu widzenia – którzy nie będą posiadali tych własności, a w wypadku sporej liczby tych własności znajdują się wysoko rozwinięte istoty nie-ludzkie, które posiadają je w większym stopniu niż ułomni lub słabiej rozwinięci ludzie. Jeśli na przykład wybierzemy świadomą tożsamość własną jako etycznie słuszną właściwość, nie możemy wliczać w to ludzkich noworodków (w ten sposób otwieramy drogę do legitymizacji bezbolesnego dzieciobójstwa)¹⁵. Jeśli wybieramy pewne podstawowe funkcje mózgu jako moralnie decydującą zaktualizowaną właściwość, będziemy mieli problem z moralnym odróżnieniem płodu ludzkiego od płodu szympansa i będziemy musieli uznać, że normalne szympansy mają tę zaktualizowaną własność w stopniu wyższym niż niektórzy ludzie z uszkodzeniem mózgowym. Jeśli uwzględniamy ludzkie niemowlęta lub ludzi z ostrym uszkodzeniem mózgowym, będziemy musieli również uwzględnić dorosłe szympansy. Trudno jest więc dopatrzeć się, jak któraś zaktualizowana własność może wyznaczać ostrą linię demarkacyjną między ludźmi a nie-ludźmi.

(ii) Do tego celu argumenty z potencjalności wydają się bardziej przydatne, choć nie całkiem rozstrzygające. Jeśli na przykład uznamy potencjalność

¹⁵ Tak właśnie jest, bez względu na utylitarystyczne argumenty za eutanazją niemowląt, jak u Helgi Kuhse i Petera Singera w *Should the Baby Live? The Problem of Handicapped Infants*, Oxford University Press, Oxford 1985.

przyszłego świadomego życia za moralnie decydującą własność, będziemy z pewnością mieli przypadki głęboko upośledzonych niemowląt ludzkich o mniejszej tego rodzaju potencjalności, aniżeli ta, jaką mamy u normalnego szympaniego niemowlęcia. Jednakże w tym punkcie moglibyśmy wprowadzić koncepcję potencjalności drugiego rzędu, to znaczy potencjalność posiadania potencjalności i na tej podstawie moglibyśmy podtrzymywać moralnie istotne rozróżnienie między tymi dwoma przypadkami: ludzkie niemowlę z uszkodzeniem mózgowym mogłoby posiadać potencjalność stania się świadomą istotą w sensie, w jakim nie mogłoby normalne niemowlę szympanie. Jest to niewątpliwie interesująca kwestia. Zwrotnym momentem w tym wywodzie jest zamiana rozważań dotyczących realnych potencjalności jednostki na rozważania dotyczące potencjalności gatunku, do którego jednostka ta należy.

O tym, znowuż, myśleć można na dwa sposoby: pierwszy bardziej genetyczny, drugi bardziej konceptualny [pojęciowy]. Podejście genetyczne rozpatruje pojęcie gatunku, mając na uwadze geny. Każda jednostka jest jedynie konkretyzacją wspólnej puli genowej, konkretyzacją reprezentującą gatunek. Ujęcie konceptualne [pojęciowe] rozpatruje koncepcję gatunku mając na uwadze *uniwersalia*, które interpretowane są realistycznie (jak u Platona). Odpowiednio, idea gatunku jest rozumiana jako istniejąca na „wyższym poziomie” niż każda poszczególna jednostka.

Problemem wynikłym z pierwszego ujęcia (mówiąc językiem genetyki) jest głównie to, że konkretna indywidualna sytuacja jest bagatelizowana na korzyść ogólnych warunków genetycznych. Ich dana konkretna realizacja zostaje pominięta i przeoczona, co powoduje, że dwojaki warunek indywidualizacji – dziedziczenie i środowisko – jest zredukowany do samego dziedziczenia. W ten sposób nie uznajemy żadnej odstającej od normy formy rozwoju i przez to wykluczamy dużą część trudnych przypadków granicznych.

Jeśli chcemy utrzymać ostre rozróżnienie etyczne między ludźmi a wszystkimi innymi istotami, to idzie z tym w parze pokusa, by wybrać antropocentryzm etyczny oparty na genetycznej przynależności do rodzaju ludzkiego, to znaczy: różnicę między ludźmi a nie-ludźmi definiujemy odwołując się do genotypu a nie do fenotypu. Powstaje wtedy następujące pytanie: jeśli dwa stworzenia, na przykład istota ludzka i szympan, są zasadniczo takie same, gdy chodzi o ich zaktualizowane własności, a zatem gdy chodzi o ich fenotyp, dlaczego fakt ten powinien być uznany za moralnie bez znaczenia, podczas gdy różnica genotypowa między nimi jest uważana za moralnie decydującą? To pytanie staje się jeszcze bardziej palące wobec faktu dewiacji genetycznych wśród jednostek urodzonych i wychowanych jako ludzie (jak w przypadku zespołu Downa)¹⁶.

¹⁶ W takiej mierze, w jakiej ludzie są w stanie coraz bardziej zmieniać ludzki genom za pomocą biotechnologii, odwoływanie się do aktualnego genetycznego stanu rzeczy i do naturalnej ewolucji

Problem z drugim podejściem (realizmem pojęciowym), jest dobrze znany: siła tego argumentu zależy od naszej gotowości odwoływania się do *uniwersaliów*. Im bardziej gotowi jesteśmy ujmować pojęcie gatunku nie nominalistycznie lecz realistycznie, tym bardziej wersja argumentu z potencjalności staje się przekonująca.

Warto jednak poważnie potraktować inne stanowiska teoretyczne (a nie jedynie skupiać się różniących się od siebie przypadkach). Jak wiemy, nie istnieje taka rzecz jak czysty fakt lub teoretycznie neutralny opis. Tak więc odejdzimy, w związku z tym, od quasi-opisowej analizy przypadków i ich własności, czyniąc krok w kierunku refleksji teoretycznej na wyższym poziomie. Ten refleksyjny wgląd wskazuje na potrzebę przewyciężenia tego rodzaju quasi-konkretnych analiz, jakie do tej pory prowadziliśmy. Musimy rozważyć różne wyjściowe założenia i stanowiska filozoficzne. Lecz jest to także przejawem możliwego odejścia od pojęcia aktualizacji w kierunku pojęcia hipotetycznej potencjalności a następnie do pojęcia „czystej możliwości”: jeśli zaczniemy mówić o potencjalnych potencjalnościach, możemy łatwo znaleźć się na śliskim gruncie, gdzie zupełnie nadzwyczajne rzeczy „mogłyby być możliwe”, również takie rzeczy (jak na przykład wysoko rozwinięte małpy), które by przemawiały na rzecz gradualizmu etycznego.

Podsumowując, powiedziałbym, że argumenty z potencjalności mogłyby dać podstawę dla koncepcji etycznego egoizmu gatunkowego (*speciesism*), acz nie bezwarunkowego¹⁷.

(iii) Ponadto, jest również teologicznie ugruntowany antropocentryzm, stwierdzający (na przykład), że wszyscy ludzie i tylko ludzie są stworzeni na podobieństwo Boga, a zatem zajmują wyjątkową pozycję etyczną. W tym artykule zdecydowałem pominąć tę teologiczną wersję etycznego gatunkowizmu¹⁸.

(iv) Jest jednakże socjologiczna wersja antropocentrycznego stanowiska, którą krótko skomentuję. Przedstawiane z tych pozycji rozumowanie nie broni

jako do fundamentów etyki („etyki ewolucjonistycznej”) staje się coraz bardziej problematyczne: genetyka staje się jak gdyby „zapośredniczona” socjo-technologicznie. Traci swą *Naturwüchsigkeit* [domniemaną naturalność].

¹⁷ Jak wspomniałem wyżej, postawiony przez nas problem nie jest problemem prowadzącym do błędu naturalistycznego: mówiąc o gradualizmie etycznym oraz odwołując się do własności aktualnych i własności potencjalnych nie sugerujemy żadnego wnioskowania z „jest” o „powinien”. Nasz problem jest inny, mianowicie taki: jeśli istnieje różnica moralna między ludźmi a nie-ludźmi, musi istnieć jakaś ważna moralnie różnica między tymi dwoma przypadkami. Dlatego też szukamy różnic biologicznych i innych. Innymi słowy, zakładam zasadę równości: jednakowe przypadki powinny być jednakowo traktowane. Jednakowe przypadki mają jednakowy status moralny.

¹⁸ Teologia judeochrześcijańska ewidentnie daje mocną podstawę dla wyjątkowości człowieka i godności ludzkiej (dla antropocentryzmu etycznego). Ale taka podstawa teologiczna sama potrzebuje uzasadnienia, co wywołuje dobrze znane problemy.

genetycznego antropocentryzmu ani gatunkowizmu w ścisłym sensie, lecz broni antropocentryzmu społecznego. Jest rozumowaniem przemawiającym na rzecz bycia osobą i na rzecz praw moralnych jako czegoś, co nie jest czymś danym poszczególnym osobom niezależnie od społeczeństwa, lecz jako tego, co jest dane jako moralny status nieodłącznie przypisany członkom wspólnoty. Każda istota włączona do tej wspólnoty posiada prawa moralne, odpowiadające jej roli i funkcji w tej wspólnocie (niezależnie, czy będzie ona egalitarna lub hierarchiczna)¹⁹.

Kiedy przedmiotem naszych poszukiwań staje się pojęcie osadzonego społecznie wyróżnionego statusu moralnego (*a socially embedded moral standing*), to nie musimy przywoływać pojęcia praw indywidualnych, wiązanych z jej zaktualizowanymi bądź potencjalnymi właściwościami. Zgodnie z tym społecznym (*societal*) pojęciem, wszystko co się liczy, to to, czy istota jest zaliczona do wspólnoty, w znacznej mierze bez potrzeby uwzględniania jej jednostkowych właściwości. Jeśli istota jest do niej zaliczona, istota ta cieszy się statusem moralnym wraz z pewnymi prawami (zależnymi od społeczeństwa i jego wewnętrznych różnicowań). Istoty, które nie są doń zaliczone, nie mają żadnych praw bez względu na ich zaktualizowane i potencjalne właściwości. Na przykład społeczeństwo może uznać istotę ludzką z poważnym uszkodzeniem mózgu jako swego członka z elementarnym wyróżnionym statusem moralnym (jako podmiot praw moralnych, nawet jeśli nie jest pomiotem moralnych działań) i to samo społeczeństwo może zdecydować wykluczyć szympansa z wyższymi zaktualizowanymi (i potencjalnymi) właściwościami. Jeśli takie społeczeństwo decyduje się na przeprowadzenie ostrego podziału między ludźmi – tak postrzeganymi z genetycznego punktu widzenia – a wszystkimi innymi ssakami, mamy przypadek socjologicznie ugruntowanego antropocentryzmu (lub egoizmu gatunkowego [*speciesism*]). Krótko mówiąc, czy to mocą tradycji, czy na mocy decyzji, społeczeństwo może opowiedzieć się za antropocentryzmem etycznym.

Jednakże ceną jaką się za to płaci jest kontekstualizm etyczny. Jesteśmy na łasce danej tradycji lub danego rodzaju decyzji o włączeniu lub wyłączeniu członków wspólnoty. Linia podziału między członkami a outsiderami mogłaby w danym kontekście wykluczać grupy genetycznych istot ludzkich, uznając ich za podludzi. Potrzebna jest więc otwarta dyskusja nad legitymizacją danej tradycji i danej procedury podejmowania decyzji. Tylko w takim zakresie, w jakim te warunki są w sposób wolny dyskutowane i uzgadniane w gronie wszystkich zainteresowanych, możemy słusznie twierdzić, że warunki te są prawowite (*legitimate*). Przez taką próbę uprawomocnienia bądź skrytykowania danej tra-

¹⁹ To stanowisko można teoretycznie wzmocnić argumentami definiującymi moralność jako fenomen przede wszystkim *społeczny*, nie zaś jako fenomen jednostkowy (pojmowany czy to psychologicznie, czy biologicznie).

dycji transcendujemy kontekstualizm etyczny i zmierzamy w kierunku etyki dyskursu.

(v) Etyka dyskursu, jako procedura metaetyczna, pociąga za sobą pewien antropocentryzm, skoro wszyscy uczestnicy dyskusji, w świecie nam znanym, są ludźmi²⁰. Lecz jest to jedynie empiryczny fakt; w zasadzie każda posługująca się mową istota mogłaby być kandydatem do udziału w dyskusji. Istnieje problem z wyznaczeniem linii demarkacyjnej także w wypadku ludzi (czy to definiowanych genetycznie, teologicznie czy społecznie), tyżący kompetencyjnych wymagań uczestnictwa. Mamy w dodatku problem, jak reprezentować ludzi, którzy sami nie są w stanie brać udziału w dyskursie etycznym. W sumie oznacza to, że problemy graniczne z okolic linii demarkacyjnej mającej oddzielać ludzi i nie-ludzi pojawiają się również w przypadku etyki dyskursu. Toteż poparcie antropocentryzmu etycznego przez etykę dyskursu jest warunkowe. W tej fazie dodam jedynie kilka komentarzy odnośnie do niektórych aspektów tych problemów: musimy ponownie rozważyć warunki czynnego i adwokackiego udziału w (meta-)etycznym dyskursie. Czy inteligentni i posługujący się mową Marsjanie powinni w nim uczestniczyć? Na gruncie podstawowych założeń etyki dyskursu odpowiedź powinna być pozytywna. Czy tylko umysłowo niedorozwinięci ludzie powinni mieć adwokacką reprezentację w przeciwieństwie do wyższych ssaków, które aktualnie są umysłowo bardziej rozwinięte? Zgodnie z założeniami etyki dyskursu odpowiedź wypada tu negatywnie: wszystkie podmioty praw (*moral subjects*) powinny mieć swoich reprezentantów, każdy odpowiednio do swojego moralnego statusu (co tworzy miejsce dla gradualizmu etycznego, od istot bardziej wrażliwych, do mniej wrażliwych).

Na tym poziomie metadyskursu stajemy wobec zawitych relacji między warunkami bycia *podmiotem działań moralnych (moral agent)*, *bycia podmiotem praw (moral subject)* i *bycia moralnym dyskutantem*. Kiedy rozważamy *czynny i adwokacki udział* w (meta-)etycznym dyskursie, rozróżnienie między ludźmi a nie-ludźmi staje się mgliste.

NIEKTÓRE Z GŁÓWNYCH PODEJŚĆ TEORETYCZNYCH

To jeszcze nie wszystko, co by należało powiedzieć o moralnie istotnym zachodzeniu ciągłości i niezachodzeniu ciągłości między ludźmi a nie-ludźmi. Są różne podstawowe spojrzenia na to, co uchodzi za etycznie istotne własności. Na tym etapie zdecydowałem więc skupić się na kilku ważniejszych podejściach teoretycznych, to jest na (a) utylityzmie, (b) stanowisku deontologicznym i (c) etyce dyskursu.

²⁰ Zob. uwagi Habermasa na temat możliwej etyki dla nie-ludzi: *Habermas: Critical Debates*, red. John B. Thompson i David Held, Macmillan, London 1982, s. 245–250.

(a) Utylityzm

Ponownie pominę różne wersje utylityzmu i im właściwe problemy. Skupiając się na ogólnych rozważaniach nad cierpieniem (i dobrostanem) w myśleniu utylitarystycznym, chcę jedynie ustalić następującą rzecz. W tej utylitarystycznej perspektywie utrzymywanie ostrego etycznego rozróżnienia między ludźmi a innymi czującymi istotami nie jest uznawane za słuszne. Analizowane w terminach utylityzmu, biologiczny gradualizm i psychologiczny gradualizm implikują gradualizm etyczny. Z tego względu, myślę, że utylitaryści tacy jak Jeremy Bentham i Peter Singer są konsekwentni, żądając otwarcie gradualizmu etycznego. Jeremy Bentham wyraża to tak:

Oby *nadszedł* dzień, gdy reszta żywych stworzeń otrzyma prawa, których mogła pozbawić ich tylko ręka tyranii. Francuzi już doszli do tego, że nic nie usprawiedliwia pozostawienia bez ratunku ludzkiej istoty, dlatego tylko, że ma czarną skórę, na łaskę i niełaskę kata. Oby *nadszedł* dzień, gdy wszyscy uznają, iż liczba nóg, włochatość skóry lub to jakie zakończenie ma *os sacrum*, nie są również argumentami przekonywającymi, aby wolno było doznającą uczuć istotę wydać na męczarnie. Ze względu na co można by wytyczyć nieprzekraczalną granicę? Byłoby to ze względu na zdolność do rozumowania lub może dar mowy? Jednakże dorosły koń lub pies jest bez porównania rozumniejszym i zdolniejszym do porozumienia się zwierzęciem od dziecka mającego dzień czy tydzień, czy nawet miesiąc życia. Przypuśćmy jednak, że jest inaczej. Co by to pomogło? Należy pytać nie o to, czy zwierzęta mogą rozumować ani czy mogą *mówić*, lecz czy mogą *cierpieć*?²¹

A słowami Petera Singera:

Jeśli równość ma się odnosić do jakichś zaktualizowanych charakterystycznych cech ludzi, cechy te muszą być jakimś najniższym wspólnym mianownikiem umieszczonym tak nisko, by żadnemu człowiekowi ich nie brakowało – lecz wtedy filozof występuje przeciwko kanonowi, że jakkolwiek zestaw takich cech, który posiadają *wszyscy* ludzie nie będzie przysługiwał *tylko ludziom*²².

Z pewnością każda czująca istota może wieść życie, które jest szczęśliwsze lub mniej nieszczęśliwe niż jakieś inne alternatywne życie, a zatem domaga się wzięcia jej pod uwagę. Pod tym względem rozróżnienie między ludźmi a nie-ludźmi nie jest ostrym podziałem, lecz raczej płynnym przejściem, po którym poruszamy się stopniowo (*gradually*), przejściem z częściowym pokrywaniem

²¹ Jeremy Bentham, *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*, przeł. Bogdan Nawroczyński, PWN, Warszawa 1958, s. 420.

²² Peter Singer, *All Animals are Equal*, w: idem, *Applied Ethics*, Oxford University Press, Oxford 1986, s. 226.

się gatunków, od prostych zdolności do radości i satysfakcji lub możliwości odczuwania bólu i cierpienia do bardziej złożonych predyspozycji”²³.

Utylityści opisują różne przypadki w terminach cierpienia i dobrostanu (*well-being*). Są to istotne etycznie właściwości w utilitarianizmie. Nie jest zaskoczeniem, że kiedy utylityści skupiają się na granicznych przypadkach między ludźmi a nie-ludźmi, to skłaniają się w stronę gradualizmu etycznego.

(b) Stanowisko deontologiczne

W wypadku optyki deontologicznej skupię się na zwolennikach praw indywidualnych. Zwolennicy ci tworzą mieszaną grupę. Pierwsza rzecz, na którą chcę wskazać, wygląda następująco: o ile teoretycy ci opisują moralnie istotne przypadki odwołując się do praw indywidualnych, pojmowanych przykładowo w kategoriach wrodzonych praw własności²⁴, praw do wolności wyboru, prawa

²³ „Stojąc wobec sytuacji, w której widać potrzebę jakiegoś uzasadnienia dla moralnej przepaści, jaka według powszechnego mniemania oddziela ludzi od zwierząt, ale nie mogąc znaleźć żadnej konkretnej różnicy, która by je dawała, nie podważając jednocześnie równości ludzi, filozofowie zaczynają się wikłać w słowa i uciekają się do górnolotnych fraz, takich jak *istotowa godność jednostki ludzkiej*”. Peter Singer, *Applied Ethics*, s. 227 (cyt. za: William Franken, *The Concept of Justice*, s. 23).

„Dlaczego nie mielibyśmy sobie przypisywać *istotowej godności* czy *istotowej wartości*? Nasi bliźni, ludzie, raczej nie odrzuca pochwał, którymi ich tak hojnie obdarzamy, zaś ci, którym odmawiamy godności, są niezdolni do protestu. Doprawdy, kiedy myśli się tylko o ludziach, mówienie o godności wszystkich istot ludzkich może być czymś bardzo liberalnym, bardzo postępowym. Czyniąc tak potępiamy implicite niewolnictwo, rasizm i inne pogwałcenia praw człowieka. Przyznajemy, że my sami w jakiś fundamentalny sposób jesteśmy równi najbardziej i najmniej oświeconym przedstawicielom naszego gatunku. Dopiero wtedy, gdy zaczynamy myśleć o ludziach jedynie jako niewielkiej podgrupie stworzeń, które zamieszkują naszą planetę, możemy zdać sobie sprawę, że przez wyniesienie własnego gatunku obniżamy jednocześnie względny status wszystkich innych gatunków. Prawdą jest, że odwołanie się do *istotowej godności* istot ludzkich zdaje się rozwiązywać problemy egalitarysty jedynie dopóki, dopóty nie zostanie ona zakwestionowana. Kiedy zapytamy, *dlaczego* powinno tak być, że wszyscy ludzie, wliczając niemowlęta, osoby niespełna rozumu, psychopatów, Hitlera, Stalina i pozostałych, mają jakąś godność czy wartość, której nigdy nie osiągnie żaden słoń, świnia, czy szympan, widzimy, że na to pytanie odpowiedzieć jest równie trudno jak na naszą początkową prośbę o podanie jakiegoś znaczącego faktu, który uzasadniłby nierówność między ludźmi a innymi zwierzętami. Faktycznie, te dwa pytania są w istocie jednym: mówienie o istotowej godności, czy wartości moralnej, cofa problem jedynie o jeden krok, ponieważ każda skuteczna obrona twierdzenia, że wszyscy ludzie i jedynie oni posiadają istotową wartość, musiałaby się odnosić do jakichś relevantnych zdolności czy własności posiadanych jedynie przez ludzi i przez wszystkich nich. Filozofowie często wprowadzają pojęcia godności, szacunku i wartości w takim momencie, gdy brak już innych racji, ale takie rozwiązanie nie wystarcza. Ładne frazy są ostatnią deską ratunku dla tych, którym zabrakło argumentów”. Peter Singer, *Applied Ethics*, s. 228.

²⁴ Zob. uwagi na temat pojęcia prawa do wolności, łącznie z „domniemanym prawem jednostki do swobodnego korzystania z własności”, w: Ronald Dworkin, *Biorąc prawa poważnie*, przeł. To-

do życia, to *prima facie* mało jest prawdopodobne, by prowadziło ich to w kierunku gradualizmu etycznego (nawet gdy analizują przypadki graniczne sytuujące się wokół linii demarkacyjnej mającej oddzielać ludzi i nie-ludzi). Choć są przypadki istot ludzkich, które nie są zdolne korzystać z tych praw, trudno znaleźć nie-ludzi (w świecie, jaki jest nam znany), którzy byliby zdolni się z nich korzystać. Na tyle stanowi to do pewnego stopnia wsparcie, patrząc z tej deontologicznej perspektywy, etycznego antropocentryzmu .

Ale wsparcie to jest warunkowe. Zależy w całości od tego, czy nie-ludzie mają możliwość posiadania praw moralnych, co ponownie zależy od ich zaktualizowanych właściwości, takich jak racjonalność i odpowiedzialność. Kiedy odwołujemy się do praw, miast odwoływać się do pożytku, przesuwamy naszą uwagę ze statusu podmiotu prawa moralnego na status podmiotu moralnych działań lub raczej ograniczamy warunki bycia podmiotem moralnych praw, nie dopuszczając do rozszerzenia tej kategorii na większą grupę nie-ludzi. Wciąż jednak operujemy własnościami, które w zasadzie są tylko przypadkowo przynależne ludziom lub raczej dorosłym ludziom, pozostającym przy zdrowych zmysłach i będącym członkami rozwiniętych społeczeństw.

Możliwe jest operowanie, że tak powiem, prawami niższego poziomu, takimi jak prawo by cieszyć się naturalną wolnością i prawami do przeżycia w środowisku naturalnym. Te prawa mogłyby być przypisane zwierzętom w terminach zobowiązania dla ludzi. W sensie negatywnym moglibyśmy się zgodzić, z perspektywy deontologicznej, że ludzie nie powinni, bez właściwych powodów, ograniczać naturalnej wolności zwierząt ani ingerować w ich środowisko, ani odbierać im życia.

Co więcej, w stopniu w jakim jednostkowe prawa człowieka postrzegane są jako prawa do środków (środków niezbędnych do indywidualnego zdrowi i przeżycia) odchodzimy od libertariańskiej koncepcji praw w kierunku socjaldemokratycznej koncepcji praw (lub od praw formalnych do praw materialnych). W perspektywie tych ostatnich praw, tj. praw do dóbr podstawowych, rozróżnienie między deontologicznym a utylitarystycznym myśleniem staje się mniej ostre. Z tego samego powodu więcej będzie w tym ujęciu gradualizmu w sposobie rozumienia granicy między ludźmi a nie-ludźmi.

W tym punkcie chciałbym dodać następującą uwagę: W obecnej dyskusji skupionej na moralnym statusie zwierząt często natykamy się na ogólne rozróżnienie między stanowiskami utylitarystycznymi a stanowiskami odwołującymi się do praw indywidualnych²⁵. Pierwsze stanowisko, utylitarystyczne, ma własne dobre

masz Kowalski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, rozdz. 12, s. 492 (przekład zmodyfikowany).

²⁵ Oto wybrana bibliografia tej debaty: Stephen Clark, *The Moral Status of Animals*, Oxford University Press, Oxford 1977; *The Problem of Abortion*, red. Joel Feinberg, Wadsworth Publishing Co.,

znane problemy, pojawiające się wówczas, gdy podnoszone są kwestie sprawiedliwości i praw formalnych; ponadto stanowisko to słabo broni zagrożonych gatunków, skoro bolesna śmierć (lub zabijanie) wszystkich osobników zagrożonego gatunku, w niemałej liczbie przypadków przechodzi utylitarystyczny test maksymalizacji dobrostanu (*well-being*) i minimalizacji cierpienia²⁶. Drugie stanowisko, przypisujące komuś lub czemuś prawa indywidualne, jest równie słabe jako stanowisko broniące *naturalnie* zagrożonych gatunków, nawet jeśli podane są ostateczne argumenty za przypisaniem pewnych praw moralnych pojedynczym istotom tego gatunku. Jeśli bowiem gatunek, zakładając, że ma prawo do przetrwania, wymiera drogą naturalnej selekcji, a nie na skutek ludzkiej interwencji, jakie można mieć moralne zastrzeżenia wobec tego naturalnego procesu? Jeśli gatunkowi przysługuje prawo do przetrwania, prawo to pociąga za sobą zobowiązanie człowieka by nie doprowadzał do zagłady tego gatunku (tak długo, jak to zobowiązanie nie jest unieważnione innymi względami), lecz prawo tego gatunku do przetrwania nie pociąga za sobą z równą siłą zobowiązania człowieka, by działał na rzecz jego przetrwania, nie tylko dlatego, że zasada, by nie powodować niepotrzebnych krzywd jest uważana generalnie za mocniejszą niż zasada dobrych uczynków, lecz głównie dlatego, że problematyczne jest mówienie o zobowiązaniu do interwencji w naturalne procesy (w które nie są zaangażowane żadne moralne podmioty)²⁷.

Belmont, California 1973; Raymond Frey, *Interests and Rights: The Case against Animals*, Oxford University Press, Oxford 1980; idem, *Rights, Killing and Suffering*, Clarendon Press, Oxford 1983; *Animals, Men and Morals: An Inquiry into the Maltreatment of Non-humans*, red. Roslind Godlovitch, Stanley Godlovitch, John Harris, Taplinger, New York 1972; Helga Kuhse, Peter Singer, *Should the Baby Live*; Michael P.T. Leahy, *Against Liberation: Putting Animals in Perspective*, Routledge, London 1991; Mary Midgley, *Animals and Why They Matter*, University of Georgia Press, Athens 1983; John Passmore, *Man's Responsibility for Nature: Ecological Problems and Western Traditions*, University of California Press, Duckworth 1974; James Rachels, *Created from Animals; Animal Rights and Human Obligations*, red. Tom Regan, Peter Singer, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1976; Tom Regan, *The Case for Animal Rights*, University of California Press, Berkeley 1984; *Matters of Life and Death. New Introductory Essays in Moral Philosophy*, red. Tom Regan, Random House, New York 1986 (2 wyd.); Peter Singer, *Animal Liberation. A New Ethics for Our Treatment of Animals*, HarperCollins, New York 1975; idem, *Practical Ethics* (1979); *Killing and Letting Die*, red. Bonnie Steinbock, Alastair Norcross, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1980; Paul W. Taylor, *Respect for Nature. A Theory of Environmental Ethics*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1986; Michael Tooley, *Abortion and Infanticide*, Clarendon Press, Oxford 1984.

²⁶ Zob. krytykę utylitarystycznych argumentów Petera Singera przedstawioną przez Alastaira S. Gunna: *Preserving Rare Species*, w: *Earthbound. New Introductory Essays in Environmental Ethics*, red. T. Regan, Random House, New York 1984, s. 289 i n.

²⁷ Mamy obowiązek pomagać ludziom w przypadku katastrofy naturalnej. Moglibyśmy także powiedzieć, że z utylitarystycznych powodów mamy pewien obowiązek starania się o zmniejszenie cierpienia zwierząt powodowanych przez katastrofy naturalne (jak np. w przypadku wielorybów,

(c) Etyka dyskursu

Ci – począwszy od Hegla po Habermasa – którzy za główny przedmiot troski etyki i polityki uznają, mającą zapewnione bezpieczeństwo, tożsamość społeczną, dążyć będą do tego, by uznać paradygmatyczną różnicę między ludźmi a nie-ludźmi za różnicę rozstrzygającą. O sytuujących się w pobliżu linii demarkacyjnej granicznych przypadkach ludzi niezdolnych do osiągnięcia takiej tożsamości społecznej, trudno będzie myśleć jako o znaczącym kontrargumencie, skoro o żadnej pozaludzkiej istocie (podług naszej wiedzy) nie można powiedzieć, że osiągnęła ten typ tożsamości osobowej w wyniku socjalizacji i wzajemnego przejmowania ról. Istnieją z pewnością prymitywne formy społecznego uczenia się i pełnienia ról wśród wyższych ssaków, na przykład u szympanów, lecz zwierzęta te nie przechodzą socjo-kulturowego procesu kształtowania (*Bildung*) typowego dla człowieka jako historycznego, posługującego się mową, refleksyjnego podmiotu.

W tym momencie możemy, jak myślę, podsumować nasze wywody, mówiąc, że optyka utylitarystyczna jest konceptualnie zbyt zawężona, by w sposób adekwatny uchwycić problemy związane z linią demarkacyjną mającą oddzielać ludzi i nie-ludzi (*the borderline problems between humans and non-humans*). Nie oznacza to, że opisowe analizy utylitarystów są błędne. Oznacza to, że ich optyka jest konceptualnie niewystarczająca²⁸: utylitarystyści deprecjonują paradygmatyczną różnicę między ludźmi i nie-ludźmi ponieważ pomijają moralnie istotne aspekty nabywania i utrzymywania tożsamości społecznej.

Uważam także za słuszne twierdzenie, że zwolennicy praw indywidualnych posługują się schematem pojęciowym, który jest zbyt wąski by objąć nim wymiar socjalizacji (oraz refleksyjnego i dyskursowo-dyskursywnego uzasadniania [*discursive justification*]).

które nie mogły wydostać się spod lodu na Alasce, czy dzikich zwierząt, które nie mogą wydostać się z pożaru lasu spowodowanego przez piorun). Zwierzęta cierpiące z powodu zanieczyszczeń wywołanych przez człowieka, jak te po wojnie w Zatoce Perskiej, czy po katastrofie Exxon-Valdez na Alasce, stanowiłyby jeszcze wyraźniejsze przypadki ludzkiego obowiązku pomocy. Jeśli jednak niezależnie od ludzkich działań globalna temperatura zmieniaby się stopniowo do tego stopnia, że niektórym gatunkom (np. kangurom w Australii) zagroziłoby unicestwienie ich naturalnych habitatów, w jakim sensie byłoby wówczas naszym obowiązkiem podjęcie próby ocalenia tych gatunków? Naturalna ewolucja spowodowałaby ich wymarcie. Czy my *powinniśmy* naprawiać ten naturalny proces?

²⁸ Pomijam tutaj bardziej ogólną krytykę różnych typów utylitarystyki, np. w odniesieniu do jego podejścia do kwestii sprawiedliwości.

(d) Uwagi końcowe

Moim ogólnym wnioskiem jest, że idea paradygmatycznej różnicy między ludźmi a nie-ludźmi jest najodpowiedniej pojmowana przez teoretyków tożsamości społecznej i dyskursowo-dyskursywnej racjonalności. Jednakże argumenty gradualistyczne, takie, jakimi operuje się w utylitaryzmie, nie są przez to zanegowane, tylko ulegają, niejako, zniesieniu (*aufgehoben*).

W moim mniemaniu etyka dyskursu ma przewagę w dwóch punktach nad utylitaryzmem i klasycznymi teoriami praw indywidualnych:

1. Te dwa ostatnie stanowiska wychodzą od już zsocjalizowanych jednostek, nie pytając ze swej strony – ani też tego nie badając – o implikacje, jakie z socjalizacji mającej miejsce w wypadku człowieka, wynikają dla wzajemnych relacji i oddziaływań pomiędzy jednostkami i wspólnotami, jak też dla ludzkiej potrzeby wzajemnego uznania swej własnej, wystawionej na różnorakie zagrożenia (*vulnerable*) tożsamości społecznej²⁹.
2. W obecnej dyskusji nacisk kładziony jest często na szczegółowe analizy zaktualizowanych i potencjalnych właściwości u różnych stworzeń. Ale wówczas nadal istnieje problem możliwego błędu naturalistycznego, jeśli właściwości te służą za podstawę wyprowadzania normatywnych wniosków. Z mojego punktu widzenia najlepszym wyjściem jest refleksja nad konstytutywnymi warunkami normatywnej dyskusji, krótko mówiąc wyjście, jakie znalazła etyka dyskursu³⁰. Etyka dyskursu skupia się na autorefleksyjnym wglądzie w argumentację, odwołując się do nieusuwalności jej konstytutywnych założeń jako jej podstawy³¹. Jako etyka oparta na autorefleksyjnym wglądzie w argumentację, etyka dyskursu przyjmuje zasadę uniwersalizacji rozumianej w kategoriach ogólnej wymienności ról i zakłada wzajemne uznanie pomiędzy dyskutantami, podkreślając przez to znaczenie socjalizacji jako kluczowego czynnika. Utylitaryzm i klasyczna deontologia nie uzasadniają refleksyjnie swych własnych założeń w takim samym sensie [jak to czyni etyka dyskursu]; pozostają one przedkrytyczne, zakładając bądź ustanawiając pewne elementarne normatywne stanowisko.

Zarówno tożsamość społeczna nabywana poprzez socjalizację, jak i normatywne uzasadnienie poprzez autorefleksję i dyskurs są ważnymi elementami w etyce dyskursu. Nawet jeśli etyka dyskursu ma swoje własne nieodłączne problemy, takie jak problem przyjęcia lub wykluczenia uczestników (bez

²⁹ Zob. opinię Habermasa na ten temat w *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1991, s. 223.

³⁰ Zob. Dietrich Böhlen, *Mensch und Natur: Verstehen, Konstruieren, Verantworten*, „Deutsche Zeitschrift für Philosophie” 1991, t. 39, nr 9, s. 999–1019.

³¹ Pomijam tutaj różnice między Aplem a Habermasem w kwestii statusu etyki dyskursu.

względu czy będą ludźmi czy nie-ludźmi) i nawet jeśli problem ten rozciąga się aż po kwestię adwokackiego reprezentowania ludzi i nie-ludzi, etyka dyskursu pozostaje wciąż w moich oczach najlepszą propozycją fundamentalnej teorii etycznej. Pojęcia sprawiedliwości, solidarności, krytycznej uniwersalizacji i osadzenia w pewnej formie życia są wszystkie ważnymi aspektami etyki dyskursu³². Skoro akt uzasadniania może transcendować dany kontekst, dopuszczając swobodną krytykę (nawet jeśli każde jej zastosowanie jest warunkowane kontekstem), każda dana forma solidarności może być w zasadzie dyskursywnie zakwestionowana. A poprzez uwzględnienie ścisłego powiązania między socjalizacją i indywidualizacją, teoria dyskursu unika abstrakcyjnego indywidualizmu i naturalizmu (gdzie chodzi o uprawnienia i własności).

Oprócz postmetafizycznej mocy zakorzenionej w autorefleksyjnym krytycyzmie i w poszukiwaniu intersubiektywnych rozwiązań proceduralnych za pomocą argumentacji, decydującym momentem przemawiającym za etyką dyskursu jest nie tylko to, że danych zagadnień nie rozpatruje ona tylko w terminach pożytków lub praw, z których jedne i drugie mogą być postrzegane jako w stopniowalny sposób rozdysponowane (*gradually distributed*) między ludźmi i istotami nie-ludzkimi, lecz to, że każde myśleć w kategoriach zsocjalizowanych jednostek, których tożsamość opiera się na wzajemnym uznaniu w toku komunikacji. Ten rodzaj tożsamości trudno znaleźć u nie-ludzi. W takim zakresie, w jakim etyka nie jest jedynie kwestią zasobów bądź uprawnień, lecz uznania (*recognition*) w toku komunikacji (kwestią społecznej tożsamości), stanowi ona decydujący argument na poparcie twierdzenia, że ludzie mają paradygmatyczny status moralny.

Nie zamierzam przez to twierdzić, że tożsamością społeczną obdarzony jest w jednakowym stopniu każdy członek gatunku ludzkiego, ani też że tożsamość społeczna nie jest w żaden sposób dostępna dla nie-ludzi, czy będą to ssaki, czy Marsjanie. Stwierdzam jedynie, że tożsamość społeczna w większym stopniu niż biologiczne reakcje i cechy psychologiczne jest czymś paradygmatycznie ludzkim. Twierdzę też, że tożsamość społeczna jest bardziej adekwatnym pojęciem niż pojęcie abstrakcyjnie rozumianych jednostek i ich postulowanych (*posited*) praw.

³² Zob. Karl-Otto Apel, *Kann der postkantische Standpunkt der Moralität noch einmal in substantielle Sittlichkeit 'aufgehoben' werden? Das geschichtsbezogene Anwendungspunkten der Diskursethik zwischen Utopie und Regression*, w: idem, *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1988, s. 103–153 oraz Jürgen Habermas, *Justice and Solidarity*, w: *Hermeneutics and Critical Theory in Ethics and Politics*, s. 32–52.

NON-GRADUALIZM ETYCZNY?

Jest jeszcze inny problem z wytyczeniem linii demarkacyjnej, którym chciałbym się zająć, mianowicie problem robotów i Marsjan. Jako część eksperymentu myślowego moglibyśmy wyobrazić sobie, że gdzieś indziej w kosmosie mogłyby istnieć inteligentne, biologiczne istoty. Nazwijmy je Marsjanami. Założmy, że różnią się od nas genetycznie. Założmy, że nagle pojawiają się na Ziemi i że jesteśmy w stanie porozumieć się z nimi. Czy powinniśmy wykluczyć ich wtedy z obszaru moralności, dlatego że należą do innego gatunku?

Wydawałoby się to przeciwne intuicji – zakładając, że byłiby mili i przyjacielscy, rozsądni i rozumni, pełni troski i odpowiedzialni, krótko mówiąc, jeśli posiadaliby te kompetencje i cechy charakterystyczne, jakie kojarzymy z dorosłą istotą ludzką. A więc ponownie restrykcyjny gatunkowizm wydawałaby się nieadekwatny. Lecz jeśli jest to eksperyment myślowy, pobawmy się nim: jeśli Marsjanie ci byłiby inteligentni i zdolni do komunikacji, lecz niezdolni do odczucia bólu, to czy by nam to pasowało mieć ich za równych partnerów w dyskusji etycznej? Czy może pomyślelibyśmy, że jest całkiem sporo kwestii moralnych, w których Marsjanie ci nie są dość kompetentni, by z nimi się zmierzyć? Myślę, że w takim przypadku moglibyśmy i powinniśmy przeprowadzić rozgraniczenie między nimi a nami: nie spełnialiby oni wszystkich wymogów udziału w praktycznym czy moralnym dyskursie.

A co wówczas, jeśli Marsjanie okazali się pewnego rodzaju mechanicznymi istotami, jak roboty? Nadal zakładamy, że są to istoty inteligentne i kompetentne językowo, że poruszają się tak jak my i działają tak jak my. Lecz nie mogą czuć bólu ani radości; nie doświadczają głodu ani marznięcia; nie doświadczają czegoś takiego, jak troszczenie się o kogoś czy bycie bitym. Krótko mówiąc, nie mają żadnej biologii, żadnych uczuć zakorzenionych w cieleśnym życiu, mają jedynie informacje, inteligencję i zdolność ruchu, łącznie z werbalnymi zachowaniami.

Moglibyśmy się zastanawiać jaki rodzaj samoświadomości mogliby mieć. Czy mogliby być zsocjalizowani i zindywidualizowani? W jakim sensie mogliby posiadać język? Dla potrzeb tego wywodu założę, że te problemy można pominąć i pozwolę sobie postawić następujące pytanie: przypuśćmy, że Marsjanie ci mogliby sprawnie uczestniczyć w teoretycznym dyskursie opierając się na danych empirycznych i na logice. Lecz czy by nam to pasowało, mieć ich za równych partnerów w dyskursie praktycznym? Mogliby prawdopodobnie wziąć udział w dyskusji dotyczącej kwestii normatywnych na poziomie formalnym, gdzie dyskutowane problemy byłyby związane z aplikacją reguł (takich jak reguła „jednakowego traktowania jednakowych działań”). Lecz czy mogliby mieć coś do powiedzenia odnośnie do potrzeb oraz wartości (odnośnie do uzasadnionych „interpretacji

potrzeb”)? Jaką mieliby możliwość zrozumienia, co jest w tych przypadkach dyskutowane?

Wyobrażamy sobie, że są mechanicznymi istotami bez narodzin, bez rodziców i rodziny, bez dzieciństwa, bez seksualności, bez podatności na rany czy choroby, nie ulegającymi też śmierci – potrzebują po prostu jakiejś naprawy od czasu do czasu (jak komputery i samochody). Krótko mówiąc, są istotami mechanicznymi wyposażonymi w skomplikowane mózgi komputerowe³³. Przypuszczam, że nie przyszłoby nam do głowy, że istoty te mogłyby wziąć udział w praktycznym dyskursie, mimo ich inteligencji i dysponowania rozległą bazą w postaci prawdziwych sądów o świecie.

Ten eksperyment myślowy ilustrować może dwie kwestie:

(i) Istnieją wstępne warunki, których spełnienia wymaga się od uczestników praktycznego dyskursu i które są uzupełnieniem warunków uczestniczenia w dyskursie teoretycznym. Dla dyskursu praktycznego ciało i biologia są podstawowe. Tak zwane sztuczne inteligencje nie wystarczają, jeśli chodzi o etyczne i metaetyczne dyskusje.

(ii) Nawet jeśli założę, że nie ma żadnej ostrej granicy między człowiekiem a wyższymi ssakami i że w takim razie potrzebny jest etyczny gradualizm – nie zaprzeczając paradygmatycznej pozycji uspołecznionych istot ludzkich – nadal będę twierdził, że istnieje ostre rozgraniczenie o etycznym (i metafizycznym) znaczeniu między inteligentnymi istotami biologicznymi i inteligentnymi istotami nie-biologicznymi (jeśli egzystencja drugich byłaby możliwa). W tej sprawie przynajmniej, rzeczą rozsądną jest mówić językiem non-gradualizmu.

KONCEPTUALNO-POJĘCIOWE POSTSCRIPTUM

Zakończę te refleksje o etycznej granicy między człowiekiem a wyższymi ssakami, rozważając pewne konceptualno-pojęciowe dystynkcje dotyczące pojęcia podmiotu praw moralnych.

W rozważaniach na temat moralnego statusu ludzi i nie-ludzi pomocnym będzie dokonanie rozróżnienia między podmiotami działań moralnych (*moral agents*) a podmiotami praw moralnych (*moral subjects*). Pierwsi są w stanie działać moralnie, drudzy są w stanie być krzywdzonymi w moralnie istotnym sensie. Moralne zobowiązania mają związek zarówno z wzajemnymi powiązaniem między podmiotami moralnych działań, jak i z ich powiązaniem z podmiotami praw moralnych. Lecz podmioty praw moralnych, które nie są podmiotami moralnych działań, nie są w stanie posiadać zobowiązania (ani wzajemnie wobec siebie, ani wobec podmiotów moralnych działań).

³³ *Ex hypothesi* mają mechaniczne, a nie biologiczne ciała (*bio-bodies*).

Gdybyśmy mieli wypracować pojęcie podmiotu będącego w stanie działać moralnie, uwzględnilibyśmy pojęcia dotyczące zdolności rozumienia sytuacji i zdolności oceny moralnego znaczenia tego, co ktoś czyni lub czego nie czyni, a także działania zgodnego z tym rozumieniem i tą oceną. Próbując bardziej doprecyzować pojęcie podmiotu moralnych działań włączamy się w trwającą debatę filozoficzną o naturze działania, naturze racjonalności i naturze odpowiedzialności. Zakładam jednakże, że niewyszukane rozgraniczenie między podmiotem moralnego działania (*moral agent*) i podmiotem praw moralnych (*moral subject*) jest sensowne i póki co nam wystarcza. Przejdę zatem w tym miejscu do owych filozoficznie kontrowersyjnych kwestii, wprowadzając pojęcie *moralnego dyskutanta* i podejmując kwestię relacji między moralnymi dyskutantami, podmiotami moralnego działania oraz podmiotami praw moralnych.

Można by mi zarzucić, że pojęcia *podmiotu moralnego działania* i pojęcie *moralnego dyskutanta* pokrywają się: ci którzy są zdolni do moralnego działania, są zdolni do dyskusowania moralnych działań i ci, którzy są zdolni do dyskusowania moralnych działań, są także zdolni do moralnego działania. Lecz nawet jeśli jest to empirycznie prawdziwe, nie wynika z tego, że te dwa pojęcia są zbieżne. Mimo to, rozsądnie jest założyć, że ci, którzy są zdolni działać moralnie, powinni być zazwyczaj zdolni do rozmowy o własnych ocenach i działaniach, a nawet że są zdolni do wyjaśnienia, dlaczego myślą, że ich czyny były w danym wypadku moralnie słuszne. W tym sensie rozsądnie jest myśleć o podmiotach moralnego działania jako o potencjalnych moralnych dyskutantach.

Jest to ważna sprawa i przypuszczam, że twierdzenie mówiące o wzajemnym powiązaniu między podmiotowością moralną (*moral agency*) a moralnym dyskursem można wyeksplikować filozoficznie idąc za wskazaniem pragmatyki uniwersalnej (jak to jest u Apla i Habermasa) oraz teorii socjalizacji i modernizacji (jak to jest u Kohlberga czy Webera). Są to jednak problemy zawile i powinniśmy przynajmniej być świadomi operowania na różnych poziomach: nawet jeśli podmioty moralnego działania są w paradygmatycznych przypadkach moralnymi dyskutantami, nie znaczy to, że są nimi wszystkie. Nawet jeśli podmioty moralnego działania potencjalnie są moralnymi dyskutantami, nie znaczy to, że zawsze ta możliwość jest zaktualizowana. Można pomyśleć przypadki podmiotów działań moralnych, które są relatywnie niezdolne do dyskusowania moralnych aspektów swoich działań. Zdolność dyskusowania kwestii moralnych wymaga sporych umiejętności intelektualnych. Zakłada pewną inteligencję i pewien trening. Wymagany społeczny i intelektualny trening mieści w sobie zdolność cofnięcia się i rozważenia danego przypadku z różnych perspektyw, świadomość możliwości zastosowania różnych pojęć i zdolność dyskusowania ich słabych i mocnych punktów w danym przypadku. Ten rodzaj pojęciowej i hipotetycznej refleksji wymaga od jednostek nie tylko dojrzałości (i rozsądku), lecz także pewnego poziomu kulturowego rozwoju, to jest pewnego stopnia kulturowej modernizacji.

Wszystko to razem oznacza, że stwierdzając zachodzenie ścisłego wzajemnego związku między pojęciem podmiotu moralnego działania i pojęciem moralnego dyskutanta, nie mówimy o tym językiem odwołującym się do empirii, lecz odwołującym się do presupozycji i idealizacji, to znaczy językiem uniwersalnej pragmatyki odnoszącym się do kompetencji i możliwości właściwych aktom mowy oraz językiem teorii modernizacji i socjalizacji, odnoszącym się do rozwoju konceptualno-pojęciowego i do rozwoju tożsamości społecznej. Tylko wówczas, gdy zgodzimy się bronić pewnych tego rodzaju założeń, będziemy mogli mówić o podmiotach moralnego działania jako o moralnych dyskutantach *tout court*. Jeśli się na to nie godzimy, nie możemy twierdzić, że bycie podmiotem moralnego działania wystarcza do bycia moralnym dyskutantem.

Czy moglibyśmy twierdzić odwrotnie, że bycie zdolnym do uczestniczenia w moralnym dyskursie wystarcza do tego, by być zdolnym do moralnego działania? Odpowiedź zależy od założeń wbudowanych w pojęcie moralnego dyskutanta. Moglibyśmy wyeksplikować je za pomocą następującego eksperymentu myślowego. Wyobraźmy sobie robota i boga, obydwu mających wystarczający poziom inteligencji, wiedzę o wszystkich istotnych faktach i zdolność mówienia i słuchania. Krótko mówiąc, zakładamy, że obaj są zdolni do udziału w naukowych (teoretycznych) dyskursach. Zakładam także, że są zdolni ingerować w sprawy tego świata. Lecz czy wymogi udziału w teoretycznym i w praktycznym (etycznym) dyskursie są takie same? Jeśli odpowiedź jest twierdząca, wtedy ci teoretyczni dyskutanci są dyskutantami moralnymi i moglibyśmy również zapytać, czy można ich uważać za podmioty działania moralnego.

Lecz czy dyskutant bez biologicznego ciała (jak nasz robot czy bezcielesny bóg) mógłby być uważany za podmiot moralnego działania? Istota bez biologicznego ciała nie ma żadnych biologicznych potrzeb, nie doświadcza bólu i przyjemności o biologicznym charakterze, nie rodzi się i nie rozwija, nie starzeje się i nie jest śmiertelna, nie jest podatna na biologiczne zranienie. Taka istota mogłaby, według naszych założeń, dyskutować wszystkie moralnie istotne fakty dotyczące podmiotów praw moralnych, niezależnie, czy byłoby to ludzie, czy nie-ludzie. Taka istota mogłaby również stosować prawne i formalne zasady, jak zasada jednakowego traktowania jednakowych przypadków. Lecz jaką miałyby możliwość zrozumienia i oceny biologicznego życia, z jego podatnością na zranienie i śmiertelnością? Istota ta mogłaby zgromadzić informacje o tych faktach bez dochodzenia poprzez doświadczenie do pojęć niezbędnych do ich rozumienia. W jakim sensie istota ta mogłaby zrozumieć czego dotyczą te fakty? Mogłaby zbierać informacje o ludzkich reakcjach na te fakty życiowe, lecz jak mogłaby ona zrozumieć te reakcje? Robot lub bezcielesny bóg nie posiada żadnego zakorzenionego w procesach życiowych doświadczenia dotyczącego świata psychicznego i społecznego, łącznie z socjalizacją i uczeniem się opartymi na cielesnej egzystencji i interakcjach. Istota ta może rejestrować ludzkie działania mechanicznie, bez zrozumienia o jakie namiętności i pobudki chodzi. Nie za-

pominajmy o tym: chodzi tu o problem, w jaki sposób obserwator mógłby wyposażyć siebie w pojęcia konstytutywne z punktu widzenia działania, w sytuacji gdy jest wykluczony z uczestnictwa w czynnościach, dla których te pojęcia są konstytutywne³⁴. Będąc wykluczona z uczestnictwa w biologicznym świecie i w świecie społecznym, który bezpośrednio lub pośrednio oparty jest na biologicznej egzystencji, istota ta nie byłaby zdolna do uczestnictwa w podziale ról, który przypuszczalnie będzie miał miejsce w praktycznym dyskursie, co z kolei umożliwi uniwersalizację i solidarność³⁵.

Nie podejmuję tu starej kwestii, czy diabeł mógłby uczestniczyć w praktycznym dyskursie, tj. czy dobra wola jest wstępnym warunkiem bycia moralnym dyskutantem. (Ani nie rozważam, czy dobra wola jest wstępnym warunkiem bycia moralnym, jako że pojęcie moralnego podmiotu rozumiane jest w terminach zdolności do moralnego działania, a nie w terminach chcenia by tak postępować lub w terminach częstotliwości działań moralnych.) Mój eksperyment myślowy skupia się na ważności biologiczno-cielesnej egzystencji dla pojęcia moralnego dyskutanta. Robot, jak zakładam, nie ma ciała, to jest biologicznego ciała, a jedynie mechaniczne. Bóg nie ma ciała lub ma ciało, które nie podlega zranieniu i jest wieczne, nigdy nienarodzone i nieśmiertelne.

Moja sugestia jest taka, że biologiczna, cielesna egzystencja jest niezbędna dla bycia kompetentnym dyskutantem moralnym. Ci, którym nie sposób wyrządzić moralną krzywdę, jako że nie są podatni na zranienie, nie mogą być moralnymi dyskutantami, nawet jeśli mają inteligencję, informacje i wymaganą semantyczną kompetencję: trzeba być podmiotem praw moralnych aby być moralnym dyskutantem.

Jeśli ten argument daje się utrzymać, znaczy to (jak wskazano wcześniej), że etyka dyskursu ma biologiczny fundament, będący częścią kompetencyjnych wymogów bycia uczestnikiem praktycznych dyskusji (inaczej niż w przypadku wymogów bycia uczestnikiem dyskusji teoretycznych). Oznacza to, że zakorzenione

³⁴ Moglibyśmy powiedzieć, że *bez uczestniczenia* nie uzyskujemy pojęć *niezbędnych* do zrozumienia współblich, i że istnienie biologiczno-cielesne jest konieczne dla takiego uczestnictwa. W kwestii pojęć konstytuujących akt zob. „Praxeological Reflections” i „Contextual and Universal Pragmatics” w Gunnar Skirbekk, *Rationality and Modernity*, Scandinavian University Press, Oslo 1993. Zob. także Hans Skjervheim, *Objectivism and the Study of Man*, Scandinavian University Press, Oslo 1959 oraz Peter Winch, *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*, przeł. Bohdan Chwedeńczuk, Oficyna Naukowe, Warszawa 1995.

³⁵ Takie stworzenie (albo stwórca) mogłoby, być może, funkcjonować jako formalistyczny administrator kwestii normatywnych i ocennych, ale raczej nie jako uczestnik dyskusji moralnych, ponieważ to drugie wymaga subtelnej zdolności do wydawania sądów w złożonych sytuacjach moralnych. (Nie oznacza to, że takie stworzenie mogłoby wydawać sądy w kwestiach sprawiedliwości, ale nie w kwestiach wartości – zgodnie z Habermasowskim rozróżnieniem na kwestie sprawiedliwości i kwestie wartości: także zdolność do wydawania sądów w przypadkach sprawiedliwości i niesprawiedliwości wymaga bowiem rozumienia, o co w danej sprawie chodzi).

w biologiczności uczenie się i mająca w niej swe źródło podatność na zranienie stanowią wspólną podstawę podzielaną przez moralnych dyskutantów, podmioty działania moralnego i podmioty praw moralnych³⁶.

Podsumowując: (i) pojęcia moralnego dyskutanta i pojęcie podmiotu moralnego działania zakresowo nie pokrywają się ze sobą, nawet jeśli są wzajemnie ze sobą powiązane i (ii) pojęcie podmiotu praw moralnych jest skorelowane z pojęciem moralnego dyskutanta: nie wszystkie podmioty praw moralnych są moralnymi dyskutantami, lecz wszyscy moralni dyskutanci są podmiotami praw moralnych.

Może tak być, że istnieje gradacja zobowiązań na skali wiodącej od ludzi do różnego rodzaju nie-ludzi. Lecz gradualizm to nie relatywizm. Są z pewnością rzeczy, które powinniśmy robić i rzeczy, których robienia powinniśmy unikać. Istnieją wielkie obszary gdzie nasze intuicje moralne są niejasne i niespójne. Dlatego potrzebujemy ciągłej dyskusji etycznej. Mamy wyraźne zobowiązanie, jako moralni dyskutanci, by tę dyskusję podtrzymać.

*Z języka angielskiego przełożył Marek Gensler,
z niemiecką wersją tekstu porównał Andrzej Maciej Kaniowski*

BIBLIOGRAFIA

- Anagnostopoulos Georgios, *Aristotle on the Goals and Exactness of Ethics*, University of California Press, San Diego 1994.
- Animal Rights and Human Obligations*, red. Tom Regan, Peter Singer, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1976.
- Animals, Men and Morals: An Inquiry into the Maltreatment of Non-humans*, red. Roslind Godlovitch, Stanley Godlovitch, J. Harris, Taplinger, New York 1972.
- Apel Karl-Otto, *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1988.
- Benhabib Seyla, *In the Shadow of Aristotle and Hegel: Communicative Ethics and Current Controversies in Practical Philosophy*, w: *Hermeneutics and Critical Theory of Ethics and Politics*, red. Michael Kelly, MIT Press, Cambridge, Mass. 1990.

³⁶ Jest to kwestia, do której czynią aluzję niektóre filozofki, krytykując etykę dyskursu za jej racjonalistyczne obciążenie (i genderową ślepotę). „Moralne ja nie jest moralnym geometrą, ale cielesnym, skończonym, cierpiącym i obdarzonym emocjami bytem” (Seyla Benhabib, *In the Shadow of Aristotle and Hegel: Communicative Ethics and Current Controversies in Practical Philosophy*, w: *Hermeneutics and Critical Theory of Ethics and Politics*, red. Michael Kelly, MIT Press, Cambridge, Mass. 1990, s. 20). Rozumiem to w ten sposób, że posiadanie biologicznego ciała jest warunkiem bycia podmiotem praw moralnych, a kwalifikacja jako podmiot praw moralnych jest warunkiem wstępnym do bycia uczestnikiem dyskusji moralnych (choć może niepełnie w tym samym sensie, co bycia uczestnikiem dyskusji teoretycznych). Ci jednak, którzy występują przeciwko „genderowej ślepotce” (ibidem, s. 21), mogliby pozwolić sobie na refleksję, czy sami nie cierpią, być może, na „ślepotę gatunkową”.

- Bentham Jeremy, *Wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa*, przeł. Bogdan Nawroczyński, PWN, Warszawa 1958.
- Böhler Dietrich, *Menschenwürde und Mensehtötung. Über Diskursethik und utilitaristische Ethik*, „Zeitschrift für Evangelische Ethik” 1991, t. 35, nr 1, s. 166–186.
- , *Mensch und Natur: Verstehen, Konstruieren, Verantworten*, „Deutsche Zeitschrift für Philosophie” 1991, t. 39, nr 9, s. 999–1019.
- Brennan John M., *The Open-Texture of Moral Concepts*, Macmillan, London 1977.
- Clark Stephen, *The Moral Status of Animals*, Oxford University Press, Oxford 1977.
- Cohen Carl, *The Case of the Use of Animals in Biomedical Research*, „The New England Journal of Medicine” 1986, t. 315, nr 14, s. 865–870.
- D’Amato Anthony, Sudhir K. Chopra, *Whales: Their Emerging Right to Life*, „American Journal of International Law” 1991, t. 85, nr 1, s. 21–62.
- Dworkin Ronald, *Biorąc prawa poważnie*, przeł. Tomasz Kowalski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Earthbound. New Introductory Essays in Environmental Ethics*, red. Tom Regan, Random House, New York 1984.
- Frey Raymond, *Interests and Rights: The Case against Animals*, Oxford University Press, Oxford 1980.
- , *Rights, Killing and Suffering*, Clarendon Press, Oxford 1983.
- Habermas: Critical Debates*, red. John B. Thompson i David Held, Macmillan, London 1982.
- Habermas Jürgen, *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1991.
- Killing and Letting Die*, red. Bonnie Steinbock, Alastair Norcross, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1980.
- Kuhse Helga, Peter Singer, *Should the Baby Live? The Problem of Handicapped Infants*, Oxford University Press, Oxford 1985.
- Leahy Michael P.T., *Against Liberation: Putting Animals in Perspective*, Routledge, London 1991.
- Matters of Life and Death. New Introductory Essays in Moral Philosophy*, red. Tom Regan, Random House, New York 1986.
- Midgley Mary, *Animals and Why They Matter*, University of Georgia Press, Athens 1983.
- The Moral Import of Science*, red. Andrew J. I. Jones, Sygma Forlag, Bergen 1988.
- Passmore John, *Man’s Responsibility for Nature: Ecological Problems and Western Traditions*, University of California Press, Duckworth 1974.
- The Problem of Abortion*, red. J. Feinberg, Wadsworth Publishing Co., Belmont, California 1973.
- Rachels James, *Created from Animals. The Moral Implications of Darwinism*, Oxford University Press, Oxford 1990.
- Regan Tom, *The Case for Animal Rights*, University of California Press, Berkeley 1984.
- Ruse Michael, *Taking Darwin Seriously*, Blackwell, Oxford 1986.
- Singer Peter, *Applied Ethics*, Oxford University Press, Oxford 1986.
- , *On Being Silenced in Germany*, „The New York Review”, 15 sierpnia 1991.
- Skirbekk Gunnar, *Rationality and Modernity*, Scandinavian University Press, Oslo 1993.
- Skjervheim Hans, *Objectivism and the Study of Man*, Scandinavian University Press, Oslo 1959.
- Taylor Paul W., *Respect for Nature. A Theory of Environmental Ethics*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1986.
- Tranøy Knut Erik, *On the Ethics of Animal and Human Experimentation*, w: *The Moral Import of Science: Essays on Normative Theory, Scientific Activity and Wittgenstein*, red. Andrew J. I. Jones, Sygma Forlag, Bergen 1988, s. 83–97.
- Tooley Michael, *Abortion and Infanticide*, Clarendon Press, Oxford 1984.
- Waismann Friedrich, *Verifiability Logic and Language*, red. Antony Flew, seria I, Blackwell, Oxford 1960.

Winch Peter, *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*, przeł. B. Chwedeńczuk, Oficyna Naukowe, Warszawa 1995.

Zur Debate über Euthanasie, red. Rainer Hegselmann i Reinhold Merkel, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1991.

ETHICAL GRADUALISM – BEYOND ANTHROPOCENTRISM AND BIOCENTRISM?

The realm of ethics is most often restricted to man and the human world: only humans can act morally or immorally, only humans can be morally praised or blamed, only humans can be moral agents and only humans can be moral subjects. To which extent is this ethical anthropocentrism tenable? In the light of contemporary biological knowledge and its recognition of biological continuities and gradual distribution of properties characteristic for living creatures, how can such strict division and the notion of the privileged position of man be still valid? Should not we reduce or overcome human speciesism? In this paper I shall consider arguments in favour of such a paradigmatically unique ethical standing for humans, and I shall look into arguments in favour of an ethical gradualism between humans and other mammals and between man and nature.

Keywords:

ethical gradualism, anthropocentrism, moral rights, animal rights, ethics of discourse, metaethics

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.03>

Maria Łojek-Kurzętkowska

Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa
Uniwersytet Gdański
maria.lojek@hotmail.com

**DIALEKTYKA OPORU
EDUKACJA JAKO PROCES ODKRYWANIA ZNACZEŃ**

Abstrakt

Dominujący w nowoczesności podział praktyk edukacyjnych na dwa niezależne elementy: czynnik poznawczy i emocjonalny, doprowadził do nieadekwatnego pojmowania podmiotu i celu działań edukacyjnych. Stosowanie aparatu pojęciowego związanego z wymianą usług oraz kształtowaniem kompetencji kluczowych, spowodowało zredukowanie działań edukacyjnych do czynników ekonomicznych. Celem artykułu jest ukazanie znaczenia pojęcia oporu jako ogniwa łączącego element kognitywny i emocjonalny w nauczaniu. W tekście przyjęte jest założenie, iż osiągnięcie autonomii moralnej przez wychowanków uznaje się za cel działań edukacyjnych. Pierwsza część tekstu stanowi analizę pojęć samowiedzy, podmiotowości i oporu obecnych w *Fenomenologii ducha* Georga Wilhelma Friedricha Hegla. W drugiej części rozważań pojęcia te odniesione zostają do problematyki współczesnej edukacji moralnej. Przedstawiona zostaje językowa koncepcja edukacji autorstwa Paula Standisha, podkreślająca rolę czynnika emocjonalnego w kształtowaniu autonomii moralnej wychowanków. Pojęcie oporu edukacyjnego okazuje się być koniecznym ogniwem łączącym dwie istotne perspektywy: samoświadomość wychowanka i dyskursowy świat, składający się ze społecznie uwarunkowanych aktów mowy.

Słowa kluczowe:

edukacja, opór, autonomia moralna, samoświadomość, Paul Standish

WPROWADZENIE

Czwarty rozdział *Fenomenologii ducha* Georga Wilhelma Friedricha Hegla, poświęcony jest rozważaniom na temat samowiedzy podmiotowej. Ilustrując i wyjaśniając proces kształtowania się samoświadomości, Hegel konstruuje figurę pana i sługi wchodzących ze sobą w dialektyczną zależność. Walka rozgrywająca się pomiędzy stronami to w istocie zderzenie dwóch form świadomości: samoistnego bytu dla siebie i niesamoistnego bytu w sobie (istnienia

charakterystycznego dla rzeczy)¹. Rezultatem dialektycznego ruchu jest odwrócenie sytuacji panowania. Paradoksalnie, to nie pan, który w punkcie wyjścia odznacza się istnieniem i mocą, ale sługa, który istnieje jedynie w perspektywie innej świadomości, osiąga stan pozwalający na dalszy postęp wolności ducha. Dzieje się tak dzięki samowiedzy, która kształtuje się na skutek emocjonalnego przeżycia strachu oraz uświadomienia sobie przez świadomość służebną możliwości formowania rzeczywistości zewnętrznej. Uchwycenie oporu rzeczywistości wobec czynności kształtowania świata przez własną świadomość, wiąże się z odkrywaniem roli tej świadomości w szerszym kontekście odniesień. Wprowadzenie nowych praw i ustanawianie zasad w świecie, wymaga bowiem w pierwszej kolejności przeżycia sytuacji oporu rzeczywistości oraz płynącej stąd samowiedzy podmiotowej. Dopiero w dalszej kolejności świat konieczności może stać się świadomie przeżywanym – poddającym się realnemu sprawstwu – intersubiektywnym światem kultury. Proces dialektyczny służy więc nie tylko osiągnięciu czy pogłębieniu samowiedzy, ale przede wszystkim uznaniu podmiotowości. Akt ten wpisuje się w społeczny kontekst stanowiąc ogniwo procesu rozwoju wspólnoty etycznej².

Podobnie rzecz przedstawia się, jeśli chodzi o kształtowanie się i rozwój autonomicznego podmiotu w procesie edukacyjnym. Dominujący w nowoczesności podział praktyk edukacyjnych na dwa niezależne elementy: czynnik poznawczy (niezależny od wartościowania) oraz emocjonalny (wolny od aspektu poznawczego), doprowadził do nieadekwatnego pojmowania podmiotu i celu edukacji moralnej³. Nauczanie skoncentrowane na konstruowaniu i sprawdzaniu testów, przywiązywanie nadmiernej wagi do kryteriów odnoszących się do zachowań, a nie do postaw społecznych wychowanków, a także stosowanie słownictwa związanego z wymianą usług i kształtowaniem zdolności technicznych, spowodowało zredukowanie działań edukacyjnych do kategorii ekonomicznych i instrumentalnych.

Powiązanie procesu kognitywnego i czynników emocjonalnych, będących odpowiedzią na edukacyjny dyskurs, stanowi, w moim przekonaniu, warunek konieczny kształtowania się autonomii moralnej wychowanka. Autonomii rozumianej nie tylko w kategoriach etycznych (samorozwój, wolność, odpowiedzialność), ale przede wszystkim w kategoriach społecznych (sprawstwo, możliwość modyfikowania znaczeń kulturowych). Ogniwo łączącym oba elementy jest pojęcie oporu, ujmowane w kategoriach nawiązujących do procesu dialek-

¹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia ducha*, przeł. Adam Landman, PWN, Warszawa 1963, s. 221–228.

² Por. Alex Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, tłum. Jakub Duraj, Nomos, Kraków 2012, s. 35.

³ Tego rodzaju diagnozy dokonuje w swoim artykule Paul Standish; por. Paul Standish, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, „Journal of Philosophy of Education” 2016, t. 50, nr 1, s. 99.

tycznego opisanego w *Fenomenologii ducha* i posiadające szczególną społeczną doniosłość. Ostatecznym celem procesu dialektyki oporu jest bowiem współkształtowanie przez wychowanków świata dyskursowych zależności. Uznanie podmiotowości jest warunkiem koniecznym tworzenia etycznej wspólnoty odniesień.

Pierwsza część artykułu zawiera rozważania na temat świadomości pana (1.1), świadomości służebnej (1.2) oraz wzajemnej relacji między tymi formami samowiedzy (1.3). Należy przy tym zastrzec, iż terminologia Hegla zostaje zastosowana tu w oderwaniu od historiozoficznego i ontologicznego kontekstu. Dialektyka pana i sługi jest w niniejszych rozważaniach ujmowana jako ilustracja procesu formowania się podmiotowości sprawczej. Celem jest zarysowanie kwestii rozwoju samowiedzy oraz wyjaśnienie roli oporu w kształtowaniu się społecznej postawy wychowanka.

W drugiej części tekstu podjęta zostaje kwestia odniesień do problematyki edukacji moralnej. Przedstawiona jest tu językowa koncepcja edukacji autorstwa Paula Standisha, która podkreśla konieczność łączenia czynnika poznawczego i emocjonalnego w procesie wychowawczym.

Uzupełnieniem rozważań brytyjskiego filozofa jest pojęcie oporu edukacyjnego, który pojawia się na styku dwóch perspektyw: świadomości wychowanka i dyskursowego świata, składającego się z językowych aktów mowy. Dyskurs, do którego nawiązuje angielski filozof, staje się w tym kontekście polem rzeczywistego odniesienia dla kształtującej się podmiotowości.

Odczytując proces dialektyczny jako formowanie się realnego, społecznego sprawstwa, język staje się „przepustką” do świata, w którym „własny głos” wychowanka daje możliwość rzeczywistego wpływu na kształtowanie się relacji i znaczeń społecznych. Świat intersubiektywnych odniesień staje się wspólną przestrzenią myśli i działania. Aktywne i rzeczywiste uczestnictwo w dyskursowym świecie odniesień, wiąże się z odkryciem intersubiektywnego charakteru kultury. Jest to także warunek konieczny kształtowania się wspólnoty moralnej, opartej na podmiotowej autonomii i poczuciu realnego wpływu na świat i interpretację zachodzących w nim zdarzeń.

RAMY TEORETYCZNE I ZASTRZEŻENIA POJĘCIOWE

Chociaż koncepcja konstruktywnego znaczenia oporu oraz pojęcie samowiedzy jako warunku autonomii podmiotowej, kryjące się pod bogatą metaforyką dialektyki Hegla, stanowią ważne źródło rozważań na temat edukacji moralnej, należy poczynić kilka istotnych zastrzeżeń, co do zakresu stosowalności tego modelu.

Byłoby znaczącym błędem proste przeniesienie relacji pan-sługa na schemat edukacyjny odpowiadający relacji: nauczyciel-wychowanek. Trudno wyobrazić

sobie dosłowne zastosowanie wymienionych figur do zależności edukacyjnych. Figura „pana” reprezentuje tutaj raczej szeroko rozumiany zespół czynników edukacyjnych, z którymi styka się wychowanek, a które ostatecznie służą ukonstytuowaniu się jego społecznej autonomii. Figura „sługi” nie odpowiada też w prosty sposób pojęciu wychowanka. Metafora ta służy raczej ukazaniu stanu samowiedzy ucznia w toku procesu edukacyjnego. Dialektyka oporu jest metaforą procesu edukacyjnego o tyle, o ile ilustruje ona to, w jaki sposób praktyki edukacyjne mogą służyć kształtowaniu się społecznej autonomii. Czynnikiem, które sprzyjałyby przejściu od „świadomości nieistotnej” – w tym ujęciu – pozbawionej faktycznej autonomii, zależnej w pełni od czynników zewnętrznych, takich jak np. obowiązujący w świecie społecznych zależności dyskurs – do „świadomości samoistnej”, jest właściwie rozumiany opór edukacyjny oraz wpływ emocjonalny.

Istotne jest także adekwatne rozumienie obu wspomnianych czynników. Błędem byłoby uznanie, że sposobem służącym emancypacji wychowanka byłoby stosowanie przymusu czy innych, tradycyjnych technik dyscyplinujących. Podobnie, impuls emocjonalny służący rozwojowi podmiotowości nie zasadza się tutaj na budzeniu strachu czy trwogi. Opór traktowany jest tutaj jako niezbędny element relacji edukacyjnej. Przejawem tak rozumianego oporu może być reakcja na obowiązujący schemat pojęciowy, naukowy model opisu świata, schemat komunikacji lub podział ról społecznych. Impuls emocjonalny jest natomiast reakcją towarzyszącą odkryciu możliwości modyfikowania zastanego stanu rzeczy. Oba czynniki łączy ich dyskursowy charakter. Konstruowanie społecznej podmiotowości odbywa się w ramach określonej wspólnoty językowej. Faktyczna emancypacja podmiotowości zachodzi poprzez odkrycie językowych (symbolicznych) zależności, zakwestionowanie obowiązujących schematów dyskursu i odkrycie znaczenia „własnego głosu” w kształtowaniu rzeczywistości społecznej.

Ważnym zastrzeżeniem jest także uznanie, że pojęcie „walki”, którym posługuje się Hegel, może być wykorzystane we współczesnej refleksji edukacyjnej jedynie w ograniczonym, ale zarazem bardzo istotnym zakresie. Posłużenie się pojęciem zderzenia świadomości, służy zilustrowaniu procesu kognitywno-emocjonalnego, zmierzającego do ukształtowania się i rzeczywistego uznania, tworzącej się w dialektycznym procesie podmiotowości wychowanka. Pojęcie dialektyki oporu nie ogranicza się w tej interpretacji do procesu konstruowania podmiotowości w jej ontologicznym czy poznawczym wymiarze. Trudno wyobrazić sobie, aby w demokratycznym społeczeństwie uznanie tak rozumianej podmiotowości nie stanowiło oczywistego punktu wyjścia do budowania relacji edukacyjnej. Poprzez dialektykę oporu należy raczej rozumieć proces konstruowania społecznego wymiaru podmiotowości. Istnieje znacząca różnica pomię-

dzy przyznaniem ontycznego statusu niezależnej, samoświadomej jednostki będącej podmiotem działań moralnych, a uprawomocnieniem podmiotowości pojmowanej w kategoriach realnego, społecznego (i etycznego) sprawstwa.

Odkrycie znaczenia „własnego głosu”, uprawomocnienie jego istnienia w polu społecznych relacji, jest warunkiem koniecznym rozwoju pełnej, zakorzenionej we wspólnocie demokratycznej, autonomii. Włączenie elementu emotywnego do procesu poznawczego nie służy w tym kontekście potwierdzeniu statusu ontycznego wychowanka, ale nadaniu rzeczywistego, społecznego sprawstwa kształtującej się podmiotowości. Uznaniu tak rozumianej podmiotowości wychowanka, towarzyszy modyfikacja wzajemnych zależności pomiędzy „panem” i „sługą”. Ukształtowanie się i nabycie sprawstwa przez wychowanka związane jest z możliwością modyfikowania całego układu odniesienia, w jakim funkcjonuje podmiotowość. Dla Hegla, punktem dojścia procesu dialektycznego jest ukształtowanie się intersubiektywnego świata kultury. W procesie edukacyjnym, rzeczywistością ukonstytuowaną w efekcie wzajemnego wpływu stron jest wspólny świat dyskursowych (w tym także etycznych) odniesień.

1. DIALEKTYKA PANA I SŁUGI

Georg Wilhelm Hegel opisuje zderzenie świadomości pana i sługi jako postępujący ruch samowiedzy. Ostatecznie, w długofalowej perspektywie dziejów, jest to proces prowadzący do ukonstytuowania się ludzkiej autonomii. W sytuacji wyjściowej pan reprezentuje świadomość, której władza nad rzeczywistością opiera się na negacji wszystkiego, co jest od niej różne. Sługa reprezentuje świadomość, która posiada znaczenie jedynie jako odniesienie dla istnienia świadomości pana. Oba rodzaje świadomości są ze sobą istotowo powiązane, ale nie mają one wiedzy na temat łączącej je koniecznej relacji. Tego rodzaju zewnętrzny ogląd wymagałby wzniesienia się ponad wzajemną dychotomię i wejścia na poziom myślenia filozoficznego. Tego rodzaju proces nie jest jednak możliwy w wypadku świadomości ducha na tak wczesnym etapie rozwoju.

Zarysowując analogię do procesu edukacyjnego zauważmy, że sytuacja ta przypomina początki procesu edukacyjnego, ukierunkowane na przekazywanie pojęciowych schematów, wdrażanie do ukształtowanych społecznych ról i relacji, uczenie obowiązujących form komunikacji. Schemat ten podkreśla bierność świadomości służebnej, jej zależność od narzuconego wzorca poznawczych i społecznych odniesień.

Kolejne części sekcji pierwszej tekstu dotyczą charakterystyki i wyjaśnienia znaczenia świadomości pana, opisu i znaczenia świadomości służebnej oraz relacji pomiędzy dwiema formami wiedzy. Pod koniec rozważań w tej sekcji, wyjaśnione zostaje pojęcie oporu w perspektywie dialektyki Hegla. Analiza

fragmentów *Fenomenologii ducha* stanowi wprowadzenie do rozważań na temat możliwych ujęć procesu edukacji moralnej.

1.1. PRAGNIENIE ROZKOSZOWANIA SIĘ ŚWIATEM ŚWIADOMOŚĆ SAMOISTNA

Do istoty „świadomości dla siebie”⁴ należy fakt, iż jest ona zapośredniczona przez świadomość sługi. Zarysowując schemat wzajemnych zależności opisywanych przez Hegla, wyróżnić można dwa rodzaje odniesienia charakteryzujące świadomość pana. Bezpośrednie poznanie odnosi się zarówno do rzeczy pojmowanej jako samoistny przedmiot pożądania, jak i do samego siebie jako pożądającego rzeczy. Drugi rodzaj odniesienia, a więc poznanie pośrednie, dotyczy uznania sługi jako zależnego od istnienia pana. Świadomość istnienia sługi jest możliwa dzięki istnieniu stosunku panowania ustanowionego w walce o dominację. Pośredni stosunek poznania charakteryzuje także stosunek pana do rzeczy, w sytuacji gdy pojmowana jest ona jako byt niesamoistny. Ten rodzaj ujęcia rzeczy staje się dla świadomości samoistnej dominującym obrazem świata. Bezpośrednia relacja pożądania rzeczy nie może spełnić oczekiwań świadomości samoistnej, ponieważ wiąże się ona z brakiem możliwości swobodnego korzystania ze świata. W relacji bezpośredniej, rzecz traktowana jest przez pana jako byt istniejący samodzielnie względem jego własnego istnienia. Dopiero uznanie rzeczy za byt pośredni, a więc zależny od pracy i działania sługi, umożliwia zanegowanie jej samoistności i dowolne z niej korzystanie przez świadomość samoistną.

Pan potrzebuje zatem pośrednictwa sługi, jego aktywności twórczej i formującej, aby „oswoić” rzeczywistość i uczynić ją zależną od własnej woli. W tym schemacie, zarówno sługa, jak i rzeczywistość zewnętrzna ostatecznie ulegają negacji, gdyż jawią się świadomości dominującej jako niesamoistne. Z faktem tym wiąże się zapowiedź niepowodzenia procesu upodmiotowienia świadomości samoistnej. Dominacja nad świadomością służebną przynosi bowiem wzrost „świadomości nieistotnej”⁵. Postęp wiedzy pana dotyczy jedynie dwóch sfer: aktywności sługi oraz funkcjonowania rzeczy. W tym układzie wzajemnych relacji wiedzy, pan nie dowiaduje się niczego nowego o samym sobie. Stan jego świadomości nie wykracza poza ramy wyznaczone działaniem sługi i korzystaniem z uformowanej za jego pośrednictwem rzeczywistości. Fakt ten skazuje „świadomość dla siebie”⁶ na stopniowy zanik znaczenia, a w ostateczności, na całkowitą utratę dotychczasowej dominacji zarówno nad sługą, jak

⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia ducha*, s. 221.

⁵ Ibidem, s. 223.

⁶ Ibidem, s. 221.

i światem. Świadomość symbolizowana przez pana nie jest zdolna do osiągnięcia samowiedzy, a w konsekwencji do rozwinięcia autonomii i podmiotowości.

Zarysowując analogię do procesu edukacyjnego, w pewnym uproszczeniu można uznać, że świadomość panująca – odzwierciedlająca w tej metaforze całość „urządzeń” instytucji edukacyjnej – potrzebuje wychowanka do tego, aby trwać, funkcjonować oraz generować rzeczywiste efekty w świecie społecznym. Skoncentrowanie uwagi na wychowanku jako tym, którego dotyczy proces edukacyjny i jego długofalowe oddziaływanie, powoduje, że znaczenia nabiera nie tyle instytucjonalny, gotowy przekaz wzorców i schematów, ile raczej sam wychowanek jako podmiot oddziaływania i odbiorca przekazu.

1.2. TWÓRCZOŚĆ I LĘK – ŚWIADOMOŚĆ ZALEŻNA

Według Hegla, w punkcie wyjścia świadomość służebna polega na uznaniu samego siebie jako nieistotnego, a więc na przyjęciu świadomości pana jako wyznacznika własnego życia i działania. Podobnie, rzeczywistość kształtowana przez pracę sługi jest ujmowana jako samoistna wobec jego aktywności. Świat zewnętrzny, pojmowany jako samodzielny i nie poddający się ani pełnemu podporządkowaniu ani procesowi negacji, podlega jedynie ograniczonej aktywności formowania. Istnienie i twórczość świadomości niesamoistnej są jednak jedynie czynnikiem pośrednim do realizowania woli świadomości panującej. Sługa jest rodzajem narzędzia służącego panu do opanowania samoistnego świata.

Chociaż pozornie wydawałoby się, że w układzie tym sługa nie jest w stanie uzyskać samowiedzy, ponieważ realizuje jedynie czynności narzucone przez świadomość samoistną, to właśnie akt twórczy staje się koniecznym ogniwem jego emancypacji. Formowanie rzeczywistości wiąże się z urzeczowieniem i nadawaniem przedmiotom określonej funkcji. Byt zewnętrzny okazuje się podlegać ukierunkowanym zmianom. Świat zewnętrzny, pierwotnie pojmowany przez sługę jako samoistny, staje się światem możliwym do oswojenia i wypełnienia nową treścią.

Zaistnienie relacji między świadomością służebną, a tym, co jest przez nią bezpośrednio kształtowane, staje się pierwszym warunkiem realnej samowiedzy. Drugim warunkiem osiągnięcia samowiedzy jest doświadczenie strachu w relacji podporządkowania stające się udziałem sługi. Przeżycie to uwidacznia słudze istnienie samego siebie jako całościowego, trwałego podmiotu zewnętrznego oddziaływania. Sługa funkcjonuje na styku wpływu wywieranego przez świadomość panującą oraz wpływu, jakim on sam dysponuje wobec zewnętrznego świata. Aktywnie kształtuje świat, sam podlegając ciągłemu kształtowaniu. Dzięki temu procesowi, możliwe staje się odkrycie własnej podmiotowości. Świadomość symbolizowana przez sługę stanowi konieczne ogniwo kształtowania się samowiedzy i uznania jego autonomii. Dwa warunki: zewnętrzny opór

rzeczywistości i emocjonalna reakcja na wpływ rzeczywistości, umożliwiają dalszy proces rozwoju wiedzy oraz wolności.

Proces edukacyjny także zawiera w sobie oba komponenty. Odkrycie przez wychowanka możliwości wpływu na zewnętrzną rzeczywistość, modyfikacji i transformowania znaczeń, symboli, relacji społecznych, a także uświadomienie sobie znaczenia własnej sprawczości, przyczynia się do kształtowania się podmiotowości wychowanka. Emocjonalna reakcja towarzysząca odkryciu oporu płynącego ze świata gotowych, ukształtowanych i przekazywanych schematów poznawczych i społecznych, wzmacnia potrzebę przekształcania rzeczywistości – wyrażenia własnego sądu i przyjęcia aktywnej i twórczej postawy w świecie dyskursowych zależności.

1.3. ODKRYCIE PARADOKSU

Dialektyka pana i sługi ilustruje interesujący paradoks dotyczący powstawiania samowiedzy, a w konsekwencji także podmiotowości ludzkiej. Świadomość nieistotna rozwija w sobie zdolność do ujmowania wiedzy o sobie samej, co otwiera możliwość tworzenia podmiotowości ujmowanej jako istnienie zdolne do panowania nad sobą (autonomia) i konstytuowania świata w jego koniecznych ramach (wolność). Pierwszym krokiem jest jednak emancypacja w obszarze świadomości sługi. Osiąga on dwie bardzo istotne rzeczy: samowiedzę polegającą na dostrzeżeniu nowych treści w ramach własnej świadomości oraz poczucie sprawstwa w odniesieniu do rzeczywistości zewnętrznej.

Dodawanie nowych treści świadomości, a więc kształtowanie samego siebie, rozpoczyna się od odkrycia bytu dla samego siebie w sytuacji lęku o własne życie. Sługa odkrywa, że przemijające odczucia strachu są ze sobą powiązane i dotyczą istoty trwałej, realnie istniejącej. Kształtowanie siebie zachodzi zaś dzięki pracy, która powoduje, że sługa zrywa swoje przywiązanie do świata. Jest to możliwe dzięki temu, że formowanie rzeczy, w przeciwieństwie do ich pożądania, prowadzi do odkrycia stałości relacji między podmiotowością i światem.

Dla kontrastu, konsumując świat, pochłaniając rzeczywistość i czyniąc ją podporządkowaną własnej żądzy, pan żyje w ciągłym niedosyć. Pragnienie rzeczy ogranicza do sfery własnych, przemijających odczuć. W ten sposób, świadomość panująca zamyka się całkowicie na prawdę o świecie. Tymczasem, to właśnie praca, którą podejmuje sługa, stanowi realne wejście w kontakt z rzeczą. Otwarcie się na stawiany przez nią opór, pozwala odkryć słudze istnienie trwałej, podmiotowej podstawy jego relacji do świata. Rzeczywistość, która jeszcze niedawno jawiła się świadomości służebnej jako przestrzeń samoistna, okazuje się podlegać wpływowi tego, co jest wobec niej zewnętrzne. Podobnie, opór stawiany przez rzecz ukazuje, że musi istnieć jakieś realne źródło wpływu, pewna określona podmiotowość, która aktywnie kształtuje zewnętrzny świat. Paradoks dialektyki pana i sługi ujawnia się w tym, że świadomość pierwotnie

istniejąca traci swoje znaczenie i całkowicie zatracza możliwość poznania prawdy, a „świadomość niesamoistna” nabywa realnej samowiedzy i potwierdzenia.

Podobnie, dyskursowy świat, do którego wkracza wychowanek okazuje się być rzeczywistością nie w pełni ukształtowaną, lecz polem do odkrywania nowych form uczestnictwa i modyfikacji. Pierwotnie narzucane w procesie edukacyjnym schematy, okazują się stanowić przestrzeń otwartą na negocjowanie znaczeń, a świadomość współuczestnictwa w językowym świecie zależności, nadaje sens działaniom służącym aktywnemu współorganizowaniu rzeczywistości. Odkrycie trwałości istnienia intersubiektywnego świata idące w parze z jego podatną na współtworzenie naturą, uświadamia odpowiedzialność za współtworzenie społecznej, językowej i etycznej wspólnoty.

2. „POŻĄDANIE HAMOWANE”⁷

Motyw oporu jako czynnika kształtującego samowiedzę jest inspirującym punktem wyjścia i podstawą wielu ciekawych koncepcji na gruncie dziedzin szczegółowych filozofii. Druga część artykułu poświęcona jest analizie elementów procesu edukacyjnego zmierzających do rozwoju społecznej autonomii, pojawiających się w koncepcji edukacji autorstwa brytyjskiego filozofa edukacji, Paula Standisha. Chociaż autor ten powołuje się głównie na tradycję filozofii analitycznej w ujęciu Ludwiga Wittgensteina oraz filozofii klasycznej, rozumianej w kategoriach systemu Arystotelesa, kwestia ujmowania procesu edukacyjnego jako zmierzającego do ukształtowania się autonomii podmiotowej jest w rozważaniach Standisha wyraźnie obecna. Moim celem jest przedstawienie problemu filozoficznego zarysowanego przez brytyjskiego filozofa, aby ukazać w jaki sposób możliwe jest zastosowanie dialektyki oporu G. W. F. Hegla we współczesnej, praktycznej myśli w obszarze filozofii edukacji. Kluczowe jest wykorzystanie w tym fragmencie analiz językowego odniesienia stanowiska Standisha.

Część pierwsza rozważań w tej sekcji koncentruje się wokół ogólnego rozumienia procesu edukacyjnego jako działania łączącego w sobie elementy przekazu racjonalnego i emocjonalnego. Analiza wzbogacona zostaje o rozważania na temat kondycji polskiej edukacji. Warto zaznaczyć, że proces edukacyjny jest w kontekście rozważań Standisha traktowany bardzo szeroko. Praktyką edukacyjną jest zarówno formalne, instytucjonalne działanie w ramach kształcenia szkolnego, jak i proces wychowania rozpoczynający się w momencie wejścia dziecka w świat językowych symboli. Wnioski dotyczące szkoły, zawarte w niniejszym tekście, odnoszą się do formalnego elementu procesu wychowawczego. Należy jednak podkreślić, że kształcenie szkolne jest zaledwie jednym z etapów i aspektów praktyki edukacyjnej. Pojmując działania wychowawcze

⁷ Ibidem, s. 226.

jako proces należy mieć świadomość, że rozpoczyna się on znacznie wcześniej niż sugeruje to czas realizowania formalnej edukacji.

W drugiej części przywołana zostaje koncepcja edukacji w ujęciu Paula Standisha oraz ujęcie natury ludzkiej w rozumieniu Johna McDowella. Część trzecia poświęcona jest analizie procesu wychowawczego jako aktu komunikacji we wspólnocie językowej. W sekcji tej pojawia się odniesienie do pojęcia oporu w edukacji moralnej oraz nawiązanie do rozważań obecnych w *Fenomenologii ducha* G. W. F. Hegla.

2.1. DOŚWIADCZENIE EDUKACYJNE – RACJONALNOŚĆ I EMOCJE

W świetle analiz Paula Standisha, brytyjskiego filozofa edukacji, nowoczesne⁸ pojmowanie nauczania wiąże się z uznawaniem podziału praktyk edukacyjnych na dwa samodzielne wobec siebie elementy: niezależny od wartościowania czynnik poznawczy oraz wolny od aspektu poznawczego czynnik emocjonalny⁹. Ilustracją tego stanu rzeczy jest nauczanie koncentrujące się na wyznaczaniu kryteriów oceniania zachowań, uprzywilejowaniu zdolności technicznych oraz stosowaniu języka związanego z wzajemną wymianą usług. Nowoczesna edukacja nie przywiązuje wystarczającej wagi do postaw moralnych, emocjonalności wychowanków oraz do rozwoju autonomii moralnej.

Przyglądając się językowym określeniom dominującym w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, uwagę zwraca przede wszystkim podkreślanie roli „kompetencji kluczowych” w nauczaniu oraz podnoszenia efektywności i poszerzania zakresu ewaluacji samego procesu nauczania. Znacznie rzadziej język ten operuje pojęciami samowiedzy, autonomii czy wolności. Miernikiem dobrego poziomu nauczania jest wysoka zdawalność testów zewnętrznych oraz znacząca liczba laureatów konkursów przedmiotowych. Dobrym uczniem jest ten, który potrafi skutecznie operować własnymi zasobami umiejętności i wiedzy w rozwiązywaniu schematycznych zadań i testów egzaminacyjnych. Dobrym nauczycielem jest zaś taki, który potrafi nauczyć określonych kompetencji edukacyjnych oraz zastosować skuteczny i efektywny warsztat w zakresie kształcenia tych umiejętności. Młodzież także dostrzega opisywane powyżej tendencje, czego wyrazem mogą być odpowiedzi udzielone w ankietach na temat szkolnej edukacji.

Opisując polską szkołę, licealiści podkreślają kilka istotnych, problematycznych kwestii. Znacząca część pytanых uważa, że edukacja szkolna: „nie

⁸ Termin nie odnosi się do porządku chronologicznego, ale problemowego. Jest to rozumienie bliskie ujęciu Michela Foucault w jego archeologii wiedzy, gdzie nowoczesność oznacza funkcjonowanie określonego rodzaju dyskursowych praktyk (m.in. dyscyplin wiedzy, relacji władzy, modeli komunikacji). Por. Michael Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. Tadeusz Komendant, Aletheia, Warszawa 2011.

⁹ Paul Standish, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, s. 99.

przygotowuje ich do prawdziwego życia”, „stwarza fałszywe problemy oraz sztuczne sytuacje, które są specjalnie zaprojektowane dla celów edukacji”. Młodzi ludzie uważają treści procesu edukacyjnego za niepowiązane z ich realnymi, życiowymi potrzebami. Ubolewają nad tym, że szkoła nie pomaga im rozwijać pełnego potencjału twórczego i naukowego. W ich opinii, nauczyciele koncentrują się głównie na przeprowadzaniu testów i ocenianiu efektów. Dla odmiany, szkoła ich marzeń powinna zdecydowanie bardziej przypominać instytucję akademicką, charakteryzującą się określonym stylem relacji oraz specyficzną strukturą organizacyjną. W opinii nastolatków, podstawowym celem nauki nie jest bowiem zdawanie egzaminów i testów, ale poznanie prawdziwej, a nie skrojonej specjalnie na ich potrzeby, wiedzy o świecie. Są jednak zgodni w uznaniu, że to, czego faktycznie uczą się w szkole, to jedynie rozwiązywanie testów, stosowanie schematów i modelowe wypełnianie kart odpowiedzi¹⁰.

Genezy zjawiska dominacji czysto technicznego i instrumentalnego modelu nauczania upatruje Paul Standish w szerszym kontekście filozoficznym, a mianowicie w opisywanym przez Hilarego Putnama oddzieleniu sfery faktów od sfery wartości oraz towarzyszącym mu założeniu, że w odróżnieniu od obiektywnych faktów, wartości moralne są czysto subiektywne¹¹. Konsekwencją takiego ujęcia norm faktów jest sprowadzenie procesu nauczania do kategorii efektywności i skuteczności. Językową ilustracją opisywanego zjawiska jest dominacja sądów warunkowych o formie: „Jeśli dysponujesz określonymi wartościami, wówczas działanie X stanowi najbardziej realistyczną strategię postępowania” w praktyce edukacyjnej. Działania wychowawcze sprowadzone zostają do kryteriów wywodzących się z języka ekonomii (efektywność, skuteczność), co z kolei prowadzi do błędnego ujmowania celu procesu edukacyjnego oraz opartego na uproszczeniu rozumienia natury ludzkiej. To jednak zbyt wąskie ujęcie natury ludzkiej. Według Standisha, autonomia podmiotowa kształtuje się poprzez doświadczenie edukacji. Przeżycie to ma charakter zarówno kognitywny (opiera się na przekazie treści), ale także emocjonalny (uwidocznienie postawy wobec prezentowanej lub odbieranej treści). Przyjrzyjmy się tej kwestii nieco bardziej szczegółowo.

Przedstawieniu teorii, wymianie opinii, a w bardziej ogólnym kontekście, dialektycznej relacji edukacyjnej, towarzyszy jakaś forma odślaniania się emocjonalności nauczyciela i wychowanka. Nie chodzi tutaj o podmiotowe przeżycia związane z osobistą, psychiczną sferą funkcjonowania, ale stosunek do wykonywanej praktyki i przekazywanej wiedzy. Dla Paula Standisha nauczanie nie powinno zasadać się wyłącznie na opanowaniu technicznej umiejętności, efektywnym zapoznawaniu uczniów z określonymi wiadomościami oraz umie-

¹⁰ Wyniki ankiety opracowane na podstawie badań własnych, przeprowadzonych w 2017 roku na grupie dwustu licealistów uczęszczających do szkół na terenie Trójmiasta.

¹¹ Paul Standish, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, s. 99.

jętnościami, ale na współuczestniczeniu we wspólnocie dyskursu. Nauczyciel przedstawiając komunikowaną treść, jest niejako zmuszony do skonfrontowania swoich postaw z podawanym przez siebie przekazem. Przejawiane przez niego zachowanie (silnie nacechowane emocjonalnie), oddaje dyskursowe znaczenie określonych kodów kulturowych. Opór wynikający z samej struktury i warunków procesu nauczania, umożliwia obu stronom – nauczycielowi i wychowankowi – zajęcie emocjonalno-kognitywnej postawy wobec świata. Według Paula Standisha, podmiotowość ludzka zasadza się na dwóch powiązanych ze sobą elementach konstytutywnych: racjonalności i emocjonalności. Nauczanie powinno uwzględniać oba te aspekty.

Należy poczynić w tym miejscu istotne zastrzeżenie. W swoich tekstach Paul Standish podkreśla, że najistotniejsze elementy działań edukacyjnych są obecne na wielu etapach kształcenia. Wskazuje na fakt, że nauczanie skierowane do małych dzieci, licealistów czy studentów posiada swój szczególny kontekst, ale kluczowe wnioski dotyczące społecznej doniosłości edukacji charakteryzują wszystkie etapy procesu¹². Wspólna jest zarówno ogólna matryca relacji: nauczyciel (rodzic) – treść – uczeń (wychowanek), a także emocjonalno-poznawczy komponent wychowania.

2.2. KONSTITUTYWNE ELEMENTY PROCESU EDUKACYJNEGO

Charakteryzując podmiot procesu edukacyjnego, Standish odnosi się do naturalistycznej koncepcji Johna McDowella będącej odpowiedzią na problem oddzielenia sfery faktów i wartości w kontekście ludzkiej natury. McDowell uważa, że u zarania życia, podobnie jak każdy inny organizm zwierzęcy, człowiek podlega przyczynowym zależnościom wywodzącym się ze sfery faktów biologicznych i fizycznych. Właściwy człowiekowi rozwój osobowy jest możliwy dzięki podleganiu zewnętrznym procesom edukacyjnym. Kształcenie służy przede wszystkim wytworzeniu wyższej i doskonalszej natury w bycie ludzkim. Prześtrzeń normatywnych relacji i zasad wyłania się wprost z ludzkich doświadczeń. Według McDowella, przeżycia podmiotowe zostają uporządkowane i ustrukturyzowane przez umysł człowieka, a zdolności konceptualne realizują się w ludzkim doświadczeniu. Dzięki temu, podlegające procesom edukacyjnym dziecko, wkracza w świat samoświadomych praktyk reprezentacji oraz uczestnictwa w społeczności ludzkiej¹³. Proces edukacyjny ma na celu rozwinięcie pełnego zrozumienia racjonalnego doświadczenia języka oraz wejście w świat intersubiektywnych praktyk dyskursowych.

¹² Por. Paul Standish, *Teaching Exposed: Education in Denial*, The Boyd Bode Lecture, Institute of Education, London 2014 (maszynopis), s. 2–5.

¹³ Paul Standish, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, s. 100–102.

Aby zilustrować różnicę pomiędzy doświadczeniem charakteryzującym zwierzę i człowieka, Standish zachęca czytelnika, aby wyobraził sobie zwierzę myjące ziemniaki w strumieniu¹⁴. Makak wie, że czyste ziemniaki smakują lepiej, ponieważ sam doświadczył przyjemnego wrażenia smakowego. Widzi także, że brud znika, gdy inny przedstawiciel tego gatunku myje ziemniaki w wodzie. Chociaż zwierzę nie rozumie zasady postępowania w analogicznych sytuacjach, a także nie ma świadomości pojęć ogólnych wyrażających oglądane i doświadczane przedmioty, angażuje się w konkretne działanie przynoszące mu bieżącą korzyść. Z drugiej strony możemy wyobrazić sobie dziecko, które myje plastikowe warzywa w pustej misce. Dziecko wkracza w symboliczną przestrzeń pojęć ogólnych. Nie tylko rozpoznaje ono praktykę polegającą na myciu warzyw obecną w świecie dorosłych, ale także, stosując fikcyjne przedmioty, demonstrowuje poznawczy dystans i własną modyfikację tego społecznie uwarunkowanego działania. Można założyć, że dziecko w pełni rozumie pojęcia ogólne, ich reprezentacje, a także dyskurs społeczny, w który zaangażowani są zarówno otaczający go dorośli ludzie, jak i on sam. Chociaż wraz z wiekiem zmienia się zasób przyswajanych i negocjowanych znaczeń językowych, schemat wkraczania w sferę dyskursu społecznego pozostaje ten sam.

Chociaż Standish uważa odniesienie do języka symbolicznego za bardzo istotne, wskazuje również, że proces edukacyjny jest czymś więcej niż tylko doświadczaniem istnienia relacji logicznych i normatywnych w rzeczywistości dyskursowej. Standish dostrzega, że doświadczenia dziecka mogą aktualizować jego racjonalny potencjał, niezależnie od ich moralnej zawartości. Zauważmy, że nie każda praktyka społeczna zasługuje na uznanie za doświadczenie z zakresu edukacji moralnej. Nauka gry w koszykówkę lub piłkę nożną stanowi działanie opierające się na symbolicznych pojęciach oraz ważnych społecznych regułach, ale nie jest pełnym doświadczeniem edukacji moralnej. Nawet jeśli tego rodzaju praktyki wdrażają do stosowania takich zasad moralnych jak chociażby reguła *fair play* czy współpraca zespołowa, nie stanowią one wystarczającego doświadczenia normatywnego. Brakującym elementem przeżycia wychowawczego jest kształtowanie samoświadomości i autonomii podmiotowej. Doświadczenie społecznej praktyki dostarcza wiedzy i świadomości obowiązujących „zasad gry”. Kolejnym, kluczowym krokiem w procesie edukacyjnym powinno być przyjęcie, zmodyfikowanie lub odrzucenie odkrywanych norm.

Powróćmy jednak do problemu relacji między umysłem i rozumowaniem. Według Standisha doświadczenie nie tylko wiąże się z myślami, ale także sam akt myślenia jest doświadczeniem. Przedmiot doświadczenia ma szerszy zakres niż przestrzeń rozumowania, ponieważ obejmuje także związki przyczynowe pomiędzy bytami. To właśnie dzięki wyższym wartościom „naturalne” aspekty

¹⁴ Ibidem, s. 98.

życia ludzkiego uzyskują swój niepowtarzalny charakter. Zwyczaje dorosłych i ich rozumowania, które ukazywane są poprzez praktyki edukacyjne, służą urzeczywistnieniu zdolności dziecka do racjonalizacji świata. Samo nauczanie rozumowania pozbawione istotnej treści byłoby jednak działaniem niewystarczającym. Standish zgadza się z McDowellem co do faktu, iż praktyki edukacyjne mają na celu rozwinięcie potencjału istot ludzkich w świecie. Proces ten opiera się jednak nie tylko na wrodzonej zdolności do rozwijania myślenia racjonalnego, ale przede wszystkim na emocjonalnej naturze człowieka¹⁵.

Przywołując dialektykę pana i sługi Hegla, zauważmy, że proces emancypacji świadomości wymaga dwóch kluczowych warunków. Pierwszym z nich jest emocjonalna reakcja związana z uświadomieniem sobie własnego istnienia w świecie. Drugim jest odkrycie własnego sprawstwa wobec rzeczywistości stawiającej konieczny opór wobec własnych działań. Podobnie praktyka edukacyjna dostarczając emocjonalnych wrażeń, otwiera wychowanka na odkrycie własnego udziału w otaczającej go rzeczywistości. Oczywiście, emocjonalny wpływ należy w tym przypadku ujmować w zdecydowanie bardziej ogólnych kategoriach niż zaproponowane przez Hegla uczucie trwogi. Nie chodzi wszakże o celowe straszenie wychowanka lub spowodowanie w nim odczucia jakiejś formy presji czy dominacji, ile raczej o stworzenie warunków umożliwiających pojawienie się emocjonalnego impulsu skłaniającego do podejmowania przemyśleń na temat własnej sytuacji egzystencjalnej. Chodzi tu raczej o umożliwienie doświadczenia procesu pozyskiwania wiedzy oraz gotowość do podjęcia dialogu na temat rzeczywistości społecznej. Dobrego przykładu tego rodzaju relacji edukacyjnej dostarcza Paul Standish opisując sytuację rozmowy dziecka z ojcem.

Standish przytacza scenariusz zdarzenia, w którym małe dziecko wchodzi do pokoju, w którym pracuje jego ojciec. Dziecko z trudem dobierając słowa, z wielkim przejęciem w głosie, informuje mężczyznę, że starsza siostra chłopca umieściła jego zabawkę w toalecie. Standish zwraca uwagę na to, że komunikując się z ojcem, dziecko nie tylko relacjonuje mu zaistniałą sytuację w celu przedstawienia faktów, ale przede wszystkim rejestruje emocjonalną reakcję dorosłej osoby na to szczególne zdarzenie. Chłopiec dowiaduje się, jak funkcjonuje realny świat i że to właśnie on jako człowiek ma coś ważnego do powiedzenia na temat otaczającej go rzeczywistości¹⁶. Uczenie się języka emocji nie polega jedynie na ich doświadczeniu, ale także na obserwowaniu dyskursowej rzeczywistości świata dorosłych. Podobnie, proces edukacji moralnej w szkole może przebiegać chociażby w formie dostarczania dobrych przykładów zachowań czy właściwych wzorców reagowania. Z pewnością jednak, wymaga on otwartości na wejście w dialog z wychowankiem na temat przebiegu, znaczenia

¹⁵ Ibidem, s. 113.

¹⁶ Ibidem, s. 114.

i motywów społecznych gier, które podejmują ludzie tworzący określoną społeczność.

Brytyjski filozof w podanym przykładzie wskazuje, że proces wejścia w świat językowych odniesień rozpoczyna się już w okresie wczesnego dzieciństwa. Dodaje jednak, że rozwój językowy nabiera tempa i ulega wzmocnieniu na kolejnych etapach procesu wychowawczego¹⁷. W świetle ciągłego, procesualnego charakteru edukacji, uprawnione jest uznanie, że działania kontynuowane na etapie kształcenia instytucjonalnego powinny uwzględniać coraz bardziej zaawansowane posługiwanie się językiem symboli, charakterystycznym dla określonej wspólnoty językowej.

Opisane zdarzenie można uogólnić do całościowej praktyki edukacyjnej, w której relacja edukacyjnego „ścierania się” się ze światem obejmuje trzy elementy: nadawcę (wychowujący dorosły), odbiorcę (wychowanek) i samą treść komunikatu. Stosując terminologię Hegla, „świadomość w sobie” reprezentowana w tym przykładzie przez wychowanka, wymaga odkrycia tego, co ogranicza jej sprawstwo w świecie. Aby stać się świadomością samoistną (autonomiczną, wolną, racjonalną), niezbędna jest konfrontacja ze światem zasad i reguł ustanawianych przez świat dorosłych. Odkrycie tych reguł następuje poprzez obserwowanie i przeżywanie reakcji emocjonalnych na określone zdarzenia w świecie. Odczuwanie emocji wiążących wychowanka z jego podmiotową podstawą oraz konfrontowanie własnych przeżyć ze światem zewnętrznym, umożliwi zaistnienie sytuacji „uprawomocnienia” własnego głosu. Wychowanek, analogicznie do świadomości niesamoistnej, wkracza w stadium emancypacji. Zauważa znaczenie własnej twórczej działalności. Dostrzega stojącą u jej podstaw podmiotowość sprawczą.

2.3. EDUKACJA MORALNA JAKO KOMUNIKOWANIE ZNACZEŃ

Zdaniem Paula Standisha, doświadczenie edukacyjne składa się z trzech istotowych elementów. Jego zasadnicze cele to: (1) odkrywanie rzeczywistości pojęć ogólnych: reprezentacji, przedmiotów i relacji między nimi; (2) odkrywanie zewnętrznej rzeczywistości (zasad i prawa), a więc świata, który jest doświadczany w osobistym przeżyciu i uznawany za coś, o czym warto i należy mówić; (3) odkrywanie własnego głosu, czyli roli człowieka, który ma coś do powiedzenia o zewnętrznej rzeczywistości, w którą się angażuje¹⁸.

Najważniejszym narzędziem tak rozumianej edukacji jest język, który umożliwia stawanie się pełnoprawnym uczestnikiem dyskursowej sieci społecznej. Język rozumiany jest w tym ujęciu jako nośnik racjonalności, autokreacji i autonomii podmiotowej. Jest to sfera intersubiektywna, obejmująca nie tylko

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Paul Standish, *Teaching Exposed: Education in Denial*, s. 6.

określony system znaczeń, ale także emocjonalne reakcje na określone zdarzenia i wszelkie formy aktów performatywnych. Na kod językowy danej społeczności składają się zatem nie tylko reguły składni i gramatyki oraz odpowiednie symbole stosowane w mowie lub piśmie, ale także wszelkie formy zachowań mających swoje ustalone, ale jednocześnie podatne na modyfikację znaczenie. W tym sensie, język staje się intersubiektywnym odniesieniem, rodzajem zewnętrznej, a jednocześnie także własnej struktury, wobec której określa się wychowanek. Reakcja ucznia i uczeniicy na treść komunikatu edukacyjnego oraz na jego uwarunkowania, staje się elementem niezbędnym do ukształtowania się podmiotowej samowiedzy.

Używając języka Hegla, „hamowane pożądanie”¹⁹ staje się w tej sytuacji trwałą podstawą kształtowania podmiotowości i autonomii. Edukacyjny opór, w postaci świata dyskursowych reguł, czynności mowy i reakcji emocjonalnych, staje się kluczowym ogniwem rozwoju jednostki podlegającej procesowi edukacyjnemu. Poczucie sprawstwa pojawia się tylko wobec czegoś, co nie podlega prostej negacji. Społeczny dyskurs funkcjonuje jako system odniesień dla tworzącej się podmiotowości. Świat językowych reguł poddaje się modyfikacji i jest swego rodzaju zaproszeniem do wkroczenia w społeczny i etyczny dialog z wspólnotą wychowawczą.

Pewnego wyjaśnienia wymaga społeczny kontekst komunikacji językowej. Koncepcja Paula Standisha odzwierciedla dwie, pozornie kontrastujące ze sobą wizje społeczne. Ujmując proponowany model w kategoriach angielskiego filozofa prawa, Antonego Duffa, można byłoby powiedzieć, iż przyjęta w nim została liberalno-komunitarna perspektywa wychowania²⁰. Z jednej strony, celem praktyki edukacyjnej jest bowiem rozwój moralnej autonomii podmiotu; podobnie jak teoria liberalna, podejście to zakłada, że nauczanie powinno zachęcać młodych ludzi do pełnego wykorzystania ich racjonalnego i emocjonalnego potencjału za pomocą języka, aby stać się niezależnymi podmiotami działań, według zasady: *Mówię, więc jestem*. Z drugiej strony, obecny jest w tym ujęciu także komunitarny punkt widzenia. Do pełnego rozwoju podmiotowości wymagana jest bowiem wspólnota językowa, stanowiąca rezerwuuar wspólnych znaczeń dyskursowych. Sieć językowa umożliwia rozwinięcie moralnej autonomii ucznia – autorefleksji i poczucia doniosłości własnego istnienia w świecie. Co równie istotne, zmiana zewnętrznej rzeczywistości staje się możliwa dzięki zastosowaniu aktów mowy, które z samej natury rzeczy mają charakter społeczny.

¹⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia ducha*, s. 226.

²⁰ Duff używa określenia „liberalno-komunitarny” model społeczności w odniesieniu do własnej koncepcji kary pojmowanej jako komunikowanie świeckiej pokuty. Por. Antony Duff, *Punishment, Communication and Community*, Oxford University Press, New York 2001.

Istnienie wspólnoty jako punktu odniesienia, nabiera szczególnego znaczenia, gdy uzmysłowimy sobie znaczenie pojęcia oporu w edukacji aksjologicznej. Ciekawej ilustracji tej kwestii dostarcza chociażby analiza relacji mistrz i uczeń w ujęciu Georga Steinera. Dla filozofa, sytuacją realnej nauki i poznania rzeczywistości jest akt emocjonalnego odrzucenia mistrza i jego nauk²¹. Rozwinięcie własnej koncepcji, zbudowanie własnego świata aksjologicznych reguł i autonomicznych działań, wymaga zwątpienia w autorytet i rozpoczęcia budowania własnej ścieżki edukacyjnej. Realna twórczość jest możliwa tylko dzięki odrzuceniu tego, co zewnętrznie oczekiwane. Prawdziwa wolność i niezależność wymaga przejścia od heteronomii do osobistego, podmiotowego sprawstwa.

Powracając do postaw procesu edukacyjnego w ujęciu Standisha, uczenie się jest aktem komunikacji składającym się z trzech podstawowych elementów: nauczyciela (wychowawcy), ucznia i treści komunikatu²². Możliwość (lub przypuszczalnie obowiązek) mówienia sprawia, że uczniowie wierzą, że jest coś istotnego, o czym warto mówić. Istotnym odkryciem jest to, że student (uczeń) dowiaduje się, że nie tylko dokonuje aktów mowy, ale przede wszystkim współtworzy sferę wspólnego języka. W relacji edukacyjnej potrzebny jest jednak jeszcze jeden istotny element. W przeciwnym razie, niemal każde wyrażenie językowe mogłoby zostać uznane za wartościowe. Na świecie musi istnieć coś, co jest warte zajęcia stanowiska.

Hegel w *Fenomenologii ducha* zwraca uwagę na to, że prawdziwa autonomia wymaga konkretyzacji: odkrycia i sformułowania treści samowiedzy. Aby osiągnąć stan wolności, świadomość niesamoistna musi przejść cały proces od zmagania się ze światem i własnymi emocjami, aż do odkrycia sensu własnego samorozwoju. Podobnie, edukacyjny opór i emocjonalna reakcja na proces wychowawczy służy nauce właściwego wartościowania. Odróżnienie tego, co istotne od tego, co drugorzędne, a także uchwycenie sensu zawartego w aktach szeroko rozumianej komunikacji, to odległy, ale wartościowy cel wszelkich działań edukacyjnych realizujących się we wspólnocie językowej.

W tym kontekście edukacja nie stwarzająca oporu, pozwalająca na rozkoszowanie się światem i korzystanie z uformowanych już uprzednio struktur, przypominać może nieco sytuację „świadomości samoistnej”. Zamknięta we własnym świecie przemijających doznań i chwilowych emocji, świadomość pana nie podlega procesowi uczenia się realnej wiedzy o świecie i zwiększania własnej samowiedzy podmiotowej. Brak barier, ułatwianie „korzystania” z zasobów edukacyjnych, włączanie do uformowanego już świata relacji społecznych, może stanowić ślepą uliczkę w procesie rozwoju świadomości i autonomizacji wychowanka. Przykładem tego rodzaju praktyki jest egzekwowanie określonych schematów odpowiedzi, oczekiwanie jednego poprawnego rozwiązania

²¹ Georg Steiner, *Nauki mistrzów*, przeł. Jerzy Łoziński, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2013.

²² Paul Standish, *Teaching exposed*, s. 6–7.

zadań, oderwanie nauczania od pojęcia relacji dialektycznej, odarcie praktyki edukacyjnej z naturalnie towarzyszących doświadczeniu świata emocji.

Na zakończenie pozostaje pytanie o specyfikę oporu, który miałby przejawiać się w praktyce edukacyjnej. W kontekście podjętych rozważań, z pewnością byłoby to mądre stawianie granic, formułowanie edukacyjnych wyzwań, oparte o społeczne normy reagowanie na społeczne akty mowy wychowanka. Opór jest także do pewnego stopnia naturalną reakcją wychowanka, jeśli ujmujemy działanie edukacyjne jako element funkcjonowania w społecznej sieci językowych zależności. Młody człowiek odkrywa wartość i znaczenie otaczających go symboli oraz podejmuje wysiłek samodzielnego modyfikowania ich znaczeń.

Powróćmy jeszcze na zakończenie do kwestii emocji związanych z procesem edukacyjnym. Jak zauważa Standish, nie tylko wychowanek, ale także nauczyciel (nadawca komunikatu edukacyjnego) przyjmuje określoną postawę emocjonalną względem przedstawianej treści. Reprezentując świat uwidacznianych symboli praktyk, odnosi się do nich w określony społecznie sposób. To ustosunkowanie do treści nauczania jest przejawem emocjonalnego nacechowania przedstawionej wiedzy. Tak jak wychowanek zabierając głos, jednocześnie przeżywa doświadczenie autentycznego uznania podmiotowości, tak też nauczyciel reprezentuje nie tylko „suche fakty” i oderwane od praktyki modele wiedzy, ale zajmuje wobec nich konkretną, zakorzenioną kulturowo postawę. Emocjonalne nacechowanie komunikatów płynących od nauczyciela (lub rodzica na pierwszym etapie procesu wychowawczego) i wychowanka, związane jest ze społecznym znaczeniem języka. Nie jest on po prostu narzędziem służącym przekazywaniu wiedzy, ale medium odniesienia i współtworzenia intersubiektywnego świata.

PODSUMOWANIE

Analizując czwarty rozdział *Fenomenologii ducha* G. W. F. Hegla, warto zwrócić szczególną uwagę na fragment poświęcony paradoksalnemu wymiarowi dialektyki pana i sługi. Dzięki kształtowaniu świata oraz emocjonalnemu odbiorowi relacji panowania, świadomość niesamoistna wznosi się do poziomu samowiedzy i odkrywa możliwość indywidualnego sprawstwa w świecie. Jest to pierwszy krok na drodze do uzyskania podmiotowej autonomii i społecznego uznania, a w konsekwencji osiągnięcia stanu wolności polegającego na uświadomionej konieczności rządzącej rzeczywistością.

Podobnie, proces edukacyjny polegający na kształtowaniu autonomii, racjonalności oraz rozwijaniu emocjonalności wychowanków, wymaga połączenia sfery faktów i wartości. Dyskurs edukacyjny w zakresie kształcenia moralnego opiera się na dwóch istotowych warunkach: otwartości na emocjonalną zawartość komunikatu edukacyjnego oraz specyficznym rozumianym oporze

wychowawczym. W świecie *Fenomenologii ducha*, istnienie na styku zależności od świata intersubiektywnych relacji oraz wpływu na świat przyrodniczych fenomenów, pozwala odkryć własną podmiotowość. Na gruncie praktyki edukacyjnej odkrycie własnego głosu jako znaczącego elementu sieci językowych, społecznych zależności, jest dla wychowanka momentem przełomowym. Kolejnym etapem jest poszukiwanie treści, którą można i warto wyrazić własnymi słowami.

BIBLIOGRAFIA

- Duff Antony, *Punishment, Communication and Community*, Oxford University Press, New York 2001.
- Foucault Michael, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. Tadeusz Komendant, Aletheia, Warszawa 2011.
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenologia ducha*, przeł. Adam Landman, PWN, Warszawa 1963.
- Honneth Axel, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, przeł. Jakub Duraj, Nomos, Kraków 2012.
- Standish Paul, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, „Journal of Philosophy of Education” 2016, t. 50, nr 1, s. 98–116.
- Standish Paul, *Teaching Exposed: Education in Denial*, The Boyd Bode Lecture, Institute of Education, London 2014.
- Steiner George, *Nauki mistrzów*, przeł. Jerzy Łoziński, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2013.

DIALECTICS OF RESISTANCE EDUCATION AS A PROCESS OF DISCOVERING MEANINGS

Splitting up of educational practice into a value-free cognitive component and a cognition-free emotive component which dominated in modern account of education, has led to the serious misunderstanding of the subject and purpose of educational activities. Using the conceptual apparatus related to the exchange of services and developing the key competences has resulted in reduction of educational activities to economic factors. The purpose of this paper is to demonstrate the importance of the concept of resistance as a link connecting the cognitive and the emotional elements in teaching. The assumption is that developing moral autonomy by the students is the ultimate goal of educational activities.

The first part of the paper analyses the concepts of self-knowledge, subjectivity and resistance in terms of G. W. F. Hegel's "Phenomenology of the Spirit". The second section refers these concepts to the contemporary moral education. The linguistic concept of education developed by Paul Standish is presented; the focus is on the author's view on the role of emotional factors in shaping the moral autonomy of the students. The concept of educational resistance turns out to be a necessary link connecting two important perspectives: the self-consciousness of a student and a discursive world, consisting of socially conditioned acts of speech.

Keywords:

education, resistance, moral autonomy, self-knowledge, Paul Standish

Artur Starnowski

Instytut Filozofii

Uniwersytet Łódzki

artekstarnowski@gmail.com

JAK PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W POLSKIEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ UJMUJE UMIEJĘTNOŚĆ OCENIANIA JAKO KOMPETENCJĘ UCZNIĄ?

Abstrakt

W artykule tym analizuję obowiązującą w Polsce podstawę programową kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Analiza ta ma na celu zwrócenie uwagi na ryzyko, że w polskiej szkole podstawowej umiejętność dokonywania przez ucznia takich ocen, które mogą być intersubiektywnie prawomocne, ograniczana jest do weryfikacji względem narzuconych mu zasad lub wartości. Ograniczenie to, jak sugeruję, stanowi przeszkodę dla możliwego rozwoju umiejętności oceniania u ucznia.

Słowa kluczowe:

umiejętność oceniania, podstawa programowa, polska szkoła podstawowa

Umiejętność formułowania ocen jest jedną z umiejętności pozwalających człowiekowi na kierowanie swoim życiem. Choć o formułowanie jakichś ocen proszeni jesteśmy od najmłodszych lat, to wydaje się, że samego oceniania nikt nas nie uczył. Po prostu pewnego dnia dokonujemy naszej pierwszej oceny – zapewne oceny własnego samopoczucia. Z czasem zaczynamy formułować oceny działań swoich i innych. Niewykluczone, że trafny opis tego, jak rozwija się u dzieci umiejętność oceny działań, przedstawił w swojej teorii rozwoju rozumowania moralnego Lawrence Kohlberg. Jego zdaniem początkowo dziecko prawdopodobnie uzależniać będzie ocenę działania od ewentualnej kary lub hedonistycznie pojętej korzyści. Później, wraz z zapoznawaniem się z konwencjami społecznymi, zapewne zacznie uzależniać swoją ocenę od tego, czy dane działanie spełnia określony, przyjmowany w społeczeństwie standard. Z początku motywacją będzie tu pozytywna samoocena zapewniana przez bycie postrzeganym jako osoba zachowująca się zgodnie z konwencją, później motywującym stanie się autorytet stojący za określoną konwencją. Jeszcze

później, uświadomiwszy sobie, że konwencja to *tylko* konwencja, możliwe, że zacznie myśleć w kategoriach ogólnoludzkich praw, by ostatecznie – uświadomiwszy sobie własną autonomię moralną – być może zacząć znajdować uzasadnienie dla formułowanych ocen w uznawanych przez siebie uniwersalnych zasadach. Badania, które doprowadziły Kohlberga do przedstawionej tu w zarysie koncepcji, miały charakter empiryczny. Dotyczyły tego, w jaki sposób o ocenie działania myślą młodzi ludzie w wieku 10, 13 i 16 lat. Zgodnie z wnioskami przedstawionymi przez Kohlberga liczba przypadków przekroczenia bariery konwencjonalności wzrastała w przedziale wiekowym od 10 do 16 roku życia¹. Skoro tak, to można chyba uznać, że wśród kończących szkołę podstawową młodych ludzi – mających 14–15 lat – będą tacy, którzy zdolni byłiby do przekroczenia granicy konwencji jako podstawy oceny działania i do zwrócenia się w stronę własnej autonomii moralnej pozwalającej na poznanie uniwersalnych zasad stanowiących ostateczną podstawę dla dokonywanych ocen.

Istnienie takich uniwersalnych zasad, na których mogłyby się ostatecznie opierać nasze oceny, jest przedmiotem sporu. Tym niemniej już samo to, że stanowisko dotyczące ich istnienia nie zostało jak dotąd definitywnie odrzucone, lecz co rusz powraca w nowych odsłonach w obszarze metaetyki, posiada istotną konsekwencję. Pozwala nam przyjąć hipotetyczne założenie, że rozwój umiejętności oceniania prowadzi do sięgania po uniwersalne zasady. Ponadto, zgodnie z tym, co odnotowałem powyżej, możemy założyć, że pierwszy krok na drodze od zanurzenia w konwencjach do poznania uniwersalnych zasad zdolni są wykonać przynajmniej niektórzy uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej. Skoro tak, to właściwym wydaje się stworzenie im warunków do wykonania tego kroku.

W niniejszym artykule pragnę zwrócić uwagę na to, że istnieje ryzyko, iż w polskiej szkole podstawowej, zgodnie z tym w jaki sposób kształcenie w niej zaplanowane jest w nowej podstawie programowej, umiejętność formułowania przez ucznia takich ocen, które mogą być intersubiektywnie prawomocne, ograniczana jest do weryfikacji względem narzuconych mu zasad lub wartości, co uniemożliwia mu wyjście ze stanu zanurzenia w konwencjach². Postaram się pokazać to, referując wyniki poczynionego przeze mnie badania. Dotyczyło ono samej podstawy programowej jako dokumentu normatywnego, a dokładnie zawartych w niej sformułowań. Nie obejmowało zatem sprawdzenia faktycznych praktyk nauczania. W badaniu tym przyjrzałem się określonej drodze wychowania i kształcenia, jaką mógłby przejść absolwent szkoły podstawowej.

¹ L. Kohlberg, *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order: I. Sequence in the Development of Moral Thought*, „Vita Humana” 1963, t. 6, nr 1–2, s. 11–33.

² Pragnę jednocześnie podkreślić, że nie oznacza to, iż przed wprowadzeniem nowej podstawy programowej rzecz nie miała się podobnie. Sprawa ta wymagałaby zbadania.

Najpierw odbył on wychowanie przedszkolne, a następnie kształcenie ogólne w szkole podstawowej w zakresie zajęć obowiązkowych³. Pierwsze zrealizował zgodnie z nową *Podstawą programową wychowania przedszkolnego*⁴, drugie – zgodnie z nową *Podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*⁵. Jako że uczestniczył wyłącznie w zajęciach obowiązkowych, nie uczęszczał on ani na zajęcia z etyki, ani z religii, ani na zajęcia z wychowania do życia w rodzinie. Fragmentów podstawy programowej poświęconych tym przedmiotom nie brałem zatem pod uwagę w badaniu. Zajęciami obowiązkowymi, których nie mogłem uwzględnić w badaniu, były zajęcia z wychowawcą. Zajęcia te nie posiadają określonego w podstawie programowej sposobu realizacji.

W czynionym badaniu starałem się znaleźć odpowiedź na to, czy, zważywszy na określoną drogę edukacji, gdziekolwiek w podstawie programowej uwzględnione jest zaznajomienie wychowanka lub ucznia z tym:

(1) jak można rozumieć oceny lub wartościowania;

(2) że sposób interpretacji wyrażen ocenających lub wartościujących nie jest koniecznie jednoznaczny;

(3) że możliwe są do pomyślenia jakieś intersubiektywnie prawomocne oceny lub wartościowania odwołujące się do innych zasad lub wartości niż te, które wychowankowi lub uczniowi narzucono.

Rozstrzygnięcie na rzecz tego, że umiejętność formułowania przez wychowanka lub ucznia takich ocen, które mogą być intersubiektywnie prawomocne, ogranicza się do weryfikacji względem narzuconych zasad lub wartości, sprowadza się do braku zaznajomienia z treścią (3). Postanowiłem jednak zwrócić uwagę jeszcze na dwie kwestie – (1) i (2) – dopuszczając, że ich wystąpienie może dawać szansę na zaznajomienie wychowanka lub ucznia z (3), nawet jeśli treść zawarta w tym punkcie nie zostałaby odnotowana.

Zaplanowane przeze mnie badanie miało mieć charakter możliwie metodyczny. Wyrokowanie w oparciu o przeczytanie jednej i drugiej podstawy nie miało bowiem dla mnie samego wystarczającej wiarygodności. Ponieważ obie podstawy są ogólnodostępne w takiej formie elektronicznej, że możliwym jest za pomocą czytnika publikacji elektronicznych znajdowanie w nich określonych fraz, zdecydowałem się prześledzić – mając na uwadze trzy określone powyżej kwestie – użycie w nich wyrazów bezpośrednio związanych z ocenianiem lub wartościowaniem. Zdając sobie sprawę, że wyrazy bezpośrednio z nimi związane mogą mieć różne formy, uznałem, że najlepiej będzie prześledzić występowanie dwóch fraz: „ocen” (wspólnej dla wyrazów: ocena, oceny, oceniać, itp.) oraz „wartość” (wspólnej dla wyrazów: wartość, wartości,

³ Celem zaznajomienia się z zakresem zajęć obowiązkowych zob. Dz.U. z 2017 r. poz. 703, załącznik nr 1.

⁴ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, załącznik nr 1.

⁵ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, załącznik nr 2.

wartościować, itp.). Wyszukawszy każdą z tych fraz, znalazłem te miejsca jej wystąpienia, które związane są z określoną powyżej drogą edukacji. Miejsca te będę nazywał „momentami”. Następnie sprawdziłem, czy w którymkolwiek z momentów, mowa jest w jakikolwiek sposób o zaznajamianiu ucznia z treścią wskazaną w którymś z punktów (1)–(3). Wyniki tego badania podzieliłem na cztery części: etap wychowania przedszkolnego, edukacja w szkole podstawowej, I etap edukacyjny oraz II etap edukacyjny.

Przed przejściem do omówienia wyników pragnę jeszcze tylko odnotować, że dwie frazy – „ocen” i „wartość” – na których szukanie się zdecydowałem, dopuszczają, niestety, znajdowanie wyrażen niezwiązanych z przedmiotem badania. W przypadku „ocen” chodzi np. o „ocenianie” jako nazwę czynności dokonywanej przez nauczyciela lub „ocenianie” w znaczeniu, jakie ma to słowo na gruncie przedmiotów ścisłych (jak w przypadku: „ocenianie rzędu wielkości otrzymanego wyniku”⁶). Ponadto chodzi również o niezwiązane z przedmiotem badania wyrażenia, których „ocen” stanowi część, takie jak: „procent” czy „biocenoza”⁷. W przypadku „wartość” chodzi między innymi o „wartość” w sensie matematycznym, o „wartość prędkości” lub „wartość przyspieszenia” w fizyce lub „wartość pH” w chemii. Ponadto, analogicznie do sytuacji z „ocen”, chodzi o niezwiązane z przedmiotem badania wyrażenia, których „wartość” stanowi część, takich jak: „zawartość” czy chemiczna „wartościowość”. Te i inne tego typu wyszukane wyrażenia uwzględniam jednak w podawanych w wynikach statystykach, gdyż chcąc nie chcąc momenty te również sprawdziłem⁸.

ETAP WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

W *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* „ocen” znaleziono w jednym momencie, zaś „wartość” – w dziewięciu momentach. W żadnym z momentów nie ma mowy o zaznajomieniu ucznia z treścią (1), (2) lub (3). Nie jest oczywiście niczym niewłaściwym, że na etapie wychowania przedszkolnego nie zaznajamia się dziecka z treścią wskazaną w którymś z punktów (1)–(3). Na wprowadzenie takich treści jest tu jeszcze zbyt wcześnie.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, że w świetle obowiązującej podstawy programowej pierwszym momentem, kiedy wymaga się od dziecka dokonania oceny jest zakończenie wychowania przedszkolnego. Zgodnie z zapisem w *Podstawie*: „[d]ziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole (...) ocenia

⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: MATEMATYKA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS IV–VI w dziale XIV w pkt 6.

⁷ Dopełniacz liczby mnogiej rzeczownika „biocenoza”.

⁸ Pragnę podkreślić, że w przypadku *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* podaję statystyki dotyczące wyłącznie momentów związanych z określoną drogą kształcenia, tj. dotyczące zajęć obowiązkowych.

swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych”⁹. Wymaga się tym samym od dziecka dokonania złożonej samooceny, przy której ma ono być w stanie wziąć pod uwagę co najmniej efektywność czynności względem jakiegoś zadania (wyznaczonego przez opiekuna lub samemu) oraz przyjęte normy. O normach na etapie wychowania przedszkolnego mowa jest w *Podstawie* na dwa sposoby. Po pierwsze, mówi się o tworzeniu warunków „umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych dla etapu rozwoju dziecka”¹⁰. Po drugie, odnotowuje się, że zadaniem przedszkola jest:

[k]reowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami [rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości], sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju¹¹.

Gdy mowa o wartościach, dodajmy, że do wymagań stawianych na zakończenie wychowania przedszkolnego zalicza się to, iż dziecko „przejawia poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązuje relacje rówieśnicze”¹² oraz to, że „nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny, życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość”¹³.

O samej umiejętności oceniania czy wartościowania nie znajdziemy ani słowa. Należy mieć nadzieję, że przy stworzeniu dziecku warunków do myślenia o tym, iż ważne są określone sprawy, załączek tej umiejętności wykształci się samoistnie. Zauważmy jednak, że choć mówi się o tworzeniu warunków lub kreowaniu sytuacji, to obie te czynności ukierunkowane są nie tylko na uchwycenie przez dziecko ważności określonych spraw, ale dodatkowo na *poznanie* przez dziecko wartości i norm. Użycie wyrazu „poznanie” pod adresem wartości i norm może budzić zastrzeżenia. Mało kontrowersyjną wydaje się jednak możliwość poznania konwencjonalnych wartości i norm. Poznania wyłącznie takich można, jak sądzę, od dziecka na etapie wychowania przedszkolnego oczekiwać. Skoro tak, to określone wartości i normy dziecko ma po prostu

⁹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w osiągnięciach dziecka na koniec wychowania przedszkolnego w dziale III w pkt 5.

¹⁰ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w zadaniach przedszkola w pkt 10.

¹¹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w zadaniach przedszkola w pkt 13.

¹² Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w osiągnięciach dziecka na koniec wychowania przedszkolnego w dziale III w pkt 1.

¹³ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w osiągnięciach dziecka na koniec wychowania przedszkolnego w dziale III w pkt 6.

uznać. Wątpliwie rozsądnym byłoby krytykować narzucanie dziecku na tym etapie pewnych konwencjonalnych norm współżycia społecznego. Trudno, myślę, podać dla tej metody zadawalającą alternatywę. Pragnę tu jedynie zwrócić uwagę na to, że od dziecka kończącego wychowanie przedszkolne wymaga się dokonywania jakichś ocen w oparciu o narzucone wartości i normy.

EDUKACJA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Kształcenie w szkole podstawowej podzielone jest na dwa etapy edukacyjne: I etap to edukacja wczesnoszkolna, tj. kształcenie w klasach I–III; II etap to kształcenie w klasach IV–VIII. Do każdego z tych etapów odniosę się osobno. W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* jest jednak kilkustronicowy fragment, w którym mowa jest ogólnie o kształceniu w szkole podstawowej. We fragmencie tym „ocen” znaleziono w dwóch momentach, zaś „wartość” – w siedmiu momentach. W żadnym z momentów nie ma mowy o zaznajomieniu ucznia z treścią (1), (2) lub (3).

Należy zauważyć, że już na pierwszej stronie *Podstawy* położony jest duży nacisk na sprawę wartości. Przeczytamy tam:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

- 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele); (...)
- 6) ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności; (...)
- 13) ukierunkowanie ucznia ku wartościom¹⁴.

Jeśli w początkowym fragmencie *Podstawy*, w którym mowa jest ogólnie o kształceniu w szkole podstawowej, chcielibyśmy znaleźć coś więcej na temat kończącego listę celów „ukierunkowania ucznia ku wartościom”, pozostanie nam sięgnąć po następujący wyimek:

Zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, a wartości skłaniają człowieka do podejmowania odpowiednich wyborów czy decyzji¹⁵.

Nie potrafię – niestety – rozstrzygnąć, czy chodzi o ukierunkowanie procesu wychowawczego na takie wartości, które są wyznaczone przez cele wychowania i kryteria oceny tegoż, czy może to cele wychowania i kryteria jego oceny są wyznaczone przez jakieś wartości, na które ukierunkowany ma być proces

¹⁴ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2.

¹⁵ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2.

wychowawczy. Niezależnie od rozstrzygnięcia tej kwestii, wartości, na które ukierunkowane ma być wychowanie, należy, jak sądzę, rozumieć tu jako dotyczące każdego ucznia w sposób bezwzględny.

I ETAP EDUKACYJNY

We fragmentach dotyczących obowiązkowego zakresu kształcenia na I etapie edukacyjnym „ocen” znaleziono w 8 momentach, zaś „wartość” – w dwudziestu pięciu momentach. W żadnym z momentów nie ma mowy o zaznajomieniu ucznia z treścią (1), (2) lub (3).

O wartościach i formułowaniu przez ucznia ocen na etapie edukacji wczesnoszkolnej czytamy w *Celach kształcenia – wymaganiach ogólnych*:

III. W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

- 1) świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości;
- 2) umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości¹⁶.

Istotną zmianą względem wychowania przedszkolnego jest to, że o ile tam akcent położony był na ocenę przez dziecko swojego zachowania, o tyle tu mowa jest już wyraźnie o ocenianiu postępowania innych. W swojej ocenie uczeń ma odwoływać się do przyjętych zasad i wartości. Obok czynników pozaszkolnych, będą to zasady i wartości wpojone na etapie wychowania przedszkolnego oraz narzucone już na etapie edukacji wczesnoszkolnej – wartości uznawane przez otoczenie. Do tego momentu dziecku w dokonywanych przez nie ocenach dane jest poruszać się wyłącznie w obrębie konwencjonalnych wartości. W *Treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych* znajdziemy następujące doprecyzowanie, o jakie wartości miałyby chodzić:

[u]czeń (...) ocenia swoje postępowanie i innych osób, odnosząc się do poznanych wartości, takich jak: godność, honor, sprawiedliwość, obowiązkowość, odpowiedzialność, przyjaźń, życzliwość, umiar, powściągliwość, pomoc, zadośćuczynienie, przeproszenie, uznanie, uczciwość, wdzięczność oraz inne, respektowane przez środowisko szkolne¹⁷.

Dodajmy, przypominając wcześniej cytowany fragment, że uczeń nie tylko ma odnosić się do tych wartości w swojej ocenie, ale odnosić się do nich wprost – nazywając je.

¹⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WZESNOSZKOLNA w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale III, pkt 1–2.

¹⁷ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WZESNOSZKOLNA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale III w pkt 1 w ppkt 4.

Wobec ucznia formułuje się również określone wymagania dotyczące oceniania w ramach edukacji technicznej. Zgodnie z nimi „[u]czeń (...) ocenia projekty/prace, wykorzystując poznane i zaakceptowane wartości: systematyczność działania, pracowitość, konsekwencja, gospodarność, oszczędność, umiar w odniesieniu do korzystania z czasu, materiałów, narzędzi i urządzeń”¹⁸. Ponadto mówi się o ocenianiu przez ucznia jeszcze czterokrotnie. Dwukrotnie w ramach edukacji polonistycznej – o ocenianiu bohaterów literackich i o tym, że ma być to ocena uzasadniona¹⁹. Następnie – w ramach wychowania fizycznego – wymaga się od ucznia zachowania powściągliwości w ocenie sprawności fizycznej koleżanek i kolegów²⁰. Jest to moment o tyle w podstawie programowej interesujący, że po raz pierwszy wymaga się od dziecka nie oceniania, lecz powstrzymania się od oceny. I wreszcie w *Warunkach i sposobach realizacji przy kształceniu z języka obcego nowożytnego* zaznacza się, że „[w] kształceniu językowym na I etapie edukacyjnym niezbędne jest (...) zachęcanie uczniów do podejmowania próby samooceny własnej pracy”²¹.

Zakres wymagań na etapie edukacji wczesnoszkolnej, gdy chodzi o zajęcia obowiązkowe, czyni formułowanie ocen przez ucznia zależnym od wartości, które są mu narzucone jako po prostu obowiązujące. Poza wspomnianymi już powyżej wartościami wymieniane są jeszcze: „bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku”²²; wartości i normy społeczne „których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród”²³; wartości i normy, „których źródłem jest zdrowy ekosystem”²⁴.

¹⁸ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale VI w pkt 1 w ppkt 3.

¹⁹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale I w pkt 3 w ppkt 3.

²⁰ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale IX w pkt 3 w ppkt 3.

²¹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA w warunkach i sposobie realizacji.

²² Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna w zadaniach szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w pkt 7 w lit. c.

²³ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna w zadaniach szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w pkt 7 w lit. e.

²⁴ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna w zadaniach szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w pkt 7 w lit. g.

II ETAP EDUKACYJNY

We fragmentach dotyczących obowiązkowego zakresu kształcenia na II etapie edukacyjnym frazę „ocen” znaleziono w osiemdziesięciu pięciu momentach, zaś „wartość” – w siedemdziesięciu pięciu momentach. Jeśli chodzi o zaznajomienie ucznia z treścią (1), (2) lub (3), jeden moment pozostaje wątpliwy.

Na II etapie edukacyjnym wielokrotnie wymaga się od ucznia dokonania oceny. Dotyczy to zwłaszcza zajęć z historii i geografii. Podczas zajęć z historii uczeń ma oceniać między innymi następstwa lub skutki wydarzeń historycznych. Należy zauważyć, że do celów kształcenia dotyczących tego przedmiotu zalicza się „rozdzielanie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej”²⁵. Zdolność do rozpoznania oceniającego charakteru pewnych wypowiedzi nie świadczy jednak jeszcze o posiadaniu jakiegokolwiek wiedzy na temat tego, jak można rozumieć oceny lub wartościowania. By rozpoznać oceniający charakter wypowiedzi wystarczy rozpoznawać słownictwo oceniające. Wiedza na temat możliwości różnych sposobów rozumienia tego słownictwa nie jest tu konieczna.

Podczas zajęć z geografii, posiadającej – obok przyrodniczego aspektu – aspekt społeczny, ma uczeń za zadanie oceniać zjawiska i procesy zachodzące w świecie. Zwraca się tu uwagę między innymi na: „[o]cenianie zjawisk i procesów społeczno-kulturowych oraz gospodarczych zachodzących w Polsce i w różnych regionach świata”²⁶; na to, że uczeń „ocenia społeczno-ekonomiczne i kulturowe konsekwencje migracji na obszarze Europy”²⁷, „ocenia zjawisko marnowania się ogromnych ilości pożywienia na przykładzie Stanów Zjednoczonych”²⁸, czy że „ocenia skutki stosowania rolnictwa żarowo-odłogowego i plantacyjnego w Afryce Zachodniej”²⁹. Co interesujące, odnotowano i to, że uczeń „dokonuje oceny krajobrazu najbliższego otoczenia szkoły pod względem jego piękna oraz ładu i estetyki zagospodarowania”³⁰.

II etap edukacyjny to pierwszy moment, w którym mowa jest o krytycznej ocenie. W zakresie zajęć obowiązkowych wspomina się o niej czterokrotnie. Po

²⁵ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: HISTORIA w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale II w pkt 3.

²⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale II w pkt 5.

²⁷ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale VII w pkt 8.

²⁸ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale XVI w pkt 9.

²⁹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–III w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale XV w pkt 5.

³⁰ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale II w pkt 8. (Można dodać, że podobnej oceny ma uczeń dokonać podczas zajęć z przyrody.)

raz pierwszy – przy zajęciach z języka polskiego – w dziale zatytułowanym *Samokształcenie* znajdziemy: „[u]czeń (...) rozwija umiejętność krytycznej oceny pozyskanych informacji”³¹. Po raz drugi jest o niej mowa wśród zadań nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym: „[z]adaniem nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym jest przede wszystkim (...) kształtowanie samodzielności w docieraniu do informacji, rozwijanie umiejętności ich selekcjonowania, krytycznej oceny oraz wykorzystania we własnym rozwoju”³². To, że można zacytowany fragment odczytywać jako wymóg stawiany wobec samego nauczyciela nie jest wynikiem błędnego cytowania. Domyślać się po prostu należy, że ma się tu na uwadze rozwijanie umiejętności krytycznej oceny informacji u ucznia, a nie przez samego nauczyciela czy niejako w ogóle w społeczeństwie. Po raz trzeci o krytycznej ocenie mowa jest przy zajęciach z chemii. Wzmiankuje się tam, że istotnym jest między innymi kształtowanie nawyków krytycznej oceny informacji³³. Po raz czwarty o krytycznej ocenie mowa jest przy zajęciach z informatyki: „[u]czeń (...) ocenia krytycznie informacje i ich źródła, w szczególności w sieci, pod względem rzetelności i wiarygodności w odniesieniu do rzeczywistych sytuacji”³⁴. Widzimy, że we wszystkich przypadkach termin „krytyczna ocena” dotyczy oceny przez ucznia pozyskiwanych informacji. Termin ten wydaje się konotować, że ocenie tej towarzyszy namysł, branie pod uwagę różnych przesłanek. Nie oznacza to jednak, że w tej ocenie zostaną lub mają zostać wzięte pod uwagę inne przesłanki niż takie, o których uczeń został pouczony. Skoro tak, to w swojej krytycznej ocenie uczeń może odwoływać się do, co prawda, różnych zasad, ale z zakresu tych narzuconych mu w toku edukacji³⁵.

³¹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS IV–VI w dziale IV w pkt 7.

³² Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w warunkach i sposobie realizacji w zadaniach nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym w pkt 8.

³³ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: CHEMIA w warunkach i sposobie realizacji.

³⁴ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: INFORMATYKA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS VII i VIII dziale IV w pkt 2.

³⁵ Podobne wnioski, uważam, należałoby wyciągnąć pod adresem szerszego terminu, jakim jest „krytyczne myślenie”. Pojawia się on w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* już na jej początku. Do celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zalicza się rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. Nie uważam, żeby istniały przeciwwskazania, aby krytyczne myślenie, o którym tam mowa, traktować inaczej niż jako weryfikację względem narzuconych zasad.

O wartościach i wartościowaniu mowa jest przy niejednym przedmiocie na II etapie edukacyjnym. W przypadku plastyki mówi się o rozbudzaniu wrażliwości na piękno i wartości urzeczywistnione w dziełach sztuki³⁶. W przypadku muzyki wskazuje się na rozwijanie umiejętności wartościowania wytworów kultury³⁷. Zauważmy, że do dokonywania wartościowań, nie jest potrzebna wiedza na temat samej czynności wartościowania. Wystarczy mieć na uwadze jakieś wartości. Można założyć, że do dokonywania wartościowań wystarczą uczniowi te, które narzucono mu w procesie edukacji. Ciekawym przykładem dookreślenia uczniowi zestawu wartości jest odnotowane w wymaganiach do zajęć z muzyki zorientowanie ucznia w sztandarowych utworach między innymi „wartościowej muzyki popularnej”³⁸. W przypadku zajęć z geografii mowa jest o „zachowaniu poczucia wartości dziedzictwa kulturowego własnego kraju”³⁹, o dokonywaniu refleksji nad wartością wybranych, położonych w Polsce obiektów z Listy Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego Ludzkości⁴⁰, czy – przy określeniu sposobów realizacji celów kształcenia geograficznego – o stworzeniu warunków „sprzyjających kontemplacji wartości przyrody i obiektów dziedzictwa kulturowego”⁴¹.

O wartościach przeczytamy również przy zajęciach z historii. Odnotowano, że historią zajmujemy się między innymi po to, „by współtworzyć wspólnotę wartości. Tych wartości, które przez wieki wyrażała najpełniej, nieustannie obecna w naszej historii, idea wolności”⁴². Zajęcia z historii są pierwszymi z puli zajęć obowiązkowych, przy których wspomniana jest w *Podstawie* wolność. Co się tyczy zajęć z historii, to przeczytamy tam o wartościach jeszcze, co następuje:

Podczas przedmiotu historia w naturalny sposób kształtowane są takie wartości jak: ojczyzna, naród, państwo, symbole narodowe i państwowe, patriotyzm, pamięć historyczna, prawda, sprawiedliwość, dobro, piękno, wolność, solidarność, odpowiedzialność, odwaga, krytycyzm, tolerancja, tożsamość, kultura⁴³.

³⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II etap edukacyjny: klasy IV–VIII w przedmiocie: Plastyka.

³⁷ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: MUZYKA w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale I.

³⁸ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: MUZYKA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale III w pkt 1.

³⁹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach kształcenia – wymaganiach szczegółowych w dziale VII w pkt 14.

⁴⁰ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach kształcenia – wymaganiach szczegółowych w dziale X w pkt 15.

⁴¹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w warunkach i sposobie realizacji w realizacji celów kształcenia pkt 7.

⁴² Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II etap edukacyjny: klasy IV–VIII w przedmiocie: Historia.

⁴³ Ibidem.

Zwraca się również uwagę na „[k]ształtowanie zrozumienia dla takich wartości jak: prawda, dobro, sprawiedliwość, piękno”⁴⁴. Warto odnotować, że są to cytaty pochodzące z części *Podstawy*, w której mamy przedstawione zwięzłe opisy poszczególnych przedmiotów realizowanych na II etapie edukacyjnym. Na liście *Celów kształcenia – wymaganiach ogólnych* lub liście *Treści nauczania – wymaganiach szczegółowych* zajęć z historii – zajmujących łącznie trzynaście stron – słowo „wartość” nie pada już ani razu.

W przypadku zajęć z wiedzy o społeczeństwie o wartościach mowa jest bezpośrednio jeden raz. W *Treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych* w dziale *Rodzina* czytamy: „[u]czeń (...) analizuje wartości ważne dla jego rodziny”⁴⁵. Można byłoby mieć nadzieję, że daje to uczniowi szansę by zwrócić uwagę na coś, co dla jego rodziny jest ważne, a co nie należy do wartości, które narzucono mu w procesie edukacji. Jeśli jednak nie będzie on zdolny myśleć o wartościach inaczej niż zważając na to, co mu narzucono, to na drodze analizy wyprowadzi co najwyżej te z narzuconych wartości, które przejawiają się w jego rodzinie.

Podobnie ma się sprawa z jednym z wymagań stawianych uczniowi w toku zajęć z języka polskiego. W dotyczących tych zajęć treściach nauczania dla klas IV–VI znajdziemy: „[u]czeń (...) wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera”⁴⁶. Podobnie jak w powyższym przypadku, jeśli uczeń nie będzie zdolny pomyśleć o wartościach inaczej niż przez pryzmat narzuconych wartości, to wskaże w utworze lub przypisze do bohatera co najwyżej któreś z nich.

O wartościach w przypadku zajęć z języka polskiego mowa jest ponadto w odniesieniu do wartości estetycznych poznawanych tekstów literackich⁴⁷ oraz tekstów kultury⁴⁸ – wartości te uczeń ma potrafić określać – czy w odniesieniu do wartości uniwersalnych. O tych drugich przeczytamy w wymaganiach dla klas VII–VIII, co następuje: „[u]czeń (...) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchi-

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale II w pkt 1.

⁴⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS IV–VI w dziale I w pkt 1 w ppkt 20.

⁴⁷ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS VII i VIII w dziale I w pkt 1 w ppkt 8.

⁴⁸ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS VII i VIII w dziale I w pkt 2 w ppkt 6.

zacji”⁴⁹. Ponadto o wartościach i wartościowaniu przeczytamy również w celach kształcenia dotyczących języka polskiego. Zaliczono do nich: „[r]ozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami”⁵⁰, „[r]ozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego”⁵¹ oraz – w dziale *Samokształcenie* – „[r]ozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania”⁵². Co się tyczy ostatniego wyimka, to jestem zdania, że bez przekazania wiedzy o możliwych różnych sposobach rozumienia wyrażeń wartościujących, rozwijanie umiejętności wartościowania będzie polegało jedynie na coraz dokładniejszej weryfikacji względem narzuconych zasad lub wartości.

Przekazanie wiedzy, jak wyrażenia wartościujące lub oceniające mogą być różnie rozumiane, na pewno nie jest odnotowane w *Podstawie* wprost. Jedyнным związanym z przekazaniem tej treści fragmentem jest jedno z wymagań stawianych uczniowi w ramach zajęć z języka polskiego. Brzmi ono: „[u]czeń (...) rozpoznaje słownictwo neutralne i wartościujące, rozumie ich funkcje w tekście”⁵³. Jest to jedyny ze sprawdzonych przeze mnie momentów, w przypadku którego o zaznajomieniu przynajmniej z jedną z treści (1)–(3) może być mowa. Choć samo rozpoznawanie słownictwa wartościującego nie wymaga wiedzy na temat tego, jak różnie może być ono rozumiane, na co zwróciłem zresztą uwagę powyżej, to już wymóg rozumienia jego funkcji w tekście skłania do przyznania, że uczeń mógł zostać zaznajomiony z treścią (2).

Należy jednak postawić pytanie, o jakiej funkcji lub funkcjach słownictwa wartościującego mówi się uczniowi. W *Podstawie* brak tu doprecyzowania. Zagadnienie to, z tego co udało mi się sprawdzić, nie jest też sprecyzowane w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum⁵⁴, jak również nie było sprecyzowane w podstawie programowej z roku 2012⁵⁵. Na to, o jakiej funkcji słownictwa wartościującego lub oceniającego mówi się uczniowi, światło rzuca jedno ze zadań, które

⁴⁹Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS VII i VIII w dziale I w pkt 1 w ppkt 9.

⁵⁰Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale I w pkt 4.

⁵¹Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale II w pkt 1.

⁵²Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale IV w pkt 2.

⁵³Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS IV–VI w dziale II w pkt 2 w ppkt 6.

⁵⁴Dz.U. z 2018 r. poz. 467, załącznik nr 1.

⁵⁵Dz.U. z 2012 r. poz. 977.

znalazło się na egzaminie maturalnym z języka polskiego (poziom podstawowy) w roku 2017⁵⁶. Zadanie trzecie odnosiło się do przytoczonego w arkuszu egzaminacyjnym tekstu i polegało na tym, by wskazać, które środki językowe nadają temu tekstowi charakter subiektywny. Należało podkreślić odpowiedź TAK, jeżeli dany środek językowy nadaje taki charakter, albo NIE – jeżeli nie nadaje. Jednym z środków językowych, w sprawie którego należało dokonać rozstrzygnięcia, było „[w]ystępowanie słownictwa oceniającego”. Zgodnie z *Zasadami oceniania rozwiązań zadań*, czyli tzw. kluczem, należało tu podkreślić TAK⁵⁷. W kluczu znajdziemy ponadto informację, że w zadaniu tym sprawdza się między innymi umiejętność rozpoznawania środków językowych i ich funkcji w tekście. Prowadzi to do konstatacji, że zgodnie z regułami posługiwania się językiem polskim słownictwo oceniające nie pozwala na wyrażanie niczego poza własnymi opiniami. Uznawszy, że nie ma istotnej różnicy znaczeniowej pomiędzy „słownictwem oceniającym” i „słownictwem wartościującym”, można sądzić, że właśnie w taki sposób mówi się uczniom szkoły podstawowej o funkcji słownictwa wartościującego – iż służy ono do wyrażania wyłącznie własnych opinii. Jeśli tak, to zauważmy, że prowadzi to do sytuacji wymagającej od ucznia dużej elastyczności. Z jednej strony narzuca mu się bowiem w toku kształcenia obowiązujące wszystkich zasady i wartości. Z drugiej jednak, mówi mu się, że używając słów wartościujących nie może mówić o niczym poza własnymi opiniami. By jakoś to uzgodnić uczniowi pozostanie uznać, że wtedy, gdy, na przykład, słowo „dobry” użyte zostanie w sposób niezgodny z narzuconymi zasadami i wartościami, to jest to słowo wartościujące, służące do wyrażenia wyłącznie własnego punktu widzenia. Jeśli zaś słowo to zostanie użyte w sposób zgodny z narzuconymi zasadami i wartościami, to nie jest to już słowo wartościujące, lecz neutralne – pozwalające na wyrażenie określonego faktu o tym, co słuszne lub wartościowe. Zauważmy, że nie prowadzi to do zaznajomienia ucznia z tym, iż sposób interpretacji wyrażen oceniających lub wartościujących nie jest koniecznie jednoznaczny. Prowadzi to do wyrobienia w nim przekonania, że pewne wyrażenia nie są jednoznaczne: tak że raz należy je uznać za mające subiektywny charakter wyrażenia wartościujące lub oceniające, zaś innym razem za wyrażenia neutralne. Jedynie w tym drugim przypadku można byłoby mówić o „ocenie” jako intersubiektywnie prawomocnej. A skoro tak, to takiej oceny uczeń mógłby dokonywać wyłącznie na drodze weryfikacji względem narzuconych zasad lub wartości.

⁵⁶ Egzamin maturalny w roku szkolnym 2016/2017, język polski, poziom podstawowy, s. 3; https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/jezyk_polski/MPO-P1_1P-172.pdf [dostęp: 27.11.2018].

⁵⁷ Egzamin maturalny w roku szkolnym 2016/2017, język polski, poziom podstawowy, zasady oceniania rozwiązań zadań, s. 3; https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/zasady_oceniania/MPO-P1-N.pdf [dostęp: 27.11.2018].

ZAKOŃCZENIE

Przedstawiona powyżej analiza ma na celu unaocznic istnienie ryzyka, że w polskiej szkole podstawowej umiejętność formułowania przez ucznia takich ocen, które mogą być intersubiektywnie prawomocne, ograniczana jest do weryfikacji względem narzuconych zasad lub wartości. Za naczelną powód takiego stanu rzeczy należy uznać brak nacisku na zaznajomienie ucznia z tym, że sposób interpretacji wyrażenia ocenianego lub wartościującego nie jest koniecznym jednoznaczny. Mało tego, niewykluczone, że uczniowi wpaja się przekonanie wprost przeciwnie. Sposobem na wyeliminowanie przedstawionego ryzyka byłoby stworzenie w ramach edukacji polonistycznej warunków do refleksji nad możliwymi sposobami rozumienia wyrażenia ocenianego i wartościującego. Tak długo, jak stanowisko w sprawie obiektywności czy uniwersalności jakichś ocen lub wartościowań nie jest definitywnie odrzucone, możemy wyrażenia wartościujące, np. słowo „dobry”, rozumieć jako mające charakter obiektywny lub subiektywny, czy uniwersalny lub relatywny. Nauczanie o słownictwie wartościującym powinno uwzględniać te możliwe interpretacje. Wskazaniem byłoby również sprecyzowanie możliwych interpretacji słownictwa wartościującego lub ocenianego w podstawie programowej. Wbrew temu, czego być może się naucza, ich funkcją nie jest koniecznym wyrażanie tego, co subiektywne.

BIBLIOGRAFIA

- Egzamin maturalny w roku szkolnym 2016/2017, język polski, poziom podstawowy, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/jezyk_polski/MPO-P1_1P-172.pdf [dostęp: 27.11.2018].
- Egzamin maturalny w roku szkolnym 2016/2017, język polski, poziom podstawowy, zasady oceniania rozwiązań zadań: https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/zasady_oceniania/MPO-P1-N.pdf [dostęp: 27.11.2018].
- Kohlberg Lawrence, *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought*, „Vita Humana” 1963, 6 (1–2), s. 11–33.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2012 r. poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r. poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. z 2017 r. poz. 703.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2018 r. poz. 467.

**HOW IS THE ABILITY TO EVALUATE AS STUDENT'S COMPETENCE
COMPREHENDED IN THE CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION
IN POLAND?**

In this article, I analyze a legally established core curriculum for basic education in Poland. This analysis aims to draw attention to the risk that in Polish primary school the student's ability to make such evaluations that can be intersubjectively valid is limited to verification in relation to the principles or values imposed on her. As I suggest, this limitation is an obstacle to possible development of student's ability to evaluate.

Keywords:

ability to evaluate, core curriculum, Polish primary school

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.05>

Joanna Leek

Katedra Teorii Wychowania
Uniwersytet Łódzki
joanna.leek@uni.lodz.pl

TREŚCI KSZTAŁCENIA A UCZENIE SIĘ, ABY ŻYĆ WSPÓLNIE PRZYKŁADY Z PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO Z PRZEDMIOTU ETYKA

Abstrakt

W artykule podjęta zostaje kwestia treści kształcenia, jakie zawarte są w podstawie programowej kształcenia ogólnego, realizowanej od 2009 do 2016 roku, a także przedstawione są propozycje ich wykorzystania na rzecz uczenia się na lekcjach etyki, by żyć wspólnie z innymi. W pierwszej części artykułu dokonano przybliżenia znaczenia pojęcia „treści kształcenia” oraz przedstawiono ich układ, a także omówiono zasady i teorie doboru treści w programach szkolnych. W drugiej części, na podstawie analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka, ukazano treści kształcenia, w których eksponowane są wyzwania współczesnego świata. Zaproponowano ponadto ich przebudowę, uwzględniającą ideę uczenia się pojęć, na przykładzie zagadnienia pokoju na świecie. Zaproponowane rozwiązania zawierają wskazania praktyczne dla nauczyciela, planującego lekcję.

Słowa kluczowe:

nauczanie etyki, podstawa programowa; uczenie się pojęć; uczenie się, aby żyć wspólnie

Stałym elementem dyskusji o edukacji jest jej rola w rozwijaniu umiejętności współpracy w grupie, w kształceniu otwartości na innych. Problematyka ta nie jest wprawdzie nowa, jednakże jest ona szczególnie ważna współcześnie, gdy świat rozdarty jest różnego rodzaju napięciami, konfliktami, sporami negatywnie oddziałującymi na różne dziedziny i obszary życia, zarówno społeczeństw, jak i jednostek. Niniejszy artykuł jest próbą ukazania zagadnienia treści kształcenia, wraz z analizą podstawy programowej kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka, obowiązującej w latach 2009–2016. W pierwszej części artykułu wyjaśnię pojęcie treści kształcenia oraz przybliżę ich układ w programach szkolnych oraz

zasady i teorie ich doboru. W drugiej części, na podstawie analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka, dokonam rozpoznania występujących w nich treści, eksponujących wyzwania współczesnego świata, wyznaczone przez wymagania społeczne, polityczne oraz kulturowe. Zaproponuję ponadto przebudowę struktury treści kształcenia, uwzględniającą ideę uczenia się pojęć, na przykładzie zagadnienia pokoju na świecie. Zaproponowane rozwiązanie zawiera wskazania praktyczne dla nauczyciela, planującego lekcję, zakładające ustalenie pojęcia podstawowego, rozpoznanie właściwości pojęcia podstawowego, wywoływanie pojęć kluczowych na podstawie interpretacji własnej pojęcia głównego, utrwalanie znaczenia pojęć podstawowych i pojęć kluczowych.

TREŚCI KSZTAŁCENIA PRZEGLĄD OGÓLNYCH TEORII I ZASAD DOBORU

Częścią przygotowania uczniów do współdziałania z innymi w wielokulturowym, globalizującym się świecie, jest ich formowanie jako wszechstronnie rozwiniętych, aktywnych, twórczych jednostek. Współczesnym wyzwaniem z tym związanym, przed jakim stoi edukacja, jest dobór takich treści kształcenia, które wychodzą naprzeciw oczekiwaniom związanym z uczeniem się, by żyć wspólnie, bez konfliktów, stereotypów i uprzedzeń.

Treści kształcenia stanowią jedną z najważniejszych kategorii badań w dydaktyce szkolnej. Pomimo iż jest to jedno z kluczowych pojęć w dydaktyce, trudno jest je jednoznacznie zdefiniować. Dla Wincentego Okonia treści kształcenia to „odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym”¹. Autor łączy to pojęcie z materiałem nauczania i uczenia się oraz ukazuje związek treści kształcenia z celami kształcenia i regulowanymi przez władze oświatowe wymaganiami programowymi. Podobnie jak Wincenty Okoń, Bolesław Niemierko² łączy treści kształcenia z celami i materiałem nauczania, przy czym autor eksponuje w większym stopniu treści kształcenia jako system czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów. Ponadto według Niemierki treści kształcenia tworzą system nauczanych czynności, określonych w wymiarach, takich jak (1) cele kształcenia, (2) materiał kształcenia oraz (3) wymagania programowe. Ostatnim wymiarem treści kształcenia jest (4) wymiar czasowy, a więc proces kształcenia rozumiany jako ciąg zdarzeń zewnętrznych wobec ucznia, zorientowanych na dokonanie w jego umyśle pożądaných zmian. Autor zwraca uwagę na dynamizm treści

¹ Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 432.

² Bolesław Niemierko, *Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 120–143.

kształcenia i ich znaczenie dla procesu nauczania-uczenia się, w szczególności ich udziału w fazach planowania, poznawania i sprawdzania opanowania treści przez uczniów³. Z fazą planowania treści kształcenia mamy do czynienia wówczas, gdy tworzony jest program nauczania, konstruowane są podręczniki, planowana jest pojedyncza jednostka lekcyjna, opracowywany jest sposób organizacji sytuacji dydaktycznej. Faza poznawania odnosi się do procesu dydaktycznego, w którym uczeń poznaje daną treść, natomiast z fazą opanowania mamy do czynienia po zakończeniu procesu dydaktycznego, wraz z praktycznym zastosowaniem przez uczniów przyswojonych treści⁴. Nieco inne rozumienie treści kształcenia przedstawia Józef Pólturzycki, dla którego są one bardziej „zasobem faktów, pojęć, wiadomości, prawidłowych związków i teorii przekazywanych przez nauczycieli w procesie kształcenia”⁵. Autor zalicza do treści nauczania także umiejętności, nawyki opanowywane przez uczniów wraz z doświadczeniami i przeżyciami. Podobne ujęcie treści kształcenia zauważa się u Franciszka Bereźnickiego, przy czym autor rozszerza znaczenie pojęcia o „system wzajemnie powiązanych wartości o charakterze wychowawczym”⁶, wskazując ponadto, że zasób faktów i pojęć składający się na treści kształcenia wywodzi się z różnych dziedzin nauki, techniki, kultury, sztuki. Elementy składające się na treści kształcenia powinny być usystematyzowane celem zapewnienia wszechstronnego rozwoju ucznia⁷.

Podobne różnice, jak w przypadku rozumienia treści kształcenia, uwidaczniają się też w odniesieniu do ich doboru i układu. Szkoła jako system jest pewną całością, której częściami składowymi są nauczyciele, uczniowie, ale także treści kształcenia lub środowisko szkolne. Aby szkoła jako system działała poprawnie, wszystkie te części muszą współgrać ze sobą. Podobnie jak szkoła, treści kształcenia tworzą całość, złożoną z różnych powiązanych ze sobą elementów, a ich systematyzacja gwarantuje porządek, spójność. Tematy, będące treściami kształcenia, rozpatruje się pod kątem podziału na treści podstawowe, które to z kolei dzieli się na mniejsze elementy, wzajemnie ze sobą powiązane. Tym samym można przyjąć, że podział treści kształcenia na mniejsze elementy (struktury) oznacza „przechodzenie od układów i struktur prostych do złożonych, od bardziej szczegółowych do złożonych i odwrotnie oraz możliwie szerokiego uwzględniania struktur wspólnych dla przedmiotów nauczania lub – w przypadku rezygnacji z systemu przedmiotowego – dla różnych działań

³ Ibidem; zob. także Bolesław Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 42–56.

⁴ Bolesław Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*.

⁵ Józef Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002, s. 88.

⁶ Franciszek Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001, s. 126–127.

⁷ Ibidem.

programu kształcenia”⁸. Ujęcie treści kształcenia w tzw. struktury, w zamierzeniu ułatwiać powinno ich opanowanie, a celem przyświecającym temu rozwiązaniu jest ukazanie związków logiczno-przyczynowych pomiędzy nimi. Z kolei mniej istotny z tego punktu widzenia staje się związek czasowy lub przestrzenny. Z systemem pełnym mamy do czynienia, gdy materiał gotowy jest do przyswojenia, wszelkie jego elementy są ze sobą powiązane i uzupełniają się. O niepełnym systemie treści kształcenia można mówić wtedy, gdy brak jest związków pomiędzy poszczególnymi częściami, a system treści kształcenia jest niemożliwy do opanowania.

Oprócz zasad doboru treści kształcenia, wyróżnia się teorie doboru treści kształcenia. Jedną z nich jest encyklopedyzm dydaktyczny, cechujący się koncentracją na treściach w zakresie wiedzy o świecie, dostępnej w podręcznikach, encyklopediach. Nie zwraca się przy tym uwagi na motywację uczniów, rozwijanie praktycznych umiejętności lub rozwijanie myślenia, przygotowanie do formułowania osądów, a koncentruje się na dużej ilości szczegółowych wiadomości. Wskutek nadmiernych ilości zasobów wiedzy, nieutralonej w działaniu praktycznym, jest ona łatwo zapominana. Inaczej niż encyklopedyzm, formalizm dydaktyczny koncentruje się na rozwijaniu umiejętności intelektualnych i wszechstronnym kształceniu umysłu. Jak nadmieniał Wincenty Okoń, jest on „wyrazem jednostronności w doborze materiału kształcenia, powoduje lekceważenie treści wiedzy, jej kształcących wartości, jej znaczenia dla życia i praktyki społecznej”⁹. Zwolennicy formalizmu dydaktycznego wychodzą z założenia, iż ukształtowane na danych treściach sprawności intelektualne uczniowie transferują na inne treści, co powoduje ich łatwiejsze przyswojenie. Inna teoria – utylitaryzm dydaktyczny, w odróżnieniu od encyklopedyzmu i formalizmu dydaktycznego, eksponuje rozwijanie umiejętności praktycznych, w centrum działań dydaktycznych stawia działanie, nie przywiązując większej wagi do systematycznej wiedzy. Przewaga praktyki nad teorią, jak uważa Okoń „podważa koncepcję wszechstronnego kształcenia”¹⁰. Autor odnosząc się do tych trzech koncepcji nadmienia, iż „każda z nich posiada niewątpliwie swoje zalety, jednakże pełny rozwój człowieka wymaga zarówno opanowania treści wiedzy o świecie, rozwinięcia zdolności poznawania świata oraz nabycia umiejętności praktycznych”¹¹.

Nadmienić należy, iż podobnie jak z treściami nauczania, trudno jest o jedną definicję programów, w jakich są zawarte. Wincenty Okoń uważa, iż anachronizmem jest używanie samego pojęcia „program nauczania”. Gdyby termin ten

⁸ Władysław Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 100.

⁹ *Ibidem*, s. 102.

¹⁰ *Ibidem*, s. 103.

¹¹ *Ibidem*.

brać dosłownie, to program należałoby rozumieć wprost jako program treści „nauczanych”, a więc odnoszących się do nauczyciela. W takim znaczeniu termin ten „wyraża ideę dawnej pedagogiki bez dziecka, bez ucznia”¹², podczas gdy może on określać czynności uczniów i w takim rozumieniu sprawiać uczniom satysfakcję i radość, zmierzać do zmiany ich cech osobowych, a nie cech osobowości nauczyciela¹³. Dlatego autor proponuje określenia „program szkolny” lub „program kształcenia”, które w swoim założeniu wyznaczają czynności dwustronne, a więc czynności uczenia się uczniów i działania nauczyciela. Analogicznie, Wincenty Okoń stosuje pojęcie treści kształcenia, czyli nauczania i uczenia się.

SPOSOBY UJĘCIA TREŚCI KSZTAŁCENIA W PROGRAMACH NAUCZANIA

Cechą wspólną przytoczonych powyżej definicji treści kształcenia jest odwołanie do czynności, których opanowanie umożliwi uczniowi rozwijanie relacji z otaczającym go światem. Układ treści programowych należy do jednych z wyzwań stojących przed specjalistami, zajmującymi się tworzeniem programów. Najbardziej rozpowszechniony jest układ przedmiotowy, w którym umożliwia się uczniom poznanie świata i rozwijanie samodzielności w działaniu. Wiedza umożliwia dokonywanie wyborów, decydowanie o własnym życiu, warunkuje aktywne działanie, poszerzanie obszaru niezależności.

W układzie przedmiotowym George Posner¹⁴ wyróżnia pięć możliwości ujmowania treści kształcenia. Pierwszy sposób – *tradycyjny*, nawiązuje do przekazywania kulturalnego dziedzictwa ludzkości. W tym rozumieniu treści eksponują kluczowe dla danej dyscypliny naukowej wiadomości, pojęcia, umiejętności (np. czytania, pisanie etc.) oraz wartości. Posner rozróżnia także *eksperymentalny* sposób przedstawienia treści w programie nauczania, nawiązujący do poglądów Johna Deweya na temat rzeczy znajdujących się w zakresie rzeczywistego doświadczenia, zaprezentowania problemów w nowy sposób, wyznaczający nowe kierunki obserwacji¹⁵. W tym rozumieniu treści kształcenia mają pozwolić zrozumieć współczesną rzeczywistość, kreując wizje przyszłości oraz wpływać na poprawę jakości życia w różnych obszarach ich funkcjonowania (np. społeczeństwo, gospodarka, środowisko), zarówno w czasie teraźniejszym, jak w dalszej przyszłości. W trzecim sposobie ujmowania treści kształcenia,

¹² Władysław Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 88.

¹³ Ibidem.

¹⁴ George Posner, *Analyzing the Curriculum*, McGraw-Hill, New York 1995; Edward C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 52–53.

¹⁵ John Dewey, *Szkola a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005; John Dewey, *Szkola i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

zwanym *strukturalnym*, wyznacznikiem ich układu jest struktura każdego przedmiotu rozpatrywanego niezależnie, jak i jego teorie lub metody badawcze. Założeniem jest uczynienie uczniów ekspertami w każdym przedmiocie nauczania, z położeniem akcentu na umiejętności intelektualne, których rozwijanie ma umożliwić posługiwanie się wiedzą oraz umiejętnościami, które posiadli. Inaczej niż tradycyjny, eksperymentalny i strukturalny sposób ujmowania treści kształcenia, *behawioralny* punkt widzenia zakłada rozpoznanie celów i mierników weryfikacji efektów. Elementy treści nauczania określane są na podstawie rozpoznawalnych elementów zachowania, które zauważyć może nauczyciel. Z góry zakłada się, co uczeń będzie znał, wiedział, umiał po zakończenia danego etapu edukacyjnego. Ostatni, piąty punkt widzenia tzw. *problemowy* eksponuje rozwijanie myślenia w sytuacjach problemowych, umiejętności analizy, syntezy, uogólniania. Uczniowie znają cel, który chcą osiągnąć i poszukują najlepszego sposobu jego osiągnięcia. Rozwijają przy tym zdolności poznawcze, ciekawość, zdolności dostrzegania problemów, oceny sytuacji, a także fantazji.

Analizując zagadnienie treści kształcenia, odniosę się teraz także do ich układu. Przyjmując warunek logicznego porządkowania tematów lub haseł wyróżnia się układ *chronologiczny*, popularny między innymi wśród nauczycieli języka polskiego lub historii, np. przy omawianiu występujących po sobie epok w literaturze. Układowi chronologicznemu towarzyszy najczęściej układ *problemowy*, uwzględniający wzajemne powiązania i sekwencje czasowe, a jego celem jest łączenie porządku historycznego, służącego usystematyzowaniu i porządkowaniu wiedzy z *problemowym*, tj. kształcącym umiejętności i rozumienie poszczególnych zagadnień.

Mając do czynienia z układem treści nauczania, rodzącym potrzebę ciągłych powtórek, można mówić o układzie *liniowym*, w którym materiał został podzielony dokładnie na pojedyncze partie i kroki, tworzące nieprzerwany ciąg ściśle ze sobą powiązanych i warunkujących się wzajemnie ogniw. Jego założeniem jest opanowanie danych treści przed przejściem do realizacji następnego zespołu treści, a taki ciąg treści udostępnia się uczniowi tylko raz w całym okresie nauczania. Oprócz układu liniowego, wyróżnia się *kumulatywne* uporządkowanie treści. Analogicznie jak w układzie liniowym, raz przerobione treści w programie liniowym nie będą po raz kolejny omawiane. Tym samym ich nieopanowanie na danym etapie oznacza luki w wiedzy ucznia.

Inną możliwością układu treści jest układ *spiralny*, zakładający cykle nauczania. Cykl pierwszy to podstawowy materiał nauczania, a cykl drugi – rozszerza, pogłębia informacje o dalszą wiedzę. Kolejne cykle intensyfikują zakres wiadomości i umiejętności ucznia w obrębie tej samej jednostki tematycznej. Nie jest wymagane jednakże pełne opanowanie poprzedniego cyklu, ponieważ w następnym cyklu i tak powtórzone zostaną informacje w tym samym zakresie

treściowym. W obrębie każdego cyklu materiał jest ułożony liniowo, a układ spiralny odnosi się do powtarzalności treści w następnych cyklach. Uczniowie zdobywają więcej wiadomości, poznają bardziej złożone zagadnienia w obrębie planowanych treści.

Podsumowując, należy zauważyć istnienie różnych podejść do konstruowania programów szkolnych. Cechą wspólną przytoczonych koncepcji jest odwołanie do czynności, których opanowanie umożliwi uczniowi rozwijanie relacji z otaczającym go światem. Z kolei różnice w przedstawionych podejściach do tworzenia programów uwidoczniają się w układzie treści programowych. Układ treści programowych w sposób tradycyjny, kumulatywny lub spiralny kładzie nacisk na poznanie treści, zrozumienie wzajemnych zależności między nimi, a celem jest szybsze przyswojenie i głębsze utrwalenie wiadomości i umiejętności. Z kolei sposoby eksperymentalny i problemowy eksponują aktywne angażowanie uczniów, kształcenie umiejętności rozumienia poszczególnych zagadnień i ich pogłębioną analizę. Podobnie jak brak jest jednego sposobu konstruowania programów kształcenia, tak też różnie rozumiane są treści programowe. To, co charakteryzuje przytoczone stanowiska dydaktyków, to rozumienie treści kształcenia jako wiadomości, faktów, czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów, stanowiących punkt wyjścia do tworzenia celów i zasad kształcenia. Treściami mogą być nie tylko wiadomości, ale umiejętności, nawyki opanowywane przez uczniów wraz z doświadczeniami i przeżyciami. Warto nadmienić też, iż treści kształcenia rozważa się pod kątem ich znaczenia dla procesu nauczania-uczenia się, w szczególności ich roli w fazach planowania, utrwalania, sprawdzania, w jakim zakresie uczniowie opanowali treści programowe.

PROPOZYCJA PRZEBUDOWY UKŁADU TREŚCI KSZTAŁCENIA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ ETYKI NA RZECZ POKOJOWYCH RELACJI Z INNYMI

Wiedza oferowana jest człowiekowi w różnych postaciach. Jej zebranie i systematyzacja może zostać dokonana odpowiednio do uznanych dziedzin, takich jak nauki humanistyczne, społeczne, przyrodnicze, matematyka. Jak zauważa E.C. Wragg¹⁶, w przyszłości wiedza nie będzie już miała takiego znaczenia ze względu na jej szybką dewaluację z jednej strony, z drugiej zaś dlatego, iż będzie ją można gromadzić w ogromnych bazach danych, nie ma więc większego sensu obarczać nią pamięć, skoro w razie potrzeby będzie można ją wydobyć dzięki poręcznym urządzeniom przenośnym. Nie oznacza to, iż wiedza będzie niepotrzebna. Wręcz przeciwnie, im większy będzie zasób wiedzy, tym bardziej ludzkość powinna dążyć do tego, by z niej umiejętnie korzystać.

¹⁶ Edward C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, s. 46.

Nadmiar wiedzy specjalistycznej powodować będzie jednakże to, że trudno za nią podążać. Nacisk powinien zostać więc położony na uporządkowanie treści, tak by uczeń mógł je w odpowiedni dla siebie sposób przyswoić. Powinno to polegać na samodzielnym tworzeniu pojęć i ich znaczeń, zamiast na biernym przyswajaniu definicji. Z powodu szybkiego przyrostu wiedzy i potrzeby ciągłego jej odświeżania, należałoby zwrócić szczególną uwagę na niektóre rodzaje wiedzy, które będą potrzebne w przyszłości, jak wskazuje E.C. Wragg¹⁷. „Znaczenia nabiorą w takim rozumieniu pojęcia i umiejętności kluczowe, stanowiące trzon przedmiotu. Jednakże ze względu na możliwość ich dezaktualizacji, uczniowie powinni być przygotowani na zmianę, zastąpienie starych nowymi, rozwijanie otwartości na to, co nowe, zdobywanie wiedzy praktycznej, proceduralnej”¹⁸. Autor wskazuje ponadto, iż eksponowanie umiejętności praktycznych, kosztem umiejętności intelektualnych nie będzie też miało racji bytu z dwóch powodów. Po pierwsze, psychologia uczenia się, w szczególności to, co mówi ona na temat aktu poznania, kodowania wiedzy oraz jej przechowywania i przywoływania, „transferu” z pamięci, wskazuje, iż to czego się uczymy może w przyszłości być wykorzystane w innych sytuacjach i warunkach. Po drugie, długotrwały trud ćwiczeń i ciągłe kształtowanie wiedzy dowodzi, iż umysł nasz jest niezwykle pojemny. Nauczenie się jednej „umiejętności kluczowej”, opanowanej w jednej sytuacji, może okazać się przydatne w innej. Pewna „wiadomość kluczowa” może stać się punktem wyjścia do zrozumienia innych bardziej złożonych struktur wiedzy.

Nawiązując do treści podejmowanych w toku nauczania etyki, proponuję uwzględnienie w treściach kształcenia w większym stopniu, niż przewidują to treści programowe z przedmiotu etyka, tematyki pokoju na świecie. Moja propozycja skierowana jest dla uczniów ostatnich lat szkoły podstawowej i starszych. Propozycja zagadnienia opisanego poniżej jest zgodna z definicją organizacji UNICEF¹⁹, w której wychowanie do pokoju odnosi się do procesu promowania wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, koniecznych by wywołać zmiany w zachowaniu, aby zapobiegać konfliktom i przemocy, pokojowo rozwiązywać konflikty i tworzyć dogodne warunki dla zapanowania pokoju na różnych płaszczyznach. Propozycja treści kształcenia na rzecz wychowania do pokoju bazuje na modelu uczenia według pojęć, z podziałem na pojęcie główne i pojęcia kluczowe. Dla zilustrowania przykładu, jednostka tematyczna „Pokój na świecie” może składać się z następujących elementów: (1) temat: „Pokój na świecie”; pojęcie podstawowe A: pokój.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Susan Fountain, *Peace education in UNICEF*, New York 1999, s. 2.

Przykładowa struktura jednostki tematycznej „Pokój na świecie” oparta na pojęciu podstawowym pokoju

pojęcie podstawowe	właściwości pojęcia podstawowego	zakres właściwości pojęcia podstawowego
pokój	A.1.	pokój w stosunkach międzynarodowych
	A.1.1.	pokój w relacjach społecznych wewnątrz jednego kraju
	A.1.1.1.	pokój w wymiarze religijnym
	A.1.1.1.1.	pokój w relacjach interpersonalnych

Źródło: opracowanie własne.

Ważne przy tym jest, aby pojęcie podstawowe „pokój” zostało włączone do posiadanej już przez uczniów wiedzy. W toku analizy podstawy programowej różnych przedmiotów szkolnych ustaliłam, iż elementy wiedzy na temat pokoju można odnaleźć w treściach nauczania etyki i języka polskiego (wiedza o wartościach), wiedzy o społeczeństwie (wiedza nt. organizacji międzynarodowych takich jak ONZ, działających na rzecz pokoju na świecie) oraz historii i języka polskiego (wiedza na temat wojen). W ten sposób zakładam, iż pojęcie podstawowe jest znane uczniom i posiadają już wiedzę o nim, zdobytą na innych przedmiotach.

Oprócz przebudowy struktury treści kształcenia proponuję także, aby nauczanie pojęć na lekcji uwzględniało następującą konstrukcję i było wprowadzane przez nauczyciela w następującej kolejności: (1) ustalenie pojęcia podstawowego, (2) rozpoznanie właściwości pojęcia podstawowego, (3) wywoływanie pojęć kluczowych na podstawie interpretacji własnej pojęcia głównego, (4) utrwalanie znaczenia pojęć podstawowych i pojęć kluczowych. W związku z powyższym treść kształcenia z podstawy programowej: „Pokój na świecie” (etyka, poziom gimnazjum, różne przedmioty nauczania) można wprowadzać w następujący sposób:

- (1) Ustalenie pojęcia podstawowego: „pokój”.
- (2) Rozpoznanie właściwości pojęcia podstawowego: uczniowie rozpoznają właściwości pojęcia podstawowego, na przykład rodzaje pokoju (proces pokojowy, stan pokoju, pokój w stosunkach międzynarodowych, pokój

- w relacjach społecznych wewnątrz jednego kraju, pokój w wymiarze religijnym, pokój w relacji interpersonalnej, etc.).
- (3) Wywoływanie pojęć kluczowych na podstawie interpretacji własnej pojęcia głównego: nauczyciel planuje treści nauczania, stające się punktem wyjścia do wywołania pojęć kluczowych, takich jak na przykład „pokój a własna wizja świata”, „współpraca z innymi”, „tolerancja”, „sprawiedliwość”, „konflikt”, „spór”.
 - (4) Utrwalanie znaczenia pojęć podstawowych i pojęć kluczowych: uczniowie pracują z wybranymi tekstami, odwołującymi się do pojęć kluczowych, rozpatrując wybrane zagadnienie związane z pokojem na świecie. Uzasadniają też opinie, wydają sądy, oceny, argumentują swój punkt widzenia.

LEKCJE ETYKI A POSTULAT UCZENIA SIĘ, ABY ŻYĆ WSPÓLNIE

Podjęcie utylitarystyczne w odniesieniu do treści kształcenia postuluje użyteczność treści do pełnienia podstawowych funkcji społecznych. Herbert Spencer²⁰ postulował rezygnację z treści, które można odnaleźć w źródłach takich jak encyklopedie. W teoriach kształcenia postulat ten uwidocznił się w szczególności w pojęciu *wiedza zbędna*, obciążająca umysł. W wielu krajach twórcy programów szkolnych pod wpływem utylitaryzmu swoje prace rozpoczynają od diagnozy potrzeb społeczeństwa, zakończonej często wnioskami, iż należy społeczeństwo zmieniać, przebudowywać, a tworzony program opierają na potrzebie budowania lepszej przyszłości świata, w której uwidacznia się postulat uczenia, aby żyć wspólnie.

W toku analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla przedmiotu etyka, biorąc za kryterium doboru treści w programach etyki wyzwania i problemy świata typowe dla współczesnych społeczeństw, jak też bazując na założeniach utylitaryzmu w pedagogice – zauważyłam, iż cele i treści nauczania etyki są wyznaczone przez (1) wymagania społeczne, a więc pytanie o rolę i miejsce człowieka w świecie, współczesne problemy ludzkości, (2) wymagania polityczne, tj. funkcjonowanie w regionie, w swoim państwie, (3) wymagania kulturowe, tj. wiążące się z życiem wspólnym w wielokulturowym świecie, obejmujące poznanie dziedzictwa kulturowego, tradycji, historii. Podejście eksponujące utylitaryzm w treściach kształcenia etyki dominuje w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego (klasy I–III). W dokumencie zostały zawarte takie zagadnienia jak przybliżanie ważnych wartości etycznych oraz umiejętności „przestrzegania reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych”, a także „niesienia pomocy potrzebującym”, ponadto wiedzy o tym, że „nie można dążyć do zaspokojenia

²⁰ Por. Leszek Kasprzyk, *Idee społeczno-polityczne Herberta Spencera*, Stenotypia, Kraków 1961, s. 211.

swoich pragnień kosztem innych oraz że ludzie mają równe prawa”²¹. Na następnym, drugim etapie edukacyjnym, określono cele ogólne etyki, w których zawarto „kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych oraz dostrzeganie zjawisk społecznych na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej”²². Treści nauczania etyki na tym etapie kształcenia odnoszą się do tematyki praw i obowiązków, zasad i reguł postępowania oraz odpowiedzialnego działania, znaczenia własnych zachowań, wraz z analizą ich przyczyn i konsekwencji.

W większym stopniu niż w szkole podstawowej, w celach i treściach podstawy programowej dla gimnazjum i liceum akcentuje się wymagania społeczne i polityczne, a mniej kulturowe. W celach kształcenia autorzy podstawy programowej dla przedmiotu etyka zawarli wiedzę na temat „norm i wartości leżących u podstaw działalności publicznej w szkole, społeczności lokalnej i państwie demokratycznym, jak i umiejętności, w szczególności w zakresie rozpoznawania sytuacji naruszających normy i wartości obowiązujące w państwie demokratycznym oraz stosowania zasad harmonijnego współistnienia i współdziałania ze środowiskiem społecznym”. W szkole ponadgimnazjalnej wyraźnie widać, iż w większym stopniu niż umiejętności – jak to ma miejsce w podstawie programowej dla szkoły podstawowej i gimnazjum – akcentuje się wiedzę na temat wybranych koncepcji etycznych, moralności, prawa, obyczajów, stylów życia. Dużo miejsca poświęca się też w podstawie programowej etyki wymiarowi moralnemu człowieka, świadomości moralnej, obecności dobra i zła we współczesnej kulturze. W treściach nauczania odniesiono się nie tylko do wiedzy, ale też do praktycznych umiejętności życia z innymi i dla innych, wartości szczególnie cenionych w życiu szkolnym i życiu publicznym²³.

PODSUMOWANIE

Wyprowadzone w powyższym artykule wnioski wymagają scalenia. W pierwszej kolejności należy zauważyć brak jednego, wspólnego rozumienia treści kształcenia. To co łączy przytoczone definicje to odwołanie się w nich do utożsamiania treści kształcenia z zasobami informacji i czynnościami oraz wartościami,

²¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie etyki, I etap edukacyjny, s. 122. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

²² Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Podstawa programowa przedmiotu etyka, II etap edukacyjny, s. 123. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

²³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Podstawa programowa przedmiotu etyka, IV etap edukacyjny, s. 126–127. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

powiązanymi z celami nauczania, mającymi umożliwić wszechstronny rozwój człowieka wraz z ukształtowaniem relacji z otaczającym go światem. Ponadto z przedstawionego powyżej ujęcia treści kształcenia w podstawach programowych wynika, iż wyzwaniem, przed jakim stoją ich twórcy, jest dobór takich treści kształcenia, które z jednej strony zapewnią wszechstronny rozwój uczniów, uwzględniający kształtowanie umiejętności umysłowych i praktycznych, zainteresowań poznawczych, a także wartości i postaw, pomocnych w funkcjonowaniu we współczesnym świecie.

Opracowanie programu szkolnego wymaga wiedzy o warunkach, w jakich program będzie realizowany, koncepcji teoretycznej danego systemu kształcenia, jak też znajomości warunków społeczno-politycznych kraju. Niemniej jednak istnieją kryteria, które nazwać można byłoby za Wincentym Okoniem „uniwersalnymi”²⁴, które wymagają uwzględnienia w każdym systemie dydaktycznym i w każdych warunkach społecznych. Zalicza się do nich rozwój psychospołeczny ucznia, przynależność do społeczeństwa i rozwój kultury. Treści kształcenia, związane z otaczającym społeczeństwem i kulturą, poddawane są systematyzacji, mającej zapobiegać chaosowi. W praktyce porządkując treści kształcenia wyznacza się zakres i charakter ich składników oraz miejsce w całości programu.

Przedstawione w artykule wytyczne w zakresie organizacji treści kształcenia w podstawie programowej etyki oparte są na idei uczenia się pojęć, na przykładzie zagadnienia pokoju na świecie. Zaproponowane rozwiązanie zawiera wskazania praktyczne dla nauczyciela planującego lekcję, zakładające ustalenie pojęcia podstawowego, rozpoznanie właściwości pojęcia podstawowego, wywoływanie pojęć kluczowych na podstawie interpretacji własnej pojęcia głównego, utrwalanie znaczenia pojęć podstawowych i pojęć kluczowych.

Dokonana analiza polskiej podstawy programowej z przedmiotu etyka kładzie nacisk na uczenie się przez działanie i rozwijanie umiejętności praktycznych, z kolei mniejszy nacisk kładzie się w niej na wiedzę (szkoła podstawowa i gimnazjum). Jednakże już w szkole ponadgimnazjalnej rozwijanie umiejętności praktycznych uzupełniane jest o rozwijanie wiedzy. Ponadto biorąc za kryterium doboru treści w programach etyki – wyzwania i problemy świata, typowe dla współczesnych społeczeństw, wyraźnie widać, iż cele i treści nauczania etyki są wyznaczone przez wymagania społeczne, polityczne, kulturowe, związane z pilnym zapotrzebowaniem na uczenie się, aby żyć wspólnie.

²⁴ Ibidem, s. 89.

BIBLIOGRAFIA

- Bereźnicki Franciszek, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001.
- Dewey John, *Szkoła a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- , *Szkoła i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Fountain Susan, *Peace education in UNICEF*, Unicef, New York 1999.
- Kasprzyk Leszek, *Idee społeczno-polityczne Herberta Spencera*, Stenotypia, Kraków 1961.
- Niemierko Bolesław, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- , *Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Okoń, Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- , *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Posner George, *Analyzing the curriculum*, McGraw-Hill, New York 1995.
- Półturzycki Józef, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002.
- Wragg Edward C., *Trzy wymiary programu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

CONTENT OF CORE CURRICULUM AND THE IDEA TO LIVE TOGETHER WITH OTHERS. EXAMPLES FROM ETHICS LESSONS IN POLISH SCHOOLS

The aim of this paper is twofold. First, to analyze the different understandings of the content in Polish general education core curriculum and then to produce a reliable model for practitioners, mainly ethics teachers how to teach about living in peace with others. The first part contains a general introduction to the concept of core content, its principles and theories of selection in school curricula. In the second part there has been suggested a new structure of the content of core curricula, taking into account the idea of learning terms and presented on the example how to teach about peace. The proposed solution includes several practical recommendations for teachers.

Keywords:

ethics at school, core curriculum, learning terms, learning to live together with others

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.06>

Wiktor Figiel

V Liceum Ogólnokształcące
im. gen. Jakuba Jasińskiego we Wrocławiu

Katarzyna Kuczyńska

Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Wojciech Ostrowski

Instytut Filozofii, Uniwersytet Wrocławski

Aldona Pobjewska

Instytut Filozofii, Uniwersytet Łódzki

Sebastian Wachowiak

Szkoła Podstawowa nr 3 im. Mariusza Zaruskiego
we Wrocławiu, Mała Uczelnia we Wrocławiu

Jolanta Zwiernik

Wydział Nauk Pedagogicznych
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Andrzej Krajna

Centrum Edukacji Nauczycielskiej
Uniwersytet Wrocławski

Elżbieta Malkiewicz

Centrum Edukacji Nauczycielskiej
Uniwersytet Wrocławski

Krystian Piątek

Fundacja Uniwersytet Dzieci

Maria Reut

Wydział Nauk Pedagogicznych
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Paweł Wróblewski

Instytut Filozofii, Uniwersytet Wrocławski

**KOMENTARZ DO OPUBLIKOWANEGO PROJEKTU
PODSTAW PROGRAMOWYCH NAUCZANIA ETYKI
W SZKOLE PODSTAWOWEJ**

Abstrakt

Tekst jest komentarzem do projektu podstaw programowych nauczania etyki, opublikowanego przez MEN w 2016 roku w związku z reformą szkolnictwa. Autorzy zwracają uwagę na mankamenty projektu: zawężanie przedmiotu etyki do wyuczonych norm zachowania, nadmierny nacisk położony na przyswajanie wiedzy pojęciowej, brak miejsca na praktyczne rozwijanie zdolności refleksji poprzez dyskusje i sytuacje problemowe. Wskazują na niedostosowanie programu do psychoemocjonalnego poziomu rozwoju uczniów na tym etapie kształcenia, a także brak spójności między poszczególnymi punktami projektu.

Słowa kluczowe:

nauczanie etyki, podstawa programowa, polska szkoła podstawowa

WPROWADZENIE*

Przedstawione na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej projekty podstaw programowych do etyki budzą, w naszej ocenie, liczne wątpliwości. Pierwsza z nich dotyczy faktu, że w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej zaprezentowano dwa projekty, nie wyjaśniając ich wzajemnej relacji. W wyniku dokonanych w interdyscyplinarnym zespole analiz formułujemy ocenę, że projekt podstawy programowej do etyki ujęty w pliku *Edukacja wczesnoszkolna* wymaga pewnych korekt, ale stanowi obiecujący materiał, także w odniesieniu do dotychczas obowiązujących podstaw programowych etyki w edukacji wczesnoszkolnej. Natomiast projekt zaprezentowany w pliku *Etyka* (podzielony na wymagania wobec I i II poziomu) zawiera istotne błędy tak pedagogiczne, jak i merytoryczne. Ponieważ czas prekonsultacji jest bardzo krótki, nie udało nam się sformułować konstruktywnych uwag do materiału opracowanego w ramach kompleksowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. Jesteśmy gotowi zaangażować się w prace nad takim komentarzem, jeśli Autorzy będą na współpracę otwarci. W prezentowanej analizie skupiliśmy się na materiale zawartym w pliku *Etyka*, odnośnie do którego uważamy, że w aktualnej postaci nie powinien zostać prawnie zatwierdzony. Wprawdzie dotychczasowe podstawy programowe do etyki na pewno nie są satysfakcjonujące – pochodzą z czasów, kiedy kultura nauczania etyki dopiero się rodziła, i ową niedojrzałość wyraźnie sobą reprezentują, jednak nie zyskuje naszej aprobaty sytuacja, w której reforma oświaty oznacza regres edukacji etycznej.

* Uwagi Katarzyny Kuczyńskiej z dnia 6 XI 2018 roku: Tekst został opracowany przez interdyscyplinarny zespół nauczycieli szkolnych i akademickich. Komentarz powstał w grudniu 2016 roku – gdy ukazały się projekty podstaw programowych do nauczania poszczególnych przedmiotów w zreformowanej szkole podstawowej a następnie średniej. Reforma została przeprowadzona. Komentowany przez nas projekt edukacji etycznej na poziomie wczesnoszkolnym (Projekt pod nazwą *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła Podstawowa. Etyka* dostępny jest pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/etyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>.) został zastąpiony innym dokumentem, będącym redakcją (z niewielką ilością zmian przede wszystkim stylistycznych) projektu stanowiącego integralną część Edukacji wczesnoszkolnej. O zdublowaniu się obu projektów wspomnieliśmy w Komentarzu. Drugi dokument nie był przedmiotem naszych szczegółowych analiz, wszelako dokonaną zmianę należy uznać za fortuną. Projekt podstawy programowej nauczania etyki w klasach IV–VIII szkoły podstawowej został z kolei wyraźnie rozbudowany w stosunku do materiału wstępnego (Projekt pod nazwą *Podstawa programowa – etyka* dostępny jest pod adresem: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93etyka-.pdf>).

ANALIZA PROJEKTU PODSTAW PROGRAMOWYCH Z ETYKI

I etap edukacyjny, edukacja wczesnoszkolna: klasy I–III

Zaprezentowane **cele kształcenia** nie zawierają spójnego obrazu horyzontu aksjologicznego, do którego odwoływać miałyby się zajęcia z etyki – nie opierają się na żadnej wizji świata czy chociażby porządku kulturowego, w ramach którego budowane są specyficzne dla współczesnych ludzi doświadczenia moralne. Tym samym nie wskazują podstawowych dla tych doświadczeń wartości, hierarchii ich ważności i wzajemnych zależności między nimi. Spośród wartości wymieniony zostaje tylko szacunek, punkty od 2 do 5 są sformułowane ogólnikowo. Nie dostrzegamy tu kompatybilności celów kształcenia z treściami nauczania. Wyrażenia czasownikowe, w których sformułowane są wymagania ogólne, sugerują, że moralność i etyka to jednoznacznie zdefiniowany obszar ludzkiej aktywności, a zadaniem edukacji etycznej jest przede wszystkim wyposażenie ucznia w jednoznaczną, „twardą” wiedzę o zjawiskach moralnych, pozytywnych i negatywnych. Żaden z wymienionych celów kształcenia nie wskazuje na budzenie czy rozwijanie u uczniów umiejętności namysłu nad zjawiskami moralnymi. W każdym punkcie wymagań ogólnych położony został akcent na zdobycie określonej wiedzy, punkty 1 i 5 wzbogacono o umiejętność „wyrażania” wiedzy oraz „przestrzegania” dyspozycji zawartych w wyuczonych zasadach zachowania.

O tym, że opracowane cele dają świadectwo dość ograniczonego rozumienia, czym jest doświadczenie moralne człowieka, w tym także dziecka, świadczy sformułowanie „zna i aprobuje dobre zachowania, dostrzega i nie aprobuje (nie wyraża pozytywnych emocji) zachowań złych”, sprowadzające akty moralne do emocjonalnej reakcji. Redukcjonistyczne pojmowanie doświadczenia moralnego, jakie zostało przedstawione w kontekście sformułowanych celów kształcenia, grozi zawłaszczeniem edukacji etycznej przez standardy i metody pedagogiki behawioralnej. Od początku swojej edukacyjnej drogi młody człowiek traktowany jest jak przedmiot oddziaływań, a nie jak podmiot działań moralnych. Czy ma to w jego dalszym życiu owocować – co dokładnie zaprojektowali Autorzy – sprowadzeniem aktywności moralnej do wyrażanej emocjonalnie aprobaty lub dezaprobaty? Uważamy, że nie taki powinien być cel edukacji etycznej, tym bardziej nie znajdujemy uzasadnienia dla tego, że to, co uważamy za najistotniejsze w procesie kształcenia w ramach zajęć z etyki – *budzenie i rozwijanie refleksyjności i wrażliwości aksjologicznej ucznia* – pojawia się jako postulat we fragmencie *Warunki realizacji*. W warstwie semantycznej tekstu jest to pustosłowie, ale jako fragment dokumentu normatywnego lokuje nauczyciela etyki w sytuacji sprzeczności performatywnej.

Opracowane *Treści nauczania – wymagania szczegółowe* odsłaniają kolejną słabość przedstawionego projektu podstawy programowej:

a) Wymagania szczegółowe dotyczą przede wszystkim czynności intelektualnych (*dostrzega, podaje przykłady, wie, wymienia, zna i objaśnia, wykorzystuje podstawowe pojęcia moralne do charakteryzowania bohaterów, rozumie, dostrzega wartość*). Rzadko obecne są czasowniki wyrażające kompleksowo postawy, umiejętności – wyjątkowo pod tym względem potraktowano ponownie szacunek, któremu poświęcono 3 z 4 punktów *Postępowania wobec innych ludzi*, jakkolwiek we wszystkich tych rozwinięciach uczeń „stara się okazywać szacunek” (rozwinięcia dotyczą kolejnych kategorii osób, nie zaś samego procesu okazywania lub doświadczania szacunku). Z treści nauczania jest całkowicie wyrugowana sfera rozwoju emocjonalnego – nie mówi się o różnorodnych emocjach dziecka i konieczności rozwijania tej sfery, nie ma nic o jego wrażliwości, wstydzie, pragnieniach, radości itp. (raz jeden Autorzy postulują zakazywanie uczniom wyrażania pozytywnych emocji w stosunku do złych zachowań, wszelako trudno to uznać za postulat rozwijania inteligencji emocjonalnej uczniów). Ta integralna część człowieczeństwa, i tym samym moralności, nie została przez Autorów uznana za istotny element edukacji etycznej. Przy czym postulat, by na lekcjach etyki wspierać rozwój emocjonalny dziecka, nie dotyczy tylko zawarcia określonych treści w wymaganiach szczegółowych. Wyraża on także oczekiwanie, że w części podstawy programowej omawiającej warunki realizacji zajęć będą wyraźne dyspozycje metodyczne, jak tę sferę emocjonalną rozwijać poprzez stosowanie określonych form i sposobów pracy z dziećmi na różnych zajęciach.

Ubóstwem cechuje się również przestrzeń wartości i postaw zaprojektowana przez Autorów. Przede wszystkim rzuca się w oczy potraktowanie złożonych zjawisk moralnych i społecznych jako oczywistych desygnatów jednoznacznych pojęć – *uczeń zna i objaśnia wybrane podstawowe pojęcia związane z oceną moralną: dobro, zło, odpowiedzialność; rozumie, czym jest sprawiedliwość, patriotyzm; uczeń potrafi wymienić różne zalety i wady człowieka. Z niepokojem przyjmujemy również zawartą w podstawie programowej in extenso silnie wyeksponowaną tezę o obowiązywalności uniwersalnych zasad i wartości, opartą na pozornej oczywistości i wykluczającą odmienne doświadczenia epistemiczne i aksjologiczne. Dominantą w aksjologicznym pejzażu projektu jest szacunek – poświęcono mu trzy z czterech punktów w części II, ale w żadnych z nich nie zaproponowano refleksji nad pojęciem szacunku, wręcz przeciwnie – podane przykłady (*uczeń stara się okazywać szacunek*) wskazują na instrumentalne rozumienie okazywania szacunku przez ucznia jako formy kontroli nad jego zachowaniem. Z kolei jako „pakiet” postaw i relacji w *Postępowaniu wobec innych ludzi* wystarczył Autorom 1 punkt. Być może dzięki temu redukcjonizmowi nie trzeba się nam teraz, w trakcie analizy, mierzyć z trywializacją miło-*

ści, życzliwości, koleżeństwa, wdzięczności i tolerancji. Niemniej, dokonana strukturalizacja treści jawi się jako nieprzemyślana i przypadkowa. Podobnie nieuzasadnione jest przyporządkowanie, również w postaci wyliczanki, uczciwości, odwagi, sumiennosci, pracy i honoru do obszaru *Postępowanie wobec siebie*. Sprzeciw budzi instrumentalizacja kategorii godności ludzkiej, która w projekcie pojawia się w 2 punkcie *Elementów propedeutyki myślenia moralnego* wprost i – jak mniemamy – opisowo w *Postępowaniu wobec siebie* w punkcie 1 (ponadto jeszcze we fragmencie ostatnim). W drugim przypadku znaczenie godności okazuje się sprowadzone do bilansu zalet i wad. Pytania budzi fragment V: *Skoro uczeń wie, dlaczego nie powinno się krzywdzić zwierząt, a zarazem podaje przykłady mądrego korzystania z dobrodziejstw przyrody, to czy Autorzy rozpoznają konsekwencje takiego ujęcia sprawy? Czy przewidują, że wymaga to zakwestionowania dominujących w przemyśle spożywczym praktyk (co może się okazać problematyczne w związku z wrażliwością dzieci w tym wieku) oraz uznania wartości życia każdego zwierzęcia? Jak bowiem można zabić zwierzę, nie wyrządzając mu krzywdy? Fragment ten wygląda na kolejny przykład nierefleksyjnego określenia treści nauczania przez Autorów.*

b) Zdumiewa nas obraz możliwości werbalnych i analitycznych dziecka, jaki towarzyszył twórcom projektu. Zaproponowana struktura problemowa przypomina strukturę podręcznika akademickiego – z dydaktyki akademickiej najwyraźniej pochodzi zwyczaj rozpoczynania zajęć od propedeutyki (czyli teoretycznego wstępu do jakiejś dziedziny wiedzy). Wyróżniona kategoria *postępowanie* (organizująca cztery z pięciu działów treści nauczania) jest odległa od doświadczenia dziecka, które na tym etapie rozwojowym dokonuje rozróżnień na siebie, inne konkretne osoby, konkretne elementy rzeczywistości, np. ubranie, piórnik, przedszkole, dom itd., i (zazwyczaj przy pomocy nauczyciela) potrafi to w miarę precyzyjnie opisać. Jednak nie abstrahuje swoich działań – *postępowania* – i nie kategoryzuje ich ze względu na arbitralnie przyjęte kategorie, które w wyborze Autorów to: *inni ludzie, ja, dobro wspólne, przyroda*. Tym bardziej kuriozalny jest wymóg, aby uczeń edukacji wczesnoszkolnej *wymieniał elementy niezbędne do charakterystyki działania w aspekcie jego moralnej oceny oraz znał i objaśniał podstawowe pojęcia związane z oceną moralną* (zob. *Treści nauczania*, I.3).

Oddziaływania edukacyjne są możliwe, gdy nauczyciel porusza się w strefie najbliższego rozwoju swoich uczniów (zob. koncepcja Lwa S. Wygotskiego oraz założenia konstruktywizmu). Rozwój intelektualny dziecka w wieku wczesnoszkolnym dokonuje się głównie poprzez obrazy i działania (zob. wyobrażenia przedoperacyjne i początek operacji konkretnych według ciągle aktualnej koncepcji rozwoju intelektualnego Jeana Piageta). Trudno nam zlokalizować pedagogiczne koncepcje czy epistemologiczne autorytety, z których Autorzy wywodzą postulat, że *ważnym – i szczególnie trudnym – zadaniem*

nauczyciela, jest stopniowe wprowadzanie i objaśnianie podstawowych pojęć etycznych, za pomocą których będzie możliwe efektywniejsze realizowanie konkretnych zadań z zakresu edukacji etycznej. Intryguje nas także, kto będzie mógł efektywniej realizować konkretne zadania z zakresu edukacji etycznej: uczeń czy nauczyciel? I jakie to zadania? Znalezienia odpowiedzi nie ułatwia fakt, że fragment niejasnego zdania (*będzie możliwe efektywniejsze realizowanie konkretnych zadań z zakresu*) jest kalką z języka zarządzania.

c) Zostawiając na chwilę kwestię nieadekwatności zaproponowanych treści nauczania do możliwości psychorozwojowych uczniów, zajmiemy się teraz filozoficznym pytaniem: jaka teleologia inspirowała Autorów przy konstruowaniu omawianej struktury *wiedzy do nauczania*? W jaki sposób rozumieją oni proces wychowawczy, proces wspierania dzieci w budowaniu etycznej podmiotowości, skoro za najlepszy środek do tego uznali intelektualne ćwiczenie uczniów w taksonomii zjawisk moralnych? Mamy poważne obawy, że za pomocą zaprezentowanego projektu podstawy programowej dokonuje się przeniesienie na grunt edukacji najmłodszych najpoważniejszej wady etyki jako dyscypliny akademickiej – *Etyka skupia dziś uwagę głównie na kwestiach drugorzędnych albo incydentalnych w obszarze całości życia człowieka, chętnie milcząc o pierwszorzędnych i tyjących człowieka nie okazjonalnie, lecz permanentnie, i to każdego, a nie nielicznych. Wymyślamy problemy, które nas bezpośrednio nie dotyczą, by nie myśleć o tych, które dotyczą nas bezpośrednio. Tematyzujemy to, co stematyzować łatwiej i co bardziej spektakularne, a mniej ryzykowne. Wygląda to tak, jakby etyczność była w życiu człowieka charakterystyką jakiegoś incydentu, a nie dotyczyła całości jego życia, jego całościowego zorientowania*¹.

Jako grono osób prowadzących zajęcia z etyki na wszystkich poziomach edukacyjnych oraz przygotowujących tych, którzy będą je prowadzić, uważamy, że naszym głównym zadaniem jest pobudzanie, podtrzymywanie, rozwijanie wrażliwości u naszych uczniów na to, co czynią. Najważniejsze są własne doświadczenia etyczne ucznia i ich analiza z uwzględnieniem także sfery uczuciowej (wrażliwości, altruizmu) i odpowiedzialności za własne działania oraz możliwości naprawienia własnych niewłaściwych zachowań. Dlatego staramy się wspierać uczniów w refleksyjnym przeżywaniu świata, w tym, co *tutaj i teraz* czują, myślą, wyrażają swoim zachowaniem, a zatem – naszym zdaniem – programy nauczania i fundujące je podstawy programowe powinny czynić punktem wyjścia doświadczenie współczesnych dzieci, a komponenty edukacyjne (wiedza, umiejętności, kompetencje, postawy) powinny być kształtowane w ramach tego doświadczenia. Nie rozumiemy intencji ani sensu narzucania uczniom abstrakcyjnych konstruktów do nazywania (bo przecież nie

¹ Jacek Filek, *Filozofia jako etyka*, <http://portal.tezeusz.pl/cms/tz/index.php?id=420> [dostęp: 2.12.2016].

rozumienia) tego, w czym uczestniczą i co współtworzą. Werbalizm jest doskonałym narzędziem biurokracji edukacyjnej, ale duchowo, nawet gdy intelektualnie jest wyrafinowany, wyjaławia.

Zwracamy także uwagę na logiczno-językowe braki opublikowanego projektu podstawy programowej. Poza licznymi błędami interpunkcyjnymi, obecne są błędy składniowe (np. punkt 3 części I; punkty 1–3 IV; punkt 1 V), stylistyczne (redakcja fragmentu II oraz V). Wyjątkowe wyzwania przed czytelnikiem stawia fragment z antycypującym je tytułem *Zalecane realizacje, w tym zadania nauczyciela*. Przykładem szczodrej redundancji jest zdanie trzecie, podobnie zdania piąte i dwunaste. W stosunku do wymagań ogólnych i szczegółowych zdania dziewiąte oraz trzynaste, czternaste i piętnaste niniejszego fragmentu pozostają w sprzeczności.

Przeprowadzona przez nas analiza nie jest wyczerpująca, z powodu krótkiego terminu prekonsultacji ograniczyliśmy się do omówienia najważniejszych dla nas kwestii.

II etap edukacyjny, szkoła podstawowa: klasy IV–VIII

Analiza materiału dotyczącego II poziomu edukacyjnego doprowadziła nas do powtórzenia części konkluzji z analizy podstawy programowej do etyki na poziomie I, tym bardziej że w sporych fragmentach materiały są identyczne. Cele kształcenia na wyższym poziomie merytorycznie różnią się od celów kształcenia na poziomie niższym komponentem z zakresu historii etyki oraz postulatem angażowania się ucznia na rzecz wspólnego dobra. Nie reprezentują, w naszej ocenie, spójnej wizji aksjologicznej współczesnego świata, z której wyprowadzono by konkluzje pedagogiczne. Pozostają w niedookreślonej relacji z treściami nauczania. Promują rozumienie wychowania moralnego jako intelektualnej recepcji określonych elementów „wiedzy etycznej”. W żadnym spośród wymagań ogólnych nie dostrzegamy postulatu rozwijania u uczniów umiejętności namysłu nad zjawiskami moralnymi oraz zaangażowania w podmiotowe współtworzenie wspólnoty moralnej. Formuła zawarta w 9 punkcie oraz jej rozwinięcie w treściach nauczania (zwłaszcza fragmencie IV) świadczy, że wielokrotnie obecny w dokumencie motyw uczestniczenia we wspólnocie zawarowuje model partycypacji biernej, adaptacyjnej, nie zaś aktywnej, inicjującej i współkonstytuującej wspólnoty. Takie ujęcie jest nie tylko anachronizmem, przywołującym modele społeczeństwa przedobywatelskiego, ale jako takie zaprzecza elementarnym doświadczeniom współczesnych dzieci i młodzieży (funkcjonujących w rozmaitych wspólnotach formalnych i nieformalnych).

Niestaranność językowa Autorów, widoczna we fragmencie dotyczącym edukacji wczesnoszkolnej i przeniesiona do omawianej części poprzez przekopiowanie szeregu sformułowań, przechodzi w niechlujność: w ramach *przedrozumienia wybranych pojęć moralnych, uczeń zna i objaśnia wybrane*

pojęcia moralne (na niższym poziomie edukacyjnym uczniowie znali i objaśniali część tych pojęć bez ram przedrozumienia). Strategia kategoryjnego doboru pojęć moralnych również wydaje się chybiona, skoro w jednym rzędzie obok dobra i zła moralnego, wartości moralnej, obowiązku moralnego itp. pojawia się bohaterstwo.

Z projektu podstawy programowej wyłania się następujący obraz wspierania ucznia w rozwoju. W świetle części II wymagań szczegółowych: w okresie edukacji wczesnoszkolnej wysiłek nauczyciela ma zmierzać do tego, aby uczeń starał się okazywać szacunek różnym osobom, natomiast na poziomie wyższym nauczyciel ma zmierzać do tego, aby uczeń wiedział, że należy okazywać szacunek innym osobom. Podobny progres metodyczny nauczyciela i moralny ucznia zaplanowano w III punkcie. Najwyraźniej wizjonerski zapał opuścił Autorów przy punkcie IV, w którym uczniowie pozostają na tym samym poziomie kompetencyjnym, który wyznaczał cele etycznej edukacji wczesnoszkolnej. Na szczęście, w odróżnieniu od ucznia klas I–III, który wie, dlaczego nie powinno się krzywdzić zwierząt, uczeń klas IV–VIII zarazem wie, jak i nie krzywdzi.

Istotne *novum* wobec wcześniejszego poziomu edukacyjnego wnosi punkt VI *Wybrane stanowiska i problemy w etyce*. W odniesieniu do wskazanego historycznoetycznego komponentu projektu podstawy programowej etyki do szkoły podstawowej mamy następujące uwagi.

Z perspektywy potrzeb ucznia, specyfiki procesów rozwojowych i specyfiki wyzwań moralnych współczesności dokonany wybór „etyk wybranych filozofów” jest absolutnie niezrozumiały, wywołuje wrażenie hermetycznego i arbitralnego. Uznanie doniosłego znaczenia w historii kultury europejskiej Sokratesa, Arystotelesa, epikureizmu, stoicyzmu, tomizmu, Tadeusza Kotarbińskiego i Karola Wojtyły nie prowadzi do prostej konkluzji, że zapoznanie się z uproszczoną wizją wywodzących się z tych tradycji moralnych wskazówek jest w stanie ubogacić moralnie uczniów. Wyłączenie argumentu z doniosłości historycznej może budzić wątpliwości nawet w przypadku selekcji treści nauczania na historii. Ponadto przygotowany wybór stanowisk i problemów etycznych nie uwzględnia różnic rozwojowych wpisanych w rozpiętość wiekową uczniów klas IV–VIII. Jakkolwiek Autorzy zdają się mieć świadomość, że etyka ma *charakter praktyczno-wychowawczy* (trzeci akapit w *Warunkach realizacji*), to jedynie w odniesieniu do etyki Karola Wojtyły rozpoznają możliwość praktycznego zastosowania przez uczniów zdobytej wiedzy. Na dodatkową uwagę zasługuje zdanie z części *Warunki realizacji*, dotyczące historycznoetycznego komponentu: *Zaleca się, aby nauczyciele etyki przygotowując tę tematykę zajęć z etyki wprowadzali te treści jako elementy dopełniające (korespondujące) edukację polonistyczną, historyczną, inną*. Trudno nie ulec wrażeniu, że Autorzy po prostu odrzucają egzystencjalną doniosłość edukacji etycznej jako wartości autotelicznej. Ostatecznie – w ich ujęciu – swoją rację bytu etyka jako przedmiot szkolny uzyskuje poprzez to, że

wesprze inne przedmioty szkolne. Z naszej perspektywy o wiele fortunniej byłoby, gdyby to edukacja polonistyczna, historyczna... dopełniała etyczny rozwój ucznia.

Upierając się przy tym, że sensem edukacji etycznej jest wspieranie ucznia w jego rozumieniu siebie, także w relacjach z innymi osobami oraz bytami, podkreślamy, że nasze doświadczenie metodyczne uczy, że w przypadku etyki optymalna jest organizacja treści nauczania w porządku problemowym, konstruowanym w oparciu o rozpoznanie sytuacji aktualnej i dobieranie takich kontekstów historycznych, które wnoszą coś ważnego do rozumienia owej sytuacji. W planowaniu nauczania etyki gruntowny namysł nad aktualnymi warunkami dokonywania wyborów moralnych powinien prowadzić do wyselekcjonowania tych elementów tradycji etycznej, które są w stanie uczynić te warunki bardziej przejrzystymi.

W doświadczeniu młodego człowieka ważne są trudności i konstruktywne radzenie sobie z nimi. Dziecko i nastolatek, poprzez podejmowanie takich czy innych działań, wypracowuje indywidualne strategie radzenia sobie z trudnościami, które w znacznym stopniu wyznaczają jego szanse i ograniczenia życiowe. Dlatego tak ważne dla aktualnego i przyszłego życia, w tym moralnego, ucznia jest umożliwienie mu rozpoznania pozytywnej roli trudności w procesie rozwoju, uświadomienie obecności oraz znaczenia dyskomfortu i niepowodzenia w życiu ludzkim, wyposażenie w „narzędzia” radzenia sobie z trudnościami, dawkanie odpowiedniej dozy trudności w organizowanych doświadczeniach edukacyjnych. Są to szczególnie ważne wyzwania edukacyjne w kulturze konsumpcyjnej i w kontekście współczesnych postaw wychowawczych, które nierzadko cechuje nadopiekuńczość rodzicielska, co doprowadza do dużych deficytów samodzielności i odpowiedzialności dzieci i młodzieży. Treści te są równie istotne w wypadku prób edukacyjnego przeciwdziałania reprodukcji biedy i społecznej bezradności. Kiedy właściwie zdefiniujemy wymóg edukacyjny, należy dobrać do niego kontekst teoretyczny, który pozwoli go przepracować w sposób pogłębiony. Zapewne spośród wskazanych przez Autorów dyskursów etycznych dałoby się wybrać elementy, które wzbogaciłyby horyzont namysłu nad znaczeniem wysiłku i trudu w życiu ludzkim, ale dla analizy problemowej najważniejsze jest zorganizowanie sytuacji wielokontekstowego rozpoznania zjawiska przez uczniów, nie zaś podporządkowanie się chronologicznym cezurom.

Porządnie opracowane podstawy programowe z etyki powinny wychodzić od zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych uczniów i oferować wyselekcjonowane źródła i konteksty historyczne. Aktualny projekt opiera nauczanie etyki o indywidualne preferencje intelektualne Autorów, skazując nauczyciela albo na konformistyczne podporządkowanie się wyartykułowanym wymogom, kosztem pedagogicznego sensu takich działań, albo na odpowiedzialność samodzielnych

poszukiwań fundamentalnych pytań i problemów, dodając mu zadanie „doklejenia” treści z podstaw do tego, czym wedle nauczycielskiej etyki zawodowej powinien się zajmować w pracy.

Fragment *Warunki realizacji* w znacznej części wiernie skopiowany z wcześniejszego poziomu edukacyjnego posiada wszystkie wskazane już przez nas słabości swojego pierwowzoru.

Podobnie jak w przypadku I poziomu edukacyjnego, przeprowadzona przez nas analiza nie jest wyczerpująca, z powodu krótkiego terminu prekonsultacji ograniczyliśmy się do omówienia najważniejszych dla nas kwestii.

Wrocław, dnia 9 grudnia 2016 roku

NOTY O AUTORACH

Wiktor Filgiel – nauczyciel przedmiotów filozoficznych w gimnazjum oraz liceum. Współpracuje przy filozoficznych inicjatywach edukacyjnych dla młodzieży (*Anima(cje) Filozofii* przy Instytucie Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego: *Jestem z Wrocławia, więc myślę, Porządne myślenie*). Trener programu *Destination Imagination*, opiekun gimnazjalnych i licealnych drużyn debatanckich.

Andrzej Krajna – polonista, redaktor naczelny Pracowni Ewaluacji Wewnętrznej i Wydawnictw Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, zajmuje się teorią i praktyką konstruktywizmu, prowadzi badania nad rozumieniem pojęć i przekazywaniem wiedzy z tych obszarów przyszłym i obecnym nauczycielom, współautor książek naukowo-metodycznych, propagujących stosowanie zasad konstruktywizmu w praktyce nauczycielskiej. Nagrodzony Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Katarzyna Kuczyńska – konsultant we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nauczycielka etyki i filozofii pracująca na wszystkich poziomach edukacyjnych. Pomysłodawczyni i inicjatorka różnorodnych przedsięwzięć z zakresu edukacji filozoficznej (np. *Anima(cje) Filozofii, Jestem z Wrocławia, więc myślę, Porządne myślenie, Kącik Sokratesa*). Autorka pracy doktorskiej z filozofii edukacji, swoje działania teoretyczne określa mianem budowania filozofii sytuacji dydaktycznej.

Elżbieta Małkiewicz – doktor psychologii, psycholog rozwojowy, terapeuta dziecięcy, nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Wrocławskim, uczący przyszłych i obecnych nauczycieli zarówno teorii, jak i praktyki (zajęcia dydaktyczne, warsztaty, praktyki studenckie, projekty edukacyjne). Współautorka książek naukowo-metodycznych, propagujących stosowanie zasad konstruktywizmu w praktyce nauczycielskiej. Nagrodzona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Wojciech Ostrowski – doktor filozofii, kierownik Pracowni Dydaktyki Filozofii IF Uniwersytetu Wrocławskiego, współtwórca projektu *Anima(cje) Filozofii* oraz innych przedsięwzięć edukacyjnych, autor prac i programów dotyczących nauczania filozofii.

Krzysztof Piątek – nauczyciel etyki w Szkole Podstawowej nr 63 oraz w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 16 we Wrocławiu. Uczestnik projektu *Jestem z Wrocławia więc myślę*. Student pedagogicznych studiów magisterskich na Uniwersytecie Wrocławskim. Absolwent studiów filozoficznych pierwszego stopnia na Uniwersytecie Wrocławskim.

Aldona Pobjewska – profesor doktor habilitowana filozofii, zatrudniona w Katedrze Etyki Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka licznych tekstów z zakresu epistemologii i filozofii edukacji, publikowanych w naukowych czasopismach polskich i niemieckich. Nagrodzona Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Rzecznik ds. szkolnych podręczników filozofii i etyki. Prezes Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”. Prowadzi zajęcia z dydaktyki filozofii dla studentów i nauczycieli.

Maria Reut – doktor habilitowana, filozof, pedagog, prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Jej zainteresowania filozoficzne koncentrują się wokół hermeneutyki, filozofii kultury i filozofii sztuki (w szczególności koncepcje narracji i tożsamości narracyjnej). Zajmuje się również problematyką edukacji z wielu perspektyw: filozofii edukacji, pedagogiki krytycznej i hermeneutycznej, etyki, antropologii współczesności. Interesują ją również koncepcje kształcenia nauczycieli.

Sebastian Wachowiak – filozof i pedagog; nauczyciel etyki oraz filozofii w publicznej szkole podstawowej oraz niepublicznej wrocławskiej Małej Uczelni; zaangażowany w promowanie i rozwijanie edukacji filozoficznej we Wrocławiu. Dbałość o przedmiotową kulturę dydaktyczną pielęgnuje poprzez udział w rozmaitych projektach na obrzeżach edukacji publicznej (*Anima(cje) Filozofii, Jestem z Wrocławia, więc myślę, Porządne myślenie*).

Paweł Wróblewski – doktor filozofii, zastępca dyrektora Instytutu Filozofii Uniwersytetu Wrocławskiego ds. dydaktycznych, członek *The International Council of Philosophical Inquiry with Children*; uczestnik wielu inicjatyw popularyzujących edukację filozoficzną w obszarze pozauczelnianym (m.in. *Wrocławska Wszechnica Filozoficzna, Filozoficzne Wtorki w Panato Cafe*); zajmuje się historią filozofii antycznej i średniowiecznej oraz recepcją tej myśli w epokach późniejszych, filozofią religii oraz studiami nad dialogiem międzykulturowym i międzyreligijnym.

Jolanta Zwiernik – doktor habilitowana, prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Specjalistka w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, socjografii dzieciństwa (warunki życia dziecka), pedagogiki społecznej, socjologii edukacji oraz teorii wychowania. Od 2008 roku kieruje Zakładem Edukacji Wczesnoszkolnej Instytutu Pedagogiki DSW oraz należy do Zespołu Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

A COMMENTARY ON THE PUBLISHED PROJECT OF CORE CURRICULA IN ETHICS IN PRIMARY SCHOOL

The text is a commentary on the project of core curricula in ethics, which was published by the Polish Ministry of Education in 2016 in connection with the reform of education in Poland. The authors draw attention to the shortcomings of the project: narrowing of the subject of ethics to learned norms of behaviour, excessive emphasis on conceptual knowledge instead of training students' reflecting skills by means of discussion and problem solving. They also point to the programs' maladjustment to the level of psycho-emotional development of students at this stage, and lack of consistency between particular assumptions of the project.

Keywords:

ethics at school, core curriculum, primary education in Poland

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.07>

Wiktor Figiel

V Liceum Ogólnokształcące
im. gen. Jakuba Jasińskiego we Wrocławiu

Wojciech Ostrowski

Instytut Filozofii
Uniwersytet Wrocławski

Sebastian Wachowiak

Szkoła Podstawowa nr 3
im. Mariusza Zaruskiego we Wrocławiu
Mała Uczelnia we Wrocławiu

Katarzyna Kuczyńska

Wrocławskie Centrum Doskonalenia
Nauczycieli

Aldona Pobjewska

Instytut Filozofii
Uniwersytet Łódzki

**KOMENTARZ DO PROJEKTU PODSTAWY PROGRAMOWEJ
NAUCZANIA FILOZOFII W ZAKRESIE PODSTAWOWYM
W SZKOLE ŚREDNIEJ***

Abstrakt

Tekst jest komentarzem do projektu podstawy programowej nauczania filozofii w szkołach ponadpodstawowych, opracowanym przez interdyscyplinarny zespół nauczycieli szkolnych i akademickich. Autorzy analizują cele projektu oraz zakładane w nim treści kształcenia. Konkluzją tych analiz jest teza o niedostosowaniu programu kształcenia – przeciążonego wiedzą encyklopedyczną i opartego na niespójnych podstawach metodycznych – do celów związanych z wprowadzeniem filozofii jako nowego przedmiotu nauczania w szkole średniej.

Słowa kluczowe:

filozofia w szkole, podstawa programowa, polska szkoła średnia

* Uwagi Katarzyny Kuczyńskiej z dnia z 6 XI 2018 roku: komentarz powstał w grudniu 2016 roku – gdy ukazały się projekty podstaw programowych do nauczania poszczególnych przedmiotów w zreformowanej szkole podstawowej a następnie średniej. Reforma została przeprowadzona. Komentowany przez nas projekt edukacji filozoficznej do klas pierwszych szkół ogólnokształcących oraz techników w zakresie podstawowym przeszedł proces legislacyjny niemal bez zmian: kilka czasowników zastąpiono innymi oraz... dodano kilka dodatkowych wymagań szczegółowych (Dokument Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla 4-letniego liceum ogólnokształcącego i 5-letniego technikum dostępny jest pod adresem: <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12300604/12446876/12446877/dokument299323.pdf>). Może gdyby do Akademii nie wpuszczano również tych, którzy nie znają się na arytmetyce, sprawy podstaw programowych z filozofii miałyby się dziś nieco lepiej.

WSTĘP

Przedmiotem uwag czynimy tylko fragment podstawy (zakres podstawowy), gdyż wyznaczony przez MEN termin konsultacji w okresie wakacyjnym nie umożliwi poddania refleksji całości. Ponadto, o ile o uczestniczeniu w edukacji filozoficznej w zakresie rozszerzonym będzie ewentualnie decydował sam uczeń, to o obowiązkowości przedmiotu „filozofia” w zakresie podstawowym będzie decydował dyrektor szkoły. Tym samym – koncepcja edukacji filozoficznej jako przedmiotu obowiązkowego wymaga uwzględnienia przynajmniej dwóch uwarunkowań, które być może nie są tak naglące, gdy idzie o przedmiot „dla chętnych”. Poniżej wymieniamy owe uwarunkowania oraz przedstawiamy naszą ocenę, w jakiej mierze omawiany projekt je spełnia.

Kolejny szkolny przedmiot obowiązkowy:

- 1) powinien umożliwiać uczniom rozwój w obszarze szczególnie dla jakości ich życia istotnym, który w ramach dotychczasowej puli przedmiotów obowiązkowych był nieobecny lub marginalizowany;
- 2) powinien w swojej strukturze nawiązywać do doświadczeń uczniowskich i wskazywać na realne związki z tymi doświadczeniami:
 - a) wyposażać w narzędzia pogłębionego rozumienia tego doświadczenia,
 - b) wspomagać nie tylko w rozwiązywaniu podstawowych problemów zawierających się w tym doświadczeniu, ale także w świadomym kształtowaniu go;
 - c) czerpać z tego doświadczenia jako źródła inspiracji i uzasadnień metodycznych.

Projekt podstawy programowej następująco uzasadnia obecność filozofii: *Głównym celem zajęć z filozofii jest wprowadzenie uczniów w myślenie filozoficzne na bazie filozofii starożytnej Grecji i Rzymu. Przyjęcie takiej koncepcji nauczania filozofii stwarza uczniom możliwość zapoznania się z jednym z najważniejszych źródeł kultury europejskiej (śródziemnomorskiej) oraz pozwala rozpoznać jej dziejowe bogactwo i historyczną tożsamość (...) Grecka filozofia wyznaczyła bowiem zestaw zagadnień i wzorców myślowych, które są obecne w filozofii – czy szerzej: kulturze – europejskiej, w tym polskiej, które zachowały swoją aktualność aż po dziś (str. 9).*

Szczegółowa charakterystyka treści kształcenia nie pozostawia wątpliwości, że Autor/Autorzy główny sens edukacji filozoficznej zdeponowali w wysiłku wyposażenia uczniów w wiedzę encyklopedyczną z zakresu filozofii starożytnej. Opracowali 12 działów/tematów, w odniesieniu do których sformułowali 54 operacyjne cele nauczania, o różnym stopniu złożoności merytorycznej. W „Warunkach i sposobie realizacji” udzielili wskazówki: *Na każdy temat nauczyciel powinien przeznaczyć przeciętnie 2 godziny lekcyjne. Pozostałe godziny należą do dyspozycji nauczyciela i służą pogłębieniu, uzupełnieniu lub powtórzeniu materiału.* Proste działanie matematyczne odsłania, że skoro jest 12 tematów, to Autor/Autorzy zalecają 24 godziny lekcyjne na ich realizację, czyli

1080 minut na 54 szczegółowe cele nauczania, czyli średnio 20 minut na każdy cel. I choć być może znajdują się punkty, przy których wskazana jednostka czasowa jest wystarczająca, choćby do tego, żeby podyktować właściwą informację do zeszytu (np. I.1, I.4, I.6, II.1, II.3, II.4), to nie sposób sobie tego wyobrazić przy 6 celach tematu VII, a sprawa staje się zupełnie kuriozalna przy „syntetycznym” celu VIII.5 (*wymienia i objaśnia inne ponadczasowe osiągnięcia filozofii Arystotelesa: klasyczna (korespondencyjna) koncepcja prawdy, koncepcja eudajmonii jako celu ludzkiego życia, koncepcja przyjaźni, typologia i ocena ustrojów politycznych*).

Lektura treści nauczania (wymagań szczegółowych) odsłania brak ich związku z punktami VI i VII spośród celów kształcenia (wymagań ogólnych). Wśród szczegółowych treści nauczania tylko 5 razy (na 54 cele) odnajdujemy zapis sugerujący samodzielne procesy komunikacyjno-myślowne ucznia, nie będące li tylko prezentowaniem zdobytej wiedzy: III.2, IV.1, V.4, VIII.3, XII.2. Jednakowoż nieco enigmatyczną metodycznie jest formuła „dyskutuje na temat »czy rzeczywistość jest zmienna, czy niezmienna?«, przedstawiając argumenty na rzecz wariabilizmu (Heraklit) oraz statyzmu (eleaci)” i analogiczne do niej, zawarte w pozostałych przytoczonych punktach. Po zestawieniu wskazanych celów z celami III.1, IV.4, VI.2, X.4 można nabrać przekonania, że Autorem/Autorami albo powodowała chęć stylistycznego zróżnicowania tekstu, albo dyskusję tak dalece instrumentalizują, że z dyskusją jako metodą pracy na lekcji niewiele ma ona wspólnego. Na tym tle intryguje również zastosowane w celu VII.1 odróżnienie dialogu jako poszukiwania prawdy od dialogu jako środka dydaktycznego. Czy możliwy jest dialog tylko/przed wszystkim jako środek dydaktyczny?

Czteropunktowe zalecenia w „Warunkach i sposobie realizacji” to być może najbardziej wartościowy metodycznie fragment projektu – byłoby rzeczą nieocenioną, gdyby na takich założeniach Autor/Autorzy oparli konstrukcję podstawy programowej. Jednak w zestawieniu z wymaganiami szczegółowymi owe zalecenia dają świadectwo, jak dalece Autor/Autorzy nie rozumieją złożonych relacji między kształceniem umiejętności (np. określonych kompetencji intelektualnych) a przekazywaniem wiedzy jako zestawu uporządkowanych informacji, w tym także najwyraźniej nie rozumieją, czym jest planowanie lekcji i jakie ograniczenia czasowe za sobą niesie. A już zupełnie iluzorycznie zdają się pojmować realną partycypację ucznia w procesach wiedzytwórczych: z jednej strony napomykają o pobudzaniu uczniów do poszukiwania własnych odpowiedzi, ale najwyraźniej (zob. akapit wcześniej) powinny owe poszukiwania stanowić środek do skutecznej recepcji wiedzy o filozofach/ich koncepcjach. W przytoczonych sformułowaniach wprost, ale także w konstrukcji celów szczegółowych wyraźnie widać, że filozofia w zakresie podstawowym jest przedmiotem, który ma uczniów „wprowadzić do filozofii”. W dodatku do filozofii rozumianej bardzo specyficznie – jako tradycji

zorganizowanej według akademickich reguł interpretacji i reprodukcji tekstów filozoficznych. Takie ujęcie lekceważy, ignoruje, a w końcu marnuje polski i światowy dorobek w zakresie metodyk nauczania przedmiotów filozoficznych, powstałych nie jako mniej lub bardziej ułomna postać akademickiego kształcenia filozoficznego, ale jako metodyki budowane ze względu na określone cele i jakości pedagogiczne, metodyki dyktowane wolą udzielenia odpowiedzi na pytanie „Co edukacja filozoficzna może dać współczesnemu młodemu człowiekowi?” – także takiemu, który nigdy nie będzie zmierzał do profesjonalnego wykształcenia filozoficznego. Odnosimy wrażenie, że Autor/Autorzy projektu nie tylko nie udzielili jakiegokolwiek satysfakcjonującej odpowiedzi na takie pytanie, ale nawet owego pytania sobie w ogóle nie postavili.

Wydaje się ponadto, że Autor/Autorzy wpisują się w polską tradycję konstruowania i planowania edukacji, wedle której planiści i konstruktorzy wyznaczają niebotyczne zadania dla nauczycieli, choć sami nie czują się w obowiązku zadość czynić wymaganiom własnego autorstwa. Treści nauczania w omawianym projekcie wskazują na gruntowną znajomość zagadnień filozoficznych na poziomie akademickim (choć Autor/Autorzy nie uniknęli błędu merytorycznego: w opisie celu VIII4 przytoczyli zbanalizowane potoczne ujęcie arystotelesowskiej cnoty). W „Warunkach i sposobie realizacji” zaleca się z kolei realizację wieloaspektową, interdyscyplinarną problemów. Jednak ani treści nauczania, ani wytyczne w *Lekturach (obowiązkowych)* w najmniejszym stopniu nie wspomogą nauczyciela w „tym właściwym” sposobie nauczania. Z jednej strony zatem podstawa stawia przed nauczycielem wymóg przekazania bardzo dużej ilości informacji, którą Autor/Autorzy wskazali precyzyjnie, z drugiej – dokonania bogatych, twórczych i angażujących uczniów ekstrapolacji materiału na inne obszary kultury (tutaj brak wskazówek chociażby nieprecyzyjnych). Jak więc niniejszy projekt odnosi się do sformułowanych przez nas warunków związanych z wprowadzaniem kolejnego przedmiotu obowiązkowego do siatki godzin?

Ad. 1. [*Kolejny szkolny przedmiot obowiązkowy powinien umożliwić uczniom rozwój w obszarze szczególnie dla jakości ich życia istotnym, który w ramach dotychczasowej puli przedmiotów obowiązkowych był nieobecny lub marginalizowany.*] Gdyby móc się odwołać do tego, co w projekcie tylko zasygnalizowane, a zarazem niemożliwie do realizacji przy równocześnie obowiązujących treściach nauczania, odpowiedź brzmi: świetnie. Realizacja zadań wymienionych w 4 punktach zaleceń byłaby okazją do znaczącego poszerzenia kompetencji hermeneutycznych uczniów, służyłaby upodmiotowieniu ich zarówno w obszarze społecznym, jak też poznawczym. Niestety do tej wizji i misji nie dorasta w najmniejszym stopniu wykaz obowiązkowych treści, jak też uzupełniająca go lista lektur. A to treści nauczania są obligatoryjne dla nauczyciela, nie zaś skromne sugestie w zaleceniach realizacyjnych, zwłaszcza

gdy są sprzeczne z dyrektywami wynikającymi z treści. Tym samym projekt oceniamy jako konceptualizację anachroniczną, nie wykraczającą poza horyzont erudycyjnego kształcenia, wzorowaną na wykładowym *modus operandi* kształcenia akademickiego. Wzbogaconą o iluzoryczne ozdobniki stylistyczne, które sugerują, że projekt jest tym, czym nie jest (np. konceptualizacją działań edukacyjnych na rzecz rozwoju krytycznego myślenia i sprawności logicznych).

Ad. 2. [*Kolejny szkolny przedmiot obowiązkowy powinien w swojej strukturze nawiązywać i wskazywać na realne związki z doświadczeniem uczniowskim: a) wyposażać w narzędzia pogłębionego rozumienia tego doświadczenia, b) wspomagać nie tylko w rozwiązywaniu podstawowych problemów zawierających się w tym doświadczeniu, ale także w świadomym kształtowaniu go; c) czerpać z tego doświadczenia jako źródła inspiracji i uzasadnień metodycznych*].

O zaprojektowaniu tylko pozornie czynnej partycypacji ucznia w działaniu edukacyjnym pisaliśmy powyżej. Jednak projekt abstrahuje od doświadczenia uczniowskiego w szerszym sensie:

a) organizacja treści nauczania nie pozostawia przestrzeni do wykorzystania narzędzi filozoficznych do kształtowania umiejętności analizy indywidualnego i społecznego doświadczenia uczniów, raczej owo doświadczenie jest traktowane jako ewentualne źródło przykładów, które zobrazują koncepcje i poglądy filozofów (np. V4, VIII3, IX3) – wybrane fragmenty historii filozofii pozostają mniej lub bardziej przydatnymi współcześnie fragmentami historii myśli, projekt podstawy nie zakłada ich konfrontacji i/lub dialogu ze współczesnymi dyskursami reprezentującymi doświadczenie różnorodnych grup społecznych; b) waga wybranych problemów w projekcie podstawy jest określana w odniesieniu do ich obecności w myśli i pismach wybranych filozofów, czyli jeśli tam znalazły się pytanie X czy teza Y, to warto je rozpatrywać i sprawdzać ich aktualność; nurtujące współczesnych młodych ludzi problemy pojawią się zatem, ale wyłącznie jako ewentualna „ilustracja” ponadczasowości starożytnych konceptów, nie zaś jako same w sobie godne refleksji; c) projekt podstawy zadziwia tym, że nie sposób w nim odnaleźć śladów współczesności, równie dobrze mógłby być projektem przedkładanym 3 lub 2 dekady temu; nie tylko zaplanowane treści nauczania abstrahują od specyficznie współczesnych elementów doświadczenia ludzkiego, ale także we fragmencie „Warunki i sposób realizacji” nie odnajdziemy różnorodności metodycznej (*nomen omen* „Warunki i sposób realizacji”), która powinna wynikać zarówno ze świadomości wielości kontekstów pedagogicznych, jak też uwzględnienia specyficznych form poznawania i doświadczenia świata przez młodych ludzi (np. popkultura, internet). Być może Autor/Autorzy i tę kwestię, jak wszystkie pedagogicznie doniosłe, pozostawiają w gestii nauczyciela, samym sobie pozostawiając zadanie przypilnowania, aby na lekcjach pojawiła się dostateczna ilość „ponadczasowych prawd filozofii”. Przy czym katego-

ryczne odróżnianie meritum (wiedzy przedmiotowej) i metodyki (sztuki przekazywania wiedzy przedmiotowej) jest w swoim pozytywistycznym rodowodzie nie mniej anachroniczne niż dokonany w projekcie podstawy wybór treści nauczania. Związki między formą i materią w nauczaniu są subtelne i złożone – i chyba szkoda, że projekt podstawy, który duży akcent kładzie na znajomość koncepcji Arystotelesa, nie korzysta z jej owoców do przyjrzenia się samemu sobie.

NOTY O AUTORACH

Wiktor Figiel – nauczyciel przedmiotów filozoficznych w gimnazjum oraz liceum. Współpracuje przy filozoficznych inicjatywach edukacyjnych dla młodzieży (*Anima(cje) Filozofii* przy Instytucie Filozofii UWr, *Jestem z Wrocławia, więc myślę, Porządne myślenie*). Trener programu *Destination Imagination*, opiekun gimnazjalnych i licealnych drużyn debatanckich.

Katarzyna Kuczyńska – konsultant we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nauczycielka etyki i filozofii pracująca na wszystkich poziomach edukacyjnych. Pomysłodawczyni i inicjatorka różnorodnych przedsięwzięć z zakresu edukacji filozoficznej (np. *Anima(cje) Filozofii, Jestem z Wrocławia, więc myślę, Porządne myślenie, Kącik Sokratesa*). Autorka pracy doktorskiej z filozofii edukacji, swoje działania teoretyczne określa mianem budowania filozofii sytuacji dydaktycznej.

Wojciech Ostrowski – doktor filozofii, kierownik Pracowni Dydaktyki Filozofii IF UWr, współtwórca projektu *Anima(cje) Filozofii* oraz innych przedsięwzięć edukacyjnych, autor prac i programów dotyczących nauczania filozofii.

Aldona Pobojevska – profesor doktor habilitowana filozofii, zatrudniona w Katedrze Etyki Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka licznych tekstów z zakresu epistemologii i filozofii edukacji, publikowanych w naukowych czasopismach polskich i niemieckich. Nagrodzona Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Rzecznawczyni MEN ds. szkolnych podręczników filozofii i etyki. Prezes Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”. Prowadzi zajęcia z dydaktyki filozofii dla studentów i nauczycieli.

Sebastian Wachowiak – filozof i pedagog; nauczyciel etyki oraz filozofii w publicznej szkole podstawowej oraz niepublicznej wrocławskiej Małej Uczelni; zaangażowany w promowanie i rozwijanie edukacji filozoficznej we Wrocławiu. Dbałość o przedmiotową kulturę dydaktyczną pielęgnuje poprzez udział w rozmaitych projektach na obrzeżach edukacji publicznej (*Anima(cje) Filozofii, Jestem z Wrocławia, więc myślę, Porządne myślenie*).

COMMENTARY ON THE PROJECT OF THE CURRICULUM OF BASIC PHILOSOPHICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

The text is a critical commentary on the project of the curriculum of philosophical education in secondary schools. The authors – an interdisciplinary team of school and academic teachers – analyse the goals of the project and the programmed content of teaching. The conclusion of these analyses is that the new curriculum – overloaded with encyclopedic knowledge and based on inconsistent methodology of teaching – is maladjusted to the goals of introducing philosophy as a new subject in secondary schools.

Keywords:

philosophy at school, core curriculum, secondary education in Poland

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.08>

Karolina Sikorska

Katedra Kulturoznawstwa
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
k.sikorska@umk.pl

POKAZAĆ NIEDAJĄCE SIĘ POKAZAĆ WIELOZNACZNOŚĆ I WYTWARZANIE (OBRAZÓW) WSPÓLNOTY

Abstrakt

W artykule przyglądam się strategiom wizualizowania wspólnoty zawartym w wideo Anny Okrasko *Next to you I remember I am* (2016). Elementy konstrukcji wyobrażeń wspólnot oparte są na przemówieniu polityka i scenach z procesji religijnych. Analizując wartości, organizujące te opowieści, zastanawiam się nie tylko nad rzeczywistością, do której się odnoszą, ale próbuję również zdać sprawę z roli, jaką w konstruowaniu lub/i demontowaniu wywołanych wspólnot odgrywa wieloznaczność (traktowana za Zygmuntem Baumanem jako praktyka specyficznie nowoczesna i ujawniająca się w nieustannym starciu z potrzebą ładu).

Słowa kluczowe:

Anna Okrasko, wieloznaczność, wspólnota, tożsamość zbiorowa, dyskurs maryjny

Karol Sienkiewicz opowiadając o pracy artystycznej Pawła Althamera podkreśla, że galeria to dla artysty „zaledwie miejsce, gdzie przygotowuje się na uważne oglądanie świata”¹. Podobnie można powiedzieć o samych praktykach artystycznych, że przygotowują one na uważne oglądanie rzeczywistości, że pomagają wyostrzyć wzrok i dostrzec to, co często umyka potocznemu oglądowi. W takim ujęciu sztuka jawi się jako narzędzie badania rzeczywistości, odsłaniające jej niejednoznaczne mechanizmy. Na plan dalszy schodzi wówczas wymiar estetyczny, ważne stają się społeczne tu i teraz, zestrojenie działania artystycznego z sytuacją kulturową, wydarzeniem, historią, obrazem. W tym kontekście sztuka jest rozpatrywana przede wszystkim ze względu na swą funkcję poznawczą, a artystka łączy to co prywatne z tym, co publiczne, czasem nawet w zgodzie z postulatami autoetnografii, która „w swoim najlepszym wydaniu stanowi kulturowy performans wychodzący poza odnoszenie się do

¹ Karol Sienkiewicz, *Patriota wszechświata. O Pawle Althamerze*, Wydawnictwo Karakter, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Kraków–Warszawa 2017, s. 55.

samego siebie (autoreferencyjność) poprzez zaangażowanie w formy kulturowe bezpośrednio związane z tworzeniem kultury”². Artystka próbując opisać życie społeczne, nie tylko tworzy komunikaty wizualne, ale poprzez to działanie podejmuje wysiłek przeobrażenia rzeczywistości, w której jest zanurzona – nawet jeśli jako jej zdystansowana obserwatorka. Wpisując się w kulturowe „tu i teraz”, próbuje także opowiedzieć się wobec wieloznaczności, jak powie Zygmunt Bauman, nieodmiennej towarzyszki ładu, z którym wspólnie wytwarzają praktykę nowoczesną³.

Wieloznaczność jako opór wobec potrzeby ładu, klasyfikowania i definicji „ogranicza moc i suwerenność władzy, czytelność świata, kontrolę, porządek”⁴. Z jednej strony może być zatem sprzymierzeńcem jednostek i wspólnot, które nie chcą być klarownie, sztywno, przejrzyste i definitywnie przyporządkowane do miejsca w przestrzeni geograficznej, strukturze społecznej czy w płciowych opozycjach, jest ich sprzymierzeńcem w walce o rozszczelnianie granic i wymykanie się praktykom dyscyplinującym. W ten sposób wieloznaczność – jako możliwość zajęcia tymczasowego miejsca w przestrzeni kulturowej, ale i przemieszczania się, ruchu – mógłby rozumieć Arjun Appadurai, którego zdaniem współczesne media dają szansę, w wielu wypadkach, dokonywania wyboru tożsamości zbiorowej; stwarzają okazję do kształtowania (się) wspólnoty opartej o wiele sprzecznych, wieloznacznych właśnie kryteriów⁵. Z kolei Judith Butler w tym kontekście mogłaby widzieć w wieloznaczności strategię unikania normy płciowo-seksualnej, przekraczania jej, podważania, tymczasowego naruszania jej fundamentów. Jak powie badaczka: „w samym odtwarzaniu normy jest być może coś, co stwarza możliwość nieposłuszeństwa”⁶. Ale – z drugiej strony – wieloznaczność może jawić się też jako niepewność, która generuje niemożliwość podjęcia decyzji i działania, dezorientuje, pozbawia bezpieczeństwa.

² Barbara Tedlock, *Obserwowanie uczestnictwa i narodziny etnografii publicznej*, przeł. Filip Rogalski, w: *Metody badań jakościowych*, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 656.

³ Zygmunt Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, przeł. Janina Bauman, PWN, Warszawa 1995, s. 30.

⁴ *Ibidem*, s. 21.

⁵ Zob. Arjun Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przeł. Zbigniew Pucek, Universitas, Kraków 2005.

⁶ Judith Butler, *Zapiski o performatywnej teorii zgromadzeń*, przeł. Jonna Bednarek, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016, s. 31. I jak dalej pisze badaczka: „Choć normy płciowe są względem nas uprzednie i oddziałują na nas (to jeden z sensów ich odgrywania), musimy je odtwarzać, a kiedy zaczynamy to robić, zawsze nieświadomie, jakiś element nie zadziała zgodnie ze scenariuszem (to drugi sens odgrywania). Jednak w toku odtwarzania ujawnia się pewna słabość normy lub też wkracza inny zespół konwencji kulturowych i wywołuje w polu norm zamęt lub konflikt; lub też w procesie odtwarzania może pojawić się innego rodzaju pragnienie, dzięki czemu rozwija się jakaś postać oporu, wydarza się coś nowego, nieplanowanego. Jawny cel płciowej interpelacji może, nawet w najwcześniejszej fazie, zaowocować realizacją zupełnie innego celu. Owo »odwrócenie« celu ma miejsce w toku odgrywania: nagle okazuje się, że robimy coś zupełnie innego, wytwarzamy siebie w inny sposób, niż przewidywały to stworzone dla nas plany”.

Może być postrzegana jako zagrożenie, nieokreśloność, którą trzeba okiełznać albo wyplenić⁷. Jest właściwością „Obcych”, którzy są poza dychotomią przyjaciół i wrogów, których jak stwierdza Bauman, trzeba pozbawić „oślizgłości”⁸.

Te dwa wymiary wieloznaczności: przekraczająco-przemieszczający (normy) oraz niepewnościowo-dezorientujący – nie dają się od siebie oddzielić. Stanowi to o sile jednostek i wspólnot określonych jako wieloznaczne. Objawia się to wówczas, kiedy walczą o uznanie zróżnicowanego tożsamościowego statusu i kiedy możliwa staje się dyskusja nad heterogenicznymi formami podmiotowości i ich inkluzywnym trybem działania. Ale owa wieloznaczność może stać się również argumentem za postrzeganiem tych wspólnot jako mało wiarygodnych, gdy zachodzi potrzeba podejmowania spójnych działań na rzecz zmiany społecznej lub gdy rozstrzygana jest „uniwersalność” i sprawczość podmiotów reprezentujących dane stanowisko czy grupę. Wieloznaczność zdaje się więc rzadko być celowo wpisywana w specyfikę danej wspólnoty przez nią samą. Możliwość przygodnego, ambiwalentnego rozumienia celów, ale i ram działania tak pomyślanej grupy oznaczać może niebezpieczeństwo postrzeżenia jej na opak i tym samym niewłaściwą, nieadekwatną odpowiedź na jej żądania.

To, na ile dana grupa (wspólnota) będzie postrzegana jako wieloznaczna, zależy może od sposobów jej widzenia⁹, od tego, jakie jej obrazy zostaną włączone w obieg praktyk wizualnych i zyskają dominujący status. W tym kontekście chciałabym zastanowić się nad strategiami wizualizowania praktyk kulturowych w wideo Anny Okrasko *Next to you I remember I am*¹⁰. Artystka konstruuje w nim obrazy wspólnoty zorganizowanej wokół pewnych polityczno-religijnych przekazów. I choć bez trudu rozpoznajemy medialny dyskurs, w który wpisuje się opowieść Okrasko (choć wpisuje się niezbyt gładko, raczej w dość chropowaty sposób, o czym dalej), to jednocześnie obfituje ona w liczne fragmenty *rozsiewające* – otwierające ten audiowizualny utwór na rozbieżne interpretacje. Jeśli za Mieke Bal czytającą Derridę przyjmiemy, że *rozsiewanie* opiera się na intertekstualności, polisemii i przesunięciu pozycji znaczenia¹¹ i oznacza rozsadzanie sensów¹², to zaproponowana przez Okrasko wizja wspólnot zogniskowanych wokół „katastrofy smoleńskiej”, ale i współczesnych publicznych form polskiej religijności, będzie nie tylko złożona i niedomknięta,

⁷ Zygmunt Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna*, s. 84.

⁸ Ibidem, s. 96.

⁹ Celowo sięgam tu do tytułowego sformułowania z książki Johna Bergera (*Sposoby widzenia*, przeł. Mariusz Bryl, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008), w której podkreślał on uwarunkowania związane z percepcją, ale i funkcjonowaniem pola wizualnego i stojące za nimi ideologie.

¹⁰ *Next to you I remember, I am*, 2016, video, 25’22”, HD, 16:9, <https://vimeo.com/170692236> [dostęp: 23.12.2017]. Dalej w tekście odniesienia do tej pracy także jako NTY.

¹¹ Mieke Bal, *Rozsiewanie obrazu. Opowieść Vermeera*, przeł. Łukasz Zaremba, w: *Słowo/obraz*, red. Grzegorz Godlewski i in., Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 80.

¹² Rozsadzanie sensu, czyli dyseminacja, zob. analizę pojęć dekonstrukcji prowadzoną przez Ryszarda Nycza, *Dekonstrukcjonizm w teorii literatury*, „Pamiętnik Literacki” 1986, nr 4 (77), s. 119–120.

ale i nowocześnie wieloznaczna (w sensie przypisanym wieloznaczności przez Zygmunta Baumaną). W dalszej części tekstu – odnosząc się do wskazanego wideo Anny Okrasko – chciałabym odpowiedzieć na pytania o miejsce wieloznaczności tak w podważaniu, jak i w konstruowaniu właściwości wspólnoty. Innymi słowy, spróbuję przyjrzeć się temu, w jaki sposób artystka buduje wypowiedź poświęconą pewnej wyobrażonej wspólnotie, zorientowanej wokół określonych działań i symboli i jak wpisuje wieloznaczność w sposób obrazowania tej wspólnoty. Moim celem jest zatem analiza pracy artystki i wpisanych w nią trybów wytwarzania i powstrzymywania się od wytwarzania obrazów „wspólnotowych”.

TO, CO WSPÓLNE I SPOŁECZNE

Choć wspólnota jako złożone pojęcie może kryć w sobie wiele znaczeń, to jak zauważa Raymond Williams, w przeciwieństwie do innych terminów wskazujących na jakąś społeczną organizację (jak np. społeczeństwo, państwo, naród), pojęcie wspólnoty używane jest na ogół w sposób aprobatywny, nie buduje się wobec niej opozycji, które miałyby bardziej pozytywny od niej charakter¹³. O specyfice przynależności do wspólnoty stanowi wyobrażenie przez jednostki siebie jako części jakiegoś zbioru, ponadto wspólnota jako taka – „jako idea przynależności, w każdym wieku wywiera potężny wpływ”¹⁴. Przyglądając się wideo Anny Okrasko, odczytuję w jej pracy intencję pokazywania obrazu pewnej wspólnoty, a to wskazywać może na co najmniej dwa wcześniejsze założenia tej autorki: po pierwsze, może ona widzieć w prezentowanych jednostkach wspólnotę – grupę, którą łączy przynależność do pewnego imaginarium polityczno-religijnego; po drugie, określone użycie środków wizualnych ustanawia tę wspólnotę, pojawia się ona jako obraz i dopiero to *u-widocznienie* umożliwia rozważanie jej właściwości, łącznie z zaproponowanym przeze mnie oglądem, w którym na pierwszy plan jako kategoria analizy wysuwa się wieloznaczność. Ponadto, jeśli zgodzić się z Zygmuntem Baumanem, że „wspólnota może być jedynie nieświadoma siebie – albo postulowana”¹⁵, to tym większą rolę będą odgrywać jej obrazy wytwarzane przez innych. Będą to jedyne momenty, kiedy poprzez wybór określonych właściwości nadawany wspólnotie z zewnątrz kształt równocześnie ją konstruuje i podtrzymuje, jak też może przyczynić się do jej destrukcji (wspólnota staje się obiektem-obrazem dla tych, którzy znajdują się wewnątrz niej). W tym kontekście interesujące może okazać się tropienie artystycznych zamiarów: ukazanie wspólnoty może być jednocześnie jej budowaniem i umacnianiem, jak i wyrazem chęci jej krytyki czy

¹³ Raymond Williams, *Community*, w: idem, *Keywords A vocabulary of culture and society*, Oxford University Press, New York 1983, s. 76.

¹⁴ Gerard Delanty, *Community*, Routledge, London–New York 2003, s. 13.

¹⁵ Zygmunt Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. Janusz Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 19.

demontażu. Jaki zatem obraz wspólnoty postuluje Anna Okrasko i jakie „zamiary” możemy temu jej działaniu przypisać, jak możemy zinterpretować możliwe sposoby odczytania zaproponowanych przez artystkę obrazów?

Zanim jednak spróbuję odpowiedzieć na powyższe pytania, chciałabym usytuować pracę Okrasko, o której będzie mowa, w szerszym kontekście jej twórczości. Pozwoli to zdać sprawę z problemów, jakie w związku z ideą wspólnotowości oraz relacjami między sferą publiczną i prywatną (w tym kwestią „przestrzeni wspólnej”) podejmuje artystka.

Okrasko od zakończenia studiów na warszawskiej ASP (głośna praca dyplomowa *Mój profesor maluje w paski a ja w groszki, bo to jest bardziej dziewczęce*, 2004, w której ironicznie odniosła się tak do twórczości swojego promotora Leona Tarasewicza, jak i do pełnego stereotypów i uprzedzeń zmaskulinizowanego pola artystycznego, co zresztą było również przedmiotem jej krytyki w studenckiej jeszcze pracy z 2003 roku, *Malarki – żony dla malarzy*) podejmuje namysł nad społecznymi pozycjami artystów i artystek w świecie sztuki (np. *Nie ma dnia bez kreski*, 2006) czy też czerpiąc z prac innych autorów, tworzy krytyczny komentarz do utartych i tym samym niemal transparentnych przekonań na temat rzeczywistości (*Ankieta*, 2011¹⁶). W ostatnich latach natomiast skupia się przede wszystkim na relacjach między różnymi społecznościami i wewnątrz nich, koncentruje swoją uwagę na różnych aspektach miejskości¹⁷, życia w zurbanizowanej przestrzeni, podzielonej konfliktami, będącej źródłem konstytuowania się złożonych tożsamości, praktykowania oporu, walki. Sama Okrasko tak określa swoje stanowisko artystyczne:

Pojęcie przestrzeni wspólnej oraz sposób jej negocjowania i strukturyzowania są kluczowe dla mojej multidyscyplinarnej praktyki. Szczególnie interesuje mnie polityczny potencjał negocjowania sfery miejskiej przez jej mieszkańców. Wierzę w argument, że antagonizm jest podstawą demokracji. Dlatego od kilku lat badam strategię obywatelskie, których celem jest odzyskiwanie i negocjowanie obszarów miejskich, przy jednoczesnej swobodnej ich celebracji i kształtowaniu. Interesują mnie również zagadnienia związane ze współczesną migracją robotników do europejskich miast (skutkujące powstaniem transnarodowych społeczności etnicznych, których kultura i obowiązki nie są w pełni nastawione ani na nowy kraj, ani na stary). Wraz z kwestią różnorodności kulturowej postrzegam je jako najpilniejsze i najbardziej fascynujące wyzwania związane z użytkowaniem współczesnej sfery miejskiej¹⁸.

¹⁶ Więcej o tej pracy pisałam w tekście *Wysilek poznawczy i trudy życia codziennego*, w: *Genealogie pracy*, red. K. Sikorska, Galeria Miejska Arsenal, Poznań 2013.

¹⁷ O pracy Anny Okrasko, zatytułowanej *Żona Lota* (2013), realizowanej w Berlinie, pisałam w artykule *Szlakiem kobiecych ciał. Poczucie przynależności i strategię filmowego patrzenia*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2018, nr 1 (35), s. 100–117.

¹⁸ Anna Okrasko, *Artist's statement*, <http://okrasko.blogspot.com/search/label/artist%27s%20statement> [dostęp: 23.12.2017], tłumaczenie z j. angielskiego – K.S.

Ponadto, zdaje się że do swoich wideo, kolaży czy filmowych skryptów artystka wybiera tematy, które bliskie są zdarzeniom relacyjnym, rozumianym za Nicolasem Bourriaud jako międzyludzkie starcia, spotkania, z którymi można powiązać wartości, mające szansę zaistnieć w „dynamicznym dialogu różnych artystycznych lub nieartystycznych wypowiedzi”¹⁹. I choć Okrasko znacznie silniej niż Bourriaud podkreśla znaczenie konfliktów i antagonizmów w istniejących, ale i wyłaniających się społecznościach, a jej prace wyraźnie problematyzują napięcia wewnątrz i poza wspólnotami (*Patriots*, 2013–2015), to poddaje pod namysł także sposoby istnienia tych wspólnot, momenty ich doświadczania (*One Woman Party*, 2014). Co więcej, artystkę interesują działania partycypacyjne, postrzegane jako praktyka, ale i jako metarefleksja:

„Partycypacja” albo „relacyjność” mogą być przy tym wytworem konkretnego projektu artystycznego, przy różnym stopniu autorefleksji czy krytyczności. Mogą być również tematem danej pracy, co oznacza, że artysta tworzy projekt, który celowo nakierowuje uwagę odbiorcy na problem społecznienia lub zbiorowego doświadczenia jako kluczowe zagadnienia współczesnego życia²⁰.

Zwłaszcza w ostatnich przedsięwzięciach szczególną rolę zdaje się odgrywać szeroko zakrojona współpraca i współdziałanie ze społecznościami lokalnymi (np. realizowany wspólnie z Lakshmi Karunakaran projekt *Children of Dust. Historie opowiedane przez dzieci pochodzące z terenów pokopalnianych*, 2017), a artystka w swoich zainteresowaniach i obszarach pracy podkreśla edukację kulturową i polityczną oraz praktyki wolontariackie²¹.

W tym kontekście wideo *Next to you I remember I am* stanowi z jednej strony wyraz zaangażowania artystki w sprawy publiczne, związane z codzienną

¹⁹ Nicolas Bourriaud, *Estetyka relacyjna*, przeł. Łukasz Białkowski, MOCAK, Kraków 2012, s. 50.

²⁰ G. Kester, Do autonomii przez współpracę? Z Grantem H. Kesterem na temat jego koncepcji sztuki dialogicznej i kolaboratywnej rozmawiają Agata Skórzyńska i Piotr Juskowiak, przeł. Magdalena Górna, „Kultura Współczesna” 2013, nr 2 (77), s. 20.

²¹ Zob. notę biograficzną Okrasko na stronie internetowej CSW „Zamek Ujazdowski”, przy wspomnianym wyżej opisie projektu *Children of the Dust*: „Artystka wizualna, edukatorka, wolontariuszka. (...) Jej prace dotyczą politycznego wymiaru (auto)biografii, a także tożsamości oraz przynależności. Artystkę interesuje również problem zmian zachodzących w lokalnych społecznościach oraz ich środowisku, które od kilku lat obserwuje, realizując prace związane z Bytomiem. Od 2016 roku Anna Okrasko pracuje jako edukatorka na międzykulturowych wymianach młodzieży. Okrasko łączy edukację polityczną w zakresie demokracji i partycypacji oraz pedagogikę przeżyć ze swoimi doświadczeniami i umiejętnościami na polu sztuk wizualnych. W ramach projektów artystycznych oraz pracy wolontariackiej Okrasko zajmuje się tematami takimi jak: migracja, tolerancja, demokratyczna przestrzeń publiczna, przynależność, czy tożsamość. Prowadzone przez nią warsztaty dla młodzieży łączą ofertę w zakresie animacji językowej, komunikacji interkulturowej, czy treningu demokracji ze sztukami wizualnymi (fotografią, filmem, malarstwem, kolażem oraz rzeźbą), które wspomagają procesy związane z partycypacją czy inkluzją”. Zob. <http://ujazdowski.pl/wydarzenia/children-of-dust?tid=o-rezy-dentkach> [dostęp: 27.12.2017].

polityką, której właściwości i treści wpływają na całościowe sposoby życia²². Z drugiej strony natomiast praca ta może być odczytywana jako wypowiedź na temat sposobów konstruowania wspólnot i wytwarzania ich obrazów.

OBMYŚLANIE WSPÓLNOTY

W powstałej w 2016 roku pracy *Next to you I remember I am* ukazane zostają pewne wspólnoty (ich obrazy?), które mogą mieć ze sobą wiele wspólnego, ale jak już zwróciłam uwagę, prowadzona przez artystkę narracja (tak środkami wizualnymi, jak i dźwiękiem oraz słowem) nie daje się bezszwowo wpasować ani w uproszczony dyskurs o politycznych różnicach, ani w skonwencjonalizowane, pełne uprzedzeń górnolotne potępienia osób i idei prezentowanych w drugiej części wideo. Okrasko raczej wsłuchuje się w głosy, obserwuje, a potem dopiero zaczyna stawiać pytania.

Pierwszą część pracy stanowi w głównej mierze przemówienie Jarosława Kaczyńskiego, któremu entuzjastycznie odpowiada tłum w trakcie jednej z „miesięcznic” katastrofy smoleńskiej na warszawskim Krakowskim Przedmieściu. Po tym przemówieniu słyszymy modlitwy i pieśń religijną (*Apel jasnogórski*) zainicjowane i prowadzone przez księży. Stanowią one w skonstruowanej przez artystkę narracji zwrot (przejście od polityki) ku zainteresowaniu Matką Boską. Wraz z pierwszymi dźwiękami *Apelu jasnogórskiego* pojawia się też obraz – fragment odbywającej się w Poznaniu procesji z okazji 1050 rocznicy chrztu Polski.

Ta pierwsza część wideo niczego jednak (wizualnie) nie przedstawia, widzimy zaledwie czarny obraz (brak obrazu), ważną rolę odgrywa natomiast dźwięk – głosy przemawiających osób i podekscytowanego tłumu. Artystka, choć pozbawiła odbiorcę oglądu sytuacji rozgrywającej się w trakcie zgromadzenia, sugestywnymi i pełnymi emocji nagraniami dźwiękowymi stworzyła w pewnym stopniu „wizję” wspólnoty zorganizowanej wokół katastrofy smoleńskiej. Wspólnota ta ma swojego przewodnika, charyzmatyczną postać, która objaśnia rzeczywistość i wyznacza zebranych ludziom cele, zadania do realizacji. To autorytet przybierający postać eksperta, dającego poczucie bezpieczeństwa, zdolnego „wyposażyć w moc kojenia wypowiedane przez siebie lub demonstrowane w swych działaniach poglądy”²³. Jego eksperckość dotycząca Polski i ściśle z nią związanej czy nawet przenikającej ją idei cierpienia (tu

²² „Nasz całościowy sposób życia, począwszy od kształtu naszych wspólnot po organizację i treść naszej edukacji oraz od struktury rodzinnej do roli sztuki i rozrywki, jest do głębi przeniknięty rozwojem i relacjami, jakie zachodzą pomiędzy demokracją, przemysłem a rozwojem komunikacji”. R. Williams, *The Long Revolution*, cyt. za: Michał Wróblewski, *Od Kultury do tego, co kulturowe – o szkole z Birmingham*, w: *Kultura i hegemonia. Antologia tekstów szkoły z Birmingham*, red. Michał Wróblewski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 29.

²³ Zygmunt Bauman, *Wspólnota*, s. 86.

w szczególności łączonej z katastrofą smoleńską) wynika jednak przede wszystkim nie z wykształcenia czy doświadczeń zawodowych, ale bardziej jest postrzegana jako rezultat straty – śmierci brata-prezydenta. Skoro w Polsce, jak powie Maria Janion, ciągle żywe są martyrologiczno-mesjanistyczne narracje²⁴, nie dziwi próba wpisania także w tę starą i dobrze znaną narrację katastrofy smoleńskiej i uczynienie z brata zmarłego w niej prezydenta – „eksperta” tak od cierpienia, jak i od dociekliwych i upominających roszczeń sprawiedliwości²⁵.

W nagrany przez Okrasko przemówieniu wygłaszanym podniosłym tonem przez Jarosława Kaczyńskiego wskazane zostają pojęcia, które wymagają pilnej reinterpretacji i wokół których ma być budowana i podtrzymywana wspólnota. Jak powie Kaczyński, są to pamięć, prawda i sprawiedliwość. Pamięć w tym wystąpieniu jawi się jako coś uratowanego przed zniszczeniem: „Naszą pamięć chciano zabić. Chciano zabić tę pamięć, której się bano. Bo za tą tragedię, niezależnie od tego, jakie były jej przyczyny, ktoś odpowiada, przynajmniej moralnie. I odpowiada za to poprzedni rząd” (NTY). Staje się ona także polem walki i właściwą jej stawką: „Wbrew polskiemu establishmentowi, wbrew tym, którym się wydaje, że mają prawo do władzy nad Polską, ale także władzy nad polską pamięcią – nie mogą wygrać” (NTY). Drugą wartością, o którą toczy się zdaniem mówcy walka polityczna, jest prawda, postrzegana jako przesłanie o konieczności odzyskania/uzyskania przez pewien rodzaj wiedzy dominującej pozycji w dyskursie:

Ale powtarzam, dzisiaj jest potrzebny inny poziom, prawda – ta, którą można określić jako prawdę publiczną, prawdę państwową, prawdą w podręcznikach, w książkach, prawdą w środkach masowego przekazu, tych powszechnie dostępnych, prawda w świadomości Polaków. Bo przecież miliony Polaków, także tych ucziwych, nie wie, co się stało, nie rozumie tego wszystkiego, musimy im to wyjaśnić, musimy skorzystać z tego, że mamy dziś możliwości, żeby Polacy wiedzieli i zrozumieli (NTY).

²⁴ Maria Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 11.

²⁵ Janion tak charakteryzuje opowieść polskiej humanistyki: „Mamy poczucie, że polskie stare narracje powielają wzory mesjanistyczno-martyrologiczne, które, owszem, znajdują posłuch, ale na zasadzie inercji poznawczej i przywiązania do stereotypów. Procesy zaborczego skolonizowania Polski w XIX i XX wieku oraz przeciwstawne im Sienkiewiczowskie marzenia o kolonizowaniu innych wytworzyły nieraz paradoksalną polską mentalność postkolonialną. Przejawia się ona w poczuciu bezsilności i klęski, niższości i peryferyjności kraju oraz jego opowieści. Temu dość powszechnemu odczuciu niższości wobec »Zachodu« przeciwstawia się w obrębie tego samego paradygmatu mesjanistyczna duma w postaci narracji o naszych wyjątkowych cierpieniach i zasługach, o naszej wielkości i wyższości nad »niemoralnym« Zachodem, o naszej misji na Wschodzie. Taka opowieść jest zamkniętym kołem niższości i wyższości, które przeradza się w narodową figurę totalnej niemożności i wiecznej szarpaniny między »europejskim pozorem« (który może wcale nie jest pozorem), a »polską prawdą« (którą podejrzewa się o to, że nie jest absolutem)”. Ibidem, s. 11–12.

Jak zauważa Paul Rabinow za Ianem Hackingiem:

To, co obecnie uważa się za „prawdę”, jest zależne od uprzedniego zdarzenia historycznego – pojawienia się pewnego myślenia o prawdzie i fałszu, który z góry ustanowił warunki, według których rozważa się, czy dane twierdzenie w ogóle może być uznane w pierwszym rzędzie za prawdziwe bądź fałszywe²⁶.

Wygłaszający analizowane przemówienie odnosi się do kategorii prawdy, która dopiero ma wyłonić się z nowego dyskursu, w gruncie rzeczy apeluje on o spojrzenie na to, jak do tej pory prawda była konstruowana, oskarżając przeciwników politycznych o jej negowanie, ale przede wszystkim – o niemożliwość jej pojawienia się ze względu na przyjmowany dotąd ustanawiany i uznawany sposób myślenia (który określa warunki jej zaistnienia i artykulacji).

Trzecią z wartości, którą celebrytuje Jarosław Kaczyński, jest sprawiedliwość. Ta zaś rozpatrywana jest przez niego z jednej strony jako działanie zmierzające do wymierzenia odpowiedniej, adekwatnej kary („Ale jest odpowiedzialność moralna. Jest moralne napiętnowanie i ono musi być dokonane” [NTY]), z drugiej natomiast – jako powinność okazywania wdzięczności wobec osób i instytucji, które wspierają przywoływane wartości w trybie akceptowanym przez wygłaszającego przemówienie.

Wystąpienie Jarosława Kaczyńskiego poprzedzone zostaje przedstawieniem go: „(...) jest z nami brat świętej pamięci prezydenta Lecha Kaczyńskiego, premier najjaśniejszej Rzeczypospolitej, prezes Prawa i Sprawiedliwości, który powiódł wolnych Polaków do zwycięstwa. Zapraszamy bardzo, panie premierze, premier Jarosław Kaczyński” (NTY). Jednak mimo tak oficjalnego i patetycznego tonu zapowiadającego przyszłego mówcę, tłum nie tylko wita go brawami, ale i w sposób wskazujący na pewną zażyłość i bezpośredniość, krzycząc: „Jarosław! Jarosław! Jarosław!” (NTY). Jest on tym samym postrzegany jako „swój”, nie tyle urzędnik czy polityk, co osoba znajoma, z jakichś powodów bliska. A to kordialne zawołanie po imieniu może być odczytane jako zaproszenie i zachęta do tworzenia wspólnoty²⁷.

I na tę zachętę zaproszona osoba odpowiada. Zgodnie z wcześniejszym rozpoznaniem Zygmunta Baumana, że wspólnoty istnieją jedynie jako formacje wyobrażone, minione lub dopiero projektowane – także i w tym wypadku

²⁶ Paul Rabinow, *Wyobrażenia są faktami społecznymi: modernizm i postmodernizm w antropologii*, przeł. Joanna Krzemień, w: *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*, red. Michał Buchowski, Instytut Kultury, Warszawa 1999, s. 91.

²⁷ Jednym z istotnych jej elementów będzie zażyłość kulturowa, które to pojęcie omawia Michael Herzfeld, zajmując się analizą kultury narodowej, poetyki społecznej czy zależności i relacji między oficjalnymi praktykami państwa a doświadczeniami codziennymi ludzi, zob. Michael Herzfeld, *Zażyłość kulturowa. Poetyka społeczna w państwie narodowym*, przeł. Michał Buchowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

dostrzeżemy usilne próby ukonstytuowania pewnych znaczeń i anulowania ich tymczasowości. Kaczyński w swoim „miesięcznicowym” wystąpieniu będzie nie tylko podkreślał aktualne dokonania, gromił winy swoich adwersarzy politycznych i zachwalał osiągnięcia sojuszników. Będzie także wskazywał na kolejne zadania, jakie stoją przed formowaną w imię zachowania pamięci o katastrofie smoleńskiej wspólnotą. Ważny będzie tu czas przyszły, tryb zapowiedzi, obietnic, deklaracji, odwołania się do konieczności solidarnego przyszłego współdziałania:

Ale czy możemy powiedzieć, że wszystko jest już załatwione? Nie, szanowni państwo. Bardzo wiele spraw nie jest jeszcze załatwionych. I one są przed nami. Tutaj, na tej ulicy, na Krakowskim Przedmieściu musi stanąć pomnik smoleński (...). My musimy zwyciężyć (...). I musimy umieć wyciągnąć z tego wnioski, także te moralne, one są niezwykle wręcz ważne, one są potrzebne dla przyszłości naszego narodu. Ci wszyscy, którzy tego nie rozumieją, Polsce szkodzą. Polska musi być oparta o prawdę i sprawiedliwość! (NTY).

Budowana na żałobie po zmarłych w katastrofie smoleńskiej, na żalu i gniewie, skupiająca się wokół symboli religijnych (krzyż) wspólnota – mimo dzielanych wartości i doświadczeń, zachowuje w wystąpieniu Kaczyńskiego stale swój postulowany charakter. To znaczy, w słowach brata zmarłego prezydenta, jest ona równocześnie podtrzymywana, aktualizowana przez odniesienie do „walki” wspólnie toczonej od czasu katastrofy smoleńskiej, ale i stale wzywana do dalszej czujności, gotowości podjęcia kolejnych zobowiązań. Bezustannie wisi nad nią zagrożenie rozłamu, opadnięcia z sił, niemożności sprostania kolejnym wyzwaniom i wezwaniom. Zagrożenie wieloznaczności.

Maciej Witkowski w artykule poświęconym wyłanianiu się „nowego ładu symbolicznego” po katastrofie smoleńskiej zwraca uwagę na właściwości dyskursu dotąd hegemonicznego i na rodzący się dyskurs kontrhegemoniczny, w którym dochodzi m.in. do „hamowani[a] procesu wytwarzania znaczeń podtrzymujących stare tożsamości”²⁸. Badacz przywołując za Chantal Mouffe i Ernesto Laclau kategorie dyslokacji kryzysowej i permanentnej, analizuje też „spór o wersję racjonalności”²⁹, wskazując na „współzawodnictwo między dwoma projektami hegemonicznymi”³⁰. Nowszy z nich, propagowany przez „zwoleńników »mitu dobrego prezydenta« [zakłada, że] to, co symboliczne, powinno być równie ważne jak to, co realistyczne”³¹. Starszy, okopujący się na swoich pozycjach, podtrzymuje „przekonanie o konieczności chłodnego, racjonalnego

²⁸ Maciej Witkowski, *Kategoria dyslokacji w analizie zmian zachodzących w polskim dyskursie publicznym po katastrofie w Smoleńsku*, „*Studia Socjologiczne*” 2012, nr 1, s. 139.

²⁹ *Ibidem*, s. 142.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

osądu zdarzeń i konieczności oddzielania faktów i symboliki”³². Te dwa dyskursy, wskazujące na dwa porządki hegemoniczne, z jednej strony mogą ułatwiać samookreślenie tak jednostek, jak i wspólnot, dla których bliższe okażą się wartości jednego bądź drugiego. Z drugiej strony jednak mogą wprowadzać niepewność, sugerować niestabilny i kruchy system odniesień dla społecznego imaginarium. A tej niepewności i tymczasowości można dać odpór (choć ponownie – na jakiś czas, „do odwołania”) poprzez zwrócenie się ku wspólnotcie, przez uporczywą i ustawiczną (Zygmunt Bauman powie – syzyfową) pracę nad jej kształtem i łączącymi ją symbolami.

W tym kontekście szczególnie frapujący okazuje się zastosowany przez Annę Okrasko zabieg *nie-ukazywania* obrazu zgromadzenia z okazji smoleńskiej „miesięcznicy”. To próba pokazania tego, co niepokazywalne. Artystka przez odmowę uwidocznienia sytuacji, którą na tym wideo jedynie słyszymy, daje nam jednak „wgląd” w nią, proponuje postrzegać ją właśnie jako niepostrzegalną, choć to nie znaczy, że taką, która nie daje się w ogóle zobaczyć, ale taką, której nie sposób objąć całościowym spojrzeniem. To sytuacja grupy, zbiorowości, wspólnoty, która się rozmywa. Spojrzenie kamery byłoby też spojrzeniem z jakiejś perspektywy, wskazaniem na miejsce, w którym pojawia się autor(ka), z którego patrzy. A przynajmniej w tej części wideo, podmiot – autorka – nie ujawnia się, nie artykułuje własnej pozycji. Po drugie, to niepokazanie obrazu wskazuje na niemożność wizualnej konstrukcji wspólnoty. Skoro istnieje ona tylko w przyszłości, przeszłości lub wyobrażeniach – nie sposób stworzyć jej ukonstytuowanego obrazu. Próba jego wytworzenia byłaby skazana na porażkę, odsyłałaby do niepełnej reprezentacji, ale i pozbawiałaby wyobrażenie o tej wspólnotcie wieloznaczności.

KOBIETY, NARÓD I MATKA BOSKA

W drugiej części *Next to you, I remember, I am* Okrasko pokazuje obrazy uczestniczących w procesjach osób, przeważnie kobiet. Śpiew zainicjowany jeszcze w pierwszej części pracy, w drugiej wybrzmiewa już na tle pochodu, w którego centrum w pierwszych ujęciach znajduje się przedstawienie Matki Boskiej z Jasnej Góry. Ten zwrot do Maryi łączy wspólnotę zorganizowaną wokół katastrofy smoleńskiej z wspólnotą osób, głównie kobiet, uczestniczących

³² Ibidem. W konkluzji swojego artykułu Witkowski wskazuje na luki, ale i podkreśla zalety przyjętej perspektywy: „[Perspektywa dyslokacji] [p]okazuje także, jak reprezentacja »realności« jest dostosowywana do dyskursywnej strategii walki o dominację sugerując, że czysty opis, oderwany od rywalizacji o hegemonię, jest niemożliwy. Dyskurs o katastrofie smoleńskiej rozwinął się poprzez realizację strategii opanowania znaczeń uznawanych za naturalny opis świata. Pośrednio dowiedzieliśmy się, jakie są instytucjonalne fundamenty istniejącego porządku symbolicznego i jak uzyskują one wsparcie ze strony autorytetów, najbardziej utrwalaonych artykulacji, a także, w niewielkim zakresie, w jaki sposób potencjał intelektualny, organizacyjny i finansowy mediów może odgrywać istotną rolę w walce sił społecznych o dyskursywną hegemonię”. Ibidem, s. 145.

w procesji z okazji 1050 rocznicy chrztu Polski (Poznań, kwiecień 2016), procesji z okazji święta Bożego Ciała (Brańszczyk, maj 2016) oraz w pielgrzymce do Sanktuarium Maryjnego w Licheniu (maj 2016). Typowo religijne pochody przeplatają się w tej części pracy także z obrazami osób uczestniczących w „smoleńskiej miesięcznicy”. Tym przedstawieniom towarzyszą pieśni i liturgia, ale także osobisty monolog artystki do Matki Boskiej.

Okrasko wykorzystując intymną formę bezpośredniego zwrotu do Matki Boskiej, pokazuje, jak jej postać jest zawłaszczana przez część politycznego dyskursu, jak łatwo może stać się symbolem określonej zbiorowej tożsamości – jak powie artystka – skupionej na odwecie. Ta możliwość ruchomej identyfikacji będzie istotna zwłaszcza, jeśli za Stuartem Hallem przyjmujemy, że „obecnie tożsamości są bardziej kwestią wykorzystywania zasobów historii, języka i kultury w procesie stawania się raczej niż bycia: nie to, »kim jesteśmy« albo »skąd pochodzimy«, co bardziej – kim możemy zostać (...)”³³. Jednocześnie praca Okrasko, mimo dystansowania się wobec smoleńskiej retoryki „pamięci, prawdy i sprawiedliwości” (wyrażonej wprost słowami, ale i przez wizualną nieobecność przemawiających i tłumu w pierwszej części filmu) i mimo poczucia niezrozumienia czy obcości wobec rozpoznanego przez artystkę aktualnego wizerunku Maryi i tego samego poczucia wobec jej wyznawczyń – rodzi też poczucie solidarności i tęsknoty do kobiecej wspólnoty. Kamera Okrasko przygląda się bowiem przede wszystkim kobietom podczas tych procesji, ukazuje nie tylko zaciętość czy nerwowość, ale i ich uśmiechy, grymasy zakłopotania, zawstydzenia czy nadziei.

W wideo Okrasko Matka Boska jawi się z początku przede wszystkim jako postać cierpiąca, a jej figura patronuje Matkom-Polkom, umartwiającym się dla kraju, których romantyczny etos – jak powie Izabela Kowalczyk – „oznaczał (...) poświęcenie siebie, stanie na straży wartości narodowych, znoszenie niedoli życia codziennego w okresie zaborów, często samodzielne prowadzenie domu, wychowywanie dzieci i uczenie ich postaw patriotycznych”³⁴. I choć zadania Matki-Polki zmieniają się z biegiem czasu („możemy więc obserwować kolejne jej wcielenia: matki żołnierzy, partyzantów, powstańców, którzy giną w kolejnych wojnach”³⁵), to instytucja kościoła katolickiego i dyskurs narodowościowy nadal zdają się podtrzymywać zasadnicze rysy jej postawy, związane z cierpieniem, poświęceniem i opieką. Te właściwości Okrasko artykułuje już w pierwszych słowach skierowanych do Maryi:

³³ Stuart Hall, *Introduction: Who Needs 'Identity'?*, w: *Questions of Cultural Identity*, red. Stuart Hall, Paul du Gay, Sage, London 1996, s. 4.

³⁴ Izabela Kowalczyk, *Matki-Polki, Chłopcy i Cyborgi. Sztuka i feminizm w Polsce*, Galeria Miejska Arsenal, Poznań 2010, s. 52.

³⁵ *Ibidem*, s. 55.

Maryjo, spotkałam cię na zgromadzeniu z okazji katastrofy, w tłumie babek, matek, córek i wnuczek – tych wszystkich kobiet, które po kolei muszą rodzić Polskę. Polskę zdradzoną. Wiem, że są to cięższe bolesne, których niezależnie od okoliczności zawsze pragniesz, ponieważ kościół katolicki nauczył cię kochać własne cierpienie (NTY).

Jej monolog przybiera postać osobistego wyznania, intymnego zwierzenia, pełnego emocji. Przez przywołanie dawnych doświadczeń, artystka wskazuje nie tylko na wprawę w rozpoznawaniu religijnych konwencji, ale także na łączącą ją z Matką Boską bliskość, minioną zażyłość:

Chociaż nie było mnie tutaj przez chwilę, bezbłędnie poznałam cię dzięki pasemkom Boga, honoru, ojczyzny – misternie upiętym w koki i warkocze tej ziemi, naszej ziemi. Jak zwykle nosisz na piersiach narodowo-patriotyczne broszki pamięci, a twoja twarz jest jak zaorana kroplami wzruszenia, pamiątkowa tablica. Maryjo, z lekcji religii, na które razem chodziłyśmy, pozostały mi tylko wspomnienia. Pamiętam, że rzeczywistość przemocą uczyła cię wtedy poświęcenia, a ja dowiadywałam się, że ksiądz musi poświęcić mój piórnik, żeby pan Bóg nie połamał w nim kredek. Przyznaję, że później starannie wymazywałam ze swojej biografii naszą wspólną parafialną przeszłość i kiedy przyjeżdżałam od czasu do czasu w odwiedzin, twój głos rozbrzmiewający na ulicach polskich miast wprawiał mnie w prawdziwe zdumienie. Nie mogłam uwierzyć, że ty uporczywie trwasz, uczestnicząc w życiu tego swego urojonego narodu (NTY).

Skierowane do Maryi wyznanie staje się coraz bardziej symboliczne, a jej postać zdaje się wcielać w ukazywane w pracy kobiety. Służą temu również środki wizualne, artystka kadruje kobiece portrety tak indywidualne, jak i zbiorowe, a także śledzi kobiece głowy podążając za nimi w tłumie. Matka Boska staje się kobietą i dziewczyną z tego tłumu, a kierowane do niej wyznanie staje się oskarżeniem patriarchalnego społeczeństwa, w którym kobietom nie zapewnia się „godnego życia”: „Maryjo, myślę, że kiedy mężczyźni w sutannach proponowali ci rolę Matki-Polki Umęczonej, dobrze wiedziałaś, że ten kontrakt nie przewiduje przechodzenia na godziwą emeryturę. Nie dostałaś też nigdy żadnej rekompensaty od państwa w postaci wdzięczności, sprawiedliwości czy godnego życia” (NTY). I choć Okrasko przyznaje się do „wymazywania” wspólnej historii z Maryją-symbolem cierpienia i poświęcenia, to jednocześnie próbuje ją zrozumieć, współczując jej i wielu innym kobietom: „Maryjo, chciałabym móc wziąć cię za rękę, bo zastanawiam się, czy potrafiłybyśmy cofnąć czas do momentu, kiedy istniała jeszcze jakaś pieśń o szczęściu, którą mogłyśmy razem zaśpiewać. Czy nigdy nie pragnęłyśmy być razem szczęśliwe?” (NTY).

Wydaje się, że Okrasko przez chwilę wyobraża sobie wspólnotę kobiet zbudowaną na pragnieniu szczęścia, daleką od umartwiania, narodowych trosk

i pełnego goryczy gniewu. Ale to wrażenie szybko mija, marsz (pielgrzymka, procesja, manifestacja) choć nie przypomina zwartego żołnierskiego szyku, to ujawniają się w nim (Okrasko je podkreśla) postawy żołnierskiej gotowości do walki, a wyczuwany przez artystkę gniew tych licznych postaci maryjnych ma pochodzenie, od którego ona sama wyraźnie się odcina:

Dostrzegam, że otaczają mnie Matki Boskie Zacięte, Matki Boskie Zadowolone, Matki Boskie Sprawcze, Matki Boskie Podekscytowane i Czekające na Sygnał. Nie mogę za tobą nadążyć i nawet gdybym położyła dłoń na twoim ramieniu, a ty byś się do mnie odwróciła, zobaczyłabyś w moich oczach, że ten człowiek, który do ciebie przemawia, nie przemawia do mnie. Wytłumacz mi proszę, kiedy twoje cierpienie zmieniło się w zbiorowe pragnienie odwetu? (NTY).

Przyglądając się obecnym na tych politycznych i religijnych zgromadzeniach kobietom i podążając za nimi, stajemy się przygodnymi członkami pewnego symbolicznego imaginarium, w którym to co sakralne, łączy się z tym, co narodowe. A połączenie to, jak zwróci uwagę Maria Janion, jest charakterystyczne dla polskiego, podtrzymywanego do dziś romantyzmu, w którym trwale miejsce ma także estetyka śmierci:

Romantyzm nieraz oskarżany o melancholijny kult śmierci, o estetyczne lubowanie się w pogrzebowym ceremoniale, w Polsce miał szczególne powody ku temu, by wytworzyć całą poezję śmierci. To była jego odpowiedź na zagrożenie narodowego bytu – zagrożenie objawiające się przede wszystkim w bezwzględnej eksterminacji, zwłaszcza młodzieży, ale i w przyzwyczajaniu się do niewoli całego społeczeństwa, więc ze stanowiska romantyzmu w bardziej jeszcze niebezpiecznej niż śmierć ciała – gotującej się śmierci ducha. Śmierci, które opiewał romantyzm, stwarzały inną perspektywę dla życia – wedle religii romantycznego patriotyzmu, ten kto umierał za ojczyznę, doznawał od razu wniebowstąpienia, umacniając żywych w nadziei nieśmiertelności (...). Historia jako teofania, ojczyzna jako sacrum – oto filary podtrzymujące romantyczną katedrę dziejów. W walce Dobra i Zła »święta sprawa nasza«, jak nieraz w tamtej epoce mawiano, zawsze znajdowała się po właściwej stronie. Rozpoznanie ojczyzny jako najwyższej wartości dokonywało się w aurze jej sakralizacji. Świętymi narodowego Panteonu stawali się wszyscy jej obrońcy³⁶.

W wideo *Next to you, I remember, I am* ten splot sakralnego i ojczyźnianego otrzymuje kobiecą twarz, wzbudzając co najmniej niepokój, którego przejawem będzie zawieszona groźba-alarm prowadzącej ten oskarżycielsko-współczujący monolog autorki: „Maryjo, jeśli nie zatkamy natychmiast uszu, jeżeli nie wyciągnę nas z tego tłumu...” (NTY).

³⁶ Maria Janion, *Śmierć bohatera*, w: eadem, *Romantyzm i jego media. Prace wybrane*, t. 4, red. Małgorzata Czerwińska, Universitas, Kraków 2001, s. 243–244.

Przechwytną postać Maryi (która staje się wyobrażoną interlokutorką artystki), Okrasko czyni ją bardziej zagadkową, nieoczywistą i wieloznaczną. Ale wskazuje też na solidarnościowy potencjał figury Matki Boskiej (jako kobiety solidarnej z innymi kobietami). I choć ukazywana w filmie wspólnota zdaje się istnieć przez odniesienie do wspólnego uniwersum religijno-politycznego, które pretenduje do jednoznaczności, to jej obrazy są dużo bardziej płynne i podatne na ambiwalentne odczytania.

PEKNIĘCIA

Ukazana w pracy Okrasko wspólnota zorganizowana wokół nasiąkniętej sferą sacrum żałoby po katastrofie smoleńskiej może być postrzegana i jako bardzo krucha, i jako radykalnie usztywniona. To sprzeczne określenie jej charakteru czy raczej możliwości jej jednoczesnego oglądu przywodzi na myśl pracę Kadera Atti, *Bez tytułu* (2017)³⁷, będącą ceramicznym talerzem, na którym w miejscu pęknięć znajdują się metalowe szwy. Talerz złożony z części, kiedy są one dobrze posklejane, szczelnie połączone, nie narusza konwencji przyjętych w tego rodzaju naprawach. Jednak dodatkowe nałożenie na niego druczianych szwów uwidacznia dotąd mało widzialne miejsca pęknięć, zmienia jego gładką strukturę na chropowatą, ale i pozbawia go wpisanej w ten przedmiot użyteczności. Widoczność zyskuje tu działanie naprawcze, które zdecydowanie zmienia też pierwotną specyfikę obiektu. Mimo to talerz nie traci swojej kruchości, nadal może zostać stłuczony. Ale jednocześnie drucziane szwy są zaprzeczeniem łamliwości i nietrwałości, epatują solidnością i mocą, zabezpieczając talerz w miejscach swego występowania. Pozszywany w ten sposób talerz właśnie w tej kruchej trwałości przypomina wspólnotę problematyzowaną w pracy Anny Okrasko. Ukazując i odmawiając tworzenia obrazu, artystka wskazuje na pęknięcia wspólnoty, podaje w wątpliwość jej jednorodny, na zawsze zabezpieczony i gwarantujący stabilność status.

Co więcej, jeśli przyjmiemy, że strategie artystyczne oparte na grze z wizualnością, stanowią istotną praktykę nowoczesną, łączącą w sobie potrzebę tak określoności, jak i wieloznaczności, to dostrzeżemy też te właściwości w konstytutywnych dla wizualności procesach tworzenia relacji związanych z władzą, „relacji łączących informacje, wyobrażenia i wiedzę w pewną interpretację przestrzeni fizycznej i psychicznej”³⁸. Określoność i wieloznaczność będą zatem stale się ze sobą ścierały, budując i demontując obrazy zbiorowości, a wpisana w te obrazy władza (sądzenia, dyscyplinowania, ustanawiania

³⁷ Kader Attia, *Bez tytułu*, ceramiczny talerz, metalowy drut, 2017, <http://kaderattia.de/untitled-2017/> [dostęp: 10.01.2018].

³⁸ Nicolas Mirzoeff, *Prawo do patrzenia*, przeł. Magda Szcześniak, Łukasz Zaremba, w: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienie i wybór tekstów*, oprac. Iwona Kurz, Paulina Kwiatkowska, Łukasz Zaremba, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 739.

moralnych i obyczajowych imperatywów) będzie raz rozpraszana, raz wzmacniana – w zależności od jej tymczasowego umiejscowienia w dyskursie. Będziemy tu mieć też do czynienia ze zjawiskami pokrewnymi wieloznaczności i próbom jej ograniczania – z polisemią i „technik[ami] u n i e r u c h a m i a n i a zmiennego łańcucha *signifiés*”³⁹. Rozpatrywane w tym kontekście aktualne znaczenie będzie zatem przejściowym efektem gry władzy (sił hegemonicznych i kontrhegemonicznych).

Wieloznaczność i określoność (przypisane także próbom konstytuowania i podtrzymywania tożsamości narodowej⁴⁰) decydują ponadto o wyartykułowanej niemal wprost w wideo Okrasko, stanowiącej nieodłączny element dyskusowania tożsamości zbiorowych, ambiwalencji. Ta zaś przypomina o wewnętrznym podziale kultury nowoczesnej, w której znajduje miejsce i ład, i chaos. W *Next to you, I remember, I am* przez próby konstytuowania, retorycznego i rytualnego wzmacniania wspólnot (wyobrażeń o wspólnotach) próbuje się zaprowadzić ład, objaśnić rzeczywistość szafując przejrzyistymi kategoriami jej opisu. Ale jak powie Zygmunt Bauman: „To za sprawą nowoczesności samej działalność porządkowa obraca się w fabrykację wieloznaczności”⁴¹. Okrasko więc, mimo że te wspólnoty prezentuje w określony sposób, pracuje też na rzecz wieloznaczności. Przejmując dyskursy maryjny i narodowy (ten drugi przede wszystkim przez zmianę kontekstu jego działania oraz za sprawą pozbawienia go bezpośredniej widoczności), wprowadza w nie wątpliwości i mnoży pytania, które podważają przynajmniej tymczasowo ich logikę i ugruntowane wokół nich symboliczne dyskursy. Tym samym zdaje również sprawę z tego, że „[s]ens nie jest immanentną cechą faktów społecznych; jest im przypisywany na podstawie doświadczeń społecznych”⁴², które są porządkowane przez preferowane systemy wartości. Dostrzeżona w analizowanej pracy strategia, podkreślająca strukturalne pęknięcie w wyobrażeniu wspólnoty, może się przyczynić do bardziej uważnego postrzegania świata w kategoriach jego rosnącej złożoności⁴³.

³⁹ Roland Barthes, *Retoryka obrazu*, przeł. Zbigniew Kruszyński, „Pamiętnik Literacki” 1985, nr 3, s. 294.

⁴⁰ Tożsamość narodowa, jak przekonuje Tim Edensor, „nie musi potrzebować stałości, aby przetrwać. (...) Współczesna tożsamość narodowa wykorzystuje mnożące się formy, praktyki i znaczenia kulturowe, które są akurat dostępne”. Tim Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przeł. Agata Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 53.

⁴¹ Zygmunt Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna*, s. 30.

⁴² Kirsten Hastrup, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, przeł. Ewa Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 84.

⁴³ Zob. Marta Bucholc, *Złożoność, kryzys i zaangażowanie*, w: *Co po kryzysie?*, red. Grażyna Skąpska, Marek S. Szczepański, Żaneta Stasieniuk, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2016.

BIBLIOGRAFIA

- Appadurai Arjun, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przeł. Zbigniew Pucek, Universitas, Kraków 2005.
- Barthes Roland, *Retoryka obrazu*, przeł. Zbigniew Kruszyński, „Pamiętnik Literacki” 1985, nr 3.
- Bauman Zygmunt, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, przeł. Janina Bauman, PWN, Warszawa 1995.
- , *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. Janusz Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- Berger John, *Sposoby widzenia*, przeł. Mariusz Bryl, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008.
- Bourriaud Nicolas, *Estetyka relacyjna*, przeł. Łukasz Białkowski, MOCAK, Kraków 2012.
- Butler Judith, *Zapiski o performatywnej teorii zgromadzeń*, przeł. Joanna Bednarek, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.
- Co po kryzysie?*, red. Grażyna Skąpska, Marek S. Szczepański, Żaneta Stasienuk, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2016.
- Delanty Gerard, *Community*, Routledge, London–New York 2003.
- Edensy Tim, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przeł. Agata Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Genealogie pracy*, red. K. Sikorska, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2013.
- Hastrup Kirsten, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, przeł. Ewa Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Herzfeld Michael, *Zażyłość kulturowa. Poetyka społeczna w państwie narodowym*, przeł. Michał Buchowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Janion Maria, *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- , *Romantyzm i jego media. Prace wybrane*, t. 4, red. Małgorzata Czermińska, Universitas, Kraków 2001.
- Kester Grant, *Do autonomii przez współpracę? Z Grantem H. Kesterem na temat jego koncepcji sztuki dialogicznej i kolaboratywnej rozmawiają Agata Skórzyńska i Piotr Juskowiak*, przeł. Magdalena Górna, „Kultura Współczesna” 2013, nr 2 (77).
- Kowalczyk Izabela, *Matki-Polki, Chłopcy i Cyborgi. Sztuka i feminizm w Polsce*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2010.
- Kultura i hegemonia. Antologia tekstów szkoły z Birmingham*, red. Michał Wróblewski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Metody badań jakościowych*, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Mirzoeff Nicolas, *Prawo do patrzenia*, przeł. Magda Szcześniak, Łukasz Zaremba, w: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienie i wybór tekstów*, oprac. Iwona Kurz, Paulina Kwiatkowska, Łukasz Zaremba, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 738–746.
- Nycz Ryszard, *Dekonstrukcjonizm w teorii literatury*, „Pamiętnik Literacki” 1986, nr 4.
- Questions of Cultural Identity*, red. S. Hall, P. du Gay, Sage, London 1996.
- Rabinow Paul, *Wyobrażenia są faktami społecznymi: modernizm i postmodernizm w antropologii*, przeł. Joanna Krzemień, w: *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*, red. Michał Buchowski, Instytut Kultury, Warszawa 1999, s. 88–122.
- Sienkiewicz Karol, *Patriota wszechświata. O Pawle Althamerze*, Wydawnictwo Karakter, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Kraków–Warszawa 2017.
- Sikorska Karolina, *Szlakiem kobiecych ciał. Poczucie przynależności i strategię filmowego patrzenia*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2018, nr 1 (35).
- Słowo/obraz*, red. Grzegorz Godlewski i in., Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

Williams Raymond, *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Oxford University Press, New York 1983.

Witkowski Maciej, *Kategoria dyslokacji w analizie zmian zachodzących w polskim dyskursie publicznym po katastrofie w Smoleńsku*, „Studia Socjologiczne” 2012, nr 1.

TO DISPLAY THE UNDISPLAYABLE. AMBIGUITY AND THE PRODUCTION OF (IMAGES OF) COMMUNITY

In the article I discuss the strategies of visualizing the community in the video of Anna Okrasko *Next to you I remember I am* (2016). The images of the communities artist proposes are based on politician's speech and scenes from religious processions. Analyzing the values that organize these stories, I consider the reality they refer to as well as I try to give an account of the role played by ambiguity in constructing/dismantling the communities (following Zygmunt Bauman ambiguity is understood here as a specifically modern practice which manifests itself in constant clash with the need for order).

Keywords:

Anna Okrasko, ambiguity, community, collective identity, discourse of the Virgin Mary

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.09>

Anna Wolczyńska

Akademia Górniczo-Hutnicza
im. Stanisława Staszica w Krakowie
magadalema@o2.pl

HUMAN DRAMA IN ART OF THE BLIND PAINTERS SARGY MANN AND JOHN BRAMBLITT, AND IN FR. JÓZEF TISCHNER'S REFLECTIONS

Abstract

Nothing intrigues more than performing tasks that disability renders impossible. Overcoming physical limitations and mental restraints raises an interesting issue of the human creative potential broadly investigated by scientists and acutely experienced by the disabled. A cruel disease that leads to complete blindness appears even more dramatic when affects visual artists. A blind artist painter sounds an oxymoron, but the stories of Sargy Mann and John Bramblitt prove that a human being can always defy comfortable schemes. A sighted observer may be puzzled by complexity of this multipolar drama marked with painful turning points, but also, perhaps surprisingly, with a feeling of gain, sense, and reward. The artists' personal and subjective perception of the loss inspires a discussion that presents universal values in a broader perspective. Beauty and truth, uncertainty and courage are to be found in the narrations of the artists above and the essays of a distinguished Polish philosopher Fr. Józef Tischner. The article portrays the silhouettes of the blind painters focusing on their artistic strive to a meaningful and rewarding life in the light of philosophical reflections based on the axiomatic concepts of beauty and truth

Keywords:

blindness, painting, philosophical values: beauty and truth

INTRODUCTION

Human existence carries a stigma of multifaceted drama. With a human being as its central protagonist, the drama may develop both within the intrinsic world of a complex human psyche and at the borderline of multiple and inevitable interactions with the external environment. Exposed to recurrent trial, effort and doubt, the man has to take the role of an active doer rather than a passive

recipient. Whether in happy and successful moments or in the episodes of failure and loss, life demands action.

Surely, one of the most trying experiences is an incurable disease which ruthlessly revolts existential foundations. Confronted with the unknown, the afflicted individual has no choice but to face the truth about his physical and mental condition as well as about the surrounding reality which no longer is familiar and comfortable. Losing the eyesight is a devastating trauma for all who experience total blindness, but it is even more dramatic for a visual artist who thus loses his basic work-tool. For him, facing the truth calls for more effort in re-orienting the existential fundamentals and a sense of grounding.

The paradigm of truth is one of the basic philosophical issues. A distinguished Polish philosopher Friar Józef Tischner (1931–2000) calls it “the key value” as the truth is a “gateway for our ties with the surrounding world.”¹ Even more, the truth is vital for a human being who cannot realize his potential basing on false assumptions. Any deviations in the truth domain and true experiencing the world result in ineffective, mistaken or improper realization of superior values.² Tischner’s works from the years 1966–1975 reveal same consistent approach. In his philosophical essays Tischner states that “truth is the key to the world” arguing that only cognizance in harmony with the reality is true.³ The example of two blind artists, Sargy Mann and John Bramblitt, show that the man, however ill-fated and suffering, can successfully fulfil the conditions denoted by Tischner’s definition of truth: consistency of thought and reality, consonance of emotion and value, and finally accord between the man and himself.⁴ Tischner also defines the central protagonist of the title drama stating that being a man invariably means “the ability to go beyond oneself, [...] first detaching from oneself, rising above, and suddenly regaining oneself before oneself.”⁵ Tischner’s concept of drama assumes an interaction between the central protagonist and his self as well as the other people. Thus the man remains in a continuous and truth-revealing dialogue with himself and with the others.⁶ Mann’s and Bramblitt’s cases analyzed more thoroughly below exemplify this thought-provoking declaration.

¹Józef Tischner, *Krótki przewodnik po życiu* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2017), 108. All quotes from the writings of Fr. J. Tischner in the author’s translation.

² *Ibid.*, 108–109.

³ Józef Tischner, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 1992), 64–65.

⁴ *Ibid.*, 107.

⁵ *Ibid.*, 13.

⁶ Dobrosław Kot, “Przyswoić sobie siebie i ziemię. Uwagi o Tischnerowskiej filozofii dramatu,” *Ethos*, no. 1–2 (2007): 255–260.

DRAMA OF ART AND TRUTH

Blind persons' art inevitably raises the question of the extent in which eyesight determines creative potential of an individual and the constraints that blindness imposes. How come, a totally blind person successfully creates masterpieces of visual art? Even more, he cultivates color painting which finds recognition among the critics and the purchasers! How does he match colors and control the process of creating a picture?

Sargy Mann, a blind British artist painter (1937–2015), explains this matter in the following way:

Reasonably enough, people always want to know how I arrive at the color in my paintings when I can't see at all. It is worth mentioning here that most people, I think, dream in full and perfect color. I certainly do, and when one is asleep one is perceptually blind, so the brain can do it – though God knows how. I can imagine color and color combinations pretty well. [...] In the paintings I have made since losing all my sight, which is to say the last 10 years, I cover the whole canvas from my imaginings, and my knowledge of my pigments and how they look in different combinations.⁷

Sargy Mann won an artistic and commercial success. Surely, not without meaning was his education gained in Camberwell College of Arts where for almost 20 years he taught painting and specialized in the transforming abilities of light and color. Artistic studies, his own professional practice and then teaching experience doubtlessly strengthened his understanding of the matter sufficiently enough to adopt the palette of colors in a totally sightless and partially intuitive way. An indubitable support came from his wife Frances Carey, also an artist, whose contribution in creating the paintings did not restrain itself to auxiliary works and calibration of silhouettes' measurements on the canvas. Frances had a say in color matching and thus a substantial influence on the final form of her husband's works. Mann explains how this cooperation worked:

As the painting proceeds, and as a result of much discussion, Frances begins to mix up colors for me, and both the color and the drawing change and develop, often very dramatically.⁸

Artistic crux finds its reflection not only in the process of color matching, sketch taking, and paint spreading. The artist's creative urge reflects itself in the fundamental philosophical inquiries, all the stronger in the case of a blind painter. Like in a lens, in the artist-audience bond fundamental human dilemmas

⁷ Sargy Mann, "Sargy Mann: How a Blind Painter Sees," *BBC News Magazine* (14 June 2015), <https://www.bbc.com/news/magazine-33109430>.

⁸ *Ibid.*

emerge and the primary philosophical concepts co-occur. In response to the basic philosophical investigation on the entity of a human being, Tischner gives a straight reply: the man is a dramatic persona. It is because the man participates in a drama, which means he both creates a drama and by a drama he is being created.⁹ Tischner emphasizes the corporal aspect of human existential drama, the aspect often overlooked or underestimated by other philosophers. "Dialogic corporal dimension has escaped philosophers' attention," he says.¹⁰ Tischner points out that it is corporality which opens the perspective for a dialogue: "But for the body, a dialogue would not be possible."¹¹ Art, with the human corporality so emblematic, forms the ground not only for a concept of drama, but also a dialogue. Universally true for all human mankind, the art and dialogue become even more revealing when they involve individuals confronting their existence marked by a personal tragedy and disability.

In his essay "Thinking in the Beauty Element", Tischner enters into discussion with other philosophers, Friedrich Nietzsche and Martin Heidegger, stating that truth, beauty and goodness are expressions of the human drama and transcendental values nonetheless. These values impose the criterion of superiority and inferiority, rise and decline, as well as a hierarchical order. Along with time-bound, linear experiencing the events, human existence acquires the stigma of a drama whose subject is contention about superior and inferior values, primary and secondary ones. He says that the basic system of truth, beauty and goodness constitutes a dramatic disposition which features an uneasy strive for unity. This strive entails dispute on priority and authenticity. Tischner poses a question: which is superior: beauty or goodness, beauty or truth, truth or goodness? Which should be the priority for the man as a dramatic hero?¹²

Analyzing Sargy Mann's and John Bramblitt's artistic endeavors one can risk a statement that truth was for them the first and foremost paradigm. Quest for truth pushed the blind painter Sargy Mann to pick his brushes after the return from hospital where, after long and unsuccessful treatment, he had been registered totally blind. He recalls:

I took a canvas, a plastic chair and my painting trolley out into the sunny garden, chose from my memory one of the subjects, felt the canvas, imagining as intensely as I could, and I thought: Here goes. I put ultramarine on a brush and started painting the top right hand corner of the canvas and I **saw** it go blue. It wasn't memory, it was a percept."¹³

⁹ Józef Tischner, "Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów," in Józef Tischner, *Myślenie w żywiole piękna* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004), 139.

¹⁰ Józef Tischner, *Spór o istnienie człowieka* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998), 104.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*, 22.

¹³ Mann.

This percept led Mann to the conviction that “there is painting after blindness”¹⁴ and, eventually, to a fulfilling continuation of his artistic career. It was quest for truth that pushed John Bramblitt, a young American blind man struggling with severe epilepsy and depression, to an artists’ shop to buy paints. In his fascinating book “Shouting in the Dark – My Journey Back to the Light” he describes the day when with help of a shop assistant he was discovering various pigments, trying their textures, and learning a haptic way to feel the differences in color. He was lucky to be assisted by the shop assistant completely undisturbed by the fact that a blind person wanted to paint, patiently and naturally serving all needed information and useful advice. In these words Bramblitt describes the day he became a painter: “I knew now that this was what I was going to do. [...] I went to a store as a blind man and came out as an artist.”¹⁵

Though completely divergent as far as formal education is concerned, Mann’s and Bramblitt’s artistic paths have one major point of osculation: courage to face the uncertainty in order to face the truth. Bramblitt puts it this way:

My thoughts had a kind of twisted logic, even if they did rest on the doubtful foundation that a blind man could paint, but I decided to accept the challenge of this premise.¹⁶

A nevertheless dramatic choice also for Mann who with a self-examining reflection pondered on painting with total blindness, a seeming nonsense and a reasonable conviction disturbed by a nagging assumption: “What would happen if I gave it a go? What’s to lose?”¹⁷ Tischner quotes Nietzsche’s reflection on human strive for truth and his hypothetical question: Granted, we will truth: why not untruth instead? And uncertainty? Even ignorance?”¹⁸ Discussing Nietzsche’s views, Tischner explains that there is no truth in entity that hides behind expression. Entity is an illusion, more or less a long-lived fallacy – imitation of a substantial being, or a material rather. Colors, shapes, objects, but also human dramas, pose the material condition which implies creation and a piece-of-art state. Truth and falseness, good and evil, despair and delight are the material for an artful masterpiece which must be processed according to the beauty ideal. Beauty is a reliable value, Tischner states. Even more, he says, the sense of human existence lies in the artistic creativity¹⁹ – and it is hard to reject this

¹⁴ Ibid.

¹⁵ John Bramblitt, and Lindsey Tate, *Shouting in the Dark. My Journey Back to the Light* (Guilford Connecticut: Lyons Press, 2012), 102–5.

¹⁶ Ibid., 105.

¹⁷ “Blind Painter Sargy Mann: Painting with Inner Vision,” YouTube video, 4:29, posted by BBC News, October 26, 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=x9vHwClaswM>.

¹⁸ Friedrich Nietzsche, *Beyond Good and Evil*, trans. Marion Faber (New York–Oxford: Oxford University Press, 2008), 5.

¹⁹ Tischner, *Myślenie w żywiole*, 9–10.

thesis as too daring. Having found out that “there is painting after blindness”, Mann and Bramblitt had to open a new chapter in the existential drama: to explore their intrinsic spiritual world and bring it to life through artistic media.

NO BEAUTY BEYOND THE TRUTH – HEIDEGGER

The realistic resemblance to a portrayed person or an object seems a fundamental issue for most artists. This proved true also for Mann, educated and matured in the tradition of realistic painting. However, due to his total blindness, he had to modify his atelier and technique, but even more the cognitive process of creating pictures whose basis was now memory and imagination. He states: “If your subject is your own experience, then as long as you have experience you have a subject.”²⁰

In a similar tone Bramblitt explains his self-retrospection:

Many of them [images in my mind] were memories of my past, images that I loved from my sighted life, and I lived in fear of them disappearing one day [...] and leaving me with nothing. [...] I wanted to get these memories down on paper to keep them forever.²¹

This finds reflection in Heidegger’s views. He says that what keeps us in our being maintains us as long as we ourselves maintain what maintains us. We retain it if we do not extricate it from our memory. “Memory is the gathering of thought,” Heidegger states²² and then he expands his thought by analyzing the concept of mental representations. He says that by presenting an object, for instance a sculpture or a text, we employ its representation. But where are these representations? – he wonders – We have them in our minds. Our consciousness. Our souls. Representations are in our intrinsic world, heart of hearts, that is objects’ representations.”²³ Sargy Mann puts it this way: „Painting is a visual metaphor for my experiencing the reality”²⁴, and further “a device for preserving an experience from oblivion.”²⁵ Tischner, on the other hand, states:

²⁰ “Blind Painter.”

²¹ Bramblitt, and Tate, 105.

²² Martin Heidegger, *What is Called Thinking?*, trans. Fred D. Wieck and J. Glenn Gray (New York–Evanston–London: Harper & Row Publishers, 1968), 3. See also Tischner, *Myslenie w żywiole piękna*, 12.

²³ Ibid.

²⁴ “Blind Painter.”

²⁵ Tim Adams, “Sargy Mann: the Blind Painter of Peckham,” *The Guardian* (November 21, 2010), <https://www.theguardian.com/artanddesign/2010/nov/21/sargy-mann-blind-painter-tim-adams>.

The body is a nest for experience. Experience denotes the man encountering the outer reality. To express the abundance of experiences one needs a language of art, poetry, religion.²⁶

Both Mann and Bramblitt based their artistic pursuit on their memories and experience. They strived for truth in their productions through “haptic visualization,” the transfer of the haptic stimuli into visual imagining. Bramblitt explains the method:

It is a process of breaking into small parts the object you want to visualize. In this way you can gather careful detail that relates directly to every other part. [...] I feel each small part until it is crystal clear in my mind, and then I feel the whole until it all gels together perfectly. [...] I approached the problem from an artist’s viewpoint as artists deconstruct an image and then put it back together all the time.²⁷

A corresponding approach can be found in Mann’s narration:

It seemed as if my brain was taking tactile information about relative positions in space, and using it in essentially the same way as I had previously used visual information, in order to build up a coherent understanding from the position of my eyes. [...] Working out the three-dimensional into two-dimensional geometry of the imagine space and directional sunlight was very challenging and stimulating and called on mathematical parts of my brain that had remained pretty dormant since the late 50’s.²⁸

Armed not only with a sense of humor but also some battens and a cardboard tube for measuring distances, Mann defines his tactile method as a “bridging the gap between painting and sculpture”²⁹ stating that “experience starts with touch.”³⁰

Tischner agrees with Heidegger that loss and lack can be more vitally important for the man than the tangible reality he experiences. In Heidegger’s terms “What is thought-provoking, what gives us to think, is not anything that we determine, not anything that only we are instituting, only we are proposing. [...] what of itself gives us most to think about, what is most thought-provoking, is this—that we are still not thinking. This now means: have still not come face to face.”³¹ According to Tischner: “This which turns away may be of bigger importance

²⁶ Józef Tischner, “Cielesność w horyzoncie piękna,” in Józef Tischner, *Myślenie w żywiole piękna* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004), 220.

²⁷ Bramblitt, and Tate, 144.

²⁸ Mann.

²⁹ Charles Darwent, “Sargy Mann obituary,” *The Guardian* (April 16, 2015), <https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/apr/16/sargy-mann>.

³⁰ “Blind Painter.”

³¹ Heidegger, 6.

and consideration for a man than this which shows itself, touches and concerns.”³² Such paradox is to be noticed in the both painters’ endeavors. Along with definite losing the sight, Mann changed his artistic *emploi* turning from landscape painting into portrait and figurative pictures. As he explains this surprising change of heart, painting people became more important as he could not see them anymore. “I suppose – he says – you always paint the things you most want to see.”³³ And he also adds: “As I got blind, getting figures and distances became more important.”³⁴

Adaptive techniques applied by Mann did not include the spacious relations only. In the consequence of the disease and disability he got liberated from restrictions imposed by realism and embarked on ultimate artistic freedom. By paradox, now the color made the value of works. Mann says:

Because I was not receiving any visual information about the color and light, I simply painted things the color I knew them to be.”³⁵ Or he wanted them to be. He explains: “I chose my colors much more intuitively and with much more overtly decorative way which, before, I would have never allowed myself to do. It seems that blindness has given me more freedom to use color in ways that I would not have dared to when I could see.”³⁶

An identical feeling of freedom observes Bramblitt:

When I first started painting, I tried to keep things realistic. But now I don’t. If I see a purple cow in my mind, or a woman with blue skin, then that’s how they end up in my painting.³⁷

Liberation from a real-color depiction led both artists to the original, personalized, and highly appreciated style, which consequently evoked a powerful and emotional reception by the audience .

They are not cozy little conventional paintings. They are edgy dangerous, they tell us stories, they are full of impact through the color. I think they are very individual, it’s a sensation and he’s brilliant³⁸.

– says the curator of Mann’s exhibition, while one of his avid fans adds: “There is a freedom in his work, which only one with a supreme mastery of struc-

³² Tischner, *Myslenie w zywiol*, 11.

³³ Adams.

³⁴ “Blind Painter.”

³⁵ Mann.

³⁶ *Sargy Mann*, documentary film directed by Peter Mann, 38:30, 2006, United Kingdom, produced by Peter Mann Pictures, https://www.youtube.com/watch?v=8x6c2W_nGNA.

³⁷ Bramblitt, and Tate, 174.

³⁸ “Blind Painter.”

ture, light and color could ever afford.”³⁹ Bramlitt’s work has received same applause. “John’s talent for creating emotion through his use of color and texture in his paintings is evident. He successfully challenges people’s conceptions of blindness,”⁴⁰ reads Governor Rick Perry on the cover of the book. Sold in more than 20 countries, Bramlitt’s paintings win critics’ respect and viewers’ admiration. Would just aesthetic value count for so much?

ALL TRUTH IS IN BEAUTY – NIETZSCHE

“Our highest dignity lies in the meaning of works of art,”⁴¹ Tischner quotes and explains Nietzsche’s views on the axiomatic values in discussion. The German philosopher gives an absolute priority to beauty. Goodness is goodness if it is beauty at the same time, truth is truth as long as it is a beautiful truth. Existence, goodness and truth reach their absolute justification in beauty, while aesthetics is the only reliable metaphysics.⁴² Also Tischner is inclined to claim the superiority of beauty, although he believes beauty naturally refers to truth. Beauty as a philosophical paradigm holds an ominous power to grasp the world in, out and through. Tischner poses a question: “Does it mean that a beautiful illusion is no longer an illusion but the ultimate truth of beauty?” If so, he wonders, each artifact would be a self-contained, autonomous world with no connections with the real world.⁴³ Whichever value wins priority, both seem to work for Mann and Bramlitt.

“An aesthetically mesmerized sighted viewer is intrigued by unaccustomed color juxtapositions,” says prof. Semir Zeki from University college London.⁴⁴ Indeed, Mann’s paintings emanate with vibrant colors and the original palette of strong and saturated dyes often cross-linked with pastel tones. A careful viewer can easily trace brush strokes which introduce colorful patches that intermingle with one another through the layers. Rubbed with finger tips, paints give a desired effect of watercolors and consequently the impression of light and translucence. The visible contrast between a solid patch of a definite color and infiltrating tones builds up an intrinsic energy of Mann’s painting. Despite the silhouettes depicted in a sketch-like manner whose contours often sunk into the background, in an astonishingly poignant and convincing way the artist conveys the motion and atmosphere. His works are filled with a huge load of emotions

³⁹ *Sargy Mann*.

⁴⁰ Bramlitt, and Tate, the book’s cover.

⁴¹ Friedrich Nietzsche, *The Birth of Tragedy out of the Spirit of Music*, trans. Shaun Whiteside (London: Penguin Books, 1993), 5. See also: Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, 22.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*, 22–23.

⁴⁴ Adams.

which does not leave the viewer indifferent and make him emotionally engaged in interpreting the pictures.

The color choice and the free-hand paint spreading implies associations with impressionists who were Mann's powerful inspiration along Pierre Bonnard's art, the most recognized Nabi representative. In "Three Figures By the Sea", however, the whole composition, the arrangement of characters against the architectural elements may provoke associations with the works of Italian Renaissance classics (Botticelli, Rafael), or the Dutch or German romantic period due to the motif of rooms with open doors and windows (Johannes Vermeer, *A sleeping girl*; Peter de Hooch, *A courtyard in Delft*; Caspar David Friedrich, *A woman by the window*). The "silent" presence of human figures inevitably leads a viewer to Edward Hopper's works whose alienated characters, as if hardened still in their actions, provoke questions about their mutual relations. It is hard to resist the impression of psychological depth of a Proust-like painter's narration performed by Mann. Beyond any doubt, he was an exceptionally keen observer of the surrounding world with his artistic sensitivity, like a radar, faultlessly detecting human emotions.

A similar experience awaits the viewer of Bramblitt's Pops Carter portrait, his first picture sold. The painting came to liking both of the buyer and the model. It may please any sensitive art admirer just as well. The model, a musician and a middle-aged man of the Afro-American origin, is presented against the black background from which comes out the cowboy hat and the man's face with grey whiskers and the glasses. Carefully put patches of soft but saturated colors render the model's features presented in a moment of meditation. The viewer's attention is drawn by the images and reflections on the glasses' panes, impalpable as they are. This not only proves the artist's visual memory but, above all, his incredible talent and intuition which helped Bramblitt create a picture precise and expressive in delivery, emotional and intriguing in reception. Many of his works explode with vibrant crazy colors, but just as many surprise with a subtle and sophisticated palette. It seems that the artist does not always employ colors in a way that the viewer finds unbelievable. Thus he keeps the technique and the content matter in a reasonable and productive equilibrium. "Painting crazy, smeared abstracts wouldn't help me cross the bridge into the sighted world," Bramblitt says.⁴⁵ The same principle is to be found in Mann's paintings – freedom of artistic expression kept within the limits of cognitive understanding.

⁴⁵ Bramblitt, and Tate, 109.

BEAUTY JUSTIFIES TRUTH – TISCHNER

Tischner bases his essay on Nietzsche's and Heidegger's postulations of beauty and truth in art. On one hand, Nietzsche says truth is truth as long as it may serve as a constructive element for a piece of art. On the other, Heidegger claims that an artifact is an artifact as long as it contributes to truth-being. Tischner says, they are both mistaken. In experiencing beauty the evaluation criterion is apparently beauty. Beauty unveils, but in a different way than truth. It uncovers by providing a justification or by depriving it. He claims that beauty justifies by uncovering, thus revealing some kind of truth. Truth is something more than a constructive element – it is also a goal. This proves the assumption that beauty also serves in uncovering and justifying the truth. Tischner continues by saying that the main point here is not to define the subtle relations between beauty and truth, neither to estimate the value of a given masterpiece. It is about a supreme sense of human drama. A piece of art is not to be "watched," Tischner states. It is to be experienced through presenting its drama to a viewer and through the viewer's participating in the drama that the artifact offers.⁴⁶

Some kind of paradox unveils here. A severe visual impairment classified as blindness triggers a liberating "inner vision." Mann and Bramblitt defied their disability and thus proved a theoretically unavailable competence and skill. The state of absolute artistic freedom finds its embodiment in a highly individual, sometimes surprising or even puzzling color application. The color distortion leads, in turn, to an effective expression of truth in the content matter perceived by the sighted audience. Apparently, abstract and fantastic representations can reveal truth even better than disciplined and reality-faithful productions. Heidegger states that correct and fair is a representation which is apt to its object. "Rightness of representation has ever since been attributed to truth, that means the content of truth is defined on the basis of representation's correctness."⁴⁷ Is it a Plato's cave effect where the real world turns out an illusion only? Or the effect of viewers' projections provoked by the paintings? "The world of beauty, so to speak the world of art, can be the world more real and true than any other world,"⁴⁸ Tischner says and then he adds: "The artist's job does not lie in providing people with too easy comforts."⁴⁹ Nietzsche, on the other hand, observes that individual and subjective perception of reality never renders it true. By interpreting the obtained visual stimuli a man creates his reality and distorts it at the same time. A man thus becomes a trickster, or...an

⁴⁶ Tischner, *Myślenie w żywiole*, 14–15.

⁴⁷ Heidegger, 27.

⁴⁸ Józef Tischner, *Dramat wartości*, in Józef Tischner, *Myślenie w żywiole piękna* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004), 24.

⁴⁹ Tischner, *Przyczynek do teorii podwójnego życia*, in Józef Tischner, *Myślenie w żywiole piękna* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004), 109.

artist. As Nietzsche says – somewhat provocatively – “we are artists much more than we realize.”⁵⁰ Whether for a creator or recipient, an effective mixture of the familiar and recognizable with the puzzling and undefined definitely draws attention. The most successful works of art evoke and combine aesthetic evaluation along with the mental effort. Solving the puzzle hidden in the artifact, unraveling the artist’s message helps to discover the truth about oneself. The viewer seeks in art the reflection of his entity and his self. Painting is probably the best mirror for humanity though made of canvas, not the glass.

TRUTH AND BEAUTY – NOT CONTENTION BUT COEXISTANCE

Tischner says that the fundamental philosophical paradigms, beauty, truth and goodness remain in conflict whose axis is priority. Yet, confronted with a multi-layered reality, one observes a dynamic coexistence rather than antagonism. Time-bound, progressively experienced emotions automatically adopt a linear structure and confer the transcendental values their due importance. Tischner does not prioritize these values when he tries to define the „selfness.” “What is my self?” he asks. “What is self? Thanks to what Me is really Me?” he wonders, and then attempts to unravel the dilemma. One of the options is an assumption that Me is myself in the beauty that it embodies. Another possibility lies in the supposition that Me is myself in the reasoning thanks to which it opens onto the truth. A different perspective appears when behind the opening horizon there is goodness. Not passing any judgements on the three values, Tischner notices that searching for “selfness” is a game between the person and himself as well as between himself and others. The game, he says, happens in a drama and through a drama.⁵¹

A complete and incurable loss of eyesight is a turning point for a painter no matter how theoretically prepared, practically experienced and socially supported he is. It is a drama. He needs to redefine his attitude towards the artistic activity, the crisis which affected him and himself as a creative subject. For Sargy Mann visual impairment turned out not a barrier as much as a field for self-introspection and analysis. In addition to this, it worked as a trigger for a new technique and a turning point in the artistic carrier. John Bramblitt’s artistic path was not so well grounded. His passion resulted rather from enormous physical and mental strains connected with a severe epilepsy and depression. It was a remedy for solitude and alienation, a way to express his fury, fear and frustration. Last but not the least, painting was a method to rediscover himself and his stand in life. “I’d buy these three oil paints and

⁵⁰ Nietzsche, *Beyond Good*, 81.

⁵¹ Józef Tischner, “Idea osoby,” in Józef Tischner, *Myslenie w żywiole piękna* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004), 161–2.

a bunch of canvases and with them I'd paint my way back into the world."⁵² How much determination and hope this sentence voices! A nearly 70-years' old Mann comments his situation in a more stoic manner:

Of course, I would never have chosen to become a blind painter but I have been thrilled to discover that I can make paintings without sight, and that this activity is far more like a continuation of my painting experience than I could possibly have imagined.

And he adds: "I had to reinvent the painting for myself."⁵³ Regardless of emotions expressed, both painters proved experimental curiosity and a technical bravado to paint the world they could not see any more! Courage to challenge the doubts and to confront the truth – a risk greater than any others⁵⁴ – liberated them from the fetters of disability without its suppression.

To quote Tischner: "Life is an act, and the act is an incessant extricating oneself from nonentity and nothingness."⁵⁵ When striving for beauty and truth, he says, the man embarks on the path leading to self-regaining, a drama with no secure and definite happy end. The strive for self-regaining aims at self-salvation. To salve oneself means to validate something in oneself and at the same time to defy something.⁵⁶ Mann and Bramblitt passed the test. Not only did they get out of darkness of a personal tragedy, but also salved themselves by regaining the subjectivity and by discovering new horizons. For Mann it was a continuation of his artistic carrier, even more successful than before, for Bramblitt a start into an independent, meaningful and fulfilling life. Tischner says:

Life is creation in its matter. Creation of life is based on the incessant outgrowing of the presence over the past. Creation is freedom at the same time. Freedom occurs always when a liberated being surpasses the existing living conditions and establishes some new conditions for himself.⁵⁷

This definition echoes the earlier one in which Tischner presents a man as a creator of positive values:

⁵² Bramblitt, and Tate, 102–5.

⁵³ Mann.

⁵⁴ Cf. Nietzsche, *Beyond Good*, 8–9.

⁵⁵ Tischner, "Dążenie do ontologizacji osoby," in Józef Tischner, *Myślenie w żywiole piękna* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004), 196.

⁵⁶ Tischner, "Idea osoby," 161.

⁵⁷ Tischner, "Dążenie do ontologizacji," 211.

An ethical deed of a man is a true creativity, true constructing. A man builds himself. A man builds the world. This way he brings values into life. Thanks to him, what is corporeal and material becomes spiritual, precious, valuable.⁵⁸

CONCLUSIONS

The analysis of Mann's and Bramblitt's artistic development, their accomplishments and struggle with the matter and their own limitations puts forward many questions about the potential of human mind. The examples of both painters clearly show that an efficient eyesight is not a necessary precondition for performing visual arts, neither does its loss mean its annihilation. If the blind painters did not get any satisfaction from their work, they would give it up! Completion of artistic goals, controlling the creation process, the ability to express emotions and meanings comprehensible and attractive for a viewer is a dream of any artist, no matter how competent or disabled. Though Mann's and Bramblitt's examples go beyond the definition of art therapy suggested by Elżbieta Paradowska, their lives nevertheless validate the most, if not all, therapeutic functions. Art opens a new world where disability is unimportant. Art helps people stand above their disabilities, cross them over, become free, able and valued. The act of creating, she says, provokes the feeling of causality. This, in turn, fosters fulfillment and self-expression along with boosting self-confidence and self-esteem.⁵⁹

Tischner observes that everybody is exposed to some kind of ethical experience which occurs at the moment of an encounter with another man alike and realizing his likeness and similarity. We are all the same, Tischner seems to postulate.⁶⁰ As Bramblitt observes, the more he paints, the more convinced he is that a difference between a sighted and a sightless painter is very thin. Art, he says, comes from our minds and hearts, and in no way is it restricted to the field of vision.⁶¹

In his life-long study on the axiomatic values, Tischner's views on beauty and truth crystallize, yet remain fundamentally consistent. As Aleksander Bobko sums up, Tischner's "thinking by the value" ends up in aesthetic rendition of the truth about the man. To live truly, to be truly oneself eventually means to live in

⁵⁸ Józef Tischner, "Etyka wartości i nadziei," in Józef Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych* (Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2003), 175.

⁵⁹ Paradowska cites the definition of art therapy after Ewelina J. Konieczna: it is "a spontaneous art of the ill persons subjected to therapists' assistance or a creative and artistic activity undertaken in a therapeutic situation by the persons previously inactive in the artistic domain." Elżbieta Paradowska, "Mówiąc językiem sztuki (O warsztatach arteterapeutycznych dla dorosłych osób głuchoniewidomych)," *Szkola Specjalna*, no. 4 (2004): 304, 307 after: Ewelina J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce* (Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004).

⁶⁰ Tischner, "Etyka wartości," 169.

⁶¹ Bramblitt, and Tate, 193.

a beautiful way, that is to render one's life into a piece of art.⁶² Tischner himself says that a man welcomes the beauty as a value when it presents itself as his goodness, and for the same reason the man opens up to the truth.⁶³ By all means, beauty, truth and goodness do not stand in a conflict, but in a powerful convergence. This claim proves true for Mann and Bramblitt. It must be also true for many other disabled artists making their way through the world and a handful of them officially registered as professional artists.⁶⁴ And although disabled persons' art rarely achieves the status of professional achievements high in value and demand, Mann's and Bramblitt's tremendous success proves that art is a cure which helps both the artist and the viewer. Human drama features some colors after all.

BIBLIOGRAPHY

- Adams, Tim. "Sargy Mann: the Blind Painter of Peckham." *The Guardian* (November 21, 2010). <https://www.theguardian.com/artanddesign/2010/nov/21/sargy-mann-blind-painter-tim-adams>.
 "Blind Painter Sargy Mann: Painting with Inner Vision." YouTube video, 4:29. Posted by BBC News, October 26, 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=x9vHwCIaSwM>.
- Bramblitt, John, and Lindsey Tate. *Shouting in the Dark. My Journey Back to the Light*. Guilford, Connecticut: Lyons Press, 2012.
- Darwent, Charles. "Sargy Mann Obituary." *The Guardian* (April 16, 2015). <https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/apr/16/sargy-mann>.
- "The Guardian View on Disability and the Arts; Time for Change. Editorial," *The Guardian* (December 3, 2018), <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/dec/03/the-guardian-view-on-disability-and-the-arts-time-for-change>.
- Heidegger, Martin. *What is Called Thinking?* Translated by Fred D. Wieck and J. Glenn Gray. New York–Evanston–London: Harper & Row Publishers, 1968.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004.
- Kot, Dobrosław. "Przyswoić sobie siebie i ziemię. Uwagi o Tischnerowskiej filozofii dramatu." *Ethos*, no. 1–2 (2007): 253–266.
- Łukasiak, Elżbieta, and Elżbieta Oleksiak. "Osoby niewidome i niedowidzące." In: *Zbiór z raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób*

⁶² Aleksander Bobko, "Wstęp," in: Józef Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych* (Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2003), XXV.

⁶³ Józef Tischner, "W horyzoncie dobra i zła," in: Józef Tischner, *Myslenie w żywiole piękna* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004), 286.

⁶⁴ The group of disabled working artists reaches 9% in UK; in Poland in 2009–10 18% of all blind people registered by PZN were professionally active; only 0,2–2% of them include artists among other professions. "The Guardian view on disability and the arts; time for change. Editorial," *The Guardian* (December 3, 2018), <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/dec/03/the-guardian-view-on-disability-and-the-arts-time-for-change>; Elżbieta Łukasiak, and Elżbieta Oleksiak, "Osoby niewidome i niedowidzące," in *Zbiór z raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*, ed. Beata Maria Kaczmarek (Warszawa: Koalicja na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością, Fundacja im. Stefana Batorego, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2011), http://www.koalicjaon.org.pl/photo/File/projekt_standardy/raport_zbiorny_z_diagnozy_swiadczonych_uslug_rehabilitacyjnych.pdf.

- niepełnosprawnych w Polsce*. Edited by Beata Maria Kaczmarek. Warszawa: Koalicja na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością, Fundacja im. Stefana Batorego, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2011.
- Mann, Sargy. "Sargy Mann: How a Blind Painter Sees." *BBC News Magazine* (14 June 2015), <https://www.bbc.com/news/magazine-33109430>.
- Nietzsche, Friedrich. *Beyond Good and Evil*. Translated by Marion Faber. New York–Oxford: Oxford University Press, 2008.
- . *The Birth of Tragedy out of the Spirit of Music*. Translated by Shaun Whiteside. London: Penguin Books, 1993.
- Sargy Mann*. Documentary film directed by Peter Mann, 38:30, 2006, United Kingdom. Produced by Peter Mann Pictures. https://www.youtube.com/watch?v=8x6c2W_nGNA.
- Tischner, Józef. *Krótki przewodnik po życiu*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2017.
- . *Myślenie w żywiole piękna*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004.
- . *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2003.
- . *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998.
- . *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1992.